

ANAIIS DO IV SEMINÁRIO DISCENTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE



ANAIS DO IV SEMINÁRIO DISCENTE
DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

“PESQUISA E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE”

ISBN: 978-85-7993-539-8

NITERÓI / 2017

Realização

Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF)

Discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE-UFF).

Organização dos Anais do Evento

Comissão Científica e de Editoração

Comissão de Comunicação

Heriédna Cardoso Guimarães

Michelli Silva Sousa Agra Amorim

Douglas Heliodoro Firmino da Costa

Luciana Maria Santos Arruda

Mariana Silva Jardim

Renata Azevedo Campos

Danusa da Purificação Rodrigues

Luiz Felipe Ferreira Sanseverino

Iris de Menezes de Jesus

Comissão Científica e de Editoração

Adriana Maria Silva

Adrielly Ribas Moraes

Amanda Gonçalves da Silva

Ana Paula Santos Lima Lanter

Anderson José Lisboa Baptista

Carolina Castro Silva

Carolina Luiza de Castro da Silva

Daniel Ganzarolli Martins

Elder dos Santos Azevedo

Eliana de Oliveira Teixeira

Gislaine Marli da Rosa Kalinowski

Helton Messini da Costa

Ian Andrade Cavalcante

Luciana Bernardinello

Maria Dolores Campos Rebollar

Roberta Jardim Coube

Samantha Guimarães Natalino Castro

Tania Mittelman

Vanessa Lima Blaudt Rocha

Comissão Espaço Físico

Verônica Mattedi

Karine Vichiatt Morgan

Comissão de Arte e Cultura

Bety Ribeiro Corrêa

Bruna Nascimento Silva Lombardo

Camilla Estevam Dantas Gomes

Cristiana Garcez dos Santos Seixas

Elizabeth de Souza Gomes Souza

Francisco Josimar Ricardo Xavier

Ivandro Coelho

Jully Anne Almeida Lima

Laís de Paula Pereira

Leni dos Reis Araujo

Marina Luar de Souza Duvidovich

Patrícia Marys Feitosa Dias

Renata de Almeida Corrêa

Roberta Kerr do Santos

Tahis Moreira Passos

Valéria Trindade Jardim

Comissão de Logística

Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo

Mariana Mizael

Claudia de Jesus Meira

Ludmila Lustosa Lessa

Leandro Gouveia Almeida

Cristiane Kozlowsky Neves

Julia Dionísio Cavalcante da Silva

Luiz Augusto de Oliveira Gomes

Regina Coeli Alcântara Silva

Jordan R. dos Santos

Fábio Jorge de Souza Molinário

Cyntia de Souza Bastos Rezende

Luiz Miguel Pereira

Ruidglan Barros

Hosana do Nascimento Ramôa

Thais Duarte Neves

Penha Mabel Farias do Nascimento

Jaqueline Damaceno Ribeiro

Júlia Schmidt Leal

Suhender Ribeiro da Silva

Pedro Nogueira de Marins

Treyce Ellen Silva Goulart

Deise Guilhermina da Conceição

Maria Letícia Miranda

Reginaldo Lima de Moura

Leidiane dos Santos Aguiar Macambira

Olindina Serafim Nascimento

Palestrantes

Prof. Dr. Fernando Pena (UFF)

Profª Drª Hellen Jannisy Vieira Beiral (FFP-UERJ)

Profª Drª Adriana Regina de Jesus Santos (UEL)

Apoio



Prefixo Editorial: 7993
São Carlos – SP
2017

APRESENTAÇÃO

“PESQUISA E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE”

A crise institucional em que o Brasil se encontra mergulhado deixa marcas nas mais variadas esferas da sociedade contemporânea, não sendo diferente na Educação. Por essa razão, o IV Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, que teve como tema “Pesquisa e Educação em Tempos de Crise”, buscou construir um espaço oportuno para pensar e discutir a situação da pesquisa, da educação e da pesquisa em educação no cenário atual.

A educação brasileira vem sofrendo variadas formas de ataques, em seu financiamento: com a Emenda Constitucional 95/2016, conhecida anteriormente como PEC do Teto, o projeto “Escola sem Partido”, a reforma do Ensino Médio, entre outros. Este conjunto de ataques nos leva a tempos de ameaças à Educação, notadamente a pública. Temos como exemplo, no Estado do Rio de Janeiro, o ajuste das contas públicas imposto pelo governo federal que sugeriu, entre outras coisas, que o estado revisse a oferta de ensino superior sugerindo o fim de suas três universidades estaduais.

A partir deste cenário, sucintamente relatado, nós, alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, consideramos que debater, conversar e pensar sobre as nossas pesquisas e o campo da educação, tendo como fio condutor este *tempo de crise* é muito pertinente, principalmente no âmbito de um seminário discente da pós-graduação.

Foi pensando na luta por uma educação democrática e igualitária, que convidamos a todas e a todos para participar, questionar e revitalizar os diálogos sobre educação e pesquisa em educação no evento que aconteceu no dia 06 de dezembro de 2017, no Campus do Gragoatá da Universidade Federal Fluminense.

Na ocasião, a apresentação e socialização das pesquisas aconteceram sob a forma de Rodas de Conversa mediadas por um professor e um discente do Programa e organizadas a partir dos seguintes eixos temáticos: Memória, História e Instituições Educacionais; Democracia, Movimentos Sociais e Ataques à Educação; Direito à Educação: Acesso, Permanência e Qualidade; Infâncias, Juventudes e Educação; Processos Formativos, Arte, Imaginário e Educação e Inclusão, Diversidade e Acessibilidade.

Neste momento, disponibilizamos ao público geral a publicação conjunta dos resumos expandidos de todos os trabalhos inscritos e apresentados no evento sob a forma de Anais do Evento.

Ressaltamos que a escrita dos textos, bem como as citações e suas devidas referências bibliográficas, são de responsabilidade dos autores e caso o leitor deseje esclarecer qualquer dúvida ou obter maiores informações deve entrar em contato direto com eles pelo e-mail disponibilizado.

Na perspectiva de que a socialização destes escritos é uma das formas de não silenciar as discussões iniciadas no IV Seminário Discente, desejamos que a publicação destes Anais oportunize a reflexão contínua e cotidiana nos diferentes espaços educacionais para que se mantenha viva a defesa da educação pública e da democracia ameaçadas cotidianamente em nosso país.

Comissão Científica e de Editoração

SUMÁRIO

Eixo 1 . Memória, História e Instituições Educacionais..... 15

O CENTRO DE DESENVOLVIMENTO TÉCNICO SOCIAL (CADTS): HISTÓRIA E CONTRIBUIÇÕES – ANÁLISES PRELIMINARES..... 16

“CONHECENDO OS SEUS DIREITOS E AS LEIS DO SEU PAÍS”: A INSTRUÇÃO DOS TRABALHADORES NAS PÁGINAS DO UNIÃO OPERÁRIA DO ENGENHO DE DENTRO (1904)..... 19

O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI (1896-1899) 21

A UNIVERSIDADE SEGUNDO SUAS DOCENTES: AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO..... 24

INTELECTUAIS NA EMPIRIA E NA TEORIA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES HISTORIOGRÁFICAS..... 27

A RELAÇÃO CIÊNCIA-PÚBLICO NAS AÇÕES EDUCATIVAS DE MUSEUS INTERATIVOS DE CIÊNCIA..... 30

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DA CLASSE TRABALHADORA: CONTRIBUIÇÕES PARA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO RIO DE JANEIRO (1930-1945)..... 33

PROFESSORES MILITANTES? CIRCULARIDADE, EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO DOCENTE NA PRIMEIRA REPÚBLICA..... 35

DA MATEMÁTICA MODERNA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: EXPERIÊNCIAS NO CENTRO EDUCACIONAL DE NITERÓI 38

PAULINA PORTO: A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DEMARCADA POR RECONHECIMENTOS (FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX) 41

NAS TRAMAS DOS LIVROS DE OCORRÊNCIA: OS CASTIGOS NO COLÉGIO PEDRO II (1858-1898)..... 45

Eixo 2. Democracia, movimentos sociais e ataques à educação..... 48

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS SUJEITOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFG..... 49

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA NOVA CONCEPÇÃO A PARTIR DE ANTONIO GRAMSCI..... 52

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS CURRICULARES E A RELAÇÃO COM OS PROFESSORES	54
A UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE E A HERANÇA AUTORITÁRIA	58
IDEOLOGIA, VIDA SOCIAL E EDUCAÇÃO: O CONTEXTO BRASILEIRO EM TEMPOS DIFÍCEIS 2004 – 2017.....	60
EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS: UMA ESCOLA PÚBLICA POPULAR É POSSÍVEL?.....	63
JOVENS RURAIS: UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA (2005-2016).....	66
MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A ONDA CONSERVADORA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	69
AS OCUPAÇÕES DE ESCOLA E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO “ALTERNATIVOS”	74
“FECHAR ESCOLA É CRIME”: O MST E A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO	76
A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE DUQUE DE CAXIAS – RJ (2013 – 2016).....	79
AS DISPUTAS PELA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA SOCIEDADE POLÍTICA BRASILEIRA: O GOLPE DE 1964 E AS TRANSFORMAÇÕES NO MINISTÉRIO	81
DO SER LEITOR AO SER CIDADÃO. ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE LEITURA E CIDADANIA EM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR E PARA O DESENVOLVIMENTO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES NO MÉXICO E NO BRASIL.....	83
O ESTADO E O COMUNITÁRIO: O IMPACTO DE AÇÕES SOCIAIS EM UMA COMUNIDADE DE SÃO GONÇALO	85
A ATUAÇÃO DO SINDICATO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E REGIÃO (SINPRO-RIO) DURANTE A REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS (1985-1988).....	88
CONSELHOS ESCOLARES E GESTÃO DEMOCRÁTICA: RANÇOS, AVANÇOS E POSSIBILIDADES.....	90

Eixo 3. Direito à Educação: Acesso, Permanência e Qualidade 92

O “MEIO DO CAMINHO” ENTRE A MEMÓRIA E A NARRAÇÃO – UM ENCONTRO MARCADO NOS INTERDITOS DA LEITURA E DA ESCRITA.....	93
DO ACESSO À PERMANÊNCIA: AS DIFICULDADES ENFRENTADAS POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DA FAVELA DA MARÉ EM SEUS PERCURSOS ESCOLARES.....	96
PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE: SABERES MOBILIZADOS A PARTIR DAS RELAÇÕES COM A ESCOLA.....	98

AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS ESTUDANTES NEGROS QUE INGRESSARAM NA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE NO ANO DE 2004	101
A LEI NACIONAL DA APRENDIZAGEM: UMA POLÍTICA EM DISPUTA NO MERCADO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	103
AS PRÁTICAS CURRICULARES DE MATEMÁTICA COMO CONTRIBUIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DA EJA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA ZONA RURAL DE SOBRAL	105
ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPANSÃO E EXCLUSÃO	109
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E SEUS DILEMAS	112
INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS POR MEIO DO DIREITO À LEITURA: O CASO DO PNLL	114
JOVENS OLHARES SOBRE O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	116
A PRODUÇÃO DO “ALUNO POBRE” NO DISCURSO DOS PROFISSIONAIS DA EJA	118
O PRECONCEITO EM RELAÇÃO AO ADULTO POUCO ESCOLARIZADO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	121
MAL-ESTAR DISCENTE FRENTE AO IMAGINÁRIO DA EXCELÊNCIA ESCOLAR: ALUNOS DE CLASSES POPULARES EM ESCOLAS DE ELITE	124
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS, DESAFIOS À PESQUISA E À EDUCAÇÃO	127
A PRÁTICA DA PROFESSORA COMO CO-IMPLICAÇÃO: APRENDER E ENSINAR NA LÓGICA DA INVENÇÃO.....	130
A RELAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA EJA COM A ESCRITA SOCIAL: O QUE DIZEM EM SEUS DISCURSOS	132
A QUALIDADE NO CAMPO EDUCACIONAL: ALGUNS APONTAMENTOS EM RELAÇÃO AO LIVRO DIDÁTICO	134

Eixo 4. Infâncias, juventudes e educação..... 137

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI: EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS DE PROFESSORES E PRODUÇÃO DE SENTIDOS PARA A DOCÊNCIA.....	138
AVALIAÇÃO NA EDUCACAO INFANTIL: CONSTRUINDO SENTIDOS NO COTIDIANO COM AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS	142
ESCUTANDO AS ENUNCIACÕES DAS CRIANÇAS SOBRE SUA APRENDIZAGEM	146

A ESCOLA EM CRONOTOPOS: CRIANÇA ENUNCIA?.....	148
A RELAÇÃO DO SUJEITO COM O CONHECIMENTO: AS IMPLICAÇÕES DO BRINCAR.	150
DESAFIOS DA PESQUISA COM O COTIDIANO: REFLEXÕES SOBRE UMA INVESTIGAÇÃO EM CONSTRUÇÃO	153
JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO NO ESTADO DO RIO JANEIRO: PERFIL E ESCOLARIZAÇÃO	156
MULTILINGUISMO NA INFÂNCIA: REFLEXÕES E FUTURAS PESQUISAS	159
TEATRALIDADE COM BEBÊS, ENUNCIAÇÕES E VIVÊNCIAS.....	162
À MODA AVE: TRANSVER A ESCOLA AOS OLHOS DE MANOEL DE BARROS	164
CULTURA MARGINAL: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DE LIBERTAÇÃO DO SISTEMA NEOLIBERAL – SER UMA PROFESSORA MARGINAL?: ESCOLHA DIFÍCIL E NECESSÁRIA -.....	166
CARTOGRAFIA DA ESCUTA: DISCUTINDO O PROCESSO DA CRIAÇÃO INFANTIL NUM ESPAÇO EXTRACURRICULAR	168
OS SABERES E FAZERES DOCENTES NA CRECHE: O DESAFIO DE SER PROFESSORA DE BEBÊS E DE CRIANÇAS PEQUENAS	171
ARQUÉTIPOS DA ALFABETIZAÇÃO EM DUQUE DE CAXIAS	174
ETIOLOGIA DOS ATOS INFRACIONAIS PRATICADOS POR ADOLESCENTES E JOVENS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO RIO DE JANEIRO	177
JOVENS DO ENSINO MÉDIO COM TRAJETÓRIAS ESCOLARES ACIDENTADAS: COMO A ESCOLA DIALOGA COM SEUS PROJETOS DE VIDA?.....	179
 Eixo 5. Processos Formativos, Arte, Imaginário e Educação	181
 A FEIRA: CENÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO E CULTURA POPULAR.....	182
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA POÉTICA DO ESPAÇO E DA DELICADEZA NAS VEREDAS DA EDUCAÇÃO.....	184
UM MEIO AMBIENTE CHAMADO ESCOLA: NARRATIVAS ATRAVESSADAS POR AFETOS E ENCONTROS.....	187
CULTURA POPULAR, PRÁTICAS E SABERES EDUCATIVOS NO ESPAÇO DA RUA.....	190
OS FANZINES E AS LETRAS DO MOVIMENTO PUNK ENQUANTO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA.....	193

A NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A DOCÊNCIA.....	195
A PRESENÇA NA EDUCAÇÃO: A AULA DE HISTÓRIA COMO O ESPAÇO PARA A SUBJETIVIDADE	198
O IMAGINÁRIO DO BUMBA MEU BOI NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA COM AS TOADAS DE DONATO ALVES	201
(DES)AFINANDO OS SENTIDOS: FOTO-DISPOSITIVO E AS EXPERIMENTAÇÕES DE UM DEVIR-CAIÇARA	204
O MUNDO 'COMO SE': ENUNCIADOS ARTÍSTICOS DE CRIANÇAS NA ESCOLA.....	207
A PELEJA AMOROSA COM A PALAVRA MANDINGUE: ENCONTRO COM UMA PALAVRA OUTRA.....	212
O CURRÍCULO DA ESCOLA É A SOCIABILIDADE	219
EXERCÍCIOS DE ENCONTROS DE HOSPITALIDADE.....	221
NARRATIVAS OUTRAS COM OS CORPOS: CRONOTOPOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	224
A INFLUÊNCIA DAS IMAGENS VISUAIS NO COMPORTAMENTO E NA FORMAÇÃO HUMANA.....	228
 Eixo 6 . Inclusão, Diversidade e Acessibilidade.....	231
 COMO FORMAR PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA FEMINISTA? UM COMPARATIVO ENTRE UERJ E UFF.....	232
INTERFACES ENTRE ENSINO REGULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSIONANDO OS EXTREMOS DA PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	234
LEI 10.639/03 NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES).....	237
FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS: PROPOSTAS DIDÁTICO/PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	240
EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL: ACCESIBILIDAD ARQUITECTÓNICA, CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA PÚBLICA DE NITERÓI.....	242
DO TERREIRO À ESCOLA: O SAMBA COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO	244
TRAÇOS, RASCUNHOS, LUZES E SOMBRAS: O INICIAR DE UMA PESQUISA (ENTRE) CEGUEIRAS ÉTICAS E EPISTEMOLÓGICAS	249

DESLOCAMENTOS E ERRÂNCIA NO FEMININO NOS RASTROS DE UMA ARTISTA PELA PERSPETIVA DA DESCONSTRUÇÃO	252
GEOGRAFIA NA INFÂNCIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A UTILIZAÇÃO DE UMA MAQUETE MULTISSENSORIAL PARA A APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE PAISAGEM	255
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÓTICA DOS DIREITOS HUMANOS: EXPERIÊNCIAS NA E.M. DARIO DE SOUZA CASTELLO /NITERÓI/RJ	257
"DEVIR-CRIANÇA: TRAMPOLONAGENS E TRAPAÇARIAS DO OLHAR " O USO DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS NUM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	259
ARTES DE FAZER EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE GEOGRAFIA: ELEMENTOS DA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	262
POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO: UMA ANÁLISE SOBRE O MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.....	267
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUAIS AS POSSIBILIDADES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE?.....	271
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS ESCOLAS DO ESPIRITO SANTO	274
A COLONIALIDADE DO PODER NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE SOBRE A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA	278
EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA SOCIEDADE DE CLASSES: QUESTÕES DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA	281

EIXO 1 - MEMÓRIA, HISTÓRIA E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Contém pesquisas que dialogam sobre memória, seus processos de construção, esquecimentos e ênfases, lacunas e contradições. Também é o espaço dedicado às pesquisas que envolvam História, historiografia, suas perspectivas e desafios. As pesquisas relacionadas às Instituições Educacionais de qualquer modalidade, formais ou não, encontram nesse eixo acolhimento.

O CENTRO DE DESENVOLVIMENTO TÉCNICO SOCIAL (CADTS): HISTÓRIA E CONTRIBUIÇÕES – ANÁLISES PRELIMINARES

/

Anderson José Lisboa Baptista

andersonbaptista@yahoo.com.br

Financiamento: CAPES

Linha de pesquisa: Diversidade, Desigualdade Social e Educação

Apresentamos uma síntese da proposta de pesquisa de doutorado, em andamento que resgata a história de um modelo de escola e de formação alternativo ao oficial, cuja origem está no seio da classe trabalhadora.

A escola em questão é fruto de uma experiência que aconteceu no interior de uma fábrica no Estado do Rio de Janeiro em 1974, a partir da vivência de um grupo de empregados que passou a se reunir no interior da empresa nos horários do jantar para repensar suas práticas profissionais. A ação, que logo foi reprimida pelos donos da fábrica, resultou em sistemáticos encontros de estudos de operários que passaram a se reunir em porões de Igrejas da Baixada Fluminense.

No ano de 1984 trabalhadores oriundos dessa experiência fundaram o CADTS, uma escola de trabalhadores que funcionou no município de São João de Meriti até 2008.

O objetivo principal da pesquisa é estudar as relações entre educação, trabalho, autonomia, sentidos e possibilidades para sujeitos jovens e adultos do tempo presente, tomando como campo de análise a experiência histórica do CADTS.

Duas premissas iniciais fundamentam a construção do problema da investigação em curso. A primeira é a de que, no fundo, o que a sociedade contemporânea espera da educação é que garanta de uma forma ou de outra a colocação do sujeito no mundo do trabalho, o que nos leva a inferir que pensar o sentido da educação contemporânea para sujeitos jovens e adultos, implica refletir sobre sua relação com o trabalho, o que não deve ser feito sem considerar sua centralidade e contradições na sociedade contemporânea.

Para Arendt (2014), o trabalho está originalmente relacionado ao reino das necessidades. Pensar a vida em torno do trabalho, que no capitalismo é subsumido ao capital, significa pensar uma vida resumida à lógica da subsistência.

A segunda premissa é a de que uma proposta de educação de qualidade deve ser capaz de contribuir para autonomia e emancipação dos sujeitos (Freire, 2014).

Sendo assim, nos propomos a enfrentar na investigação em curso as seguintes questões: Que elementos podemos extrair da relação entre a proposta de uma formação crítica e emancipatória oriunda da educação popular e de uma crítica sobre o papel do trabalho na sociedade contemporânea? Quais os princípios e elementos que fundamentam as propostas de formação dessa escola de trabalhadores? Qual a efetividade prática na vida de sujeitos que por lá passaram?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujos principais instrumentos usados para produção de dados são a análise de documentos e entrevistas.

Por ser uma experiência pouco estudada, a maior parte das fontes em relação ao CADST são primárias. No levantamento feito em material preservado por antigos membros da equipe administrativa da escola, foram catalogados e digitalizados 86 documentos que somam aproximadamente 1.000 páginas: projetos, relatórios, atas de reuniões, cartas etc.

Foram realizadas sete entrevistas com egressos, monitores e pessoas que trabalharam na administração da escola, com objetivo de conhecer a fundo as trajetórias desses sujeitos, suas experiências e memórias em relação ao tempo em que ali passaram e as possíveis marcas oriundas da proposta de formação da escola.

Análises iniciais dos dados produzidos até o presente momento apontam pelo menos três características da escola: a primeira delas é que conforme observado na documentação o CADTS, ao mesmo tempo em que ao longo da sua existência, sempre dialogou com as demandas de cada período histórico, manteve a preocupação de não abrir mão de sua proposta original caracterizada pela voz ativa do trabalhador. Não se resumiu em sua concepção a um modelo de formação apenas teórico; pelo contrário atuou na criação de cooperativas e ações de trabalhadores que se organizavam em busca de relações distintas das impostas pelo modelo oficial.

A segunda observação preliminar que fazemos é a de que não se tratava de uma escola que certificava formalmente os seus alunos, mas pelo que tudo indica, tal fator não diminuiu sua relevância para o público que, pelo menos até 1996, foi composto majoritariamente por jovens e adolescentes.

E finalmente, outro aspecto observado é o de que a participação é uma das categorias muito presentes nos documentos estudados. Os alunos participavam ativamente da dinâmica da escola, isso tanto nas decisões das assembleias que deliberavam o destino dos recursos levantados nas caixinhas, a organização e manutenção da estrutura escolar, quanto nas dinâmicas pedagógicas dos cursos que proporcionavam o envolvimento direto de cada

estudante.

PALAVRAS-CHAVE: CADST. Trabalho. Educação profissional. Escola de trabalhadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. – 12 ed. rev. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

“CONHECENDO OS SEUS DIREITOS E AS LEIS DO SEU PAÍS”: A INSTRUÇÃO DOS TRABALHADORES NAS PÁGINAS DO UNIÃO OPERÁRIA DO ENGENHO DE DENTRO (1904)

Bárbara Canedo

bbcanedo@gmail.com

Financiamento: CAPES- Cnpq

Linha de pesquisa: Diversidade, Desigualdade Social e Educação

A apresentação propõe-se a analisar ideias e projetos de instrução para trabalhadores, a partir da chamada imprensa operária durante o ano de 1904, privilegiando especialmente o jornal União Operária do Engenho de Dentro. Considerando a particularidade de tal periódico em meio às iniciativas congêneres de associações trabalhistas do período, buscamos compreender sentidos da instrução direcionados aos trabalhadores urbanos da cidade do Rio de Janeiro, bem como a rede de solidariedades de lideranças ali constituídas. Por meio da análise das fontes, pretendemos esmiuçar os possíveis significados que as aulas e cursos noturnos adquiriram entre os trabalhadores.

Os debates efervescentes acerca das oportunidades possíveis de participação social, de cidadania e dos direitos dos trabalhadores, nas múltiplas esferas políticas. Cabe lembrar, que uma das principais vias de participação política, o voto, era garantido pela alfabetização de homens em idade propícia. Os trabalhadores organizados em torno da Associação homônima articulavam-se a fim de garantir maior participação dos “operários”, especialmente seus sócios. Com tal intento, acionavam determinadas identidades enviesadas por variadas perspectivas. Como pressupostos teórico-metodológicos, o trabalho se desenvolve na interface entre os estudos de história e da educação e da historiografia da pós-abolição, cruzando perspectivas, metodologias e temas. As categorias de experiência e identidades, construídas por E. P. Thompson, pensadas como concepções importantes diante das modificações dos vínculos de trabalho na cidade citada. Os debates presentes na imprensa operária serão entrecruzados com as propostas de autoridades públicas sobre a instrução dos trabalhadores, investigadas a partir de alguns ofícios e requerimentos contidos nos códigos de Instrução Pública, integrantes do acervo Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ). Neste complexo território de práticas sociais, utilizamos as categorias de classe, gênero e etnia a fim

de depreender plurifacetadas identidades sociais, reelaboradas pelo universo de possíveis alunos (homens, mulheres, jovens e crianças). Nossos resultados parciais indicam que as demandas por instrução, originadas pelos trabalhadores, são anteriores a 1904 e ultrapassavam 1910, momento decisivo para políticas direcionadas a tal público.

PALAVRAS-CHAVE: Instrução. Trabalhadores urbanos. Imprensa operária.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI (1896-1899)

Cristiane Kozlowsky Neves

cris_kozlowsky@hotmail.com

Financiamento: CNPq

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação

Este estudo é o resultado de pesquisas realizadas, especialmente, no arquivo da atual escola estadual Liceu Nilo Peçanha, localizado no município de Niterói (RJ). Neste trabalho, objetivamos investigar a concepção de História que prevalecia no Ensino de História da Escola Normal de Niterói, entre os anos de 1896 e 1899. Ao analisarmos parte do material encontrado no acervo, identificamos algumas questões de pesquisa: quais eram os conteúdos de História ensinados? Por que alguns assuntos eram abordados e outros sequer mencionados? Qual era o programa aplicado para formar professores? Qual era o lugar da disciplina História nessa formação? Quais materiais didáticos serviam como referência para se estudar História naquela instituição? Quem eram os professores que ensinavam essa disciplina? As fontes selecionadas para responder a tais indagações são de diferentes tipologias: exames finais de História Universal e História do Brasil realizados pelas normalistas de Niterói; inventário da biblioteca da Escola Normal; livro de termo de posse dos funcionários da instituição; mensagens de presidente de estado e de diretores da instrução pública; o periódico *O Fluminense*; e manuais de História do século XIX. Salientamos que os exames de História mencionados foram realizados por 22 moças, fato que evidencia a busca das mulheres pelo acesso a um meio de obter ganhos com o fruto do seu próprio trabalho. A conquista profissional da mulher neste espaço não ocorreu sem que houvesse lutas. No entanto, com a ampliação do número de escolas, associada à concepção que valorizava a mulher como a educadora da infância, criou-se um contexto favorável ao aumento da participação feminina no magistério. Nessa conjuntura, foi sendo construído um discurso que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da nação. Do ponto de vista metodológico, destacamos a importância da realização de uma leitura atenta do material coligido, especialmente no tocante aos aspectos que, à primeira vista, poderiam ser considerados secundários ou marginais (GINZBURG, 1989). Um exame de História, por exemplo, não é realizado para dar voz a um

aluno, na medida em que se espera que o mesmo responda às lições. Por outro lado, é possível encontrar ecos sobre o que esses mesmos alunos pensavam. A partir da redução na escala de observação, objetivamos complexificar a visão sobre uma dada sociedade descortinando por trás de aspectos gerais mais visíveis as estratégias sociais desenvolvidas pelos mais diferentes sujeitos. Como ensina Jacques Revel, “variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama” (1998, p.20). Em um momento no qual não havia exigência de formação específica para ensinar as diversas disciplinas oferecidas pela Escola Normal, sabemos que os docentes tinham instruções variadas e muitas vezes distantes da disciplina que lecionavam. No contexto dos anos finais do século XIX, a escrita e o ensino da história deviam contribuir para a integração do povo brasileiro, bem como cumprir a função de construir a nação. O estudo sobre o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) é parte relevante para a elaboração deste trabalho, pois a constituição da História como disciplina escolar no Brasil foi viabilizada por meio dos livros didáticos e dos programas de ensino elaborados pelos intelectuais pertencentes tanto ao IHGB quanto ao Imperial Colégio de Pedro II, os quais estabeleciam as características do ensino de História a ser ensinado no Brasil. Nos anos iniciais da Primeira República, a ausência de uma grande obra didática que abarcasse a História nacional nos termos do novo regime deu margem para que alguns livros didáticos escritos no período precedente continuassem a ser referência nas escolas. Para o caso da Escola Normal fluminense, como resultado desta pesquisa, notamos que boa parte das referências citadas nos exames de História Universal não são oriundas de manuais de História produzidos por autores nacionais. Em relação ao ensino de História da Pátria, uma importante referência era o compêndio de Joaquim Manuel de Macedo e suas *Lições de História do Brasil*, livro utilizado ao longo do período imperial no Colégio Pedro II. Por fim, o resgate de experiências individuais ou coletivas dos sujeitos que dividiam o espaço da Escola Normal, cuja vida se entrelaça com a trajetória de Niterói, visa contribuir com a História desse município.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Escola Normal. Formação de professores. Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*, Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. *In*: REVEL, Jacques. (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

A UNIVERSIDADE SEGUNDO SUAS DOCENTES: AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO

Gislaine Marli da Rosa Kalinowski

gizerosa@yahoo.com.br

Financiamento: CAPES

Linha: “Políticas, Educação, Formação e Sociedade”

O presente resumo trata das linhas gerais do projeto de mestrado que estou desenvolvendo, ainda em fase inicial. A proposta é investigar as concepções de universidade que possuem as docentes da área de Educação que atuam em um *campus* de uma universidade federal em que são as únicas professoras oriundas da área de Humanas. Lecionam sobretudo, mas não exclusivamente, para quatro licenciaturas. Inseridas em uma cidade pequena, convivendo profissionalmente com um grupo bastante limitado de pessoas, considero importante não só manter a identidade das informantes em sigilo como também da própria instituição e local em que se encontram.

Observando os dados oferecidos por Ristoff (2016) percebemos que durante a primeira década do presente século o Ensino Superior obteve um expressivo avanço quantitativo. No seguimento privado o aumento se deu principalmente através do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que passou a ofertar bolsas parciais ou integrais para alunos de baixa renda. Outro programa que foi reestruturado na década passada para viabilizar vagas em Instituições de Ensino Superior (IES) privada foi o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o crédito educativo. A satisfação dada pelo governo federal as instituições públicas que mantinha frente aos investimentos em IES privadas foi o Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão de Universidades Federais (Reuni), que entre outras ações promoveu um processo de interiorização das universidades. É dentro do contexto do Reuni que se ampliou significativamente o *campus* em que as informantes trabalham. Da oferta de apenas um curso do início dos anos 2000 passou-se a dezessete os cursos oferecidos atualmente (UNIVERSIDADE FEDERAL, 2017).

Também é dentro da ampliação do acesso ao Ensino Superior que se abre a necessidade de discussão sobre o significado que tem a Universidade. Dentre todas as IES é ela que tem o modelo mais complexo, que agrega necessariamente ensino, pesquisa e

extensão. Para que se possa melhor compreender essa instituição para além das definições e normativas do Ministério da Educação, dos edifícios em que elas funcionam ou a forma como se organizam administrativamente me proponho a ouvir algumas docentes. A intenção é lançar o olhar sobre o componente humano da instituição, focando neste projeto os professores.

Como método escolhi utilizar a “Entrevista Compreensiva”, ainda que forneça indicações tanto para a entrevista como para a análise, é flexível e ajustável a diferentes referenciais teóricos. A entrevista compreensiva associa técnicas de várias escolas para constituir um método próprio. A elaboração do roteiro é bastante similar a uma entrevista semidiretiva, no entanto, a condução da entrevista nada tem de rígida, o entrevistador não se apresenta como elemento “neutro”, ou tenta ser imparcial. A entrevista é conduzida como uma conversa, um diálogo entre pessoas com algum interesse comum. Essa forma de condução, porém, não é improvisada. Ela segue um roteiro de questões que o entrevistador tem tanto na memória como em mãos, para consultar sempre que necessário (KAUFFMAN, 2013).

As entrevistas para o projeto já estão sendo realizadas. Seguindo as diretrizes do método escolhido, possuem um esquema dividido em dois grandes eixos: um memorial e uma questão guia geral: “qual é, ou deveria ser, a função da universidade e como organizá-la para tal”. As entrevistas têm sido dadas na própria universidade, nas salas das professoras. Passarão agora pela transcrição. Contudo, durante a organização dos dados para análise pretendo usar tanto a transcrição como a audição das entrevistas. Além dos dados obtidos através das entrevistas gravadas mantenho um diário de campo, com o maior detalhamento que consigo, a fim de subsidiar análises posteriores.

O projeto ainda se encontra em uma fase inicial, de coleta de dados, portanto resultados, ou análises significativas, não são possíveis. Porém, gostaria de expressar meu entusiasmo com minha primeira incursão ao campo, que já apontam para uma riqueza de dados que viabilizarão a escrita da dissertação.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade. Educação Superior. Professores Universitários Entrevista Compreensiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KAUFMANN, Jean-Claude. *A Entrevista Compreensiva*. Um guia para a pesquisa de campo. 3 ed. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

RISTOFF, Dilvo. *Democratização do Campus*: Impacto dos Programas de Inclusão no Perfil da Graduação. Cadernos do GEA, Rio de Janeiro, n. 9 jan-jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL. Campus da Cidade. Histórico. Disponível em: <www.cidade.universidadefederal.br/historia> Acesso em: 14 set. 2017.

INTELECTUAIS NA EMPÍRIA E NA TEORIA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES HISTORIOGRÁFICAS

Ian Andrade Cavalcante

prof.iancavalcante@gmail.com

Financiamento: CAPES

Linha de Pesquisa: Diversidade Desigualdade Social e Educação

Propomos trazer algumas contribuições teóricas sobre a ou as categorias de intelectual, sem ficar restritos a aspectos ou questões teóricas, mas pensar os e as intelectuais enquanto agentes históricos atuantes e engajados em diferentes causas, com diversas experiências em suas trajetórias de vida. Nas últimas décadas do século XX, temos um incremento e um refinamento nas pesquisas sobre história da educação, revisitando objetos com novas metodologias e referenciais teórico-metodológicos que permitiram uma ampliação no leque de abordagens, assim como nas fontes utilizadas. A história social da educação permitiu voltar nossos olhares para os agentes sociais inseridos nos seus processos históricos. No estado da arte da pesquisa sobre intelectuais, encontramos uma densa quantidade de ricas produções, incluindo muitos intelectuais negros dentro delas. No entanto, ainda é carente de pesquisas sobre as trajetórias, experiências e agência de professores públicos primários e outros profissionais que se adéquam à definição de intelectuais. Neste caso específico, voltados para o abolicionismo e para a luta contra as mazelas deixadas como legado da escravidão, principalmente no que tange às lutas contra o racismo. Procuramos relacionar os aportes teóricos à pesquisa empírica, por meio da investigação de um grupo de intelectuais do movimento abolicionista baiano, que atuavam em redes de sociabilidade nas cidades de Cachoeira e Salvador, durante o período das lutas abolicionistas e do pós-abolição (1880-1900). Para alcançar tal objetivo, além de importantes contribuições teóricas, utilizamos também os resultados parciais de pesquisa de doutorado, relacionada à dimensão da educação formal pública para o movimento abolicionista da cidade do Salvador durante o pós-abolição, realçando a agência de intelectuais professores negros. Torna-se importante aqui investigar, à luz de contribuições teóricas como as de Jean-François Sirinelli (2003), Angela de Castro Gomes e Patrícia Hansen (2016), Giovanni Levi (2006), Pierre Bourdieu (2006), Rebeca Gontijo (2005), Thompson (1981) dentre outros, as agências e experiências de destacados intelectuais pretos e pardos abolicionistas relacionados à educação, atuantes em diferentes

redes de sociabilidade, na cidade do Salvador. Partindo da trajetória de vida do professor negro e abolicionista Cincinato Franca, importante intelectual inserido em uma rede de profissionais liberais voltados para a luta pela libertação dos escravos, e após a abolição, para as lutas relacionadas à garantia da cidadania para essa população, procuramos dar voz a esses intelectuais. Nosso intuito, principalmente, é compreender quem eram esses sujeitos que participaram ativamente das relações sociais e da construção da escola e dos ideais de liberdade e instrução na cidade do Salvador e recôncavo da Bahia. As fontes utilizadas foram encontradas na Biblioteca Pública do Estado da Bahia, assim como na Hemeroteca Digital Brasileira (online) da Biblioteca Nacional. Trata-se do *Almanach da Comarca de Cachoeira para o ano de 1889*, autoria de Diogo Vallasques e Xavier Leal (BPEB), e de publicações dos periódicos: O Asteroide (1888 e 1889) e O Pequeno Jornal (1891). Assim, podemos concluir que a categoria de intelectual não deveria ser classificada ou hierarquizada de forma alguma, mas sim definida, para que saibamos a quem nos estaríamos referindo quando a utilizamos. Podemos denominar de intelectuais aqueles e aquelas que produzem conhecimento por meio de obras científicas ou literárias, professores que disseminam ideias e valores para um público em formação e para seus pares, que atuam politicamente, que estão engajados em movimentos sociais e em lutas de classe, no intuito de modificar, ou manter, o *status quo*. Cabe ressaltar também a importância da agência da rede de sociabilidade aqui pesquisada, no sentido da libertação de cativos e na busca em promover sua educação formal, nas lutas abolicionistas. Também não podemos deixar de perceber que dessa mesma rede de sociabilidade saíram outros interesses voltados para a exclusão de determinado grupo social, como o projeto de imigração chinesa. Isto nos demonstra que trajetórias individuais ou coletivas nunca são estáticas ou dadas, mas sim imbricadas de questões relacionadas ao seu contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Intelectuais. Redes de sociabilidade. Educação. Pós-abolição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína. (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.

GOMES, A.; HANSEN. P. (Orgs.). *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GONTIJO, Rebeca. História, Cultura, Política e Sociabilidade Intelectual. In: SOIHET, R.; BICALHO, M.; GOUVÊA, M. *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: MAUAD/FAPERJ, 2005, p. 259-284.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína. (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.

SIRINELLI, Jean François. Os Intelectuais. In: REMOND, René. *Por uma História Política*. 2. ed. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2003.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

Acervos e fontes.

Biblioteca Pública do Estado da Bahia (BPEB)

Almanach da Comarca de Cachoeira para o anno de 1889, autoria de Diogo Vallasques e Xavier Leal.

Biblioteca Pública do Estado da Bahia (BPEB)

Periódico *O Asteroide* (1888 e 1889)

Biblioteca Pública do Estado da Bahia (BPEB)

Periódico *O Pequeno Jornal* (1891)

A RELAÇÃO CIÊNCIA-PÚBLICO NAS AÇÕES EDUCATIVAS DE MUSEUS INTERATIVOS DE CIÊNCIA

Jully Anne Almeida Lima

jully_anne_lima@hotmail.com

Linha de Pesquisa: Ciência, Cultura e Educação (CCE)

De acordo com os Estatutos (2007 e 2017) do Conselho Internacional de Museus (ICOM), um museu é “uma instituição permanente sem fins lucrativos a serviço da sociedade e seu desenvolvimento, aberto ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e exhibe o patrimônio tangível e intangível da humanidade e do meio ambiente para fins de educação”. Hein (2006), afirma que o reconhecimento da função educativa dos museus é principalmente um fenômeno do século XX, mesmo sendo considerados espaços de educação desde suas origens. Ao longo da história, a trajetória destes como instituições educacionais se desenvolveu no decurso dos anos passando pela transmissão e imposição de ideias à consideração do visitante como sujeito ativo na construção e ressignificação do conhecimento, principalmente com o advento da nova museologia, que “se apresenta como um discurso crítico sobre o papel social e político dos museus” (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p.63). Nesta abordagem, os museus não são emissores de informação e os públicos receptores passivos de mensagens, prima-se pela dialogia, relação na qual o público se torna um dos grandes agentes do fenômeno museu, enquanto espaço de grandes experiências e grandes realizações. A partir destes pressupostos, a pesquisa, possui o objetivo de analisar a relação ciência-público por meio da divulgação científica realizada nas ações educativas, especialmente com foco nos museus interativos de ciência. A interatividade foi incorporada ao contexto museal de ciência sob a justificativa de fortalecer as relações com o público, pautando-se em pesquisas realizadas no campo da aprendizagem e do ensino de ciências (MARANDINO, 2009). Nesse contexto, partimos da premissa de que as ações educativas são importantes para a contribuição do sentido à experiência e, nesse contato homem/experiências/homem, o museu atua estimulando a aprendizagem de maneira diferenciada, promovendo assim, a possibilidade da potencialização da conexão entre a ciência e o público e da relação dialógica, citada anteriormente. Através do diálogo é possível que o educador do museu desenvolva um processo de aprendizagem que tenha a premissa de pensar, perceber, examinar, reconhecer, incentivando o visitante a interagir com os acervos, as

exposições ou o objeto cultural a ser estudado, com ações educativas que sejam estéticas, técnicas, sociais ou de pesquisa, segundo a análise proposta por Cornelia Brüninghaus-Knubel (2004). A presente pesquisa se desenvolverá na interdisciplinaridade entre Museologia e Educação. A organização dos materiais de pesquisa obtidos se dará pela análise do aporte teórico, bibliográfico e documental, das relações entre a educação e museus ao longo da história, especialmente museus de ciência; por meio das transcrições de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos que compõe o cenário educativo do museu, são eles, educadores e público de uma ação educativa; das considerações feitas no trabalho empírico (diários de campo). Considerando que a pesquisa possui caráter qualitativo, “a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado” (ALVES-MAZZOTI, 1998, p.148), também é este o motivo, pelo qual evidenciamos a importância de entender os aspectos históricos dos museus de ciência como instituições educacionais, visando um olhar mais aprofundado sobre o campo em que a pesquisa se desenvolve. O Museu da Vida, da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), inaugurado em 1999 (BEVILAQUA; RAMALHO; ALCANTARA; COSTA, 2017), é o campo desta pesquisa, por ser museu interativo de ciência. Neste museu são desenvolvidas diversas ações educativas e desde 2012, é realizado o Programa de Iniciação à Produção Cultural, uma ação educativa, com duração de oito meses, voltada para jovens do ensino médio, de escolas do ensino público, do território de Manguinhos, endereço da Fiocruz. São oferecidas diversas atividades como: filmes, palestras, oficinas, debates, visitas a diversos museus, centros culturais e pontos de cultura. Com isto, além da análise da relação entre os não-cientistas com a ciência através da divulgação científica promovida nas ações educativas, abordaremos outras questões associadas a esses espaços, como a motivação para a participação dos jovens nesta ação; a relação com outras instituições museais; e a relação com as escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Relação Ciência-público. Ação Educativa. Divulgação Científica. Museu Interativo de Ciência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. *O planejamento de pesquisas qualitativas*. In: Alves-Mazzoti Alda Judith; Gerwandsnajder, Fernando. O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo – SP: Pioneira, 1998. p. 147-178.

BEVILAQUA, D. V. (Org.); RAMALHO, M. (Org.); ALCANTARA, R. (Org.); COSTA, T. (Org.). *Museu da Vida: Ciência e Arte em Manguinhos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz, v.1, 2017.

BRÜNINGHAUS-KNUBEL, Cornelia. A EDUCAÇÃO DO MUSEU NO CONTEXTO DAS FUNÇÕES MUSEOLÓGICAS. IN Boylan, Patrick J. (ed). *COMO GERIR UM MUSEU: MANUAL PRÁTICO*. ICOM, 2004.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. *Dictionnaire encyclopedique de muséologique*. França: Armand Colin, 2011. 2 v. (Tradução de Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury).

HEIN, George. *Museum Education*. In S. MacDonald (editor), *A Companion to Museum Studies*, Oxford: Blackwell Publishing, 2006, Chapter 20.

ICOM. *International Council of Museums*. Disponível em: <<http://icom.museum/>>. Acesso em: 03/11/2017.

MARANDINO, M.. *A pesquisa educacional e a produção de saberes nos museus de ciências*. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 12, p. 161-181, 2005.

_____. *Museus de Ciências, Coleções e Educação: relações necessárias*. Museologia e Patrimônio, v. 2, p. 1-12, 2009.

MUSEU DA VIDA. Disponível em: <<http://www.museudavida.fiocruz.br/>>. Acesso em: 03/11/2017.

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DA CLASSE TRABALHADORA: CONTRIBUIÇÕES PARA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO RIO DE JANEIRO (1930-1945)

Ludmila Lustosa Lessa

ludmilalessa@id.uff.br

Financiamento: CAPES

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação

O projeto de Dissertação parte de um levantamento de fontes históricas realizado no Arquivo da Memória Operária do Rio de Janeiro (AMORJ), no ano de 2015, com o objetivo de identificar as experiências educativas que a classe trabalhadora propôs e/ou promoveu para jovens e adultos trabalhadores no período de 1945 a 1964. A pesquisa foi realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJATrab/CNPq) e, a partir de nossa investigação, percebemos a existência de organizações políticas de esquerda atuantes na área da educação no estado do Rio de Janeiro, na década de 1930. Essa constatação nos levou a escolher o período de 1930 a 1945, denominado na historiografia como Era Vargas, para desenvolver nosso trabalho, tendo como cenário a cidade do Rio de Janeiro que era, então, a capital federal. No levantamento das fontes históricas encontramos dados da mobilização na política e educação do movimento anarquista no Rio de Janeiro no início do século XX, mais precisamente até o final da década de 1920. Além disso, na pesquisa bibliográfica foi identificado um trabalho sobre a experiência do Partido Comunista que organizou cursos para alfabetização de adultos trabalhadores nos Comitês Populares Democráticos no Rio de Janeiro atuando nos anos de 1945 a 1947. A partir desses elementos de pesquisa surgiram três questões que contribuem na elaboração de nosso projeto: a) Teria a experiência da escola anarquista se encerrado, efetivamente na década de 1930? b) houve experiências educativas do Partido Comunista anteriores ao ano de 1945? c) que outras experiências educativas da classe trabalhadora para elevação da sua escolaridade existiram no período de 1930 a 1945? A escolha desse período também se justifica por ter sido o mesmo marcado por relevantes fatos que ajudam a compreender nossa história como, por exemplo, revoluções que alteram o cenário político e econômico de todo país. Destacam-se a Revolução de 1930, que se contrapôs à política coronelista, com a chegada de Getúlio Vargas à presidência do Brasil e a Revolução Constitucionalista de 1932, que reivindicava a reforma da

Constituição do Brasil. Esse período ficou marcado, também, por ações coercitivas em prol de uma cultura nacionalista, conservadora e anticomunista, assim como acontecia, por exemplo, no México e, também, em diferentes países da Europa. O período, em decorrência, foi também marcado, por exemplo, pela repressão da atividade de partidos livres e da imprensa, além de intervir no currículo escolar visando a atender ao modelo então hegemônico de educação. A partir desses e outros aspectos, chegamos à questão problematizadora que orienta a pesquisa: quais as experiências educativas empreendidas pela classe trabalhadora em prol de sua própria educação, no período de 1930 a 1945, que contribuem para ampliar a história da educação de jovens e adultos trabalhadores, no estado do Rio de Janeiro? Como objetivos específicos, pretendemos evidenciar quais os grupos da classe trabalhadora que se dedicaram a educação de jovens e adultos trabalhadores; identificar suas filiações político-ideológicas; e destacar as propostas apresentadas e ações empreendidas para a elevação de sua escolaridade. Fundamentados no materialismo histórico dialético como referencial teórico-metodológico, pretendemos apreender o objeto em seu contexto socioeconômico. Valendo-nos da história como método e como processo, pretendemos analisar a totalidade em que se inscrevem as experiências educativas da classe trabalhadora, por meio do uso das categorias centrais do método que são totalidade, particularidade, contradição e mediação. Do mesmo modo, a categoria trabalho, em sua dupla dimensão – ontológica e histórica – possibilitará compreender a condição de subalternidade da classe trabalhadora no sistema capital. Outras categorias de conteúdo fundamentais a serem incorporadas no trabalho serão Estado Ampliado e hegemonia, conforme Antonio Gramsci, que concorrem para elucidar entendimento da complexa questão da ideologia. Do mesmo modo, a categoria experiência, em E. P. Thompson, possibilitará compreender, no processo histórico das relações de produção, como se constrói a classe e como as ações no âmbito da educação concorrem, ou não, para a construção da consciência de classe.

PALAVRAS-CHAVE: História da educação de jovens e adultos. Experiências educativas. Educação da classe trabalhadora. Classe trabalhadora no Rio de Janeiro.

PROFESSORES MILITANTES? CIRCULARIDADE, EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO DOCENTE NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Marcelo Gomes da Silva

marcelogomes.dasilva@yahoo.com.br

Financiamento: Capes

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação

A pesquisa proposta visa analisar as atuações políticas dos professores na cidade do Rio de Janeiro a partir de suas circularidades na imprensa, nas associações docentes e atuando junto ao movimento operário no contexto da Primeira República. Neste aspecto, objetiva-se investigar o “fazer-se” da profissão docente a partir da experiência de organização em associações; os espaços de circulação dos professores e professoras; analisar a atuação dos professores na imprensa carioca em três aspectos: imprensa “geral”, imprensa docente e imprensa operária. Se considerarmos que os sujeitos se constituem a partir de suas experiências, e essas se dão nas relações, também, será a partir dos processos que o sujeito se define e se constitui professor. Baseamos-nos em E. P. Thompson, que, em seu texto “A Miséria da Teoria ou Um Planetário de Erros” indica que as ações e atuações dos sujeitos professores e professoras são compostas a partir do modo que “experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura (...) e em seguida, agem, por sua vez, sobre sua situação determinada” (1981, p.182). Nas páginas dos jornais pesquisados, encontramos informações de associações em geral, convocações para assembleias, reuniões e palestras que seriam proferidas em suas respectivas sedes. Se tomarmos como exemplo o Centro Feminino de Estudos Sociais, fundado em 1920, iremos perceber que as integrantes dessa entidade, professoras, ministravam palestras em diversas associações de trabalhadores, convocando “professoras, funcionárias, costureiras, floristas, operárias em fábricas e ateliers, trabalhadoras em artes domésticas: vinde, vinde até nós que sereis jubilosas e fraternalmente acolhidas” (VOZ DO POVO, 06/06/1920, p.1). O jornal *A Época* noticia a fundação em 1912, no subúrbio carioca, da Liga dos Professores Primários. Sua primeira diretora foi Alzira Augusta Pires, assumindo a diretoria em seu lugar, em 1914, Fábio Luz. Em 1892 a professora Alzira Augusta Pires ingressa na Escola Normal do Rio de Janeiro, conseguindo completar o curso no ano de 1902. Dez anos depois, torna-se diretora da

mesma Liga. Em 1914, Fábio Luz, anarquista, assumiu a diretoria. Inspetor escolar entre os anos de 1893 e 1918 era um literato, possuindo várias obras publicadas, além de ter sido articulista de vários jornais. Participou da Universidade Popular, em 1904. Outra Associação, a Liga de Professores, criada em 1919, tinha entre os membros de sua diretoria alguns nomes que também atuaram no movimento operário. O Primeiro Bibliotecário foi Antônio Moreira, que também foi membro da União Operária do Engenho de Dentro (UOED). Ele participou da União dos Alfaiates desde seu início, em 1909. Foi um dos fundadores do Partido Socialista Radical. Em 1913, segundo o historiador Claudio Batalha, em seu livro “Dicionário do Movimento Operário”, representou a União dos Alfaiates no 2º Congresso Operário Brasileiro (2009, p.107). A circulação desses sujeitos nesses espaços aponta para uma prática militante, que, em certa medida, esboça um diálogo entre as instâncias de organização operária e docente. É o caso de outro militante, Astrojildo Pereira. Seu nome consta como “procurador da Liga de Professores”, fundada em 1919. Um dos fundadores do Partido Comunista do Brasil, em 1922, esteve envolvido também com o movimento anarquista e foi redator e articulista de vários jornais operários, ainda segundo Batalha na mesma obra (p.125). Outro professor que compôs a Liga de 1919 foi Álvaro Palmeira, “professor, médico, anarquista, maçom”. Realizou conferências na Federação Operária do Rio de Janeiro. Em 1920, durante a greve da Leopoldina Railway, foi preso junto com outros colaboradores, inclusive Fábio Luz, do jornal *Voz do Povo*. Claudio Batalha informa, ainda, que ele exerceu influência também sobre a União dos Operários em Construção Civil (idem, p. 122). Esses indícios corroboram com a hipótese aqui apresentada, da relação, diálogo, ou a ideia de movimento entre os professores e o meio operário. Indícios que se demonstram também na criação de associações, como a Federação de Trabalhadores, fundada em 1924, onde se encontram associações de professores compondo a entidade. A pesquisa em voga visa direcionar os olhares para as experiências, as ações dos professores dentro de um “espaço de ação e de liberdade possíveis”. É a partir desse encaminhamento que propomos refletir sobre alguns vestígios encontrados nesta pesquisa, que pretende, como descrito, contribuir para o campo da História da Educação à luz da história social.

PALAVRAS-CHAVE: Associativismo. Professores. Circularidade. Experiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATALHA, Cláudio H. M.; CANELAS, L. G.; FRACCARO, G. C. C.; GALLO, Ivone Cecília D'avila ; IZECKSOHN, Victor ; MENDONCA, J. M. N. ; MIYASAKA, C. R. ;

PARIS, Robert . *Dicionário do movimento operário*—Rio de Janeiro do século XIX aos anos 1920: militantes e organizações. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria ou Um Planetário de Erros*. Trad.: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1981.

DA MATEMÁTICA MODERNA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: EXPERIÊNCIAS NO CENTRO EDUCACIONAL DE NITERÓI

Pedro Nogueira de Marins

pmarins@gmail.com

Linha de Pesquisa: Ciência, Cultura e Educação

O Centro Educacional de Niterói (CEN) foi fundado em abril de 1960. Essa instituição, ainda em funcionamento, sugere pelo seu nome ter sido inaugurada para ser um centro com diversas funções que pudessem auxiliar os múltiplos setores da educação brasileira, servindo de ponte entre aspectos públicos e privados (SANTOS, 2010). No ano de sua fundação, o jornal local *O Fluminense* destacava em seu título que “Niterói será dotada de moderno centro educacional.” (TORRES, 1960). Uma de sua missão é marcada para educar os jovens em tempo e de maneira integral. Em suas origens, segundo consta em um dos planos pedagógicos (CENTRO, 1972), esta instituição possuía dois grandes objetivos básicos em relação aos seus alunos: dar ênfase à sua formação; e dar subsídios para que os educandos possam melhor escolher seus caminhos, percebendo o que for mais indicado a cada caso. No ano da sua fundação, a escola foi referida como um espaço de “*pedagogia completa*”, em que os professores, ao mesmo tempo que ensinavam, observavam o comportamento de cada criança, procurando sempre dar uma solução adequada (MELO, 1960). A diretora Myrthes Wenzel (1972) dizia que o ensino no CEN deveria levar o aluno a construir seu próprio conhecimento, “*aprender fazendo*”. Com o ideário de escola integral, tanto em seu tempo letivo quanto em sua formação, essa parecia ser uma preocupação constante da direção, sendo recorrente nos textos oficiais. Wenzel (1972) descreve a incansável busca da escola no “*desenvolvimento dos jovens integralmente: física-emocional-intelectual e espiritualmente*”. Percebe-se, portanto, preocupações em questões da formação humana, em como dar os conhecimentos, não necessariamente acadêmicos, para que o cidadão seja solidário com sua comunidade. Nas palavras da diretora, o desejo que o aluno “*aprender a aprender*”, mas sem se fechar para a importância do outro (WENZEL, 1972). Esses ideais de escola integral são intrínsecas à filosofia da escola e fincam raízes em diversos textos oficiais que enfatizam a função do CEN como um espaço de humanização, de busca de diálogo e de participação da comunidade nas decisões. É neste contexto, que professores ligados ao Movimento da Matemática Moderna, que tinha como um dos seus objetivos fazer

uma reforma pedagógica para modernizar seus programas curriculares (SOARES, 2001), encontraram suporte para realizar diversas experiências. Podemos citar, especialmente, o professor Arago Bacxx, que em 1969, retornou da Bélgica, onde participou durante dois anos das reformas que vinham sendo propostas em relação ao ensino da matemática a partir dos processos elaborados por Georges Papy e sua esposa, Frederiqué Papy. Sendo assim, este estudo tem como objetivo principal compreender o Centro Educacional de Niterói (CEN), fundado em 1960, como um pilar para o desenvolvimento do campo da Educação Matemática no estado do Rio de Janeiro, a partir do Movimento da Matemática Moderna. Para isso, têm-se como eixo de investigação as experiências realizadas pelos professores da área disciplinar de matemática nas décadas de 1970 e 1980. Em relação às fontes de pesquisa, estamos realizando entrevistas com professores e coordenadores que atuaram neste recorte temporal, como por exemplo, o assessor de direção Renato Rocha, os professores Arago Bacxx e Rosane Alves e as coordenadoras Claudia Amorin e Daisy Pinheiro. Além disso, para melhor traçar os aspectos relevantes para a pesquisa também está sendo elaborado um mapeamento no periódico *Cadernos Pedagógicos do CEN* e em alguns documentos oficiais da escola, localizados na instituição e em outros arquivos. Os jornais da época também têm sido mapeados para que este tipo de impresso possa nos ajudar no entendimento do processo de criação da escola e da circulação de ideias e propostas em relação ao ensino da matemática. Por fim, destaca-se que, apesar da pesquisa estar em andamento, já é possível perceber esta instituição como um agente importante nas reformas educacionais da matemática nas décadas de 1960 a 1980, referencial inicial do Movimento da Matemática Moderna no Rio de Janeiro (SOARES, 2001). Há indícios ainda de ações relacionadas à formação de professores, mas que estão ainda sendo mapeadas cuidadosamente.

PALAVRAS-CHAVE: Centro Educacional de Niterói. Movimento da Matemática Moderna. História da Educação Matemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CENTRO EDUCACIONAL DE NITERÓI. *Plano Pedagógico*. Niterói, 1972.

_____. *Regimento interno*. Niterói, 2003.

SANTOS, P. S. M. B. *O público, o privado e o ensino fluminense (1954-1970): o caso do Centro Educacional de Niterói*. 2010. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOARES, F. S. *Movimento da matemática moderna no Brasil: avanço ou retrocesso?* 2001. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

MELLO, A. Pedagogia revolucionária desperta a inteligência do aluno. *Última hora*. Rio de Janeiro. 09 dez. 1960.

TORRES, A. Niterói será dotada de moderno centro educacional. *O Fluminense*. Niterói, p. 1, 02 fev. 1960.

WENZEL, M. L. Dez anos de uma educação em processo. *Cadernos Pedagógicos do CEN*. v 1, n 1 ano 1. p. 11–22. Niterói, 1972

PAULINA PORTO: A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DEMARCADA POR RECONHECIMENTOS (FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX)

Regina Coeli Alcantara Silva

reginacoelipedagoga@gmail.com

Linha de pesquisa Diversidades, Desigualdades Sociais e Educação

O presente trabalho foca na análise de como a Professora Paulina Rosa da Cunha Porto era mencionada nas páginas de um periódico local, O itaborahyense, no município de Itaboraí e em jornais que circulavam na cidade do Rio de Janeiro no contexto da Primeira República. Além disso, busca estudar as redes de sociabilidades que a mesma estava inserida. A escolha desta educadora é justificada pelo volume expressivo de referências nos jornais. O suporte teórico está baseado nos pressupostos da História Social, refletidos dentro da História da Educação, tendo como base os conceitos de *Experiência* (THOMPSON, 1981) e está ancorado no aporte de Jean-François Sirinelli sobre as *redes de sociabilidades* (GONTIJO, 2005). Paulina Rosa da Cunha Porto nasceu em Itaboraí no dia 03 de maio de 1861 e faleceu, na cidade de Niterói, no dia 10 de fevereiro de 1960. Permanecendo praticamente toda a sua vivência na cidade de Itaboraí, saindo apenas para realizar o ensino secundário. A pesquisa reflete os estudos sobre trajetórias, pois privilegia o seu tempo de contribuição no magistério, 47 anos ininterruptos, que foram dedicados à instrução de gerações, estendendo-se entre 1880 a 1927. Neste período estabeleceu conexões importantes, pessoais e profissionais, que lhe renderam diversas homenagens no âmbito da municipalidade que estava inserida. Quando jovem, Paulina Porto estudou na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro¹, sendo diplomada, em 12 de fevereiro de 1880,² numa cerimônia que foi engrandecida pelas presenças de autoridades consideradas, na época, como importantes, sendo presidida a solenidade por S. M. D. Pedro II.³ Sua nomeação como professora de ensino primário ocorreu no mesmo ano de 1880, sendo “considerada vitalícia a professora da 2ª escola da villa de Itaborahy, D. Paulina Rosa Cunha Porto” no ano de 1887, o que foi noticiado pelo Jornal Novidades.⁴ Quando Paulina

¹ Relatório do diretor da Escola Normal, Antonio Marciano da Silva Pontes em 30 de junho de 1879, Mapa N. 04. Anexo ao relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro pelo presidente, Dr. Américo de Moura Marcondes de Andrade. RJ, Typ. Montenegro, 1879.

² Jornal O Itaborahyense, ano 26º, n. 1273, domingo, 11 de julho de 1920, p. 1.

³ Jornal Gazeta de Notícias, 03 de maio de 1939, p. 8. Nesta data, após sua aposentadoria, foram relatadas no jornal lembranças sobre o dia da sua diplomação no Curso Normal.

⁴ Jornal Novidades, 04 abril 1887, p.2.

Porto completou 40 anos de exercício no magistério, no ano de 1920, lecionava em uma escola somente para meninas. Esse contexto representa um momento caracterizado por transformações consideráveis. Transformações essas que visavam à manutenção do regime e contribuíram para o desenvolvimento social que influenciaram o surgimento de novos pensamentos, na criação de novas políticas educacionais, com novas técnicas e métodos de ensino. A escola se tornava um espaço que oferecia “o desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina na criança”. (SCHUELER; MAGALDI, 2009, 45). Por conta de seu tempo de serviço foi homenageada com uma grande confraternização, perdurando os preparativos por inúmeros dias até a data do evento, que aconteceu no dia 08 de agosto de 1920. Esse acontecimento nos remete à importância que a escola tem na “formação e socialização” dos indivíduos (FARIA FILHO, 2005, 33). Em diversos números⁵, do Jornal O Itaborahyense, foram relatados os preparativos para o grande dia. Segundo o jornal, no dia do evento,⁶ tudo saiu como planejado: aconteceu alvorada com salvas e foguetes, missa, banda da Sociedade Musical, entrega da pintura de um retrato da homenageada à própria acompanhado de discursos e recitação de poesias. No período da noite houve ladainha com músicas e cânticos, seguido de um leilão. Também esteve presente o ilustre fotógrafo Augusto Malta⁷ que foi responsável pelas fotografias do evento. Este acontecimento demonstra que a professora tinha uma expressiva atuação no magistério e reconhecimento de uma considerável parcela da sociedade em que vivia, sendo homenageada pelo jornal e por toda uma população que compareceu ao episódio. Tal contexto possibilita a construção do diálogo entre os conceitos de redes de sociabilidades e de Experiência, citados anteriormente.

PALAVRAS-CHAVE: Professora Paulina Porto. Educação na República. Redes de sociabilidade. Experiência

⁵ O Itaborahyense, ano 26º, n. 1276, 01 de agosto de 1920, p. 3; O Itaborahyense, ano 26º, n. 1277, 08 de agosto de 1920, p. 1; O Itaborahyense, ano 26º, n. 1278, 13 de agosto de 1920, p.1.

⁶ O Itaborahyense, ano 26º, n. 1276, 01 de agosto de 1920, p. 1.

⁷ Importante fotógrafo no período da República, foi contratado pela Prefeitura da capital carioca em 1903, durante a administração Pereira Passos (1902 – 1906). Permaneceu no cargo por mais de 30 anos, aposentando-se apenas em 1936. (SILVA, 2009)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARIA FILHO, L. M.. Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em história. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas de; MENDONÇA, Ana Waleska, CUNHA, Jorge Luiz (Org.). *Escola, culturas e saberes*. 1ªed. Rio de Janeiro: FGV, 2005, v. , p. 29-37.

GONTIJO, Rebeca. História, Cultura, Política e Sociabilidade Intelectual. In: SOIHET, R.; BICALHO, M.; GOUVÊA, M. *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: MAUAD/FAPERJ, 2005, p. 259-284.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de ; MAGALDI, Ana Maria. *Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa*. Separata de *Tempo. Revista do Departamento de História*, v. 26, 2009, p. 32-55.

SILVA, J. C. S. *Teatros da Modernidade: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920*. Tese (Doutorado)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

Fontes oficiais

RIO DE JANEIRO. Relatório do diretor da Escola Normal, Antonio Marciano da Silva Pontes em 30 de junho de 1879, Mapa N. 04. Anexo ao relatório abaixo: Rio de Janeiro. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro na segunda sessão da vigésima segunda legislatura no dia 8 de setembro de 1879 pelo presidente, Dr. Américo de Moura Marcondes de Andrade. Rio de Janeiro, Typographia. Montenegro, 1879. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/811/000200.html>>. Acessado em 05 julho 2016.

Periódicos

ARCO DA VELHA. Novidades, segunda-feira, 04 de abril de 1887, p. 2.

DIARIO OFICIAL. MINISTÉRIO DO IMPÉRIO. Gazeta de Notícias, segunda-feira, 15 março 1880, p. 02.

HONRA AO MÉRITO. O Itaborahyense. Itaboraí, ano 26º, n. 1277, domingo, 08 de agosto de 1920, p. 1.

HONRA AO MÉRITO. O Itaborahyense. Itaboraí, ano 26º, n. 1278, domingo, 13 de agosto de 1920, p. 1.

MUNDANIDADES. Jornal Gazeta de Notícias, quarta-feira, 03 maio 1939, p. 8.

PROFESSORA PAULINA PORTO. O Itaborahyense. Itaboraí ano 26º, n. 1273, domingo, 11 de julho de 1920, p. 1.

PROFESSORA PAULINA PORTO. O Itaborahyense. Itaboraí, ano 26º, n. 1274, domingo, 18 de julho de 1920, p.1.

PROFESSORA PAULINA PORTO. O Itaborahyense, Itaboraí, ano 26º, n. 1276, domingo, 01 de agosto de 1920, p.1

NAS TRAMAS DOS LIVROS DE OCORRÊNCIA: OS CASTIGOS NO COLÉGIO PEDRO II (1858-1898)

Tatyana Marques de Macedo Cardoso

tatyana_marques@yahoo.com.br

Linha de pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação

O Colégio Pedro II tem um lugar marcado na história da educação brasileira. Não somente por representar a vertente de uma tradição escolar oitocentista, fundada no ensino humanístico, responsável pela formação de várias gerações de bacharéis, mas também pela extensão da memória que legou, construída no coletivo e na história dos grupos, e que encontra no corpo de uma oralidade-padrão a afirmação da sua identidade. Essa memória coletiva definida como “o que fica do passado no vivido dos grupos ou o que os grupos fazem do passado” (HALBWACHS, 2013, p. 15) aplica-se particularmente ao Colégio Pedro II. Muitas pesquisas já foram realizadas sobre essa instituição de ensino, em áreas diversas, contemplando várias temáticas. Contudo, ainda há caminhos não percorridos nos intramuros dessa Instituição, à espera de investigações que possam contribuir com as pesquisas sobre o ensino secundário brasileiro.

Este trabalho tem como objeto de estudo as práticas disciplinares instituídas no Colégio Pedro II, mais especificamente, os castigos escolares adotados e a forma como eles eram aplicados ao seu corpo discente no século XIX. Para isso, foram utilizados, como fonte principal de pesquisa, os livros de ocorrência disciplinar do Externato, datados de 1858 a 1898. Tais livros constituem-se em um instrumento institucional utilizado, em sua acepção, para registrar as atitudes e posturas constantemente observadas e vigiadas que prejudicavam o funcionamento da escola, no que dizia respeito às condutas dos alunos. Foram escritos, em sua maioria, pelos inspetores da instituição. Assim, tais livros fizeram parte dos esquemas de vigilância que alimentavam a rede disciplinar instituída no Colégio Pedro II, agindo sobre os comportamentos dos alunos percebidos como “indisciplinados”, visando corrigi-los.

Dessa forma é possível indagar: até que ponto os castigos escolares implementados estavam atrelados ao poder disciplinar de professores/inspetores de alunos na difícil missão que lhes era atribuída: formar o indivíduo/aluno? Sabendo-se que o Colégio Pedro II oferecia ensino secundário no Município da Corte, como se dava a formação da futura elite dirigente? As prescrições, presentes nos regulamentos, enfatizavam a necessidade de se implementar

uma disciplina eficaz em detrimento do uso de punições, mas será que os professores/inspetores se submeteram resignadamente às prescrições? Questionaram os modelos propostos? Criaram resistências? E quanto aos alunos? Perceberam as mudanças? Admitiam o uso dos castigos pelos educadores? Eram contrários? Interferiam na realidade escolar? De que forma? Houve mudança nos castigos adotados na instituição ao longo dos quarenta anos pesquisado?

Diante desse emaranhado de perguntas, esta pesquisa propõe desvendar as práticas disciplinares instituídas no inicialmente Imperial Colégio de Pedro II, depois Ginásio Nacional, no período de 1858 a 1898, percorrendo os intramuros da instituição por meio dos livros de ocorrência disciplinar. Para transitar por este solo, dialogamos com Michel de Certeau (2011), Viñao Frago (1998), Norbert Elias (1994), Michel Foucault (2013), entre outros autores capazes de desvelar as tramas das relações e tensões socioculturais, as práticas e representações de sujeitos, interrogando a pluralidade do cotidiano, os modos de pensar, dizer e fazer dos agentes que compõem a escola.

Trata-se, portanto, de estudar o Colégio Pedro II sob a perspectiva da cultura escolar. Esta tem se constituído em uma importante ferramenta teórica para refletirmos “sobre a cultura material como elemento constitutivo das práticas escolares e sobre a valorização dos sujeitos escolares como sujeitos privilegiados do processo de ensino-aprendizagem” (VIDAL, 2009, p. 26).

Dessa forma, o presente trabalho pode oferecer importantes contribuições para a história da educação e para a compreensão de questões pertinentes à organização e funcionamento da instituição no que se refere ao controle do tempo e do espaço, à vigilância ininterrupta dos alunos e aos demais mecanismos disciplinares, especificamente com relação aos castigos postos em pauta pela prática pedagógica daquele momento institucional.

PALAVRAS-CHAVE: Colégio Pedro II. Castigos escolares. Livros de ocorrência. Práticas disciplinares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FOCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 41. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, 2 v.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. 2. ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

VIDAL, Diana G. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n.1, p.25-41, jan./jun. 2009.

VIÑAO FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, B. *Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DPA, 1998.

EIXO 2. DEMOCRACIA, MOVIMENTOS SOCIAIS E ATAQUES À EDUCAÇÃO

Num país que sequer conseguiu consolidar a democracia como meio de organização do Estado, este eixo dedica-se a pesquisas que discutam os ataques que a educação vem sofrendo nos últimos anos, inclusive seus desdobramentos nas políticas públicas. Também são abordadas neste eixo pesquisas que discutam aspectos relativos à atuação dos movimentos sociais em suas lutas no campo da educação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS SUJEITOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFG

Alessandra Gomes de Castro

alessandraledodufg@gmail.com

Linha de Pesquisa: Estudos do Cotidiano da Educação Popular

A Educação do Campo é um conceito em construção e representa um projeto de sociedade e de educação contra hegemônico dos trabalhadores e trabalhadoras camponesas e está vinculada a vários movimentos sociais do campo. A luta para a constituição da Educação do Campo, tem a sua origem nas lutas pela transformação da realidade educacional das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas especialmente pelo Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual preconiza uma educação para o conjunto dos trabalhadores do campo. Essas lutas estão intrinsecamente vinculadas às experiências históricas de luta e resistência das Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), organizações sindicais, diferentes comunidades e escolas rurais, entre outros (CALDART, 2012). Além desses grupos sociais, o movimento Por uma Educação do Campo, nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Para a autora, o *no* indica que o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive. E o *do*, implica no direito que o povo tem a ter uma Educação que seja pensada, com base em sua realidade, com a sua participação, com conhecimentos de sua cultura e às suas necessidades sociais. (CALDART, 2011). O projeto educacional que esse movimento defende, preconiza uma educação que coloca “os trabalhadores e as trabalhadoras do campo, e suas famílias, em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, que rompam com a lógica de degradação humana da sociedade capitalista e que sejam concretamente sustentáveis” (CALDART, 2010, p. 19). Inicialmente, as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) no Brasil foram pensadas para ser um curso de formação de professores para um perfil específico de estudantes. Isto é, foi um curso pensado para dois tipos de educandos, primeiro para os educadores que já atuavam nas escolas localizada no campo e que não possuísem uma formação de nível superior e segundo para os jovens e adultos que não fossem educadores, mas tivessem a intenção de vir a serem educadores nas escolas do campo. Ao ser

ofertada na Universidade Federal de Goiás, com o intento de atender essa especificidade, a forma de ingresso na LEdoC foi feita por meio de um vestibular específico visando o preenchimento de 60 (sessenta) vagas. Para tal, a UFG lançou o Edital n. 082/2013 com vistas à seleção dos candidatos para ingressarem no I semestre de 2014. Nesse edital, o curso, primeiro se destinava para professores que estavam atuando no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo localizadas em áreas rurais de municípios com menos de 50 mil habitantes. E, segundo, para pessoas que atuavam em escolas ou instituições rurais desenvolvendo atividades educativas direcionadas a jovens e adolescentes. O olhar para a pesquisa a ser feita se baseia nos seguintes objetivos: Resgatar a história dos principais movimentos educativos e sujeitos que vem desenvolvendo práticas educativas populares e como essas contribuíram para a construção da Educação do Campo no município de Goiás, *Historiarnarrar* as histórias de vida dos sujeitos que são os pioneiros da LEdoC da UFG – Regional Goiás e Compreender a formação profissional na Pedagogia da Alternância. Para realizar tal tarefa pretende-se fazer um resgate do modelo educacional voltado para os povos do campo, desde a chamada educação rural, no intento de levantar os principais aspectos, concepções e como esse modelo era desenvolvido. Assim, no primeiro momento do texto pretende-se dialogar com os intelectuais que debateram a Educação Rural. Posteriormente iremos versar sobre a Educação Popular. Uma vez que, parte-se do princípio que foram as práticas educativas populares que contribuíram para que os camponeses pudessem construir as suas identidades e enquanto sujeitos que também possuem conhecimentos. Além disso, almeja-se verificar como a Educação Popular contribuiu para a construção do conceito de Educação do Campo e suas especificidades. Depois, discorrer as Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil no contexto atual. Num segundo momento, concentrar-se-á no município de Goiás, narrando desde as práticas educativas desenvolvidas nos acampamentos da década de 1980 até a história das 04 escolas polos do campo do município, a Escola Família Agrícola e a LEdoC. No terceiro momento, o cotidiano dos sujeitos da LEdoC. Momento em que serão apresentadas as histórias dos principais envolvidos na construção desse curso até o momento de formação da primeira turma.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos Sociais. Educação Popular. Educação do Campo. Formação de Professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (et. all) (orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 257-265.

_____. *Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. In: ARROYO, M. G.; CALDART, Roseli Salete.; MOLINA, Mônica. (orgs.) *Por uma Educação do Campo*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa*. In: CALDART, Roseli Salete. et al. (Org.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. *Rumos da Educação do Campo*. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

KOLLING et al (Org.) *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salete (et. all) (orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 280-293.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. *A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira*. Monografia (2011).

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA NOVA CONCEPÇÃO A PARTIR DE ANTONIO GRAMSCI

Barbara White

barbarawhite3@yahoo.com.br

Financiamento: Capes

Linha de Pesquisa: Filosofia, Estética e Sociedade

A reintrodução do ensino de Filosofia no ensino médio ocorreu através da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – LDB 9394/96, e a obrigatoriedade do ensino de Filosofia como disciplina do currículo do ensino médio ocorreu apenas em 2008, com a promulgação da Lei 11684/08. A reintrodução da Filosofia no ensino médio, além das próprias questões acerca da educação e, por conseguinte, do ensino médio, fez emergir questões sobre a própria Filosofia. Surgiram diversas questões acerca da Filosofia, das suas possibilidades de ensino e da relação estabelecida entre os jovens e as políticas públicas educacionais. Em torno da Filosofia por exemplo, destacam-se as questões sobre a finalidade do ensino de Filosofia, perspectivas filosóficas difundidas, formação dos professores que ministram aulas de Filosofia, a relação estabelecida entre os jovens do ensino médio com a Filosofia, metodologia e didática de ensino, processos avaliativos, carga horária da disciplina, utilização de livros didáticos. Sem falar nas questões próprias da educação, que trazem demandas de todas as ordens, como salas de aulas lotadas, falta de mobiliário adequado, precarização do trabalho docente, dificuldade dos alunos com leitura e interpretação de texto, desenvolvimento de pensamento abstrato, dificuldade de concentração e assim por diante. A proposta da pesquisa não é desenvolver todas as questões que emergiram com a reintrodução da Filosofia. O objetivo da pesquisa é ampliar as análises sobre a Filosofia no ensino médio, apresentando a partir de Antonio Gramsci, um novo sentido para a Filosofia com os jovens da classe popular. A difusão da Filosofia, desde sua instituição na educação brasileira, parece apresentar uma concepção de cidadania que só interessa às classes dominantes. O caráter reflexivo da Filosofia é apontado como a característica específica da Filosofia num projeto de civilização do povo brasileiro. O projeto educacional brasileiro foi elaborado sob uma perspectiva de distanciamento das situações concretas da classe popular. E a presença da Filosofia na educação básica idealizada sob o modelo eurocêntrico. A soma desses dois aspectos pode ser considerada a raiz do desinteresse e preconceito dos jovens da classe popular pela Filosofia. As análises

desenvolvidas serão abordadas a partir da perspectiva da educação, sob o olhar de um pedagogo, que através do pensamento de Antonio Gramsci, busca na Filosofia da Práxis contribuições para o processo de elevação intelectual e moral dos jovens da classe popular. A pesquisa propõe avanços sobre esta temática, posto que, os estudos anteriores, mesmo que apresentando contribuição, indicam a necessidade de aprofundamento, dado o recente processo de reintrodução, e da possível extinção da Filosofia como disciplina dos currículos da educação básica. A atual conjuntura do Brasil é um quadro de risco para a Filosofia e para a Educação. A atual conjuntura do Brasil é um quadro de risco para a Filosofia. A Medida Provisória 746/2016, agora lei, sancionada pelo Presidente Michel Temer, apresenta um expressivo incentivo à formação básica profissionalizante. É um conjunto de reformas para o Ensino Médio que propõe uma reorganização curricular, na qual o ensino de Filosofia e sociologia não serão mais disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio. A reforma para o Ensino Médio representa grande retrocesso para a educação brasileira, especialmente para os jovens da classe popular, posto que, para esse grupo, é provável que o Ensino Médio seja a única oportunidade de contato com a Filosofia apresentada a partir de um processo sistematizado, didático e metodológico. É fato que o ensino de Filosofia no Ensino Médio apresenta lacunas, tensões e contradições, assim como a organização do sistema de ensino, contudo, a necessidade é de avanços nas pesquisas e debates sobre esses aspectos, e não a extinção das disciplinas do currículo da educação básica. O desafio é trazer os jovens da classe popular para o centro do debate. Pensar um novo sentido para o exercício da cidadania como finalidade para a Filosofia no ensino médio diante do processo educativo sob a dominação do capital. Pensar conhecimentos filosóficos como contribuição para o processo de elevação intelectual e moral dos jovens da classe popular.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Educação. Ensino Médio. Filosofia da Práxis.

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS CURRICULARES E A RELAÇÃO COM OS PROFESSORES

Bruna Giovanelli Dias

Sandra Lúcia Escovedo Selles

brunagiovanelli.bgd@gmail.com

escovedoselles@gmail.com

Financiamento: CAPES

Linha de Pesquisa: Ciência, Cultura e Educação

Estudos realizados por Stephen Ball (2002;2004;2005;2007;2011;2015) e Sharon Gewirtz (2011) no Reino Unido, Michael Apple (2005;2012;2013) Thomas S. Popkewitz (2013) e Diane Ravitch (2011) nos Estados Unidos buscaram compreender os processos de ressignificação do sentido de ser professor que estão em disputa nas reformas educacionais, seus estudos indicaram uma dimensão pessoal nesse conflito. Minha investigação na pesquisa de mestrado vai ao encontro dos objetos de investigação desses autores à medida que propõe pensar como os professores de Biologia do Rio de Janeiro tem se apropriado do Currículo Mínimo, e do aglomerado de políticas que a ele se relaciona, e como/se tem afetado a forma como os professores se compreendem na profissão.

Para tanto, desenvolvo uma pesquisa qualitativa que usa de duas abordagens metodológicas para recolher informações. Numa primeira etapa utilizo a metodologia de análise documental, investigando os sentidos de professor que povoam o documento do Currículo Mínimo de Biologia do Estado do Rio de Janeiro, e acrescento a investigação entrevistas semiestruturadas com professores de Biologia da rede estadual procurando por discurso de identidade do profissional construídos pelos docentes para contrasta-los com os defendidos no documento.

As pesquisas desenvolvidas pelos autores supracitados apontam para uma recharacterização de políticas de estado locais que adaptam tendências internacionais em sua construção, como dinâmica marcada pelo contexto do mundo globalizado. Stephen Ball (2001) entende que essa remodelação está associada aos agentes de poder que movem o discurso, como políticos, gestores, empresários e pesquisadores, segundo interesses públicos e privados para a educação.

A comunhão de interesses desses agentes acaba por estabelecer os “padrões” de uma educação que se pretende de qualidade, bem como os meios que devem ser utilizados para atingi-la, entendendo esta como um fim inevitável a partir de um roteiro definido por esses agentes, condicionando qualidade aos padrões por eles estabelecidos.

Nesse contexto surge um processo que Michael Apple (2005) denomina *cultura da auditoria*, que tem o objetivo de estimular a constante produção de evidências sobre o comprometimento com o método e com a meta estabelecidos. Essa cultura tem se disseminado no funcionalismo público e na educação de forma marcante transparecendo na promoção das avaliações da larga escala, baseadas nos conteúdos escolhidos para compor a matriz de cada disciplina, e utilizadas como indicador de qualidade. Essa cultura assume uma forma híbrida entre a proposta curricular Tyleriana⁸ e a estratégia de mercado neoliberal, no qual é necessário medir a eficiência da produção. Nesse contexto a **eficiência** é medida pela capacidade de **produzir** conhecimento nos alunos, contribuindo para um discurso que qualifica o professor socialmente pela sua capacidade de atender a demandas do currículo estabelecido e altas notas em avaliações.

Essa lógica despreza o fato que os professores não são meros receptores de orientações educacionais ou transmissores de conhecimento. Os professores são *intelectuais transformadores* (GIROUX, 1997), eles ressignificam as orientações com base em suas experiências profissionais e pessoais e reagem a elas de diversas maneiras, estabelecendo-se como peça fundamental do processo de transformação da política educacional do Estado, que produz percepções de todo esse processo significando elementos do contexto e (re)significando a si no processo.

Entender como ocorre essa (re)significação no contexto do Currículo Mínimo se mostra potente para auxiliar no entendimento dos sujeitos, comunidades e instituições que se encontram envolvidos na produção do papel docente.

Este trabalho encontra-se em fase de análise das entrevistas e não possui conclusões sobre as questões levantadas, no entanto é pulsante nos discursos a autodefinição sobre o papel docente, que se desdobra em mecanismos de afirmação e resistência.

⁸ Eficiência da implementação dos currículos é inferida pela avaliação de rendimento dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. *Para além da lógica de mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

APPLE, Michael. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento global. In GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). *Neoliberalismo Qualidade total e Educação: visões críticas*. 14 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In MOREIRA, Antonio Flávio Barosa & SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 12^a ed – São Paulo: Cortez, 2013.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In MOREIRA, Antonio Flávio Barosa & SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 12^a ed – São Paulo: Cortez, 2013.

BALL, J. Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v.1 n.2 p.99-116, 2001.

BALL, J. Stephen. Reformar escolas/reformas professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de educação*, v. 15 n. 2, p 03-23, 2002.

BALL, J. Stephen. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, v.25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez, 2004.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de pesquisa*, v.35, n.126, p.539-564, set/dez, 2005.

GEWIRTZ, Sharon & BALL, Stephen. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ou “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen & MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez 2011.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre RS: Artmed, 1997.

MAGUIRE, Meg. & BALL, J. Stephen. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. *Práxis Educativa*, ponta grossa. pr, v. 2, n.2,p. 97 -104, jul.-dez. 2007.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte no grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

A UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE E A HERANÇA AUTORITÁRIA

Devyson Carvalho Duarte Pereira

devysonpereira@ig.com.br

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE)

No final da década de 80 retorna à Universidade Federal Fluminense um acervo composto de documentos produzidos pelos estudantes organizados em centros e diretórios acadêmicos de diversos cursos desta Universidade e entidades nacionais, durante o período de 1940 e 1980. Tal acervo compreende etapas do processo de participação estudantil fluminense na vida política da cidade, do Estado e do país em vários contextos sociais e históricos e apresenta rica documentação que registra a construção da Universidade, seja no aspecto físico, seja no âmbito da sua institucionalização. E pode elucidar momentos de conflitos sociais e de efervescência no campo da educação.

A pesquisa debruça-se sobre esta documentação, (do período de 1964 a 1974) inédita para a historiografia e para a História da Educação, além de arquivos militares, do DOPS e do SNI referentes à UFF, em grande parte, também localizados e disponíveis na APERJ, e até então não pesquisados. Sublinhando a importância do acervo para a história da Universidade Federal Fluminense e seu valor histórico para estudos e pesquisas sobre o ensino superior público no Estado e no Brasil.

Entendemos que os caminhos dessa pesquisa constituem essencialmente em dar fim ao silenciamento histórico de um período relevante da história da Universidade Federal Fluminense (1964-1974). Através da análise de documentos (DCE, UFF, SNI, DOPS) e de entrevistas é que podemos vislumbrar um esquecimento revelador de uma história silenciada, que aos poucos vai sendo desvendada. A pesquisa é de caráter histórico que utiliza tantos os documentos acima citados quanto à realização de entrevistas com alunos, professores, funcionários, militares e colaboradores que participaram direta ou indiretamente daquele movimento histórico.

Dentro do tema que trata das influências do regime ditatorial sobre a Universidade brasileira, torna-se fundamental dar uma atenção especial para as políticas universitárias da ditadura, já que elas nos oferecem oportunidades de observar a atuação dos militares e seus aliados civis em áreas estratégicas e de grande repercussão, e que também representaram a materialização do modelo de modernização conservadora.

O termo modernização conservadora foi cunhado primeiramente por Barrington Moore Junior, que em seu livro *As origens sociais da ditadura e da democracia: senhores e camponeses na construção do mundo moderno* (Martins Fontes, 1975). No entanto, ao tomarmos emprestado o conceito (de modernização conservadora) a fim de compreendermos mais um pedaço da história da UFF, percebemos o quão útil ele pode se tornar, no momento em que buscamos analisar o modo como a ditadura militar passou a agir a partir do golpe de Estado que a levou ao poder.

Mais especificamente, os objetivos da pesquisa são: compreender qual o impacto do regime militar sobre os alunos e profissionais da UFF; identificar e compreender as forças e as formas de resistência às medidas autoritárias do novo regime por parte dos professores e alunos da Universidade Federal Fluminense; compreender que influências efetivas tiveram no interior da UFF as novas diretrizes, imposições e negociações do regime de exceção na gestão acadêmica; entender a dimensão adequada do impacto provocado pelo regime militar na docência e no campo de pesquisa da UFF; compreender também como se combinaram e/ou se chocaram, na UFF, os impulsos modernizadores e autoritário-conservadores; e de que maneira as ambiguidades e os paradoxos da ditadura brasileira se manifestaram na definição da política dessa Universidade; entender como atuaram os apoiadores do regime autoritário na UFF, como operou o sistema de informações no campus da UFF, a rede de Assessorias de Segurança e Informações (ASIs) e qual o impacto dos expurgos políticos.

O resultado deste trabalho prova como se deu na Universidade Federal Fluminense o desenrolar ambíguo, e por vezes contraditório, do regime militar, cuja expressão máxima foi a modernização conservadora. A ambiguidade e a flexibilidade, que abriram e caminharam para a acomodação e conciliação, foram e são aspectos-chave da cultura política brasileira, encontráveis à direita e à esquerda, tanto na sociedade quanto no Estado. O regime militar foi influenciado também por esse quadro cultural e essa realidade contribuiu para amortecer a violência política em determinados momentos, envolvendo certos agentes sociais em jogo de acomodação com o Estado autoritário, cujos paradoxos e ambiguidades do regime se manifestaram plenamente, revelando a complexidade dessa experiência autoritária. De fato, o regime político construído a partir de 1964 teve dupla dimensão: ele foi, ao mesmo tempo, destrutivo e construtivo, embora seu impulso modernizador tenha se viabilizado de maneira repressiva.

PALAVRAS-CHAVE: UFF. Modernização-Conservadora. Negociação. Ditadura.

IDEOLOGIA, VIDA SOCIAL E EDUCAÇÃO: O CONTEXTO BRASILEIRO EM TEMPOS DIFÍCEIS 2004 – 2017

Diego Fonseca Dantas

diegofdantas@oi.com.br

Linha de pesquisa: Filosofia, Estética e Sociedade

Tratamos como problema teórico a relação entre a ideologia e a vida social no campo da educação, sendo seu objeto de estudo o Movimento Escola sem Partido⁹, criado em 2004 por Miguel Nagib, Procurador do Estado de SP. Como questão geral, propõe-se: como que a relação de descolamento entre a ideologia e a vida social tem no âmbito concreto da educação um efeito vital na representação das crenças, no campo moral e ético visto que é uma atividade de formação e desenvolvimento da personalidade humana e da sociedade?

A hipótese do trabalho é a demonstrar como a escola, entendida aqui como espaço público, sofre interferência ideológica, isto é, serve de objeto de disputa de correntes de pensamento, mas, sempre aterradas na base econômica da sociedade brasileira, e como tal panorama resvala na relação: educador x educando, educação x sociedade, visto que se pretende um regramento ideológico, portanto, moral e ético, elevando ou criando óbice para o desenvolvimento da personalidade humana.

A proposta é trabalhar com o método dialético e ontológico, com referencial teórico em Lukács, Gramsci e Marx, entender que mais do que o movimento Escola Sem Partido, estamos lidando com projetos educacionais de conceitos e práxis distintos. É preciso percorrer o caminho histórico e metodológico de como a educação humana se forma em consonância com a vida social e sua ideologia, para contrapor e entender o conceito de educação como neutra do ponto de vista da ideologia e consciência, como se isto fosse possível. Fazendo referência à sociedade brasileira no período de 2004 - 2017.

Como o objeto é de natureza conceitual, embora não menos de cunho prático e inserido na realidade (da educação, consciência, das ideologias, das crenças) e por estar no âmbito e arcabouço da filosofia política e moral, empreende-se neste projeto, uma pesquisa

⁹ Ver *A ideologia do movimento Escola Sem Partido*. 20 autores desmontam o discurso 1ª edição. São Paulo: Ação educativa, 2016. Ver também FRIGOTTO, Gaudêncio, *A Gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e o ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação*, in *Escola “sem partido”: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

teórica e exploratória de abordagem dialética, ou seja, aspirando, mesmo que por aproximação, a historicidade e totalidade do objeto em pesquisa. No desenvolvimento desta pesquisa, pretendemos trabalhar o contexto da relação entre gênero e indivíduo, desenvolvido na *Ontologia* pelo filósofo húngaro “[...] Esse processo, que se desenvolve no plano subjetivo e objetivo, na constante interação entre subjetividade e objetividade, é aquilo que faz nascer as bases ontológicas por meio das quais a singularidade originária do homem, em vários aspectos ainda simplesmente natural, pode assumir pouco a pouco o caráter da individualidade (que é social, que é possível somente na sociabilidade).”¹⁰

Neste ponto, esperamos problematizar e elencar algumas contribuições para a formação humana, trabalhar com a ideia de generidade humana, isto é, à junção e atrito entre a universalidade e a individualidade, ao passo que o mundo está em constante evolução, traduz para o campo da ideologia, da crença e da práxis humana, e por isso, nos remete à educação ou à formação, considerando-se constante, também, que o mesmo está inscrito também no processo de estranhamento (contradição entre a personalidade e o meio) e a alienação (processo de imersão do indivíduo nos processos de objetivação, criando uma realidade subjetiva) quando o homem interage com a natureza e a sociedade, por meio do trabalho, ou quando ele tenta inexoravelmente influenciar os demais indivíduos. Se Lukács, por exemplo, defende que o estranhamento é um processo natural e constante no ser humano, das contradições daí decorridas, podemos provocar: é uma relação que balança mais para a objetividade ou para a subjetividade? Como Lukács defende em sua teoria do reflexo e do espelhamento também na *Ontologia*: uma coisa é a realidade; outra é o espelhamento dela, daí a importância do método dialético e da dialética.

PALAVRAS-CHAVE: Dialética. Consciência. Trabalho. Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Orgs). A ideologia do movimento Escola Sem Partido. 20 autores desmontam o discurso. 1ª edição. São Paulo: Ação educativa, 2016.

¹⁰ LUKÁCS, Georg. *Prolegômenos para uma Ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem partido”: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ,LPP, 2017.

LUKÁCS, Georg. *Prolegômenos para uma Ontologia do ser social*. v.1.São Paulo: Boitempo, 2010.

EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS: UMA ESCOLA PÚBLICA POPULAR É POSSÍVEL?

Elder dos Santos Azevedo

eldersouza_rj@yahoo.com.br

Financiamento: CAPES

Linha de Pesquisa: Estudos do Cotidiano da Educação Popular

A presente pesquisa, vinculada a Linha de Pesquisa dos Estudos do Cotidiano da Educação Popular (ECEP) se desenvolve numa escola pública do campo, da rede municipal de Paraíba do Sul/RJ. Faço parte do corpo docente da escola desde 2012, ano em que inseri realizei também nessa escola, minha pesquisa de Mestrado Acadêmico, na mesma linha de pesquisa em que me insiro atualmente. Há bastante tempo trabalho com as relações famílias-escola e com a pesquisa de Doutorado busco compreender as concepções de qualidade da educação partilhadas pelas famílias que constituem a comunidade escolar nessa comunidade rural. Os objetivos específicos do trabalho são: investigar as ideias que sustentam as concepções de qualidade ali presentes; compreender o que as famílias entendem por educação escolar e entender os modos como as famílias se organizam para se fazerem ouvir no espaço escolar. As famílias participam intensamente do cotidiano desta escola, o que ficou evidente, para mim, nesses anos de atuação por suas reivindicações de participação mais direta nas decisões político-pedagógicas da escola e por reconhecerem-na como parte da comunidade local. Temas como a escolarização das crianças, o modo de organizar essa escolarização, avaliação da aprendizagem e a externa são trazidos recorrentemente, pelas famílias, à discussão indicando a qualidade da escola como questão relevante para elas, assim como a sua compreensão do papel da escola naquela comunidade rural. Assim, as inquietações, anseios e desejos das famílias são tomados por mim e transformados em projeto de investigação, a ser realizados com esses sujeitos praticantes (CERTEAU, 2009) no cotidiano da escola. A pesquisa só é possível por meio do diálogo constante com as famílias e outros membros da comunidade que nos ajudam a pensar essa escola e sua convivência com as interdições, exploração, mazelas e abandonos muitas vezes por parte dos governantes que deveriam representá-los. Desse contexto emerge a necessidade de compreender o enraizamento da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) e do saber (LANDER, 2005) em nossa sociedade e, conseqüentemente na escola e nas relações estabelecidas entre os sujeitos, a escola e o sistema

de ensino, entre a escola e a comunidade e entre a escola e as famílias. Nesse sentido, tomo as famílias como principais interlocutores e assumo o compromisso ético-político-pedagógico de ouvi-las, reconhecendo seu lugar de fala e a educação do campo a partir da perspectiva da Educação Popular (BRANDÃO, 1982; 1986), com destaque para a prática dialógica (FREIRE, 2005). O diálogo como um princípio metodológico me levou às rodas de conversas (WARSCHAUER, 2001) onde as inquietações, desejos, questionamentos dos sujeitos apareceram e servem de pistas para ir compreendendo que as famílias estavam/estão pautando a necessidade de uma educação que instrumentalize as crianças e a própria comunidade para interferir no e com o mundo pronunciá-lo. As rodas de conversas possibilitaram encontros com os temas (pensados aqui como temas geradores daquele grupo de famílias) que de certa forma incomodam cada pessoa envolvida na pesquisa e, também, explicitou certos desencontros das famílias com algumas questões que estão presentes no cotidiano da escola, como: as avaliações externas, organização das turmas multisseriadas, a organização da escolarização em ciclos de aprendizagens e os impactos da educação oferecida na comunidade. Deste modo, percebo que algumas demandas das famílias se relacionam à necessidade de esclarecimento sobre a dinâmica da escola e as formas de organizar-se pedagogicamente, o que nos permite questionar a forma de participação de cunho representativo herdado da construção moderna do mundo ocidental. Outras questões dizem respeito às expectativas que as famílias têm com relação à escola pública e ao trabalho que se desenvolve com as crianças, o que articula à questão da qualidade da/na educação. Nesse momento da pesquisa, já encontro evidências de sua reivindicação por uma participação mais direta na escola, nos permitindo problematizar e dialogar o Conselho Escolar como instância de participação das famílias ali, representadas por uma mãe e uma pessoa (membro) da comunidade. Os espaços de diálogo que as rodas de conversa têm proporcionado nos mostram como as famílias muito têm a dizer sobre a escola pública rural e como se organizam pela manutenção desse espaço educacional dentro da própria comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação popular. Qualidade. Famílias-escola. Colonialidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C. R. *Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

_____. *Saber e ensinar: três estudos de educação popular*. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1986.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 48 reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LANDER, E. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: _____.(Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set. 2005, p. 08-27

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set. 2005, p. 227-278.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

JOVENS RURAIS: UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA (2005-2016)

Gláucia Maria Ferrari

ferrari.glaucia@gmail.com

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades sociais e Educação

O presente trabalho apresenta uma síntese dos primeiros resultados de um levantamento bibliográfico em andamento que tem como objetivo mapear e analisar a produção acadêmica brasileira referente à juventude rural, tendo como recorte temporal o período de 2005 a 2016. Busca-se, a partir desse estudo, compreender o movimento que a temática da juventude rural vem assumindo nas investigações científicas empreendidas por Programas de Pós-graduação de universidades brasileiras, identificando, entre outros aspectos, o volume e a distribuição dos trabalhos encontrados nas dimensões temporal, regional e institucional, o perfil dos pesquisadores que se interessam pelo tema, suas questões centrais de análises e as linhas temáticas predominantes nesses estudos. A iniciativa pretende contribuir com o desenvolvimento de uma pesquisa em nível de doutorado, que se encontra em estágio inicial, cujo objetivo se resume em investigar as contribuições de uma experiência educativa no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) articulado à Pedagogia da Alternância na configuração e desenvolvimento dos projetos de vida de jovens rurais do interior do estado da Bahia. O levantamento em questão adota procedimentos metodológicos bibliográficos e bibliométricos, baseando-se, principalmente, na leitura e análise dos resumos de teses e dissertações, tendo como fonte de dados o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca dos trabalhos se deu no mês de março de 2017 e utilizou como descritores os seguintes termos: “juventude rural”, “juventude do campo”, “jovem rural” e “jovem do campo” (e seus plurais). Reconhecendo a inconclusão do trabalho e também os limites da reflexão aqui proposta, apresenta-se, por ora, os dados obtidos na primeira etapa do levantamento bibliográfico, qual seja, a evolução quantitativa de pesquisas, considerando-se o recorte temporal determinado, e também sua distribuição e organização em função da dimensão regional. O levantamento da produção acadêmica sobre o tema da juventude rural no Brasil no

período de 2005 a 2016 contemplou um total de 208 trabalhos, sendo 35 teses e 173 dissertações. Ao longo do intervalo de tempo delimitado para a pesquisa, observa-se um movimento crescente e contínuo na produção de trabalhos, principalmente até o ano de 2014, não tendo sido verificados hiatos entre os anos. O movimento de expansão do interesse dos pesquisadores pelo tema da juventude rural intensificou-se a partir do ano de 2006, quando é possível constatar, em relação ao ano anterior, um salto no volume de trabalhos, tanto em termos percentuais (180%), quanto absolutos (9). Nos anos de 2011 e 2014 também se constata um aumento significativo da produção (57% e 33%, respectivamente), tendo sido encontrados 22 trabalhos em 2011 (3 teses e 19 dissertações) e 32 em 2014 (10 teses e 22 dissertações). O ano de 2014 também se apresenta como o de maior número de teses defendidas. A partir desse momento, nos anos de 2015 e 2016, observa-se uma queda no volume de trabalhos (15, 62% e 14,81%, respectivamente), entretanto, os valores absolutos totais ainda se mostram significativos: 27 pesquisas em 2015 (5 teses e 22 dissertações), e 23, em 2016 (2 teses e 21 dissertações). Em relação à distribuição regional, os dados apontam que a produção acadêmica sobre o tema se concentra, principalmente, nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste que, juntas, correspondem a 87% da produção total. Nas primeiras foram encontradas o mesmo número de trabalhos, ou seja, 61 em cada uma, sendo 12 teses e 49 dissertações na região Sudeste e 13 teses e 48 dissertações na região Sul, com maior número de teses defendidas. Destaque se faz aos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, responsáveis por mais de 50% da produção encontrada nas respectivas regiões. Na região Nordeste também foi encontrado um volume significativo de pesquisas, perfazendo um total de 59 trabalhos, sendo 6 teses e 53 dissertações. O estado de Pernambuco foi o que mais se destacou, sendo responsável por 27% da produção da região. Na região Norte, só foi possível localizar trabalhos nos estados do Pará (2 teses e 11 dissertações) e de Roraima (1 dissertação). Na região Centro-Oeste foram encontrados 13 trabalhos (2 teses e 11 dissertações), com destaque para o Distrito Federal, responsável por 54% da produção da região. A sistematização e a breve apresentação desses dados, ainda que incompletos, permitem perceber que a produção acadêmica sobre os jovens rurais vem alcançando índices expressivos, demonstrando ser objeto de interesse de pesquisadores de todo o país. Fato que possibilita a promoção de avanços no conhecimento sobre a realidade desse segmento da população brasileira e sinaliza para a existência de uma grande diversidade de experiências juvenis no meio rural.

PALAVRAS-CHAVE: Jovens rurais. Mapeamento. Pesquisa. Produção científica.

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A ONDA CONSERVADORA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Helton Messini da Costa

messiny@gmail.com

Financiamento: CAPES

Linha de Pesquisa: Trabalho-Educação

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta — pela primeira vez em toda a história — o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado. (MÉSZÁROS, 1998, p. 7).

Partimos para a construção desse estudo da premissa de que a crise histórica evidenciada por Mézáros tem, na conjuntura pós 2008¹¹ seu recrudescimento. Desse modo, a fase neoliberal do capitalismo engendra manter e ao mesmo tempo ampliar a produção de mais valor intensificando um processo de austeridade e de desigualdades nunca antes visto. Para LÖWY (2015), uma das consequências imediatas desse avanço neoliberal é o aumento da representatividade de partidos de extrema-direita/conservadores, semifascistas e racistas em várias partes da Europa.

Relacionado a essa expansão, o que podemos chamar no Brasil com BOULOS (2016) de onda conservadora apresenta em grande medida a problemática evidenciada por Löwy. Isto porque, a conjuntura que emerge com as chamadas "jornadas de junho"¹² somadas aos efeitos da crise econômica mundial e a crise político-institucional desencadeada pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff apontam para uma nova dinâmica da correlação de forças entre as diferentes frações burguesas em que, a conciliação de classes, ou para OLIVEIRA (2010) a "hegemonia às avessas" que caracterizou os governos Lula e Dilma vem sendo paulatinamente dissolvida.

¹¹ Crise de 2008 numa perspectiva macro. Ver mais em: DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

¹² Para maiores informações sobre as Jornadas de Junho de 2013 ver: MATTOS, M. B. De junho de 2013 a junho de 2015: elementos para uma análise da (crítica) conjuntura brasileira. IN: DEMIER, F.; HOVELER, R. Orgs. *A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

Dessa feita, entendemos que as condições para que grupos conservadores almejem a hegemonia com seus projetos valorativos, misóginos, homofóbicos, xenófobos e racistas, são mais evidentes hoje no Brasil do que nas últimas três décadas. Despontam grupos que se estabelecem na sociedade civil como organizador de vontades coletivas. Entre esses grupos, o estudo aqui exposto almeja analisar criticamente - tendo por base uma concepção dialética da história (GRAMSCI, 1999) - o fenômeno do "movimento escola sem partido"/MESP, dentro desse cenário de crise estrutural e avanço conservador.

Idealizado em 2004, pelo procurador de Justiça do Estado de São Paulo Miguel Nagib, o MESP foi até 2007 pouco relevante no âmbito da educação brasileira. Entretanto, em 2014, ano das disputas sobre o Plano Nacional de Educação/PNE 2014-2024, o movimento adquiriu demasiada força política, sobretudo com o encontro de Nagib com a família Bolsonaro que corroborou para a criação do "programa escola sem partido".

Orientando-se por uma crítica ao que os próprios seguidores do MESP chamaram de "ideologia de gênero" e "ideologia político-partidária" a proposta do MESP, com adesão de setores conservadores e reacionários¹³ da sociedade brasileira, estampou-se na esfera federal a partir do Projeto de Lei 193/2016 de autoria do senador Magno Malta (PR/ES), bem como a outros projetos propostos junto à Câmara Federal. A pretensão, no caso do PL 193/2016 é incluir, mediado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/96 um conjunto de normas arbitrárias que predispõe de um cunho moral, religioso e contraditoriamente ao seu próprio nome, político e partidário.

Partindo de uma concepção específica de escola que, atribui ao professor um papel único de transmitir um determinado conhecimento previamente estabelecido e aos alunos de recebê-los passivamente, o MESP intenciona retirar da escola seu caráter educacional caracterizando-se por promover uma escola sem educação. (FRIGOTTO, 2017)

Assim, a compreensão das contradições subjacentes ao projeto do MESP é fundamental para que a escola possa assumir uma postura crítica, de perspectiva histórica (SAVIANI, 2013) que não se caracterize por práticas que criminalizam a pluralidade de ideias, concepções de vida, mundo e religiosidades como intencionam os apoiadores do MESP, mas que, possibilite a compreensão do potencial humano presente nas diferenças.

¹³ Para este estudo é fundamental situar a diferença entre conservador e reacionário a partir das referências de COUTINHO (2014), BURKE (1997), WILLIAMS (2007) e NETTO (2011).

PALAVRAS CHAVE: Escola sem partido; Conservadorismo; Crise estrutural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOULOS, Guilherme. A onda conservadora. In: DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane. (Orgs). *A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei n. 193/2016*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=192259&tp=1>. Acesso em: 22 de Julho. 2017.

_____. *Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 de Julho de 2017.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 29 de Julho de 2017

BURKE, Edmund. *Reflexões sobre a revolução em França*. Tradução de Renato de Assumpção Faria, Denis Fontes de Souza Pinto e Carmem Lúcia Richter Ribeiro Moura. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

COUTINHO, João Pereira. *As ideias conservadoras explicadas a revolucionários e reacionários*. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola Sem*

Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce.* Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. *Revista Serviço Social*, São Paulo, n. 124, p. 652-664, out/dez 2015.

MALTA, Magno. *Senador Magno Malta explica o Projeto Escola sem Partido.* Disponível em: <http://magnomalta.com/index.php/multimedia/galeria-de-vos-mainmenu-42/3409-senador-magno-malta-explica-o-projeto-escola-sem-partido>. Acesso em 12 de Agosto de 2017.

MATTOS, Marcelo B. De Junho de 2013 a Junho de 2015: Elementos para uma análise da (crítica) conjuntura brasileira. In: DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane. (Orgs). *A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil.* Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

MÈSZÁROS, István. *A Crise estrutural do capital.* 1998. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2017.

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO, 2004. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org>. Acesso em: 04 de Agosto de 2017.

NETTO, Leila Escorsim. *O conservadorismo clássico: elementos de caracterização e crítica.* São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Francisco de. Hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele. (Orgs). *Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira.* São Paulo: Boitempo, 2010.

_____, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas - SP: Atores Associados, 2013.

WILLIAMS, Raymond. **PALAVRAS-CHAVE:** *um vocabulário de cultura e sociedade*. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

AS OCUPAÇÕES DE ESCOLA E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO “ALTERNATIVOS”

Luiz Augusto de Oliveira Gomes

Luiz.augusto1201@gmail.com

Financiamento: Capes

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação

Entre os anos de 2015 e 2016, os jovens trabalhadores-estudantes¹⁴ saem em defesa da educação e ocupam várias escolas públicas e universidades por todo o Brasil, contrariando a grande mídia que os retrata de maneira passiva, rebelde, desleixada e caricata, agindo com convicção, com consciência em torno da importância do ensino público de qualidade. Um movimento de proteção às escolas não apenas como uma questão individual, mas para a posterioridade, por princípio, por entender que aquele espaço também faz parte de suas vidas. Nesse processo, a imprensa de grande circulação e as “alternativas”¹⁵, disputavam as “verdades” sobre o movimento. A grande imprensa, representada pelas redes de televisão, jornais impressos e revistas de alta circulação, apresentavam a ocupação de forma deturpada, alimentando com falácias o imaginário da população. Por outro lado, os meios de comunicação “alternativos” buscavam outro “olhar” sobre as ocupações, buscando construir um discurso a partir da visão dos estudantes.

Partimos do pressuposto que a imprensa “alternativa” reverberam as vozes dos jovens trabalhadores-estudantes, que em muitos episódios são caladas pelos meios de comunicação da burguesia. A imprensa “alternativa” trava uma disputa no campo da *hegemonia* (GRAMSCI, 1999) em busca de amplificar disputar no campo da comunicação os interesses da classe trabalhadora. É de extrema importância fazer a análise dessas fontes, pois seu conteúdo traz um Brasil diferente dos abordados pela grande mídia do capital. São colocados como pauta de debates assuntos negligenciados pelos meios de comunicação de massa, além de dar voz aos movimentos sociais e indivíduos que constroem as lutas diariamente. Nosso

¹⁴ Entendemos que os jovens desse grupo são trabalhadores e ajudam no rendimento mensal de suas casas ou praticam alguma atividade doméstica para seus responsáveis trabalharem fora; estudam muitas vezes em condições precárias; são marginalizados pelo Estado e os seus aparelhos de repressão.

¹⁵ Entendemos aqui como imprensa “alternativa”, veículos de informação que estão fora do *metiê* dos grandes meios de comunicação. Além disso, na no nosso entendimento, estão abertamente ligados aos interesses da classe trabalhadora e dão voz aos movimentos sociais, disputando a hegemonia no campo da comunicação, em um país onde existem muito mais movimentos de luta do que os expressados nos grandes meios de comunicação.

objetivo é identificar as reivindicações, formas de protesto e de organização dos jovens trabalhadores-estudantes, considerando a amplitude da ocupação de escolas em nível nacional e sua repercussão na imprensa “alternativa”. Para isso, utilizaremos o materialismo histórico dialético na análise das fontes sobre a conjuntura da ocupação das escolas, buscando a totalidade e as relações para além da aparência. Marx (2008) afirma que “o concreto é concreto, porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 2008, p.260). Portanto o movimento de ocupação de escolas não se configura como um acontecimento isolado, e sim uma síntese de múltiplas mediações no movimento do real.

Teceremos uma análise das fontes que coletamos nas revistas Brasil de fato Carta Capital, Carta Maior e GGN. Com base nesse material, será feita uma análise das reivindicações e formas de protesto dos estudantes, sobre o contexto de ocupação de escolas em nível nacional. Como qualquer fonte histórica, os jornais devem ser utilizados criticamente pelo pesquisador, para não correr o risco de se deixar levar pelo discurso da fonte e, conseqüentemente, realizar uma análise precipitada, acrítica e superficial. Diante desse material, cabe fazer as seguintes perguntas: Como são abordados os jovens trabalhadores-estudantes nesse tipo de imprensa? Quais são os principais assuntos? Como são expostos?

PALAVRAS-CHAVE: Ocupações de escolas. Jovens trabalhadores-estudantes. Imprensa “alternativa”. Hegemonia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, volume 1 / Antônio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARX, KARL. *Contribuição à crítica da economia política* / Karl Marx ; tradução e introdução de Florestan Fernandes. ~2.ed.- São. Paulo : Expressão Popular, 2008. 288 p.

SORDI, Denise N. De; MORAIS , Sérgio Paulo. “Os estudantes ainda estão famintos!”: ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas. *RELIGACION. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Num. 2, Quito, Junio 2016, p. 25-43.

“FECHAR ESCOLA É CRIME”: O MST E A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

Mariana Diniz Bittencourt Nepomuceno

marydiniz3@gmail.com

Linha de Pesquisa: Filosofia, Estética e Sociedade

O objetivo desse trabalho é o de analisar as formas de luta e resistência de um movimento popular em relação a políticas públicas que contrariam os interesses populares, retirando do povo brasileiro direitos fundamentais constitucionalmente garantidos. Em especial, abordar-se-á a Campanha Nacional “Fechar Escola é Crime” deflagrada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 2011 como iniciativa para combater o acelerado processo de fechamento de escolas, especialmente no meio rural brasileiro. A pesquisa, de cunho bibliográfico, se justifica na medida em que, segundo dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), do Ministério da Educação, nos últimos quinze anos foram fechadas mais de 30 mil escolas rurais no país, o que equivale a cerca de 277 instituições por mês, ou 9 por dia. Há, atualmente, no Brasil, cerca de 2,5 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos fora da escola (levantamento feito pelo Todos Pela Educação com base nos resultados da Pnad) e, pode-se afirmar, que à imensa maioria desse contingente, localizada no meio rural, é negado esse direito fundamental precisamente pela dificuldade de acesso a instituições escolares, localizadas em áreas cada vez mais distantes de suas comunidades de origem. Nesse trabalho, investigamos as causas e consequências da política inconstitucional do fechamento de escolas, assim como o combate à mesma, especificamente no que concerne à Campanha Nacional do MST supracitada. O Movimento sempre conferiu enorme importância à educação de seus militantes. O setor específico dessa área é considerado prioritário em relação aos outros, já que um dos princípios centrais do MST sempre foi o de elevar a consciência crítica dos trabalhadores Sem Terra, desenvolvendo sua capacidade de autodeterminação no processo de construção do seu projeto popular de sociedade. Para o Movimento, “a democratização do conhecimento é considerada tão importante quanto a reforma agrária no processo de consolidação da democracia” (MST, 2010:23) e escolarizar significa “incentivar a pensar com a própria cabeça, desafiar-se a interpretar a realidade” (idem), criando condições para que cada pessoa “construa, a partir de seus pontos de vista, seu próprio destino” (Idem.).

Porém, o estabelecimento do modelo neoliberal na década de 1990, que desde então vem implementando iniciativas de desmantelamento e privatização de serviços públicos brasileiros, apontando para a consolidação da política de um Estado Mínimo para as questões sociais, significou uma “ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, que exacerba sua lógica de expansão sobre os camponeses” (Caldart, 2000: 47). O agronegócio se expande às custas da expulsão e extinção dos direitos básicos da população rural. A luta de classes no campo acirrou-se – assim como a luta específica por uma educação de qualidade para o campesinato. A lógica da racionalidade técnica atinge diretamente a área educacional e o Estado, cúmplice dessa violenta ofensiva, otimizando os padrões escolares e aplicando políticas de fechamento de escolas consideradas pequenas. A fim de combater essa realidade cria-se, em 2011, a Campanha Nacional “Fechar Escola é Crime” não apenas com o objetivo de garantir o acesso à instituição, mas inclusive como forma do campesinato resistir ao processo de desterritorialização e manter seus valores e costumes próprios, através da Educação do Campo. Nesse sentido, afirma Caldart (2000:141) ser a escola, enquanto ponto de encontro e socialização de uma comunidade, um instrumento de “enraizamento projetivo”: a possibilidade de “criar raízes” leva à potencialidade de construir um projeto coletivo de humanidade, de humanização. A partir dessa perspectiva, o MST tem mobilizado a população do campo para manter as escolas de seus assentamentos e acampamentos, organizando Jornadas de Luta para combater a política de precarização e fechamento das mesmas, incluindo ocupações a Secretarias de Educação; marchas e manifestações, aulas coletivas em locais públicos; dentre outras iniciativas. O que se observa atualmente é que em assentamentos e acampamentos do MST, onde o povo está mobilizado em torno da luta pela terra, há uma desaceleração do processo de fechamento de escolas. Na atual conjuntura, em que diversas reformas obstaculizam a garantia de um patamar mínimo de dignidade e qualidade de vida, representando um verdadeiro retrocesso para o povo, a experiência do MST demonstra claramente a atual necessidade de organização, luta e resistência da base popular para combater o inadmissível processo de retirada de seus direitos fundamentais.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Fechamento de Escolas. Direitos Fundamentais. Luta e Resistência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MST (2010). *Agenda MST 2010*. São Paulo, Expressão Popular.

CALDART, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo, Expressão Popular.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE DUQUE DE CAXIAS – RJ (2013 – 2016)

Moisés Amora da Silva Filho

msilva1109@yahoo.com.br

Linha de Pesquisa: Filosofia, Estética e Sociedade (FES)

Os debates e embates da constituinte de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), de 1996, configuravam, apesar de alguns reveses, em documentos garantidores de grandes avanços, em especial para o presente estudo, data destes documentos, a retomada da temática **Gestão Democrática da Educação (GDE)** em legislações oficiais. Os anos 90 foram marcados pela ascensão de governantes ideologicamente comprometidos com o neoliberalismo, isto é, baseados no ideal de estado mínimo e na lógica clássica liberal de que o mercado regula tudo com a sua “mão invisível”. Neste cenário, diferentes setores, grupos, movimentos e novos atores sociais estabelecem protagonismo e novas formulações educacionais. A GDE é um discurso facilmente encontrado em programas de governos, em debates educacionais, em universidades, escolas, secretarias de Educação ou até mesmo no Ministério da Educação (MEC), mas pouco debatido com o rigor necessário que essa área de conhecimento precisa. Percebemos que a gestão escolar é a peça central na engrenagem da Educação e que, de acordo com a dinâmica escolar adotada, os resultados educacionais serão diferenciados também. A escola como espaço democrático de convívio das pessoas é o ambiente fundamental de transformação da sua própria realidade e da construção de cidadania, vital para as mudanças culturais, tão significativas para as transformações estruturais da sociedade contemporânea. Nossa jovem democracia, com imensa dificuldade, busca superar o passado recente de autoritário e dos golpes de Estado. Em 2015, completamos três décadas de liberdades democráticas, o maior período de nossa história republicana. Apesar disso, já registrarmos dois processos de impeachment, o do ex-presidente Fernando Collor de Mello (1992); e o recentemente da presidenta Dilma Rousseff (2016), movimento ainda fervilhante, vivo como um ferimento aberto, que não apresenta nenhuma perspectiva de cicatrização rápida. Deste modo, a atualidade do tema GDE precisa apresentar saídas para responder e influir na construção de duas questões centrais: democratizar os espaços escolares e, com isso, contribuir para consolidar e fortalecer a nossa democracia. A experiência

profissional, no município de Duque de Caxias - RJ nos permitiu acompanhar o processo de mudanças da GDE desta cidade. Desta vivência, surgiu o tema deste estudo: Analisar a experiência da primeira eleição direta para diretores, vice-diretores e conselheiros escolares (2015) de Duque de Caxias/RJ. Nos últimos anos, na Câmara de Vereadores de Caxias foram apresentados diversos projetos de lei sobre a GDE, por diversas motivações, os projetos nunca entraram em pauta. O prefeito Alexandre Cardoso (2013-2016), diante do impasse, decidiu transformar o projeto de lei de eleição para diretores e vice-diretores em Decreto Municipal (nº 6542 - 11/05/15). A partir sanção, a Secretaria Municipal de Educação (SME) assumiu a condução do processo de escolha dos gestores escolares e dos conselhos escolares. E no segundo semestre de 2015, a comunidade escolar foi às urnas para eleger seus representantes nos conselhos escolares, assim como os seus diretores. A SME, neste processo reformulou as regras de escolha dos conselhos escolares, a resolução interna da SME (Nº 02 - 17/08/15), reorganizou suas diretrizes de forma a realizar concomitantemente com as eleições dos gestores escolares. O trabalho está em fase preliminar de campo, classificação, observação e compreensão dos sujeitos históricos envolvidos na disputa pela hegemonia política deste processo, usando como referencial teórico, o materialismo histórico dialético em diálogo com as categorias teóricas gramscianas de sociedade civil, aparelhos privados de hegemonia e filosofia da práxis. Nossa centralidade está na análise da teia de tensões sociais entre os grupos envolvidos na disputa pela hegemonia política da GDE. Entendemos a necessidade de subsidiar a sociedade e, principalmente, a escola, para o enfrentamento do discurso falacioso de projetos como o “Escola Sem Partido”, que em seu cerne, sustenta uma visão dogmática de ciência imbricada por valores positivistas; uma escola sem problematização e debate da realidade concreta; e, que busca construir um pensamento que ignora as contradições, as injustiças sociais e a luta de classes. A recente reaglutinação dos setores conservadores propiciou um embrião ideológico de cunho fascista, que precisa ser enfrentado com todas as nossas energias. O processo de GDE em curso em Duque de Caxias é um movimento significativo e que se fortaleceu ainda mais com a recente aprovação, em setembro de 2017, na Câmara de Vereadores (notadamente pressionada pela obrigatoriedade do cumprimento da meta 19, do Plano Nacional de Educação) da Lei das Eleições para Diretores da Rede Municipal, mantendo a essência o documento base de 2015.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática; Eleições para diretores; Filosofia da Práxis; Disputa Hegemônica.

AS DISPUTAS PELA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA SOCIEDADE POLÍTICA BRASILEIRA: O GOLPE DE 1964 E AS TRANSFORMAÇÕES NO MINISTÉRIO

Renata Azevedo Campos

renataazevedort@gmail.com

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação

As reformas educacionais da ditadura empresarial-militar brasileira, em especial a Reforma Universitária de 1968 e as reformas do ensino de 1º e 2º graus de 1971, foram norteadas pela Teoria do Capital Humano/TCH, em sua versão articulada internamente. O Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais/IPES, como partido político das frações burguesas multinacionais e associadas, vinha difundindo, desde o início dos anos 1960, a TCH como teoria incontestada a resolver os problemas de (sub)desenvolvimento do Brasil.

As frações empresariais já marcavam presença no debate da educação na década de 1930, quando a ingerência da Confederação Nacional da Indústria/CNI se materializou na construção do SENAI e do SENAC. No entanto, ainda que possamos estabelecer esses precedentes históricos, a participação empresarial, após o golpe de 1964, representou um ponto de inflexão. Isso porque é a partir desse contexto que os seus interesses se tornam protagonistas das disputas pela educação, marcando as políticas que se fixam sobre essa temática. Se, até esse momento, Igreja Católica e Escola Nova centralizavam os diferentes projetos em disputa, na década de 1960, o empresariado vai tomar a dianteira, organizando e difundindo seu próprio projeto, dificultando ainda mais as possibilidades de construção da autonomia no campo educacional.

Essa nova correlação de forças não se materializou somente nas reformas educacionais, mas também significou uma nova composição do Ministério da Educação e dos órgãos a ele ligados. Com efeito, uma das mediações principais para a implementação do projeto empresarial foi a ocupação de postos de destaque ligados à administração educacional, em âmbito federal. Postos esses antes ocupados, principalmente, por escolanovistas ou por representantes da Igreja Católica.

A presente pesquisa se volta para essa mudança cujo marco pode ser definido no golpe de 1964, mas que tem no processo histórico as bases para seu entendimento, estabelecendo como recorte temporal o intervalo de 1946-1964. O estudo é motivado por questões teóricas e

históricas que se complementam. Se a teoria de Estado é um ponto de partida para o levantamento de problemas, a pesquisa sobre o problema – a inflexão de 1964 – permite uma melhor compreensão do funcionamento do Estado *stricto sensu*, a partir de um de seus órgãos, no caso o Ministério da Educação, dimensionando os seus limites e as suas possibilidades. Entendemos que, como um período de transformação, 1964 é um momento privilegiado para um entendimento mais amplo sobre o Estado, em geral, e sobre a educação no Estado brasileiro, em particular.

Temos como perspectiva geral a análise da relação dos diferentes projetos educacionais com o Ministério da educação, colocando como momento privilegiado a virada histórica estabelecida pelo golpe empresarial-militar de 1964. O papel e a dimensão do Ministério da Educação na História educacional brasileira, à luz da correlação de forças materializada em sua composição, se destacam como uma importante dimensão de nossa pesquisa.

Na década de 1960, por exemplo, a burguesia toma a dianteira nas resoluções educacionais por meio de dois movimentos principais: pela inserção de seus intelectuais no Ministério da Educação e pela emergência do Ministério do Planejamento como aparelho fundamental das decisões educacionais. Esse contexto histórico materializa uma nova correlação de forças e também a centralidade adquirida pela educação escolar nas sociedades de capitalismo desenvolvido.

Quando instigado sobre a responsabilidade do Estado no desenvolvimento da educação, Marx afirma que o Estado deve subvencionar a educação pública, mas que a sua condução deve ser estar sob controle exclusivo dos educadores e dos conselhos populares. Isso porque o Estado não é ente neutro ou uma entidade acima das classes e dos interesses particulares; é uma expressão da sociedade de classes e da dominação social. A atuação dos educadores organizados antes do golpe, assim como a sua retirada do ministério no período posterior, nos ajuda a compreender os desafios para a construção dessa autonomia numa sociedade capitalista e também as constantes investidas empresariais. Se toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica, o controle sobre a educação escolar é parte fundamental da dominação e direção da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos educacionais. Ministério da educação. Golpe de 1964. Empresários e a Educação.

DO SER LEITOR AO SER CIDADÃO. ANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE
LEITURA E CIDADANIA EM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO
DO LEITOR E PARA O DESENVOLVIMENTO DE BIBLIOTECAS
ESCOLARES NO MÉXICO E NO BRASIL

Rubén Pérez Buendía

rubusbuendia@gmail.com

Financiamento: CNPq

Linha de pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos

O projeto indaga sobre as concepções de leitura e cidadania que estão por trás dos discursos das políticas educativas para a formação de leitores e cidadãos no México e no Brasil, focando-se principalmente nas bibliotecas escolares. Em ambos os países se encontram ações e estratégias de incentivo à leitura onde predomina o discurso de que a prática de leitura influi na formação de cidadania.

No México, existe um programa federal para o incentivo à leitura chamado *México Lee* e, desde 2002, um programa específico para os espaços educativos de ensino fundamental: *El Programa Nacional de lectura y escritura* (PNLE). No Brasil, há programas equivalentes: o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE), para o ensino fundamental.

Ambos os programas colocam no seu discurso a importância da leitura para a formação da cidadania. Minha intenção é descobrir quais concepções de cidadania e de leitor - quais perspectivas teórico-filosóficas adotadas - e se as ações propostas nos documentos oficiais dos programas, mantêm congruência com essa postura. Busco compreender, também, como elas são recebidas pelos professores dos coletivos docentes nas escolas.

As avaliações feitas sobre os programas medem os resultados quanto à formação de leitores, considerando o uso dos livros distribuídos às escolas como principal indicador, mas a transformação das práticas pedagógicas a partir da presença destes livros e os suportes teóricos de que os professores necessitariam para essa possível e desejada transformação não têm sido levados em conta.

Os estudos acadêmicos sobre cidadania e leitura têm se realizado, na maioria dos casos, separadamente. De um lado, estão os estudos sobre o leitor e a leitura a partir das perspectivas da teoria literária e da linguística aplicadas à educação e, de outro, as pesquisas sobre a cidadania, desde perspectivas filosóficas e sociológicas aplicadas também à educação.

O percurso metodológico para a pesquisa será fazer, num primeiro plano de ação, uma discussão teórico-filosófica dos conceitos de leitura e cidadania. Distinguir os pontos de convergência nas definições que permitiriam aportar elementos para a compreensão crítica dos discursos das políticas públicas e de sua implementação através do desenvolvimento de bibliotecas escolares, espaço pedagógico que será necessário definir, também, com base nas propostas dos respectivos programas e na produção teórica.

No segundo plano, se realizará a análise dos documentos da política, focando-se na construção do discurso do leitor e do cidadão no contexto do modelo econômico-político dominante em ambos os países durante as duas primeiras décadas do século XXI, assim como das características das bibliotecas escolares implementadas como parte das estratégias da política pública e seus efeitos na formação de leitores e cidadãos.

No terceiro plano de ação da pesquisa, serão indagadas as noções que professores de escolas atendidas pelos programas têm sobre o que é um leitor e um cidadão, e como as intenções da política estão sendo implementadas nas escolas e na biblioteca escolar, nos respectivos contextos socioculturais.

Na construção da discussão e dos argumentos teórico-filosóficos dos conceitos estão se considerando fundamentalmente o aporte de Mikhail Bakhtin, e dos pesquisadores do Círculo bakhtiniano, para o conceito de leitura (embora o autor não trate desse conceito, especificamente), e o do filósofo Antônio Gramsci e dos pesquisadores sociais e educativos afiliados à filosofia da práxis e ao materialismo histórico-dialético, para o conceito de cidadania desde a perspectiva do ser social.

As análises das políticas públicas em ambos os países serão realizadas a partir da pesquisa documental, nas fontes oficiais dos governos, desde sua idealização até sua implementação, em cada país, e através de entrevistas a funcionários responsáveis pelos programas. O conceito de biblioteca escolar será construído analisando-se discussões sobre sua função e definição no Brasil, em diálogo com pesquisadores ibero-americanos.

A coleta de dados sobre as concepções dos professores será realizada em cinco escolas de ensino fundamental em cada um dos países, considerando a equivalência de condições socioeconômicas de bairros no Rio de Janeiro e na Cidade do México, através de entrevistas semiestruturadas e grupos focais com professores e bibliotecários escolares.

Palavras chave: Leitura. Cidadania. Biblioteca escolar. Política pública

O ESTADO E O COMUNITÁRIO: O IMPACTO DE AÇÕES SOCIAIS EM UMA COMUNIDADE DE SÃO GONÇALO

Tahís Moreira Passos

tahismart@hotmail.com

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o desenvolvimento do trabalho comunitário. A fim de aprofundar tal abordagem, temos como objetivo geral: identificar os fatores que tornam as ações do Centro Comunitário permanentes por décadas no atendimento à comunidade. Para tanto, assumimos quatro objetivos específicos: 1) Apresentar o fenômeno estudado por meio do registro histórico da instituição; 2) Analisar arquivos biográficos e bibliográficos; 3) Relacionar conceitos ao fomento do trabalho desenvolvido pelo Centro Comunitário; 4) Refletir a atuação do Centro Comunitário contraposto com as políticas públicas. A Instituição Centro Comunitário Amigos do Serpa localizada no município de São Gonçalo-RJ foi a escolhida por prestar atendimento a sua comunidade há um pouco mais de 30 (trinta) anos e também por estar envolvida com os processos políticos de seu município. A principal iniciativa do Centro Comunitário era atender famílias do bairro do Salgueiro e adjacentes a partir de demandas concretas a respeito de proteção, saúde, segurança e outros. Na medida em que tornamos clarividentes os elementos estruturais que permeiam o desenvolvimento de Projetos Sociais de iniciativa privada, bem como, os das ações comunitárias acreditamos colocar na esfera pública possibilidades outras de acessar os processos democráticos. Esse trabalho se justifica na medida em que pretende contribuir para a construção de uma lógica que no discurso dos modelos de representação esta categoria (Centro Comunitário) não é reconhecida como um grupo social. Entretanto compreendemos que a forma de organização das comunitárias vai de encontro aos pilares dos conceitos marxista, vimos ainda que, seus pressupostos em potencializar suas ações (aumentar o grau de estudo, organizar fóruns, encontros, seminários, congressos e outros) se revelam como práticas que agregam empoderam e conscientizam sujeitos dispostos a mudar sua condição social, em outras palavras, as comunitárias produzem inferências significativas no campo social, político e econômico e mesmo educacional na nossa sociedade. Assevero que nas

gerações de lutas e movimentos sociais os sujeitos dos grandes centros e meios urbanos recorrem a matrizes discursivas já existentes para construir suas identidades, resignificar seus cotidianos e nessa medida, instituem novas práticas de resistência; os novos personagens que ocuparam a cena pública se deram quando sujeitos insatisfeitos com o clássico conceito de cidadania se organizaram enquanto movimento e apresentaram criações e construções de mecanismos de embate e negociações na arena política. Refletir sobre a trajetória de atuação social e política ao longo dos anos das comunitárias e de suas redes solidárias, relacionando suas ações a inferências políticas e sociais no âmbito da assistência social é um pressuposto para se compreender como se dão as atuações comunitárias. Nessa circunstância é possível compreender como foram fomentadas pelas comunitárias as estratégias de atuação política, assim como, sua ação prolongada e efetiva ao longo dos anos, uma organização das quais seus meios se baseiam no fortalecimento de redes de comunicação e transformação social sob o prisma do diálogo e aperfeiçoamento das práticas democráticas. O processo de organização das comunitárias foi permeado pelas ideias baseadas na práxis e nos princípios de liberdade e emancipação dado os paradigmas da criação e implantação de projetos sociais nascidos por iniciativas privadas, este se dá por um processo pessoal e profundamente social como meio imprescindível da articulação interpelada pelos questionamentos do abandono pela máquina do Estado. Nesses espaços as experiências sociais, culturais e históricas possibilitam à apropriação de instrumentos culturais como as diferentes linguagens, pensamento, conceitos e ideias que se desdobram em aquisição de ferramentas hegemônicas e reconhecida relação estabelecida com o universo social das possibilidades. Esta pesquisa nos possibilitou caminhar por entre teorias marxistas e as práticas das ações comunitárias, nesse contexto acreditamos que esta pesquisa venha contribuir com a elaboração de políticas públicas abertas as diversidades e atender as diferentes demandas da sociedade brasileira. Consideramos ainda que a forma de luta desta “classe” implicou na reconfiguração das institucionalidades de gestão pública de modo que se passou a enfrentar os motivos e questão dos projetos paliativos gargalos da promoção social no campo assistencialista dado o exercício prático de cidadania participativa. Com base nisso percebemos que a iniciativa comunitária é dirigida à produção de resultados efetivos com capacidade de redução de desigualdades sociais e integração entre territórios e cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Comunitário. Desigualdade Social. Camada Popular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZILIO, Luiz Cavalieri. *Infância tutelada e educação: história, política e legislação*, Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

MESTRINER, Maria Luiza. *Estado entre a filantropia e a assistência Social*. - 2 ed.- São Paulo, Cortez, 2005.

ROCHE, Cris. *Avaliação de impacto dos trabalhadores de ONGs: aprendendo a valorizar as mudanças*. - 2 ed.- São Paulo: Cortez: ABONG: Oxford, Inglaterra: Oxfam, 2002.

VIGOTSKI, Lev. Análise pedológica do processo pedagógico. In: PRESTES, Z. R. *Quando não é a mesma coisa*. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UnB, Brasília, 2010.

_____. *Imaginação e criação na Infância*. São Paulo: Ática, 2009. Tradução de Zoia Prestes.

A ATUAÇÃO DO SINDICATO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E REGIÃO (SINPRO-RIO) DURANTE A REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS (1985-1988)

Tania Mittelman

tmittelman@uol.com.br

Bolsista do CNPQ

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação

Esse trabalho tem como objetivo apresentar, de forma bastante sintética, duas questões que serão abordadas no primeiro capítulo, intitulado “Os debates em torno da Constituinte (1985-1988)”, da tese *A trajetória do Sinpro-Rio: da redemocratização ao neoliberalismo (1985-2002)*, a saber: 1) qual era a composição da categoria de professores representada pelo Sinpro-Rio durante o período abordado no capítulo; 2) quais as lutas travadas pelo sindicato no recorte temporal proposto. Teria o sindicato ido além da organização de reivindicações econômicas mais imediatas?

A pesquisa propõe pensar a particularidade do sindicato dos professores das instituições privadas de ensino do município do Rio de Janeiro, considerando os docentes como mediadores de uma totalidade constituída pelas relações sociais capitalistas, marcada pela disputa entre as classes sociais e suas frações. Cabe lembrar que a conjuntura entre 1985 e 1988, especificamente, foi marcada pela transição do regime empresarial-militar para a democracia.

De acordo com as listas de presenças às assembleias consultadas, ao longo de 1985, 1986, 1987 e 1988, o Sindicato organizou 12, 18, 39 e 13 assembleias, respectivamente. Apenas uma delas não teve como pauta o reajuste salarial.

O público presente nessas assembleias, com negociações salariais estabelecidas separadamente, nos leva a perceber a complexidade da categoria de professores atendida pelo Sinpro-Rio durante o período de 1985 a 1988: professores da Educação Básica, do Ensino Superior, público (UERJ) e privado, dos cursos de línguas estrangeiras e professores do sistema S (SENAI e SENAC). Essa realidade por si só já desafiava a atuação do Sindicato, composto por uma diretoria enxuta naquele contexto, integrada por 22 membros, de acordo com as edições da *Folha do Professor* publicadas na época. O fato de a grande maioria das assembleias discutir a questão salarial e atender diferentes segmentos do magistério nos leva a

questionar se o Sindicato se propôs, em sua atuação durante o período abordado, a ir além das reivindicações econômicas imediatas.

No balanço político registrado na ata da reunião da Executiva ocorrida em 03 de dezembro de 1985, os diretores constataram que havia dificuldades não superadas, tais como “‘colar’ o Sindicato à categoria; discutir as questões políticas maiores; assumir coletivamente a Direção do sindicato; campanhas salariais; discussões culturais e educacionais etc.”. Ao mesmo tempo, reconheciam alguns avanços em relação ao 3º grau e, principalmente, aos cursos de línguas.

Lendo as atas das reuniões da diretoria, verificamos as várias frentes de atuação política nas quais o sindicato se envolveu. De 1985, podemos mencionar: reunião com os ex-presos políticos na ditadura, no Sindicato dos Jornalistas; ato em solidariedade à Nicarágua no Teatro Casagrande; presença no ato do dia continental de luta contra o Fundo Monetário Internacional; participação em debates sobre a Constituinte na Associação Brasileira de Imprensa, em Caxias e na Universidade Castelo Branco; discussão sobre a Educação com entidades de professores e o PMDB, entre outras.

Em 1986, o Sinpro-Rio doou CR\$1000,00 para a CUT do Chile, após votação na reunião da diretoria, demonstrando solidariedade na luta dos trabalhadores de outras partes do mundo; organizou ação contra o apartheid na África do Sul; promoveu debate com os partidos políticos de esquerda sobre a Constituinte; além de apoiar a luta dos professores da rede estadual com o pagamento de alguns dias pelo uso da Kombi para divulgação das assembleias. Tal apoio manteve-se na paralisação de 90 dias ocorrida em 1988, quando o Sinpro-Rio enviou membros da diretoria em todas as assembleias, “garantindo seu apoio ao ensino público e gratuito, reivindicação comum a todo o magistério” (*Folha do Professor*. Ano 27. Nº 122. Novembro de 1988. p. 3)

Os diretores do Sinpro-Rio entre 1985 e 1988 reconheciam os desafios de representar uma categoria de professores bastante heterogênea e nem sempre próxima do sindicato e da necessidade de organizar inúmeras assembleias de luta pelo reajuste salarial numa conjuntura herdeira de graves perdas materiais para os trabalhadores. As atividades políticas listadas nas quais o sindicato se envolveu demonstram que mesmo diante dessa realidade houve uma tentativa de tornar mais complexo o papel do mesmo durante o recorte temporal abordado.

PALAVRAS-CHAVE: Redemocratização. Sindicato. Sinpro-Rio.

CONSELHOS ESCOLARES E GESTÃO DEMOCRÁTICA: RANÇOS, AVANÇOS E POSSIBILIDADES

Verônica Mattedi

veronicamattedi@hotmail.com

Financiamento: CAPES

Linha de pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade

A gestão escolar tem ganhado espaço no cenário das discussões a respeito do universo escolar, no qual se concentram as decisões relativas à organização escolar destinada a realizar o planejamento, a organização, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais. Para nos ajudar a pensar a gestão escolar existem modelos ou concepções de gestão que organizam e guiam as ações da escola. Entretanto, o foco da discussão deste trabalho se deterá no modelo ou concepção da gestão democrática que vem sendo almejada e discutida com mais afinco desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e com a reafirmação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) ao estabelecerem como um dos princípios do ensino público. Entendemos aqui, a gestão democrática como um modelo de gestão que está num constante processo pela busca dos objetivos comuns, a serem assumidos por todos no que se refere aos elementos da organização da instituição escolar e de decisões tomadas coletivamente. Sendo assim, este trabalho visa analisar os conselhos escolares como possível fator de alargamento da gestão democrática em uma escola de educação básica. Para isso, realiza-se um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Educação de Niterói, a fim de refletir sobre as possibilidades da gestão democrática no espaço escolar no que tange aos conselhos escolares à luz de conceitos considerados fundantes da gestão democrática como democracia, participação, autonomia e descentralização/desconcentração. Esta pesquisa pode proporcionar a investigação das práticas democráticas, como os conselhos escolares, e observar detalhadamente como ocorre a dinâmica do processo de gestão de uma unidade escolar, perceber as diferenças entre o que é dito e o que é feito e as dificuldades enfrentadas. A gestão democrática consiste num processo que envolve diversas pessoas que atuam na escola, que possam identificar seus problemas, discutir, planejar e avaliar as ações tomadas para o desenvolvimento da escola baseada no conhecimento da legislação, no diálogo, na alteridade, na implantação e consolidação da participação para uma sociedade democrática. A gestão

democrática exerce importante função na sociedade, uma vez que esta se traduz como uma forma de gerir uma instituição, tendo como real possibilidade a participação cidadã, a transparência e a democracia. Assim, é importante estudar sobre a gestão democrática, seus desdobramentos, e principalmente, realizar o recorte para a sua função no cenário escolar, assim como, na sociedade como um todo. É possível pensar o universo educacional rico em possibilidades para construir mudanças que sejam realmente proveitosas para alunos, professores e a comunidade escolar como um todo. Assim, entender a importância da gestão democrática nestes espaços é essencial para que se consiga pensar além, para que se consiga vislumbrar novas perspectivas a partir da participação de todos os envolvidos neste contexto. A perspectiva de uma gestão com práticas mais democráticas pressupõe abertura de diálogo para toda comunidade escolar a fim de buscar os caminhos para a democratização da escola e a qualidade da educação. Os diversos profissionais da educação, os pais e os alunos podem colaborar nos diferentes mecanismos de participação como os Conselhos Escolares, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis. Os conselhos escolares podem possibilitar a promoção de práticas mais democráticas e participativas em benefício da comunidade escolar na construção de um espaço de diálogo e de ação cooperativa. Contudo, tem sido questionável se essa relação ocorre de fato nos espaços dos conselhos escolares. Como a resposta é incerta e com base na literatura, muito ainda precisa ser feito para que a ideia da existência do conselho escolar seja realmente vivenciada em uma prática diária de forma coerente e pautada na busca da efetivação dos conselhos em sua totalidade. A mediação que se estabelece no interior das escolas é que tenderá a sinalizar como será de fato o funcionamento do seu conselho escolar. Logo, é preciso uma mudança paradigmática da gestão que busque na práxis administrativa escolar, os elementos necessários para percorrer novos caminhos e analisar a complexidade das relações em seu interior. As práticas pedagógicas e administrativas precisam ser orientadas para que se transformem em estratégias participativas e democráticas. Enfim, a gestão democrática desafia todos os educadores, com base no diálogo e na participação como os principais instrumentos desse processo coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática. Conselhos escolares. Participação.

EIXO 3. DIREITO À EDUCAÇÃO: ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE

Contém pesquisas que se dedicam a investigar aspectos de qualidade e direito à Educação, com seus significados e processos, bem como problemas relacionados ao acesso em seus diferentes segmentos de ensino. Este espaço também é direcionado a investigações sobre permanência, seus desafios e significados. Assim como pesquisas que se voltam às políticas públicas relacionadas aos temas acima elencados.

O “MEIO DO CAMINHO” ENTRE A MEMÓRIA E A NARRAÇÃO – UM ENCONTRO MARCADO NOS INTERDITOS DA LEITURA E DA ESCRITA

Aline Bernar

alinebernar@yahoo.com.br

Linha de Pesquisa: Estudos do Cotidiano e da Educação Popular

Este resumo estendido procura dar conta dos meandros de uma pesquisa doutoral que se insere entre a busca da memória de uma infância sem escola e a narração desse mesmo período infantil na velhice. A questão central da pesquisa é pensar por meio de narrativas de memória (lembranças da infância) como se processou os diferentes interditos à escola para os sujeitos da pesquisa – mulheres idosas que hoje estão em fase de alfabetização. O “meio do caminho” do título faz referência também à dificuldade em ser narrador da história de vida do outro. A tese sai em busca das lembranças de mulheres idosas, entretanto, inevitavelmente dá visibilidade também aos interditos que ainda hoje existem em nossa sociedade.

A proposta metodológica deseja fazer justiça a esses sujeitos e suas histórias. Por esta razão, trata-se de um pesquisar que caminha *pelas narrativas* de memórias dessas mulheres e não *sobre* as crianças que essas mulheres foram. Adentrar esse momento de suas memórias é um perder-se com elas para encontrar-se também. Mas sugere ainda colocar-se em questão como um pesquisador de “narrativas alheias” e assumir os riscos de uma metodologia capaz de “narrar a experiência de ouvir as memórias outro” e, através de *suas narrativas orais transcritas*, tatear, experimentar e escavar o passado.

A pesquisa afasta-se primeiramente do que é conhecido como professor-pesquisador-narrador pois esta produz narrativas na relação direta do pesquisador com o acontecimento narrado; e, afasta-se ainda, por sua vez, dos discursos de profissionais da educação que narram seu cotidiano escolar com as chamadas “crônicas”. Os dois exemplos configuram, respectivamente, o olhar e o ouvir, mas não configuram a metodologia “narrativa de pesquisa” que exige do pesquisador um *mergulho* tal que o coloque como participante da pesquisa, indiferenciado com o outro *com* o qual pesquisa.

A pesquisa em questão debruça-se sobre narrativas oral de memória já transcritas. Material recolhido nas conversas realizadas para a dissertação de mestrado, mas que naquele momento não poderia ser devidamente acolhido pela questão que abordava.

Com Jacques Derrida (2001), é possível pensar em como a diferenciação das noções de *língua* e *idioma* colocam a pesquisa em face da dificuldade de “narrar a experiência de ouvir o outro” como um exercício de *tradução* da voz do outro. Mas também convida o próprio autor, Jacques Derrida a narrar os ecos de seu passado e dividir a sua experiência monolíngue dentro da língua francesa imposta aos argelinos.

Já com Walter Benjamin (1995), a pesquisa pensa os caminhos de uma experiência de memória que percorre e escava o passado, trazendo para o presente ecos de infâncias sem escola.

Assim, na pesquisa em questão, pesquisadora e sujeitos pesquisados (mulheres idosas que cursam a alfabetização na terceira idade) adentram juntas, “de mãos dadas”, o campo imprevisível da memória e do passado pelo viés da narrativa.

Os sujeitos da pesquisa são hoje mulheres, são idosas, estão em fase de alfabetização, são negras e são pobres. No passado eram crianças, mas enfrentavam o peso de ser menina (sem necessidade de ir à escola para os pais) diante dos meninos (que tinham a escolha de frequentar ou não a escola). Eram ainda trabalhadoras rurais em idade infantil, sujeitadas pelo machismo e preconceito vindos de todos os lados.

A presente pesquisa deseja inserir-se no espaço de trabalho que remete às narrativas de memória de mulheres idosas para enxergar melhor as crianças do passado que foram – meninas pobres e negras – impedidas de ir (à escola ou qualquer outro lugar onde alguém estivesse ensinando as primeiras letras). O pensamento derridiano auxilia nessa jornada e traduz, sem possibilidade de tradução, os sentimentos de ser ou não ser cidadão francês (dependendo da vontade política no caso do autor), por exemplo, e essa experiência pode ser misturada aos sentimentos gerados pelo interdito sofrido por estas mulheres impedidas de aprender a ler e a escrever na infância.

Seja por sua condição feminina, seja pelo pensamento de submissão e inferioridade pertencentes aos seus, a procura pela alfabetização apenas na terceira idade denota, no mínimo, impedimento, interdição ou *interdito*, como prefere chamar Derrida, que procede do exterior, que vem do outro, daquele que detém maior poder, o poder de uma censura que atravessa o caminho do presente para o passado, tendo como meio a narrativa oral de memória e que expõe a ferida aberta da submissão paternal, senhoral, e colonial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II – Rua de Mão única*. Tradução: Rubens Rodrigues. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DERRIDA, Jacques. *O Monolinguismo do Outro – ou a prótese da origem*. Tradução: Fernanda Bernardo. Porto: Campos das Letras, 2001.

DO ACESSO À PERMANÊNCIA: AS DIFICULDADES ENFRENTADAS POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DA FAVELA DA MARÉ EM SEUS PERCURSOS ESCOLARES

Amanda Gonçalves da Silva

amandags@id.uff.br

CAPES

Diversidade Desigualdades Sociais e Educação

Nas últimas décadas, a Sociologia da Educação tem lançado mão de estudos focalizados na sociologia do indivíduo, enfatizando o prolongamento da escolaridade de estudantes provenientes de camadas populares. As discussões sobre o acesso destes estudantes ao ensino superior ganharam maior visibilidade principalmente durante os debates que antecederam a promulgação de políticas públicas destinadas ao acesso e a permanência em tal nível de ensino que, até então, era frequentado apenas por uma pequena parcela da sociedade. Com o advento das políticas que objetivam a democratização do ensino superior, as pesquisas educacionais que privilegiam essa temática passaram a enfatizar o acesso ao ensino superior, por estudantes das camadas populares; assim como as possíveis dificuldades materiais e simbólicas presentes na permanência desses estudantes. Dessa forma, o presente trabalho é parte da dissertação de mestrado intitulada “*Do outro lado das políticas, os estudantes: universitários da Maré em contexto de políticas de acesso e permanência*” - apresentada no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense - e tem como objetivo refletir sobre as diversas dificuldades enfrentadas durante o percurso escolar por estudantes moradores das favelas do Rio de Janeiro, em específico, os que residem na favela da Maré. Considerando que o cotidiano destes estudantes é permeado por conflitos armados, simbólicos, materiais, dentre outros e que, tais questões geram dificuldades e impossibilidades ao longo dos seus percursos escolares, faz-se necessário repensar os desdobramentos que tais conflitos possam estar acarretando no acesso e na permanência destes estudantes nas instituições de educação básica e ensino superior. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, a cada dia letivo do ano de 2016, três escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro não funcionaram por conta da violência. Em operação policial recente, no dia 28 de setembro de 2017, trinta e sete unidades de educação (19 escolas, 6 creches e 12 EDIs), que atendem 14.079 estudantes da Maré,

foram fechadas. Cabe salientar que o território da favela da Maré possui dezesseis favelas e atuação de três facções e um grupo de milícia, o que propicia conflitos e disputas entre as facções e ações policiais rotineiramente. Diante deste panorama é relevante discutir sobre as (im)possibilidades de continuidade dos estudos e, também, sobre o acesso e a permanência ao ensino superior destes estudantes, principalmente quando a eficácia e a importância das políticas públicas são questionadas e ameaçadas com o atual panorama político brasileiro. Como pensar em uma educação democrática quando as condições de educação são desiguais? As políticas públicas de acesso e permanência do ensino superior estão em conformidade com as reais necessidades dos estudantes aos quais estas se destinam? Nesse contexto, como metodologia, o trabalho destaca a coleta dos dados sobre a temática em jornais, mídias independentes, organizações não governamentais e análise de decretos e leis. Em especial no que refere às situações de conflito que ocasionam o fechamento constante das instituições escolares de educação básica e as consequências que essa situação produz na formação humana e nos percursos escolares. Além das informações apreendidas, o trabalho também traz relatos de sete estudantes moradores da favela da Maré e cursistas em duas instituições públicas de ensino superior, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os principais resultados da pesquisa destacam sobre as dificuldades enfrentadas anteriormente ao ingresso no ensino superior como a inviabilidade de acesso às instituições escolares, durante a educação básica, em circunstâncias de conflitos armados e a manutenção desse quadro durante o curso universitário. Ressalta a influência que esse panorama reflete no cotidiano dos estudantes e sua relação com a permanência no curso superior.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Camadas populares. Desigualdades sociais. Políticas públicas.

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE: SABERES MOBILIZADOS A PARTIR DAS RELAÇÕES COM A ESCOLA

Cyntia de Souza Bastos Rezende

Mestranda em Educação – PPGE / FEUFF

cyntiagaleao.faeterj@gmail.com

Financiamento: CNPq

Mônica Vasconcellos

Professora Orientadora FEUFF

monicavasconcellos@id.uff.br

Linha de Pesquisa: Ciência, Cultura e Educação

Esta pesquisa encontra-se em andamento e tem por objetivo analisar narrativas de licenciandos acerca das contribuições dos programas de formação inicial, para a produção de saberes ligados à profissão docente. Em função desta investigação temos nos dedicado ao levantamento, à seleção, ao estudo e à sistematização das informações elaboradas pela literatura a propósito desta temática. As análises preliminares destas obras apontam que, por um lado, não há unanimidade por parte dos estudiosos acerca das relações que se estabelecem a propósito da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional. Por outro lado, parece haver determinados “consensos” acerca desta temática, que na compreensão de Nóvoa (2011) giram em torno da necessidade de: 1) passar a formação de professores para o interior da atividade profissional; 2) gerar novas composições relativas à organização da profissão; 3) fortalecer a dimensão pessoal e a participação pública dos professores. Para ampliar as discussões e favorecer nossas análises tomaremos como referência para a composição do nosso quadro teórico, autores como Perrenoud (2001), Contreras (2002), Gauthier (2006), Nóvoa (2011), Gatti (2012) e Tardif (2014), entre outros. Com o intuito de contemplar o objetivo proposto, entraremos em contato com professores das licenciaturas da Universidade Federal Fluminense (UFF), que também desempenham a função de coordenadores do Programa de Educação Tutorial (PET) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A eles solicitaremos que nos ajudem a mobilizar os integrantes dos projetos, para que possamos convidá-los a colaborar com o desenvolvimento da pesquisa, por

meio do fornecimento de informações relacionadas ao objeto em questão. As informações decorrerão de entrevistas individuais, pautadas por roteiros semiestruturados, bem como da análise dos materiais utilizados pelos respectivos grupos, durante o período de vinculação dos referidos sujeitos. Com base no estudo da bibliografia da área acreditamos que esta pesquisa nos auxiliará a melhor compreender, rever e propor ações voltadas à formação docente, afinadas com a valorização dos estudos teóricos inspirados e gerados por meio da articulação com as demandas do ambiente profissional. Em consonância com as recomendações relativas ao desenvolvimento de pesquisas qualitativas (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002) este conjunto de dados será selecionado, organizado, descrito e analisado em sintonia com o referencial teórico. Vislumbramos, ainda, a propositura de nuances que dizem respeito aos programas e as suas contribuições para uma prática mais segura, viabilizando possíveis ferramentas de ação, bem como a compreensão de aspectos relativos à personalidade do futuro professor. Os estudos desenvolvidos por Tardif (2014, p. 21) expressam que “[...] Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2014, p. 21). Esta afirmação reforça a ideia de que os saberes profissionais dos professores são constituídos no decorrer de um processo que ocorre ao longo da trajetória de vida pessoal/profissional. Neste processo, os saberes docentes produzidos e mobilizados continuamente suscitam aprendizagens relacionadas ao ambiente de trabalho. Ao tomar por referência este esclarecimento precisamos levar em conta a impossibilidade de prever e adotar de antemão um conjunto de estratégias capazes de solucionar todos os problemas que enfrentarão no exercício profissional. Em contrapartida, tal afirmação reforça a necessidade de formar os futuros professores de modo imbricado com o ambiente escolar, no qual esses saberes são continuamente produzidos, revistos, mobilizados, alterados e ampliados. Talvez, seja este um dos fatores que contribuem com a avaliação positiva dos licenciandos, a respeito da relevância que os Programas dos quais participam (PIBID e PET) têm para sua atuação. Diante deste quadro indagamos: Em que medida, os programas de formação inicial, têm contribuído para a produção de saberes ligados à profissão docente nas licenciaturas? Embora não seja nosso intuito estabelecer comparações entre as duas dimensões formativas (formação inicial e Programas de formação) mencionadas neste trabalho, julgamos pertinente, desenvolver uma pesquisa que nos permita realizar uma aproximação com seus encaminhamentos e, desse modo, identificar pistas que contribuam para as reflexões sobre a formação dos futuros professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial. Programas de Formação. Profissão Docente. Saberes Docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. p.203.

CONTRERAS, José. Os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. In: *A autonomia dos professores*. São Paulo – SP: Cortez, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. *A questão docente: formação, profissionalização e decisão política*. Brasília: Liber Livros, 2012.

GAUTHIER, Clermont *et al.* Um modelo eclético para a pesquisa sobre a pedagogia. In: *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ª ed., Ijuí – RS: Ed. Unijuí, 2006.

NÓVOA, António. *Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46. Disponível em: www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf.

PERRENOUD, Ph., Altet, M., Charlier, É. et Paquay, L. (2001). Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph., (dir.) *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014. p.21.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente. In: *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS ESTUDANTES NEGROS QUE INGRESSARAM NA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE NO ANO DE 2004

Deise Guilhermina da Conceição

deisehis@gmail.com

CNPQ

Linha de Pesquisa: Diversidades, Desigualdades Sociais e Educação

O presente estudo tem como principal temática a análise das trajetórias dos estudantes negros que ingressaram na Universidade Federal Fluminense no ano de 2004, desvelando a repercussão do curso superior na vida socioeconômica desses sujeitos nos primeiros anos após a formatura. Escolhemos o ano 2004 devido a inclusão do quesito raça no questionário do vestibulando. Pretendemos estabelecer um paralelo entre as trajetórias dos alunos que se declararam brancos e dos que se identificam negros, analisando se há disparidade nos percursos desses grupos. A princípio, intentávamos verificar a mobilidade socioeconômica de estudantes negros que ingressaram na Universidade no referido ano, tendo em vista que historicamente a população negra possui menos anos de escolaridade se comparada à população branca e que o acesso à educação pode desdobrar-se em vantagens sociais e econômicas. Os achados da pesquisa, já em fase de redação, revelaram que a mobilidade econômica percebida a partir da análise comparativa entre a situação econômica do egresso e a de seus pais, conforme proposto por Ribeiro (2012), foi pouco significativa em boa parte dos casos devido aos últimos desdobramentos da política econômica brasileira. Muitos de nossos entrevistados vivem um período de recomposição de suas vidas, da busca pela recolocação no mercado de trabalho e da reelaboração de seus projetos profissionais. Contudo, os relatos analisados demonstram inúmeras formas de apropriação do conhecimento adquirido na Universidade, a maneira como os egressos perceberam a instituição, além da disparidade das trajetórias dos egressos brancos se comparados aos negros. A partir do banco de dados da Coseac/UFF, contatamos todos os egressos que realizaram matrícula na turma 2004. Foi elaborado um questionário *online* que revelou o perfil desses sujeitos, parte de suas redes de apoio, interesses e experiência com a questão racial. Cerca de 200 entrevistados responderam ao questionário. Após a análise das respostas, 40 sujeitos foram convidados a participar de uma entrevista para que pudéssemos traçar um perfil de suas trajetórias. As

entrevistas seguiram os parâmetros da entrevista compreensiva proposta por Kaufmann (2013). A mudança de escala, isto é, a análise dos dados gerais da turma 2004 em conjunto com as informações colhidas nas entrevistas, permitiu esclarecer peculiaridades de cada um dos sujeitos. Entendemos que além dos conteúdos construídos na Universidade, o processo de socialização de cada um dos egressos e a construção de estratégias e disposições, conforme Lahire (2004), foram fundamentais no acesso ao mercado de trabalho e na consolidação da carreira profissional. A pesquisa também revelou que os sujeitos declarados negros construíram disposições específicas para superar as desvantagens oriundas do racismo e preconceito racial presentes na sociedade e que necessitaram de maiores esforços para atingir os patamares alcançados por seus pares brancos. Por fim, acreditamos que o objetivo maior desse trabalho é constituir mais um instrumento capaz de denunciar os desdobramentos do racismo e da discriminação racial na trajetória da população negra, no acesso ao mercado de trabalho, na conquista de bens e na vida social desses sujeitos. Os achados desse trabalho podem contribuir para a construção de políticas públicas que tenham por alvo a superação das desigualdades raciais no Brasil assim como instrumentalizar a população brasileira para o combate ao racismo e a discriminação racial.

PALAVRAS-CHAVE: Raça. Universidade. Desigualdade. Mobilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OLIVEIRA, Iolanda (org). *Negritude e Universidade*: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e projetos curriculares. Niterói: Alternativa, 2015.

KAUFMANN, Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan, 1996.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos*: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Quarenta Anos de Mobilidade Social no Brasil. *Revista Dados*, Rio de Janeiro, IESP, v. 55, n.3, junho, 2012

A LEI NACIONAL DA APRENDIZAGEM: UMA POLÍTICA EM DISPUTA NO MERCADO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Douglas Heliodoro Firmino da Costa

heliodoro.dgs@gmail.com

Financiamento: CAPES

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação

A presente pesquisa parte de alguns questionamentos e incômodos pessoais, fruto de minha experiência como jovem aprendiz e, atualmente, como coordenador pedagógico da Organização Não Governamental (ONG) denominada Instituto Locus, que atua na formação de jovens aprendizes através da Lei Nacional da Aprendizagem (Lei 10.097/2000).

De antemão, chamou a atenção às contradições inerentes a educação da classe trabalhadora no Brasil. No século XX, com o desenvolvimento industrial, a reorganização do trabalho e as novas tecnologias, o Estado e as elites empresariais consolidaram um projeto de educação da classe trabalhadora, principalmente dos jovens/adultos, balizados na perspectiva da qualificação da mão de obra, adequando-a às demandas do mercado de trabalho. Se por um lado este projeto ancorou-se na ênfase as possibilidades de ascensão econômica e social, estritamente ligadas ao investimento em qualificação profissional, ocultou imediatamente as contradições intrínsecas ao modo de produção capitalista, que não garante à todos essa ascensão. Além disso, incutiu e fomentou o discurso que culpabiliza os trabalhadores que não conseguem manter-se produtivos e/ou empregados frente às mudanças do mundo do trabalho.

A partir desse contexto, acredito ser possível a análise acerca dos contornos da proposta de formação de jovens trabalhadores através da Lei Nacional da Aprendizagem, inscrita no cenário de disputa das políticas de qualificação profissional. Especificamente, a problemática da pesquisa ancora-se em algumas questões, tais como: quais concepções de educação estão sendo inseridas nessa política pública? De que forma as associações dos sindicatos patronais estão se apropriando dessa política pública? É possível disputar a formação na aprendizagem através das entidades sem fins lucrativos?

Neste sentido, o objetivo geral de minha pesquisa é analisar a Lei Nacional da Aprendizagem apreendendo as disputas entre frações da burguesia em torno da condução dessa política, principalmente, a partir da entrada do empresariado da educação no mercado da educação profissional. São objetivos específicos: identificar os movimentos de disputa

entre o empresariado da educação e as outras frações da burguesia tradicionalmente envolvidas com a educação profissional; analisar o fenômeno do processo de entrada das universidades privadas na formação de jovens aprendizes; debater a possibilidade de formação contra-hegemônica através da Lei da Aprendizagem.

Acredito que esta pesquisa tem relevância acadêmica, porque a Lei Nacional da Aprendizagem está inscrita nos contornos contemporâneos das articulações entre o Estado e a classe burguesa. Mais precisamente, as políticas, programas e projetos pensados para formação profissional da classe trabalhadora, estão sendo, apesar das disputas, balizados pela Teoria do Capital Humano (Frigotto, 2010) e que mais recentemente apresenta a nova roupagem da Pedagogia das Competências, através da qual vem disseminando e inserindo seu conteúdo nos currículos de educação das mais diversas instituições de ensino. Não à toa, a Lei da Aprendizagem atual, traz a inclusão de disciplinas nomeadas como “Empreendedorismo”, “Flexibilidade”, “Empregabilidade”, “Trabalho em Equipe”, entre outros temas que vão contribuindo para o ajustamento e conformação do “novo” trabalhador. Ademais, a Lei também se insere no bojo dos programas de formação “aligeirada”, que em última instância, busca responsabilizar o jovem por sua “empregabilidade”, assim como pelo seu aprendizado e constante qualificação.

Minha hipótese principal é a de que a política de qualificação profissional via Lei Nacional de Aprendizagem, embora aparentemente já nasça privada, não encontra hegemonia e estabilidade dentre os atores políticos que participam dela e, portanto, a luta de classes intra classe burguesa é justamente o ponto de cisão que amplia as possibilidades de disputa dessa política pública. Inclusive, incidindo em perspectivas em direção a uma formação profissional contra-hegemônica.

A fundamentação teórico-metodológica estará ancorada, no método materialista histórico dialético. Nesta perspectiva, a pesquisa em questão se dará a partir do levantamento e análise da Lei nº 10.097 de 2000, do decreto 5.598 de 2005 e das portarias que alteram e complementam essa política, ou seja, a partir da reconstrução histórica dos fatores concretos que determinaram a Lei da Aprendizagem. Tendo em vista as dinâmicas mediadas por contradições no contexto histórico, social e econômico de criação da Lei da Aprendizagem serão, portanto, as mediações fundamentais para este empreendimento analítico.

PALAVRAS-CHAVE: Lei Nacional da Aprendizagem. Educação Profissional. Política Pública. Trabalho.

AS PRÁTICAS CURRICULARES DE MATEMÁTICA COMO CONTRIBUIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DA EJA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA ZONA RURAL DE SOBRAL

Francisco Josimar Ricardo Xavier

zimar_ricardo@hotmail.com

Financiamento: CAPES

Linha de Pesquisa Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação

A presente pesquisa tem como objetivo compreender a influência das práticas curriculares de Matemática para permanência dos estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais da zona rural de Sobral. Trata-se de uma pesquisa de campo (GIL, 2008) de caráter qualitativo (MINAYO, 1994) e, considerando a necessária aproximação entre sujeitos pesquisador/pesquisados, compreendemos ser a observação participante e a entrevista (GIL, 2008) do tipo semiestruturada (LUDKE e ANDRÉ, 1986), os instrumentos de coleta dos dados que mais se aproximam à sua metodologia. Para a análise dos dados, propomos utilizar a Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2016), com a qual procuraremos relacionar, qualitativamente, os dados e as informações concedidos pelos sujeitos envolvidos, o referencial teórico estudado e a percepção do pesquisador quando da construção do metatexto final (idem. ibidem). A definição do lócus da pesquisa se deu pela minha experiência como professor no referido sistema de ensino, foi endossada pelo fato de as pesquisas e publicações voltas à educação matemática de jovens e adultos serem ainda escassas na Região Nordeste do país (FREITAS, 2013) e da carência de discussões que envolvam este assunto sob o ponto de vista dos estudantes (FONSECA, 2012), sobretudo, à permanência destes, no espaço escolar. As discussões presentes na pesquisa compreendem os assuntos Práticas Curriculares, Currículo (SACRISTÁN, 2000), Educação Matemática (FONSECA, 2012), Práticas Pedagógicas (FRANCO, 2015) e Etnomatemática (D'AMBROSIO, 1990) como temáticas balizadoras. Sendo seu lócus um estabelecimento oficial de ensino (BRASIL, 1996) que contempla os sujeitos jovens e adultos como estudantes, baseamo-nos na definição de Educação de Jovens e Adultos, EJA, como modalidade da Educação Básica, trazida pelo Parecer nº 11/2000, como uma “categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidade e funções específicas” (BRASIL, 2000, p. 5). No que diz respeito às práticas pedagógicas, as

compreendemos como sendo práticas que se dão no espaço escolar que, mediadas pela Didática têm orientações para se fundamentarem como “práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2012, p. 152). Neste sentido, são elas, práticas organizadas “intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais/requeridas por dada comunidade social” (idem, p. 154). No que tange à Educação Matemática, compreendemos que os sujeitos estudantes trazem suas reminiscências da Matemática escolar (FONSECA, 2001) dadas por passagens anteriores pela escola e, mesmo aqueles que têm na EJA sua primeira experiência escolar, trazem matemáticas de suas vivências de mundo. Tais reminiscências são carregadas de sentidos e subjetividades que precisam ser reconhecidas pela escola como parte importante e integrante do currículo prescrito de Matemática. Com isso, entendemos haver a possibilidade de encontrarmos, neste espaço de ensino, sujeitos que tenham suas etnomatemáticas (D’AMBROSIO, 1990) com uma maneira de contar, registrar fatos, utilizar-se de símbolos e linguagens matemáticas que lhes são inerentes. Desta forma, buscamos analisar, por meio da observação, o currículo praticado de matemática dos(as) professores(as) de EJA e as práticas dos(as) mesmos(as), tendo em vista que estes(as) adaptam os conteúdos do currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000) à realidade dos estudantes das escolas da zona rural. Com os sujeitos estudantes, procuramos compreender os significados que eles conferem aos conhecimentos matemáticos para sua permanência na escola e a possível conclusão dos estudos da etapa Ensino Fundamental. Nesta perspectiva, consideramos que esta pesquisa se justifica pela contribuição, em relação à ampliação de reflexões sobre importantes questões relacionadas à EJA, especialmente ao envolver conhecimentos da área da educação matemática. Junte-se a isso, a relação entre os assuntos práticas pedagógicas e permanência nela propostos a serem discutidos sob o ponto de vista dos significados que estudantes da EJA lhes conferem. Compreendendo que uma pesquisa se trata de uma representação (WILLIAM, 2007) de uma verdade de um determinado tempo, dado a partir de um estranhamento (GINZIBURG, 2001), ela não se faz absoluta, tampouco se finda em si, mas abre a possibilidade para que maneiras e formas de pensá-la diferentes sejam construídas, porque contextual, ela é inerente a um espaço-tempo específicos. A pretensão, portanto, com a mesma, é possibilitar a ampliação das reflexões a partir de seu estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Curriculares. Matemática. Práticas Pedagógicas. EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica*. Brasília, DF. 64 p.

BRASIL. Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Aprova Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica*. Brasília, DF. 68 p.

D’AMBROSIO, Ubiratan. *Ennomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1990. 88 p. Série Fundamentos.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Discursos, memórias e inclusão: reminiscências da Matemática Escolar de alunos adultos do Ensino Fundamental*. 2001. 443 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2001.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 118 p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012. 239 p. Coleção Docência em Formação: Saberes pedagógicos.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo. v. 41, n. 3, p. 601- 614, jul./ set. 2015.

FREITAS, Adriano Vargas. *Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos: estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010)*, 2013. 360 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p.15-41.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MINAYO, Maria Cecília (org.), et al. *Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade*. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 3. ed. ver. e ampl. Injuí: Ed. Unijuí, 2016. 264 p. Coleção Educação em Ciências.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras- chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. Tradução de Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007, 464p.

ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPANSÃO E EXCLUSÃO

Gisele Coelho de Oliveira Araújo

coelho.gisa@hotmail.com

Linha de Pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade

Sabemos que a história da Educação Pública está diretamente relacionada à implantação dos direitos sociais e humanos. A Educação é direito público subjetivo, ou seja, o acesso é obrigatório e gratuito, sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica. Ao longo dos anos identificamos diversos movimentos da sociedade no sentido de exigir o que está contido na legislação nacional que garante a ampliação do atendimento educacional como a ampliação da obrigatoriedade, da universalização do acesso, da gestão democrática e da garantia do padrão de qualidade. Estes aspectos estão associados à oferta da Educação Pública, contemplando o direito social à educação de qualidade. Consta no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. A partir deste artigo verificamos que todos, sem distinção, têm direito a educação. No artigo 206 da referida Constituição constam os princípios que devem orientar a educação. Dentre eles podemos destacar: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público e garantia de padrão de qualidade. Vale ressaltar que estes princípios indicam compromisso com uma educação para todos. A Educação Infantil, por força do artigo 29 da LDB 9394/96, passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Esse processo insere a Educação Infantil na agenda das políticas públicas, considerando que, ao se tornar um direito, o Estado deverá garanti-lo por meio da ampliação do acesso e da qualidade no atendimento. Temos como resultado dessa caminhada uma Educação Infantil de cunho menos assistencialista, gerida pelos órgãos de educação e com uma proposta pedagógica que procura valorizar a criança como um sujeito de direitos. Sem dúvida, esses avanços foram alcançados, além de outros caminhos, através da implementação de políticas educacionais públicas e pela ampliação do financiamento para a Educação Infantil. Esta pesquisa se dedica a investigar políticas públicas relacionadas ao acesso à Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro nos últimos anos, assim como questões relacionadas à qualidade e ao direito à Educação Infantil. Também é direcionada a investigações sobre universalização da Educação Infantil, seus desafios e significados. Para isso, serão analisados os documentos oficiais que sustentam o

acesso à Educação Infantil como um direito. Serão também analisados os dados referentes à oferta e ao atendimento na Educação Infantil, levando em consideração os avanços alcançados e as carências ainda presentes. É considerando o previsto na legislação nacional e nos dados que serão analisados que observamos a distância que há entre as letras da lei e a realidade educacional que nos encontramos. Necessitamos de políticas públicas articuladas com o compromisso do acesso e permanência das crianças na Educação Infantil, especialmente na rede pública. Principalmente nesta etapa da Educação Básica, o sucesso escolar está diretamente relacionado com a qualidade do ensino, um ensino democrático, direito de todos. O presente trabalho tem a intenção, portanto, de propor uma reflexão sobre a democratização do ensino, especificamente, o direito ao acesso e permanência na Educação Infantil na rede pública. Além de aumentar o número de crianças com acesso à Educação Infantil, é preciso melhorar a qualidade das escolas, e isso só é possível com investimento maciço. Apesar da existência recente de legislações específicas que garantem o direito à Educação Infantil, sendo a pré-escola obrigatória, um dos maiores desafios do Brasil quanto à melhora da qualidade desta primeira etapa da Educação Básica é a ampliação do acesso, onde ainda há defasagem. Diante desta realidade, ressaltamos a necessidade de investimento na Educação Infantil, com objetivo de diminuir a desigualdade nos âmbitos socioeconômico e regional que ainda encontramos nesta etapa da Educação Brasileira. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) reunidos no Anuário Brasileiro da Educação Básica do ano de 2017, consta que 52,3% das crianças de zero a três anos de idade que pertencem aos 25% das famílias mais ricas da população estão devidamente matriculadas em creches. No entanto, entre os 25% mais pobres este percentual cai para apenas 21,9%. Diante destes dados não resta dúvida de que a desigualdade é uma questão importante quando se discute acesso e condição de oferta, o que reforça que é fundamental a manutenção de Políticas Públicas que tratem da desigualdade social e econômica. Se faz necessário, portanto, pensar grande e em longo prazo a política educacional para a Educação Infantil no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Acesso. Permanência. Qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Anuário Brasileiro de Educação Básica*, 2017.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E SEUS DILEMAS

Giselle Nunes Baptista Amorim

gizaamorim@hotmail.com

Linha: Linguagens, Cultura e Processo Formativo

Na caminhada de professora nas escolas Municipais do Rio de Janeiro, no complexo da Maré, trabalhando com turmas de alfabetização, já escutamos muitas vezes essa pergunta. “Tia, como é que se escreve?” “Tia, eu não sei ler?” “Tia, essa palavra tem o k?” Esses questionamentos levam os alunos e professores a repensar práticas de escrita no contexto pedagógico, repensando nossas práticas de escritas dentro da trajetória pedagógica. Existe um melhor método para alfabetizar? Como é o caminho didático-metodológico traçado por uma professora alfabetizadora, comprometida com sua prática? Quem são os nossos alunos? O que leva um aluno de escola pública a aprender a ler e a escrever com autonomia? O professor precisa de receitas para alfabetizar? Qual é a concepção de escrita dos professores alfabetizadores? Qual é a concepção do professor sobre a relação oralidade e escrita? Para Goulart (2014, p. 167), “discutir teorias de alfabetização é discutir projetos de sociedade.” Qual projeto de sociedade estamos ajudando a construir com o trabalho de alfabetização feito em sala de aula com alunos oriundos das camadas populares do Município do Rio de Janeiro? Alfabetizar não é homogeneizar, produzir resultados meramente estatísticos ou avaliar somente com instrumentos objetivos, mas produzir singularidade, trabalhar a diversidade, provocar e orientar o aluno a escrever sua própria história interagindo com a língua que é viva e está em constante mudança. Freire (1996) se refere ao diálogo como uma estratégia que subsidia a transmissão do conhecimento para que se possa construí-lo, formando a consciência crítica e problematizadora de sua prática.

Considerando as questões apresentadas, tomo a seguinte questão como ponto de partida para a pesquisa da dissertação de mestrado. Em que medida os dilemas surgidos nas tomadas de decisão no cotidiano da sala de aula levam o professor a refletir sobre seus saberes e significá-los, dando novos sentidos ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita?

Como objetivo geral, busco compreender aspectos do modo como uma professora alfabetizadora, reconhecida por sua boa atuação, organiza sua prática pedagógica. E como objetivos específicos, caracterizar e compreender dilemas que se interpõem no

processo de ensinar-aprender a leitura e a escrita em sala de aula; analisar os modos como a professora soluciona os dilemas na relação com e na direção dos alunos.

Para alcançar os objetivos propostos, pretendo acompanhar o cotidiano escolar de uma turma de 1º ano do ensino fundamental (alfabetização) de uma professora alfabetizadora que atua há 20 anos, numa mesma escola, na comunidade da Maré no Rio de Janeiro. A intenção é de ouvir as narrativas da professora, acompanhar suas aulas, seu fazer pedagógico, e acompanhando também a produção das crianças, aspectos de seus processos de aprendizagem. Tomarei como aporte teórico estudos sobre alfabetização, formação de professores e saber docente de Goulart (2010, 2007a, 2007b, 2005), Ludke (2011), André (1986), Chartier (2007), Contreras (2007), Tardif (2002), Nóvoa (2008) e os pressupostos bakhtinianos de uma concepção dialógica da linguagem. Outros autores serão incorporados ao longo do curso, da revisão do projeto e da elaboração da dissertação em si.

O estudo será desenvolvido como uma pesquisa qualitativa, com abordagem sócio-histórica, apoiada nas ideias de Vigotski (2003), Zabalza (2008) e Bakhtin (2003).

O material da pesquisa será gerado por meio da observação em sala de aula, considerando-se a observadora como parte do contexto de observação, estabelecendo uma relação interativa com os observados. Estarei atenta às interações pedagógicas, às produções das crianças, escritas e outras, e aos registros feitos pela professora em seu diário. De acordo com Zabalza, os diários de aula “são documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (Zabalza, 1994, p.13). A entrevista semi-estruturada com a professora e outros sujeitos também está sendo considerada como instrumento relevante para a investigação.

INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS POR MEIO DO DIREITO À LEITURA: O CASO DO PNLL

Jorge Teles

jl.teles@yahoo.com.br

Linha de pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação

A Constituição Federal de 1988 estabelece educação e cultura como direitos. Depreende-se, daí, a leitura enquanto direito de todos. Todavia, no Brasil há um nível de exclusão posto pela ausência de alfabetização, pelas dificuldades de acesso ao livro e por gargalos estruturais na promoção da leitura. Estes problemas atingem grande parte da população, mas têm cor, idade, localização territorial e classe social específicos.

Apesar das reduções na taxa de analfabetismo, o Brasil ainda apresenta um número significativo de analfabetos: em 2014 eram mais de 13 milhões de jovens e adultos excluídos, segundo o IBGE. Existem mais de 42 milhões de jovens e adultos com menos de 4 anos de estudo (26,5%), considerados pelo IBGE como analfabetos funcionais. As disparidades entre os Estados continuam altas: A maior taxa (Alagoas) é cerca de oito vezes o valor menor (Distrito Federal). Segundo dados do Índice Nacional de Alfabetismo – INAF, apesar das quedas nos níveis analfabeto e rudimentar e aumento no básico entre 2001/02 e 2011, houve manutenção do pleno (26%). As taxas de analfabetismo são maiores no campo, no Norte/Nordeste, entre negros, entre homens jovens e mulheres idosas e ainda há poucos considerados “letrados” no Brasil. De acordo com dados da Pesquisa Retratos da Leitura, o número de livros lidos por ano não chega a cinco. No país se lê pouco e o pouco que se lê está atrelado ao período escolar. Caso se exclua os escolares, a quantidade de leitura anual não atinge nem dois livros por ano. Além disto, não há uso frequente de equipamentos públicos de empréstimo de livros.

Neste contexto, despontam algumas iniciativas de promoção da leitura por parte do governo e da sociedade civil. Dentre elas, merece destaque uma política nacional recente, a qual busca articular as ações públicas e da sociedade civil para o enfrentamento da questão: o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL (Decreto nº 7.559/2011). Os objetivos do PNLL são: i) a democratização do acesso ao livro; ii) a formação de mediadores para o incentivo à leitura; iii) a valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; e, iv) o desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional.

O objetivo desta pesquisa é compreender o PNLL a partir do público jovem e adulto com baixa escolaridade, na perspectiva do direito à leitura. O público enfocado será de jovens e adultos, pois seu tratamento difere significativamente da orientação infanto-juvenil predominante nas discussões sobre políticas de leitura. Considerar sua especificidade é reconhecê-los enquanto sujeitos de direito, bem como compreender a leitura como uma prática social, que envolve o sujeito e seu entorno. Os objetivos específicos são: i) compreender como o PNLL delinea seu público-alvo e lida com sua diversidade; ii) compreender o lugar do jovem e do adulto no PNLL; iii) analisar como as concepções de leitura, público-alvo e o lugar do jovem e do adulto no PNLL afetam o ciclo desta política.

Será feita pesquisa bibliográfica, análise documental e análise de entrevistas em profundidade, utilizando análise do discurso. Os sujeitos entrevistados estão relacionados aos eixos do PNLL, em especial aqueles que participaram em algum momento da implementação do Plano, bem como jovens e adultos com baixa escolaridade. As categorias de análise usadas nesta pesquisa são: a agenda e o ciclo da política; as práticas sociais e *habitus*; e, formações discursivas e ideias-força. Seria o PNLL uma ação estruturante a ponto de provocar novas práticas de leitura entre jovens e adultos de baixa escolaridade? Estas questões orientam a análise do material e lançam luz sobre a discussão do PNLL enquanto instrumento de promoção do direito à leitura.

As análises parciais permitem antever que a separação entre educação e cultura reflete uma despolitização da leitura, que se confirma em programas educacionais que abordam a leitura de modo instrumental e operacional. Mesmo as acanhadas ações de leitura no âmbito da cultura privilegiam uma abordagem mecânica e infantilizada, na qual os adultos permanecem sem tratamento adequado. Por outro lado, cabe ressaltar que há boas iniciativas de promoção da leitura. Contudo, elas não são sistêmicas, não foram institucionalizadas adequadamente ou não tiveram escala suficiente para alterar indicadores nacionais.

Do ponto de vista do direito, o tratamento político da leitura ainda não alcançou nível adequado, refletindo certa concepção do lugar do jovem e do adulto nas políticas públicas e nos projetos de cidadania que permeiam os debates entre governo e sociedade civil. Em termos de inclusão, políticas universais não promoveram a leitura de modo adequado, pois não dão conta da diversidade. A análise dos dados aponta para a necessidade da política alinhar ações universais com tratamentos específicos, para enfrentar a multidimensionalidade e complexidade da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Leitura. PNLL. Direito a Educação.

JOVENS OLHARES SOBRE O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Joyce Pessanha

joyce_524@hotmail.com

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação

Nos últimos vinte anos, a educação superior brasileira experimentou uma significativa expansão no número de Instituições de Ensino Superior (IES) e um crescimento expressivo de matrículas neste nível de ensino. Contudo, a taxa de escolarização líquida da população brasileira de 18 a 24 anos permanece muito baixa: 18,1%, segundo o Censo da Educação Superior de 2015. Em 2014, o número de estudantes matriculados no ensino superior chegou a 7,8 milhões. Dentre estas matrículas, 72% correspondiam ao setor privado e, apenas 28% ao setor público, de acordo com dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Uma série de graves questões impede o êxito do ensino médio brasileiro, como por exemplo, os elevados índices de distorção idade-série e abandono desse nível de ensino. Uma estimativa feita com base no Censo da Educação Básica de 2016 realizado pelo INEP revelou que de cada 100 alunos que cursaram o ensino médio regular em escolas públicas brasileiras, 28% estavam com atraso escolar de dois anos ou mais. Observando o estado do Rio de Janeiro, no qual a presente pesquisa está inserida, tem-se um quadro onde, a cada 100 alunos que cursaram o ensino médio regular em escolas públicas brasileiras, no mesmo ano citado anteriormente, 34% estavam com atraso de dois anos ou mais. Desse modo, a educação superior tem seu público potencial reduzido, considerando que, para cursar o ensino superior o estudante precisa, não apenas, ter concluído o ensino médio, como também, ter perspectiva de cursar tal nível de ensino. Seguindo ainda esta linha de raciocínio, é possível observar que, em muitos casos, os estudantes que conseguem concluir o ensino médio já se encontram em idade avançada e, com isso, vivenciam dificuldades em continuar seus estudos. Tendo em vista que, estes jovens possuem condições sociais e econômicas desfavoráveis e que em nada contribuem para o prolongamento dos seus estudos. Nessa perspectiva, a partir do ano de 2003, o país começou a vivenciar um avanço nas políticas públicas de democratização do ensino superior. Tais políticas buscam atenuar as desigualdades sociais através de programas de inclusão das classes populares neste nível de ensino. Por todo o exposto, a presente pesquisa é fruto do reconhecimento da necessidade de se investigar em que medida os jovens estudantes do último ano do ensino médio de escolas

públicas estaduais do Rio de Janeiro têm informações acerca das políticas de ação afirmativa que ampliam o acesso e também, auxiliam a permanência no ensino superior. Considerando que estes jovens constituem parte significativa do público alvo deste nível de ensino. Por conseguinte, adotamos tal questão como objetivo geral do nosso estudo. Visando explorar tais questões, este estudo apresenta como objetivos específicos: Analisar quais são as percepções e expectativas de estudantes do último ano do ensino médio de escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro com relação ao ingresso no ensino superior. Identificar se as políticas de democratização do ensino superior estão colaborando para motivar os jovens estudantes das classes populares a ingressarem neste nível de ensino. Investigar em que medida a escola pública incentiva seus alunos a ingressar no ensino superior. Para que tais objetivos sejam alcançados a articulação entre a abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa configurou ser a mais adequada, por suas características de investigação. Com o intuito de delimitar nosso campo de pesquisa, foi necessário estabelecer um “recorte” dentro do universo diverso ao qual nos propomos a investigar. Ou seja, para que possamos realizar um trabalho de investigação com alunos do último ano do ensino médio da rede pública estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro que, possui um total de 1.299 escolas de educação básica, optamos inicialmente pela seleção de escolas localizadas na cidade de Niterói, onde iniciei minha carreira docente e, portanto, local que deu origem as minhas observações e reflexões. Para tanto selecionamos três escolas com características peculiares como: localização, infraestrutura e desempenho dos alunos que, pudessem nos auxiliar a mapear nosso objeto de pesquisa de maneira mais completa. Diante do exposto, acreditamos que, pensar os sujeitos que ocupam o ensino médio das escolas públicas brasileiras, hoje, é tarefa indispensável para redução das desigualdades sociais e para a construção de uma sociedade democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Jovens. Ensino Médio. Democratização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/estado/119-rio-de-janeiro/censo-escolar?year=2016&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>>. Acesso em: 15/11/2017.

A PRODUÇÃO DO “ALUNO POBRE” NO DISCURSO DOS PROFISSIONAIS DA EJA

Kátia Oliveira da Cruz

katiaoliveiracruz@yahoo.com.br

Financiamento: CAPES

Linha de Pesquisa: Diversidades, desigualdades Sociais e Educação

A pesquisa investiga as relações de poder expressas através dos discursos dos profissionais da escola pública que participam do processo de produção de subjetividades dadas como “pobres” dentro da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA na escola pública. Realiza uma análise dos discursos desses profissionais, levando em consideração os seus próprios processos produtivos, as marcas históricas, sociais e seus reflexos no processo de produção de subjetividade dos alunos. Entendemos, para fins da pesquisa, a subjetividade como sendo de natureza industrial, maquinica, essencialmente fabricada (GUATARI, 1996). O público escolhido para a realização da pesquisa é todo o profissional que opera na EJA no turno da noite: professores, equipe de direção, equipe pedagógica e profissionais de apoio. O município selecionado para a realização da pesquisa é Maricá, localizado no litoral do Estado do Rio de Janeiro e que apresenta índice elevado de população estatisticamente definida como “pobre” e “extremamente pobre” de acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil¹⁶ e com o site do IBGE¹⁷. A proposta de pesquisa derivou da hipótese de que os discursos produzidos no âmbito da EJA são subjetivadores de um dado “sujeito pobre”, e que tal posicionamento contribui para a produção do efeito de *alocação* (BOUDIEU, 2015) dos sujeitos dentro de uma determinada classe através da manipulação de suas aspirações e de seus desejos. Compreendemos que a lógica burguesa e pequeno-burguesa, produtora de discursos, “sacrifica” sujeitos desclassificando-os socialmente. Mas que, ao mesmo tempo, faz-os acreditar que o caminho da escola é o caminho para a realização das aspirações e o lugar das oportunidades. Essa mesma escola, apesar das tentativas de se reinventar, se apresenta nas observações de campo como continuamente conservadora e classista. Contudo, esse discurso da ascensão pela escola é “desmentido pelo veredicto do mercado escolar ou do

¹⁶ Disponível em www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/598.

¹⁷ Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330270&idtema=19&search=rio-de-janeiro%7Cmarica%7Cmapa-de-pobreza-e-desigualdade-municipios-brasileiros-2003>.

mercado de trabalho” (BOURDIEU, 2015, p. 136). As práticas de organização escolar, as aulas ministradas, as seleções de conteúdo, os horários de funcionamentos, etc., teriam algo a denunciar? A pesquisa guia-se através do seguinte objetivo geral: analisar aspectos dos discursos de profissionais da escola pública que possam ser corresponsáveis pela fabricação de subjetividades estigmatizadas como “pobres” dentro da EJA. Classificamos a pesquisa como uma *pesquisa intervenção*, uma vez que a aproximação com o campo de pesquisa inclui a análise do impacto que as cenas vividas acarretaram para o pesquisador e o sujeito pesquisado. Privilegiamos uma compreensão de base qualitativa, dada a necessidade da interpretação de dados fornecidos por sujeitos em seus ambientes e contexto social. Optamos, do ponto de vista teórico, fundamentalmente, pela obra filosófica de Michel Foucault (2009). Abordamos a temática das relações de poder, da vigilância panóptica, do biopoder, da normalização dos “anormais” e, enfim, dos lugares da pobreza nos espaços sociais historicamente construídos. Contudo, também recorreremos em diversas passagens de nossa pesquisa a referências de outros autores como: Pierre Bourdieu (2015) e Paulo Freire (1999), dentre outros pesquisadores e comentadores que de alguma forma contribuem para reflexão da problemática no campo educacional. Além do percurso teórico, realizamos observação participante e elaboramos entrevista semiestruturada contendo uma pergunta ampliada através da qual o entrevistado era convidado a refletir sobre a questão do que percebe como pobreza no contexto da EJA. A pergunta foi: *O que você pensa sobre a Educação de Jovens e Adultos?* Desta forma, houve a possibilidade de uma fala mais livre do entrevistado. A pesquisadora compareceu três vezes por semana, durante um mês observando, participando de reuniões de conselho de classe e realizando as entrevistas em campo.

Podemos atender como consideração final o fato de que estigmas e atitudes de discriminação perpassam a formação dos profissionais que atuam na EJA. Dos discursos, despontam posições segregadoras quase imperceptíveis a eles mesmos. Manifestam a essência do velho *poder de soberania* que consistia em *fazer morrer, deixar viver* (FOUCAULT, 2010) e que se completou no século XIX com a nova tecnologia do poder denominada por Foucault de *biopoder*. Este dispositivo age não somente sobre os sujeitos, mas sobre as populações determinando quem viverá, quem ocupará os espaços de privilégio, de mercado e quem será relegado ao esquecimento social, condenando à morte e/ou à pobreza estrutural os sujeitos e populações, diariamente. A noção de “pobreza” passa, então, a ser internalizada como constitutiva de um “sujeito pobre”, assujeitado por uma anatomo-política reproduzida pelos agentes do sistema educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Subjetividade. Pobreza. Distinção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção*. Crítica social do julgamento. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2013.

_____. *Vigiar e punir: nascimento das prisões*; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

O PRECONCEITO EM RELAÇÃO AO ADULTO POUCO ESCOLARIZADO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Leni dos Reis Araujo

leni.reisaraujo@gmail.com

Financiamento: Capes

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos

Em um mundo em que a leitura e a escrita são de fundamental importância, a construção da imagem de quem não lê e não escreve costuma ser perversa e isso, possivelmente, conduz o analfabeto às recorrentes situações desconfortáveis que podem desencadear em situações constrangedoras que os estigmatizam. Segundo Galvão e Di Pierro (2007, p. 24), “A imposição do estigma faz com que esse mote seja assimilado e reproduzido na fala dos próprios analfabetos”. Percebemos que muitas vezes o adulto analfabeto quase pede desculpas pela sua condição na sociedade. É possível mudar a condição marginalizada do analfabeto por meio da escrita e leitura? Muitos analfabetos adultos e adolescentes, que vivem no meio rural, não sentem falta do domínio da leitura e da escrita, inclusive nas situações onde seu ofício não exige tais conhecimentos. Os trabalhos artesanais, a pesca, entre outras ocupações (embora complexas) nem sempre exigem obrigatoriamente leitura e escrita. É possível que alguns apresentem maior facilidade em operações matemáticas simples sem ao menos soletrar uma palavra. Outros, infelizmente, acabam se apropriando das marcas que os excluem e legitimam a sua “incapacidade” diante do menor desafio e se apropriam das falas negativas, que ouvem de si.

Sabemos que muitos analfabetos, em nossa sociedade nasceram e/ou foram criados na zona rural. Sabemos também que, nos grandes centros urbanos o analfabetismo é alarmante. De acordo com Melo e Lira (2010, p. 2), “[...] há uma enorme discrepância no que tange à conquista da educação como direito de todos. Enquanto na população rural, o índice de analfabetismo entre os adultos (acima de 15 anos) é de 25,8%, na população urbana, é de 8,7%” (Fonte IBGE - Censo Demográfico 1991, 2000 e PNAD 2004). Em muitos casos, o analfabetismo perpetua por gerações. Segundo Di Pierro e Galvão (2007, p. 16), nas “[...] famílias, em que os adultos também não estudaram, os saberes adquiridos no trabalho costumavam ser mais valorizados que os conhecimentos veiculados pela escola”. Para muitos, o contato com a escrita é muito restrito e os relacionamentos interpessoais se limitam aos do

trabalho onde a comunicação oral é frequente. Contudo, a leitura de mundo é vasta. Essas pessoas, ao chegarem à cidade, se deparam com outra realidade e se dão conta que lhes faltam “a leitura da palavra”, como se expressa Paulo Freire (1989).

A alfabetização pensada por Paulo Freire era conscientizadora, por isso não interessava apenas saber ler e escrever as palavras, mas também o seu mundo com criticidade, de modo que trouxesse mudança de sua realidade. Como observamos nessas falas: “Eu tenho a escola do mundo, [...]”; “Quero aprender a ler e a escrever para mudar o mundo” (FREIRE, 1987, p.119). Paulo Freire entendia o analfabeto adulto, como um “oprimido” e produtor de cultura ativa, atuante. Ele nos ajuda a refletir a realidade das pessoas que vivem subjulgadas pelo opressor. Livres “querem ser, mas temem ser” (FREIRE, 1987, p.35). Uma vez livre nasceria um homem novo. Segundo Paulo Freire, “A libertação por isto é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo [...]” (FREIRE, 1987, p. 35). Novo homem é o homem alfabetizado, pois por meio da leitura e escrita pode mudar sua vida e ter consciência de sua situação de oprimido e lutar contra. “Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização [...] como uma força de transformação no mundo” (FREIRE, 2009, p. 150).

Percebemos o grande desafio de mudar a condição de marginalizado do adulto analfabeto na sociedade contemporânea. Dessa forma, o presente projeto de pesquisa visa contribuir nas discussões à cerca do preconceito em relação ao analfabetismo adulto no Brasil. Especificamente caracterizar a construção histórica desse preconceito. Além disso, tem-se a intenção de levantar, sistematizar e analisar dados a respeito do índice de analfabetismo nos últimos censos e identificar os espaços e ocupações reservados aos analfabetos na sociedade. O trabalho será de cunho teórico bibliográfico, com base em material e documentos produzidos sobre o tema em tela. Posteriormente, pretende-se realizar uma pesquisa empírica que consistirá em entrevistas com pessoas consideradas pouco escolarizadas, que passaram ou não por programas de alfabetização de jovens e adultos. O resultado dessas entrevistas norteará a pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Preconceito. Adulto analfabeto. Leitura. Escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; Di Pietro, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

MELO, Amilka Dayane Dias; LIRA, Débora Amélia Nunes. A Educação e os Desníveis sociais entre as Populações Urbanas e Rurais. In: I Conferência Nacional de Políticas Públicas Contra a Pobreza e a Desigualdade. *Anais...* Natal, 2010. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/cnpp/pgs/anais/Arquivos%20GTS%20-%20recebidos%20em%20PDF/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20OS%20DESN%C3%8DVEIS%20SOCIAIS%20ENTRE%20AS%20POPULA%C3%87%C3%95ES%20URBANAS%20E%20RURALS%20.pdf>> Acesso: out. 22 2016.

MAL-ESTAR DISCENTE FRENTE AO IMAGINÁRIO DA EXCELÊNCIA ESCOLAR: ALUNOS DE CLASSES POPULARES EM ESCOLAS DE ELITE

Luciana Santos

lucinedu@gmail.com

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação

Este trabalho consiste em uma proposta inicial no âmbito de pesquisa de doutorado em estágio embrionário. Pretendemos olhar para o imaginário que cerca a qualidade de ensino, à luz da relação entre Psicanálise e Educação. Temos por objetivo investigar como a problemática das desigualdades sociais reverbera no contexto escolar, no que diz respeito à trajetória de alunos pobres em escolas de prestígio, incidindo negativamente na dimensão afetiva do processo de aprendizagem. Priorizamos, sobretudo, os estudantes que estariam em posição subordinada, ou seja, não seriam cúmplices dos ideais regulatórios de uma instituição de elite, por não se verem identificados com o conhecimento que ali circula e com o modo como se operam, comumente, as práticas pedagógicas nesses espaços. Para tanto, consideramos a contribuição que o campo da psicanálise pode trazer ao fazer educativo, na medida em que toma o sujeito em suas várias vertentes constituintes, permitir-nos redimensionar o *lócus* escolar, como um ambiente não apenas de produção e transmissão de saberes, mas, sobretudo, de produção de subjetividades. Nesse sentido, a leitura psicanalítica poderá ser cotejada com algumas análises oriundas do pensamento foucaultiano a respeito da produção de subjetividade e dos micropoderes vigentes no sistema disciplinar educacional. É importante ressaltar o que estamos abordando por qualidade de ensino. Interessam-nos aqui pelo *imaginário* em torno da excelência, ou seja, quais seriam as práticas discursivas e não-discursivas que alimentam tanto uma “normatividade”, quanto certas práticas de poder decorrentes, definindo o que seria ou não uma escola de qualidade? A partir disso, quais os efeitos inconscientes, identificatórios, projetivos e afetivos são produzidos em função da busca por esse *ideal imaginário* e “normalizador”?

Assim, quando tratamos da excelência escolar, pretendemos partir da problematização desse ideário, o que incidiria na reflexão sobre os discursos e afetos produzidos na escola em forma de “mal-estar”. Assim, pretendemos refletir sobre como a percepção da desigualdade abala a confiança e as bases narcísicas dos alunos – no nível do “eu ideal” e do “ideal do eu” – na medida em que buscam a excelência escolar, tanto na

produção de suas subjetividades (podendo se tornar, inclusive, tímidos) quanto no modo como dizem sobre suas próprias experiências (atravessado por maior introspecção), o que pode prejudicar, consideravelmente, a história escolar desse estudante. Quanto aos aspectos metodológicos no momento de inserção no campo empírico, pretendemos dialogar com os atores da escola por meio de oficinas de visualização de filmes, debates e momentos de conversa. Com isso, almejamos abrir um espaço para a reflexão, a fala e a escuta, num sentido psicanalítico dessa atividade, porque desejamos priorizar o que os sujeitos têm a dizer a respeito de sua própria singularidade, uma vez que consideramos que essa intervenção metodológica pode contribuir para uma maior aproximação com os envolvidos. Por fim, trazemos aqui a relação que estamos estabelecendo entre Psicanálise e Educação para pensar a escola. Tratar da excelência de ensino como uma atividade normativa massificante (FOUCAULT, 1975; 2000; 2002 *apud* ARREGUY, 2011), dentre tantas outras impostas pelo ambiente escolar, faz-nos conceber o quanto esse lugar disciplinar pode passar ao largo das singularidades. Por outro lado, apesar de tantos questionamentos acerca dos impasses ou impossibilidade de interação entre Psicanálise e Educação, suscitamos a riqueza dessa interlocução no que diz respeito exatamente ao olhar para a formação das subjetividades em meio à crítica de práticas escolares padronizadas e homogêneas. Porém e, paradoxalmente, cabe também pensar em que medida a própria ausência de um ensino universal, público e igualitário para todos, provoca a exacerbação de diferenças baseadas no escalonamento imaginário de pessoas e de instituições de “qualidade”, sustentadas por categorias como sujeitos “ricos” e “pobres” em escolas “privadas” e “públicas”, especificamente? Ora, se o respeito às singularidades é importante, estas só emergem de forma realmente espontânea quando há um fundamento universalizante, no Bem Comum, como base de igualdade e Direitos Humanos na escola. Consideramos que, para compreender essas atividades normativas porventura geradoras de “mal-estar” e sofrimento psíquico em torno dos ideais de escola, do aluno e do conhecimento, será profícuo “abordar as relações escolares sob um prisma psicanalítico, ou seja, a partir de uma escuta clínica ou da simples promoção da fala e da troca intersubjetiva” (ARREGUY, 2011, p. 103), o que favoreceria a transposição de uma associação imaginária com o fazer educativo para identificações mais realistas sobre o que acontece na seara escolar: entre professores e alunos ou entre alunos e alunos, numa sociedade marcada por uma severa divisão socioeconômica.

PALAVRAS-CHAVE: Excelência escolar e imaginário. Escolas de prestígio. Mal-estar e singularidade. Psicanálise e Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARREGUY, Marília Etienne. Um lugar para a escuta psicanalítica no campo das aprendizagens. *Revista Aleph: Uff / Rio de Janeiro*, n. 15, p. 99-106, agosto de 2011.

BRANDÃO, Zaia; CARVALHO, Cynthia Paes de. Processo de produção das elites escolares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 507-522, abr.-jun. 2011.

FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 27.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS, DESAFIOS À PESQUISA E À EDUCAÇÃO

Márcia da Silva Freitas

marciadsfreitas@gmail.com

Linha de Pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade

O presente trabalho objetiva apresentar a pesquisa sobre a educação na perspectiva inclusiva para estudantes jovens e adultos matriculados na rede pública de ensino, no âmbito municipal. Além de uma discussão acerca do direito à educação escolar que esses sujeitos possuem, também é possível dialogar sobre a inclusão dos mesmos na sociedade, de um modo geral. Afinal, historicamente, pessoas com deficiências eram totalmente excluídas/segregadas da convivência social e, ao longo do tempo, apoiados por diversas lutas, foram conquistando o direito de estarem presentes em todas as instâncias. No entanto, ainda há a notória necessidade de promovermos amplas melhorias no que tange às condições objetivas materiais a fim de possibilitar um melhor e mais digno desenvolvimento desses sujeitos. Além disso, ainda há a necessidade de lutarmos por uma educação voltada ao combate dos mecanismos de exclusão e preconceito.

Sob essa ótica, a pesquisa sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com deficiência nos leva a pensar a respeito do caráter duplamente excludente vivido por esses sujeitos, pois a EJA geralmente atende as pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar e/ou interromperam seus estudos durante a infância, em sua maioria devido a questões socioeconômicas as quais as levaram a ingressar no mundo do trabalho desde que ainda eram crianças e, entre as pessoas jovens e adultas com deficiência, é possível perceber a existência de casos em que – num passado nada remoto – as mesmas simplesmente não eram aceitas em algumas instituições de ensino devido a sua condição, além de situações de reprovações contínuas no mesmo ano de escolaridade (série escolar) em função da impossibilidade de “acompanhar” os conhecimentos demonstrados pelos demais estudantes da turma, consequentemente, sendo direcionadas para a EJA ao completarem a maioridade.

É válido ressaltar que além dos desafios educacionais supracitados, há também os desafios da pesquisa, a começar pela escassez de literatura relativa ao enlace entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Inclusiva. Ao realizar um levantamento inicial, não foram

identificados muitos estudos específicos acerca da educação de jovens e adultos com deficiência, o que aponta e justifica a relevância deste trabalho.

Nesse sentido, o objetivo geral traçado inicialmente para dar continuidade a presente pesquisa ao longo dos próximos anos, durante o curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense, consiste em problematizar as condições de formação humana sociohistoricamente elaboradas no atual estágio civilizatório, considerando a Educação na perspectiva inclusiva e a escolarização de jovens e adultos com deficiência.

Quanto aos objetivos específicos, pretendemos analisar os desdobramentos das políticas públicas de educação na perspectiva inclusiva, abrangendo a inclusão de alunos com deficiência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no município de Niterói/RJ; identificar os traços de resistência à manifestação do preconceito vivenciado por estudantes jovens e adultos com deficiência na sociedade de classes em função dos processos de marginalização social a que foram submetidos, buscando perceber com esses estudantes e seus docentes os possíveis reflexos que o conhecimento teórico-crítico pode incidir sobre o esclarecimento e emancipação intelectual dos partícipes da educação escolar; e desvelar as bases das contradições sociais que obstam ao desenvolvimento da autonomia política, intelectual e social dos jovens e adultos com deficiência, mapeando as condições materiais objetivas de trabalho, a prescrição avaliativa do sistema público de educação, as adaptações curriculares de médio e longo prazo e o Plano Municipal de Educação no cumprimento das metas 4 e 8 do Plano Nacional de Educação, conforme o Decreto-lei n.º 13.005/2014.

No que tange ao contexto de realização da pesquisa, é válido ressaltar que os participantes do estudo serão educadores que atuam na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/EJA na perspectiva inclusiva e seus educandos, tendo como *lócus* do estudo as Escolas da Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ, por tratar-se de um município considerado como referência quanto a Educação Inclusiva, recebendo, até mesmo, matrículas por transferências de alunos com deficiência oriundos de municípios vizinhos para nele estudar. Nesse sentido, para concretizar a realização deste estudo, serão adotados os seguintes procedimentos metodológicos: questionários; entrevistas; observação e registro em caderno de campo sobre a prática docente e as experiências de inclusão de jovens e adultos com deficiência.

Desta forma, pensar a Educação de Jovens e Adultos, no contexto atual, nos leva a refletir sobre os diversos desafios à práxis docente e também suscita uma reflexão sobre as desigualdades sociais que tem repercussões no mundo da escola. Do ponto de vista da escola

comum, a possibilidade de garantirmos o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, pode contribuir para a construção de uma cultura de valorização das diferenças. Sendo assim, na perspectiva da educação inclusiva, a escola deve ser um espaço genuinamente democrático, onde o conhecimento e a experiência com os sujeitos sejam partilhados, e todos os direitos fundamentais respeitados plenamente. Afinal, não podemos mais tolerar que a exclusão ocorra dentro das próprias instituições de ensino, onde cotidianamente nos reunimos para tratar da “educação”.

PALAVRAS- CHAVE: Inclusão. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Direito à Educação

A PRÁTICA DA PROFESSORA COMO CO-IMPLICAÇÃO: APRENDER E ENSINAR NA LÓGICA DA INVENÇÃO

Minna G. M. Rodrigues

minna.gondim@gmail.com

Linha de Pesquisa: Estudos do Cotidiano e das Classes Populares

Buscamos na presente pesquisa problematizar a concepção de fracasso escolar produzida pela lógica hegemônica da escola, presente nas falas das professoras e em seus relatórios avaliativos e que embasam suas práticas cotidianas na sala de aula das crianças das classes populares. Buscamos identificar a concepção de fracasso pensada pelas professoras como resultado de um discurso científico, social, político e econômico que define o que é esperado do aluno da classe popular, da escola pública e de seus professores. De acordo com o campo teórico da pesquisa com o cotidiano compreendemos a sala de aula como *espaçotempo* do movimento, da criatividade, da construção, da experimentação. No entanto, percebemos que o cotidiano se constitui, muitas vezes, como espaço de repetição e execução das mesmas formas de ensinar e aprender. Ao refletir junto com as professoras, sobre o que pensam acerca do processo de aprendizagem dos alunos, identificamos o discurso hegemônico que faz referência à necessidade de padronização de tempos e respostas (diretrizes, parâmetros, bases curriculares e sistemas de avaliação) em contraposição à movimentos de instauração de uma *outra* prática pedagógica resultante de uma determinada forma de ver o outro, neste caso, o aluno. Durante as conversas com as professoras e partir da leitura de seus registros individuais e coletivos procuramos instaurar um movimento de reflexão que relacione escola, cultura e vida cotidiana dos sujeitos buscando desnaturalizar nossas formas de ver, pensar e compreender a experiência cotidiana com as crianças. Entendemos que a criança na forma como é compreendida neste espaço e tempo é uma invenção social. O conceito de *infância* e o *ser criança* são constructos históricos, sociais e culturais, ou seja, o que entendemos ser a criança é resultado de uma determinada forma de pensar que ganha o estatuto de verdade outorgado pela ciência moderna e que se desdobra em outros discursos sobre a infância na Arte, na Literatura, na Filosofia, na Pedagogia, na Psicologia, na Medicina, no Direito e em outras áreas do saber. A constatação de que as professoras constroem suas práticas educativas a partir da concepção hegemônica de escola e de educação não explica a existência de outras formas de fazer *com* os alunos. Nosso olhar

investigativo busca formas de ensinar que tem como objetivo o desenvolvimento da autonomia da criança e também do professor. Se estamos todas submetidas a um mesmo *pensar/fazer* repetidor o que possibilita outra forma de *pensar/fazer* criador no cotidiano das salas de aula? A prática da professora como trabalho de co-implicação pressupõe uma mudança na forma de pensar o aluno e sua relação com o conhecimento. Pressupõe também mergulhar nas experiências das crianças das classes populares, suas formas de pensar, falar e agir, dentro e fora da escola, em outras palavras, conhecer e respeitar seus processos de aprender. O trabalho de co-implicação organiza o fazer pedagógico a partir da invenção. No cotidiano da escola esse trabalho acaba tendo pouca visibilidade misturado que fica com as práticas que buscam repetir antigas formas de ensinar e aprender. A transmissão do conhecimento é reconhecida e validada como método pelo discurso pedagógico que desconsidera outras possibilidades cognitivas. Ainda assim insistimos que outras práticas são possíveis no *espaçotempo* de invenção da escola. A narrativa como método de pesquisa se diferencia da descrição, propõe que os sujeitos da pesquisa sejam também autores ao escreverem sobre o cotidiano das salas de aula e suas vivências com as crianças. Assim, a narrativa comporta, conforta e desconforta tanto o humano que narra quanto o humano que se encontra na narrativa do outro. Não busca retratar a realidade em sua verdade, pois as verdades são sempre muitas, sempre parciais e temporárias, mas construir imagens, sons, toques, gostos e cheiros do cotidiano, leituras possíveis que provocam outras compreensões sobre a prática pedagógica. Pensar a escola e como as crianças aprendem não é um exercício fácil. É preciso estar disponível, capaz de ser afetado por uma realidade complexa de relações que se estabelecem nesse cotidiano. A partir da conversa com professoras, de suas experiências e da narrativa de algumas práticas a pesquisa propõe refletir sobre o cotidiano da escola na busca por suas inventividades e assim, problematizar o conceito de fracasso escolar como um discurso produzido pela lógica hegemônica da escola. Porque acreditamos que mesmo tendo sido sempre assim é possível para a escola ser diferente. Neste sentido, a pesquisa busca identificar as condições de surgimento das práticas microbianas que subvertem a ordem e ressignificam o processo de ensinar e de aprender contrariando um discurso de verdade, re-inventando e produzindo novos sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso. Prática. Professora.

A RELAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA EJA COM A ESCRITA SOCIAL: O QUE DIZEM EM SEUS DISCURSOS

Rosimere Pereira Manzani Lagares

rosilagares@gmail.com

Linha de pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos

O presente trabalho se organiza com base no estudo piloto realizado para a elaboração da análise do material de pesquisa da dissertação em andamento. O estudo mencionado apresenta os frutos de uma investigação qualitativa realizada com sujeitos estudantes da rede pública municipal da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Petrópolis (RJ). Considerando que o homem é “um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas *com* o mundo” (Freire, 1967, p. 39), busco compreender como os sujeitos considerados alfabetizados que frequentam salas de aula da EJA se relacionam socialmente com a leitura e a escrita presentes no seu cotidiano. Os sujeitos da pesquisa são alunos matriculados nas fases IV e V, que correspondem aos 4º e 5º anos do ensino fundamental, mas são semestrais. De que forma a leitura e a escrita estão presentes nas práticas sociais desses sujeitos? Que uso fazem da leitura e da escrita? O que a leitura e a escrita fazem com eles? Parto dessas indagações para a formulação do objetivo geral que é compreender como a leitura e a escrita se materializam na vida de sujeitos das Fases IV e V da EJA por meio da análise dialógica de seus discursos. São os seguintes os objetivos específicos: a) compreender em que situações sociais do cotidiano de sujeitos da EJA as atividades de leitura e de escrita estão presentes; e b) caracterizar os modos como sujeitos da EJA se relacionam com os temas da escola e, especialmente, aqueles ligados ao processo de aprendizagem da língua escrita. Nesta pesquisa, o sujeito é considerado do ponto de vista histórico-social em que a linguagem é constitutiva desse sujeito concreto, de direito, valorizado, “singular e único” (Bakhtin, 1997, p. 99). Os sujeitos da EJA estão socialmente marcados pelo lugar que ocupam na educação brasileira. São jovens, adultos e idosos que viveram situações escolares díspares marcadas por trajetórias truncadas com evasão e repetência, em geral. Estiveram distantes do processo educativo e retornam a ele por variados motivos pessoais e profissionais. Frequentar as salas de aula da EJA significa, em tese, ter direito ao acesso e à permanência em espaço sociocultural de construção e sistematização do conhecimento produzido pelo homem. O referencial teórico adotado na pesquisa está ancorado nos seguintes autores, entre outros:

linguagem (Bakhtin, 1981, 1997; Volochínov, 2013); alfabetização (Frago, 1993; Graff, 1995; Mortatti, 2014); alfabetização de adultos (Freire, 1967, 1987; Ribeiro, 1999); e letramento (Soares, 2004, 2012; Goulart, 2001, 2006, 2014; Street, 2003, 2007). O aporte teórico sobre dialogismo e alteridade com base em Bakhtin (1997, 2011, 2017) mostra como o sujeito investigador e o sujeito investigado podem intercambiar o papel de autores do texto da pesquisa. Participam desse estudo piloto dezoito sujeitos com idades que variam entre 15 e 76 anos, narrando suas histórias de vida, suas trajetórias escolares e suas relações com a leitura e com a escrita em entrevistas gravadas e, posteriormente, transcritas. A entrevista está sendo considerada compreensiva com base no estudo de Kaufmann (2013), que propõe maior envolvimento do pesquisador nos diálogos com o sujeito pesquisado. Esse autor considera o pesquisador um artesão intelectual que constrói o objeto do conhecimento em todas as suas dimensões. O tratamento do material tem como base a teoria da enunciação de Bakhtin (2011) que considera a relevância da produção de sentidos na interlocução com o outro, no movimento de fora para dentro, da exterioridade para a interioridade. A análise dialógica leva à percepção dos discursos implícitos, buscando sentidos nos silenciamentos presentes nos enunciados dos sujeitos participantes. A pesquisa pretende contribuir para revelar os sentidos que os sujeitos dão às práticas sociais de leitura e de escrita, tema pouco explorado nas produções acadêmicas. Ao escolher fazer a pesquisa no segmento da EJA, assumo o processo de investigação como um ato político comprometido com a educação da classe trabalhadora no que tange à apropriação da linguagem escrita.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Práticas sociais de leitura e escrita. Análise dialógica do discurso.

A QUALIDADE NO CAMPO EDUCACIONAL: ALGUNS APONTAMENTOS EM RELAÇÃO AO LIVRO DIDÁTICO

Suhender Ribeiro da Silva

suhender@hotmail.com

Linha de pesquisa: Ciência, Cultura e Educação

Pensar em políticas públicas para a educação nos leva, quase que de imediato, a pensar o significado da palavra qualidade. Essa expressão tem assumido diversos significados ao longo dos anos, uma vez que depende de alguns fatores que definem um determinado objeto ou pessoa. Desta forma, a qualidade toma um lugar nas discussões sobre a educação, tornando-se imediata a reflexão sobre seu significado semântico e definições que essa palavra pode assumir. A partir de definições e concepções sobre qualidade, propomos algumas reflexões para analisarmos em que condições uma obra ou coleção de livros didáticos são classificados como “bons”. Podemos pensar em alguns parâmetros e ter como base alguns caminhos a fim de identificar “elementos” que tornam um livro didático um bom aparato pedagógico. De acordo com Tedesco e Rebelatto (2015), é importante observar que a qualidade na educação é refletida pelo momento histórico, as políticas públicas e, em determinados casos, interesses políticos que estão envolvidos naquilo que se espera que a educação propicie às classes sociais participantes deste processo. Navarro (2004) defende que, pensando em políticas públicas e ações afirmativas, “a qualidade se reduz à superação do problema da reprovação e da evasão e não mais contribui para a sua democratização, em sentido amplo” (p.31). A preocupação em “lotar” as salas de aulas e a quantidade de alunos presentes nas escolas passa então a ser um medidor da qualidade na educação brasileira. Assim, “forja-se” o significado da qualidade no ensino, quando pensado apenas de maneira quantitativa e não, também, qualitativa. Segundo Gentili (1994, apud BRASIL, 2004), a qualidade tem sido utilizada como uma “nova retórica conservadora no campo educacional”, preconizando um discurso “utilitarista”, negando, assim, uma educação com caráter libertador para a maioria da sociedade. Os “critérios de exclusão” que determinam, em parte, a autorização da circulação de uma obra e/ou coleção nas escolas, seriam nosso ponto de partida. Esses “critérios” já eram definidos pelo Decreto-Lei n.º 1.006 de 30 de Dezembro de 1938 e permanecem até hoje, com uma nova configuração. À época, esses critérios estavam ligados à pátria, às raças, às classes sociais, como observado no artigo 20 do Decreto-Lei

n.º 1.006¹⁸. Durante a gestão de Capanema, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) estava encarregada de avaliar as obras e publicá-las em uma lista prevista inicialmente para janeiro de 1941. De acordo com o Decreto, a lista deveria conter as obras selecionadas pela comissão, a fim de disponibilizá-las para o consumo nas escolas públicas. Entretanto, devido a alguns fatores como alta demanda de livros e poucos pareceristas que compunham a comissão a lista mencionada nunca foi publicada, o que gerou uma inquietação por parte das editoras, como nos aponta Soares e Rocha (2005). A partir de 1985, houve uma mudança para o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) que, em linhas gerais, distribui, seleciona e avalia livros didáticos que poderão ser escolhidos pelos professores para serem utilizados nas escolas públicas. O PNLD possui as seguintes etapas de desenvolvimento: lançamento de Edital, inscrição das editoras, triagem, avaliação pedagógica realizada em parceria com universidades públicas, divulgação do Guia do Livro Didático com as obras aprovadas, escolha e solicitação dos livros pelas escolas, aquisição dos livros pelo FNDE¹⁹, produção, distribuição e entrega. O programa prevê a aquisição de livros e sua reutilização por parte dos estudantes. É possível observar que, tanto a Comissão Nacional do Livro Didático em 1938 quanto o Programa Nacional do Livro Didático, mostram-se vigilantes quanto às informações e metodologias presentes nas obras que circulavam e circulam nas escolas públicas. Além dos critérios gerais, que as obras de todas as disciplinas devem obedecer, cada área possui também critérios específicos que refletem outros padrões de qualidade “internos” como, por exemplo, na área de matemática, em relação à linguagem, são observadas as articulações adequadas nas diferentes representações matemáticas, o vocabulário; no campo da metodologia, o incentivo ao desenvolvimento das capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, as práticas sociais, a história da matemática, saberes articulados a outras áreas do conhecimento, dentre outros aspectos relevante para a qualidade do livro didático.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade. Educação. Livros didáticos.

¹⁸ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>

¹⁹ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselho Escolar e a aprendizagem na escola*. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Caderno 2, Parte V. Brasília: MEC/SEB, 2004.

SOARES, F.S; ROCHA, J.L. As políticas de avaliação do livro didático na Era Vargas: A Comissão Nacional do Livro Didático. *Zetetikè*, Campinas, v. 13, n. 24, p.81 – 112, jul./dez. 2005.

TEDESCO, A.L; REBELATTO, D.M.B. Qualidade Social na Educação: um debate em aberto. *Perspectivas em Políticas Públicas*. Belo Horizonte. v. III, n. 16, p. 173 – 197, jul./dez. 2015.

EIXO 4. INFÂNCIAS, JUVENTUDES E EDUCAÇÃO

Este eixo busca o diálogo de pesquisas que investigam a educação das infâncias e juventudes considerando os componentes sociais, históricos, culturais e os múltiplos espaços em que esses processos de educação ocorrem. Permite visibilizar os múltiplos significados e vivências atribuídos para as infâncias e juventudes e como se relacionam com a Educação.

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI: EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS DE PROFESSORES E PRODUÇÃO DE SENTIDOS PARA A DOCÊNCIA

Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo

Anapaulalanter@gmail.com

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos

O trabalho tem como proposta apresentar uma pesquisa, em fase inicial, de aporte (auto) biográfico, referente à Formação em Serviço dos Professores de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Niterói. Considera-se como contexto da investigação a política de integração das instituições de educação infantil à Rede Municipal de Ensino. O presente trabalho surge do entrelaçamento da minha história de vida, minhas experiências na docência como formadoras de professores e também como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos de Formação Institucionais GEPPROFI, na Universidade Federal Fluminense (UFF). O foco da pesquisa são as narrativas e as abordagens biográficas no campo da formação de professores. A pesquisa tem como preocupação, ética e teórico-metodológica, as contradições que marcam direções políticas e ideológicas, de épocas diferentes na história. Tais preocupações podem ser expressas através dos seguintes questionamentos: qual o impacto real das políticas de integração na formação em serviço no cotidiano dos professores da educação infantil? Que lugar de participação/atuação cotidiana os professores têm de fato? Estas políticas interferem no modo como os professores se veem enquanto profissionais da educação infantil? Como esse olhar interfere nos seus fazeres cotidianos?

O GEPPROFI desenvolve estudos e pesquisas no campo da pesquisa (auto) biográfica, cuja linha inclui um conjunto de temas que tratam de processos sócio-histórico-culturais de formação/apropriação de conhecimentos e de desenvolvimento/produção de subjetividades em situações educativas e sociais. Reconhecendo as dimensões culturais e políticas das ações humanas se estabelecem duas vertentes: os estudos sobre processos institucionais de formação do educador e outros, para diversos níveis de ensino; e também se investigam modos de subjetivação e processos de aprendizagem/construção de conhecimentos; trabalhando com temas que articulem as dimensões subjetivas e objetivas dos diversos fenômenos do contexto

educacional proporcionando um olhar mais complexo e articulado sobre os mesmos. O grupo é formado por estudantes de graduação, mestrandos e doutorandos com inserção na escola pública, professores universitários de instituições públicas e privadas e pelos professores coordenadores da pesquisa.

Na pesquisa aqui apresentada procura-se conhecer as práticas dos professores de educação infantil, suas narrativas, memórias, experiências e saberes que vão se tecendo ao longo do processo de formação em serviço em suas instituições; considera-se também o investimento pessoal e profissional de cada educador no cotidiano do seu trabalho. A intenção é identificar qual o nível de participação dos educadores na elaboração e implementação cotidiana das diretrizes e ações presentes nos projetos de formação em serviço nas instituições de educação infantil. E, como parte ainda desta intencionalidade, reconhecer qual o impacto real das políticas de integração e formação no cotidiano dos professores de educação infantil e que lugar de participação/atuação cotidiana eles têm de fato.

Utilizo como campo concreto de investigação o município de Niterói, tendo como objeto suas propostas e estratégias de formação em serviço para os professores de crianças pequenas, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96, que exige dos municípios a integração das instituições de educação infantil a sua rede de ensino. A escolha do município de Niterói como campo de investigação é também uma tentativa de retomar o diálogo conquistado com a Rede Municipal de Educação de Niterói em tempos atrás, enquanto bolsista/pesquisadora.

A pesquisa de aporte autobiográfico será realizada através das entrevistas narrativas com as professoras, expressando formas como os sujeitos vivem o mundo através de suas histórias pessoais, sociais e coletivas. Essa forma de pesquisa, certamente nos proporciona um trabalho colaborativo de intensa troca de experiências e vivências em que as professoras podem questionar e interrogar suas trajetórias e seus percursos de formação profissional, dando oportunidades para que possam ressignificá-los.

Entendo que investigar a atual política de formação em serviço do profissional de educação infantil, a partir das ações e diretrizes de uma secretaria, pode contribuir para a crítica de uma tradição de formação marcada pelo assistencialismo e pelo descaso do poder público, tanto em relação à criança, quanto ao professor. Pensar hoje o que temos feito no campo da formação docente com a contribuição das pesquisas e estudos (auto) biográficos, é também uma forma de resistir às ameaças que sofrem a democracia, a cidadania e o direito

imane e fundante de todos nós, seres cognoscentes (FREIRE, 1997). Ou como diria Kramer (2003) de buscar subsídios para o enfrentamento da barbárie que nos assalta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGANÇA, Inês F. de S. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: *Histórias de Vida e Formação de Professores*. SOUZA, Elizeu C. de S.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. FAPERJ, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394, 26 de dez. de 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 05 de out. 1988.

CAMPOS, Maria Malta. Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento. *Cadernos de Pesquisa* (82), p. 5-20, São Paulo, ago1992.

CAVICCHIA, D. de C. Formação Continuada de educadores para interação creche/pré-escola num programa de cooperação universidade prefeitura. *Anais da 17ª Reunião Anual da ANPED*: Caxambu, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança* – um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4a ed. São Paulo; paz e Terra, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*. Porto Alegre\RS, ano XXX, n.3 (63), p. 413-438, set\ dez. 2007.

KRAMER, Sônia. Subsídios para uma política de formação do profissional de educação infantil: Relatório Síntese – Diretrizes e Recomendações. In: BRASIL. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: _____. *Relatório da pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In:

KRAMER, Sônia; BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Infância, história e educação. *20ª Reunião Anual da ANPEd*. Sessão Especial. Caxambu, setembro. 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org). *Profissão: professor*. Lisboa, Porto Editora, 1991.

AVALIAÇÃO NA EDUCACAO INFANTIL: CONSTRUINDO SENTIDOS NO COTIDIANO COM AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS

Ana Cristina Corrêa Fernandes

acriscf@gmail.com

Linha de Pesquisa: Estudos do Cotidiano e da Educação Popular

A discussão sobre o que é avaliar, na Educação Infantil, mostra-se tensa e conflituosa. Perspectivas de ações governamentais, sobre avaliação, em dissensão reverberaram nas práticas cotidianas da/na Educação Infantil. No momento em que as crianças brasileiras chegam cada vez mais cedo às escolas, com os ajustes na legislação (BRASIL, 2013), faz-se necessário estudos sobre formas de apoiar, incentivar e mediar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Dentro deste contexto, este trabalho apresenta parte de uma pesquisa de doutorado, em andamento, numa instituição de Educação Infantil universitária, pública, em uma cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro, em que atuo e me vejo como professora pesquisadora (ZACCUR e ESTEBAN, 2002), na busca de redimensionar meu saber e fazer por meio da reflexão, não dicotomizando fazer e pensar, do lugar de professora. A pesquisa tem por objetivo investigar o processo de produção do conhecimento, no campo da avaliação da criança pequena, na dinâmica pedagógica do cotidiano da Educação Infantil, a partir da docência juntamente com as crianças. A função da avaliação como mediação, compreendida como recurso para melhorar os processos pedagógicos, alicerçada na postura investigativa e reflexiva docente, sustentam a investigação no diálogo com Sacristàn (1998) e Esteban (1999). Nesta perspectiva, a avaliação tem como significado e valor servir à tomada de consciência da prática que se vive, na interação dialógica e dialética entre teoria e prática. A pesquisa demanda um desenho que busca captar o movimento e a complexidade do cotidiano nas práticas pedagógicas criadas e vividas por crianças e professora, marcadas pela imprevisibilidade e o imponderável das relações humanas como construção histórico-cultural. Certeau (1994), Alves e Garcia (1999), Ginzburg (1989), Freire (1989, 1996), Oliveira (2005), Esteban (1999) e Vigotski (2010) são âncoras para o investimento na pesquisa. Os estudos com os cotidianos firmam-se como referência teórico- metodológica para a investigação. O sujeito pesquisador é também o sujeito praticante (CERTEAU, 1994) do cotidiano, assumido como sujeito da pesquisa e encarna, junto com as crianças, com suas práticas/acontecimentos, o “aleatório singular” (FOUCAULT, 1999), lugar da criação dos

conhecimentos, saberes, modos de usar diferentes das prescrições em manuais. A interação dialógica em Freire (1983) é caminho para a relação e reconhecimento da perspectiva do outro. A criação dos “dados” da investigação e a constituição das questões a pesquisar, o “objeto” que se avalia, e o próprio processo de avaliação são entretecidos nas relações vividas entre professora e crianças e crianças e crianças, nas atividades realizadas, nos estudos dos planejamentos e nos diversos registros docentes. A subjetividade atravessa a investigação atuando na seleção e na compreensão do vivido. A escolha de fatos e episódios, a valoração de um em detrimento de outro, a percepção de uma pista e não outra, a escuta de uma determinada criança demonstram a ausência de uma uniformidade na investigação que tem como marca a subjetividade humana. Imprime-se constante investimento no entendimento do que se mostra comum, simples, marginal, pormenores, que a metodologia indiciária de Ginzburg (1989) ajuda a compreender. Da investigação das ideias centrais orientadoras desta pesquisa aponta-se para a potência da ação docente cotidiana na escola. Uma ação que pode afirmar e reconhecer a cidadania da criança e a diversidade de infâncias através das práticas pedagógicas a elas destinadas e com elas criadas. Práticas que compõem uma dinâmica pedagógica realizada fora da relação linear e de padrões pré-definidos com rotinas e currículos prescritos. Caminhos de aprendizagem e desenvolvimento são criados pelos elementos constituídos nas interações entre as crianças, entre elas e o meio e entre elas e a professora. Um eixo de renovação da escola pública, também é visível, em suas finalidades e características estruturais, na qual a criança, como sujeito político, funda-se na noção de participação, reconhecendo que a criança pode interferir na história, definindo a orientação do que é feito com ela e com seu grupo, participando diretamente das decisões. Constituindo outras possibilidades de currículo na Educação Infantil, tornando possível a invenção de um espaço da educação autêntica proposta por Freire (1996), com ações atentas aos tempos e interesses infantis e com aproximação às realidades sociais e culturais das crianças. Assim, a avaliação que se assenta é aquela que é feita com as crianças reconhecendo que elas são capazes de fornecer informações sobre o que aprendem e que, sua escuta, nos afastam de modelos hegemônicos de aprendizagem e desenvolvimento que negam o outro, centralizam saberes, sentidos e criações. Práticas pedagógicas emergem como locus de produção do conhecimento de uma escola de Educação Infantil mais favorável à heterogeneidade de suas crianças, oportunizando a todos os sujeitos envolvidos, nas relações de ensino e de aprendizagem, a incorporação de um saber da democracia experimental e existencialmente (FREIRE, 1989) vividos no fazer a “aula” com crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Professora Pesquisadora. Avaliação. Cotidiano

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 5 de abril de 2013. Torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2013.

CAMPOS, Maria Malta. Políticas educativas e avaliação na infância no Brasil. In: GUIMARÃES, Célia, CARDONA, Maria João, OLIVEIRA, Daniele Gomes (orgs). *Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CERTEAU, Michael de. *A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo. Cortez, 2008.

DIDONET, Vital. Avaliação na e da educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia, CARDONA, Maria João, OLIVEIRA, Daniele Gomes (orgs). *Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

ESTEBAN, Teresa Maria e ZACCUR, Edwiges (orgs). *Professora pesquisadora - uma práxis em construção*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa (org). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FOCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. Pp.77-95. 1996.

FREIRE, Paulo. *A Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. (1969). *Extensão ou comunicação?* 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, Regina Leite. *Método – Métodos – Contramétodo*. São Paulo: Cortez. 2003.

_____. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GUIMARÃES, Célia, CARDONA, Maria João, OLIVEIRA, Daniele Gomes (orgs). *Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Avaliação na educação infantil. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos, *Educação Infantil: Fundamentos e métodos*. São Paulo, Cortez, 2005, p.251-255.

SACRISTAN, Gimeno J. A Avaliação no Ensino. In: SACRISTÁN, Gimeno J. e PEREZ GOMES, A I. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto, FERNANDES, Natália e TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação e Sociedade & Culturas*, nº25, 2007.

VIGOTSKI, L.S. *Quarta aula: a questão do meio na Pedologia*. São Paulo, 2010, Psicol. USP vol.21 nº.4, p.681-701. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003.

ESCUTANDO AS ENUNCIÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE SUA APRENDIZAGEM

Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes

alaclopes@gmail.com

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos

Nas entrevistas feitas em meu trabalho de dissertação, ouvi o relato dos professores que, em suas falas, traziam todos os motivos que as levam a encaminhar crianças para o atendimento especializado. As falas dos professores apresentaram uma saturação dos seguintes fatores: do aluno que não aprende; das nomeações que lhes são dadas; do papel da família nesse processo; de um outro que tem o poder de dizer se a criança aprende ou não; das tentativas de conseguir ensinar essa criança e do lugar que lhe é destinado. Refletir sobre as concepções de infância que são cristalizadas no cotidiano e emergem nos discursos da atualidade e compreender estes fatores, ao ouvir os professores falarem sobre as crianças, trouxe-me novas inquietações sobre a perspectiva das crianças em relação ao problema estudado. Temática que aprofundo no projeto de tese do doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, em uma pesquisa com as crianças, pois, se por um lado vimos o discurso do professor sobre a criança, o que pensam as pessoas que frequentam estes locais, ou seja, as crianças nomeadas e encaminhadas para o atendimento educacional. A pesquisa tem como problemática a compreensão das enunciações das crianças com dificuldades de aprendizagem e quais são seus enunciados sobre sua aprendizagem e sobre sua relação com a instituição escola. A pesquisa vem sendo desenvolvida numa Escola de tempo integral, na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, que tem local para atendimento de crianças com “dificuldades de aprendizagem” chamado de laboratório de aprendizagem. Este local tem por objetivo ensinar as crianças, de modo diferenciado, o que elas não conseguem aprender na sala regular. Os sujeitos da pesquisa são crianças do terceiro ano que não estão alfabetizadas e que frequentam este local de atendimento. Para o desenvolvimento da pesquisa, num primeiro momento, fizemos uma observação das crianças em sala de aula por 2 meses. O foco foi ver como estas crianças interagem na sala de aula, com as outras crianças e com o professor; também foram feitas observações no refeitório e no pátio para ver a interação com a instituição de modo geral. Posteriormente, fizemos grupos de conversa com as crianças durante o segundo semestre de

2016 com registro em gravação de áudio. As conversas tiveram como temática a aprendizagem e os processos vividos na escola, as crianças relataram sobre como aprendem; sua relação com os diversos sujeitos da escola que compõem este espaço institucional; o que não conseguem aprender e as estratégias que usam para cumprir o que é solicitado pela instituição. A conversação é um gênero discursivo e conversar com as crianças é a metodologia para ouvir delas mesmas quais são os enunciados sobre seu processo de aprendizagem. O processo de escrita do pesquisador também faz parte desta metodologia que vem sendo desenvolvida pelo Grupo Atos-UFF – Grupo de Estudos e Pesquisa Bakhtiniano, pois para manter as vozes dos sujeitos em sua integralidade, criamos um plano estético para que não seja o pesquisador a dizer *sobre o sujeito da pesquisa*, mas *em diálogo com o sujeito da pesquisa*. Esta escuta e escrita são feitas em diálogo com a teoria bakhtiniana que faz parte do referencial histórico cultural, tem como autores principais Bakhtin, Volochinov, Medviedev e estudiosos de seus textos como Geraldi, Miotello, Ponzio. São utilizados os conceitos de enunciação, compreensão, diálogo, alteridade, entre outros, para um entendimento de que o sujeito pesquisado é *expressivo e falante* e partindo desta premissa compreendemos que a criança pode dizer o que pensa por si mesma. A compreensão da questão ainda está em andamento, mas há uma percepção de que as crianças sabem que são estereotipadas como sujeitos que não aprendem e elas percebem que são tratadas de forma diferente por não corresponderem ao que é proposto pela escola. Ao mesmo tempo elas criam mecanismos para superar este não aprendizado, bem como estratégias para atender ao que é esperado da escola. Na pesquisa também se salienta o ato responsável do autor/pesquisador que, do seu lugar histórico e suas reflexões teóricas, contribui para sua área de estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Enunciação. Aprendizagem. Estudos Bakhtinianos.

A ESCOLA EM CRONOTOPOS: CRIANÇA ENUNCIA?

Angélica Duarte

angelicaduarteas@gmail.com

Financiamento: CAPES

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos.

Esta presente pesquisa surge na intenção de revelar as enunciações que não compreendemos ou não escutamos na escola, bem como quais enunciações das crianças que desvelam esse sofrimento. Entendemos que tal sofrimento não se revela somente no verbal, para compreendê-lo devemos observar também o extraverbal. Este extraverbal não se revela só no corpo, no movimento enunciativo, ele compreende também o que acontece antes da enunciação.

Usamos a fotografia, pois entendemos que nela a vida se revela, mas a foto não fala por si só. Só faz sentido esse verbal-corporal que a fotografia apresenta, cotejado com o extraverbal que confere sentido à fotografia.

Nesse sentido a fotografia se apresenta como plano estético onde é possível ver o sofrimento presenciado no momento em que a fotografia é retratada. Fazemos uso dela para revelar o extraverbal.

Sabendo que o evento da alteridade é alegria e dor ao mesmo tempo e que o humano no homem é a alteridade, este evento de alteração, de alteridade, é um encontro de alargamento, de dor. Existe nesse lugar de convívio das crianças, esse lugar onde as crianças são esses sujeitos da educação, uma ideologia de que nele só há alegria, porque não compreendemos que o humano do homem na criança é o mesmo e o diferente no mesmo lugar. O não reconhecimento desses lugares como lugares também de sofrimento é reafirmar a concepção de que a infância é um lugar de amor e alegria. Sendo assim, qualquer dor na criança é considerado um desvio. Não temos o objetivo de reafirmar os desvios, mas sim desideologizar que a infância é um lugar de alegria, pois o homem é sempre o mesmo e o diferente no mesmo lugar. Nesse percurso humanizamos a infância no sentido de reconhecer os eventos complexos de sofrimento como enfrentamento ao sofrimento, pois entendemos que o humano enfrenta e resiste ao sofrimento. No entanto, esta resposta não nos é acessível ao menos que aprendamos a ler a criança para além do verbal.

Buscamos apresentar momentos cronotrópicos em espaços diversos, interligados entre si, que suscitem grandes questões para a filosofia da linguagem, tendo como base os estudos bakhtinianos do grupo Atos. Nesse sentido, olho para a arte como condição de pensar a vida, Bakhtin diria: Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que os todos vivenciados e compreendidos nela não permaneçam inativos.

Busco um lugar exotópico onde haja uma possibilidade de pensar a criança concreta, que sofre, principalmente por falta de comunicação, por causa dessa incapacidade de falar com elas, falamos por elas e as tratamos como objetos.

Apresentado, em cronotopos intermediários, diálogos com pessoas que participaram ativamente do processo de construção da pesquisa. Estamos em uma busca contínua de manter um diálogo vivo, onde as vozes estejam equipotentes na pesquisa.

Assim, o foco principal deste trabalho é a busca pela escuta, pelo indiciar e pela narrativa. Escutamos, durante um ano, crianças da Educação Infantil na faixa etária de dois (2) a cinco (5) anos de idade, da Rede Municipal de Niterói, narrando suas experiências de sofrimento. É no imbricamento destas narrativas com nosso arcabouço teórico que tentamos compreender como as crianças vivenciam suas experiências de sofrimento.

A dissertação apresenta acontecimentos do cotidiano da escola que ocorrem na sala dos professores, na sala de aula entre outros momentos. Este trabalho surge no intuito de questionar a falta de importância que se dá à fala das crianças, que historicamente são tratadas com seres da ausência da fala, bem como a enunciação dos gestos corporais que por muitas vezes são desconsiderados.

Crianças enunciam, já que são sujeitos humanos na cultura. Mais que isso, a enunciação transborda em muito a compreensão rasa da parte verbal de um ato comunicativo. A enunciação é uma situação concreta, comunicativa, que envolve além do falante e do ouvinte todo o presumido da cena enunciativa, as relações valorativas do contexto próximo e mais alargado da cultura e, principalmente, um gênero discursivo em seu acabamento estético.

Almejamos um lugar onde as crianças possam ser reconhecidas como sujeitos da cultura e enunciadore da mesma. Onde a fala seja ativa e responsiva, política e transformadora da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Enunciação. Corporeidade.

A RELAÇÃO DO SUJEITO COM O CONHECIMENTO: AS IMPLICAÇÕES DO BRINCAR.

Bety Ribeiro Corrêa

bety.rib@gmail.com

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos

O presente trabalho tem o objetivo de estudar a relação entre o brincar e o conhecer. Partimos da ideia de que para se chegar a um novo conhecimento é preciso lançar-se ao desconhecido. Como pressuposto, para a psicanálise e para a psicopedagogia, há sempre um sujeito nesse processo, com sua história, seu desejo de saber e sua singularidade.

Aos seis anos de idade as crianças ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental e sua relação com o conhecimento de coisas novas se intensifica. A organização pedagógica dos seus anos na Educação Infantil fica para trás e se inicia uma nova etapa. Nessa passagem, boa parte do espaço/tempo para as atividades lúdicas, para o brincar, desaparece. As crianças são apresentadas a uma outra forma de organização pedagógica e um outro ritmo se instaura. Entretanto, o desenvolvimento das crianças não se dá de forma tão linear e para algumas fazer essa passagem torna-se um desafio por vezes penoso ou difícil.

O problema da pesquisa se originou na minha experiência na clínica psicopedagógica, onde tenho observado que crianças são encaminhadas pelas escolas já no 1º ano do Ensino Fundamental, ou até mesmo, nos anos finais da Educação Infantil. Kramer (2011) nos mostra que o ingresso da educação infantil nos sistemas de ensino a partir da Emenda Constitucional nº. 59, de 2009, a qual prevê a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos dezessete anos, “tem provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução”, com ênfase em atividades mecânicas (p.71). Temos observado que essas crianças precisam da atividade simbólica vivenciada no brincar para alimentarem seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Entretanto, o espaço de simbolização perde espaço na escola a partir do início do Ensino Fundamental.

Segundo Winnicott (1975), o brincar deriva dos fenômenos transicionais presentes no início da vida psíquica, quando o bebê começa a ser capaz de transitar entre a ausência e a presença da mãe. O brincar cria uma área intermediária que contribui para a passagem do mundo protegido criado pela mãe para o mundo externo e mais amplo a sua volta. A capacidade de brincar surge no indivíduo “como recompensa por uma combinação satisfatória

de influências ambientais com os processos hereditários de maturação” que acabam por firmar uma área intermediária muito importante para a vida do indivíduo. As atividades lúdicas da infância podem evoluir para uma vida cultural rica na fase adulta”. (Winnicott, 1975, p.49). A arte está entre as manifestações culturais que se inserem no espaço transicional que permanece na vida adulta.

Freud ([1908] 2015) já havia apontado uma relação entre a atividade criativa do adulto, no caso de sua análise, do escritor, e o brincar infantil. Entretanto, Lajonquière (2002) nos mostra que o brincar é concebido pelos adultos muito mais como meio de fazer amadurecer as potencialidades infantis, de acordo com os saberes psicológicos e as teorias do desenvolvimento, do que como forma de se apropriarem da tradição e da cultura na qual estão inseridas. Na medida em que se subjetiva através do brincar, a criança pode passar de objeto a sujeito.

Nesse sentido, supondo-se que o desenvolvimento da capacidade simbólica pode interferir na relação da criança com o conhecimento, duas questões tornam-se então centrais em nosso trabalho. Qual é o papel do brincar no processo de constituição do sujeito? Qual é o papel do brincar na relação do sujeito com o conhecimento? Nosso objetivo é compreender de que maneira a falta do espaço do brincar pode afetar a relação do sujeito com o conhecimento.

Nossa proposta metodológica consiste na realização de um estudo de caso múltiplo inspirado na psicanálise (Vertzmann, 2009), com crianças atendidas na clínica psicopedagógica social do Instituto Superior de Educação Pró-Saber – R.J, que estão cursando os primeiros anos do Ensino Fundamental. Como metodologia suplementar utilizamos a Pesquisa-intervenção (Castro, 2008), na medida em que a minha participação como psicopedagoga-pesquisadora interfere no campo pesquisado. As crianças serão atendidas por 1 ano. Observaremos em que medida esse espaço pode contribuir para a construção da autonomia dos sujeitos cognoscentes e, conseqüentemente, para seu desempenho escolar. As principais estratégias utilizadas são as sessões de atendimento psicopedagógico, entrevistas com as crianças e seus pais ou responsáveis, entrevistas com educadores na escola e entrevistas com outros especialistas que atendam as crianças. De acordo com o cronograma da pesquisa, a análise dos dados será realizada em 2018.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito. Conhecimento. Brincar. Simbolização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA E SILVA, Maria Cecília. **Psicopedagogia**: A busca de uma fundamentação teórica. São Paulo: Paz e terra, 2010.

CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (orgs). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa / FAPERJ, 2008.

FREUD, S. (1908). O escritor e a fantasia. *Obras completas de Sigmund Freud*, ESB, vol.8. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRAMER, S., NUNES, M. F. R., CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan.- abr., 2011.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica*: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VERTZMAN, J. A estratégia de estudo de casos múltiplos na pesquisa clínica em psicanálise. *Anais do Colóquio Internacional sobre Método Clínico do Laboratório de Psicopatologia Fundamental*. São Paulo, 2009. Disponível em http://www.psicopatologiafundamental.org/uploads/files/coloquios/coloquio_metodo_clinico/mesas_redondas/a_estrategia_de_estudo_de_casos_multiplos_na_pesquisa_clinica_em_psicanalise.pdf. Acesso em 6/5/17.

WINNICOTT, Donald W. *Os bebês e suas mães*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WINNICOTT, Donald W. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

DESAFIOS DA PESQUISA COM O COTIDIANO: REFLEXÕES SOBRE UMA INVESTIGAÇÃO EM CONSTRUÇÃO

Bruna de Souza Fabricante Pina

brunadesouzafabri@gmail.com

Linha de pesquisa: Estudos do Cotidiano da Educação Popular

Neste trabalho apresento algumas reflexões construídas a partir da pesquisa de doutorado que desenvolvo, baseada em minha preocupação a respeito de como as crianças vivenciam a passagem da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, na rede municipal de Itaboraí. A partir de releituras e de um processo de (re)construção das questões de pesquisa, a investigação vem se configurando como um estudo sobre a escolarização das crianças, com foco nas relações (aproximações, afastamentos e tensões) entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Debruço-me sobre o processo de escolarização e o de alfabetização presentes na escola participante da pesquisa, e trago também ao estudo as interfaces entre as políticas públicas para educação das crianças e a configuração do cotidiano escolar. Para tanto, tenho acompanhando uma turma de crianças de 5 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil e no próximo ano seguirei com eles na chegada ao primeiro ano do ensino fundamental na rede municipal de Itaboraí. No movimento de compreender melhor essa relação me coloco em um exercício investigativo no qual tenho me desafiado a desenvolver uma pesquisa *com* o cotidiano (GARCIA, 2003a, 2003b; ALVES, 2008; FERRAÇO, 2003, 2008; ESTEBAN, 2000, 2013), perspectiva em que o trabalho se constrói a partir das relações tecidas no cotidiano. É um fazer pesquisa na caminhada investigativa, deixando-se tocar pelas minúcias desse cotidiano e produzindo com e a partir dele as questões. Simultaneamente, afirmo o compromisso da pesquisa com as crianças das classes populares, que ao longo do tempo vêm sendo submetidas a um processo escolar marcado por relações de colonialidade, que resultam em sua inviabilização e negação. Compromisso que demarca a opção por uma metodologia que procura “incorporar os contextos e sujeitos excluídos das pesquisas” (ESTEBAN, 2004, p.128). Por isso, venho construindo uma pesquisa *com* o cotidiano escolar, tecida em uma perspectiva dialógica na qual os seus participantes são compreendidos como sujeitos, tendo dessa forma papel fundamental na construção e nos encaminhamentos do trabalho. Tenho aprendido que muitos são os desafios de construir uma pesquisa *com* cotidiano, pois se trata de uma opção teórico-

metodológica que não parte de algo fixo ou previamente planejado, mesmo que você carregue as questões que mobilizam o estudo, os caminhos metodológicos vão se construindo ao caminhar, a partir de um exercício reflexivo. Nesse tipo de pesquisa é preciso também pensar na imprevisibilidade do cotidiano, pois pesquise em um tempo/espaço que não se encaixa em roteiros fixos, fazendo com que o pesquisador constitua-se enquanto “sujeito errante” que vive os imprevistos e as emergências do cotidiano, colocando-se em busca por respostas sem a pretensa ideia de que estas serão “verdades definitivas” (ESTEBAN, 2004, p.130). Tem se constituído como desafio a necessidade de ter sensibilidade, um olhar atento e estar aberta a novas aprendizagens, ações que me afetam e indicam a importância de constantemente repensar o modo como pesquise. Entendendo que uma pesquisa é sempre uma produção coletiva, que se constitui a partir das relações e dos saberes produzidos pelos/com os sujeitos nela envolvidos. Esse movimento tem sido perseguido desde o início, pois na construção da parceria com a escola o trabalho foi se desenvolvendo em uma relação dialógica, na qual busquei ouvir a todos (equipe diretiva, responsáveis pela secretaria de educação, as professoras, as crianças e os responsáveis) para que a partir desse movimento pudéssemos iniciar a pesquisa, movimento que se mantém ao longo da investigação. Escolhi o cotidiano como caminho e essa parece ser uma escolha acertada para este trabalho investigativo, pois no caminhar *com* o cotidiano as questões tem ganhado diferentes sentidos e direcionado a pesquisa. Além disso, venho compreendendo que outro desafio é ter a *dúvida como método* (GARCIA, 2003a), em um movimento em que é necessário esvaziar-se das certezas e colocar-se como sujeito permanentemente em busca por respostas, ainda que as reconheça como provisórias. Sigo a pesquisa comprometida de forma ética, política e profissional, tentando – no mergulho no cotidiano – ouvir, ver e sentir a vida na escola para compreender como o processo de alfabetização atravessa e constitui tanto a educação infantil quanto os anos iniciais do ensino fundamental, principalmente na tentativa de construir um olhar sensível para as implicações das políticas públicas para educação das crianças no fazer cotidiano. Caminho imbricada com a escola pública, com as crianças das classes populares e com as professoras, pensando nas relações entre as etapas da educação básica voltadas às crianças. Entendendo que é o cotidiano que me tem mobilizado a caminhar junto com ele e abrir meus sentidos e seguir como quem está aprendendo a fazer uma pesquisa com o cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Educação da Infância. Escolarização. Alfabetização. Pesquisa com o cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. *23ª Reunião da ANPED*, Caxambu, 2000.

_____. Escolas que somem, reflexões sobre escola pública e educação popular. *Perspectiva*, v. 22, n. 1, p. 127-144, 2004.

_____. Encontros e desencontros no cotidiano escolar. *Revista Teias*, v. 14, n. 33, p. 8, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano escolar. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método; métodos; contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO NO ESTADO DO RIO JANEIRO: PERFIL E ESCOLARIZAÇÃO

Iris Menezes de Jesus

irismenezesrj@gmail.com

Bolsista CAPES

Linha de pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação

Pensando nas diversas questões que abarcam os jovens no Brasil contemporâneo, este trabalho de mestrado em desenvolvimento visa refletir sobre esse segmento populacional, principalmente sobre o seu perfil e escolarização.

Levando em conta que esta pesquisa foi feita com jovens, é preciso compreender o significado da palavra *juventude* e suas complexidades. Neste sentido entende-se que “juventude, sem desconsiderar a idade cronológica e os fatores biológicos, é uma categoria que apenas pode ser compreendida e conceituada em referência a um contexto social e histórico específico”. Isto é, construída de maneira social e, portanto, “marcada pela diversidade nas condições sociais, culturais, de gênero e, até mesmo geográficas, dentre outros aspectos”, que se encontra em constante mutação em relação às transformações que se processam na sociedade (DAYRELL, NOGUEIRA & MIRANDA, 2011, p. 15).

Desta forma, configura-se um grande desafio a ruptura de paradigmas nos quais estão envolvidos os jovens das classes populares, uma vez que neste grupo – em específico – costuma ser de maior incidência a prática do ato infracional.

Considerando as questões explicitadas, este trabalho, de cunho quantitativo, realizado com aplicação de questionários a jovens privados de liberdade no estado do Rio de Janeiro, pretende compreender como tem se desenvolvido o seu processo educacional.

Os jovens que cumprem medida socioeducativa de internação, segundo esta pesquisa de mestrado, realizada com jovens das unidades do estado do Rio de Janeiro, são majoritariamente do sexo masculino 97,4%. Aproximadamente 80% tem 16 e 18 anos.

Já em relação à escolarização, notou-se que a maioria dos adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação cursa o 6º e 7º ano, isto é, 24,4% e 21,2% respectivamente, assim como nos documentos²⁰ anteriormente divulgados para essa

²⁰ Plano Decenal Socioeducativo do Rio de Janeiro (2015).

população. É sabido que a maioria dos adolescentes internados tem entre 15 e 18 anos, logo, deveriam cursar o Ensino Médio, no entanto, como é possível observar isso não ocorre, fazendo com que esses adolescentes apresentem altas taxas de distorção idade-série. Porém, diferente do discurso do senso comum, tais adolescentes tem apresentado níveis de escolaridade maiores do que do que se propaga no imaginário social. Nota-se que a quantidade dos jovens cursando o Ensino Médio soma 14,62% já os que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental somam 14%, a diferença pode ser pequena, todavia, é um grande avanço se comparado, por exemplo, ao Plano Decenal Socioeducativo de 2015, que aponta apenas 5% dos adolescentes cursando o Ensino Médio, é possível notar quanto o nível de escolarização desses adolescentes tem crescido, ainda que a maior parte curse os anos finais do ensino fundamental, perfazendo um total de 71,3%.

Apesar desse avanço, muitos jovens ainda estão fora da escola – como observado na pesquisa. Ao serem perguntados se estavam estudando quando foram apreendidos, 59% responderam que não e 29% que estavam matriculados, mas não frequentavam. Ou seja, apenas 12% estavam estudando, sendo que 63,6% estavam longe da escola há mais de um ano. Isso significa um grande quantitativo de meninos e meninas fora dos bancos escolares e dentro de espaços de privação de liberdade.

Dias e Onofre apontam (2013, p. 251) que essa ausência de sentidos da escolarização para jovens autores de atos infracionais, evidencia um “distanciamento em relação ao que é ensinado na escola e, até mesmo, uma carência de significado para a vida cotidiana”.

Ao serem questionados sobre o estímulo de estudarem ou voltar a estudar, 30,2% dos adolescentes dizem que estudam, ou voltariam à escola porque querem melhorar as chances de ter um bom emprego, ou seja, reconhecem o valor dos estudos. Ainda que não seja algo para eles no momento que estão, acreditam que estudar possibilita a muitas pessoas melhoria de vida. 20 9% querem conhecer coisas novas, 17,2% desejam ter um diploma, 16,4% desejam entrar na universidade e 15,3% ter apoio de colegas, familiares e professores.

Isso significa que, ainda que a escola não atenda seus anseios pessoais e materiais, ela acaba sendo o único caminho viável para se alcançar os objetivos de uma “vida melhor”. Isto é, o valor simbólico da educação faz parte da concepção desses jovens de mudanças em seu status social.

Muitas vezes o que a escola representa é um caráter explícito da submissão, é nítida diferenciação da educação ou formação humana para as classes dominantes e a trabalhadora. Para reverter o quadro atual, marcada por uma história de negação de direitos, repleta de

obstáculos, é necessário estabelecer políticas públicas que articulem os diversos níveis de ensino, a comunidade local e escolar, os alunos e os profissionais da área que possam contribuir com suas reflexões, visando melhorias no sistema educacional.

PALAVRAS CHAVES: Juventude. Escolarização. Adolescentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAYRELL, Juarez, NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz & MIRANDA, Shirley Aparecida de. *Os Jovens de 15 a 17 anos: Características e Especificidades Educativas*. In: Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental. Brasília: Via Comunicação, 2011.

DIAS, Aline Fávaro; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O significado da escola para jovens autores de ato infracional. In: JULIÃO, Elionaldo. *Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas*. Jundiaí: Paco editorial, 2013. p. 234-263.

RIO DE JANEIRO. *Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo*. Rio de Janeiro, 2015.

MULTILINGUISMO NA INFÂNCIA: REFLEXÕES E FUTURAS PESQUISAS

Larissa de Souza Mello

larimello89@gmail.com

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos

Em muitas comunidades ao redor do mundo, a competência em duas ou mais línguas consiste em uma questão de considerável importância pessoal, sociocultural, econômica e política. Na Educação, o uso de múltiplas línguas deve ser atribuído a vários fatores, como a heterogeneidade linguística de um país ou região, atitudes religiosas ou sociais específicas, ou o desejo de promover identidade nacional. A complexidade deste processo fez com que pesquisadores de diversas áreas como psicologia, sociologia, antropologia, linguística e educação desenvolvessem pesquisas sobre o tema. Em particular, o multilinguismo na infância revela-se como uma questão muito discutida.

Apesar da contemporaneidade do fenômeno, as pesquisas ocidentais sobre o tema, principalmente no Brasil, ainda são recentes e os estudos em destaque apresentam apenas visões antagônicas que questionam superficialmente a influência de uma língua sobre a outra e a sua relação com o desenvolvimento geral da criança. Nas pesquisas atuais, vemos uma busca incansável por conceitos e classificações, assim como a procura por respostas absolutas e inquestionáveis. Porém, a partir de um levantamento bibliográfico realizado nos últimos anos, defendemos que este não deve ser o foco principal das investigações sobre o multilinguismo na infância. Portanto, ao buscar relevantes produções referentes ao tema, deparamo-nos com importantes contribuições de dois estudiosos bielorrussos do século XX: Lev Semeinovitch Vigotski e Lev Vladimirovitch Scherba *E ASSIM BUSCAMOS REFLEXÕES QUE ENGLOBARAM OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA E LINGUÍSTICA.*

A questão do multilinguismo infantil e o significativo aumento das escolas bilíngues no Brasil reforçam a atualidade dos estudos da teoria histórico-cultural elaborada por Vigotski. Em função de uma demanda social que provém do mercado de trabalho e que ignora a importância do multilinguismo para o desenvolvimento humano, a problematização dos processos pedagógicos dessas escolas carece de um estudo à luz dos procedimentos sugeridos pelo autor em seu texto *Sobre a questão do multilinguismo na infância (2004)*, cuja tradução

na completa e original do russo foi apresentada na dissertação fruto da referida pesquisa bibliográfica.

No mesmo trabalho apresentamos, ainda, traduções inéditas no Brasil dos estudos de Scherba, que é reconhecido como um dos linguistas mais influentes do século passado por sua contribuição para o desenvolvimento da fonologia como campo de estudo. Porém, o legado intelectual do linguista para o campo da educação em línguas estrangeiras permaneceu em grande parte desconhecido no Ocidente. A partir do conceito da fala como atividade desenvolvido por Scherba, acreditamos que o foco da educação multilíngue não deve estar somente em ensinar uma segunda língua. O multilinguismo impulsiona o desenvolvimento humano como um todo e esta notável característica não tem sido abordada pelas produções científicas atuais.

A educação multilíngue, devido ao seu objetivo de promover a proficiência em duas ou mais línguas, faz com que grande parte das escolas – para não dizer todas – siga uma tendência mercadológica que se preocupa apenas com a aquisição da língua estrangeira. O problema intensifica-se à medida que muitas escolas partem de uma concepção de línguas como um sistema linguístico que deve ser adquirido pelos alunos. As escolas deveriam, então, encará-las como um conhecimento que se transforma e se molda às necessidades e às práticas dos falantes. Desta forma, o conhecimento possibilitado pela instrução de múltiplas línguas deve ser estudado como uma questão que impulsiona o desenvolvimento infantil e não apenas como uma aquisição linguística.

Devido ao papel orientador da educação, como definiu o diálogo que abordamos nesta pesquisa, as escolas bilíngues (ou multilíngues) devem estar conscientes de sua importante função no que diz respeito ao desenvolvimento da língua materna e da segunda língua. Portanto, a partir dos apontamentos sugeridos por Vigotski, em 1929, e por Scherba, em 1930, pretendemos desenvolver pesquisas empíricas que possam colaborar com os estudos sobre o papel da educação bilíngue no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Apesar de Vigotski e Scherba não terem escrito extensivamente sobre o multilinguismo, ambos forneceram fundamentos para a observação deste fenômeno. Esperamos, então, promover reflexões e discussões acerca da temática do multilinguismo infantil em diversas áreas, como por exemplo, o multilinguismo de crianças refugiadas. A partir desse pressuposto e das descobertas dos dois autores bielorrussos abordados, pretendemos sugerir uma mudança radical de foco da pesquisa moderna sobre o

multilinguismo a fim de melhor entender a educação multilíngue e a sua importância no processo de desenvolvimento da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Multilinguismo infantil. Educação multilíngue. Desenvolvimento humano. Abordagem histórico-cultural.

TEATRALIDADE COM BEBÊS, ENUNCIÇÕES E VIVÊNCIAS.

Luiz Miguel Pereira

luizmiguel@gmail.com

Financiamento: CAPES.

Linha de Pesquisa: Linguagem, cultura e processos formativos.

A pesquisa “Teatralidade com bebês, enunciações e vivências”, possibilita o alargamento da discussão do que significa pesquisas com bebês, e aqui entendemos por bebês o que denominamos conceitualmente de primeira infância, - ou seja, do nascimento até trinta e seis meses -. A notória invisibilidade dos bebês nas pesquisas promoveu o interesse em averiguar suas vivências sociais no ambiente escolar e seus encontros estéticos em contato com atividades cênicas. Tais encontros promovem a análise de seus protagonismos, estamos nos referindo às análises das suas enunciações com a atividade de teatro com bebês, ofertada no ambiente escolar. A pesquisa objetiva também revelar os passos dos processos de sua elaboração, os aspectos metodológicos e éticos, os dilemas encontrados no campo, a aceitação - por parte da instituição, dos responsáveis pelas crianças e principalmente por elas -, as documentações necessárias, o encontro com o conselho de ética. A metodologia para pesquisas com bebês, dado as circunstâncias de quase ausência da fala oral em alguns dos pesquisados e para aprofundamento nos estudos dos nossos encontros, optamos pela utilização de filmagens e fotografias; essa produção de material destina-se a análise destes encontros a partir das ofertas de atividades cênicas com os bebês; o estudo das suas reações, enunciações e teatralidades, as reações das crianças vivenciando as atividades propostas para os estudos dos levantamentos dos dados. Utilizei uma filmadora, gravei cada uma das atividades cada uma com duração aproximadamente 20 minutos. Para a execução da pesquisa foi necessário à observação no cotidiano da turma com idades entre um ano e meio e três anos na instituição Escola Nossa, em Niterói-RJ. As narrativas contemplam a entrada em campo, a convivência com as crianças, como cada bebê recebeu minha presença no espaço de pesquisa e como vivenciaram os encontros da atividade cênica. A pesquisa parte do pressuposto que os bebês desde o nascimento apresentam possibilidade de desenvolvimento não somente biológico, mas, sobretudo, cultural. A filiação com a teoria histórico-cultural respalda o contexto da pesquisa, propiciando reflexões teóricas que sustentam nos estudos da infância a possibilidade de desenvolvimento através de vivências que promovam enunciações na relação

com o outro, interações, contradições, vontades, desinteresses, receios, alegria e tantos outros meios de ser e estar no mundo. Ofertaremos as atividades cênicas que convida a participação dos bebês e que produz os arranjos de sua enunciação na vida, no espaço escolar. Enfatizamos, portanto, à reelaboração desta vivência estética no espaço do cotidiano da escola. Como as crianças se relacionam com esses arranjos vividos na relação com os seus pares? A relação é de tempo/espaço (cronotopia), memória, relação, diálogo e escuta através da atividade estética de teatro com bebês com as vivências dos bebês no espaço escolar. Afirmar o protagonismo das crianças, suas enunciações e valorizar a escuta das crianças no ambiente escolar. Essa pesquisa contribui para o campo da educação e para os estudos da infância, a partir da elaboração de metodologias nas pesquisas com bebês, com o estudo das reações dos enunciados - corpo, ações e fala - dos bebês e ao serem contemplados com uma vivência estética, valorizamos suas elaborações criadoras, promovemos possibilidades de outros olhares para a primeira infância através deste protagonismo e destacamos suas elaborações criadoras. Propiciar encontros da vida com o teatro e atuar de forma relacional, elaborando metodologia para os levantamentos de dados a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural. O conceito de teatralidade se refere à possibilidade cênica que não necessita de utilização de texto, portanto, está vinculado as expressões encontradas nas enunciações, observadas na oferta cênica para os bebês no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa com bebês. Estudos da infância. Teoria histórico-cultural. Enunciação.

À MODA AVE: TRANSVER A ESCOLA AOS OLHOS DE MANOEL DE BARROS

Márcia Fernanda Carneiro Lima

fecarneiroecarneiro@gmail.com

CNPq

Linha de Pesquisa: Estudos do Cotidiano da Educação Popular

Esta pesquisa pretende um estudo da linguagem infantil a partir da poética de Manoel de Barros (2010). Buscamos compreender as diferentes infâncias que entornam na escola através do olhar poético e sensível das crianças. Assim como o andarilho, sairemos à cata das pequenas coisas, através das narrativas das crianças. Com pretensões de conquistar a inglória perfeita, pois não buscamos explicar, categorizar ou estabelecer classes ou certezas; sem estudamentos de tomos, porque assumimos que só conhecemos as ciências que analfabetam. Andaremos atoamente entre as crianças para compreender os ermos que somam tentando sentir: que aromas infinitam a infância? Pensando sobre o lugar de onde vinha, Manoel (2010) disse que distâncias somavam a gente pra menos. Na escola, que distâncias existem? O que nos soma para mais ou para menos? Tentar com ele desver o relógio como oficial marcador do tempo e da modernidade, para transvê-lo como alargador de tempo quando despertador para mais cedo nos diferentes tempos de aprender. Na sua o poeta traz o que chama de “desenhos verbais de imagens” (Manoel de Barros 2010) como maneira de valorizar a natureza, o mundo a sua infância. Que desenhos verbais de imagens são produzidos na escola pelas crianças sobre as coisas do mundo? “A arte não tem pensa”, diz ainda. Qual é o lugar da pensa na escola? Quem tem pensa na escola? Como é possível desver o conhecimento ofertado? Manoel é antes de tudo um sujeito que confere ao pensamento infantil um status de importância. Quando ele transcreve a fala de seu filho com cinco anos de idade e atribui a essa fala legitimidade de poesia, ele nos mostra sobre seu trato respeitoso e crível ao pensamento do menino. O poeta não lida com o que a criança cria de maneira encantada ou surpresa porque ele não se surpreende com a capacidade criativa e inventiva da criança. Ao contrário, ele acredita na potência criadora infantil. Quando me apresenta o ser letral que para ele é fruto de uma natureza que pensa por imagens, me abre a possibilidade de tentar compreender a alegria cianceira enquanto vetor de aumento de potência criadora da palavra recém-nascida que escorrega pela língua da criança deslizando para o mundo e inaugurando

novos sentidos e significados às coisas já existentes e inéditas ao mesmo tempo. Manoel de Barros não é um poeta da paisagem é um poeta da palavra. Em sua poesia escreve do ponto de vista da coisa. Isto me inspira a escrever sob o ponto de vista da criança. E é sob o ponto de vista da palavra crianciera que teceremos as malhas dessa tese. Metodologia: Conhecer Manoel de Barros através da sua obra: Lendo o que escreveu, lendo quem ele leu, lendo quem o leu; vivenciar a escrita poética. Sobre a obra do poeta, não se trata de utilização, mas de sustentação teórico/poética para tecer esta pesquisa; Cata de memórias e narrativas s onde as crianças desveem e ou trasnveem o que a elas é ofertado, como quando atribuem sentidos outros ao que está posto, para tentar uma cartografia da poética e da poética do pensamento infantil a partir de uma coleção de insignificâncias que avizinhas nos dão a ver que ao pensar o ainda não pensado a criança cria/teoria; Pesquisa com o cotidiano escolar: autobiografia, pesquisa indiciária, investigação narrativa, pesquisa bibliográfica, etnografia, não pretendo nada disso isoladamente e tudo isso ao mesmo tempo. Não será a escrita desta tese, informativa ou explicativa. Nosso grande desafio é uma escrita estética que permita escrever através do idioleto criancês, das orientações e desorientações coletivas de nosso campo de estudos, do e no criar e inverter das palavras (pá)lavrando na compreensão, suspensão e invenção de novos sentidos, (com)versando com o poeta e outros todos que nos dizem. A consciência de que a criança transvê o mundo legitima seu lugar de autoria na criação, construção e aquisição do conhecimento, marca seu lugar de importância na elaboração dos currículos, planos de curso, planos de aula, estratégias de avaliação, práticas pedagógicas e nos possibilita desver a lógica que concebe a criança como sujeito passivo, alienado e espectador desse mundo. Paisagens de pesquisa (Campo de pesquisa): A princípio pretendo compor esta pesquisa em paisagens/campos que contará com crianças que residem e estudam em escolas públicas situadas na zona rural da região serrana do Rio de Janeiro em Brejal – Petrópolis. A intenção é a de percorrer estas paisagens/campos para tentar compreender como essas crianças experimentam suas infâncias de “quintal” nas escolas públicas desses municípios interioranos tencionando as questões de pesquisa aqui apresentadas e como, a partir dessas relações constroem suas subjetividades.

PALAVRAS-CHAVE: Infâncias. Poética. Transver. invenção.

CULTURA MARGINAL: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DE LIBERTAÇÃO DO SISTEMA NEOLIBERAL – SER UMA PROFESSORA MARGINAL²: ESCOLHA DIFÍCIL E NECESSÁRIA

Mônica Paranhos Coelho

monicaparanhos@globo.com

Linha de pesquisa: Estudos dos Cotidianos da Educação Popular

Partindo do princípio de que a escola se encontra num país cujo processo de colonização se mantém através do conceito de colonialidade, subalternidade e este processo se utiliza dos mecanismos de reprodução da cultura hegemônica para manter o atual sistema sociopoliticocultural, através da marginalização de outras culturas existentes na sociedade. Este resumo, referente ao capítulo do projeto de pesquisa, traz a narrativa da professora que diante de sua percepção com o outro, em sua pesquisa de campo, se intitula como professora marginal, assumindo sua marginalidade como forma de manifestação e resistência. A professora marginal tem como objetivo apresentar possíveis práticas emancipatórias oriundas de observações feitas durante as aulas de educação física, nas quais foram observados outros saberes, culturas e formas de organizações dos alunos jovens excluídos do sistema, os rotulados de “os que não querem nada”, os alunos marginalizados de Duque de Caxias. Uma pesquisa voltada para a descoberta, à observação, à provocação, à reflexão e à compreensão com todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, principalmente o aluno jovem de Duque de Caxias. Este adentra na escola com saberes e culturas próprias, os quais são descartados pela maioria dos docentes, por serem julgados como saberes que não o qualificam para sua formação acadêmica. Ao contrário, este conhecimento, seu capital cultural, deveria ser reconhecido e somado ao conhecimento acadêmico, transformado em um conhecimento que ajuda a emancipar os jovens presentes na escola. Mas a escola acaba excluindo o aluno justo por não reconhecer este saber diferente e por não obter um capital cultural que atenda à cultura hegemônica da classe dominante. É preciso que este sistema educacional mude, mas sabemos o quanto é difícil esta mudança, pois mexe com interesses de uma classe que quer manter seu poder nesta sociedade. Podemos como professores mudar esta realidade, atraindo o aluno com afetividade, estando abertos a novos saberes e culturas que o aluno traz consigo, desconstruindo qualquer juízo de valor, ao enriquecimento do seu processo de libertação. O discente é um colaborador de sua educação, um sujeito participativo em sua formação e

emancipação. É necessário realizar uma abertura ao diálogo de forma que este jovem descubra que mesmo através da interação com o conhecimento acadêmico, imposto pela cultura hegemônica e dentro de um processo colonizador, é possível ter outras e perspectivas de acordo com uma formação que o jovem deseja. Somente com o digno reconhecimento de outras culturas e saberes e a interação entre os diferentes sujeitos do processo de educação para emancipação dos jovens será possível transgredir o sistema político vigente que vigora em nosso país e tenta reprimir a criatividade e o senso crítico do jovem. A criatividade é um ato transgressivo que ajuda o jovem marginalizado a construir sua consciência crítica, sua emancipação e sua libertação como ser e do sistema. Transgredir o poder hegemônico é transformar ações culturais em movimentos populares que expressam modalidades de poder popular.

PALAVRAS-CHAVE: Capital Cultural. Colonialidade. Cultura Marginal. Emancipação.

CARTOGRAFIA DA ESCUTA: DISCUTINDO O PROCESSO DA CRIAÇÃO INFANTIL NUM ESPAÇO EXTRACURRICULAR

Patrícia Marys Feitosa Dias

patriciamaarys@gmail.com

Financiamento: CAPES

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos

O presente trabalho discute ações socioeducativas públicas que propiciam a formação educacional na infância para além do processo de escolarização. Essas ações são atividades que atendem crianças no período alternado ao escolar que, juntamente com o processo de escolarização, podem impulsionar o desenvolvimento das crianças.

Este trabalho se insere numa ONG para crianças de 6 a 12 anos que está localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro. As crianças são encaminhadas para esta ONG pelos professores das escolas onde estudam, com a justificativa de que se encontram em situação de vulnerabilidade social e pessoal.

A mecanização disciplinar (Foucault, 1998) esta presente como pilar formativo tanto no espaço escolar formal quanto nos espaços extracurriculares. O espaço para o desenvolvimento da imaginação e do corpo como estruturas formativas comumente são colocadas em papéis secundários. Buscamos elaborar uma reflexão sobre processos educacionais formativos, a possibilidade de considerar imaginação, criação e o lugar do corpo como questões centrais. Para isto, buscaremos nos debruçar sobre a problemática da dualidade mente e corpo, apoiados no materialismo-histórico, propondo uma síntese dialética de opostos.

Ao observarmos o cotidiano vivenciado pelas crianças, temos a preservação da ideia do controle de seus corpos e a ocupação de seu tempo como limiares a situações de risco social. Em substituição dos supostos perigos da ociosidade, defende-se a centralidade do conceito do uso econômico do tempo, não muito diferente dos exemplos de ambientes disciplinares do século XVIII que nos traz Thompson no seu texto “Tempo, Disciplina de Trabalho e Capitalismo Industrial”. A ideia de regeneração por meio da disciplina e de estreitamento do controle do tempo resurge em experiências educacionais contemporâneas. As mesmas experiências extracurriculares que aparecem como complementos inovadores ao espaço escolar, não parecem tão inovadoras quando comparadas aos orfanatos, fábricas e

escolas de formação integral, voltadas para a formação de mão de obra, assim como 400 anos atrás.

Ingressei na ONG que pesquiso como convidada a facilitar a Oficina do Pensamento como educadora voluntária. Esta oficina, segundo a diretora, foi construída pela instituição com o intuito de “fazer essas crianças pensarem”. A partir desta justificativa, me surge a inquietação do que seria “fazer essas crianças pensarem”?

Na convivência com duas turmas, uma de crianças 6 a 9 anos e outra de 10 a 12 anos, surgiram narrativas demarcando um desapontamento, por parte das crianças, com o cotidiano vivido na instituição, muito próxima as problemáticas do espaço escolarizado. As falas das crianças demonstram a falta de motivação em participar das atividades propostas. Observo que as atividades que geram menos engajamento reproduzem a não observação das necessidades, dos desejos e das demandas corporais das crianças.

Imbuída por tal inquietação, início a oficina com a proposta de construir junto com as crianças um projeto, que passo a chamar de Cartografia da Escuta, em que eles possam apresentar o que as auxiliaria e o que não as auxiliaria no processo de pensar. O projeto Cartografia da Escuta vem sendo trabalhado com um mapeamento através de desenhos, escrita e jogos corporais dialogando com as narrativas que existem nas crianças. Neste sentido, tais atividades possibilitam as vivências de forma a trazer tanto as tensões entre o interno (dimensão individual, subjetiva) quanto o externo (meio ambiente e dimensão social).

O processo de imaginação criadora infantil neste trabalho, irá se debruçar em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas sim em seu processo. Segundo Vigotski (2009), o importante não é o que é produzido na atividade, mas sim o ato de criar e exercitar sua imaginação criadora.

Este trabalho pretende discutir as tensões e os ajustes do desenvolvimento infantil em um espaço extracurricular perpassando pelos conceitos de corpo, imaginação criadora e afetos. Buscando desenvolver uma articulação teórica usando como referenciais os trabalhos de Spinoza e Vigotski. Aproximando o conceito da atividade de criação e do lugar do corpo, para além dos estudos do campo artístico, mas sim como funções vitais necessárias.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço Extracurricular. Imaginação criadora. Desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes: 1998.

THOMPSON, E. P. *Tempo Disciplina de Trabalho e Capitalismo Industrial in Costumes Comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores* / Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

OS SABERES E FAZERES DOCENTES NA CRECHE: O DESAFIO DE SER PROFESSORA DE BEBÊS E DE CRIANÇAS PEQUENAS

Raquel Marina da Silva do Nascimento

raquelmarina@id.uff.br

Linha de Pesquisa: Estudos do Cotidiano da Educação Popular

Esse estudo de mestrado discute questões relacionadas aos saberes e fazeres docentes em uma creche pública municipal carioca, a partir das minhas inquietações em meu cotidiano como professora de Educação Infantil. A creche se situa em uma favela na zona sul do Rio de Janeiro e atende cerca de 60 crianças entre 6 meses e 4 anos, contando com profissionais que ocupam dois cargos que, nessa rede municipal, atuam diretamente com as crianças: Agentes de Educação Infantil (AEI) e Professora de Educação Infantil (PEI). Tomo como questão central da pesquisa a reflexão sobre os saberes e fazeres docentes cotidianos, focalizando minha experiência, na qual vou me tornando professora de bebês.

Em um movimento ação-reflexão-ação vivido por mim, procuro compreender a dinâmica cotidiana da creche. Entendo ser relevante pensar sobre as especificidades dos saberes e fazeres docentes na creche, buscando trazer para a reflexão indagações com as quais me deparo diariamente: qual a importância da atuação da professora na creche? Qual a compreensão que nós, professoras, temos tido sobre o que é cuidar de bebês e crianças pequenas, educando-os? E, especialmente, cuidar e educar crianças das classes populares. Para este trabalho, destaco como questão central, o currículo discutido e vivido pelas profissionais que trabalham na creche.

A pesquisa em tela se insere na linha Estudos do Cotidiano da Educação Popular e se desenvolve a partir da perspectiva de que a escola é espaço da teoria em movimento (GARCIA, 2008), portanto, de produção de conhecimentos a partir do que emerge dos fazeres, num movimento de prática-teoria-prática e pela atuação da professora-pesquisadora (ESTEBAN; ZACCUR, 2002) na investigação da sua própria prática, na escola pública. O caminho metodológico se faz ao me debruçar sobre minha própria prática, recolhendo pistas, dados e indícios em minhas observações e vivências como professora da instituição. Para pensar a educação que temos na creche, é preciso pensar a ação dos diversos profissionais envolvidos nesse processo. Podemos olhar para cada profissional como um fio que se entrelaça ao cotidiano da creche. No entanto, como evitar o embaraço desses fios e a produção

de “nós”? Como produzir um sentimento de coletivo, em que “nós” nos reconhecemos tecendo cotidianamente o trabalho realizado na creche? No movimento de desatar e ao mesmo tempo atar esses “nós”, a pesquisa problematiza e traz à reflexão fazeres e saberes da creche e as contribuições desses “fios” para essa tecelagem. Entendo essas questões como fios que abrem possibilidades de reflexões e de diálogo para o aprofundamento do estudo. Balizam percursos, sem, no entanto, defini-los. Constituem nós que indicam problemas significativos para o estudo e se entrelaçam à ação da professora pesquisadora.

Ao tomar como objeto de reflexão o currículo que vivemos na unidade de educação infantil, opto por compreender sua tecelagem cotidiana, na relação com os nossos processos de produção de sentidos e conhecimentos na formulação de nossas propostas pedagógicas. Sem desconsiderar a existência de documentos oficiais e legais que orientam e referenciam as práticas e o conhecimento que deveriam circular nas instituições de educação infantil, este estudo prioriza o currículo realizado/vivido (FERRAÇO; CARVALHO, s.d.) e praticado (OLIVEIRA, 2003) pelos profissionais da creche. A complexidade das relações tecidas no cotidiano nos impele a um outro olhar sobre essas relações e as possibilidades de mudança e transformação das práticas.

Vejo que apesar dos profissionais buscarem relações e interações significativas com as crianças em suas rotinas ainda persiste uma ideia de que o “pedagógico” está exclusivamente nas ações relacionadas a produção de atividades (desenhos, pinturas, colagens etc.). Desse modo, pensar um currículo que valorize as interações e as relações, bem como o protagonismo da criança em seu desenvolvimento, se configura em um desafio nesse contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Creche. Profissionais da creche. Currículo na creche.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: Dp&a, 2002.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. *Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas*. Sem data.

Disponível

<<https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/31RA/trabalhos/CarlosEduardoFerraco.pdf>>

GARCIA, R.L. *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas – MG, 2003.

ARQUÉTIPOS DA ALFABETIZAÇÃO EM DUQUE DE CAXIAS

Sandra Neri Brito de Freitas

sandranerif@yahoo.com.br

Linha de Pesquisa: Estudos do Cotidiano da Educação Popular

O analfabetismo tem sido um dos mais sérios problemas da educação brasileira. As redes de ensino público voltadas para a alfabetização das crianças das classes populares têm procurado empreender ações ora fundamentadas em correntes progressistas, ainda que de maneira tímida, ora na volta do tecnicismo principalmente ao “apostarem” na falácia dos pacotes prontos de fundações que fazem promessas de resultados rápidos afirmando que ao seguirem a metodologia proposta todas as crianças se alfabetizarão, não levando em conta de que os caminhos através das quais cada uma aprende são sempre singulares não sendo possível a um único método dar conta da aprendizagem de todas elas.

FERREIRO (2000) em seus estudos já nos aponta que:

[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial, não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão, nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central de nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

Esta afirmação causa um certo incômodo, uma vez que ao refletir sobre ela, somos forçados a admitir que não conhecemos com a profundidade devida a área de conhecimento com a qual lidamos: a linguagem e admitir igualmente que conhecemos muito pouco do sujeito com o qual trabalhamos: a criança. Nossa visão está empobrecida porque enxergamos apenas a superfície de características desse sujeito, esquecendo-nos de que esta criança com a qual trabalhamos é um sujeito que reflete, que constrói interpretações a respeito das experiências que vive e para os conhecimentos com os quais interage, procurando estabelecer conexões com o que já sabe e transformar os novos conhecimentos em conhecimento próprios.

Aos profissionais ligados a alfabetização cabe compreender que se faz necessário desenvolver dentro de si o movimento prática-teoria-prática de forma a se tornarem pesquisadores do conhecimento com o qual trabalham: a linguagem e também do sujeito com o qual trabalham: a criança, através de um movimento de reflexão e diálogo com seus pares a fim de desenvolverem uma prática autoral onde cada um possa escolher/criar maneiras próprias para alfabetizar e também desenvolver parcerias com os demais profissionais da escola que lidam com a questão. FREIRE (2003) nos faz refletir que é direito de todas as pessoas ter a palavra, e de que, a palavra “verdadeira” vem da discussão do grupo e que não há verdade na prescrição:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e reflexão. Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 2003).

Freire argumenta sobre a necessidade da dialogicidade entre os participantes da ação educativa, onde a palavra de um só sujeito não deverá ser tomada como única fonte de autoridade, uma vez que a proeminência de uma dada palavra indica o silenciamento das demais.

A relevância do tema apresentado reside na possibilidade de diálogo entre os três sujeitos cujo trabalho está embrincado no cotidiano das escolas de Duque de Caxias, a saber: o Supervisor de campo, o Orientador Pedagógico e a Professora Alfabetizadora. O foco da questão é a análise e a reflexão a respeito do olhar para com a alfabetização e as efetivas ações desenvolvidas por estes na tentativa de construir um trabalho autoral e também de estabelecer parcerias entre si com o objetivo de desenvolverem um trabalho que resulte na alfabetização de um maior número de crianças.

A pergunta que norteia esta pesquisa é: As ações desenvolvidas pelo supervisor educacional, pelo orientador pedagógico e pela professora alfabetizadora através do desempenho de suas funções e através do estabelecimento de parcerias entre si na escola Marie Curie tem contribuído ou não para o desenvolvimento de um trabalho de alfabetização onde um maior número de crianças desta escola realmente se alfabetize?

O estudo será desenvolvido através de uma pesquisa qualitativa através de uma abordagem sócio-histórica que se apoiará nos aportes teóricos já apresentados. O material de

pesquisa será produzido a partir dos registros do supervisor educacional da escola pesquisada através dos Termos de Visita e dos registros em seu caderno de campo, do codidiário do orientador pedagógico da escola, do portfólio de escrita das turmas de alfabetização da escola pesquisada referente ao período em estudo e do planejamento das professoras. Haverá também uma entrevista semi-estruturada realizada com as professoras alfabetizadoras da escola, com professoras alfabetizadoras do Projeto de professor para professor um convite ao trabalho cooperativo, das Orientadoras Pedagógicas da escola e de supervisores educacionais de campo da Rede Municipal de Duque de Caxias.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Crianças, Classes Populares, Práticas Alfabetizadoras

ETIOLOGIA DOS ATOS INFRACIONAIS PRATICADOS POR ADOLESCENTES E JOVENS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO RIO DE JANEIRO

Soraya Sampaio Vergilio

soraya.sampaio@uol.com.br

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação

A prática de ato infracional por adolescentes e jovens está na “ordem do dia” e constitui uma das mais complexas faces da violência juvenil. Neste sentido, tem sido objeto de estudo de forma cada vez mais recorrente. Possui teorias específicas e constitui o fato social conhecido por delinquência juvenil– violação das leis criminais por adolescentes e jovens menores de idade.

Entender que espaços ocupam, como vivem, se relacionam, e o que passam estes jovens é uma necessidade urgente, pois naturalmente tendemos a fazer um recorte temporal da situação social em que se encontram. Isso significa que muitas vezes se ignoram práticas e vivências significativas em suas trajetórias de vida e se trabalha apenas na perspectiva de que são tão somente jovens em conflito com a lei.

É óbvio que tal perspectiva não deve ser ignorada, mas o conhecimento sobre as complexas redes de relacionamento, processos de construções das identidades, vivência de situações abusivas e delituosas são elementos fundamentais para se pensar políticas de reinserção e, sobretudo, na construção de ações de prevenção da delinquência e de combate à violência contra e por adolescentes.

Neste sentido é que a Tese está pautada no seguinte problema:

A partir de aspectos da história de vida de jovens do sexo masculino e feminino privados de liberdade no Rio de Janeiro, é possível identificar causas e fatores de risco que corroborem para prática dos atos infracionais mais recorrentes? Se sim, quais dados podem se constituir em fatores que vulnerabilizam os jovens a ponto deles cometerem ato infracional? Se não, quais e como investigações são possíveis de contribuir com elementos que expliquem o ato infracional?

A hipótese que levanto é de que é possível identificar causas e fatores que vulnerabilizam os jovens e corroboram para prática de atos infracionais. Neste sentido,

entendo que diferentes referenciais (desde aportes teóricos, estudos até o senso comum) ajudam a explicar e entender o fenômeno da delinquência juvenil.

A partir de elementos das histórias de vida de jovens privados de liberdade no estado do Rio de Janeiro, a pesquisa tem como objetivo identificar causas e fatores de risco que corroborem para prática dos atos infracionais mais recorrentes.

Este projeto de tese usará o banco de dados produzido para pesquisa interinstitucional Trajetórias de Vida que foi aplicada nas 6 unidades de internação do Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro, perfazendo um total de 442 jovens de ambos os sexos. Neste sentido a amostra representa a população total de adolescentes e jovens internados no Estado do Rio de Janeiro considerando seus 92 municípios em ambos os sexos com idades entre 12 anos e 21 anos incompletos e que permanecerão de seis meses à 3 anos no sistema socioeducativo.

As Trajetórias de Vida, embora de caráter eminentemente quantitativo, teve como procedimento metodológico a aplicação de questionário estruturado em perguntas fechadas que foram aplicadas sob forma de entrevista por pesquisadores do Grupo de Trabalho e Estudos sobre políticas de restrição e privação de liberdade da Universidade Federal Fluminense e do DEGASE dentro das unidades socioeducativas. O instrumento está ancorado em uma plataforma *online*. Cabe destacar que dos 442 questionários que compõem a base de dados foram selecionados somente 307 para compor a amostra probabilística aleatória simples cujo cálculo estatístico conferiu 95% de confiabilidade à pesquisa.

Nesse sentido a pesquisa Etiologia dos atos infracionais praticados por adolescentes e jovens em situação de privação de liberdade no Rio de Janeiro fará uma análise secundária dos dados produzidos pela já mencionada pesquisa interinstitucional.

PALAVRAS-CHAVE: Delinquência Juvenil. Ato infracional. Sistema Socioeducativo. Juventude.

JOVENS DO ENSINO MÉDIO COM TRAJETÓRIAS ESCOLARES ACIDENTADAS: COMO A ESCOLA DIALOGA COM SEUS PROJETOS DE VIDA?

Viviane Netto Medeiros de Oliveira

vivinettoliver@hotmail.com

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação

Nos últimos vinte anos, o Ensino Médio no país experimentou uma extraordinária expansão em sua clientela. Entretanto, é preciso considerar que, após a chegada desse público inédito, o Ensino Médio passou a enfrentar dificuldades também sem precedentes. Dentre esses obstáculos estão os enormes índices de distorção idade-série observados nesse nível de ensino no país, com destaque para a cidade do Rio de Janeiro. Neste sentido, a pesquisa em curso investiga de que maneira jovens do Ensino Médio com trajetórias escolares acidentadas elaboram seus projetos de vida e analisa em que medida as ofertas de escolarização que lhes têm sido destinadas colaboram nesse processo. O estudo surge do reconhecimento da importância de se problematizar os projetos de vida dos jovens do Ensino Médio e, a partir disto, conhecer e pôr em questão os limites estruturais que se manifestam na vida dos mesmos. Esta investigação é um desdobramento de minha dissertação de mestrado intitulada: “*E depois do Médio? expectativas de futuro de jovens com percursos escolares irregulares*”, na qual analisei as interveniências de elementos dos contextos sociais desses sujeitos em seus projetos de vida. O estudo utilizou dados quantitativos gerados a partir de um survey realizado pela *Pesquisa Jovens Fora de Série: Trajetórias truncadas de estudantes do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro*, desenvolvida pelo Observatório Jovem (UFF/FAPERJ/CNPq), que tem buscado produzir conhecimentos sobre os fatores que intervêm nos percursos escolares de jovens e que incidem sobre o truncamento da escolarização. O banco de dados que utilizamos foi construído a partir de questionários respondidos por 593 jovens estudantes do Ensino Médio com idades entre 15 e 29 anos, presentes em turmas de Eja e do Programa Autonomia de 14 escolas estaduais do município do Rio de Janeiro. Nossa pesquisa apontou, através da correlação com sexo e cor/raça, que os projetos de vida dos jovens sofrem efeitos de clivagens sociais historicamente construídas. Isto por que, no que se refere ao nível de expectativas de ingresso no nível superior, mulheres levam certa vantagem sobre homens, bem como jovens brancos sobre pretos e pardos. Não evidenciamos interveniências do nível de escolaridade

materna sobre as perspectivas de futuro dos jovens investigados na correlação direta entre as duas variáveis. Concluimos tratar-se de uma relação não tão linear e mais aberta às escolhas dos indivíduos. No cruzamento com local de moradia, observamos que moradores de comunidade têm maiores expectativas de conquista de um diploma universitário que os demais. Apostamos na possibilidade impactos benéficos de políticas de inclusão social, há algum tempo em voga no país, nas expectativas desses sujeitos. Sobre as interveniências da trajetória escolar na formação de expectativas de futuro verificamos que, quanto mais se acumulam anos de retenção, mais diminuem as expectativas de ingresso numa universidade e aumentam as perspectivas de tão somente procurar um emprego ao fim do nível médio. Vimos que repetência e autoconceito escolar estão imbricados no conjunto de expectativas de futuro. Verificamos também que jovens que já abandonaram no Ensino Médio têm maiores desejos de ingresso numa universidade. Refletimos, então, sobre possibilidade de ressignificação da escola em outra fase da vida. Sugerimos que, em especial para jovens da EJA, retornar à escola se faz em meio a reconfiguração de projetos de vida na qual a instituição escolar tem peso significativo. Resultados semelhantes foram encontrados em relação a trabalho: jovens com experiência no mundo laboral apresentaram maiores expectativas de fazer faculdade. Ressaltamos o quanto trabalho e escola se alinhavam para construir projetos de vida. Sabendo que nosso trabalho não esgotou todas as possibilidades de investigação em virtude do escasso tempo do mestrado, temos dado continuidade no doutorado, a nível qualitativo, ao estudo sobre os projetos de vida dos jovens da pesquisa. Esta continuidade tem permitido aprofundar o debate sobre os sentidos do Ensino Médio para o jovem atual e problematizar os tipos de oferta de escolarização que têm sido destinadas aos estudantes com distorção idade-série, comumente considerados pelos sistemas de ensino como aqueles que “já passaram da idade”.

Palavras chave: Percursos escolares. Campo de possibilidades. Projetos de Vida

EIXO 5. PROCESSOS FORMATIVOS, ARTE, IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO

Como Arte e Imaginário se apresentam no contexto da Educação? Pesquisas permeadas por essa indagação são contempladas por esse eixo. Os processos formativos, pertinentes ou não a Arte e Imaginário, estão inseridos aqui. Pesquisas que trazem diálogo com as questões relativas ao corpo e/ou a educação ambiental também foram bem-vindas nesse eixo.

A FEIRA: CENÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO E CULTURA POPULAR

Ángela Jasmín Fonseca Reyes

angelaфонrey@gmail.com

Financiamento: OEA

A feira livre é um local de intercâmbio de mercadorias tais como frutas, legumes, roupa, gado, refeições, entre outros bens de primeira necessidade com preços não especulativos, mas ao mesmo tempo, é um cenário de socialização, ensinamentos e aprendizagens, ligados à cultura popular, pois as práticas e saberes que se mantêm vigentes no cotidiano têm um valor simbólico arraigado na memória das comunidades que frequentam a feira, que não estão objetivados nos critérios universalistas da ciência moderna ocidental, nem homogeneizados na lógica neoliberal.

A presente pesquisa visa a reconhecer as estratégias e os recursos mobilizados pelos comerciantes da Feira do Sul de Tunja (Colômbia) para promover a sua resistência frente ao avanço das novas formas de comércio que acompanham a modernidade e o capitalismo, como shoppings centers e grandes lojas e redes de supermercados, desde a ótica dos atores envolvidos. Sabendo que na feira coabitam mudanças e permanências.

A feira se ouve, se cheira, se saboreia e se sente em cada palavra, em cada rosto, nas mãos que habilmente desfiam e cozinham, nos sorrisos, conselhos, histórias e piadas que alegram o serviço. Nas saudações e promoções, nos descontos e nos carinhos. Ou seja, a feira está nas pessoas, tem nome e identidade. Esta é um lugar de encontros e desencontros onde convergem múltiplas formas de perceber e estar no mundo, ali se misturam diversas classes sociais, a cidade e o campo, o público e o privado, a legalidade e a ilegalidade.

Por isto, compreender as relações sociais e as práticas culturais que acontecem no mercado é, ao mesmo tempo, se aproximar das dinâmicas da cidade com suas mudanças e permanências, refletindo sobre o valor do espaço público como recinto de sociabilidade, interação, intercâmbio, ensinamentos e aprendizagens, já que do mesmo jeito nele persistem e resistem frente ao avanço das novas formas de comércio que acompanham a modernidade e o capitalismo.

Entender a feira implica estudá-la desde um olhar sociológico, ou seja, desde as práticas e relações que se tecem entre as pessoas e o lugar, contemplando que o contexto se encontra carregado de signos, representações e subjetividades, cuja relevância vai além do econômico, pois ali as relações comerciais dependem da interação e comunicação, que

usualmente ultrapassa as fronteiras da formalidade, gerando um ambiente de familiaridade e proximidade, com valores simbólicos e de identificação.

A feira evoca memórias que nos reconciliam momentaneamente com a herança camponesa que a muitos aborrece, nos lembra da origem dos alimentos num estado mais próximo ao natural, fora de pacotes e publicidade. Portanto, a feira é um lugar de encontro entre o urbano e o rural, é uma festa provisória que luta por se manter.

A feira é ao mesmo tempo um lugar de encontros e desencontros entre saberes e ignorâncias, tendo em conta que “a sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos” (FREIRE, 2014: 35). Os saberes que se concentram na feira estão presentes nas práticas e atividades cotidianas que acontecem ali, na socialização, na construção de signos, sentimentos, símbolos, etc.

Os conhecimentos que se produzem, reproduzem, criam e recriam na feira são tão diversos como a variedade de produtos que se comercializam ali, e que nos liberam de outros consumos, por exemplo, as ervas medicinais e aromáticas frente à medicina ocidental, a comida típica em contraposição à comida processada com colorantes, conservantes.

Mas também, as percepções das pessoas sobre estes saberes se encontram atravessados pelo preconceito infundido pelos saberes objetivados, pela sociedade, já que, não se identificam com os valores da “cultura erudita” legitimada e reproduzida institucionalmente na escola (BOURDIEU). Pelo contrário, envolvem o acervo de conhecimentos e experiências, que persistem na memória coletiva e popular da população da região, mas não reproduzem a linguagem e os códigos de ciência ocidental hegemônica.

Estes saberes são válidos e indispensáveis no cotidiano da feira, estes são em constante produção e reprodução, e a sua permanência evidencia sua funcionalidade e sentido, porque respondem às condições e necessidades imediatas de uma população heterogênea de tradição empírica, com um valor cognitivo e prático.

PALAVRAS-CHAVE: Feira livre. Socialização. Cultura popular. Encontros e desencontros.

REFERÊNCIAS BIBLIORGRÁFICAS

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 36ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 79 p.

BOURDIEU, P. A ECONOMIA DAS TROCAS SIMBÓLICAS. São Paulo: Perspectiva, 1992. 337p.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA POÉTICA DO ESPAÇO E DA DELICADEZA NAS VEREDAS DA EDUCAÇÃO

Cristiana Garcez dos Santos Seixas

cristianaseixass@gmail.com

Financiamento: CAPES

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos

O processo de formação de docentes tem privilegiado o pensamento racional e possui, muitas vezes, ritmo e volume de conteúdos fragmentados, distanciados da delicadeza, da subjetividade e da inteireza, desconsiderando o corpo, a imaginação, a alma, a diversidade e o espaço para a escuta (OSTETTO, 2014). Há um extremo desequilíbrio, nos cursos de formação docente, entre as abundantes atividades que privilegiam a razão em detrimento de outras dimensões do ser, e observa-se a absoluta escassez de espaços para práticas e estéticas nesses cursos. A situação é agravada pelo empobrecimento do repertório cultural acessado fora das instituições de ensino (GATTI, 2009). Se os percursos e experiências culturais dos professores vividos fora da escola são pobres, e se no percurso escolar os espaços-tempos para a vivência de conhecimentos da ordem do sensível e do artístico-cultural são escassos, onde será cultivada a inteireza do ser professor – com a valorização de outras dimensões do conhecimento, além do inteligível? Especialmente em tempos de crise, é preciso criar um espaço que permita respirar, divagar, alimentar sonhos e resgatar fios de esperança. Petit (2009), uma antropóloga que realizou pesquisa junto a mediadores de leitura atuantes em contextos adversos, constata que a criação de um espaço acolhedor de compartilhamento é fundamental para regenerar possibilidades de reconstrução individual e coletiva. Como um campo simbólico para ausentar-se do caos, permitir acessar um universo paralelo, nutrir o repertório e imaginar recomeços. Diante dos fatos apontados, no contexto formativo, qual seriam as contribuições da criação de espaços poéticos, simbólicos e expressivos na formação de professores? Nessa direção segue a pesquisa de mestrado que está em andamento, e que tem por objetivo analisar as contribuições de espaços poéticos, simbólicos e expressivos na formação de professores da Educação Infantil, discutindo possibilidades e potencialidades de narrativas de si engendradas no processo criativo. Para a produção dos dados, além da pesquisa bibliográfica, foi projetado o trabalho de campo chamado “Estúdio do Sensível”, contando com a participação de um grupo composto por dez professoras de Educação Infantil

de escolas públicas. Desenvolvido através de doze encontros com duas horas de duração cada, o projeto privilegia a utilização de recursos da arteterapia, dança circular, biblioterapia e escrita criativa. Compreende-se que as artes em geral (música, dança, teatro, literatura, artes plásticas e outras expressões) são veículos expressivos que alcançam profundidades, matrizes arcaicas, primitivas. Os dados para análise serão produzidos por meio de notas de pesquisa, imagens e produção dos participantes em caderno de campo da pesquisadora. A proposta inclui a elaboração de um memorial dos participantes, como espaço de narrativas pessoais, compondo registros e reflexões dos processos vivenciados. Com os dados em mãos, serão elaboradas categorias de análise como, por exemplo: de que falam os professores em seus memoriais (temas, conteúdos e formas recorrentes); sentimentos e atitudes percebidas ao longo dos encontros; recursos expressivos mais utilizados, dentre aqueles propostos; etc. As abordagens (auto) biográficas, das histórias de vida e formação (DELORY-MOMBERGER, 2012; PASSEGGI, 2010), são apoios teóricos para as discussões sobre formação, memorial e escrita de si. Para dar sustentação ao trabalho com imagens e símbolos, serão utilizados pressupostos teórico-metodológicos da psicologia analítica e arquetípica (JUNG, 1984; HILLMAN, 2010). Para Jung (1984), “função transcendente” é o que torna possível a passagem de conteúdos inconscientes para o consciente, através dos símbolos, entendidos como processo e ponte, numa perspectiva que traz o ser humano como um ser formado por imagens, que possuem plurais perspectivas. Hillman (2010) revela o sentir como veículo para tocar o coração, órgão ativador dos sentidos. O autor defende o provocar, educar e despertar do coração como estímulo para fecundar a imaginação e contribuir para o mundo almejado. A poética do espaço e do devaneio de Bachelard (2008) também sustenta a perspectiva adotada, pois como diz o autor, para cultivar a alma é preciso um processo análogo à arqueologia: um espaço e tempo de escuta onde luzes e sombras sejam acolhidas e trabalhadas. Ampliar o repertório do imaginário significa criar caminhos alternativos, expandir linguagens, escuta, visão e leitura de mundo, ou seja, criar veredas de possibilidades no grande sertão da crise.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação Infantil. Estúdio do sensível. Narrativas estéticas autobiográficas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *In – Revista Brasileira de Educação*, v. 17, no. 51 set-dez 2012.

GATTI, Angelina. BARRETO, Elba (coord). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

HILLMAN, James. *O pensamento do coração e a alma do mundo*. Campinas, SP: Vênus, 2010.

JUNG, G. C. *A natureza da psique*. Petrópolis: Vozes, 1984.

OSTETTO, L. E. *Danças circulares na formação de professores: a inteireza do ser na roda*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

PASSEGGI, M. C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

UM MEIO AMBIENTE CHAMADO ESCOLA: NARRATIVAS ATRAVESSADAS POR AFETOS E ENCONTROS

Daniel Ganzarolli Martins

E-mail: danielgmk9@gmail.com

Financiamento: CAPES

Shaula Maíra Vicentini de Sampaio

E-mail: shaula.maira@gmail.com

Linha de pesquisa: Ciência, Cultura e Educação

A presente pesquisa tem seu ponto de partida através das linhas de fuga que se movem a partir do campo d'A Educação Ambiental. Uma Educação Ambiental maiúscula, que reafirma seu viés pastoral em direção a uma dita “salvação global” e é mantenedora de consensos ditos universais. Uma visão que procura ser totalizante e monolítica, que prescreve comportamentos e juízos considerados ideais para atingir seus objetivos e que descreve ambientes sem sujeitos nas suas infinitas multiplicidades, purificando-os de seus afetos e outros “resíduos”. Ao mesmo tempo, observa-se nas rachaduras e frestas quais são as educações ambientais “outras” que estão a germinar, tais como ervas daninhas de crescimentos loucos e incontroláveis (GODOY, 2008). Como Elisa Lucinda, poetisa em “A Fúria da Beleza” (2009), ao se deparar com uma flor de maria-sem-vergonha que insiste em brotar no asfalto, como “é uma dobradura do real, uma dimensão dele, uma mágica a queimou sem tiro nenhum”. Educações ambientais que podem (ou não) se configurar como menores (GODOY, 2008), profanas (LARROSA, 2017), infernais, licantrópicas, ruidosas (BARCHI, 2016), que estão atentas às potências que emergem dos sujeitos que advêm “das margens” (REIGOTA, 2010) e são essencialmente indisciplinadas. Sampaio e Guimarães (2014) colocam como a educação ambiental pode estar aberta para a multiplicidade e a invenção, na busca de ser “mergulhada nas pedagogias do presente e nos sonhos inventivos do futuro”. Tal como Barchi (2016, p. 175) apresenta: “talvez seja possível encontrar a força política da educação ambiental no momento em que ela busque em espaços onde seja improvável a existência de qualquer laço com a ecologia, os aspectos que lhe permitam manter sua perspectiva aberta e nômade. E não é que a ecologia não esteja presente nesses espaços, mas é pelo fato de eles, até então, serem incompreensíveis ao entendimento da educação ambiental”. Paralelamente aos seus encontros com as educações ambientais, esta

pesquisa busca desenvolver um olhar atento e afetuoso para a escola e seus sujeitos, “ambientes” por si próprios, através do contato com o outro e suas diferenças. A escola pode ser compreendida no seu caráter eminentemente público e de igualdade (MASSCHELEIN & SIMONS, 2014). Entretanto, salienta-se esse público como um espaço de suspensão do tempo produtivo e de profanação, assim como a presença de uma igualdade que não apaga as subjetividades, mas que afirma que “todos são capazes de”, possibilitando a reescrita de suas trajetórias nesse terreno comum. É uma escola que permite pensar a diferença e a multiplicidade de seus sujeitos de maneiras outras. Esta pesquisa se movimenta a partir do seguinte problema de pesquisa: que educações ambientais “outras” estão a povoar o interior da escola? Como elas dialogam com questões relativas aos encontros e relações dos sujeitos que lá habitam, assim como questões tão caras como as multiplicidades e diferenças presentes nesse “ambiente escola”? As pesquisas com orientação pós-moderna buscam sua potência e inspiração na inventividade dos seus métodos, enfatizando também o caráter parcial e provisório de toda análise cultural (KLEIN; DAMICO, 2012). Como metodologia em constante experimentação, uma das chaves para essas inquietações se encontra nas narrativas, sejam estas faladas, escritas ou mesmo sob apresentações visuais e imagéticas. Estas possuem um poder imenso na elaboração de realidades, sendo que elas nos constituem, atravessam as tessituras de nossas experiências e moldam subjetividades. Walter Benjamin (1994), em seu clássico “O narrador”, mostra como a capacidade de narrar acompanha a humanidade desde seus tempos mais remotos. Para o autor, o narrador é um artesão, sendo a narrativa uma forma marcadamente artesanal de comunicação. Nesse processo, o narrador conjuga as mãos, os olhos e o espírito, colocando suas marcas nas palavras que se sucedem, tal como um oleiro que vai modelando seu vaso. Autores como Jorge Larrosa defendem que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (2002, p.21). A Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, localizada em Florianópolis, é o cenário escolhido para a presente pesquisa, uma escola pública com uma potente história de lutas e reivindicações para seu caráter coletivo, inclusivo e plural. As narrativas que perpassam esse “ambiente escola”, sejam estas pessoais ou dos sujeitos com os quais irei interagir, buscarão dialogar com esses sonhos inventivos de futuro para com as educações ambientais minúsculas, proliferando linhas de fuga das usuais normas, ditames e convenções da Educação Ambiental maior.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Escola. Narrativa. Diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCHI, R. *Poder e resistência nos diálogos das ecologias licantrópicas, infernais e ruidosas com as educações menores e inversas (e vice-versa)*. Tese (doutorado) da Universidade Estadual de Campinas, 2016.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

GODOY, A. *A menor das ecologias*. São Paulo: EDUSP (2008).

GUIMARÃES, L. B.; SAMPAIO, S. M. V. Educação ambiental nas pedagogias do presente. *Em Aberto*, Brasília, v. 27, n. 91, p. 123-134, jan./jun. 2014.

KLEIN, C.; DAMICO, J. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte – MG: Mazza Edições, 2012.

LARROSA-BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. Ed. Belo Horizonte? Autêntica editora, 2017.

LUCINDA, E. *A fúria da beleza*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

REIGOTA, M. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. *Revista Teias*, 11(21), 6 p, 2010.

CULTURA POPULAR, PRÁTICAS E SABERES EDUCATIVOS NO ESPAÇO DA RUA

Erica Aragão Monteiro

erica.aragao.ufrj@gmail.com

Linha de Pesquisa: Cultura, Ciência e educação

Esta comunicação pretende abordar o valor da cultura popular e da educação não-formal que ocorrem nas ruas. A educação, como é sabedoria do senso comum, não acontece apenas na Escola e, embora a família e a Escola sejam duas Instituições que ganham maior destaque, sabe-se que as trocas se estabelecem em diversos grupos e meios de socialização que também educam. No viaduto de Madureira, especificamente, temos um território onde a diversidade de identidades e culturas dialogam, revelando um lugar de valorização dos múltiplos saberes, culturas e formações. As culturas Afro, e de outros grupos marginalizados de periferia, empoderam-se neste espaço onde o processo educativo ocorre por meio das trocas artísticas-culturais espontâneas, ou organizadas, por grupos que não pertencem às Instituições reconhecidas formalmente. Dessa forma, a Escola passa a ser também o espaço da rua, e essa ensina à Escola o respeito à diversidade e aos saberes populares.

A Companhia de Aruanda é um dos grupos que atua no Espaço das ruas e nas periferias. O grupo tem dez anos e teve sua formação inicial com jovens de diversos projetos, Organizações Não Governamentais e pessoas de diferentes formações, tais como dança, teatro, literatura, cultura popular. Eles promovem oficinas de dança e expressões populares, como o samba de roda, jongo, ciranda etc. As oficinas, hoje denominadas “Fuzuê de Aruanda”, acontecem embaixo do viaduto de Madureira e em Escolas da rede pública do Rio de Janeiro, bem como em outras cidades do Estado.

Por meio da observação deste espaço e da pesquisa bibliográfica, pretende-se aqui mostrar os traços iniciais desta pesquisa, problematizando algumas reflexões. Uma primeira questão que se aponta é: Qual é o impacto e a transformação que a Cia promove nos processos formativos dos jovens que nela atuam? A segunda é: Como a Cia vê o seu papel como agente de educação e promotor da cultura popular? (Principalmente da cultura Afrodescendente). E a terceira questão nos faz pensar: o que é educação para os alunos que participam das oficinas nas Escolas e como eles percebem a mudança (ou não) no seu processo formativo, ao participarem destas oficinas. Esta hipótese liga-se ao fato de que a Escola, no geral, ainda se

distancia bastante da cultura popular e das expressões que os seus alunos trazem no corpo, nos gestos e nas diversas manifestações das culturas. Ou seja, a linguagem da Escola, frequentemente, não dialoga com a linguagem dos alunos. Para Hall (2016, p.18): “Na linguagem fazemos uso de signos e símbolos – sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos”. Desta forma, ele aponta que é por meio da linguagem que nós expressamos os nossos sentimentos, pensamentos e ideias que são representados numa cultura.

É justamente este o ponto mais relevante deste trabalho, pois se nos expressamos por meio de uma dada linguagem, e se a cultura representa o nosso complexo mundo de sentimentos, pensamentos, ideias etc., logo, as manifestações da cultura popular são representações do que somos, das nossas identidades e do nosso processo educativo e formativo. Processo este que ocorre em diversos espaços e momentos, inclusive, na rua. Tais expressões artístico-culturais parecem promover também uma educação mais integral, em que o corpo e a mente expandem-se juntos na experimentação dos conhecimentos e saberes ali existentes. Isto se diferencia bastante do processo educativo formal, cujos conhecimentos, no geral, ainda são transmitidos ou experimentados muito mais por meio do intelecto e da abstração do que pelo corpo, ou, por meio, de outras linguagens.

A vertente da história oral pode ter uma importante contribuição no desenvolvimento deste trabalho, já que pretendemos olhar as culturas populares e as narrativas destes grupos descrevendo e analisando os depoimentos. E daí então construirmos o que é educação, cultura popular e conhecimento para os indivíduos participantes destes grupos, revelando uma outra relação teórico-prática sobre a educação, um discurso que pensa a educação e a cultura com a voz daqueles que estão inseridos no processo, e que se reconhecem como seres em processo e reconstrução de saberes, práticas e conhecimentos, tanto nos espaços formais, como nos espaços não-formais de educação e cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Popular, educação não formal, linguagens

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMAZZOTO, Viviane. *Da pedagogia às pedagogias – Formas, ênfases e transformações*. Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros, In: CANDAU, V.M. (org.). *Reinventar a escola*, 2000a, p.61-78

GADOTTI, Moacir, Paulo Roberto Padilha e Alicia Cabezudo (2004). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre revoluções culturais no nosso tempo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez.1997.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LIMA, Augusto César Gonçalves e. *A escola é o silêncio da batucada?: estudo sobre as relações de uma escola pública no bairro de Oswaldo Cruz com a cultura do samba* / Augusto César Gonçalves e Lima; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2005.

SARLO, Beatriz. *A cidade vista: Mercadorias e cultura urbana*. 1 ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2014. – (Coleção cidades)

OS FANZINES E AS LETRAS DO MOVIMENTO PUNK ENQUANTO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

Helio Jorge Amaral Ribera

hjribera@yahoo.com.br

Linha de pesquisa: Diversidade, Desigualdade Social e Educação

“Nós estamos aqui para revolucionar a MPB. Pra pintar de negro a asa branca, atrasar o trem das onze, pisar nas flores do Geraldo Vandré e fazer da Amélia uma mulher qualquer.” (TADEU, Clemente Nascimento, Manifesto Punk Brasileiro 1982)

O punk rompeu com as tradições cultural e familiar se colocando contra um sistema excludente propondo uma reconstrução, na qual o jovem sem oportunidades das áreas paulistanas mais carentes teria sua voz projetada a partir de sua música. Eventos e fanzines surgiram criando os primeiros ecos do movimento punk no Brasil.

Neste trabalho partimos do nascimento do punk em Nova York no final dos anos 1970, onde uma sociedade em crise fez surgir um grupo de jovens que se auto intitulou “Blank Generation”, ou “Geração Vazia”. Propuseram um rock rápido, com poucos acordes e muita energia, em oposição ao rock comercial daquele momento, o rock progressivo, de longa duração e carregado de virtuosismo e pompa. O local dessa estreia foi o clube CBGB (Country, BlueGrass and Blues, localizava-se no Bowery em Manhattan), e seus principais representantes os Ramones. Foi também no CBGB que surgiu o primeiro fanzine do movimento punk, o “Punk”, editado por Legs McNeil.

Migrando para Londres, o punk se apropriou de contestação política, carregando-se de críticas contundentes (com os Sex Pistols), até propor a conscientização sobre direitos (com The Clash).

O movimento punk no Brasil se alinha com o punk inglês, na medida em que predominam letras de protesto. A produção cultural e intelectual dos nossos fanzines propõe o protagonismo de seus agentes, eliminando a barreira histórica entre artista/público. Os punks propõe, através de sua primeira diretriz, “Do it Yourself”, que ninguém no movimento deve ser elemento passivo. A expressão *Faça você mesmo* surgiu na década de 1950 e ganhou força nos anos 1970 com o movimento punk e sua tendência libertária e independente, quando gravavam, divulgavam e comercializavam sua própria produção artística.

Fanzine, na definição de Magalhães (1993), é uma publicação informativa independente produzida por fãs de um determinado assunto ou hobby. O termo *fanzine* é um neologismo formado pela contração dos termos ingleses “fanatic” e “magazine”, o que viria a significar “magazine do fã”. É uma publicação alternativa e amadora, geralmente de pequena tiragem e impressa artesanalmente. É editado e produzido por indivíduos, grupos ou fã-clubes de determinada arte, personagem, personalidade, hobby ou gênero de expressão artística para um público dirigido e abordando, quase sempre, um único tema.

Para esse estudo, partiremos de letras do movimento punk e da produção intelectual de três edições dos *fanzines* nacionais *Anti-Sistema*, *Antisocial* e *Aborto Imediato*. Essas produções pertencem à primeira metade da década de oitenta, tendo testemunhado o final dos governos militares e a crise econômica e social do governo Sarney. A pesquisa investigará a relação desses agentes com a escola e como fatores extraescolares mediarão aprendizados e conhecimentos em áreas não apenas humanas, como técnicas.

Assim, como tal movimento socializava conhecimentos e propunha uma forma alternativa de educação? Como jovens carentes e com baixa escolaridade organizaram festivais de música, aprenderam a se expressar musicalmente, construindo seu estilo sem conhecimento técnico e produzindo gravações em disco e periódicos, promovendo contatos por todo Brasil de forma independente, à parte de grandes editoras e sem qualquer apoio ou suporte midiático, em uma realidade tecnológica muito aquém das disponíveis hoje? Seria o punk um reflexo da educação libertária, que propunha uma organização social na qual o aprendizado iria além dos espaços das escolas, centros de estudos e bibliotecas (MORAES, 2017)?

Coelho (1988, p. 8) se pergunta: “a indústria cultural é boa ou má para os homens, é adequada ou não ao desenvolvimento das potencialidades e projetos humanos?” Ainda que não tenhamos a resposta direta para essa pergunta, é correto afirmar que o movimento punk desenvolveu seus próprios mecanismos e ferramentas para mediar sua produção artística e intelectual totalmente à parte da indústria cultural e do mercado fonográfico. Para tanto, também nos basearemos nos conceitos sobre indústria cultural de Theodor Adorno e no conceito de experiência de Walter Benjamin.

PALAVRAS CHAVE: Movimento punk; Fanzines; Educação libertária.

A NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A DOCÊNCIA

Heriédna Cardoso Guimarães

heriedna@gmail.com

Financiamento: Faperj Nota 10/2017

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos

A formação de professores para atuar nos anos finais da educação básica após os anos 1988, seguindo a dinâmica da redemocratização política, tem passado por diferentes influências teóricas, políticas e econômicas que perpassam o processo de formação distanciando o sujeito que se forma – o *Eu* – do profissional em formação. NÓVOA (1992, 1999, 2009, 2010) defende a indissociabilidade entre o sujeito professor e o profissional professor, pois considera que “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1992, p. 17), posição que coloca em diálogo diferentes espaços-tempos relacionais entre o *eu* sujeito e o *eu* profissional, sendo este diálogo a abertura para a reflexão acerca do processo de formação experienciado pelos futuros professores.

A partir do olhar que nega a dissociabilidade entre sujeito e formação o presente trabalho, que é um recorte da pesquisa “*Os caminhos de construção de sentido sobre ser professor de ensino médio de física*”, realizada no âmbito do curso de Mestrado em Educação no PPGE-UFF, propõe uma reflexão teórica que conecte as nossas experiências de formação e os modos como significamos estas experiências quando as lembramos via a narrativa de nossas histórias de vida e formação. Nesse movimento a centralidade do sujeito no contexto de pesquisa é fundamental, sendo no âmbito da perspectiva qualitativa incorporado pelos estudos desenvolvidos no cenário do aporte teórico e metodológico da pesquisa (auto)biográfica.

A inserção da abordagem (auto)biográfica e histórias de vida no campo da educação é recente e acontece dentro do movimento de ruptura paradigmática realizado pelas ciências humanas em resposta à forte generalização e ideia de neutralidade característicos do modelo positivista de construção do conhecimento. A crise do método sociológico enquanto produtor de conhecimento social generalizado abriu a possibilidade para a procura de uma *ciência das*

mediações, suscitando “uma hermenêutica social dos atos individuais concretos” que se constitui em uma encruzilhada investigativa teórico e metodológica, pois “o indivíduo ... mais do que refletir sobre o social, apropria se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade” (FERRAROTTI, 2010, pp. 36-44). É inegável que a abordagem (auto)biográfica tem como prioridade o papel do sujeito na sua formação, gerando uma autonomia, demandando um redimensionamento do conceito de formação, não esquecendo que falar de abordagens (auto)biográficas na formação de professores é pensar sob três perspectivas, que são: investigação, pesquisa-formação e intervenção, abrindo espaços para novo olhares formativos, onde a formação é o trabalho de reflexão sobre as experiências e aprendizagens, sendo o novo paradigma de formação.

Seguindo o movimento de pontos de contato e abertura ao diálogo interdisciplinar e transdisciplinar possibilitado pelo e com o aporte (auto)biográfico, criando conexões com a literatura, psicologia e a arte, que a apropriação dos conceitos de experiência e narrativa de Walter Benjamin é muito importante nesta proposição de reflexão. Benjamin em seu texto “*Experiência e pobreza*” de 1933 traz a barbárie como elemento para criticar os novos tipos de experiências que o século XX nos propicia, pois vivenciamos um tipo de experiência que não nos vincula ao nosso patrimônio cultural. A *Erlebnis* é um tipo de experiência “característica do indivíduo solitário” (GAGNEBIN, 2012, p. 9), “é a vivência do indivíduo privado, isolado; é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos... é a fantasmagoria do ocioso” (KONDER, 1988, p. 72), e é barbárie porque não é construída pelos indivíduos, mas sim a partir de “tábula rasa”.

Vivemos e replicamos experiências de tipo *Erlebnis* e precisamos nos questionar sobre as nossas experiências de formação inicial ou continuada, pois estas devem experiências construídas com os sujeitos que se formam professor? Ou construída para o sujeito ideal, que será um profissional ideal, em uma escola ideal? Encerro compreendendo que toda experiência está inscrita em uma temporalidade que é comum a um contexto espaço-tempo compartilhado por grupos sociais, ficando implícito a existência de tradições, traços comuns que os unem e os significam enquanto grupo. Neste sentido, as narrativas de experiências de formação são uma possibilidade de troca entre os diferentes sujeitos envolvidos na pesquisa, o autor (que também é um dos sujeitos desta pesquisa) e o leitor, de maneira que estes possam “ENFIAR-SE NO TEXTO, FAZER COM QUE O TRABALHO TRABALHE, FAZER COM QUE O TEXTO TEÇA, TECER NOVOS FIOS, EMARANHAR NOVAMENTE OS SIGNOS, PRODUZIR NOVAS TRAMAS,

ESCREVER DE NOVO OU DE NOVO: ESCREVER” (LARROSA, P. 146, 2016) SUA HISTÓRIA DE FORMAÇÃO.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores de física. Narrativas e histórias de vida. Experiência de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8º ed. revista – São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas v.1).

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António, FINGER, Mathias (Orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. – São Paulo: Perspectiva, 2013.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga Neto. – 5 ed.; 3 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. – Rio de Janeiro: Campus, 1988.

NÓVOA, António (Orgs.). *Vidas de Professores*. -2ª ed. – Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa* [online], vol.25, n.1, pp.11-20, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em 16 maio 2017.

_____. *Professores: imagens do futuro presente*. – Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António, FINGER, Mathias (Orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

A PRESENÇA NA EDUCAÇÃO: A AULA DE HISTÓRIA COMO O ESPAÇO PARA A SUBJETIVIDADE

Hosana do Nascimento Ramôa

hosana.nramoa@gmail.com

Financiamento: CNPq

Linha de pesquisa Ciência, Cultura e Educação, CCE

Este resumo é parte de uma pesquisa de mestrado ainda em andamento que questiona a possibilidade de produção e manifestação da presença no fenômeno educacional. Entendendo por presença as concepções cunhadas por Hans Ulrich Gumbrecht e Gert Biesta, voltamo-nos a buscar a aplicação desses termos na aula de História. Mesmo com suas significativas diferenças de interpretação, ao trabalhar com ambos os conceitos propomos uma análise que abrange professores e alunos. A produção de presença segundo Gumbrecht é percebida como momentos específicos de intensidade, que proporcionam situações únicas que envolvem os alunos, elevando o que sentem, através das faculdades gerais, cognitivas, emocionais ou físicas. Cabe ao professor a tarefa de tentar preservar as reações e direcioná-las para uma conversa. Já Biesta compreende o tornar-se presença como a oportunidade de exposição da subjetividade e características próprias de um sujeito de modo que isso toque outras pessoas. Nessa visão, o professor possui a responsabilidade de permitir aos alunos estarem no mundo e ajudá-los a serem indivíduos únicos e singulares, mas ao mesmo tempo, depreende fazê-los entender que o mundo é o lugar da diferença. A presença tem impacto imediato nos corpos humanos, é uma interferência educacional que pode gerar um efeito transformador sobre os alunos, ampliando seus horizontes de conhecimentos e experiências. Gert Biesta defende que essa é uma responsabilidade educacional, cabendo ao professor criar oportunidades para que seus alunos possam responder e questionar. Em ambos os casos, para se tornar presença é necessário estar inserido em uma situação social, onde seja possível estar em contato com outros sujeitos e suas particularidades, para que esses momentos de intensidade possam vir a acontecer. Ou seja, vivemos em um mundo plural e se tornar presença é inserir algo novo no mundo, é agir, de modo que nossas ações não obstruam as iniciativas e as vivências de outras pessoas. Assim, buscamos evidenciar a possibilidade da presença em sala no contato direto entre professor e alunos e em suas relações com os conteúdos trabalhados no ensino de História. Diante desse referencial teórico, nos voltamos

para a sala de aula e a aula de História levantando algumas questões que possam nos orientar, como: É possível mobilizar esses conceitos de presença na dinâmica da sala de aula? Como, então, essa presença pode aparecer nas situações do cotidiano escolar? Como as diferentes subjetividades podem surgir junto aos conteúdos de História? Cabe ao professor produzir esses momentos e essas oportunidades ou eles se constroem na relação professor/aluno? E quanto à autonomia docente, os professores têm liberdade para abrirem espaço para essas experiências durante as aulas? Todos esses questionamentos partem não só da reflexão teórica, mas, sobretudo da observação contextualizada do ensino escolar. A sala de aula depara-se cotidianamente com as pressões da sociedade: do lado dos professores figuram-se as imposições do currículo e as pressões das escolas, as exigências do mercado, a flexibilização pedagógica, a necessidade de estar em conformidade com o avanço tecnológico e digital. Os alunos, por sua vez, precisam lidar, ainda hoje, com uma educação bancária (FREIRE, 1987) voltada para o vestibular, pouco tempo de aula para assimilar as explicações, dentre outros problemas, inclusive sociais e particulares. Além disso, convivemos com políticas que tentam limitar ainda mais o ensino, como o projeto de Lei Escola sem Partido. Diante desse cenário, propomo-nos a voltar nossa atenção para o objeto do trabalho docente: as interações humanas. Professores e alunos são antes, indivíduos com características, histórias e experiências únicas, por isso, nosso objetivo é investigar se e como a sala de aula, e mais especificamente a aula de História, pode ampliar ou reduzir o espaço para o desenvolvimento das diferentes subjetividades.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Presença. Sala de Aula. Subjetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. *A condição humana*; tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*; tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

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

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-RIO, 2010.

PENNA, Fernando de A. *Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora*. In: GABRIEL, Carmen T.; MONTEIRO, Ana M.; MARTINS, Marcus L. B. (Orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. 1ª ed. - Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

SELLES, Sandra Escovedo; ANDRADE, Everardo Paiva de. *Políticas Curriculares e Subalternização do Trabalho Docente*. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 21 n° 1, p. 39-64. mar. 2016/ jun. 2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

O IMAGINÁRIO DO BUMBA MEU BOI NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA COM AS TOADAS DE DONATO ALVES

Ivandro de Souza Coêlho

ivandrocoelho@hotmail.com

Ruidglan Barros de Souza

prof.ruidglan@gmail.com

Linha de pesquisa: Políticas, educação, formação e sociedade

Partindo do pressuposto de que a interação com as representações da cultura popular pode abrir novas possibilidades para uma educação da sensibilidade, o presente trabalho apresenta as produções imaginárias de alunos do Ensino Médio da escola pública estadual CE Raimundo Araújo, em Chapadinha-MA, feitas em setembro de 2016, a partir do contato com 23 toadas de bumba meu boi do cantador maranhense Alves (1987). Para tal, recorreremos à fenomenologia poética de Bachelard (1989, 2001, 2009, 2013) e à teoria do Imaginário de Durand (2011, 2012). Partimos da contextualização do bumba meu boi no cenário sociocultural maranhense para, em seguida, refletirmos sobre a imagem e a imaginação no contexto de uma cultura iconoclasta e suas consequências no campo da educação. Por fim, realizamos a leitura das imagens simbólicas produzidas a partir do diálogo com a obra de Donato Alves, no intuito de verificar suas possibilidades formativas. Este estudo se faz relevante, primeiramente, por buscar contribuir para a compreensão da importância do bumba meu boi do Maranhão na configuração do imaginário dos alunos no espaço escolar CE Raimundo Araújo. Como fenômeno sociocultural, o bumba meu boi possui íntima relação com a educação, na medida em que faz parte da complexidade humana. Por isso acreditamos que essa manifestação deve permear o campo educacional e, consequentemente, o processo de formação. Deste modo, postulamos que o processo formativo deve se pautar numa proposta educativa aberta e sensível, que opere a conexão entre os saberes adquiridos e os que se constroem no cotidiano escolar. Da interligação entre esses saberes poderão surgir novas práticas pedagógicas que valorizem o imaginário, a sensibilidade e a emoção, ao mesmo tempo em que contemplem a razão. Diante disso, acreditamos na importância deste estudo como forma de se pensar o imaginário do Bumba meu boi do Maranhão nas políticas públicas de formação, como um caminho para que a dimensão poética vinda da arte – essencial para a formação humana - possa acontecer na escola por meio de uma pedagogia do imaginário. Por

outro lado, este estudo também se mostra relevante por acentuar a importância do trabalho pedagógico com a imagem, uma vez que esta tem sido historicamente desprezada, principalmente no contexto escolar. A opção pelo caminho do imaginário, neste estudo, relaciona esse campo de saber à cultura popular e à educação. Foi nessa perspectiva que realizamos, no mês de setembro de 2016, uma oficina com os alunos do CE Raimundo Araújo, em Chapadinha. A oficina – intitulada “Oficina de Devaneios” - teve como objetivo despertar a imaginação dos estudantes a partir de um trabalho de sensibilização com as imagens presentes nas toadas de Donato Alves. A atividade consistiu em dois momentos: no primeiro, os alunos ouviram e leram os textos das toadas. Em seguida, pedimos que manifestassem suas impressões, sensações e/ou sentimentos a partir das imagens suscitadas pelas composições. A forma de expressão poderia ser por meio de textos escritos ou desenhos. Os critérios para a seleção das imagens produzidas pelos alunos levaram em consideração a correlação entre as toadas lidas/ouvidas e os elementos cósmicos bachelardianos água, ar, terra e fogo, além dos devaneios de infância. As produções surgidas a partir da oficina revelaram que os estudantes expressaram não só os impulsos provenientes do mundo exterior como também projetaram as suas próprias subjetividades. A experiência revelou, ainda, que o trabalho com as imagens abre novas possibilidades pedagógicas, novas formas de ensinar e aprender, marcadas pela interação, afetividade e envolvimento dos alunos com a cultura popular.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Imaginário. Cultura popular. Bumba meu boi.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Donato. *Bumba meu boi de Axixá*. São Paulo: Unacam, 1987. Disco de vinil.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças*. 4. ed.
São Paulo: Martins Fontes, 2013.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral*. Tradução Hélder Godinho. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011.

(DES)AFINANDO OS SENTIDOS: FOTO-DISPOSITIVO E AS EXPERIMENTAÇÕES DE UM DEVIR-CAIÇARA

Laís de Paula Pereira

E-mail: laisbiouff@gmail.com

Financiamento: CAPES

Shaula Maíra Vicentini de Sampaio

E-mail: shaula.maira@gmail.com

Linha de pesquisa: Ciência, Cultura e Educação

O presente trabalho parte do princípio de que a vida não está dada e não é uma coisa só, que existe potência no seu não-acabamento. *A vida é isto e aquilo*. Muitas são as vezes que a nós são oferecidas possibilidades de existência circunscritas e fechadas em si. Contudo, podemos seguir linhas de fuga e ir de encontro às forças de expansão, encarando devires e desvios que fogem do controle (GODOY, 2008). Assim, tratando-se de uma pesquisa realizada sob a perspectiva dos Estudos Culturais, arrisco-me colocar *sob rasura* (HALL, 2000) significações originais do que vem a ser ‘populações tradicionais caiçaras’ e vou de encontro às suas potências de vida em expansão, o que chamarei de *devir-caiçara*. De acordo com o Decreto nº6.040/2007 da Reserva Ecológica da Juatinga (REJ), os caiçaras são reconhecidos como povos e comunidades tradicionais e tem sua cultura definida a partir das atividades ancestrais que exercem no “seu lugar”. Essa tradição cultural, presente e não presente no dia-a-dia dos caiçaras; que dá visibilidade e invisibiliza a cultura caiçara; opera e não opera dentro de um jogo de forças nos processos de subjetivação dos mesmos, está atuando *também* nos modos como os caiçaras *são narrados e se narram*, fixando o “ser caiçara” e abrindo possíveis linhas de fuga. *Isso e aquilo*. Desse modo, “ser caiçara”, como reivindicação do próprio habitante do litoral (VIANNA, 2008), diz *tanto* de uma atitude de reconstrução e de fortalecimento de sua identidade cultural *quanto* de uma adequação aos discursos que os caracterizam como tal, a fim de obterem os direitos e benefícios de “ser caiçara”. O grupo “tradicional” contemplado nesta pesquisa, a família dos Remédios, se auto-identifica como caiçara, e o “ser caiçara” para eles tem a ver com o fato de ser “nascido e criado” no “lugar”, as atividades que realizam, o modo de falar, a alimentação e ainda à descendência indígena e a conservação da natureza (MONGE, 2012). “Seu lugar” são as comunidades de Martim de Sá, Rombuda, Saco das Anchovas e Cairuçu das Pedras e se

localizam na porção sul da Península da Juatinga a qual se encontra inserida em duas Unidades de Conservação (UCs): a Área de Proteção Ambiental (APA) de Cairuçu e a REJ. Este trabalho tem como objetivo dialogar com a abertura do processo *devir-caiçara* desses caiçaras - o qual já está em curso independente dessa pesquisa - de modo a criar e identificar, *com* eles, linhas de fuga para as significações originais do que vem a ser caiçara. Para tanto, utilizo fotografias, tanto as existentes no local quanto outras tiradas pelas próprias crianças e mulheres caiçaras, como dispositivo, um devir outro que permite que os caiçaras se vejam, se mostrem e falem o que gostariam de tornar visível sobre eles próprios e, inclusive, a respeito do lugar em que vivem, de modo a criarem outras realidades. Assim, sob o olhar dos caiçaras o que se quer que sobreviva a partir das fotografias? Na relação com as fotografias, como fazem e refazem sentidos sobre ser caiçara e o lugar em que vivem? A metodologia utilizada retoma a arte do contar ao invés de buscar explicações que constroem uma história coerente e estimula mais estranhamentos do que coerências, não tendo, afinal, qualquer compromisso com o futuro em seus produtos, mas sim em seus movimentos (SPINK *et al*, 2014). No caso, a fotografia foi capaz de inventar conexões onde estas não existiam, e este trabalho criou, junto aos caiçaras, a reimaginação das coisas em processo; criou possibilidades para invenção de outras narrativas, estórias-até-agora silenciadas por discursos que ditam o *dever-ser* caiçara em detrimento de um *devir-caiçara*. Assim, os caiçaras se reinventaram com as narrativas que fizeram de si, justamente porque o voltar-se para si mesmo pode constituir-se uma linha de fuga, um *devir* (DELEUZE, 1999). É possível concluir que a identidade cultural caiçara se tece a partir do resultado de uma fusão cultural, atravessando velhas fronteiras e não sendo a obliteração do velho pelo novo, mas a criação de algumas alternativas híbridas, sendo os caiçaras *isso e aquilo*, sujeitos do próprio movimento, que se apropriam da sua cultura como realidade histórica e, por isto mesmo, são capazes de transformá-la. E, nesse movimento, nada é conservado, não há nada a ser salvo, porque se está implicado às coisas no seu silêncio ruidoso, por meio do qual não se para de inventar, e o ‘ser caiçara’ está sempre por vir.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidades tradicionais caiçaras. Devir. Fotografia. Dispositivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto Nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007 - Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). Publicado no

Diário Oficial da União de 8 de fevereiro de 2007, Seção 1, p. 316-317. Brasília, DF, Brasil.

DELEUZE, Gilles. Que és un dispositivo? In: E. Balibar, H. Dreyfus, G. Deleuze et al. *Michel Foucault, Filósofo*. Barcelona: Gedisa, p. 155-163, 1999.

GODOY, Ana. *A menor das ecologias*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 366 p.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2000.

MONGE. Ricardo M. “*Nascido e criado*”: a ocupação tradicional da Família dos Remédios, uma comunidade “caiçara” – Península da Juatinga, município de Paraty/RJ. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental/UFF, Niterói, 2012.

SALGADO, Gabriele. N. *Educação Ambiental e foto – dispositivo: outras imagens do Sertão do Peri*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação/UFSC, Florianópolis, 2011.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito e MÉLLO, Ricardo P. Vinte e cinco anos nos rastros, trilhas e riscos de produções acadêmicas situadas IN: Spink, Mary Jane et. all (org). *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1 ed, p. 13-30, 2014.

VIANNA, L.P. *De invisíveis a Protagonistas: populações tradicionais e unidades de conservação*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2008.

O MUNDO 'COMO SE': ENUNCIADOS ARTÍSTICOS DE CRIANÇAS NA ESCOLA

Maria Leticia Miranda Barbosa da Silva

mirandamarialeticia@yahoo.com.br

Financiamento: CAPES

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos

A pesquisa intitulada *O mundo 'como se': enunciados artísticos de crianças na escola* se desenvolve no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, na Linha de Pesquisa Linguagem, Cultura e Processos Formativos, em que busco compreender as condições dos vivenciamentos estéticos das crianças, a partir da minha prática como professora de Artes Visuais, no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro.

Os posicionamentos que assumo neste trabalho são elaborados sob a perspectiva da Filosofia da Linguagem e da Teoria da Enunciação Bakhtiniana, a partir do estudo dos conceitos de *linguagem, enunciação, autoria, arte, gênero e estética*.

O estudo fundamenta-se na concepção de que as crianças são sujeitos da cultura e a produzem cultura, não são sujeitos “da falta” esperando para um dia se tornarem “alguém”. Elas são sujeitos que enunciam, pensam, criam e *produzem arte*, sendo autoras em um processo ativo, complexo e dinâmico de *ser humano*. Assim, contraponho-me às perspectivas que pensam as crianças como sujeitos passivos; às práticas que silenciam vozes; à invisibilidade e à desqualificação de seus enunciados.

Fundamenta-se, também, na concepção da arte como cultura, tecida pelos fios do social, e não como uma expressão subjetiva de um artista. A arte é um enunciado de um tipo especial realizado em um produto cultural: a obra. Um enunciado elaborado pelo autor a partir de um ponto de vista extralocalizado, no qual ele se coloca na vida e olha para a vida e para a arte ao mesmo tempo, como um Jano Bifronte. Assim, pensar um enunciado artístico significa penetrar nesse complexo social e na relação que envolve o autor, o herói e o ouvinte.

O processo de criação ou de elaboração desses enunciados é compreendido, na teoria bakhtiniana, não como a materialização de algo que sai do interior para o exterior do sujeito, como a expressão de algo elaborado dentro do psiquismo delimitado de um homem e colocado para fora. Não é nisso que acreditamos. Os diferentes enunciados, incluindo os

artísticos, são construídos no entre, no limite entre o psiquismo individual e o social e são organizados no exterior.

Todo enunciado, diz Bakhtin, é formado por uma parte verbal e por outra não verbal, pelo dito e pelo subentendido e se realiza na relação entre o autor, o herói e o ouvinte, dentro de uma determinada situação e de um auditório específico. A situação e o auditório determinam a sua orientação social, e esta, por sua vez, determina o tom e o gesto da enunciação, a sua parte não verbal. Arrancando a enunciação desse tecido social, perdemos a chave de compreensão da sua forma e de seu sentido vivo.

Durante todo o processo, que se realiza no diálogo com as crianças e seus enunciados, tenho trabalhado para garantir a unidade entre a ética e a estética, buscando contribuir na construção de uma heterociência. Dessa forma, parto do princípio de que os sujeitos da pesquisa são sujeitos expressivos e falantes que enunciam, sujeitos que estão comigo na vida e não podem ser objetificados no processo de escrita, não podendo ser quantificados, tampouco transformados em tabelas. Para manter as vozes vivas dos sujeitos únicos e singulares, procuro a criação de um plano estético polifônico para elaborar o meu projeto de dizer na ciência, uma escritura que mantenha as vozes plenivalentes e equipolentes, sem que uma consciência soberana de um autor monológico objetifique o outro com uma palavra autoritária. O objetivo do processo é compreender enunciações cotejando textos e sentidos. Por isso, a elaboração de uma escritura que alague o gênero tese com os benefícios da literatura! Uma escritura que seja um acontecimento, que possibilite ver coisas que só podem ser vistas no ato que escreve. Este é um compromisso ético e estético com o trabalho: escutar os enunciados artísticos de crianças que são autoras e afirmar a minha autoria nesse processo.

Assumir a arte das crianças é uma questão política e revela-se condição fundamental para reinventarmos práticas educativas que considerem os *outros* como copartícipes no processo de criação, que façam as crianças participarem das forças criativas dos gêneros, para que possam emergir práticas de uma escola amorosa, de escuta não indiferente. Uma escola em que as crianças tenham o direito também à poesia dos discursos.

Pensar a arte na escola com as crianças, pensar na arte como dimensão do humano, não como uma coisa à parte, mas como uma unidade com a vida, é possibilidade para um ensino de amplitude dialógica e para fazer da escola um lugar do *únicoplural*. Nesse sentido, o estudo proposto não se restringe ao campo das artes, mas contribui com os processos de criação infantis em todas as áreas da cultura, incluindo as diferentes ciências.

PALAVRAS-CHAVE: Enunciação. Arte. Escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Dagli appunti degli anni Quaranta. *Revista Corposcritto*. Bari, v. 5, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra, 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução: Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução: Aurora Fornoni, et al., 7.ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BARENCO, Marisol. Pelo menos três: o coral de apoio e as condições de escuta das palavras enunciadas. In: *Palavras e contrapalavras: Constituindo o sujeito em alter-ação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Tradução: Isabel Pascoal. Lisboa: Edições 70, 2015.

CALVINO, Ítalo. *Lezioni americane: sei proposte per il prossimo millennio*. Italia: Oscar Moderni, 2016.

DERRIDA, Jacques. *Memorie di cieco: l'autoritratto e altre rovine*. Traduzione: Alfonso Cariolato; Federico Ferrari. Milão: Aesthetica, 2015.

GALEANO, Eduardo. *Mujeres*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015.

GRUPO ATOS-UFF. Constelar: aprendendo o exercício de uma heterociência. *RevistAleph*. 2015.

GRUPO ATOS-UFF. *Palavras próprias-alheias: ela*. Vida, arte e alteridade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2105.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe – UFSCar. *A escuta como lugar de diálogo: alargando os limites da identidade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

MEDVIÉDEV, Pável N. *O Método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução: Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MIOTELLO, Valdemir. Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin. In: *Palavras e contrapalavras: Enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. Caderno de estudos IV. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

PONZIO, Augusto. *A Revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Coordenação de tradução: Valdemir Miotello. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PONZIO, Luciano. *Icona e Raffigurazione: Bachtin, Malevic, Chagall*. Milano: Mimesis Edizioni, 2016.

PONZIO, Luciano. *L'iconauta e l'artesto: configurazioni della scrittura iconica*. Milano: Mimesis Edizioni, 2010.

PONZIO, Luciano. *Modugno: allascopertadelterritorio*. Bari: Edizioni Giuseppe Laterza, 2015.

PONZIO, Luciano. *Visioni del testo*. Lecce: Pensa Multi Media Editore, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 7.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SILVA, Maria Leticia Miranda Barbosa da. *Poéticas infantis: um estudo da criação artística na Escola*. Dissertação (Mestrado). 218 f, 2015. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói.

SILVA, Maria Leticia Miranda Barbosa da. Que escola você deseja? In: *Fio solto: que escola você deseja*. Grupo Atos-Uff. São Carlos: Pedro & João, 2016.

VOLOCHÍNOV, Valentin. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução: Michel Latud & Yara Viara. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009.

A PELEJA AMOROSA COM A PALAVRA MANDINGUE: ENCONTRO COM UMA PALAVRA OUTRA

Miza Carvalho

Miza.carvalho.rj@gmail.com

Capes

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos

Este trabalho é um diálogo com a palavra enunciada por um *djeli/griot* da cultura mandingue, e esta denominação se refere a três grupos/povos/etnias que conseguem se comunicar entre si: *bambaras*, *dioulas* e *malinké* e que compunham o Império Mandê, região que engloba esses povos. Mas ouço logo a pergunta: o que é um *djeli/griot*?

No século VII a sociedade mandingue era dividida em três castas: a dos nobres, a dos escravos, e, entre estas duas, os *nyàmakálá*, esta era constituída pelos *djeliw* (plural de *djeli*), ferreiros, tecelões, trabalhadores de couro e os artesãos de madeira. O rei não tinha o direito de falar diretamente com o seu povo, então ele tinha um mediador, um *djeli*. Toumani me informa que os *griots* e *djeliw* são grandes filósofos, pensadores, psicólogos, bons conselheiros, são também juízes; eles são mestres da palavra, pois tudo que eles dizem tentam fazer de uma maneira que todos compreendam sem problema. São aqueles que tem como matéria de trabalho a palavra e, por conhecerem esta matéria, podem auxiliar outras pessoas em toda e qualquer situação. O *djeli/griot* é mediador nesse processo de encontro com o outro na palavra.

É meu ato responsável narrar o encontro que tive com a palavra mandingue, entendendo que estar diante de uma cultura outra e escutá-la é possibilidade de conhecer melhor a mim mesma e também compreender melhor acerca das concepções de educação que hoje fundamentam meu trabalho como educadora. À medida que cotejo a minha vida à vida na cultura mandingue, quando cotejo minhas práticas pedagógicas com a visão de transmissão dos mandincas, vou percebendo-me encharcada de preconceitos, de práticas narrativas mortificantes do outro, levando na bolsa arrogâncias, racismo. Busco então este encontro na tentativa de alargamento da minha visão dos processos formativos que estou envolvida na escola. Junto à tentativa de aprender a escuta do outro, tato os elementos necessários para narrar um encontro na e com a alteridade.

O encontro com a palavra mandingue se deu num encontro na vida com um *griot* e *djeli*. Agora, afastada daquele evento, venho criando aqui reflexões para olhar os sentidos daquele encontro. Aqui este *djeli* tem nome, Toumani Kouyaté, tem carne e tem sangue; é um sujeito na vida, falante e expressivo. Contemplando-o, compenetro-me dele e volto à minha posição única e singular, com sua imagem na pupila dos meus olhos. Chamo aqui esse movimento de peleja amorosa de encontrarmos-nos na alteridade. Bakhtin diz que eu devo “entrar em empatia com esse indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele” (2011, p. 23).

Bakhtin está se referindo à arquitetura da estética. Como reconstruir este encontro que aconteceu na vida aqui na escrita acadêmica? Aqui Bakhtin vem nos auxiliar com chaves de leitura para ouvir a palavra mandingue, e torna-se neste trabalho a principal fundamentação teórica escolhida para reflexões e compreensões. Não haverá tentativa de convencimento, luta para que meu ponto de vista prevaleça, e no lugar disto o que ganha relevo são as polêmicas, as dúvidas, inseguranças, os conflitos de vozes.

A tentativa é fazer com não seja a minha posição e voz que domine o texto, que ao invés disto, os diversos pontos de vistas estejam expressos pelas vozes de quantos forem os interlocutores da pesquisa, dentro de um plano de vozes equipotente e equipolente. Bakhtin dá pistas: quando ele reflete ser o plano estético da literatura um bom exemplo de linguagem aberta e dialógica, isto nos leva a pensar como na pesquisa acadêmica podemos alargar o gênero dissertativo. Este tem sido o exercício: trazer outros gêneros discursivos para esse alargamento pelas bordas do gênero dissertativo.

O trabalho inicial foi deixar-me diante da palavra mandingue como escuta e tal postura abriu-me a problemática deste trabalho: o que eu escuto da cultura mandingue que altera minhas concepções de educação? O que produz enquanto conhecimento no momento que eu escuto a palavra mandingue? A mesma pergunta de uma outra forma: ao ouvir a cultura mandingue que conhecimentos sobre ela e sobre minha própria cultura eu produz? Este cotejo é a riqueza e a metodologia. Venho compreendendo que está no encontro com o outro a possibilidade de criar e alargar sentidos. No encontro com a palavra mandingue venho criando outros e novos sentidos para minha prática educativa. O aprendizado de deixar ouvir e conhecer a alteridade é um dos aprendizados que venho produzindo, a partir de críticas, ampliações, tentativa de compreensões no jogo de perguntas e respostas. Para isto venho

tentando reinventar-me numa outra maneira de escutar. Isto é uma parte importante do que vem sendo construído em mim. Tenho escutado reflexões acerca do que os Kouyatés entendem por: escuta, transmissão, conto, dentro da tradição oral mandingue. Com esses temas venho dialogando. Naturalmente a temática oralidade/escrita aparece como um eixo de força no trabalho, e que venho tentando complexificar as visões dicotômicas que há muito trataram esta temática.

No início da pesquisa nem sabia que chegaria neste lugar, não sabia que construiria estes aprendizados. A própria natureza do encontro me convidou a este exercício diante da alteridade. E foi somente na criação de um plano estético que consegui escutar de fato a palavra mandingue como palavra outra. Através desta estratégia discursiva pude ver em refração minha própria cultura.

Se paro para ouvir Toumani, escuto ele dizendo que na África dá-se importância capital aos encontros e toda a sabedoria vem nessa direção, pois é através deles que aprende-se e educa-se. Na África acreditam que o pior mal é a ignorância, isto é, não saber o que se passa com os outros. A cultura mandinca tem provérbios que ensinam a não perder-se no olhar do outro. Olhar, olhar bem para encontrarmos no olhar do outro.

A cultura mandingue tem me ensinado deixar-me encontrar no olhar do outro. E no encontro com os olhos de Toumani descobro formas outras de educar-me e de me encontrar com os meus educandos. Agradeço os frutos que colho com esta pesquisa, com os encontros que venho tecendo nesta jornada que é o mestrado, ensinam-me a ser mais.

PALAVRAS-CHAVE: Encontro1. Alteridade2. Cultura Mandingue3. Tradição oral4.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HAMPATÊ BÂ, Amadou. “*A tradição viva*”. In: KI-ZERBO, Joseph. (Coord.). *História geral da África: volume 1: metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática/Unesco, 1982. p. 181- 218.

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERNAT, Isaac. *Encontros com o griot Sotigui Kouyaté*. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

RUI, Manuel. *Fragmento de ensaio. Eu e o outro – O invasor ou em poucas linhas uma maneira de pensar o texto*. São Paulo, 1985.

SANTOS, Boaventura. Para uma sociologia das ausências e das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro, 2002: 237-280.

_____. Um discurso sobre as ciências. Edições Afrontamento, 11 ed. Coleção Histórias e Idéias. 1987.

VOLOCHINOV, N. Valentin. *A Construção da enunciação*. A construção da enunciação e outros ensaios. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013

_____. *O que é linguagem?* A construção da enunciação e outros ensaios. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

_____. *Palavra na vida e palavra na poesia*: Introdução ao problema da poética sociológica (1926). A construção da enunciação e outros ensaios. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 8ª ed., 1995.

Teses, dissertações, monografias

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo":* raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: 2012.

Artigos e entrevistas

HAMPATÊ BÂ, Amandou. *A educação tradicional na África*. Tradução de Daniela Moreau. Texto originalmente editado em francês como capítulo do livro *Aspects de la Civilization Africaine*, Paris, ed. Présence Africaine, 1972 e publicado em português na revista THOT n. 64, 1997.

_____. *Confrontações Culturais*. Entrevista feita por Philippe Decraene, revista Le Monde, 25 de out/ 1981.

JECUPÉ, Kaká Werá. *Entrevista a Roda Viva*. Rio de Janeiro, 9 de jan de 2017.

Outras fontes

FARIAS, Paulo de Moraes. *Griots, louvação e noção de pessoa no Sahel*. São Paulo: Casa das Áfricas (PUC/USP) 2004. Texto transcrito e disponível: <https://diffuserconfusion.wordpress.com/2008/10/24/griots-louvacao-oral-e-nocao-de-pessoa-no-sahel/>

KOUYATÈ, Toumani. Anotações pessoais do Seminário - *Djéliya: a arte prática da transmissão na tradição oral mandingue*. Local: Paço do Baobá. Data: 19 e 20 de outro de 2012.

KOUYATÈ, Toumani. Anotações pessoais do Curso prático – *Conto: instrumento de educação, de formação e transmissão*. Local: Paço do Baobá. Data: 20 a 24 de jan, 2013.

KOUYATÈ, Toumani. *Conversas ao Pé da Fogueira com Toumani Kouyaté*. Local: Instituto de Artes Tear, RJ. Data: 13 de fev, 2014.

KOUYATÈ, Toumani. Anotações pessoais do Seminário interno para equipe do Tear: *Como se dá a educação no povo mandingue*. Local: Instituto de Artes Tear, RJ. Data: 14 de fev, 2014.

KOUYATÈ, Toumani. Anotações pessoais do curso: *Formação de Contadores de Histórias*. Local: Instituto de Arte TEAR, Rio de Janeiro. Data: 28 a 30, abril, 2014.

KOUYATÈ, Toumani. Anotações pessoais da palestra: *Os djelis e os Griôs, mestres das artes da palavra*. Dias 6 e 7 de outubro, 2015. Teatro Poeira. Rua São João Batista, 104 .Botafogo . Rio de Janeiro. Dias 6 e 7 de outubro, 2015.

Artigos e entrevistas

LAROSSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011

SANTOS, Toni Edson Costa. Negros pingos nos “is”: djeli na África ocidental; griô como transcrição; e oralidade como um possível pilar da cena negra. *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*. V.1, n.24. 2015.

SOTIGUI, Kouyaté. Caderno de textos sobre a palavra do griot Sotigui Kouyaté. Entrevistas. Org. e revisão Ana Achar, Revisão Ana Achar, Duanny Dantas e Juliana Brisson. Rio de janeiro. UNIRIO/Núcleo do Ator. *Investigação e Documentação Teatral*, 2014.

Documentários, filmes, emissões radiofônicas, espetáculo em vídeo e dvd

Sotigui Kouyaté, Um griot no Brasil. Roteiro e direção Alexandre Handfest. São paulo: Sesc TV, 2007.

Keita L’heritage du griot. Dirigido Dani Kouyaté. França/Burquina Faso:AFIX productions, 1995.

KOUYATÈ, Toumani. Palestra: *Povo Mandinga: sociedade de tradições e sistemas Pedagógicos (África Pré-colonial e Colonial/ África Pós-colonial)*. Plenarinho da Reitoria- Universidade do Estado de Santa Catarina Florianópolis – SC. Dia 17 de abril, 2015.

Consultas digitais

<http://www.etimologias.dechile.net/>

<http://www.casadasafricas.org.br/>

O CURRÍCULO DA ESCOLA É A SOCIABILIDADE

Patrícia Gama Temporim

patriciagamatemporim@hotmail.com

Linha de Pesquisa: Estudos do Cotidiano e da Educação Popular

A pesquisa aqui apresentada acontece na EMEB Escola Municipal de Educação Básica “Galdino Theodoro da Silva” na cidade de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Há cerca de dez anos uma professora do Ensino Fundamental I chamada Viviane Corrêa organizou um grupo de dança chamado “Vem Dançar” com objetivo, a princípio, de permanecer por mais tempo com seus estudantes e ex-estudantes em horário contrário ao de aula. Atualmente esse grupo é composto por trinta componentes e a professora continua na organização das coreografias e apresentações. Através dos Estudos do Cotidiano e da Educação Popular investigo os desdobramentos que esse grupo apresenta dentro da escola e suas contribuições na vida dos estudantes e da escola. Busco investigar como *práticas artísticas* produzidas na escola que não estão prescritas no currículo oficial e que também não são organizadas por professora específica da área de Arte realiza um movimento que sua força pontua que o currículo da escola é a sociabilidade. Percebe-se que a intensidade desse processo é de tal proporção que ela se torna o principal currículo da escola. A sociabilidade nesse sentido se articula entre as pessoas em um movimento principal do currículo, descrystalizando os sentidos institucionalizantes entre escola e conteúdos prescritos. O currículo é a sociabilidade em um movimento que afirma ideias, interesses, afinidades, amizades, coletividade, companheirismo, solidariedade, alteridade e autonomia, isso é, conhecimentos para a vida e em redes. A metodologia da pesquisa se organiza através de conversas com a professora Viviane, os estudantes e ex-estudantes e familiares dos envolvidos. Acredito que pela escuta sensível acontece aproximação com o outro e a produção do cineasta Eduardo Coutinho sobre conversas organiza esse trabalho e situa-o no campo do cotidiano junto com a escola e não sobre a escola. Busco nas professoras e pesquisadoras Nilda Alves e Nívea Andrade referencial teórico sobre a força da narrativa nos textos do campo da educação e um movimento relacional entre prática e teoria. Os estudos de Michel de Certeau sobre a cultura no plural e as relações sociais se apresentam na pesquisa junto com outros autores que também tratam do assunto como Janete Magalhães, beel hooks e Jacques Rancière. Sobre o

currículo e escola recorro nos estudos de Nilda Alves, Nívea Andrade, Carlos Eduardo Ferraço e Michael Young. Apresentando a riqueza da pesquisa com o cotidiano e suas surpresas desfazendo assim os movimentos lineares, se configurando no contexto escolar como um caminho que possibilita novas descobertas e saberes com produções significativas e que fortalecem as memórias afetivas. Pontuo a escola na concepção geográfica clássica e humanista como um lugar representado e de apropriações e pertencimentos no contexto cultural em que ela é atravessada, porém, problematizo as circunstâncias que levam o deslocamento do entendimento dessa escola do sentido de *lugar* para um *espaço* privilegiado nas relações sociais. Mostro que o currículo não é a síntese de conteúdos, ideologicamente estruturados e pensados a partir das perspectivas hegemônicas na hierarquia colonizadora prescritiva do conhecimento, indico também que o *corpo* também faz parte do currículo como forma de conhecimento de maneira indissociável nos *temposespaços* nos processos de *ensinoaprendizagem*. Considero que através dessas práticas artísticas desenvolvidas com os estudantes podemos pensar uma outra escola, um espaço que partilha entre seus pares *conhecimentos em redes e experiências para a vida*. A pesquisa teve início no primeiro semestre desse ano e os resultados mostram potentes pistas para aprofundamentos no campo da Educação. A integração entre os membros do grupo se constitui como família além de laços de sangue, mas pelo companheirismo e preocupação uns com os outros. A professora Viviane se organiza pela sensibilidade e afeto com os estudantes, seu interesse e respeito por eles se apresenta de tal maneira que os ex-estudantes não deixam o grupo de dança ao saírem da escola. Organização e preocupação pelos ensaios, coreografias e figurinos são marcas que encontrei ao longo das conversas e transporto essa dedicação como autonomia na vida deles. Aponto que é possível uma proposta onde a Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim-ES cartografe, dê incentivo e suporte a movimentos nesse sentido em todas suas outras escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Cotidiano. Conhecimentos em Redes. Afeto. Currículo.

EXERCÍCIOS DE ENCONTROS DE HOSPITALIDADE

Reginaldo Lima de Moura

reginaldolima@id.uff.br

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos

Outro dia pela manhã, como de costume, me olhei no espelho. As marcas no meu rosto sinalizaram tempos e espaços outros. Lá do outro lado do espelho não era mais eu, pelo menos não um eu construído por mim, existia um outro de mim, um duplo. O espelho é nosso opositor de caráter privado. Na solidão do meu quarto o outro de mim desvela minhas limitações, minhas inseguranças, esse outro me desafia. Essa, é uma relação de *alteridade* que Bakhtin apresenta como a relação *eu-outro*; ele também aponta que todo encontro é um acontecimento, e que todo encontro é de *alteridade*. A temática da pesquisa centra-se nos estudos da hospitalidade e suas implicações nas relações cotidianas. Voltei ao espelho. Penso que a hospitalidade é como um espelho. Nas leituras que tenho feito de Derrida, Mauss, Camargo, Grinover entre outros, ela – a *hospitalidade* - reflete momentos e vivências simétricas. Embora contraditórios cada autor *enuncia* algumas similaridades que permeiam o entendimento desse conceito tão controverso e atual. A prática da *hospitalidade* é cheia de protocolos. Eu sempre busquei refletir as minhas atitudes de *hospitalidade* nos *encontros* do qual fui protagonista. Então penso: se o sujeitos distanciam-se? – eu vou como um espelho na mesma intensidade e profundidade – aproximam-se? – igual. A partir dessa ideia inicio a problemática do estudo pensando: como mudar essas relações? Bakhtin que é meu principal teórico de estudo ressalta, que minha existência se dá por meio do outro. É o outro que me concede existência. Então, podemos pensar que a *hospitalidade* é um concessão do outro? Ainda com Bakhtin iremos refletir sobre essa questão em tempos e espaços que ele apresenta como *cronotopo*; ele ressalta que o *cronotopo* “determina a unidade artística de uma obra literária” (2014, pág. 349) e que está diretamente relacionado ao espaço-tempo. O *cronotopo* é aquele ponto central no qual o encontro acontece. Nesse ponto único é que se encontram culturas, religiões, idades, nacionalidades, classes sociais etc. Não iremos neste momento nos aprofundar nesta questão, o *cronotopo* na pesquisa nos auxiliará a desenvolver a metodologia de escrita. O *cronotopo* é como uma unidade, cada palavra enunciada é impregnada de tempo e espaço. Outra palavra que nos auxiliará no desenvolvimento da pesquisa é *encontro*. Repare

que utilizamos o recurso do *itálico* para sinalizar as palavras que pretendemos colocar em pauta – cotejo - nesta pesquisa. Nosso roteiro de conversa nos encontramos que tivemos e pretendemos ter, foram e serão mediados por essas proposições e outras que surgirem no decorrer do trabalho. A pesquisa está inserida na linha de pesquisa Linguagem, Cultura e Processos Formativos, com a orientação da professora Marisol Barenco que junto do grupo de estudos Atos-UFF contribui na formação e elaboração do meu projeto discursivo. Além de pensar na hospitalidade como uma prática que melhora a qualidade dos encontros, na verdade a hospitalidade é o tom do encontro, também traremos para o diálogo as dimensões da hospitalidade como um fator de tensionamento político. Nosso exercício atual centra-se na revisão e leitura em resposta nas palavras apresentadas em *itálico* e na elaboração mais específica da questão da pesquisa. Segue um trecho da nossa tentativa de escrita: - Assim, penso que devemos escrever, escrever, escrever, até que seja dita uma palavra sua, com sentido único. Enunciada pela primeira vez, por você. Voltei a conversar com Bakhtin. Ele diz: ...”*Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo*”. (Bakhtin, p. 410, 2011). Assim, Bakhtin abre nossa possibilidade de buscar sentidos outros para as palavras, para nossas questões, nossas práticas. Voltei perseguindo as palavras compartilhadas aqui, ainda pensando a questão, da *hospitalidade*, dos *encontros*, da *alteridade*, da relação *eu-outro*. Não pude me demorar sobre elas. Continuo nelas, lendo e aprofundando o entendimento as compreensões pensando na construção, em conversa, de outras *pravdas*, disputando sentidos outros e criando outras *istinas*. Manhã primaveril. A primavera já aquece um pouco os nossos corações, ainda extasiados do inverno, traz junto com seu tempo, um tempo de esperança de renovação e é atrás desse tempo que nós todos estamos. Em alguma medida somos todos retirantes de nós mesmos, dessas perspectivas colonizadoras e empobrecidas que nos limitam a tempos e espaços distantes das nossas práticas. Estamos, equivocadamente, buscando no grande tempo, lugares identitários impossíveis de encontrar. Porque somos, no fim, sempre somos um pouco do outro também. Cada palavra dita em conversa, é como se fosse um presente dos deuses.

PALAVRAS-CHAVE: Hospitalidade. Encontro. Alteridade. Política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e Estética: A teoria do romance*. 7. ed. São Paulo,

Hucitec, 2014.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra 6. ed. São Paulo: Martins
Fontes, 2011.

NARRATIVAS OUTRAS COM OS CORPOS: CRONOTOPOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Roberta Jardim Coube

belcoube@hotmail.com

Financiamento: CAPES

Eda Maria de Oliveira Henriques

edahenriques@gmail.com

(GEPPROFI/UFF)

Linha de pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos

A pesquisa busca ser uma escrita polifônica, um lugar em que o sujeito não fale sozinho mas com os outros. O objetivo central é trazer para a cena da disciplina Educação Física, do Curso Normal, as enunciações dos sujeitos sobre/com seus corpos, por isso imprescindível escutá-los. O referencial teórico-metodológico está pautado na construção do que Bakhtin chama heterociência, uma ciência outra, também chamada ciência da alteridade. Construída por meio da relação entre eu-outro(s), importa considerar o mesmo e o diferente no mesmo lugar. Por isso a opção pela metodologia de pesquisa narrativa em educação na perspectiva bakhtiniana: importando matizes com expressão nas experiências vividas e narradas por sujeitos valorativamente afirmados. Os diálogos com Bakhtin, o seu Círculo e os autores bakhtinianos enfatizam preceitos como alteridade, compromisso e responsabilidade em eventos que são sempre únicos e irrepetíveis. Nessa perspectiva os processos formativos são sempre entre sujeitos que falam diante de outros sujeitos que falam, sem hierarquizações ou quaisquer posições de superioridade: importa as relações alteritárias. É na possibilidade do *sujeitonarradorautor* estabelecer sempre novas relações e novas tessituras que intercorporeidade (o diálogo) como um lugar potente de produção de novos conhecimentos. Influi a compreensão do que Bakhtin denominou arquitetônica concreta do mundo da visão estética associada ao agir ético no mundo, pois comporta a ação responsiva do ser indivíduo (almacorpo ou corpo pensante), que é também um sujeito contemplador da arte e da vida as quais compõem uma unidade. A pesquisa procura olhar com Bakhtin e o Círculo em cotejos com outros filósofos que tratam da temática do corpo e busca compreender o valor cultural da intercorporeidade no contexto da cronotopicalidade. Compreender responsivamente as

concepções de corpo em: Espinoza, Michel Foucault, Merleau Ponty, Le Breton. Por se tratar de uma trajetória que se pretende heterocientífica, recorreremos à potência da arte (literária) que compõe uma arquitetura da relação: os quereres e as emoções que movem a vida, a materialidade viva, e o fio que os conectam aos sujeitos relacionais na escola. Assim, falamos sobre/com os marcos e as marcas contidos nas narrativas de professores e alunos de uma escola pública do Ensino Médio Curso Normal, formação de professores: o histórico Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC). As compreensões acerca da intercorporeidade são construídas na perspectiva da unidade da vida, princípios da referida heterocientificidade. A escrita desta tese possui a minha assinatura e o meu ato responsável e não é uma escrita solitária, mas habitada por sangue e carne dos sujeitos da pesquisa e dos grupos de pesquisa ao qual faço parte. A escrita é um evento em enunciados narrativos em que o mundo teórico e o mundo da vida interagem no ato responsável do ser humano. As leituras e as conversas com o Grupo Atos UFF, ao discutir corpo como cronotopo, trazem à cena a necessidade de pensar a *práxis* docente embebida de humanidade e de vida em que os corpos ocupam um lugar singular em um mundo também singular concreto. Nessa tarefa empática identifico uma condição para a abordagem estética do mundo, em que escutamos e respondemos as narrativas que nos precederam e as que agora enunciam, sendo o mundo concebido como o mundo dos outros, vivências voltadas para sentidos e presenças de alma. Sabendo que quem narra traz consigo a produção social em sua narrativa, respostas às vozes que nos antecederam, preferimos a expressão “conversa” em vez de “entrevista narrativa” para refletir sobre a potencialidade formadora da narrativa (autobiográfica) no processo de devir da docência na educação profissional. A necessidade de uma epistemologia de formação outra, bem como de uma epistemologia da Educação Física outra constituem-se desafios dessa maneira de compreensão-ação de pesquisa, em que são pensados ao mesmo tempo os processos de investigação e formação, a relação dos sujeitos encarnados. No decorrer da pesquisa algumas indagações foram se compondo e me alargando, tais como: qual a importância dos estudos da intercorporeidade e cronotopicalidade na formação de professores do Curso Normal? Quais as concepções de corpo constituem os sujeitos da pesquisa? O que pode o corpo? E por que falar de/sobre/com os corpos? O que é imprescindível considerar quando estamos pensando as questões dos corpos nos processos formativos de professores e alunos? O que as dicotomias, a negação das corporeidades (das diferenças e da alteridade) refletem em nossas concepções de corpo e, conseqüentemente, com a maneira como lidamos com os corpos (o nosso próprio corpo e os corpos dos outros)? O corpo na relação eu/outro –

intercorporeidade: Que interações colocam o eu em deslocamento? Esta pesquisa reafirma a importância do método (auto)biográfico como caminho para produzir conhecimentos que ampliem a formação humana, articulando saberes teóricos aos saberes da vida cotidiana. O diálogo polifônico, em Bakhtin, é potencializado nessas narrativas que articulam as relações dos sujeitos narradores com ou seus interlocutores, consigo mesmos e com a vida. As enunciações dos sujeitos narradores nos possibilitaram articular o currículo oculto à produção de determinados discursos e significações a respeito das concepções de corpo e formas de interpretar o mundo, interagir, comunicar ideias e sentimentos, bem como chamou atenção para as várias dimensões que compõem a complexidade dos processos formativos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Intercorporeidade. Cronotopo. Heterociência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. *Repensar o ensino médio por quê?* In: DAYRELL, Juarez.
- CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). *Juventude e ensino médio*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. Arte e responsabilidade. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BOLÍVAR, Antonio. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões*. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- BRAGANÇA, Inês. F. de Souza. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRUNER, Jerome. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

BUBNOVA, Tatiana. *Do corpo à palavra: leituras bakhtinianas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, p. 17-34, 1988.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

PONZIO, Augusto. O Cronótopo na obra de Bakhtin. In: *Palavras e contrapalavras: circulando pensares do Círculo de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia. Influências contemporâneas no currículo da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloísa Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano. *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. *As histórias de vida*. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *El curriculum oculto*. Ediciones Morata: Madrid, 2005.

A INFLUÊNCIA DAS IMAGENS VISUAIS NO COMPORTAMENTO E NA FORMAÇÃO HUMANA

Valéria Trindade Jardim

valeriatjardim@gmail.com

Financiamento: Capes

Linha de pesquisa: Filosofia, Estética e Sociedade

Este estudo pretende discutir como as imagens visuais podem influenciar no comportamento e na formação humana, tendo como base a análise das proposições teóricas dos autores John Berger, Fernando Hernández, Lúcia Santaella e Fayga Ostrower. Procurando abordar como se dá o processo de aquisição do conhecimento através da visualidade e as influências que essa percepção e interação com imagens visuais possam vir a ter. Verificando como o trabalho com a Cultura Visual pode ser utilizada nas escolas como ferramenta de aprendizagem crítica, reflexiva e como habilidade de interpretação das imagens visuais. As imagens visuais a que se refere o estudo, são as produzidas pelo homem na Arte, na fotografia, na publicidade e nas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), principalmente, as relacionadas às redes sociais.

A imagem visual está presente cada vez mais na vida das pessoas, elas nos são apresentadas e reapresentadas constantemente. Agimos e interagimos com as imagens sem percebermos o quanto elas impregnam o mundo contemporâneo transmitindo e moldando valores fundamentais da nossa cultura. Estamos cada vez mais expostos à informação, e esta, têm nos chegado, também, mediada por imagem visual. Diante da quantidade infinita de imagens a que o homem passou a ter acesso na atualidade, surge a necessidade de se pensar sobre as origens e efeitos produzidos por tais objetos. Refletindo assim, sobre as imagens visuais como recurso pedagógico inseridas em um sistema educacional no qual a língua falada e a língua escrita são as principais formas valorizadas de comunicação.

O estudo tem como objetivo investigar as possibilidades da utilização da Cultura Visual em situações de ensino em sala de aula, considerando que o processo de ensino-aprendizagem apresenta condicionantes sociais e culturais provenientes tanto do acervo docente, quanto do acervo discente e analisar as concepções teórico-metodológicas dos autores escolhidos, em relação à percepção, a interpretação de imagens, suas representações, suas interações tecnológicas, sociais e culturais, estabelecendo conexões entre a função das

imagens visuais em seu caráter simbólico e informacional e como elas refletem elementos da cultura da sociedade circundante.

A proposta deste estudo tem enfoque qualitativo e, mais precisamente, a aproximação da chamada “Etnografia Visual”, pois, as imagens visuais são analisadas através da historicidade, da produção, da veiculação e de sua utilização sócio-cultural tanto na sociedade, quanto na escola. As discussões teóricas procuram ter uma dupla perspectiva, o da Cultura Visual como recurso pedagógico e o da análise histórica da construção, da interpretação e veiculação das imagens visuais como artefatos culturais, desenvolvendo dimensões críticas da pesquisa baseada em imagens, dos conceitos e das técnicas para descrever, interpretar e analisar imagens, construindo pontes analíticas com base nas proposições teóricas dos autores selecionados.

Com o avanço das novas tecnologias, é preciso refletir como essa realidade polimórfica e virtual está sendo retratada. Pesquisá-la, conhecê-la e aprender com ela, afinal, são novos suportes, novas técnicas, novas conexões, enfim, novos saberes. Sendo assim, devemos considerar a importância de se abordar a Cultura Visual no ambiente escolar, pois, as imagens visuais contribuem na composição dos olhares sociais e na produção de subjetividades, visto que, as imagens visuais são mediadoras de significados, portanto, a interpretação das imagens favorece o desenvolvimento da percepção e do conhecimento.

Desta forma, podemos concluir que mais do que mero elementos estéticos, decorativos ou publicitários, as imagens visuais assumem um caráter educativo ao serem percebidas como parte de um processo cultural, sendo portadoras de códigos e símbolos que subtendem mensagens e permitem infinitas leituras, através dos quais, percebemos as diversas identidades e representações sócio-culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Imagens visuais. Cultura visual. Interpretação de imagens. Aquisição de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, John. *Modos de Ver*. Lisboa, Portugal: Martins Fontes, 1972. Tradução: GEIGER, Paulo. Para Entender Uma Fotografia. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

OSTROWER, Fayga. *Universos da Arte*. 6ª Ed. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

EIXO 6 . INCLUSÃO, DIVERSIDADE E ACESSIBILIDADE

Este eixo dedica-se a pesquisas relacionadas à inclusão na escola e na sociedade; as manifestações de diversidade de gênero, sexual, religiosa, da fala, quanto à educação inclusiva, as relações étnico-raciais, a educação quilombola, entre outras. Como também questões relacionadas às formas de acessibilidade existentes. O que se pretende é o diálogo com as diferenças. A maneira que a diferença é vista enquanto integrante da diversidade humana e como a falta de reconhecimento de tal condição pode gerar mecanismos de exclusão e preconceito. O momento é de luta por espaço na escola pública e pela afirmação da educação como direito.

COMO FORMAR PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA FEMINISTA? UM COMPARATIVO ENTRE UERJ E UFF.

Carolina Castro

carolinacastrosilva@hotmail.com

Financiamento: CAPES

Linha de pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação

O presente trabalho pretende tratar – ainda que de forma sucinta – como têm sido trabalhadas as questões referentes a temática gênero nas matrizes curriculares acadêmicas dos cursos de graduação de pedagogia. Com um especial enfoque em duas universidades públicas no estado do Rio de Janeiro, reconhecidas por sua excelência na formação dos futuros professores de educação básica do estado, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal Fluminense (UFF), e seus respectivos *Campi*. A escolha por tais instituições se deu a partir das relações acadêmicas – ainda que distintas, perante a modalidade de ensino – que vivi e tenho vivenciado nas duas instituições. Desta forma, busco através desta pesquisa perceber se as referentes instituições têm se adequadado a tal demanda social.

A instituição universitária tem a missão não somente de possibilitar a obtenção de diplomas, mas sim possibilitar um espaço de produção de novos conhecimentos, viabilizando aos seus estudantes o acesso à novos saberes e práticas, através de discussões e vivências acadêmicas. Aliando teoria e prática, a universidade então exerce duas funções primordiais: social e política. Por isso, entendo que as matrizes curriculares devam ser pensadas e construídas para além de óticas lineares e fragmentadas. Isto é, elas devem ir mais além, devem trazer uma visão ampliada da sociedade – incluindo questões que partem de uma demanda social, como gênero, raça, políticas públicas.

Entendendo que o papel da universidade vai além dessa educação formal, venho mapeando através dos fluxogramas das instituições as disciplinas que contenham explicitados a temática “gênero” em suas matrizes curriculares, particularmente em suas ementas e objetivos. Após esta primeira identificação, venho elencando quem são os docentes que ministram estas aulas específicas. Os docentes responsáveis por ministrar estas aulas, têm seus currículos *lattes* analisados, pois acredito que a especialização na área se torna um

reforço na construção do argumento e do saber. Quando não se explicita quais disciplinas tratam da temática, analiso todos os currículos acadêmicos dos docentes, para investigar se os profissionais têm, em sua trajetória acadêmica, envolvimento com a temática tratada por este trabalho de pesquisa.

Através deste reconhecimento de campo, pretendo realizar entrevistas semiestruturadas, com o intuito de identificar como a temática tem sido trabalhada com as turmas de graduação, de forma direta ou indireta – esta última modalidade, em especial, para os docentes que não tem previsto a questão de gênero nas disciplinas ministradas. Tendo em vista que o procedimento de entrevista é uma técnica bastante usual em trabalhos de pesquisa de campo, podemos entender que esta se torna indispensável para o entendimento do objeto de estudo desse trabalho, pois será através desta que buscaremos obter informações contidas nas falas dos sujeitos sociais inseridos no campo de pesquisa.

Até o presente momento, tenho catalogado os currículos da UERJ e seus respectivos Campi, a Faculdade de Formação de Professores (FFP), que se localiza no município de São Gonçalo – RJ e Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), localizada em Duque de Caxias – RJ. Estou na fase de montagem do questionário que será utilizado na entrevista com os docentes selecionados das instituições supracitadas.

Quanto à importância para a realização de tal estudo, acredito que com a entrada cada vez mais crescente de mulheres no ensino superior e sua presença maciça nos cursos de licenciatura, torna-se necessária uma construção curricular voltada para o enfrentamento das questões ligadas à temática de gênero. Isto é, a transformação das práticas enraizadas dentro da sociedade brasileira e, respectivamente em suas instituições de ensino, tanto a nível básico como a nível superior.

Este deslocamento tem como sentido a valorização de saberes e a quebra de paradigmas impostos socialmente para homens e mulheres, buscando sensibilizar as relações de gênero e aumentando a igualdade de oferta para ambos os sexos. Tendo em vista que a função da universidade é auxiliar seus alunos na construção de uma postura crítica e formulada diante da nossa realidade, este estudo se relaciona diretamente com o conceito de cidadania, vislumbrando uma sociedade mais justa e igualitária.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Universidade. Matriz Curricular. Formação de Professores.

INTERFACES ENTRE ENSINO REGULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSIONANDO OS EXTREMOS DA PRODUÇÃO DE DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Eliana de Oliveira Teixeira

eliana.angra@hotmail.com

Linha de pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação

Este texto se propõe a socializar os primeiros resultados do estudo de Doutorado em Educação em andamento que tem por objetivo investigar a condição educacional do negro na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis, no Estado do Rio de Janeiro, buscando articulações que se inserem nas interfaces entre os fenômenos da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), da desigualdade étnico-racial e os percursos dos estudantes no Ensino Regular, entendendo o fenômeno de transição dos alunos para EJA, notadamente dos que possuem idade entre 15 e 17 anos, como um nó tenso entre as duas modalidades de oferta do ensino fundamental e como um mecanismo de medida da produção de desigualdades no interior do sistema educacional.

A pesquisa, de cunho quantitativo, se propõe a utilizar duas bases de dados: o Censo Escolar da Educação Básica (INEP/MEC) e o Sistema Sektionline, banco de dados da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis, monitorado pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Na consolidação dos dados será considerado o seu universo macro (a Rede Municipal em sua totalidade) e um universo micro (a escola e o percurso escolar dos alunos).

Em nível municipal, nas primeiras análises dos dados de declaração de cor/raça, sinalizamos o fenômeno da subdeclaração da variável, o que ocorre também a nível nacional.

Considerando que a coleta, a produção e a visibilidade estatística de dados oficiais desagregados por cor/raça são ferramentas importantes na luta pela igualdade étnico-racial, questionamos a ausência dos dados e apontamos para a hipótese de que a maior problemática em relação à subdeclaração tem a ver com o não preenchimento do campo e não com a recusa em declarar o pertencimento étnico-racial por parte do respondente. O fenômeno, portanto, é problematizado sob o viés da presença tácita do silenciamento sobre a diversidade étnico-racial e do mito da democracia racial no interior da escola básica.

Com a pesquisa de campo em uma das escolas, conseguimos um aumento do percentual de declaração de cor/raça dos alunos matriculados na Educação de Jovens e adultos e a partir dos dados buscamos verificar o perfil etário e o perfil racial dos estudantes.

Assim, na perspectiva de tensionar os desafios da educação básica na atualidade e de pensar a EJA como política educacional inserida nesse contexto demos ênfase a dois desafios enfrentados por esta modalidade de ensino na atualidade: a necessidade do reconhecimento da diversidade dos seus sujeitos, em especial a étnico-racial, e o fenômeno da juvenilização em suas relações com desafio da universalização do ensino fundamental.

As análises dos dados do público jovem (de 15 a 29 anos), do público adulto/idoso (maiores de 30 anos) articulado ao perfil racial dos alunos matriculados na Unidade Escolar, nos permitiu chegar a algumas conclusões:

- a maior parte dos alunos matriculados na EJA é negra (73,21%);
- o fenômeno da juvenilização está concentrado na II Etapa desta modalidade de ensino, na I etapa prevalece o público adulto e idoso;
- 35,98% dos estudantes tem idade entre 15 e 17 anos, destes 73,47% se autodeclararam negros.
- O fenômeno do abandono escolar é maior entre os alunos adultos e idosos, enquanto 12,84% dos jovens já abandonaram a escola no meio do período letivo 26,19% dos alunos maiores de 30 anos já estavam nessa situação.

A partir do material coletado na pesquisa de campo estamos dialogando com autores como Cavaleiro (1998), Oliveira (2007), Munanga (2010), Abreu e Mattos (2011), Paixão e Giaccherino (2011) e Senkevics, Machado e Oliveira (2016), DAYRELL et all. (2011), Haddad e Pierro (2000), Julião (2017).

Com base nesse diálogo, em linhas gerais, questionamos o aparente pacto com o silêncio por parte dos diferentes agentes responsáveis pela consolidação do Censo escolar como ferramenta de promoção da visibilidade estatística, essencial para o planejamento e reformulação de políticas para igualdade racial na educação e, considerando as análises feitas na unidade escolar, a partir da desagregação dos dados de cor ou raça, apontamos para necessidade de se pensar na EJA como parte do Sistema educacional, de reconhecimento e de valorização da diversidade dos seus sujeitos e de problematização da tensa conexão entre os fenômenos de juvenilização da EJA e da produção do fracasso e das desigualdades raciais no ensino regular, sugerindo alternativas de ação que proporcionem ao jovem experiências que contemplem as dimensões juvenis de sua existência e seu pertencimento étnico-racial.

PALAVRAS-CHAVE: Juvenilização da EJA. Desigualdades Étnico-raciais. Ensino Fundamental. Visibilidade estatística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. “Remanescentes das Comunidades dos Quilombos”: memória do cativo, patrimônio cultural e direito à reparação. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH. São Paulo: julho 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Os Jovens de 15 a 17 anos: Características e Especificidades Educativas. In: Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: caderno de reflexões. Brasília: Via comunicação, MEC/SEB, 2011.

HADDAD, Sérgio e PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação. nº 14, maio-ago, 2000. Especial sobre 500 anos de Educação Escolar, p. 108-130.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos na Região Costa Verde do Estado do Rio de Janeiro: mapeamento do território em subsídio a uma nova agenda política. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, 2017.

PAIXÃO, Marcelo Jorge de Paula E GIACCHERINO, Irene Rossetto. Levantamento das fontes de dados estatísticos sobre a variável cor ou raça no Brasil contemporâneo: terminologias classificatórias, qualidade das bases de dados e implicações para as políticas públicas. 35º Encontro Anual da ANPOCS, 2011.

SENKEVICS, Adriano Souza; MACHADO, Taís de Sant'Anna ; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. A cor ou raça nas estatísticas educacionais uma análise dos instrumentos de pesquisa do INEP. Texto para discussão 41. INEP/MEC, 2016.

LEI 10.639/03 NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES)

Elizabeth de Souza Gomes Souza

elizabethsouzasouza@gmail.com

Financiamento: CNPq

Linha de Pesquisa: Estudos do Cotidiano e da Educação Popular

Este texto faz parte de uma pesquisa em andamento, na qual será investigada como a lei 10.639/03 está sendo trabalhada no curso de pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES em contexto bilíngue (Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – Língua Portuguesa). A proposta da pesquisa é analisar os desdobramentos das práticas mediante ao combate ao racismo em um contexto invisibilizado dos alunos surdos. Neste sentido, a compreensão de como a temática sobre relações étnico-raciais está sendo trabalhada no curso pode contribuir para a implementação de uma prática pedagógica antirracista. Os resultados desta pesquisa esperam auxiliar no aprimoramento do fazer docente, e no trabalho com a pluralidade cultural no contexto da educação, com vistas à valorização das diferenças a serem repensadas para o currículo do curso de pedagogia do INES. A pesquisa tem como referencial teórico-metodológico os estudos do cotidiano. Em um primeiro momento propomo-nos a realizar um levantamento e análise de fontes, tais como: documentos do acervo histórico da instituição; histórico de implantação do Curso de Pedagogia; o currículo do curso; a ementa das disciplinas; entre outros. Esperamos com isso apurarmos as temáticas, projetos e disciplinas voltados para as Relações Étnico-raciais, problematizando com as Políticas Educacionais e suas consolidações dentro da Instituição de Ensino. E para contemplar aos objetivos propostos deste estudo, num segundo momento, seguiremos com análise do cotidiano, bem como com o uso de entrevistas e diálogos com os praticantes do cotidiano. Nessa abordagem metodológica deve-se interagir com os praticantes, embora preserve os sujeitos do cotidiano. Considerando a importância do respeito às diferenças em nossa sociedade, temos como diretrizes repensar e/ou valorizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela instituição de ensino, com vista a atender às especificidades locais, bem como contribuir para a formação permanente de docentes para o combate ao racismo. Entendemos que essas ações permitem o aprofundamento da reflexão sobre as práticas e projetos antirracistas e que visam aprimorar o trabalho destacando a pluralidade cultural no

contexto da educação. Com isso, fortalecemos também os pressupostos dos Planos Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) que proporcionam a reflexão e inclusão curricular dos temas transversais²¹, valorizando dentro do contexto escolar o respeito à diversidade, a construção de valores e de novas práticas que permitam o reconhecimento e a valorização das culturas, das diferenças dos sujeitos e das relações raciais. Assim, temos como perspectiva proporcionar a superação de relações excludentes que dominam por muitos anos e que hoje deve servir como princípios para um movimento permanente de luta e resistência contra o racismo. É de suma importância que haja um progresso dentro das instituições escolares confirmando as políticas educacionais que comportem a pluralidade étnico-racial e cultural permitindo os fazeres docentes e a expressão dos seus saberes, de modo a inclusão em suas práticas os saberes dos/as alunos/as, respeitando-os com sujeitos de conhecimento e sua cidadania, ao despertá-los/las para ações emancipatórias. Entendemos que os conteúdos curriculares precisam disseminar tais informações na instituição para desinvisibilizar a história de negros e negros como parte da construção social, política e econômica do país. A Constituição de 1988, em consonância com os princípios de equidade e direitos a educação, declara que é essencial a garantia e valorização da diversidade cultural inseridos na sociedade, estabelecido em seu artigo 210: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Como consequência, o artigo 26ª da LDB (lei 10.639/2003) explicita a obrigatoriedade do ensino da história e cultura negra nos estabelecimentos de ensino como forma de reconhecimento e valorização desses sujeitos e suas histórias e cultura. Portanto, é fundamental a implementação de trabalhos que abordem as temáticas étnico-raciais e a diversidade cultural para o combate ao racismo.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03. Racismo. Relações Étnico-raciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Ligia Assumpção. *O olhar que desvia, diferencia e estigmatiza o corpo*. 1998.
www.efdeportes.com/efd163/o-olhar-que-desvia-e-estigmatiza-o-corpo.htm.

²¹ Os temas transversais são propostas de trabalho que envolvem todas as disciplinas e matérias, perpassando os conteúdos do currículo como um todo, bem como as Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de Outubro de 1988. Brasília, DF, Senado Federal, 2009.

www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

_____. *Lei N º 12.228/10 de 20 julho de 2010 Estatuto da Igualdade Racial*: Altera as leis nº 7.716, de 5 de Janeiro de 1989, 9.029, de 13 de Abril de 1995, 7.347, de 24 de Julho de 1985, e 10.778 de 24 de Novembro de 2003. [WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010,lei/L12.228.htm](http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/lei/L12.228.htm)

_____. *Lei N º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. D.O.U. de 10/01/ 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, 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”. Brasília, 2003.

<https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>

_____. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases 9394/96*. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

SANTOS, Isabel Aparecida dos. *Racismo e anti-racismo na educação*. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Maria Aparecida da. *Racismo e anti-racismo na educação*: Formação de educadores/as para o combate ao racismo: Mais uma tarefa essencial. São Paulo: Selo Negro, 2001.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS: PROPOSTAS DIDÁTICO/PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Elson Luiz B. Filho

elbfilho@gmail.com

Linha de Pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação

O texto é o resumo de pesquisa em andamento desenvolvida desde o ano de 2014, no Curso de Doutorado da Faculdade de Educação da UFF. Trata-se de pesquisa que discute formação continuada de professores a partir de marcos epistemológicos alternativos que tenham como proposta o combate ao racismo na escola. Toma como lócus de pesquisa o curso Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) a cargo do Penesb/UFF, ocorrido entre 2013/2015, o qual buscou capacitar/instrumentalizar profissionais da educação para os desafios reais e concretos da escola, sobretudo os concernentes à proposta de Educação norteada pela implementação da Lei 10639 e ao combate ao racismo e todas as formas de preconceito. Como observado na pesquisa, a máxima que se colocou durante todo o curso é que toda transformação em Educação deverá ter o professor como seu artífice. Isso se manifesta no domínio de estratégias didático-curriculares que consigam possibilitar a coerência entre discurso empoderador do professor e sua prática pedagógica com vistas a sua autonomia, pois era notória a potência represada nas falas e discussões levantadas por eles ao longo do curso, entretanto essa não se convertia em ações pedagógicas concretas no chão da escola devido ao desconhecimento, por parte de muitos deles, de estratégias didático-pedagógicas e referenciais teóricos capazes de converter a demanda em projetos capazes de romper com o prescrito pelas Secretarias de Educação. Para o alcance dos objetivos elencados, no curso foram discutidos diversos aspectos: surgimento, princípios e propostas do Penesb; Criação e objetivos do curso de Formação continuada em Educação e Relações Raciais; Perfil dos professores da Educação Básica, Perfil dos alunos do curso ERER e a relação destes números com o curso; Por fim, a análise dos trabalhos de final de curso ou Projetos de Transformação Local (PTL) que em linhas gerais representa corte na tradição de confecção de TCCs que não previam relação com a escola ou aproximação desta com a Universidade. Isso para compreender que professor é esse que busca tal capacitação, quais suas demandas e anseios e como a instrumentalização viabilizada pelo Penesb se manifesta na

prática, pois a elaboração do PTL consiste na produção e execução de um Plano de Curso para uma determinada turma a cargo do professor e que seja desenvolvido por no mínimo seis meses. Tudo isso visando transformação das práticas didáticas e curriculares dos professores em busca de uma educação empoderadora e antirracista. Várias estratégias metodológicas foram utilizadas. Pesquisa bibliográfica para a análise sobre o Penesb e a educação antirracista e seus pressupostos teóricos; e a discussão teórica que cruzasse o campo das relações raciais e o campo da Educação. Foi utilizada a pesquisa-ação uma vez que o grupo de alunos(professores) do curso de formação também era protagonista em produzir estratégias de enfrentamento de demandas evidenciadas em sala de aula, como o preconceito racial que era o foco principal de ação. Isso se materializou ativamente na confecção dos trabalhos de final de curso dos alunos que consistia em produzir um PTL sob a orientação dos professores tutores do Penesb. Por fim, também foi lançada mão da ferramenta metodológica *Estudo de Caso*, pois foi tomada uma realidade concreta de formação continuada como lócus de pesquisa. No referencial teórico propusemos o diálogo conceitual entre autores do campo das Relações Raciais, sobretudo Clóvis de Moura, Oracy Nogueira, Iolanda Oliveira, Kabengele Munanga e outros, com autores do campo da Educação/didática, como Vera Candau, Selma Garrido e José Carlos Libâneo, pois nosso enfoque era discutir como a Educação para as Relações Raciais poderiam produzir efeitos somente se alterassem a prática didática e curricular dos professores, a fim de transformar suas demandas em ações práticas para a Educação empoderadora e antirracista, reiterando que a proposta conceitual defendida por Clóvis de Moura pressupõe que o negro seja tomado como protagonista e sujeito ativo de sua história, diferentemente de outros estudos onde o mesmo era visto apenas como elemento inerte de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação Continuada. Relações Raciais. Didática

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL: ACCESIBILIDAD ARQUITECTÓNICA, CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA PÚBLICA DE NITERÓI

Ingrid Andrea Buitrago Rivera

andreabuitragorivera@gmail.com

Valdelúcia Alves da Costa

valdeluciaalvescosta@id.uff.br

Financiamento: Capes

Linha de Pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade

Esta investigación planteó como objetivo general caracterizar la Accesibilidad: Arquitectónica, Curricular y Pedagógica en las escuelas municipales de Niterói/Brasil en lo que se refiere a la educación de alumnos con deficiencia física en la perspectiva de la inclusión. Este estudio está construido sobre el destaque de la teoría crítica de Adorno (1998)²² que dará paso a la colecta de información necesaria para dar un diagnóstico preliminar de las condiciones de accesibilidad de la Escuela Municipal *Anísio Teixeira*, bajo la línea de una interpretación crítica y reflexiva. Para esto, es indispensable partir de un análisis de la condición en que se encuentran las escuelas, por ello realizar un estudio sobre la calidad de la educación en las escuelas públicas en lo que respecta a la educación inclusiva es clave, analizando cada uno de los aspectos esenciales para brindar una educación inclusiva de calidad. Para llegar a este punto, se dará respuesta a 3 cuestiones que serán puntos guía para el desarrollo de este estudio. Estas, fueron formuladas conforme a cada uno de los ejes de los que esta investigación se enfoca, en lo que respecta a la accesibilidad para estudiantes con deficiencia motora, (accesibilidad arquitectónica, accesibilidad pedagógica, accesibilidad curricular). Para la Accesibilidad Arquitectónica: ¿Cuáles aspectos están siendo considerados por la escuela para brindar accesibilidad arquitectónica a los estudiantes con deficiencia física? Para la Accesibilidad Pedagógica: ¿Qué programas pedagógicos son ofrecidos para el apoyo a estudiantes con deficiencia motora? Para la Accesibilidad Curricular: ¿Qué estrategias son adoptadas por las y los maestros previstos en el currículo para evidenciar el seguimiento del avance y participación de los estudiantes con deficiencia motora? Siendo el

²² ADORNO, Theodor W. *Educación para la Emancipación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 1998

análisis crítico de factores políticos y humanos en las escuelas un tema muchas veces visto como tabú, es pertinente partir de una reflexión, para evitar caer en estereotipos. La escuela es un centro donde se debe crear espacios de análisis de las condiciones presentadas, haciendo los nexos necesarios para identificar sus fragilidades y solo así, poder trabajar en ellas. Para iniciar el análisis de los aspectos de accesibilidad direccionados a estudiantes con discapacidad en la escuela, se debe partir de un conocimiento general de las propuestas plasmadas para la superación de los obstáculos y alcance de este fin. Como referencial metodológico se tiene en cuenta las tres dimensiones (Dimensión A, Dimensión B y Dimensión C) planteadas por los autores Booth & Ainscow (2000)²³ en su *Índice de Inclusión*, con el fin de “orientar la reflexión hacia los cambios que se deberían llevar a cabo en las escuelas”. Este estudio, trabaja bajo un enfoque especialmente cualitativo sin excluir aspectos cuantitativos que puedan surgir en la toma o análisis de resultados; tomando en cuenta procedimientos de observación, entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y lista de comprobación. Estos procedimientos se registrarán en instrumentos como guía de observación, guía de entrevista, modelos de cuestionarios y tabla de verificación. Este trabajo aún se encuentra en proceso de colecta y análisis de los datos, sin embargo se pueden abstraer consideraciones generales sobre los aspectos teóricos considerados y las investigaciones anteriores recolectadas hasta el momento, dejando en evidencia el avance significativo de Brasil en cuanto a políticas públicas en Educación Inclusiva, y en un caso aún más específico, como lo es Niterói, como lugar de estudio de esta investigación, se observa un camino esperanzador en la creación políticas e implementación de algunos programas en las escuelas públicas municipales.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Accesibilidad; Escuela Pública.

²³ BOOTH, Tony; AINSWOW, Mel. *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE. Bristol UK: CSIE: Centre for Studies on Inclusive Education, 2000. Versión en castellano: ISBN: 956-8302-2 7-2

DO TERREIRO À ESCOLA: O SAMBA COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO

Laís Vianna de Oliveira

vianna.lais@gmail.com

Linha de Pesquisa: Ciência, Cultura e Educação

A pesquisa visa a compreender terreiros de samba como espaços de educação, analisando os processos de troca de saberes entre os sambistas cariocas e seu impacto na escola de samba atual. Para atingir esse objetivo, pretende-se discutir os conceitos de terreiro e escola de samba, bem como observar o samba como prática cultural; analisar o que era aprendido e ensinado nos terreiros de samba e como de davam esses processos de ensino-aprendizagem; refletir sobre a importância dessa pedagogia para a sobrevivência dessa prática cultural, o samba; e observar de que forma o modo de ensinar e aprender dos terreiros influencia as escolas de samba na atualidade. O terreiro, além de um espaço de resistência, foi um dinamizador de práticas culturais basilares na formação da cultura popular, principalmente no Rio de Janeiro. Ressaltando que as culturas africanas não dissociam sagrado e profano, observamos como as práticas religiosas coexistiam com as práticas festivas musicais. Um dos terreiros mais reconhecidos na construção e consolidação do samba carioca é a casa da Tia Ciata, baiana festeira que reunia músicos ao redor do seus quitutes e que ajudaram a construir o modo carioca de fazer samba, entre eles estão Donga, João da Baiana, Heitor dos Prazeres e Pixinguinha (SIMAS, 2015). O terreiro da Tia Ciata, assim como tantos outros, era um espaço de troca de saberes, um espaço de educação. A palavra educação, muitas vezes, nos leva a apenas pensar nas formas escolares, mas as possibilidades de espaços para aprendizagem vão muito além da escola. A concepção de educação utilizada para elaborar esse trabalho será a da Pedagogia Cultural. Os processos pedagógicos, portanto, são situados no campo da cultura, com suporte dos Estudos Culturais (THOMPSON, 1998; BARTH, 2000; HALL, 2003) e, consequentemente, das pedagogias culturais (CAMOZZATO, 2012; ANDRADE E COSTA, 2013), para entender os efeitos pedagógicos dos terreiros impactando nas escolas de samba atuais. É necessário olhar o samba como prática cultural complexa, como nos orienta Hall (1997) a observar a cultura não “como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo” (p. 23) e o período em que se situam os terreiros é prolífico para essa discussão. A pesquisa será realizada a partir de um *corpus* composto de dados de

naturezas diversas. Para entender os processos de troca de saberes nos terreiros de samba, além de pesquisa bibliográfica na literatura especializada em samba, faremos entrevistas com pessoas ligadas ao nosso objeto de estudo. Além disso, será realizada também pesquisas em arquivos audiovisuais como os depoimentos gravados pelo Museu da Imagem e do Som (MIS), Museu do Samba (antigo Centro Cultural Cartola) e Departamentos Culturais de escolas de samba. As entrevistas serão semiestruturadas que provoquem narrativas, pois, como sinalizou Labov (apud Bastos 2005), no contexto de entrevista de pesquisa – com perguntas de respostas mais curtas –, os interlocutores tendem a controlar a fala na presença do pesquisador e do gravador. Porém, durante as entrevistas nas quais contam suas narrativas, eles passam a se envolver emocionalmente com a situação de interlocução (Bastos, 2005). Para análise das narrativas que serão originadas das entrevistas, serão utilizados os referenciais da Sociolinguística Interacional e da Memória Social. Como referencial desta pesquisa, ressalta-se que a memória não é, restituição do passado, ela é reconstruída constantemente de acordo com nossos valores e afetos, que por sua vez estão em constante atualização no contexto em que vivemos (Gondar, 2005). Desta forma, destacamos que não pretende-se uma reconstituição fiel dos acontecimentos nos terreiros de samba, pois compreendemos que não é possível, pelo dinamismo da memória. Mas nosso objetivo é investigar como se constroem as memórias a partir da troca de saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Terreiro. Samba. Educação. Memória Social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de Pedagogias Culturais nas pesquisas em Estudos Culturais em Educação. *Textura*, v. 17, p. 48-63, 2015.

_____. Na produtiva confluência entre Educação e Comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. In: 36ª Reunião Nacional da Anped, 2013, Goiânia. *ANAIS 2013* – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2013.

BARTH, F. “A análise da cultura nas sociedades complexas”. In: *O guru, o iniciador e outras*

variações antropológicas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. S. Leopoldo: *Calidoscópio*, v.3, n.2, 74-87, 2005.

BENJAMIN, W. “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” [1936]. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas; v. 1. 7. ed, São Paulo: Brasiliense, 222-232. 1994.

_____. “Experiência e pobreza” [1933] In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas; v. 1. 7. ed, São Paulo: Brasiliense, 114-119. 1994.

_____. “Sobre alguns temas em Baudelaire” [1939]. In: _____. *Charles Baudelaire: um Lírico no Auge do Capitalismo*. Obras escolhidas; v. 3. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAMOZZATO, Viviane Castro. *Da pedagogia às pedagogias: formas, ênfases, transformações*. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CAVALCANTI, M. L. *O rito e o tempo: ensaios sobre o carnaval*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1999.

_____. *Carnaval carioca: dos bastidores ao desfile*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2008.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Porto Alegre, nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003, p. 36-61.

DE FINA, A. “Group identity, narrative and self-representations”. In: _____.; Schifffrin, D.; Bamberg, M. (orgs). *Discourse and Identity*. Cambridge University Press, 351-375, 2006.

_____. “Narrativa e identidade: uma perspectiva discursiva do relato e do sujeito”. In: Almeida, F. A; Gonçalves, J. C. (orgs). *Interação, contexto e identidade em práticas sociais*. EdUFF, 117-143, 2009.

DENZIN, N., LINCOLN, Y. Introdução. “A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa”. In Denzin, N., Lincoln, Y. (orgs). *O Planejamento da pesquisa qualitativa. Teoria e abordagens*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006, 15-41.

GEE, J. *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London: Routledge, 1999.

GONDAR, J. “Cinco proposições sobre memória social”. In: Dodebei, V., Farias; F. R., Gondar J. (orgs). *Por que Memória Social?* Rio de Janeiro: Híbrida, 2016.

_____. “Quatro proposições sobre memória social”. In: _____.; Dodebei, V. (orgs). *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

_____. “Memória, poder e resistência”. In: _____., J.; Barrenechea, M. (orgs). *Memória e Espaço: trilhas do contemporâneo*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

GORDO, M. E. S. C. *O carnaval é o quintal do amanhã: saberes e práticas educativas na escola de samba Bole-Bole em Belém do Pará*. Tese de Doutorado, 2015.

HALL, Stuart. “A centralidade da cultura: nota sobre as revoluções culturais no nosso tempo”. In: *Educação & Realidade*. 22 (2) : Jul/dez. 1997, p. 15-46.

_____. “Notas sobre a desconstrução do popular”. In: *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOBSBAWN, E. “Introdução: A invenção das tradições”. In: _____.; Terence, R. (orgs). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

PRATES, Camille Jacques. *O Complexo W.I.T.C.H. acionando a magia para formar garotinhas nas redes do consumo*. Canoas: ULBRA, 2008. Dissertação (Mestrado em

Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, 2008.

SIMAS, L. A A casa da Tia Ciata, espaço de cultura. *Histórias Brasileiras*. 2015. Disponível em<<http://hisbrasileiras.blogspot.com.br/2016/03/a-casa-da-tia-ciata-espaco-de-cultura.html>>. Acesso em 04 mai 2017.

_____.; MUSSA, A. *Samba de Enredo: história e arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. “Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil”. *Educação*, PUCRS, Porto Alegre, v. 38, n. 1, jan./abr. 2015 p.32-48.

TRAÇOS, RASCUNHOS, LUZES E SOMBRAS: O INICIAR DE UMA PESQUISA (ENTRE) CEGUEIRAS ÉTICAS E EPISTEMOLÓGICAS

Leidiane dos Santos Aguiar Macambira

leidianesamacambira@gmail.com

Linha de pesquisa Estudos do Cotidiano e Educação Popular

Neste trabalho pretendo narrar o início do desenhar de um processo investigativo. Esta pesquisa vem sendo desenvolvida no doutorado em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Também faz parte do LEAM – Laboratório de Estudos e Aprontos Multimídias: relações étnico-raciais na cultura digital, coordenado pelo Profº Drº Valter Filé. Algumas inquietações têm me deslocado e forçado meu pensamento a pensar. Algumas delas desdobraram-se em pesquisas que resultaram na produção de uma dissertação intitulada por “Encontrar(se), (não)ver(se), diferir(se): platôs para pensar a educação de pessoas que não veem (apenas) com os olhos” e em outros trabalhos desenvolvidos durante o Mestrado em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos formativos e desigualdades sociais da FFP-UERJ (Faculdade de Formação de Professores da UERJ) orientados pela Profª Drª Anelice Ribetto. Estas inquietações continuam povoando meus pensamentos. Dentre elas, trouxe algumas para a composição deste trabalho: Como pessoas que não foram contempladas neste projeto de sociedade que temos hoje fazem para viver? Como são formadas? Como se educam? Com estas interrogações desejei conhecer, durante o mestrado, o mundo “cego” que eu não conseguia enxergar. Fui até o Instituto Benjamin Constant – uma instituição pública federal referência na educação pessoas cegas e com baixa visão – e lá me encontrei com pessoas que se tornaram cegas ao longo da vida e que faziam reabilitação para se reinventarem a fim de continuar vivendo neste mundo, que ao meu ver, fora planejado para os que veem com os olhos (videntes). Nestes encontros percebi uma cidade outra, que antes nem sequer imaginava existir. Experimentei uma dimensão do sensível ao qual jamais submetera o meu corpo. Mais aterrorizante que isso: percebi minha própria cegueira. Uma cegueira tão luminosa que até confundia com visão. Uma brancura leitosa e tão viva que confundia ser conhecimento. Diferentemente daquelas pessoas que não viam (apenas) com olhos, meu sistema ocular estava são, contudo eu não enxergava. Minha avidez por comprovações de certezas cegavam minha percepção. Quando então fechei os olhos, e, vi minha negritude. Vi também todas as

condições postas a uma vida feminina e não branca. Vi uma pobreza que não era atributo divino, mas sim fruto de um legado de injustiças. Vi... Ceguei e vi... Sigo perseguindo essas perguntas... Agora misturadas a outras tintas, agregando a si novas tonalidades: Como mulheres negras forjam suas vidas em um mundo que fora planejado apenas para um padrão de seres humanos que não as contemplam? A escola reflete este padrão, forjando para si um ideal de aluno – homem, branco, de classe média – como então ser educada neste espaço? Como ser pertencente a ele e torná-lo seu? Como, depois de se formarem professoras, atuam nesta mesma escola? Que dimensões éticas e políticas atravessam seu ato de educar outros alunos negros e pobres? Elas sucumbem? Ou fazem existir outros mundos possíveis? Como se dá o processo de conhecer e de se formar professor da população não branca no Brasil? E, o que desta formação implica no cuidado do outro, na luta pela igualdade racial? Percebo a pesquisa como um caminho. Um caminho que se produz à medida que se caminha, que se movimenta. O que dá esse movimento são as perguntas que forjamos a partir dos encontros e desejos produzidos ao longo do percurso. Os desejos *a priori* nos fazem movimentar, mas não engessam a direção. *Sabendo que para acompanhar processos não podemos ter predeterminado de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos.* (KASTRUP; PASSOS; ESCÓSSIA, 2010. P.13). Na medida em que nos encontramos com os sujeitos da pesquisa, forjamos outros desejos e recalibramos constantemente nossa bússola investigativa. *As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa.* (Idem, 2010. P.13) Neste sentido a cartografia, criado por Deleuze e Guattari, sistematizado por Kastrup, Passos e Escóssia (2010), é um método que se inclina a processos. Prima-se o percurso investigativo, o qual se constrói na relação entre pesquisador e todos os campos de força que compõem a pesquisa. *A cartografia [...] é o traçado desse plano da experiência acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação* (Idem, 2010, pág. 18). Portanto, este plano de experiência inicia-se por um traço, conduzido por inquietações que fazem movimentar e redesenhar constantemente a pesquisadora e seu objeto de estudo. Por enquanto, são estas as linhas possíveis de serem mostradas. Rabiscos, rascunhos, pensamentos, desenhos, ideias, projetos, perguntas...

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Narrativas. Cegueira. Relações Raciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

DESLOCAMENTOS E ERRÂNCIA NO FEMININO NOS RASTROS DE UMA ARTISTA PELA PERSPETIVA DA DESCONSTRUÇÃO

Liliane Mutti Reis Souza

lilianereiss@gmail.com

Linha: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação

Essa pesquisa busca ir além das relações de poder masculino versus feminino. Partimos da dialética falocêntrica, na qual a mulher representa o outro absoluto. De acordo com o falocentrismo, a subjetividade feminina é não apenas marcada pela masculina, como guiada pela ocupação do espaço público pelos homens. Nessa lógica, a mulher vive um silenciamento e apagamento social pelo universalismo masculinizante, com isso, a subjetividade feminina é forjada, embora possa soar aparentemente própria. O sonho atribuído às mulheres de casar e ter filhos seriam exemplos dessa construção do desejo.

Para entender como uma mulher pode tornar-se sujeito da própria história, acompanhamos a trajetória de uma vida, pela perspectiva da desconstrução. Esse estudo pesquisa ações concretas e cotidianas da cantora Maria Heloísa Buarque de Holanda, a Miúcha, identificada essa mulher como sujeito capaz de provocar novas afecções e desafiar os papéis estratificados para o feminino, como os de esposa, mãe, filha. O que essa mulher, que atravessou o século XX para o XXI, prestes a completar 80 anos, nos ajuda a pensar sobre a feminilidade contemporânea?

Baseamo-nos em dois deslocamentos da personagem: 1) o do feminino normatizado: suas escolhas de vida, muitas das quais pouco usuais para uma mulher do século passado; como ser protagonista do movimento da Bossa Nova e não se contentar com a condição de acompanhante ou musa e 2) Seus deslocamentos territoriais, ao se mudar constantemente de país, em uma ação de errância, usualmente privilégio e liberdade do masculino, e, com isso, sua experiência de ressignificação enquanto mulher.

O duplo deslocamento de Miúcha, mulher-errante, mulher-artista, se dá através de ações na *différance*, ação de ressignificação que acontecem ao atuar entre as fissuras do falocentrismo, como, por exemplo, frequentar espaços de invisibilidade para a mulher-mãe e para a mulher-latina. Ao se afirmar no mundo artístico, em um círculo notadamente frequentado por homens, como no show do Canecão, no Rio de Janeiro, em 1977, no qual formou um quarteto com Tom Jobim, Vinícius de Moraes e Toquinho, ela ganha

reconhecimento público e, desta forma, desafiou o fatalismo da mulher casada e mãe restrita a cuidar da família e do lar.

Porém, mesmo a presença corpórea dessa mulher nos palcos e na boêmia, representaria transitar pelo que Derrida chama de “entre lugar”, terrenos invadidos e não dados, expondo-se a julgamentos por se atrever a rasurar a expectativa social. Após o casamento, no entanto, seu tempo passa a orbitar em torno do marido e da filha, quando se dedica a empresariar informalmente a carreira de João Gilberto. Essa posição de retaguarda é um modelo recorrente nos casais de artistas, como os escritores Zélia Gattai e Jorge Amado, amigos do casal Miúcha-João. A trajetória de Miúcha nos demonstra aproximações e afastamentos do modelo padrão do feminino, em uma negociação de forças, no qual o amor atuaria como uma artimanha sutil de poder (BUTHER, 2016, p.8).

Os códigos de família e o círculo doméstico de um determinado universo da mulher brasileira foram marcados claramente por essas divisões de papéis. Na narração de Miúcha sobre a sua família Buarque de Holanda surge a figura da mãe-esposa. Maria Amélia Cesário Alvim foi a revisora oculta dos livros do marido ao longo da carreira de escritor, do historiador e professor Sérgio Buarque de Holanda. Miúcha é a filha mais velha do casal e sofreu interditos velados em relação aos irmãos, como restrições nos horários noturnos e ter sido aluna de colégios só de meninas, nos quais o currículo incluía disciplinas de “bons modos”. Porém, é também pela a sua origem familiar que identificamos condições objetivas para o deslocar-se. Exposta a viagens desde a infância e a alto capital simbólico-cultural e intelectual, Miúcha logo almejaria para si rodar o mundo e trabalhar como cantora. Casar não fazia parte dos seus planos. Já na adolescência decidiu desafiar o título de “moça de família” e não repetir o destino da sua mãe.

Através das entrevistas na intimidade da sua residência, temos acesso a seu acervo a partir do qual remontamos na sua narrativa lembranças de uma geração. Pela voz de um indivíduo é possível tocar a memória coletiva, entendendo a memória como uma coletânea de rastros deixados pelos acontecimentos que afetam o curso da história dos grupos (RICOUER, 2007, p.128). Nosso desafio é, ao mudar o sujeito da fala, amplificar os olhares para a história da cultura, da educação e das mulheres. Partimos de uma mulher e suas rupturas, não como generalizações, mas para demonstrar políticas de subjetivações desviantes. Ao revelarmos memórias pessoais e coletivas, arriscamos problematizar o devir feminino (GUATTARI, 2013, p.86-7). Onde estaria esse “lugar próprio”, e em que medida o desejo é arrancado das

mulheres? Como construir caminhos possíveis para o emergir de um feminino autônomo, capaz de se afirmar como sujeito desejante e embaralhar as subjetividades?

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito-desejante, entre-lugar, política de subjetivação, público verso privado, Heloísa Maria Buarque de Holanda (Miúcha).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.

_____. *Psyché: l'invention de l'autre*. Paris: Galilée, 1987.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica e cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RICOUER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. São Paulo: Unicamp, 2007.

GEOGRAFIA NA INFÂNCIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A UTILIZAÇÃO DE UMA MAQUETE MULTISSENSORIAL PARA A APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE PAISAGEM

Luciana Maria Santos de Arruda

luciana.maria.arruda@gmail.com

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos

O Ensino de Geografia para alunos com Deficiência Visual, precisa ser recontextualizado para que esses educandos possam construir seus conhecimentos através de experiências multissensoriais, nas quais os outros sentidos sejam utilizados. Repensar o Ensino de Geografia para alunos com Deficiência Visual no que tange ao conceito de paisagem, a partir de uma vivência sensorial, torna-se possível por meio da construção do conceito através de uma dimensão de texturas, aromas, sons e sabores, sendo necessário explorar o tato, o olfato, a audição e o paladar. Esse trabalho tem como objetivo apresentar um material didático multissensorial (maquete) que representa uma paisagem que compõem o Instituto Benjamin Constant (IBC). Esse material didático foi um dos materiais resultantes da pesquisa de mestrado que já foi concluída, onde também foram construídos outros materiais didáticos que pudessem auxiliar os alunos na compreensão do conceito de paisagem, possibilitando a utilização dos sentidos. Nesse artigo foi utilizado a maquete multissensorial para trabalhar o conceito de paisagem com os alunos cegos do 1º ano, buscando possibilitar com esses alunos situações que favorecessem neles a construção desse conceito. A maneira como as pessoas cegas percebem o mundo e se relacionam com ele sem dúvida passa pelos demais sentidos, não que os videntes também não utilizem todos os sentidos. Mas ver o mundo pelo olfato, pelo paladar, pelo tato, pela audição enfim pelo corpo (sinestesia) toma a dimensão de um ato visível para uma pessoa cega. Na maquete foram agregados os sentidos: tato, olfato e a audição na representação da paisagem que abarca desde a biblioteca Louis Braille até o morro localizado na parte de trás do IBC, compreendendo também a piscina e o ginásio. Já na escolha das texturas, foram feitos testes para encontrar as que se adequassem melhor à representação dos objetos na maquete. Com relação à sonorização foram utilizados componentes de um rádio para a montagem sendo estes bem simples e de fácil acesso, sendo sonorizados na maquete o campo de futebol e a piscina. A inserção do olfato na maquete se deu por meio de essência de mata na forma de *spray* sendo borrifado no relevo que se

encontra na maquete. A turma formada por alunos cegos, ressaltando que, são 3 alunos cegos congênitos (cegos desde que nasceram), e um aluno com cegueira adquirida, tendo esse aluno uma memória visual, com idades variando entre 7 e 10 anos. Na maquete multissensorial os alunos foram individualmente tatear o material para que pudessem cada um no seu tempo fazer o reconhecimento da paisagem, assim com o auxílio da professora percorreram toda a maquete. Todos os alunos foram indagados sobre que mudanças eles conseguiam identificar na paisagem. As percepções foram as seguintes: as casas no morro, no qual foram informados que todas elas formavam uma favela, o cheiro no morro era algo diferente, o campo de futebol com som, a primeira piscina era sequinha, já essa tem som e água, o telhado da biblioteca, a pista de corrida, as árvores. Falaram que esses elementos davam para sentir melhor. Essas atividades tornaram a aula de Geografia para esses alunos mais interessante, dinâmica por estarem fora da sala de aula permitindo conhecer outras paisagens além das apresentadas na maquete. Trabalharam com os espaços do IBC que não conheciam de uma forma diferente onde o objetivo que se construir o conceito de paisagem trouxe novas informações sobre o IBC. Essa paisagem multissensorial possibilitou ser pensada a construção de materiais didáticos sensoriais utilizando diferentes linguagens e tratando da realidade que cerca esses alunos. Para isso, a paisagem do dia a dia do IBC foi o campo de inspiração. O material didático tátil aparece como uma ferramenta pedagógica para trabalhar o conceito, e também a didática multissensorial, a partir do relato em que os alunos eram incentivados a utilizar os sentidos para compreender a paisagem. A proposta de apoio nas aulas de Geografia foi muito válida para a professora regente, por esta ter acesso aos conteúdos geográficos com outra proposta, como por exemplo, as possibilidades de trabalhar o deslocamento dos alunos para conhecer outros espaços do IBC. Destacando que todas as atividades foram realizadas no tempo dos alunos, sem correria e com todo o cuidado necessário.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Visual. Geografia. Infância. Paisagem Multissensorial.

**DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA À
FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÓTICA DOS DIREITOS HUMANOS:
EXPERIÊNCIAS NA E.M. DARIO DE SOUZA CASTELLO /NITERÓI/RJ**

Luciane Maria de Castro Nardino

lunardino64@gmail.com

Linha de Pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade

Pensar a educação na contemporaneidade à luz da teoria crítica requer daqueles que estejam responsáveis por seu planejamento e execução, a reflexão sobre a importância da pesquisa à formação de professores. Neste contexto, a educação em direitos humanos tem sido compreendida como importante referencial na conscientização dos direitos individuais e coletivos para o reconhecimento como sujeito de direitos e na afirmação social e escolar para consolidação da educação inclusiva, principalmente ao considerarmos que no Brasil o processo de redemocratização é recente, tendo como marco legal a Constituição Federal de 1988. Desde então, temos enfrentado avanços e retrocessos na garantia do Estado Democrático de Direito. Neste contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/SEESP/MEC,2008 representou um passo significativo a caminho da inclusão escolar, pois trouxe à educação especial, o atendimento educacional especializado na forma transversal e em todos os níveis de ensino, contra qualquer forma de segregação. Entretanto, esta não tem sido uma tarefa simples, visto que superar a prática homogeneizadora tem sido um dos maiores desafios da escola pública. E é nesta cultura da violência que emerge o desafio de incluir as minorias. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/SEDH/MEC/MJ/UNESCO (2007, p.22), através do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos nos alerta que “[...] em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos.” Ainda de acordo com o Plano, esse é um desafio central da humanidade que tem importância redobrada em países da América Latina, caracterizados historicamente pelas violações dos direitos humanos. Sendo assim, partindo dos pressupostos descritos a minha pesquisa está voltada a pensar a formação para a inclusão em um país de dimensões de continente, de culturas diversas e com muitos desafios no campo social. A formação de professores adquire nesta perspectiva status de centralidade, não sendo tarefa fácil por se tratar de um universo

permeado por atitudes frente ao mundo. Atitudes que foram se constituindo de forma singular e sob a influência da cultura na qual estamos inseridos. A pesquisa vem sendo realizada através da observação e levantamento de dados por aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas direcionadas a professores da sala comum, professores de apoio especializado e professores de sala de recursos multifuncionais para posterior análise de dados. Tem como *Lócus* a Escola Municipal Professor Dario de Souza Castello no âmbito da Fundação Municipal de Educação de Niterói com foco na inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas salas de aula e sua articulação com a sala de recursos multifuncionais através do atendimento educacional especializado. Neste estudo, o atendimento educacional especializado traduz o meio de acesso ao currículo e espaço de pesquisa no atendimento às necessidades educacionais especiais. Sendo assim, podemos considerar que questões como as citadas anteriormente, ultrapassam a objetividade dos conteúdos, ou até mesmo, os recursos pedagógicos a serem adotados na prática docente inclusiva. Trata-se da discussão de uma contradição que denuncia sob quais princípios o processo de escolarização vem se fundamentando. Considerando o exposto, esta pesquisa versa sobre as possíveis contribuições das políticas públicas de educação inclusiva em articulação com a educação em direitos humanos à formação de professores e suas práticas docentes nas salas de aula, atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental da E. M. Professor Dario de Souza Castello, levando em conta as atitudes frente à educação inclusiva e ao apoio oferecido pelo atendimento educacional especializado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Direitos Humanos. Formação de Professores. Educação Especial.

"DEVIR-CRIANÇA: TRAMPOLONAGENS E TRAPAÇARIAS DO OLHAR " O USO DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS NUM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Marcele Cristina Teixeira Barbosa

digitalmarcele@gmail.com

Linha de Pesquisa: Estudos do Cotidiano da Educação Popular

De uma maneira geral, o intuito deste estudo será contribuir para, quem sabe, trazer para o campo educativo maneiras de utilizar a fotografia para além de um recurso didático ilustrativo e/ou como fonte de representação social do passado; pra além daquelas primeiras utilizações etnográficas que lhe deram o estatuto de "indícios definitivos" ou de "estratégia de convencimento" (GODOLPHIM, 1995, p. 162). Além disso, espero articular as reflexões advindas deste trabalho naquelas em que procuram uma "revisão-ampliação do conceito de cognição, articulando-o a uma perspectiva político-epistemológica fundada na concepção de injustiça cognitiva" (PÉREZ, 2014, p. 120). Assim, interessa-me perceber como as "narrativas visuais", que serão produzidas pelos sujeitos praticantes da pesquisa, podem operar como uma potência imagética capaz de fazer outros enunciados e despertar novos desejos, configurando-se como uma ferramenta subversiva de linguagem, levando-se em consideração, ao menos, duas questões iniciais: *como transformar imagens fotográficas num recurso de narração atemporal e autoreflexiva no processo de constituição dos devires? Que alianças podemos estabelecer entre a criação de imagens fotográficas e a produção de si?*

De uma maneira mais específica, pretendo criar espaços ou zonas de intensidades para que as crianças que estão vinculadas ao Centro de Atendimento Educacional da região sul, da cidade de Juiz de Fora, poderão ter uma oportunidade para tornar-se um ator de si mesmo e, dessa forma, produzir "marcas que são os estados vividos em nosso corpo no encontro com outros corpos, a diferença que nos arranca de nós mesmos e nos torna outro." (ROLNIK, 1993, p.5). Ou seja, criar espaços para fazer escrituras imagéticas, através da fotografia; espaços para fomentar exercícios de "olhar em primeira pessoa" (PÉREZ e LEITE, 2015) e de "olhar sobre o olhar" e de "olhar em conexões".

Trazer minhas vivências cotidianas, enquanto *professorapesquisadora* de crianças com deficiência (circunstanciais ou reais) e que fazem parte das classes populares, para o centro minha formação e desta pesquisa é evidenciar a necessidade de combater múltiplos

processos de exclusão e, simultaneamente, procurar compreender aquilo que não é inteligível dentro de um certo olhar pedagógico. Assim o fio condutor do trabalho é o meu desejo de buscar dispositivos e estratégias para que as crianças, que são vinculadas o CAEE/Sul, não se deixem "destruir por tantos mecanismos dolorosos de afogamento da criatividade, de interdição da singularidade e de negação do desejo [no sentido deleuziano do termo - como produção da própria diferença]" (PÉREZ, 2014, p. 121). Dessa feita, venho vislumbrando a possibilidade de fazer uso de **imagens fotográficas** como um dispositivo de criação poética, para além dos códigos escritos e/ou verbais oficiais; como um dispositivo de subversão do tempo escolar linear, cronológico e programado; como um dispositivo de *trampolinagem* e *trapaçaria* (CERTEAU, 2012, p. 74). Partindo do princípio de que a questão proposta nesta pesquisa está imbricada nos acontecimentos da vida cotidiana de um Centro de Atendimento Educacional Especializado, então, minha opção metodológica se constituirá por caminhos abertos a itinerâncias, posto que trata-se de um trajeto que será construído no processo mesmo de caminhar, isso porque "como *praticantes* dos cotidianos, os pesquisadores *nos/dos/com os cotidianos*, precisam *aproveitar a ocasião*, criando, durante todo o processo de pesquisa, conhecimentos (teorias e práticas) que permite avançar, de modo precário, sempre, no próprio ato de fazer pesquisa" (ALVES, 2010, p.102).

PALAVRAS-CHAVE: Devir-criança. Imagem fotográfica. Inclusão. Olhar

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas* - sobre redes de saberes. Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (orgs.). Petrópolis: DP et Alii, 2008, pp. 15-38.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*: 1. Artes de Fazer; 18. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- GODOLPHIM, Nuno. "A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica". In: *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 1, nº 2, p. 161-185, jul./set. 1995.

PÉREZ. Carmen L. V. Cinco Cabeças e um copo de café... (com)fabulações sobre a potência de uma educação menor. In: *políticas, poéticas e práticas pedagógicas* (com minúsculas). Org. Analice Ribetto. 1ª edição - Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. pp.110-124.

PÉREZ. Carmen L. V. e LEITE, César D. P. "Quem é esse menino que faz do mundo outro menino?". Texto apresentado na 37ª *Reunião Nacional da ANPEd* – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-3924.pdf>>. Acessado em: 20/02/2016

ROLNIK, Suely. "Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico". *Cadernos de Subjetividade*. Núcleo de Estudos e Pesquisa da Subjetividade do Programa de Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, São Paulo, v. 01, n.02, p. 241-251, 1993. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>>. Acessado em maio 2014.

ARTES DE FAZER EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE GEOGRAFIA: ELEMENTOS DA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Mariana Mizael Pinheiro da Silva

mari.mizae@hotmail.com

Financiamento: CNPq

Linha de Pesquisa: Ciência, Cultura e Educação

As questões trazidas pela lei 10.639/2003 e pelo Parecer CNE nº 3/2004 provocam tensões no universo escolar quando normatizam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira (e africana) nos currículos. Diante disso, esta pesquisa que se encontra ainda em andamento, tem como objetivo refletir sobre as táticas (CERTEAU, 2009) que os professores de Geografia modulam em suas práticas em relação às questões étnico-raciais, a partir dos seus saberes experienciais. As reflexões trazidas neste trabalho, assim, têm como objeto de estudo as práticas e os saberes profissionais dos professores, com intenção de compreender como estes sujeitos percebem e (re)significam a sua realidade através da docência. Optamos pela construção de uma pesquisa qualitativa, desse modo, em função dos aportes teórico-metodológicos desta perspectiva irem ao encontro dos objetivos desta investigação. O processo de construção deste trabalho, seguindo a orientação metodológica de Minayo (1994), se apresenta em três momentos: i) Fase exploratória; ii) Trabalho de campo e iii) Tratamento dos materiais. Na fase exploratória o tempo foi dedicado a produção de uma revisão bibliográfica pertinente ao entendimento do objeto de estudo e a sua posterior análise desenvolvida nas fases seguintes. Por meio do capítulo teórico, por um lado, realizamos uma leitura crítica da racionalidade hegemônica eurocêntrica por entendermos que esta ainda persiste nas escolas e na formação inicial, e que é central para pensar o tema das relações étnico-raciais na educação. Para esta construção utilizamos os escritos de alguns autores latino americanos do grupo da Modernidade/Colonialidade, dentre eles, Aníbal Quijano (2005), Ramón Grosfoguel (2008), Enrique Dussel (2005) e os de Boaventura de Sousa Santos. Por outro, tendo como foco de análise os saberes profissionais dos professores, reconhecemos que para compreendê-los é preciso, necessariamente, abarcar os saberes mobilizados, desenvolvidos e reformulados a partir da prática docente cotidiana para refletir acerca das possíveis negociações no cotidiano escolar no que se refere ao reconhecimento da demanda de

uma educação antirracista. Para esta finalidade nos apropriamos das contribuições de Maurice Tardif (2000; 2008), Célia Maria Fernandes Nunes (2001), Ana Maria Monteiro (2007), Alice Casimiro Lopes (2008), Clermont Gauthier (2006), Jean-Claude Forquin (1992; 1993; 200), e Cecília Borges (2001). O segundo momento da pesquisa se destinou ao trabalho de campo que, de acordo com Minayo (1994:26), “consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada”. Na delimitação do campo de investigação foi decidido que os sujeitos desta pesquisa seriam os professores supervisores de Geografia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da Universidade Federal Fluminense. Esta escolha se justifica em função de compreendermos que eles representam um elo de diálogo entre diferentes saberes que constituem o conhecimento profissional, promovido pela interface entre a escola e a universidade, propiciado pelo programa. Sendo assim, a primeira etapa do trabalho de campo foi o envio de um questionário, de preenchimento on-line, visando construir um perfil dos professores e, também, identificar aqueles que assumissem uma prática compromissada com a construção de uma educação para as relações étnico-raciais, por meio das aulas de Geografia. A segunda etapa foi a utilização do recurso da entrevista. O roteiro construído teve como intuito conhecer: a formação acadêmica; a experiência profissional; as perspectivas acerca das relações étnico-raciais na escola; e a maneira como incorporam em seus saberes experienciais a temática racial. Diante disso, o roteiro foi dividido em três temas: “História de vida e profissão docente”, “Experiências na profissão docente e a questão étnico-racial” e “Formação profissional”. A última etapa desta pesquisa, ainda em construção, será o tratamento dos materiais produzidos no trabalho de campo sob as lentes teóricas da epistemologia da ciência, da prática docente e a escolar como um tripé para pensar sobre as “artes de fazer” desenvolvidas pelos professores em prol de uma educação antirracista. Para acessar o “universo de significados” dos professores de Geografia **nos utilizaremos da técnica da análise de conteúdo, em específico a análise temática.**

PALAVRAS-CHAVE: Relações étnico-raciais. Saberes docentes. Geografia escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In: *Educação & Sociedade*. N°74, Ano XXII, abril de 2001. Dossiê: Os saberes docentes e sua formação. Campinas: Cedes, 2001. (59-76)

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: junho, 2005.

BRASIL. *Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em 10 de junho de 2016.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, E. *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria e Educação*, nº 5. Porto Alegre – RS: Pannonica, 1992. p. 28-49

_____. Conclusão: pedagogia, sociologia e cultura. In: *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1993. p. 163-173.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, ano XXI, dez. Cedes, 2000.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006

GROSFOGUEL, Ramon. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aime Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon.(Coord.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. As disciplinas na escola e na ciência. In: *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro – RJ: EdUERJ, 2008. p. 43-61

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Artes: O desafio da pesquisa social. In: _____; Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.9-29.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas* – Rio de Janeiro: Manuad X, 2007.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: *Educação & Sociedade*. Dossiê: Os saberes docentes e sua formação. Nº74, Ano XXII. Campinas: Cedes, 2001 (27-42).

QUIJANO, A. A Colonialidade de Poder. Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis & SANTOS, Edmilson Santos dos Santos (Org.). *Novos mapas culturais*. Novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. Para uma sociologia das ausências e das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280, 2002.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*, São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A ecologia dos saberes. In: *A gramática do tempo*. Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006 (137-165).

_____. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna
ESTUDOS AVANÇADOS, v.2, n.2, p.46-71, São Paulo, Mai./Ago. 1988.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,
2008.

_____. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*.
Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas
consequências em relação à formação para o magistério. In: Revista Brasileira de Educação.
Jan/Fev/Mar/Abr, 2000; nº 13.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO: UMA ANÁLISE SOBRE O MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.

Mariana Silva Jardim Reis

mariana.jardimreis@gmail.com

Financiamento: CAPES

Linha de pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação

A proposta de pesquisa surge em consonância com questões atuais e que têm gerado polêmicas na sociedade brasileira: a formulação de políticas educacionais deve contemplar os debates sobre gênero e sexualidade? A violência contra a mulher e a desigualdade entre homens e mulheres, quando tratados na escola, representam uma doutrinação ou compõem conteúdos relevantes para a formação dos educandos?

Tais debates têm sido pautados por setores religiosos e conservadores que alegam haver uma “doutrinação ideológica” nas escolas do país e que propor debates relativos a gênero e sexualidade configura uma “ideologia de gênero”, além de terem como consequência a “erotização infantil”²⁴, a “sexualização precoce” e a “legitimação da pedofilia”²⁵.

Capitaneados pelo movimento “Escola Sem Partido” (ESP), que vem ganhando adeptos no seio da sociedade e nas Casas Legislativas – responsáveis por materializar tais propostas através de Projetos de Lei²⁶ e de iniciativas que visam a retirada da temática “gênero” de documentos norteadores da educação brasileira²⁷.

O ESP, ao criar uma dicotomia com uma “escola com partido”, apregoa uma escola destituída de seu caráter político e de formação crítica. Sob o “sem partido” abriga-se um projeto profundamente ideológico ao considerar que os saberes transmitidos pela escola são passíveis de “neutralidade” e condicionados a valores éticos, morais e religiosos da família do aluno, contrariando o princípio da pluralidade de ideias previsto na LDB (BRASIL, 2015).

²⁴ Entrevista com a psicóloga cristã Marisa Lobo. Disponível em: <http://pulpitocristao.com/2016/07/ideologia-de-genero-e-erotizacao.html>. Acesso em: 07/07/2017

²⁵ Como afirmou Dom Odilo P. Scherer em artigo publicado n’O Estado de S. Paulo. Disponível em: <http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,educacao-e--questao-de-genero,1705540>. Acesso em: 07/07/2017.

²⁶ Como o que tramita na Câmara Municipal do Rio de Janeiro e que “cria, no âmbito do sistema de ensino do município, o “programa escola sem partido”. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1720.nsf/0/832580830061F31883257CEB006BC7D4?OpenDocument>. Acesso em: 06/11/2017

²⁷ Como é o caso do PL 867/2015, da Câmara Federal, que intenciona incluir o “Programa Escola sem Partido” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 06/11/2017.

Atentando a esses questionamentos, nosso trabalho tem como objetivo geral analisar as políticas educacionais voltadas para as questões relativas a gênero e com foco na educação para as relações de gênero no município do Rio de Janeiro. Isso porque, consideramos que a cidade concentra de forma representativa, no âmbito da formulação de políticas para a educação, esses embates citados.

A adoção de uma perspectiva epistemológica crítica referenciada no método materialista-histórico e dialético – que busca formular sobre os aspectos estruturantes da sociedade a partir da análise da realidade concreta e em constante diálogo com as contradições iminentes de tal realidade (PAULO NETTO, 2011) – se mostrou a mais adequada para a análise. Na busca de apreensão dessa concretude, recorreremos, como campo, às políticas formuladas no âmbito do município, bem como uma breve avaliação sobre a implementação de tais políticas – com a Secretaria de Educação, responsável pela aplicação, como com professores que compõem a direção do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (Sepe-RJ).

Procuramos trabalhar com a desconstrução da ideia de que o marxismo é uma “doutrina”, trazendo elementos que estruturam o campo socioeconômico e, por isso mesmo, geram reações dos setores mais conservadores da sociedade.

Foi necessário recorrer também à epistemologia feminista. Dada a impossibilidade de um conhecimento neutro e também à necessidade de diálogo entre o processo de produção desse conhecimento com a realidade/o concreto, nos parece que um olhar feminista para um estudo sobre mulheres e realizado por mulheres traz valiosas contribuições (CASTRO & EGGERT, 2012).

Os conceitos que ancoram a discussão são: “gênero”, com base em Scott (1995), Saffioti (2004;1992), Cisne (2014) e nas formulações propostas por feministas materialistas francófonas; “classe”, referenciado em Thompson (2012); e “ideologia” e “hegemonia”, a partir das reflexões apontadas pelo pensamento Gramsciano (COUTINHO, 2011).

As conclusões ainda estão em processo de elaboração, mas é possível pontuar algumas questões que consideramos relevantes: a formulação, no âmbito das políticas públicas, sobre a necessidade de que a escola proponha debates críticos não garante que isso, de fato, aconteça. Assim, nos parece haver uma ofensiva de setores conservadores a políticas que sequer são plenamente implementadas, já que não há estrutura adequada ou articulação permanente da Secretaria de Educação para que os debates sobre gênero sejam feitos na rede municipal de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Educação. Ideologia. Feminismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional Acesso em 21/05/2016.

CASTRO, Amanda Motta Angelo; EGGERT, Edla. Alguns apontamentos sobre a epistemologia feminista. *Revista Sociais e Humanas*, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 231-238, dez. 2012. ISSN 2317-1758. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/2862> Acesso em: 27/01/2017.

CISNE, Mirla. *Relações Sociais de Sexo, “raça”/etnia e classe: uma análise feminista-materialista*. Revista Temporalis. Brasília (DF), ano 14, n. 18, p. 133-149, jul/dez 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/7886/6149> Acesso em: 20/08/2017.

COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAFFIOTI, Heleith I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. *Rearticulando gênero e classe social*. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. (p.183-215)

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf> Acesso em: 21/07/2017.

THOMPSON, E. P. *Algumas observações sobre classe e “falsa consciência”*. In: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio (Orgs.). As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUAIS AS POSSIBILIDADES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE?

Michelli Agra

millissousa@yahoo.com.br

Financiamento: CAPES

Linha de Pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade (PEFS)

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação é afirmada como um direito de todos. Sendo assim, parece óbvio pensar que não poderia ser diferente para as pessoas com deficiência. No entanto, essa não é a realidade. De acordo com Costa (2007), a exclusão e/ou segregação das pessoas com deficiência da sociedade é histórica e afirma a sociedade de classes. O objetivo central desta pesquisa de doutorado em educação é avaliar à luz da Teoria Crítica da Sociedade, com base no constructo teórico do pensamento de Adorno (2011), a formação do professor de Educação Física no Curso de Licenciatura da Universidade Federal Fluminense/UFF, tendo como questão central, a interface com a Educação Inclusiva. Dessa maneira, pensar sobre a educação física na perspectiva da educação inclusiva, com ênfase na formação de professores, apresenta uma possibilidade profícua de dialogar com estudantes de graduação sobre a formação acadêmica ainda em andamento no Curso de Licenciatura em Educação Física. Pretende-se que esse diálogo aconteça por intermédio de grupos focais abertos aos estudantes que se sentirem inquietos com o tema em estudo. Além disso, utilizar-se-á como instrumentos de coleta de dados, entrevista semiestruturada com os estudantes, os docentes e a gestão do curso. Considerando que o estudante com deficiência, ao ser incluído na escola pública terá no seu currículo as mesmas atividades dos estudantes sem deficiência, inclusive as aulas de educação física, discutir a questão da competição, presente nesses momentos, como também, as diversas representações de corpo no espaço escolar, faz-se necessário e urgente, tendo em vista que historicamente, a busca por homens ‘perfeitos’ fisicamente, no âmbito da educação física, exacerbava a competição, e, por conseguinte, excluía os considerados ‘incapacitados’, devido ao preconceito em relação aos estudantes com deficiência. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira/LDB/Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a disciplina educação física é componente obrigatório do currículo escolar. Segundo Darido (2003, p.1) “A inclusão da Educação Física oficialmente na escola

ocorreu no Brasil ainda no século XIX, em 1851, com a reforma Couto Ferraz [...]” A educação física oportunizada na escola passou por diversos períodos sombrios tal qual a educação geral. De acordo com o momento histórico e social, as Universidades incorporavam a cultura derivada desse contexto e formavam professores na perspectiva vigente, como por exemplo, na década de 1930, onde os modelos higienista e militarista foram concepções em ascensão. Sendo assim, à luz do pensamento de Adorno (2011), para que discutir sobre a educação inclusiva como componente da formação inicial dos estudantes de educação física e, por conseguinte, na atuação profissional na escola pública? Essa questão é norteadora de minha tese de doutorado em educação. As questões quanto à teoria e à prática; o professor educador e o professor treinador; o esporte na escola e o esporte da escola; à competição e à colaboração; os meios e os fins da educação física na escola pública, dentre outros, serão discutidas. Segundo Adorno (2011, p. 158): “[...] ninguém estará inteiramente livre de traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça.” Refletir sobre a formação e a responsabilidade do professor de educação física na sociedade de classes, não garante que o professor entenda e exerça a educação física na perspectiva inclusiva, tampouco garante que estará imune ao sentimento de reprodução da barbárie; muito menos gera uma proteção aos estudantes dos traços da violência dela advinda. No entanto, possibilita a reflexão e a elevação do nível de consciência possível à resistência quanto à manifestação do preconceito. Portanto, ressalte-se que a presente pesquisa encontra-se em andamento, por isso, não há conclusões possíveis no momento. Mas, afirmamos a importância de não tornar invisível, as deficiências dos estudantes no cotidiano das atividades de educação física na escola pública. Antes se deve, pelo processo educacional, dar visibilidade às diferenças humanas decorrentes de deficiências. Isso poderá ser possível com a democratização do acesso à escola inclusiva e ao conhecimento que forma e reconhece como expressão da humanidade, as deficiências dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Licenciatura em Educação Física; Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor, W. (2011). *Educação e Emancipação*. 6ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra.

BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf> Acesso em: 14 de ago. de 2017.

_____. (1996). Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 9.394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, D.F.

COSTA, Valdelúcia Alves da. (2007). *Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: Políticas e Sistemas*. Rio de Janeiro: Editora UNIRIO.

DARIDO, Suraya C. (2003). *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS ESCOLAS DO ESPÍRITO SANTO

Olindina Serafim Nascimento

Olindinaafricadudu@yahoo.com.br

Linha de pesquisa: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação - DDSE.

A memória tem grande relevância para as comunidades negras rurais quilombolas. A preservação de seus valores, práticas religiosas, técnicas e outras expressões culturais, foram herdadas dos antepassados através da tradição oral. Assim a prática pedagógica é mecanismo que precisa envolver todas as classes sociais seja ele de poder aquisitivo alto ou baixo. Repensar os currículos e as práticas pedagógicas, significam avanços para reduzir as desigualdades sócio-raciais. A mesma precisa tornar-se espaço de discussões das questões sociais que envolvem a vida dos educandos de todos os seguimentos sociais e raciais. O espaço escolar deve ser o espaço onde se aprende a convivência respeitosa com as diferenças. Postura que rompe com a visão de neutralidade da escola. Tradicionalmente a escola é pensada como o local que acolhe todos os educandos sem fazer distinção entre eles. Cabe aos educadores a árdua tarefa ética de mudar esse equivocado paradigma secular tendo agora uma visão mais ampla sobre esses grupos e considere os aspectos étnicos, históricos, antropológicos e culturais.

As narrativas destacam o ensino aprendizagem nas escolas quilombolas e a maneira com que os docentes atuantes na escola têm conduzidos a aprendizagem das crianças. Esta atuação não contempla o modo de vida das crianças e muito menos valorizam suas tradições e costumes. A maneira como se conduz a formação inicial e continuada dos docentes para atuação em área de quilombo, a gestão das políticas pelo poder público e como ele conduz tais políticas onde se dedicam pouco tempo e, recursos humanos e econômicos para a execução dessas políticas.

O presente trabalho tem como objetivo promover a visibilidade territorial e cultural da Educação Quilombola das comunidades capixabas; valorizar a descendência africana, sua cultura e história; Estabelecer relação entre a comunidade escolar e as comunidades quilombolas.

Análise das relações no espaço escolar quilombola, debate em torno da sala de aula, as questões ligadas ao preconceito, discriminação e racismo que permeiam as escolas quilombolas.

O contexto inserido nas comunidades quilombolas do Sapê do norte está intrinsecamente relacionado à trajetória de ocupação do norte do estado do Espírito Santo. Ao propor este estudo, rememoro a minha história a região do Sapê do Norte que, se caracteriza pela relação entre sociedade e meio ambiente que podem ser traduzidas por formas tradicionais de ocupação, resistência étnica, trato com a terra, ciclos festivos, organização religiosa, trabalho, transmissão de bens e, prerrogativas territoriais e formas específicas de herança da terra.

A temática sobre comunidades quilombolas vem sendo amplamente discutida em várias áreas de conhecimento, incluindo-se aí a Educação, campo central de análise do presente trabalho. Embora recorrente este tipo de análise ainda se mostra significativa, dado a multiplicidade de contextos e movimentos que envolvem este universo.

Assim fez-se análise das relações no espaço escolar quilombola; discutiu em sala de aula as questões ligadas ao preconceito, discriminação e racismo; relacionou o pertencimento étnico-racial ao currículo escolar formal, fez-se análise da importância dos saberes e fazeres acumulados no Território do Sapê do Norte, em especial nas escolas que quilombolas e, a forma de integração do currículo escolar das escolas quilombolas.

Assim, coloca-se diante de nós um problema de âmbito não só teórico, mas também político-social de abrangência expressiva. As situações e os objetos pesquisados enquanto lógica de investigação realizada por este estudo. A utilização da oralidade dos mais velhos teve como característica neste estudo fornecer documentação que permitiu reconstituir por meio da literatura oral, as lembranças e as narrativas dos moradores das comunidades do território, Nóvoa (1992b) será parte desse estudo para nos trazer os elementos que compõem as características dos docentes para este estudo. Traçando formas de como é a organização social daquelas comunidades quilombolas, outras formas de apropriação dos espaços que refletem a organização social dos grupos sociais: apropriação pelo uso, pela troca por trabalho, pela compra, pelo empréstimo, troca de propriedades em função de migração. Nas escolas quilombolas, o público presente são crianças, jovens e adultos, herdeiros de identidade socialmente cultural, de um território étnico e em formação, este público deve receber uma educação integral onde o direito ao conhecimento, a valorização e respeito à sua descendência africana, sua cultura e história o tornem cidadãos, cidadãs, e não apenas, meros dominadores

de competência e habilidades técnicas, libertando do processo alienante historicamente definidos. Gomes (2008) para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura e as relações raciais entre outras.

Para que as comunidades fortaleçam sua identidade e protagonizem o desenvolvimento local sustentado, é necessário instrumentalizá-las para interagir com o mundo à sua volta. Quando se expõe que as culturas devam ser respeitadas no cotidiano escolar, remete-se imediatamente para a análise da garantia de oportunidades na educação e no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, devem-se considerar não só os aspectos econômicos, culturais, mais as oportunidades de expressão, pautada por parâmetros democráticos, que pressupõe a não- imposição da negação da identidade negra. “Podemos dizer que cada quilombo, com suas experiências, mesmo em meio às diversidades, constitui um espaço repleto de histórias e cultura afro-brasileira” (NASCIMENTO, 2006).

Parafraseando Nascimento, 2006 que afirma que os quilombos são uma das primeiras experiências de liberdade nas Américas, conforme o autor, podemos conceituar quilombo como espaço onde se pratica a luta contra o escravismo, afirma-se identidade e mantém-se vigilância contra o ataque do colonizador.

PALAVRAS – CHAVE: Educação. Valores Culturais. Quilombolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMES, Nilma Lino. Juventude e Identidade Negra: os grupos culturais juvenis como espaços educativos. In 1º Congresso Latino-americano de antropologia. *Anais Argentina:* Universidad Nacional de Rosário, Rosário. 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista.* Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Olindina Serafim, *Educação escolar quilombola: Memória, vivência e saberes das comunidades quilombolas do Sapê do Norte, Escola de São Jorge / Olindina*

Serafim Nascimento. – 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. CDU: 37.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NOVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992b. p.11-30.

A COLONIALIDADE DO PODER NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE SOBRE A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA²⁸

Victor Loback

victorloback@gmail.com

Linha de pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos

Com a invasão da América, pela primeira vez na história, confundem-se as escalas mundial e global. A visão do mundo deixou de ser a de um pequeno espaço restrito à Eurásia e África para finalmente abarcar a América. A partir de então, ele finalmente é a totalidade do globo, porém suas narrativas continuam originárias da Europa, que não deixara de ser o centro deste mundo recém-descoberto – por eles –, nem cartográfica, nem ideologicamente. A partir dela serão escritos relatos pretensamente universais, mas, como todo espaço deixa suas grafias, o resultado não poderia ser outro senão um saber particular. Apesar de emergir localmente, devido ao seu poder econômico, bélico e, conseqüentemente, ideológico, a história contada a partir da Europa ganha dimensões universais.

Neste período, a Europa Moderna pôde colocar-se como centro global e subalternizar todas as outras culturas como sua periferia. Compreendemos a colonialidade como a faceta obscura que os modernos tanto tentam ocultar. A face que dá sustentação ao padrão de acumulação capitalista. Portanto, modernidade e colonialidade se imbricam e se sustentam mutuamente.

Ao expandir o domínio europeu, expande-se também todo seu aparato ideológico. Os povos que colonizaram territórios e populações também colonizaram mentes e saberes. O eurocentrismo e suas relações sociais construídas não foram desdobramentos naturais da história universal, de uma raça branca superior às demais, mas sim processos de violência. Nesta visão, o outro, o bárbaro ou incivilizado, não é capaz de se autorrepresentar, não tem competência para se expressar. Este vínculo entre conhecimento, disciplina e ocultação do outro, Santiago Castro-Gomez (2005) chama de “violência epistêmica”. Assim, a

²⁸ O presente trabalho visa apresentar parte dos resultados obtidos a partir da pesquisa realizada durante o mestrado neste mesmo programa de pós-graduação, defendida em 2015, sob orientação da Profa. Dra. Tania de Vasconcelos, com co-orientação da Profa. Dra. Amélia Bezerra. Sob o título de “Vozes e silenciamentos na formação territorial do Brasil: colonialidade do saber e ensino de Geografia”,

colonialidade do saber empreendeu a eliminação das muitas formas de saber dos povos nativos para elevar o conhecimento europeu útil à dominação, subalternizando-as ao pensamento europeu, agora visto como objeto de desejo dos demais povos, seu ponto de chegada.

Todas essas tensões pelo poder de representar a si e aos outros se mostram claramente ao analisarmos o currículo de Geografia. Para compreender esta disputa foram analisados dois livros didáticos: Projeto Araribá (Editora Saraiva) e Jornadas.Geo (Editora Moderna), ambos do 7º ano do Ensino Fundamental. Esses livros selecionados foram aprovados pelo PNLD 2014. Juntos, foram distribuídos a quase 4 milhões de estudantes do Ensino Fundamental no Brasil, obtendo grande potencial de influência no processo de ensino-aprendizagem. Ambos os livros continuam distribuídos pelas redes pública e privada no Brasil, com poucas alterações.

No decorrer da análise geo-histórica dos livros didáticos, nos capítulos chamados por ambos de “Formação territorial do Brasil”, não há reconhecimento de tensões, violência ou extermínio de povos, apenas a descrição homogênea e linear da *conquista* portuguesa. Para os livros didáticos, a formação territorial do Brasil, fixada em um tempo passado, nada mais foi do que o cumprimento teleológico do domínio europeu, representado pelo português, sobre povos originários. A superioridade cultural e racial de um povo sobre outros incultos e incivilizados, nem sequer com a menção aos povos africanos.

Ao analisarmos as obras por completo, finalmente surgem narrativas sobre outros povos além dos colonizadores europeus. Contudo, percebemos que a mera inserção destes grupos não lhes garante uma abordagem democrática. Frisa-se, então, a necessidade de atentarmos não apenas ao que o currículo diz, mas a como diz.

Povos historicamente subalternizados como indígenas e africanos escravizados são representados nas páginas dos materiais didáticos a partir de atributos que lhes aprisionam. Não há um debate complexo acerca das condições destes povos, tão-somente estereótipos de como eles se comportam e como isso contribuiu para a constituição da população brasileira. Divergindo desta perspectiva, não encaramos a formação cultural de uma população como fruto de contribuições de cada raça, o que reafirmaria o famigerado Mito das Três Raças e ocultaria contradições e tensões entre elas. Não vemos a cultura como somente o acúmulo de uma cultura indígena, que nos ensinou a tomar banhos, a cultura negra, que contribuiu com nossa ginga e culinária, e a cultura europeia, da qual herdamos a razão, a língua e a alta cultura, tal qual apregoam os livros didáticos analisados.

Encaramos nossa cultura, formação populacional e territorial como frutos de um tenso processo marcado profundamente pela lógica colonial do poder e do saber. Necessitamos incluir as raças nesta construção, mas nos recusamos a enclausurá-las em atributos, resultado da violência, da imposição de um povo sobre outro, promovendo o seu silenciamento e a produção de sua inexistência, em suma, a colonialidade. Neste movimento, povos e seus conhecimentos são deslegitimados em favor de saberes europeus historicamente legitimados desde a colonização.

PALAVRAS-CHAVE: Colonialidade do Saber. Currículo. Ensino de Geografia. Relações etnicorraciais.

EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA SOCIEDADE DE CLASSES: QUESTÕES DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA

Wanda Lúcia Borsato da Silva wandalborsato@gmail.com

Financiamento: CNPq

Linha de Pesquisa: Políticas, Educação, Formação e Sociedade

Ao se considerar a escola como instância social implicada nos múltiplos movimentos inerentes às contradições que constituem e alimentam a sociedade de classes e as demandas atuais por uma escola democrática temos que conceber a dinâmica escolar como espaço onde não só se reproduzem interesses, valores, políticas, culturas e ideologias, mas onde também se podem exercer influências sobre tais questões. Isto posto, contundente desafio cabe à educação contemporânea, pois supõe romper com a perspectiva homogeneizadora e padronizadora que historicamente impregna suas práticas. Nessa conjuntura, a organização da escola e as ofertas apresentadas por meio do currículo, quer em perspectiva potencial, seja em caráter explícito, contribuirão para o desvelamento, ocultação ou até mesmo para a normalização de questões sociais vigentes em conteúdos ideológicos que se ajustem a determinadas intencionalidades inerentes à moderna sociedade de classes, constituída sob a égide do capital. Observações sobre o caráter massificante da educação escolar e o desafio posto ao enfrentamento de tensões que se instalam quando da abertura da escola para aqueles que não se adequem a modelos homogêneos institucionalizados conduzem a questionamentos sobre o quanto o currículo – tanto em sua concepção, quanto em sua implementação – tem contribuído mais para a autoconservação da sociedade de classes, em atenção à educação que mais segrega que inclui ou emancipa a diversidade de estudantes na escola contemporânea. Em perspectiva crítica, o currículo educacional não pode ser analisado fora de contexto social e histórico por ser conhecimento produzido, organizado e ofertado fortemente implicado em relações políticas e assimétricas no interior da sociedade e das instituições educacionais em que se corporificam. O mapeamento de questões intrínsecas à ideologia, cultura e poder são temas centrais a discussões. Trazer à emergência reflexões sobre o currículo e suas dimensões – sociais, históricas e culturais – reveste-se de caráter essencial a considerações sobre as causas que obstem o potencial emancipador da educação, que tem no currículo escolar uma de suas categorias centrais. É sabido que a escola se constitui em fértil campo de inculcação de ideias e concepções capazes de interferir na formação subjetiva do indivíduo. Ao tratarmos do

tema ideologia e currículo, não nos é possível abordagem de cunho meramente idealista, pois o currículo se materializa de maneira implícita nas abordagens pedagógicas, na organização espacial, nos rituais, na oferta de materiais e até mesmo na linguagem e signos que perpassam o ambiente das escolas, projetam-se para a sociedade e pela cultura nesta preponderante são influenciados, em processo de retroalimentação. Afinal, há uma cultura que vale mais? Por que o privilégio de alguns conteúdos culturais sobre outros? Quem define o que vale e o que não vale na cultura para as propostas curriculares ofertadas? Sob que referenciais conceituais de homem e sociedade a seleção de conteúdos se constitui? Ao discutirmos os conceitos de cultura e ideologia, fácil se torna o entendimento de que os conhecimentos estruturantes do currículo constituem e resultam de relações de poder. A escolha do conhecimento escolar, os norteadores metodológicos para sua realização e a projeção de contornos escolares aptos a desenvolverem a contento a ação, implicam em noções de controle social, suposições ideológicas e noções de poder. Apoiando-nos em pensadores da Teoria Crítica da Sociedade, com especial foco para os estudos de ADORNO (2009, 2002, 1995), HORKHEIMER (1985, 1991) e MARCUSE (1982, 1972, 1968) que contribuem para a problematização e o enfrentamento dos limites e das contradições sociais presentes nas políticas de currículo escolar, que se voltam mais à dominação, à autoconservação da sociedade do que para a emancipação dos indivíduos e para a superação da violência e exclusão reinantes na sociedade atual, ousamos questionar: a serviço de quem (ou de quê) está o currículo escolar? Esta pesquisa apresenta como questão central a discussão/problematização de políticas para o currículo e as influências que exercem sobre a organização da escola em perspectiva crítica e emancipatória, com vistas ao compromisso humanizante da educação de crianças e jovens. Nesse sentido, o estudo se propõe a instigar e instigar-se a um movimento dialético sobre a educação, busca refletir sobre as condições sociais vigentes no atual estágio civilizatório e os reflexos da conjuntura social contemporânea sobre os discursos das políticas de currículo para a Educação Básica nas duas últimas décadas no Brasil, sua função social e as possíveis interferências que exerce sobre a organização da escola pública e seu compromisso com a formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Formação Humana – Educação

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995

APPLE, M. Repensando Ideologia e Currículo. In: *Currículo Cultura e Sociedade*.

BOURDIEU, P. *Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANDÃO, N. A.; DIAS, E. F. A questão da ideologia em Antônio Gramsci. *Trabalho & Educação*, vol.16, nº 2 – jul /dez, 2007.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. *Textos Escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores).

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

MARCUSE, H. *A Ideologia da Sociedade Industrial*: O Homem Unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982, p. 18.

_____. *Ideias sobre uma Teoria Crítica da Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

_____. *Materialismo Histórico e Existência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. *Crítica do Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MOREIRA, A. F. Prefácio. In: GOODSON, I. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação Escolar e Culturas: construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio-agosto, 2003.

MOREIRA, A. F e SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: *Currículo, Cultura e Sociedade*. MOREIRA, A. F.; SILVA T. T. da (orgs). São Paulo: Cortez, 2011.

TYLER, R. W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.