



Grupo de Estudos e Pesquisas
Formação de Professores/as,
Curículo(s) e Pedagogias
Decoloniais.



CADERNOS DO
GFPPD
VOLUME 2

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Cadernos do GFPPD [livro eletrônico] : volume 2 /
organização Claudia Miranda , Luciano da Silva
Pereira. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Ed. dos
Autores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-01-47060-3

1. Antirracismo 2. Educação - Currículos
3. Prática pedagógica 4. Professores - Formação
I. Miranda, Claudia. II. Pereira, Luciano da Silva.

25-272061

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

APRESENTAÇÃO

A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, é o endereço institucional do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores(as), Currículo(s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais (GFPPD), registrado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O referido grupo se organiza a partir das linhas “Estudos culturais, movimentos sociais, juventudes e contranarrativas na Educação” e “Perspectivas pós-coloniais/decoloniais, propostas curriculares e aprendizagens outras”. O ano do seu cadastro foi 2015 e, sob orientação de suas e seus líderes, alcançou produzir 5 teses, cerca de 15 dissertações e quase 20 monografias. No mês de outubro foi notícia de destaque no Boletim interno “Pesquisa e Inovação” pelo exitoso projeto de estudo comparado Brasil-Colômbia (2018-2022), desenvolvido com o apoio da chamada Universal CNPq.

Nesta oportunidade, o intuito foi divulgar as provocações que saem dos debates periódicos que travamos ao longo do ano de 2023 e publicizar parte dos exercícios de trocas conceituais que vimos realizando em imersões organizadas aos sábados no campus universitário. Reunimos resumos expandidos para o lançamento do volume 2 do “Cadernos do GFPPD”.

As dimensões com as quais nos defrontamos estão relacionadas com uma agenda teórico-política de recomposição de argumentos com os quais vimos trabalhando na perspectiva crítica e pós crítica de educação. Ampliamos, por isso, as análises sobre outras fronteiras epistêmicas que nos colocam para além dos muros da instituição projetada para certificar os/as sujeitos/as sociais. Com as nossas apostas, vislumbra-se acompanhar processos de constituição de outras ambiências de aprendizagens e produzir estudos com as pesquisadoras e os pesquisadores que atuam na educação básica bem como estudantes de licenciaturas. Sendo assim, pode-se afirmar que o grupo se constitui como um lócus de colaboração e ampliação do sentido, de des/re/aprendizagens que nos ajudem a incorporar outros saberes advindos das práticas sociais e, assim, reconhecermos outras abordagens e outras percepções acerca do conhecimento a ser construído/desclandestinizado na escola e na universidade.

Índice

Painel 1: Iniciação à Docência/GFPPD

- **O Uso de Jogos Digitais Científico/Educativos na Prática de Astronomia-** Rafaela Ribeiro da Silva, Paulo Colonese, Renata Alves (p. 1)
- **Panorama da Psicopedagogia no Brasil** – Carlos Augusto Vieira Santos, Josiete Rodrigues de Araujo dos Reis, Maria Eduarda Lobo de Andrade (p. 4)
- **Racismo Religioso no Ambiente Escolar: Por Uma Desconstrução da Colonialidade –** Ivan Felipe Fernandes Gomes, Lucas Vinicius Ribeiro dos Anjos (p. 10)
- **Por Uma Educação (In)corporada** – Isis Cavalcante do Nascimento (p. 15)
- **Entre Cor e Som: Reflexões Sobre a Poética Decolonial de Walter Firma em um Projeto de Iniciação à Docência em Artes na UFRJ** – Alexandre Palma, Celso Ramalho, Rodrigo Batalha, Amanda Dantas de Melo Corrêa, Anna Beatriz dos Santos Queiroz, Beatriz Maciel de Matos, Felipe Gomes Cabocolo, Fernanda dos Santos Ribeiro de Lima, Íris de Oliveira Bernardino, Rosa Rita Minine, Thamiris Sousa, André Ricardo Amaral, Jefferson Moreira Gonçalves (p. 19)
- **Rede Educativa em Mídia: Sistematização de Material Referente às Questões Étnico-Raciais na FFP-** Gabriel Rosa Barreto, Patrícia Elaine Pereira dos Santos (p. 24)
- **Etnomatemática: Relação Entre o Ensino de Matemática, o Meio Social e Suas Abordagens Alternativas** – Lucas de Araújo Custodio (p. 28)
- **A Boniteza do Processo Educacional: A Estética do Currículo** – Danilo Moreira Onofre (p. 33)
- **O Processo de Alfabetização no Brasil** – Milena Nogueira Siciliani (p. 37)
- **No Morro da Favela: Uma Visita Decolonial à Cidade do Rio de Janeiro no Século XX nas Obras de Heitor dos Prazeres** – Anelise Martins de Barros (p. 40)

Painel 2: Pesquisas em Educação

- **O Alcance da Difusão do Papel Feminino na Astronomia Pelo Instagram com Perfil Mulheres na Astronomia-** Rafaela Ribeiro da Silva, Willian Alves Pereira, Ricardo Oreilly Vasques (p. 45)
- **Educação Ambiental Através da Contação de Histórias Yanomamis Para a Formação de Professores-** Joyce Donegat, Lara Paletta, Celso Sanchez (p. 64)
- **Escola Sem Partido e o Desmonte da Educação Pública: Narrativas de Ataque aos Docentes** – Bruno Bernardo Maciel (p. 69)
- **A Transição Econômica e Suas Implicações na Educação Para a Formação da Cidadania** – Alexandre Macedo de Camargo (p. 74)

- **Conexão Entre o Rap e o Samba: Rappin' Hood e Leci Brandão na Luta Contra-Hegemônica** – Lucas Vinicius Ribeiro dos Anjos, Ivan Felipe Fernandes Gomes (p. 79)
- **O Potencial do Cinema na Educação do Ensino Médio: Uma Abordagem Inovadora Para o Aprendizado dos Jovens**- Thiago da Costa Flehr, Paulo Davi Costa Damazio, Breno Ribeiro Cano (p. 84)
- **Singularidades da Mediação Escolar: Contribuições Para a Inclusão de Crianças com TEA no Brasil** – Maria Eduarda Lopes Barbosa Soares (p. 88)
- **Por Uma Educação Verdadeiramente Antirracista: Um Olhar Para Outras Narrativas** – Ana Beatriz Ambrosio Brandão, Gustavo de Almeida Dias, Jessica Pereira Gonçalves (p. 94)
- **Docência e Neurodiversidade: Questões Curriculares na Formação Docente Diante da Demanda Discente Neurodiversa nas Universidades**- Andressa Vieira Aguiar, Claudia Miranda (p. 98)
- **Aula na Tela: Escolas Públicas no Rio de Janeiro e o Acesso dos Alunos do Ensino Médio a Tecnologias, em um Cenário Pós-Pandemia: Impactos Positivos e Negativos**- Lara Esteves da Silva Lima (p. 105)
- **Desafios e Limites do “Novo Ensino Médio” no Estado do Rio de Janeiro: Um Estudo de Caso no Município de Duque de Caxias** – Rachel Bolgar (p.108)
- **Educação e Saúde e a Atuação Pedagógica: Trajetória de Intersecções**- Amanda da Silva Cavalcanti (p. 112)
- **Educação e Favela: Entre o Luto e a Luta**- Pedro Ferreira de Lima Crespo (p. 117)
- **Educação Financeira nas Escolas Públicas** – Thayná da Costa Coutinho (p. 121)
- **Teatro do Oprimido: Uma Proposta de Educação Inclusiva** – Débora Gonzaga de Azevedo Vidal, Paula Tavares de Santanna, Soraia de Araujo Lira (p. 125)
- **Implementação da Cultura Maker Como Método de Ensino Contemporâneo** – Cecília da Silva Araújo, Rafael Bastos Santos (p. 130)
- **A Proposta Curricular do Curso de Pedagogia do Instituto Península, Uma Amostra da Dominação da Formação Docente**- Raphael Mota Fernandes (p. 135)
- **A Educação Como um Processo Sociocultural na Iniciação à Docência** – Anna Beathriz Dias dos Santos (p. 141)
- **Garantindo Direitos: Debates Sobre Alimentação, Pandemia e Acesso. Merenda de Quem?** – Larissa Vieira da Silva (p. 146)
- **Neofascismo e Educação em Tempos de Bolsonarismo** – Laís Victória Santana, Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa (p. 153)

Painel 3: Questões Curriculares

- **Jongo Como Ferramenta Didático-Pedagógica Antirracista – Oficina Ministrada no II EPD / UDESC**- Dayana da Silva Ferreira, Ana Paula de Araújo Gomes Carvalho (p. 156)

- **Sobre Artesanar, Praticar, Hibridizar Currículos: Saberes Proscritos nos Cotidianos das Escolas Faveladas** – Jeferson Maske (p. 159)
- **Curriculum e Desemparedamento num Contexto Pandêmico- Um Currículo Livre, Leve e Solto: É Possível?** – Nathália Neves Duque (p. 164)
- **O Rap Como Ferramenta Educacional nas Escolas** – Maria Eduarda Lopes Pereira da Luz Oliveira, Maria Fernanda Nunes da Silva (p. 169)
- **A Lei 11.645/2008 e a Necessidade da Adoção da Tradição Oral Como Fonte de Conhecimento e Como Método Pedagógico** – Mauro Carvalho Nogueira (p. 174)
- **Movimenta Essa Aula** – Elea Gomes Mercurio, Laís Bazbuz dos Reis Lima, Maria Clara Guedes Pinto Vieira (p. 180)
- **Diálogo Entre Saberes: A Importância da Interação Entre Conhecimentos Acadêmicos e Conhecimentos Populares Para uma Educação Mais Abrangente e Significativa** – Jonas Cesar Soares Teixeira, Mírian Anúncio Lopes, Victória Negreiros Vieira (p. 186)
- **Políticas Públicas no Âmbito da Alfabetização** – Beatriz Cohen Nissan Alves, Marina Santos Cardoso (p. 190)
- **Vivências no Meio Escolar** – Gabriel de Sousa de Siqueira Campos, João Paulo Pereira Lopes, Marcella dos Santos de Souza (p. 194)
- **Por um Currículo Decolonial: A História Pré-Colombiana no Combate ao Eurocentrismo Curricular** – Lucas Vinicius Ribeiro dos Anjos, Gregory Saint Victor (p. 198)
- **Do Questionamento do Nome Civil ao Nome Social: Debates Sobre Construções Identitárias na Escola** – Lyzia Toscano da Silva, Ivan Carvalho da Silva Filho, Vanessa Soares Matos (p. 201)
- **Educação Antirracista** – Vitória Ferreira Moraes (p. 208)
- **Papéis de Gênero e suas Consequências na Hierarquia Curricular** - Leonardo Ramos Newlands (p. 212)
- **Não Somos Nós Professoras? Por uma Matemática mais Humanizada: Currículo Escolar e Corpos Negros Docentes e Discentes** - Tatiana Santos dos Reis, Thamara Abreu dos Santos (p. 217)
- **Entre a Resistência e a Insistência Insurgente: Contribuições da Literatura Infantil Preta e Indígena para uma Educação Antirracista** - Roseclair Site, Silvana Fernandes (p. 223)
- **Outras Aprendizagens em Redes de Educadoras Populares no Rio de Janeiro: Questões para um Currículo Pluri Diverso-** Ellen Rosário (p.228)

PAINEL 1: INICIAÇÃO A DOCENCIA/GFPPD

O USO DE JOGOS DIGITAIS CIENTÍFICO/ EDUCATIVOS NA PRÁTICA DE ASTRONOMIA

Rafaela Ribeiro da Silva¹

Paulo Colonesce²

Renata Alves

Resumo

Um mundo pandêmico: Os novos desafios para a divulgação da ciência em astronomia no período da pandemia, o Serviço de Itinerância do Museu da Vida Fiocruz passou a enfrentar os desafios causados pelo confinamento e pela impossibilidade de realizar seus eventos itinerantes em cidades do interior do país ou no escolas locais. Adaptando-se às restrições, a equipe empenhou-se em encontrar alternativas que permitissem dar continuidade à divulgação científica por meio de ações virtuais. Desse modo, os esforços concentraram-se no desenvolvimento de produtos e atividades digitais e virtuais, fazendo uso de novas ferramentas e explorando novos caminhos para levar o museu itinerante ao espaço virtual. Dentre os grupos de trabalho estabelecidos, formou-se o grupo de Jogos digitais para pensar novas possibilidades de divulgar a coleção de cadernos: Os Mensageiros das estrelas do museu itinerante Ciência Móvel (formado por um planetário digital e telescópios), e criar novos produtos educativos de Divulgação Científica em Astronomia.

Palavras-chave: educação não formal; jogos; motivação, astronomia

Objetivos

O projeto iniciou o desenvolvimento de diferentes recursos educativos com os objetivos de:

- Ampliar os recursos educativos do Planetário do Ciência Móvel para ações nos municípios, em escolas e outros espaços educativos;
- Contribuir para a formação de mediadores planetaristas em Museus e Centros de Ciência Itinerantes;
- Ampliar a compreensão e apreciação da astronomia, a fim de despertar o interesse de diferentes públicos, promovendo a valorização do patrimônio cultural da Astronomia.

Os Jogos das Constelações foram desenvolvidos por um grupo de planetaristas do Ciência Móvel – Museu da Vida Fiocruz utilizando uma plataforma espanhola, também desenvolvida por educadores, conhecida como “Genially”, que permite criação de jogos online sem que haja conhecimento prévio em programação. Inicialmente, seu uso foi pensado como forma interativa de complementar o conteúdo produzido nos Cadernos dos Mensageiros das Estrelas. A excelente

¹ Mestranda em Educação em Ciências e Saúdes Nutes-UFRJ

² Mestrado- Museu da vida Fiocruz

recepção do dispositivo entre o público, entretanto, modificou a forma como a atividade era pensada, desenvolvida e entregue pelo grupo, tornando-se assim uma produção que evoluiu para além dos Cadernos e que hoje é um material independente composto por 21 jogos digitais científicos e educativos e 12 imagens interativas das constelações. Os Jogos astronômicos tornaram-se um facilitador lúdico de grande valor para difundir conhecimentos astronômicos entre os mais diversos públicos e canais.

Os jogos como ferramentas pedagógicas decoloniais buscam promover o desenvolvimento intelectual podendo assim contribuir expressivamente para o processo de ensino-aprendizagem e no processo de socialização das crianças. Considerando como a pedagogia moderna pensa em caminhos para incluir os jogos em sistemas computacionais em processos de aprendizagem na infância, transformando o ato de jogar em ato de aprendizagem, a elaboração dos jogos com gamificação é realizada em sincronia com esse estímulo. A atividade educativa concebida pelos planetaristas começou com jogos simples de asterismo e, através de outras pesquisas sobre o tema, evoluiu para quiz e imagens interativas, com inserção de desafios que combinassesem outras plataformas, sendo a principal delas o “S’CAPE”. Utilizando o DESAFIO-ESCAPE como ferramenta de aprendizagem, possibilita-se a implementação de práticas ativas e reflexivas, entre outras, semelhantes à abordagem investigativa, e que leva em conta a diversidade do público. A proposta dos jogos de S’cape é ajudar o jogador a refletir sobre o que descobriu como resultado de suas escolhas de tentativa e erro até conseguir vencer desafios, avançando em seu próprio ritmo. Os desafios fornecem ao jogador um motivo para atingir objetivos e, assim, esclarecer ideias. É uma forma de desenvolver seu próprio conjunto de habilidades.

Assim sendo, o presente artigo justifica-se por contribuir para o debate sobre O uso dos jogos no ensino de Astronomia por meio da incorporação do uso de jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se que por meio deste debate seja possível promover uma conscientização a respeito das diferentes metodologias de ensino que potencialmente auxiliam na aquisição do conhecimento.

Referências

COLONESE, P. H. (org.). Os Mensageiros das Estrelas: conheça a coleção completa. Disponível em <https://www.museudavida.fiocruz.br/index.php/noticias/1769-faca-uma-viagem-completa-com-os-mensageiros-das-estrelas> . Acesso em 30/5/2023.

GENIAL.LY. A ferramenta para criar conteúdo interativo. Disponível em <https://genial.ly/pt-br/>. Acesso em 30/5/2023.

IAU, Grandes ideias em Astronomia. Uma proposta de definição de Literacia em Astronomia, 2a edição, 2020. Disponível em [https://astro4edu.org/media/bigideas_images/Big_Ideas_V2.0_PT\(pt\).pdf](https://astro4edu.org/media/bigideas_images/Big_Ideas_V2.0_PT(pt).pdf). Acesso em 30/5/2023.

S'CAPE: Nos S'capades pédagogiques. Disponível em <https://scape.enepe.fr/nos-s-capades-pedagogiques.html>. Acesso em 30/5/2023.

STELLARIUM. Planetário de código aberto. Disponível em <https://stellarium.org/pt/>. Acesso em 30/5/202

PANORAMA DA PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL

Carlos Augusto Vieira Santos³
carlosaugustovsantos@edu.unirio.br

Josiete Rodrigues de Araujo dos Reis¹
josiete.reis@edu.unirio.br

Maria Eduarda Lobo de Andrade¹
mariae.andrade@edu.unirio.br

Resumo

O presente resumo expandido busca mostrar o conceito de Psicopedagogia e como ela funciona no Brasil. A Psicopedagogia vem transformando a área da educação e se mostrando cada vez mais essencial nesse meio, com a função de contribuir para a equidade de formação dos alunos. Para tanto, parte-se da concepção de Psicopedagogia elaborada ao longo da história da educação brasileira, a fim de se demonstrar o quanto sempre esteve atrelada a uma educação de qualidade. A Psicopedagogia é fundamental para crianças com neurodiversidade, criando estratégias para que facilitem o aprendizado, e vem ganhando destaque nas áreas da Educação e Saúde. Porém, quando analisada a realidade social, verifica-se a insuficiência deste instrumento, frente às desigualdades sociais e econômicas. Ao analisar a problemática, percebe-se o relevante papel da psicopedagogia na educação, como uma proposição à busca pela efetiva prática cidadã, a contribuir para o processo de aprendizagem dos sujeitos, proposição esta que se encontra entre os principais desafios da educação no Brasil.

Palavras-chave: Psicopedagogia; educação; aprendizagem.

Introdução

O presente trabalho foi elaborado no âmbito da XII Semana de Educação Tânia Mara Tavares da Silva, com o tema Educação Democrática e Movimentos Sociais, o qual busca proporcionar ambientes de aprendizado que abordam temas relacionados aos direitos humanos e diversidade cultural, por meio de palestras planejadas de forma multidisciplinar e realizadas no ambiente da UNIRIO e de forma online. Dessa forma, busca-se aqui discutir o tema Psicopedagogia, de grande relevância nas atividades desenvolvidas pela XII Semana de Educação. A Psicopedagogia surge na fronteira entre a Psicologia e a Pedagogia, e é uma área resultante da articulação de diversas outras disciplinas, como Sociologia, a Antropologia, a Linguística e a Epistemologia, as quais constituem seu corpo teórico. Todavia, ainda não foi possível aplicá-la em sua completude, mesmo com a evolução observada na história da educação brasileira. Portanto, cabe também analisar o que ainda se constitui em um obstáculo à prática efetiva da Psicopedagogia no Brasil, concentrando a problemática na ótica da igualdade e equidade, levando-se em consideração os papéis do Estado, da sociedade civil e do próprio cidadão.

³ Discentes do 3º período do Curso de Pedagogia da UNIRIO

Metodologia

A elaboração deste trabalho se deu através do método hipotético-dedutivo, tendo como embasamento teórico o estudo em livros e artigos científicos disponíveis em meio eletrônico, que abordam assuntos relacionados à temática proposta. Ainda, levou-se em consideração o estudo teórico realizado de forma interna durante a execução do projeto, o qual se deu por meio de debates, reflexões e compartilhamento de ideias ao longo das reuniões realizadas entre os seus integrantes.

Resultados e discussão

A Psicopedagogia clínica surge no Brasil em 1960. As Clínicas de Leitura, criadas no Rio Grande do Sul, tinham uma abordagem reeducativa, a partir de uma parceria entre Medicina e Educação. Já em São Paulo, na PUC-SP, na década de 1970, surgem os primeiros cursos voltados especificamente para as dificuldades escolares, cujo foco era a prevenção e a abordagem organicista.

As dificuldades de aprendizado eram entendidas como disfunções neurológicas não detectadas em exames clínicos. Tal concepção apresentava uma conotação nitidamente patológica, ou seja, todo indivíduo com dificuldades de aprendizagem escolar era visto como portador de disfunções psiconeurológicas, mentais e psicológicas.

Segundo Dornelles (1986 apud BOSSA, 2000, p. 44), esses diagnósticos serviam de explicação para o fracasso e evasão escolar, mascarando a realidade da situação educacional do país, legitimando “as situações de desigualdades de oportunidades educacionais e seletividade escolar”.

No Rio de Janeiro, em 1980, em trabalhos expostos em seminários e congressos, ou relatados em revistas especializadas, muitos dos casos apresentados com crianças da chamada “Educação Especial” eram, em sua maioria, na área de deficiência mental e não revelavam problemas de aprendizagem, mas apenas limitações decorrentes de deficiências físicas ou questões de ordem sociocultural mal conduzidas pela escola, e por terapeutas que atendiam em clínicas institucionais (WEISS, 1994, p. 93-94).

Também neste período, foram observadas algumas mudanças neste panorama, visto que o contexto deixou de ser o aluno, para ser o sociopolítico, quando o insucesso escolar passa a ser visto junto com essa questão relacionando-a com a estrutura do sistema educacional brasileiro. Profissionais buscaram o olhar institucional, através da análise de mecanismos intra escolares e na seletividade social da escola (GATTI apud SAWAIA, 2002).

A dinâmica da escola passa a ser debatida. Os primeiros cursos de Psicopedagogia, também surgem em 1980, em sua maioria baseados no modelo tridimensional dos problemas de aprendizagem, do argentino Jorge Visca, que compreendia as dificuldades de aprendizagem através das teorias psicanalíticas, de Piaget, que procurou explicar como o ser humano adquire o conhecimento ao longo do seu percurso de desenvolvimento, e da noção de grupo operativo de Pichon-Rivière, que acreditava que práticas sociais podem ser reproduzidas em pequenos grupos, os quais denominou grupos operativos.

De forma gradativa, o aluno com dificuldade de aprendizagem passou ser visto de forma integrada, e a Psicopedagogia constituiu-se como uma área de conhecimento interdisciplinar, ou seja, os indivíduos aprendem a partir de diferentes disciplinas: Psicologia Genética, Antropologia, Sociologia, Psicanálise, Psicologia Social Operativa, Psicolinguística, Educação e Neurologia (RUBINSTEIN, CASTANHO, NOFFS, 2004, p. 230).

Os trabalhos de pesquisa, na década de 1990, abordavam a relação aprendizagem e o fracasso escolar, sendo este último um sintoma social, e não mais a patologia do aluno como origem do insucesso. Mesmo com um diagnóstico de déficit ou deficiência, o papel da escola seria o de identificar qual tipo de aprendizagem mais adequado para que aprendizado e desenvolvimento fossem alcançados. Além disso, observa-se a adoção de uma visão preventiva da Psicopedagogia relacionada aos problemas de aprendizagem, expandindo a outras configurações fora clínica, no momento em que as questões de aprendizagem surgissem.

A aprendizagem é entendida como uma função inata do indivíduo, ou seja, não limita ao contexto escolar, então, a intervenção da Psicopedagogia pode ocorrer em outras instituições. A base biológica da aprendizagem é constituída pelo sistema nervoso, entretanto, para que ocorra o aprendizado, é necessária a interação do

indivíduo com o meio. Esta interação é percebida pelos sentidos, que estabelecem a vivência deste sujeito.

A atuação do profissional de Psicopedagogia está no planejamento, implementação e avaliação das atividades pedagógicas. Além da adaptação curricular necessária para cada aluno que apresenta dificuldade ou necessidade educacional especial. A identificação precoce das diversidades promove a interferência no processo de aprendizagem antes do fracasso no processo formal de ensino.

Dentre as principais ações de um Psicopedagogo estão: tratar das questões que envolvem o conhecimento; abordar os aspectos pedagógicos do desenvolvimento da criança; instituir a visibilidade sobre a diversidade; realizar encaminhamentos (avaliativos, de acompanhamento clínico); planejar, implementar e avaliar as atividades pedagógicas (adaptações organizativas, adaptações avaliativas, adaptações na temporalidade, adaptações no acesso ao currículo); promover o aprofundamento teórico na escola; participar das reuniões pedagógicas e da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola; realizar encontros com as famílias.

Atualmente no Brasil, a Psicopedagogia tem sido usada como ferramenta de inclusão, sendo fundamental não só para crianças neurodiversas, mas para qualquer criança que apresente alguma dificuldade. Sua principal função dentro das instituições de ensino é mediar os problemas de aprendizado, criando novas estratégias de ensino para crianças que demonstram essa demanda. A Psicopedagogia vem emergindo como um elemento de auxílio na formação de ações que visam melhorar as práticas pedagógicas. Dentro das escolas, a Psicopedagogia vem investigando, estudando e criando novos métodos para minimizar as dificuldades de ensino.

No Brasil existem algumas políticas públicas, uma delas é a Lei 13.146/2015, nomeada de Lei Brasileira de Inclusão, onde todas as instituições de ensino devem adequar-se para a recepção de alunos com qualquer tipo de deficiência e certificar-se da manutenção e da efetivação do aprendizado.

Essa lei engloba deficiências mentais, portadores de atrasos cognitivos e transtornos que dificultam o aprendizado, como a Dislexia, o TOD (Transtorno Opositor Desafiador), o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e muitos outros.

Conclusão

Diante do apresentado, nota-se que Psicopedagogia é identificada como área de pesquisa e conhecimento, sendo um modelo pedagógico atuante nos processos de aprendizagem humana. O papel de Psicopedagogos em diversas áreas e contextos é visualizar um processo de ensino-aprendizagem, mudando a qualidade na busca de conhecimento dos os seres humanos. Os Psicopedagogos visam a construção do Projeto Pedagógico, que tem como proposta a melhoria de vida e educação de cada aluno.

A Psicopedagogia tem o processo de avaliação, gerando diagnósticos nos processos de aprendizagem das instituições de ensino, tornando-se fundamental nas questões de conscientização, fornecimento de soluções e na concretização do ensino para todos. Seu papel é a intervenção por meio da interpretação e análise dos contextos presentes dentro de sala de aula em diferentes escolas, retirando os empecilhos presentes na relação conhecimento-aluno.

As intervenções psicopedagógicas integram às instituições de ensino, o aluno, o mediador, a família e todos que estão envolvidos no processo do conhecimento, funcionando de maneira multidisciplinar. Em suma, a Psicopedagogia proporciona um avanço na área acadêmica para todos que conseguem usufruir de seus métodos.

Agradecimentos

Agradecemos a Professora Cláudia Miranda por insistir e acreditar em nosso potencial na participação da XII Semana de Educação Tânia Mara Tavares da Silva. Aos monitores colaboradores da disciplina Currículo, pelo empenho no atendimento às diversas consultas pelo WhatsApp e presencialmente. Aos palestrantes que contribuíram com as apresentações de seus trabalhos e experiências profissionais durante as aulas. Também a nossos colegas de classe que enriquecem nossos debates em sala de aula.

Referências bibliográficas

BOSSA, N. A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KIGUEL, S. M. Reabilitação em neurologia e psiquiatria infantil: aspectos psicopedagógicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE NEUROLOGIA E PSIQUIATRIA INFANTIL: a criança e o adolescente da década de 80. 1983, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: ABENEPE, 1983. v. 2.

LAMOGLIA, Aliny Psicopedagogia. v. 1. / Aliny Lamoglia, Mara Monteiro da Cruz. - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2014.

RUBINSTEIN, E.; CASTANHO, M. I.; NOFFS, N. de A. Rumos da psicopedagogia brasileira. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, São Paulo, v. 21, n. 66, p. 225-238, 2004.

YGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

RACISMO RELIGIOSO NO AMBIENTE ESCOLAR: POR UMA DESCONSTRUÇÃO DA COLONIALIDADE

Ivan Felipe Fernandes Gomes⁴

ivanfelipesenai@gmail.com

Lucas Vinicius Ribeiro dos Anjos⁵

llvvinicius@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho propõe uma análise aprofundada de como o racismo religioso se apresenta no ambiente escolar a partir de algumas vivências, debates e propostas para desconstrução do mesmo, de forma a perceber a importância da desconstrução da colonialidade para uma sociedade mais justa, inclusiva e que tenha como princípios civilizatórios a harmonia, respeito, segurança, equidade e amor.

Palavras-Chave: Antirracismo; Racismo Religioso; Desconstrução da colonialidade; Violência; Escola.

Introdução

De início é necessário explicitar o porquê da escolha da nomenclatura de racismo religioso. Há muitos estudos que optam pela abordagem da nomenclatura intolerância religiosa, porém neste trabalho faremos a análise de um fenômeno específico que atinge as religiões de matriz africana brasileiras e para tanto o conceito de racismo religioso se faz mais pertinente e cirúrgico, visto que o conceito se enquadra na análise das violências sofridas por religiões de matriz africana no Brasil, enquanto o conceito de intolerância religiosa abarca as violências sofridas por todas as religiões. Logo, como bem salienta NASCIMENTO (2017), é preciso ser cirúrgico e perceber do que de fato se centraliza o debate em questão e notar que a ferramenta de análise para o mesmo é o racismo:

⁴Mestrando em Bioética, ética aplicada e saúde coletiva pelo consórcio (UERJ, UFRJ, UFF, FIOCRUZ). Graduado em História pela UERJ-FFP (Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Faculdade de Formação de Professores), pós-graduado pela FIOCRUZ em Direitos humanos, saúde e racismo e pelo CPII (Colégio Pedro II) em EREREBÁ (Educação das Relações Étnico Raciais no Ensino Básico). Coordenador do GT Intelectualidades Negras Brasileiras na Revista África e Africanidades (A4) E-mail: ivanfelipesenai@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1087395205114888>

⁵Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais (GFPPD). Membro do Grupo de Estudos Negritudes e Transgressões Epistêmicas (GENTE). E-mail: llvvinicius@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1406929957904131>

Estas ofensivas, que difundem o ódio contra os territórios e a própria vida de pessoas “afro-religiosas”, se expressam em nosso país sob muitas vestimentas, mas raramente se assumem como de fato o são: práticas racistas. Em nosso país, o racismo costuma se camuflar e se justificar para não aparecer como tal. E este ocultamento é perigoso, pois deixa a real causa do problema sempre sem enfrentamento, pois estamos sempre lidando com “brigas de vizinhos”, “vandalismo”, “injúria”, “lesões corporais”, entre outras, que são, de fato, consequências e expressões do ódio racial e não o problema principal. Quando apenas tratamos dessas últimas ocorrências, estamos tratando os sintomas e deixando a causa, o racismo, sem enfrentamento. (NASCIMENTO, 2017, p. 55).

Uma vez estabelecido o campo conceitual que optamos neste trabalho é preciso fazer um esboço de como este fenômeno se apresenta no Brasil e como especificamente o este se mostra no ambiente escolar. NASCIMENTO (2016) apresenta como desde a colônia as religiões de matriz africanas e afro-brasileiras são perseguidas pela Igreja, Estado e Polícia, e como esses agentes através de violências físicas e simbólicas operavam o que aqui optamos em chamar de racismo religioso. NOGUEIRA (2020) e NASCIMENTO (2017) esboçam como as religiões de matriz africana e afro-brasileiras são atacadas, seja na destruição de seus templos religiosos, perseguições de seus membros e ataques físicos, como o caso da menina Kayllane Campos de 11 anos⁶ que recebeu uma pedrada na cabeça após sair de um culto de candomblé no dia 14/06/2015. Casos como o de Kayllane infelizmente se somam pela história brasileira e o racismo religioso pode ser encontrado durante todo o percurso histórico do nosso país.

Posto que o racismo religioso no Brasil se configura como uma tecnologia de poder racial (GOMES, 2019), se faz salutar a questão proposta que é analisar como episódios de racismo religioso acontecem na escola. Para isso foram selecionados dois fragmentos que relatam esse quadro da obra “Descontruindo Intolerâncias: Manuscritos escolares e religiosidades – estudo de caso no CEDAX”, esta obra retrata casos de racismo religioso no ambiente escola em uma escola do município de São Gonçalo no Estado do Rio de Janeiro:

⁶Ver: <https://correiodoestado.com.br/cidades/menina-atingida-por-pedra-pede-fim-de-attitudes-preconceituosas/250162/> acessado em 31/05/2023.

Era uma manhã de outubro como outra qualquer, havia um certo movimento fora do comum dos alunos ao adentrar a sala, acabei notando uma beligerante movimentação se tratava de alguns alunos com saquinhos de doces de São Cosme e Damião, não dei muita importância ao fato em um primeiro momento, todavia, isso seria o início de um conflito. Pouco tempo depois fui abordada por uma aluna que trazia consigo um desses sacos de doces e prontamente a mesma me ofereceu alguns doces, a princípio eu recusei os doces, não que eu me importasse dos doces serem de São Cosme e Damião, pois sempre tive mente aberta em relação a isso, porém eu estava fazendo dieta naquela época logo optei por recusar, enquanto eu ainda estava conversando com a menina que havia me oferecido os doces uma outra menina levanta e dá um soco no rosto da menina que me ofereceu os doces dizendo que não iria permitir que a macumba chegasse na escola. O desfecho dessa história foi que depois disso as alunas começaram a se estapear, pedi a alguns alunos que me ajudassem a separar a briga das duas, porém o que ocorreu era que alguns deles apoiavam a reação da colega de não permitir que a macumba chegasse ao colégio, depois de muito custo as alunas foram separadas e mandadas a direção da escola. Era notório que isso se tratava de um caso de intolerância religiosa e de briga de territorialidade. Ao fim foi pedido que os responsáveis dos alunos comparecessem a escola, neste caso em questão só a mãe da menina agressora compareceu a escola para conversar sobre o ocorrido, o que mais me deixou perplexa é que a mãe da aluna em questão que agrediu a colega com um soco no rosto e o discurso de que a macumba não iria chegar na escola dela e que ela não iria permitir isso, é que apesar de dizer que a menina não deveria ter chegado ao ponto de socar a outra, era que ela estava certa em não deixar que aquela prática fosse comum na escola dela, em outras palavras a mãe da aluna agressora era a favor da fala da filha de não deixar a macumba chegar na escola, legitimando assim o ato de intolerância. (GOMES, 2019, p. 12-13)

Outro caso que denota esse aspecto do racismo religioso foi proferido por um aluno de 6º ano, que recorrentemente, fazia comentários dizendo que alguns colegas tinham: “pacto com o capeta”; “que eles não iriam para o céu, por não serem cristãos”; “que o dia do juízo estava chegando e eles iriam para o inferno por serem macumbeiros”; “Que como cristão, e um dever ganhar almas para Jesus Cristo”. Algumas coisas devem ser pontuadas antes da análise das falas, como por exemplo que o aluno que teceu esses comentários em outros aspectos era exemplar e muito estudioso, o que desvincula a ideia que práticas racistas só saem de pessoas ignorantes, ruins e outros tantos senso comuns, outra coisa é que o aluno era da IURD assim como toda a sua família, e este foi o aluno que me apresentou o livro “Orixás, Caboclos e Guias: Deuses ou demônios” que segundo as editoras é um livro recomendado para crianças a partir de 12 anos⁷. Tendo em pauta essas outras informações que compõem o mosaico para o melhor entendimento da questão, é preciso notar como os comentários proferidos pelo aluno estão em uma relação direta ao livro “Orixás, Caboclos e Guias: Deuses ou demônios”, e como um discurso que a priori como estabelecido da decisão judicial que liberou a venda do livro, só iria percorrer um grupo seletivo em espaços religiosos e no ambiente familiar, na realidade percorreu vários espaços e chegou no interior da sala de aula. (GOMES, 2019, p. 73)

⁷ Verificar idade de leitura nos detalhes do produto no site de vendas Amazon. Disponível: https://www.amazon.com.br/Orixás-Caboclos-Guias-Deuses_Demônios/dp/8571409315/ref=sr_1_1?mk_pt_BR=ÁMAZÔN&dchild=1&keywords=edir+macedo&qid=1626037651&s=books&sr=1-1 acessado em 29/05/2023.

Metodologia

A metodologia adotada neste trabalho é a análise dos casos anteriormente citados e a proposição de práticas pedagógicas antirracistas para a desconstrução da colonialidade para uma sociedade mais justa, inclusiva e que tenha como princípios civilizatórios a harmonia, respeito, segurança, equidade e amor.

Discussão

Uma vez constatada a questão do racismo religioso no ambiente escolar foram propostas ações para a desconstrução da colonialidade (MORAES, 2020), como atividades escritas que pediam que os alunos inferissem sobre casos de racismo religioso no ambiente escolar, e como esses ataques eram criminosos e feriam o artigo 5º da constituição brasileira de 1988. Foi proposto também palestras nos quais representantes religiosos de denominações religiosas que sofriam com ataques de intolerância religiosa e racismo religioso apresentassem um pouco das características de suas crenças e essas palestras foram intituladas “Conhecer para respeitar” e visava a desconstrução de uma visão colonial que “demonizava” religiões que não estivessem dentro da epistemologia cristã.

Conclusões

Uma vez estabelecido contato com o problema em questão e efetuada as propostas antirracistas, foi possível através da elucidação das religiões atacadas e através da promoção de vínculos de confiança, harmonia e equidade entre o alunado, uma diminuição de ataques pautados pelo racismo religioso e intolerância religiosa, tendo permanecido apenas ataques de alunos de religiões neopentecostais, o que enseja novas abordagens para a desconstrução da colonialidade. No mais podemos ficar com a seguinte reflexão:

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.” (Nelson Mandela)

Referências

GOMES, Ivan Felipe Fernandes. DESCONSTRUINDO INTOLERÂNCIAS: MANUSCRITOS ESCOLARES E RELIGIOSIDADES – ESTUDO DE CASO NO CEDAX. São Gonçalo, UERJ-FFP, 2019. Monografia.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado, 3. Ed., - São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. O FENÔMENO DO RACISMO RELIGIOSO: DESAFIOS PARA OS POVOS TRADICIONAIS DE MATRIZES AFRICANAS. Revista Eixo. Brasília-DF, v.6, n.2 (Especial). Novembro de 2017.

NOGUEIRA, Sidnei Barreto. Intolerância religiosa. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

MORAES, Marcelo José Derzi. Democracias espetrais: Por uma desconstrução da colonialidade. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020.

POR UMA EDUCAÇÃO (IN)CORPORADA

Isis Cavalcantedo Nascimento⁸
isis.nascimento@edu.unirio.br

Em que medida o corpo em movimento poderia reinventar os espaços e os modos de construção de conhecimento? O que se aprende com o corpo? Essas são algumas das perguntas que fazem parte da minha reflexão como um corpo-pesquisador (BERTÉ, 2014).

A partir disso, me questiono, qual é o lugar do corpo na educação, especificamente, na escola? É possível pensarmos em uma escola que tenha o corpo como fio condutor de aprendizagens? Meu corpo desejante busca refletir, é possível conhecimento sem corpo? É possível o pensamento sem corpo? São algumas das dúvidas que me trouxeram nesse movimento de pesquisa, que me acompanharam durante a escola, na qual meu corpo queria ser livre, queria ser contínuo movimento, porém a escola moldou-se como um espaço disciplinador, onde o discurso da educação libertária (FREIRE) já não cabia mais, talvez nunca tenha pertencido de fato à escola.

Dessa forma, o corpo segue sendo aprisionado, sendo um corpo dócil (FOUCAULT, 1987), dentro dos padrões do sistema capitalista, “o corpo, como locus da força de trabalho, é uma mercadoria. O corpo deve estar, como a mente, a serviço da produção desta sociedade, subordinado às suas necessidades de produção de bens, regido pela lógica do desempenho, em que a racionalidade ocupa um lugar central” (GOUVÊA e TIRIBA, 1998 apud TIRIBA, 2005). É essa lógica que pretendo questionar, como ato de revolta contra o pensamento hegemônico estabelecido em nossa sociedade, onde a racionalidade é entendida como superior.

Verdadeiramente, tenho como intenção mostrar uma reflexão crítica acerca do que conhecemos como prática educativa, principalmente na educação básica, na escola, para que, sendo professores ou não, nos interesse questionar e refletir sobre nossas práticas e concepções na educação. Como podemos estabelecer uma

⁸ (Bolsista CAPES), Mestranda em Educação PPGEdu - UNIRIO

educação que seja inter/transdisciplinar, ou prefiro dizer da vertente da indisciplina⁹ (GREINER; KATZ), se a

nossa própria formação educacional, seja como indivíduos da sociedade, seja como professores, é dividida como disciplinas, que muitas vezes não conversam entre si, não secomplementam.

Podemos entender quais são as diferenças de uma prática pedagógica voltada para uma integração corporal e que entende a importância de práticas outras, em contraposição a metodologias pedagógicas que tenham como base uma estrutura bancária, dicotômica e cartesiana?

No mundo da modernidade não há dualidade, há binarismo. Enquanto na dualidade a relação é de complementaridade, a relação binária é suplementar, um termo suplementa - e não complementa - o outro. Quando um desses termos se torna “universal”, ou seja, de representatividade geral, o que era hierarquia torna-se abismo, e o segundo termo torna-se resto. (SEGATO, 2015, p. 89)

A dicotomia nega a existência de possibilidades complementares, de uma integralidade corporal, faz questão de deixar marcada essa separação criada entre mente e corpo, entre o saber e o fazer, a teoria e a prática, e etc. É dessa separação que acabamos por nos entender como criaturas divididas, capturando nossas potencialidades, nos tornando seres desconectados conosco e com todos os outros seres, pois é através da afirmativa que outros seres não possuem racionalidade, que estes são entendidos como inferiores. Sendo assim, este binarismo também serve como ferramenta para a perpetuação do pensamento colonizador.

Quando pensamos, então, em uma construção de conhecimento que seja de corpo inteiro ou uma educação que leve em conta o corpo como parte importante para agência das multiplicidades do mundo, rompemos com a lógica hegemônica ocidental da racionalização acima de todas as coisas¹⁰. Mas, não somente isto, como também burlamos um sistema que

tem como base corpos dóceis (FOUCAULT), onde sua intenção é diminuir ou aniquilar toda a potência e inquietude de nossos corpos para, assim, conservar o controle de poder.

⁹ “Para tratar do corpo, não basta o esforço de colar conhecimentos buscados em disciplinas aqui e ali. Nem trans nem interdisciplinaridade se mostram estratégias competentes para a tarefa. Por isso, a proposta de abolição da moldura da disciplina em favor da indisciplina que caracteriza o corpo” (GREINER, Christine; KATZ, Helena, 2004, p. 2).

¹⁰ Entende-se, aqui, a utilização do conceito de coisa a partir do entendimento de Tim Ingold (2022), onde não só objetos são entendidos como coisas, mas também pessoas e outros seres podem ser vistos como coisas, para assim romper com a lógica antropocêntrica.

Como pensarmos em práticas pedagógicas que sejam de corpo inteiro, se não refletirmos sobre nossa própria formação como docentes? Em que momento nossa formação é de corpo inteiro ou é feita a partir de nossos corpos em movimentos?

Os corpos que são violentados pela lógica colonial apanham na fundura de suas existências e seus elos, no trato de si e do coletivo. Esses passam diretamente por um reconhecimento e um cuidado do corpo como instituição de memória, agência comunitária e gramática insurgente. Dessa forma, o ato de brincar está implicado a uma remontagem e um constante cultivo das dimensões fraturadas pela empresa colonial, especialmente no que diz respeito às esferas de memória, cognição, cultura e comunidade. (RUFINO, 2021, p. 73-74)

Entender a potência de nossos corpos e dos saberes que mobilizamos com o mesmo, é subverter com o sistema disciplinador, é perceber que as linguagens, os saberes, os conhecimentos, as trocas se dão a partir e nos corpos. É uma busca incessante para sairmos das amarras coloniais, buscando pedagogias outras, é uma reinvenção de mundo e luta por uma educação que preze pela liberdade.

Desse modo, reflito e questiono o padrão de entendimento da produção de conhecimentos e da formação docente com princípios na colonialidade, moldado em desigualdades e que visa a manutenção desse sistema silenciador, que não reconhece saberes diversos e outras formas de ensinamentos, como processos coletivos, de compartilhamentos e de corpo inteiro. Deixo a questão: é possível afirmar o corpo como produtor de conhecimento?

Referências

BERTÉ, Odailso Sinvaldo. Corpos se (mo)vendo com imagens e afetos: dança e pedagogias culturais, 2014. 338 f, Tese (doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, 2014.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

INGOLD, Tim. Corpos correndo. in: Fazer: Antropologia, Arqueologia, Arte e Arquitetura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022, p. 122-143

MARTINS, Leda. Performances de tempo espiralar. in: Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais. RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia (Org.), Belo Horizonte, 2002.

RUFINO, Luiz. Vence-demanda: educação e descolonização. 1. ed. - Rio de Janeiro, 2021. GREINER, Christine; KATZ, Helena. Por uma teoria do Corpomídia. In: GREINER, Christine. O Corpo. São Paulo: Anna Blume, 2004.

SEGATO, Rita. La critica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología pordemandas. 1a ed. (Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Prometeo Libros, 2013. 293 p.

TIRIBA, Léa. CRIANÇAS, NATUREZA E EDUCAÇÃO INFANTIL. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

ENTRE COR E SOM: REFLEXÕES SOBRE A POÉTICA DECOLONIAL DE WALTER FIRMO EM UM PROJETO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM ARTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)

Alexandre Palma¹
Celso Ramalho e Rodrigo Batalha¹¹
Amanda Dantas de Melo Corrêa¹
Anna Beatriz dos Santos Queiroz¹
Beatriz Maciel de Matos¹
Felipe Gomes Cabocolo¹
Fernanda dos Santos Ribeiro de Lima¹
Íris de Oliveira Bernardino¹
Rosa Rita Minine²
Thamiris Sousa¹²
André Ricardo Amara¹³
Jefferson Moreira Gonçalves¹³

Resumo

A comunicação apresenta uma ação pontual realizada pelo Projeto de Iniciação à Docência Artes Visuais e Música na Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIBID – UFRJ) no ano de 2023. A proposta engloba dois vértices: o diálogo cor/som e uma abordagem artística decolonial explicitada na exposição de fotografias “Walter Firmo: no verbo do silêncio a síntese do grito” no Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro. Ao final da problematização, apresentamos possibilidades pedagógicas do acervo visual de Firmo considerando uma proposta de formação inicial interdisciplinar no campo docente.

Palavras-chave: artes visuais, música, docência, Walter Firmo, decolonialidade e interdisciplinaridade.

1. Cor e som

A relação entre cor e música há tempos é objeto de estudo interdisciplinar entre diferentes campos de estudo, além de ponto de partida para inúmeras propostas de diálogo no universo das artes. Considerando esta perspectiva, Takeuchi & Oliveira (2021) apresentam algumas correspondências entre os sentidos da visão e da audição, eixos convergentes para a construção de estudos no campo da arte/educação (MARQUES, 2014). Registrar momentos emblemáticos desta nuance, em diferentes artistas, é uma forma de sublinhar a interface do Projeto de Iniciação à Docência Artes Visuais e Música na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹¹ Professores-pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Coordenadores do PIBID Artes Visuais e Música.

¹² Estudantes dos Cursos de Licenciatura em Música e Artes Visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro e bolsistas CAPES do PIBID Artes Visuais e Música.

¹³ Professores de Artes da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e bolsistas CAPES do PIBID Artes Visuais e Música.

Janeiro (PIBID – UFRJ) para mais adiante esboçar a poética decolonial do exímio fotógrafo Walter Firmo.

Uma das inovações mais notáveis de Louis-Bertrand Castel (1688 – 1757) foi a criação do "Cravo Ocular" ou Clavecin Oculaire, um instrumento musical que combinava as notas musicais com as cores do espectro visível. O experimento consistia em um teclado musical que era associado a um conjunto de lentes coloridas. Cada nota era conectada a uma lente específica, e quando uma tecla era pressionada, a lente correspondente era iluminada, produzindo uma combinação única de cor e som. Isso permitia que o músico associasse cada nota a uma cor específica, criando assim uma sinestesia entre a audição e a visão.

Richard Wagner (1813 – 1883) foi criador do Leitmotiv - ou motivo condutor - que são temas musicais associados a personagens, lugares, ideias e outros elementos de uma cena. Nas trilhas sonoras de produções audiovisuais ao ouvirmos um determinado tema musical, o inconsciente do expectador sugere um personagem. Ou seja, o Leitmotiv adiciona um ator adicional em cena. De uma forma geral, as composições de Wagner são diferenciadas por suas texturas completas, harmonias ricas e orquestração, e pelo uso do deste importante recurso sonoro. Sendo assim, estados psicológicos sugeridos pela atmosfera colorística como crepúsculo ou claridade estão presentes em suas composições, além de cenários musicais e operísticos por ele imaginados.

Piet Mondrian (1872- 1944) era um exímio amante de música, tendo o jazz e o blues como as suas preferências musicais. Ele costumava dançar sozinho em seu estúdio ao som das melodias que tocavam em seu gramofone e era conhecido em um pequeno vilarejo de Laren, nos Países Baixos, como Madonna Dançante.

No Brasil, uma das características mais marcantes do maestro e percussionista Jorge Antunes (1942) é a militância estética e política, além da defesa da liberdade de expressão no período da ditadura cívico-militar. Tal fato também pode ser conectado ao seu pioneirismo e versatilidade, levando em consideração a dificuldade de recursos para produzir. Como consequência, o autor assumia diversas lacunas materiais em suas produções, provenientes dos ruídos do ambiente e, até mesmo dos próprios instrumentos que utilizava, o que tornava suas obras eletroacústicas consideravelmente autênticas para a época. Além de toda sua produção envolvendo diferentes técnicas e gêneros musicais, incluindo a música

experimental, performances e multimídia eletrônica, o compositor também trabalhou em filmes, televisão e teatro ao longo de sua carreira.

A contribuição de Antunes dialoga de algum modo com o multi-instrumentista Antonio José do Espírito Santo que recentemente recebeu da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a outorga de Notório Saber, em nível de equivalência ao Doutorado Strico Sensu. A partir de sua atuação musical no grupo Vissungo e importante reflexão intelectual (SANTO, 2016), “Spirito Santo” sublinhou uma trajetória como ativista antirracista, lutier e idealizador da Oficina Musikfabrik na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2. O programa institucional de bolsas de iniciação à docência artes visuais e música na ufrj no núcleo de arte Nise da Silveira e olhar decolonial de Walter Firmo

A cidade do Rio de Janeiro apresenta sistemas educacionais com grande desequilíbrio de oportunidades educacionais e artísticas, ao observarmos estabelecimentos federais e técnicas de frente à precariedade de um contingente expressivo de unidades escolares da rede municipal. O debate sobre certo nível de distanciamento entre as faculdades de arte formadoras e os diferentes territórios do ensino artístico se apresenta de maneira indelével ao tratarmos do dualismo escolar do programa de extensão Núcleo de Arte na rede municipal de ensino.

No momento, esse programa agrupa dez Núcleos de Arte em diferentes coordenadorias regionais da secretaria de educação da prefeitura do Rio de Janeiro. Os Núcleos atendem estudantes de várias escolas municipais da capital fluminense que se inscrevem opcionalmente nas oficinas de seu interesse oferecidas no contraturno e aos que estão matriculados na grade curricular obrigatória da disciplina Arte. Estes espaços oferecem Oficinas de Artes Visuais, Teatro, Dança, Música, Arte Literária e Vídeo, mostrando que é possível estabelecer uma formação artística integral de excelência mesmo em um cenário adverso. A escola parceira do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-UFRJ) Artes Visuais e Música, de natureza interdisciplinar, é o Núcleo de Arte Nise da Silveira (NANS), espaço artístico-educacional situado na Escola Municipal Ministro Orozimbo Nonato; ali são oferecidas, em contraturno, oficinas artísticas para estudantes da zona norte do Rio de Janeiro, predominante vinculados à escolas do segundo segmento do ensino fundamental.

Localizado em Higienópolis, zona norte do Rio, o Núcleo atua no entorno de bairros como Jacarezinho, Manguinhos e Complexo do Alemão. O NANS conta com estrutura que favorece o trabalho pedagógico, ao menos em seu nível mais fundamental, destacando-se ainda o apoio da direção à valorização dos docentes em suas áreas de formação. Com a expansão recente proporcionada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do governo federal, o projeto atualmente conta com três coordenadores, quatro supervisores e cerca de trinta e dois bolsistas de Licenciatura, graduandos da Escola de Belas Artes e Escola de Música da UFRJ.

Considerando o advento dos vinte anos da Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, uma parte do atual grupo de bolsistas da CAPES realizou no mês de março de 2023 uma significativa visita a exposição “Walter Firmo: no verbo do silêncio a síntese do grito” no Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro (BURGI, 2023). Ao lado desta iniciativa, é necessário um justo reconhecimento pela investigação do notável fotógrafo na relação imagem, palavra e som. Ao mesmo tempo em que são inerentes ao imaginário social brasileiro os seus registros ímpares de Clementina de Jesus, Cartola, Pixinguinha e Dona Ivone Lara, o grande público desconhece que Firmo foi autor das imagens e do texto de “Cem dias na Amazônia de ninguém”, reportagem que lhe rendeu o Prêmio Esso de 1964. Firmo é um premiado fotógrafo reconhecido internacionalmente pela exaltação do patrimônio cultural e imaterial de nosso país. Sua narrativa visual é permeada por afrodescendentes, indígenas, flores, bandeiras e festas, em uma iconografia distanciada dos cânones europeu e norte-americano.

Diante deste inegável legado surgem duas questões: como tais princípios do imaginário visual de Walter Firmo permanecem em um sistema artístico marcado pela estética neoclássica e eivado pela desigualdade de oportunidades artísticas? E de que forma podemos observar esta pergunta em um programa de iniciação à docência em artes que também contemple os princípios de uma educação estética para a democracia, decolonial e antirracista? (MIGNOLO, 2008).

3. Considerações finais

Este trabalho busca apresentar uma seleção de imagens do fotógrafo Walter Firmo que sugerem possíveis articulações com as oficinas a serem desenvolvidas

pelos bolsistas em parceria com os professores supervisores no Núcleo de Arte Nise da Silveira, base de ação do PIBID-UFRJ Artes Visuais e Música. Este recorte do material iconográfico sugere uma interlocução com os pressupostos teórico-metodológicos do par cor/som que fecundam o gesto interdisciplinar (FAZENDA, 2002) desta abordagem. As imagens privilegiam indivíduos pertencentes à intelectualidade negra do universo artístico brasileiro, valorizando, portanto, a sintaxe decolonial de Walter Firmo e eventuais desdobramentos artístico-educacionais no âmbito da educação básica.

Referência bibliográficas

BURGI, Sergio (org.). Walter Firmo: no verbo do silêncio a síntese do grito. RJ: Instituto Moreira Salles, 2023.

FAZENDA, Ivani. Dicionário em construção: interdisciplinaridade. SP: Cortez, 2002.

MARQUES, Isabel. Arte em questões. SP: Cortez, 2014.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

SANTO, Spirito. Do samba ao funk do Jorjão: ritmos, mitos e ledos enganos no enredo de um samba chamado Brasil. Rio de Janeiro: Escola Sesc de Ensino Médio, 2016.

TAKEUCHI, Teresa Midori & OLIVEIRA, Joceli Domingas. Cor e Música. In: GIANNOTTI, Marco. Reflexões sobre a Cor. SP: WMF / Martins Fontes, 2021.

REDE EDUCATIVA EM MÍDIA: SISTEMATIZAÇÃO DE MATERIAL REFERENTE ÀS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FFP

Gabriel Rosa Barreto¹⁴

gabrosesoul@gmail.com

Patrícia Elaine Pereira dos Santos¹⁵

patricia.santosof@gmail.com

Resumo

A proposta elenca práticas e saberes sistematizados e organizados com intuito de produzir e ter mecanismos possíveis de continuidade das ações que são desenvolvidas na parceria da escola e universidade. Assim, sugerir um espaço de difusão de conhecimento a partir das experiências de formação de rede entre a escola e a universidade, onde projetos, oficinas e formação são alguns caminhos propostos na consciente ação em prol da educação básica. Com a proposição de articular a prática docente vinculada à pesquisa, a troca de saberes e a reflexão da prática docente. Com essa perspectiva, há o aporte legal da LDB 9.394, alterada tanto pela Lei 10.639 quanto pela 11.645, onde contribui com o entendimento sobre os conhecimentos étnico-raciais e a maneira de ser permanentemente vivenciado nos espaços escolares e de formação profissional.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Sistematização; rede educativa;

Introdução

O presente trabalho traz a reflexão sobre os laços que construímos ao longo dos anos de luta. Os debates estão, e estiveram postos em todos os lugares. Bastava apenas olhar para as relações construídas nos ambientes sociais, nas salas de aula, nos currículos e nos pensamentos que moldam as práticas docentes. Apesar de esforços e tentativas, ainda há muito que se fazer para que o debate étnico-racial atinja as práticas docentes, fazendo com que entrem, de fato, nos currículos e sejam considerados nas metodologias e aportes teóricos, visando uma educação que se faça na multiplicidade e na coletividade considerando todos os sujeitos e saberes. As escolas e seus sujeitos podem nos dizer o que é possível criar com base na escola e em seus territórios, e que este espaço legítimo de conhecimento pode também se abrir para as demandas estudantis.

Desse modo, a proposta sugeri um projeto educativo com o reconhecimento de outros saberes e questões raciais, em uma agenda mobilizada por professores e estudantes protagonistas, em suas narrativas e práticas, ao implementar metodologias, ensinos e aprendizagens entendidos nos saberes históricos e pessoais das experiências, que possa contribuir para evidenciar redes educativas

¹⁴ Aluno de graduação na FFP-UERJ

¹⁵ Professora Departamento de Educação FFP

em escolas parceiras. Apostamos na escola como lugar de reelaborar encontros, de produção e de organização de conhecimentos críticos, antirracistas, antissexistas, não discriminatórios, emancipados e criativos.

Sendo assim, os objetivos para tal projeto são: compartilhar as criações e compreensões da escola e universidade a partir do debate racial, promovendo uma rede educativa fomentada em ambos os espaços, com desdobramento de sistematizar e organizar a partir de recursos das mídias tecnológicas; afirmar as práticas e saberes não dominantes na formulação dos encontros na escola e na produção do material; apresentar proposições metodológicas ensinos e aprendizagens entendidos nos saberes históricos e pessoais das pessoas negras, perpassando os conhecimentos escolares, locais e universitários; fomentar intercâmbio de saberes, experiências e práticas pedagógicas com o intuito de sistematizar o material na promoção de constituir epistemologias acessíveis.

Metodologia

O Projeto da Rede Educativa surge em 2019, mas é em 2021 que começamos a lidar com projeto a partir de encontros remotos com professores da educação básica de três escolas públicas, e foi possível iniciar a ideia da rede educativa como uma produção de sentido coletivo de pessoas envolvidas com a educação pública, em prol do debate racial e democrático no espaço da escola. A ideia é de ativar uma proposta que constrói o lugar de aprendizagem, estudo e compartilhamento da instituição escolar, e possibilita olhar para as especificidades que ela produz a partir de outras epistemologias. O projeto é uma das ações que nasce do GENTE (Grupo de Estudos Negritudes e Transgressões Epistêmicas) e também como desdobramento do III Encontro de questões étnico-raciais no campo da Filosofia e da Educação, seminário organizado anualmente pelo grupo de pesquisa. Neste encontro, ficou evidente a necessidade de partilharmos conhecimento tanto na universidade quanto na escola.

Esse é um projeto para unir, organizar e sistematizar produções que ocorrem nos dois espaços educativos, universidade e escola, que tecem essa rede, e que possa encontrar outros espaços virtuais que queiram somar a uma produção coletiva. Assim, temos construído um escopo a partir: da difusão das ações nas redes sociais do Projeto; organização e sistematização de referências bibliográficas

que passam pelo grupo de pesquisa e escola; organização do material produzido nas oficinas por imagens e a estrutura do trabalho em si, produção de questionário para os docentes da unidade UERJ FFP sobre o trabalho com a temática racial no intuito de reconhecer as produções e os trabalhos de orientações.

Discussão

Na perspectiva epistemológica que a temática racial nos faz compreender o projeto, é importante salientar qual é o conhecimento histórico e socialmente construído vem com maior ênfase no pensamento racional europeu. E nesse caso, apostamos em saberes que se identifiquem com a realidade dos estudantes, em uma alternativa de atrelar diferentes propostas, práticas e movimentos pedagógicos, em que as produções éticas, estéticas e científicas (MORAES, 2017) produzidas sejam presentes e reverberantes nos currículos, metodologias e projetos das comunidades escolares.

Em outras palavras, reconhecer os conhecimentos da diáspora negra e indígena também contribui para a ampliação e a formação de saberes não ocidentais. O que torna essa possibilidade imprescindível para os professores, estudantes pesquisadores e toda a equipe escolar, ao passo que legitima outros modos de viver e compreender o mundo assente em corporeidades múltiplas.

Nesse contexto, apostamos que o conhecimento desses saberes historicamente subalternizados contribui para formação da identidade, com suas diferenças semelhanças compartilháveis (MBEMBE, 2018), e estão também no contexto das escolas, em sua maioria na figura de estudantes. Assim, queremos evidenciar os conhecimentos que também estão nas trajetórias dos estudantes que ocupam o espaço escolar, bem como os saberes e regras presentificados pelos currículos, pelos gestores e professores.

Conclusões

O projeto aparece como um modo de se por em prática as questões presentes no grupo de pesquisa citado acima. É a partir do sentido de coletividade e parceria que se as ações descritas aqui se tornam possíveis. É também reconhecendo os trabalhos que têm sido desenvolvidos na Faculdade de Formação de Professores (FFP) que buscamos a construção de uma rede educativa de acesso

livre para elencar experiências que têm sido produzidas, e contribuir com questões e formações coletivas na universidade e na escola, diante da perspectiva racial. Esse é um projeto para unir, organizar e sistematizar produções que ocorrem nos dois espaços educativos, universidade e escola, que tecem essa rede, e que possa encontrar espaços virtuais que queiram somar uma produção coletiva.

Referências

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. In: Revista do Museu Antropológico, Goiânia, v. 3 e 4, n. 1, p. 9-17, 2000.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MORAES, Marcelo J.D. Desobediência epistemológica: Ubuntu e Teko Porã: outros possíveis a partir da desconstrução. In: Filosofia Francesa Contemporânea. Org. CORREIA, Adriano; MARQUES, Silene; SILVA, Cíntia; SOLIS, Dirce. São Paulo: ANPOF, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. In: Cadernos ANPED – palestra proferida no 1 Seminário de Formação Teórico Metodológica. São Paulo, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Tradução: Sandra Regina G. Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010

ETNOMATEMÁTICA: RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE MATEMÁTICA, O MEIO SOCIAL E SUAS ABORDAGENS ALTERNATIVAS

Lucas de Araujo Custodio¹⁶
custodio.lucas@edu.unirio.br

Resumo

O presente trabalho visa observar formas alternativas de ensino de matemática e como elas podem auxiliar não só na aprendizagem, mas também na desmistificação de que a matemática é um monstro a ser combatido. O objetivo da discussão é abordar a ideia da etnomatemática de Ubiratan D'Ambrósio com a aplicação de atividades que pensem no meio social dos envolvidos, de maneira geralmente lúdica e palpável, auxiliando na compreensão do conteúdo valorizando a experiência própria do meio social em questão.

Palavras-chave: Etnomatemática, atividades lúdicas, educação matemática.

I. Introdução

Ao questionar qualquer turma sobre quais matérias incluídas no currículo presente em seu ambiente escolar elas mais querem distância a resposta, geralmente, é quase que imediata, vinda em uníssono, a Matemática.

O ensino da matemática nas escolas foi construído, ao longo do tempo, como um grande monstro a ser enfrentado, e os professores responsáveis a tratar desse tema e o fazer ser mais palatável para seus alunos, em sua maioria, reforçam esse estereótipo.

Para que essa realidade seja transformada é necessário ver além do básico e mudar o horizonte de para outras formas de se pensar o ensino, algo que esteja intrinsecamente ligado à realidade da comunidade em questão, que dialogue com seus integrantes e os respeite tanto como receptores quanto emissores de conhecimento, e para isso busco a visão do trabalho Etnomatemático.

A Etnomatemática surge como uma contra proposta ao ensino regular de matemática, cuja orientação principal é a percepção de que a matemática não é uma ciência isolada, mas que sua presença está vinculada fortemente em todas as camadas sociais. Ela visa explorar e entender como os grupos culturais usam a matemática em suas vidas cotidianas e como ela pode ser transmitida e aprendida nas suas comunidades, onde muitas vezes, por se tratar de métodos alternativos não-eurocêntricos, são subjugados à não-ciência.

Para que possamos modificar a visão da matemática em ambiente escolar formal, é preciso pensar a matemática como algo além de números em um papel, e

¹⁶ Pedagogia - UNIRIO

adaptar o pensamento etnomatemático por meio de atividades lúdicas que representam o meio social que o aluno reside.

II. Metodologia

A ideia inicial da pesquisa é observar a ideia projetada pela Etnomatemática e como ela pode se adaptar à forma de ensino urbana que está presente na nossa sociedade.

Para isso busquei olhar para a obra de Ubiratan D'Ambrósio, considerado o “pai” da etnomatemática, e observar como suas falas relatam a importância da abordagem social do ensino matemático, a fim de associar sua ideia à utilização de outras formas para se trabalhar o conteúdo em sala, por meio da implementação de jogos, atividades de interpretação, construção de cenários cotidianos.

III. Discussão

A rotina em sala de aula é ainda hoje, majoritariamente, pautada por uma relação de imposição, onde o professor é o transmissor e o aluno apenas um receptor inerente ao espaço de aula. Para combater esse pensamento, diversos pensamentos pedagógicos ascenderam à luz do dia e passaram a iluminar o caminho de como mediar o compartilhamento de experiências e conteúdos durante uma aula.

Porém quando pensamos em matemática vemos um constante afastamento que transpassa qualquer tentativa de o amenizar por meio desses métodos de ensino gerais, visto que tanto o sistema quanto os professores tendem a perpetuar a ideia de um ensino de matemática truncado, reprovatório e assustador. Dessa realidade vemos então uma carência tanto de conteúdo quanto de interesse de ambas as partes de se entender no processo.

D'Ambrosio, em sua formação ocidental, observou essa rigidez e ao lecionar em um curso superior na África pode constatar sua visão, a ideia de que o pensamento de matemática ocidental europeu que seguimos moldou uma forma de ensino despreparada para atender as demandas que um meio social realmente precisa, pois pode observar como a cultura de Mali moldava a forma como as questões educativas eram elaboradas e que esses conhecimentos cotidianos são tão ciência quanto às mais elaboradas fórmulas matemáticas formais.

E esse é o princípio que marca a atividade etnomatemática e sua importância para a transformação do ensino tradicional. Para D'Ambrosio (1998) “Sintetizando, poderíamos dizer que etnomatemática é um programa que visa explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimento em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem nos e entre os processos. Portanto, o enfoque é fundamentalmente holístico.”

Tendo isso em mente, como podemos trazer essa ideia para aplicação em sala de aula numa comunidade cotidiana e urbana?

Em 2013 a professora Fidélia Mamfrin se viu numa encruzilhada, precisando trabalhar matemática financeira com seus alunos de 8/9 anos, e para conseguir ultrapassar essa barreira olhou para uma atividade rotineira sua e de seus alunos, algo que faz parte de seu cotidiano e poderia ser vital para o ensino do conteúdo: montar em sala de aula um shopping e fazer com que seus alunos se dividissem entre vendedores e compradores.

Essa ideia de atividade lúdica pode parecer boba aos olhos de muitos, porém sua aplicação vai de encontro à ideia central do método etnomatemático de ensino, Mamfrin observou que sua turma tinha dificuldades no conteúdo programado e por isso projetou uma forma de adaptar sua aula para o cotidiano de sua turma, respeitando a dificuldade do processo e permitindo que as crianças pudessem “atacar o monstro da economia” com suas próprias armas, enquanto que o professor agiria como mediador desse aprendizado.

Podemos ver a importância da presença desses projetos alternativos dentro das próprias universidades, na UNIRIO o departamento de matemática dispõe, por exemplo, do projeto ‘Jogos & Matemática’, onde, em conjunto com professores adjuntos e alunos da graduação, são desenvolvidos jogos e atividades que abordem conteúdos matemáticos das mais variadas formas, para todas as etapas do processo de formação. Suas apresentações são organizadas para demonstrar seus jogos, orientar a forma de como aplicá-los numa sala de aula tradicional, inquietar o pensamento antiquado de quem sala de aula não é um lugar que permite a interatividade, e mostrar aos professores das redes de ensino como a matemática pode ser divertida, irreverente e cativar o interesse dos alunos.

A prática de reconhecer as colocações sociais da etnomatemática no meio urbano onde temos a presença de diversos tipos de matemáticas, do trabalho de feirante lidando com economia ao de um pedreiro e sua habilidade de trabalhar com

noções de geometria, o reconhecimento de que a criança precisa de auxílio visual e tátil para entender certos aspectos, algo que a encante de maneira singular, que a faça deduzir a partir de suas próprias deduções com a mediação como suporte, são aspectos fundamentais para destruir a imagem formada do “monstro da matemática” do imaginário escolar.

IV. Considerações finais

D'Ambrósio destaca que o pensamento da etnomatemática não pretende substituir o método tradicional de ensino da matemática, mas que seu propósito é ampliar suas possibilidades, permitindo que os professores possam ter um leque maior de formas de elaborar o conteúdo que desejam desenvolver.

O ponto chave dessa discussão é a ideia de ensino inclusivo e significativo. A matemática foi, e por muitos lados continua a ser, uma matéria individualizada, trabalhada com rigidez, porém desde a década de 70 formas de se adaptar esse método para que haja um ganho maior por parte dos alunos já vem sendo trabalhado, D'Ambrosio em 98 pautou um estudo da matéria onde a diversidade cultural fosse o centro do ambiente, tornando o conteúdo mais relevante para a vida de seus ouvintes.

Saviani (2008) diz: "A função da educação é de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social.". Portanto, ao se pontuar pela visão de D'Ambrosio e a relação com a fala de Saviani, mostra-se importante que haja a troca entre o meio social, aluno, professor e conteúdo, para que todos possam se beneficiar e se integrar de maneira ímpar na forma de desenvolver as práticas de ensino.

Como postulado anteriormente, a matemática não é uma entidade isolada, é uma área do conhecimento presente em todas as fases de nossas vidas, nas mais diversas interações com o outro e o meio, portanto ao portar essa “lente” etnomatemática em nossa visão para desenvolver formas adaptadas de trabalhar o tema, passamos expor uma face mais inclusiva do conhecimento, transformando o estático no móvel, o rígido no lúdico e o amedrontador no divertido.

V. Referências

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998. 88 p.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia / Dermeval Saviani. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção educação contemporânea)

HISTORY of Science. Ubiratan D'Ambrosio - Etnomatemática. Youtube, 2021. Disponível em: (73) Ubiratan D'Ambrosio - Etnomatemática - YouTube.

JOGOS e Matemática, 2021. Disponível em: JOGOS & MATEMÁTICA (jogosematematica.com.br).

PROFESSORA cria shopping em aula para ensinar matemática a crianças no RS. G1, 2013. Disponível em: G1 - Professora cria shopping em aula para ensinar matemática a crianças no RS - notícias em Rio Grande do Sul (globo.com).

A BONITEZA DO PROCESSO EDUCACIONAL: A ESTÉTICA DO CURRÍCULO

Danilo Moreira Onofre
danilo.onofre25@gmail.com

Resumo

Partindo da definição de Educação estética segundo Freire, o objetivo deste trabalho é ressaltar a importância da diversificação dos métodos já conhecidos no meio acadêmico com a finalidade de estabelecer um laço afetivo entre professor e aluno. Tendo como ponto inicial uma experiência pessoal com crianças e docentes do ensino fundamental I, onde os últimos foram incentivados a desenvolverem projetos pedagógicos e sociais para serem expostos e apresentados ao público durante um final de semana, procurei analisar o modo como as crianças se portavam diante do espaço de apresentação e dos professores, observando o surgimento prático do afeto e as mudanças no desempenho escolar. Refletindo, desse modo, sobre a importância do professor não apenas na aprendizagem do aluno, mas na formação de seres subjetivos. Usando os escritos de Freire, viso entender sobre educação e estética e ainda sobre como as práticas curriculares podem ser extrapoladas para considerar a subjetividade e as afetações de um coletivo.

Palavras-chave: Educação estética; afeto; Paulo Freire; currículo

Introdução

Inicialmente é importante mostrar o ponto de partida para esta pesquisa que foi uma participação na organização de uma aula expositora em uma escola situada no bairro da Usina, nela, as crianças deveriam organizar projetos em torno de um tema central ("Há de se cuidar da vida, há de se cuidar do mundo", no ano em que ajudei), apesar de focar nas turmas do ensino fundamental I, os projetos foram desenvolvidos pelas turmas desde a educação básica até o terceiro ano do ensino médio. Apesar de ser parte do currículo proposto pela escola e ser organizado todos os anos, o Moitará¹⁷ é, segundo as educadoras da instituição, aguardado com ansiosa animação pelas crianças, que enxergam nesta ocasião uma oportunidade de fugir ao corriqueiro da sala de aula.

Em adição ao fio condutor do estudo, este trabalho tem o intuito de conceituar brevemente, através das reflexões de Freire, Educação Estética que diz que educar esteticamente é dialogar e estabelecer relações horizontais na prática do fazer pedagógico. Além de Paulo Freire também foram consideradas as contribuições de Gimeno Sacristán sobre currículo e sua práxis a partir de um levantamento bibliográfico.

Não satisfeito, penso a ideia de educar esteticamente para além da sala de aula, ao menos aquela com a qual a maioria de nós está acostumado, abrindo uma

¹⁷ Troca em tupi guarani

nova discussão. A relação de afeto entre professor e aluno é realmente importante? Por que embelezar o trabalho educacional? De que forma diversificar as atividades incentiva o processo educativo? Como diferenciar e conciliar tais atividades da recreação? Foi através destas perguntas que se deu inicio essa discussão e esse trabalho busca provocar reflexão sobre esse assunto.

Finalmente, o objetivo de instigar a reflexão é para que esta os leve a compreender a importância do afeto na educação infantil e a possibilidade da criação deste afeto através de práticas pedagógicas diversificadas.

Metodologia

A participação direta na organização da aula expositora foi o ponto inicial do estudo. Além do relato de experiência, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para revisão de literatura na área da educação ética e estética, focando as reflexões de Paulo Freire, além das considerações de Gimeno Sacristán sobre currículo e sua práxis.

Este resumo foi construído com base em reflexões fundamentadas em experiências pessoais em conjunto com trabalho de pesquisa e análise, não se tratando de uma pesquisa detalhada.

Discussão

José Gimeno Sacristán nasceu em Vilueña, uma pequena vila agrícola de Zaragoza, na Espanha. Em meados dos anos sessenta iniciou seus estudos na Universidad Complutense de Madrid, na área de pedagogia. Sacristán é pedagogo e sempre pesquisou sobre a escola e seus problemas educativos, mais especificamente o currículo, criticando, a listagem de conteúdos obrigatórios. Gimeno Sacristán (1995; 1996) vê a cultura escolar como algo mais do que conteúdos cognitivos. Entende que “a cultura escolar é uma caracterização ou, melhor dito, uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização” (1996, p.34). A prática educativa é elemento constituinte que explica a cultura escolar. Nesta discussão, ele diferencia currículo formal do real. Entende por currículo formal aquilo que consta nos documentos oficiais sobre objetivos, conteúdos e temas que devem ser tratados na sala de aula. Por currículo real,

aquele que propõe e impõe todo um sistema de comportamentos e de valores além dos conteúdos. Afirmado que o currículo deve fornecer meios para que o aluno se posicione em relação à sua cultura e à sociedade e que o professor precisa ter consciência das teorias, valores e crenças que embasam a organização curricular da escola, ou seja, do currículo oculto presente nas práticas cotidianas.

Freire conceitua o que há de belo na educação como boniteza, que para ele significa esperança, alegria, solidariedade, amizade, bem-querer, decência e ética. No momento em que o professor entra na sala, e reconhece seus alunos de acordo com sua cultura, suas vivências e suas histórias, é o momento onde essa pedagogia estética tem início. O pensamento freiriano diz ainda que o conhecimento não está apenas nos livros, ou mesmo nas falas do professor, está na relação entre educador e educado de maneira geral.

Segundo foi mencionado acima podemos afirmar que o processo educacional não se dá somente pela aprendizagem de conteúdos cognitivos, mas em todas as atividades desenvolvidas dentro do âmbito escolar e quanto mais diversificadas e ricas forem estas, melhores serão os resultados alcançados pelos estudantes. Assim, o educador tem o papel de formar subjetividade além de apenas apresentar conteúdos. Reflito sobre de que maneira as práticas curriculares podem transgredir e considerar subjetividades bem como outras afetações de um coletivo, através de práticas como as aulas expositoras.

Para além de diversificar as atividades curriculares, uma educação com afeto é imprescindível na formação do ser humano crítico, e as aulas expositoras são um dos muitos caminhos a serem considerados em direção ao acolhimento docente. A escola não deve ter apenas o papel de espaço racional, mas sim um local de criação de laços afetivos e para isso a relação com o professor é importantíssima.

Conclusões

Tendo em vista os aspectos observados entende-se ser de vital importância o papel do educador para além do currículo formal, estando presente nas dinâmicas estabelecidas na relação com os alunos, e tendo maiores chances de utilizar as práticas corretas no auxílio do aprendizado. Usando como exemplo a aula expositora que deu origem a este trabalho, observamos resultados importantes no processo educacional naquele ambiente. O processo de confecção dos projetos, e

montagem do local onde seriam expostos, e a interação com as educadoras e funcionários injetou nas crianças, através do afeto, renovado ânimo para frequentar a instituição. O enfoque nos alunos é um meio de promover melhorias e transformações concretas. Nesse contexto usamos as palavras de Costa, Silveira e Sommer (2003 p. 57) que conclui ter encontrado subsídios para afirmar que a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles.

Portanto o trabalho educacional com estética visa chamar atenção do aluno para que ele se emancipe e possa promover a mudança em si e então mudar a sociedade em que vive. Indo contra os moldes antiquados que dominam o processo educacional e fazendo uso de outros métodos é possível alcançarmos essa educação estética.

Referências

OLIVEIRA, Elaine Maria Oliveira de. A estética na educação: a práxis freiriana na escola. 35 f. Dissertação - Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bistream/handle/10183/39560/000823649.pdf?sequence=1>> . Acesso em: 29 abr. 2023

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. 2003. 36-61 p. Artigo - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Revista Brasileira de Educação, 2003. no 23.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25º. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luis Heron da e outros. Novos Mapas Culturais: Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.34-5

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Milena Nogueira Siciliani¹⁸

Resumo

O objetivo deste trabalho é ressaltar a importância da história da alfabetização para encontrar uma melhor forma pedagógica que estabeleça harmonia entre docente e discente que seria equilíbrio entre ambas as partes dando voz à todos, podendo nos fazer refletir sobre as pedagogias. Esse trabalho é baseado no capítulo 4 do livro “Os sentidos da alfabetização”, esse capítulo visa mostrar a história e as metodologias com o intuito de refletir sobre o papel do docente e dos métodos usados em sala. Compartilhando das ideias da autora Maria do Rosário Longo Mortatti, pretendo entender sobre educação e sobre como as práticas curriculares podem ser exploradas para considerar a subjetividade de um coletivo.

Palavras-chave: alfabetização, linguagem, reconstrução, educação.

Introdução

Inicialmente, analisamos a cartilha publicada pela (CENP), coordenação de estudos e normas pedagógicas, exaltando a importância de novas propostas de ensino levando em conta os resultados do fracasso escolar, e para isso é proposto o projeto IPÊ, curso baseado em estudos recentes, o principal objetivo do projeto é entender por que algumas crianças obtêm resultados positivos facilmente e outras não. Esse não é um descarte do método, de alfabetização, mas reorganiza e revê métodos e pressupostos, trazendo questões e pensando em novos trabalhos para superar dificuldades encontradas por parte dos estudantes, mas essa mudança não é só técnico, mas também rever o tratamento do docente com o discente. A partir dessa cartilha, temos o trabalho de Emília Ferreiro para o reconhecimento da escrita como linguagem e não como somente uma representação gráfica, que será abordado melhor em um outro momento. A autora destaca o texto levando em consideração que no final da década de 1970 no movimento de alfabetização como objeto de estudo, ela citou a função catalisadora do envolvimento “pelo alto” baixo” profissionais do magnésio – acadêmicos e especialistas e “pelo que esse discurso usado é um discurso de ponta que tenta incorporar saberes tradicionais e estudos de diferentes áreas do conhecimento o que resulta na abordagem vinda da sociologia, filosofia, história da educação, psicologia e linguística. Em meados da década de 1980 foram produzidos por intelectuais acadêmicos críticas/teses

¹⁸ Aluna da Graduação na UNIRIO

voltadas para a alfabetização e são produzidos métodos de novas ideias de alfabetização.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica para revisão de literatura na área da educação voltada para alfabetização, focando as reflexões de Maria do Rosário Longo Mortatti. Em um percurso no qual se entrelaçam debates teóricos e metodológicos sobre alfabetização, Mortatti destaca o problema do método como objeto de estudo privilegiado da reflexão pedagógica no Brasil. Essa escolha serve de eixo a uma reconstrução da história da alfabetização, que vai do aparecimento da Cartilha maternal (1876) às pesquisas sobre psicogênese e ontogênese da língua efetuadas nos anos 1980.

Este resumo foi construído com base em reflexões fundamentadas em experiências pessoais em conjunto com trabalho de pesquisa e análise.

Discussão

A escola democrática e a alfabetização No final da década de 1970 a sociedade civil busca se reorganizar em resposta a novas urgências sofridas por aberturas políticas e no que diz respeito aos profissionais envolvidos com a educação e assim destacando as finalidades sociais e políticas não como autoexplicativas, mas sim como produzidas historicamente e sujeitas a revisões ideológicas, isto é, consiste em conjunto de normas técnicas e neutras para obter um pensamento crítico contra o tecnicismo herdado do escolanovismo. Segundo Saviani a fracasso das escolas veem de uma política educacional criada na ditadura pós 64, questionando a validade científica das carências cognitivas, alimentares e culturais das crianças subalternas quanto a “educação compensatória”

A resposta do Ciclo Básico Medida de um elemento de projetos pedagógicos voltados para melhoria da qualidade de ensino e ampliação de oportunidades, que procede mudanças na forma de atuar nas escolas reorganizando a estrutura em um ciclo de alfabetização aumentando a carga horária para e posteriormente criando a jornada única de 6 horas diárias, e a incorporação de uma nova teoria com opção didático pedagógicas: o construtivismo. Teoria construtivista de Emília Ferreiro Essa teoria busca explicar o entrelaçamento de dois marcos conceituais, a teoria da

linguagem e a teoria da inteligência e a aquisição da língua escrita pela criança como processo psicogênico que se inicia antes da escolarização. Depois de estudos, as autoras pretendem fazer uma ruptura com as práticas tradicionais e que podem ser agrupadas em duas perspectivas, pedagógica e psicológica. A conclusão tirada é da aquisição da escrita como “revolução conceitual” revolucionando as concepções tradicionais. A institucionalização do construtivismo no estado de São Paulo Essa teoria passa a ser divulgada nas estratégias de capacitação docente e por intermediário de cursos, seminários, palestras e publicações objetivando o esclarecimento dos professores resistentes tanto ao CB quanto a teoria que ainda tem o adicional de um novo modelo de curso de formação de professores. Teorização acadêmico científica sobre alfabetização Com a ampliação de capacitação de professores, os administradores de ensino e instituições de pesquisa se preocupam por interesse em estender serviços à comunidade e essa ampliação começa a se expandir nas décadas de 1980. O estado de conhecimento em alfabetização Nesse tempo, a autora Magda.B. Soares, faz um balanço crítico no artigo “ as muitas facetas da alfabetização com o fracasso escolar.

Conclusões

A alfabetização do final do século XX onze anos depois, ainda que não se obtenha resultados 100% é possível notar e resultados positivos. Uma afirmação necessária é que não se trata de primeiro alfabetizar para entender o mundo, mas sim um entrelaçamento. Em síntese o ensino aprendizagem se sedimenta como objeto de estudo acadêmico, esse processo gera discursos de substituição ao técnico. Em suma a minha reflexão crítica é que a alfabetização deve sofrer uma reconstrução visando espaço de fala do discente e o compartilhamento de vivências e ideias para a valorização cultural.

Referências

<https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:1abb7960-e311-3195-bd8b-920219957ddd>
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22067>
<https://scholar.google.com.br/citations?user=pCVfA9QAAAAJ&hl=pt-BR>
https://cultura.uol.com.br/videos/36313_noticias-univesp-historia-da-alfabetizacao-maria-do-rosario-longo-mortatti.html

NO MORRO DA FAZENDA: UMA VISITA DECOLONIAL A CIDADE DO RIO DE JANEIRO NO SÉCULO XX NAS OBRAS DE HEITOR DOS PRAZERES

Anelise Martins de Barros¹⁹
anelisemartinsdebarros@gmail.com

O presente trabalho elaborará um diálogo entre as teorias decoloniais com as obras de Heitor dos Prazeres em busca da construção de novos diálogos em sala de aula sobre as suas produções artísticas. A questão que orienta o trabalho é a seguinte: a obra de Heitor dos Prazeres nos permite uma leitura decolonial sobre a presença negra na cidade do Rio de Janeiro pós-abolição e republicano?

Para responder a essa pergunta, se fez necessário refletir sobre as diretrizes que incentivam e reforçam a necessidade da abordagem da história e cultura dos afro-brasileiros na Educação Básica.

A lei 10639/03, reforçada pela lei 11645/08, preconiza o ensino da história da África e dos afro-brasileiros na Educação Básica brasileira. No artigo, Educação, relações étnico- raciais e a lei no 10.639/03: breves reflexões (2010), a professora Nilma Lino Gomes pontua o quanto a lei 10639 pode ser entendida como uma medida de ação afirmativa por ter como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial nos espaços escolares.

Apesar do avanço que simboliza a aprovação da lei 10639/03, nas escolas, ela não é colocada em prática da forma como está disposta na lei. Os pesquisadores Almeida e Pizauro (2017) pontuam que existem diversos fatores para uma não implementação de fato do ensino da história da África e dos afro-brasileiros, entre eles: a incongruência da narrativa presente no livro didático e a narrativa a ser construída a partir da lei 10639/03; falta de apoio para realização de ações embasadas na lei dentro dos espaços escolares; o conteúdo sobre a história da África e dos afro-brasileiros que promove a igualdade racial e o respeito às diferenças entram em constante conflito com a sociedade racista em que vivemos.

Ao trazer a questão das disputas de narrativas no ensino básico, Almeida e Pizarro (2017) mostram o quanto o racismo presente na sociedade brasileira permeia os indivíduos e atua nas disputas que circulam nesses espaços.

Para além das leis, um ponto importante a ser ressaltado é que a nova Base Nacional Comum Curricular também traz em si a necessidade de dialogar com a

¹⁹ Programa de Pós-Graduação Ereréba - Educação das Relações Étnico Raciais - Colégio Pedro II

história dos povos africanos e dos afro-brasileiros. Para que os objetivos e habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais sejam postos em prática, se torna essencial que os profissionais de educação tenham um arcabouço teórico-prático à sua disposição. O objetivo geral deste trabalho é construir uma base teórico-prática pedagógica que, elaborada em diálogo com o pensamento decolonial e a pedagogia das encruzilhadas, possa ser levada para a sala de aula.

Para tal pesquisa das criações artísticas, optou-se por uma análise teórica sobre o conceito de arte naïf pautado no livro “Aspectos da pintura primitiva brasileira” de Aquino (1978) e a abordagem qualitativa de duas obras produzidas por Heitor dos Prazeres. A seleção dessas duas obras traz um recorte das temáticas presentes nas pinturas elaboradas ao longo do tempo pelo pintor, Nelas vocês poderão acessar obras que representam o morro da favela e crianças jogando petecas. Tais obras nos permitem refletir sobre a aplicabilidade do conceito de arte naïf à produção de Heitor dos Prazeres e, mais do que isso, nos permitem refletir sobre a possibilidade de construção de propostas de ensino que abarquem essa produção sob uma perspectiva decolonial.

A cunhagem do conceito de arte naïf aconteceu na França quando o pintor Henri Rousseau expôs no Salão dos Independentes, de 1886. Esse conceito foi aplicado com base na ideia de que a arte produzida pelo mesmo tinha imaginação, mas lhe faltava ciência.(AQUINO, 1978, p. 53).

Esse conceito se disseminou pelo mundo após uma publicação de Wilhelm Uhde, em que ele apresentava artistas naïfs. No livro “Jogando com as cores naïf” publicado pelo Museu Internacional de Arte Naïf, Jacqueline Finkelstein afirma que “a pintura naïf surge junto com os primeiros homens que riscavam as paredes de suas grutas na pré-história. [...] Não existe um estilo naïf e sim pintores ou escultores naïfs” (FINKELSTEIN, 2016, p. 7).

Segundo Aquino, passou-se então a utilizar esse conceito para “a arte popular, a da pré-história, a dos povos em estado primitivo, a das crianças e a dos doentes mentais” (AQUINO, 1978, p.53).

O conceito de Naïf foi utilizado para diferenciar a arte produzida por aqueles que possuem uma formação acadêmica daqueles que não a possuem e coloca enquanto uma arte que deve ser lida como inocente e explicitamente menor. As definições trazidas por Aquino (1978) e Finkelstein (2016) mostram a norma artística vigente no período em que há uma diferenciação entre os que estão aptos a produzir

arte de “alta qualidade” e aqueles que não estão. Dentro do primeiro grupo, se enquadram massivamente indivíduos brancos que se colocam enquanto a norma, indivíduos negros seriam a exceção. Já no segundo grupo, estão os povos colocados fora desse espaço de normalidade e, portanto, lidos pela visão branca e ocidental enquanto pessoas que não possuem história, sanidade ou autonomia.

Essa produção que passava por uma nova forma de construção foi categoricamente taxada enquanto uma arte naïf, primitiva e produzida sem nenhum conhecimento técnico. O mesmo conceito utilizado para definir a arte de povos indígenas e pessoas com deficiência ou transtornos mentais. Uma categorização silenciadora de toda a potência da obra de Heitor dos Prazeres.

Um caminho de oposição ao silenciamento da potência dessas obras é a construção de um olhar decolonial para as mesmas. Não mais um olhar que mobiliza a produção de conhecimento europeu e seus conceitos como referência única.

Essa perspectiva decolonial cruza com uma pedagogia das encruzilhadas (RUFINO, 2019). A construção na encruzilhada permite a compreensão sobre a narrativa presente na sociedade e outras possibilidades narrativas sobre a sociedade em que estamos imersos. Uma valorização das produções locais que valoriza os conceitos e referências desses espaços.

No caso de Heitor dos Prazeres, esse olhar para a sua obra permite uma leitura potente da realidade em que o autor estava imerso. Um ponto a ser ressaltado é que o processo de colonização retira a humanidade daqueles que estão fora do padrão europeu (BENTO, 2002; MIGNOLO, 2005; SANTOS, 2007). Olhar sob a perspectiva decolonial para a produção de Prazeres é compreender que para além de uma presença ou ausência de uma técnica artística que circulava nos espaços oficiais, as obras do pintor retratavam a complexidade dos indivíduos que o cercavam.

Com esse olhar para a arte de Prazeres, nós, professores, podemos construir novos caminhos práticos para tornarmos a nossa sala de aula antirracista. Este pintor nos permite construir no espaço da sala de aula discussões que pluralizam a visão dos alunos sobre pessoas negras, especialmente nos cenários pós-abolição. Para tornar concretas essas ações práticas pedagógicas geradas a partir da teoria, a sugestão é a criação de planos de aula para a realidade escolar cotidiana que dialoguem com esses saberes.

A decolonialidade alinhada a uma pedagogia das encruzilhadas é capaz de promover uma educação para a liberdade que gera para os alunos uma maior reflexão sobre o mundo que os cerca e autonomia sobre suas escolhas. Decolonizar o conhecimento que chega à sala de aula é tornar esse espaço mais inclusivo para todos que o frequentam.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Pro Posições*, Campinas , v. 28, n. 1, p. 55-80, Apr. 2017.

ALMEIDA, Paula C. O CARNAVAL CARIOCA OFICIALIZADO: A ALIANÇA ENTRE SAMBITAS E PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO (1932-1935). *Revista Crítica Histórica*. Ano V, no 10, dezembro/2014.

AQUINO, F. de. Aspectos da pintura primitiva brasileira. Rio de Janeiro: Editora Spala, 1978.

ARAUJO, Emanoel. Negras memórias, o imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão. *Estud. av.*, São Paulo , v. 18, n. 50, p. 242-250, Abr. 2004.

ARAUJO, Leonor Franco. A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar?. *Revist Docência e Cibercultura*, [S.I.], v. 5, n. 2, p. 279-294, jul. 2021. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57479/38462>>. Acesso em: 02 dez. 2021. doi: <https://doi.org/10.12957/redoc.2021.57479>.

ARTE Naïf. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itau Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5357/arte-naif> Acesso em: 09 de Out. 2020. Verbete da Enciclopédia.

bell hooks. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017

BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASIL In: Psicologia social do racismo estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58). Casa de purgar - Tiago Sant'Ana. Disponível em: <<https://youtu.be/9prbtyTn798>>. Acesso em: 17 de set. de 2020.

CAROLINA MARIA DE JESUS. Disponível em: <<https://ims.com.br/titular-colecao/carolina-maria-de-jesus/>>. Acesso em: 17 de set. de 2021.

CONCEIÇÃO, Antônio Carlos Lima da. CONCEIÇÃO, Helenise da Cruz. A construção da identidade afrodescendente. *Revista África e africanidades-* ano 2; n 8, fev. 2010-ISSN 1983-2354.

CRUZ, Yhuri. Disponível em: <<https://yhuricruz.com/>>. Acesso em: 5 de set. De 2021.

D'AVILA, Patricia Miranda. Primitivo, naïf, ingênuo: um estudo da recepção e notas para uma interpretação da pintura de Heitor dos Prazeres. 2009. Dissertação (Mestrado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FINKELSTEIN, Jacqueline; LEVY, Tatiana. Jogando com as cores. São Paulo: Base 7

Projetos culturais, 2016. 132 p. GERALDO, S. C. Heitor dos Prazeres: a imensa riqueza interna e a instauração da arte.

MODOS: Revista de História da Arte, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 54–73, 2021. DOI: 10.20396/modos.v5i1.8664022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8664022>. Acesso em: 20 maio. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei no 10.639/03: breves reflexões. In: Modos de fazer : caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão]. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2010.

GOMES, Nilma Lino e JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista* [online]. 2013, n. 47 [Acessado 2 Dezembro 2021] , pp. 19-33. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>>.

HEITOR, CARIOCA DOS PRAZERES. Disponível em: <https://youtu.be/0_L07fQZiBQ>. Acesso em: 18 de jun de 2021.

HELENA, G. Heitor dos Prazeres: protagonismo e arte. MASP Palestras. 3 mar. 2018. Disponível em: <https://youtu.be/X9eIDYFYU0> . Acesso em: 20 maio 2021.

KILOMBA, Grada. Descolonizando o conhecimento. Instituto Goethe. 2019. Tradução Jéssica Oliveira. Disponível em <http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, p. 71-103, 2005.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir. *Série Afterall*, 2019.

MUNANGA, Kabangué. Arte afro-brasileira: o que é afinal?. *Paralaxe*. Vol. 6. N.1. 2019.

NOGUERA, R. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. *Griot : Revista de Filosofia*, [S. I.], v. 4, n. 2, p. 1-19, 2011. DOI: 10.31977/grif.v4i2.500. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/500>. Acesso em: 18 set. 2020.

PARANHOS, Adalberto de Paula. Os desafinados: sambas e bambas no "Estado Novo". 2005. 208 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PEREIRA, Rodrigo. *POR UMA OUTRA DIÁSPORA: FORMAÇÃO HISTÓRICA E DISPERSÃO DOS TERREIROS DE CANDOMBLÉ NO GRANDE RIO*. Bilros, Fortaleza, v. 2, n.3, p. 125-152, jul.-dez. 2014

RAMOSE, Mogobe B. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia. *Ensaios filosóficos*. Vol. IV. Out. 2011.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. A pálida História das Artes Visuais no Brasil: onde estamos negras e negros? 364 *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 341-368, maio/ago. 2019. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP* [online]. 2007, n. 79 [Acessado 5 Setembro 2021] , pp. 71-94.

SILVA, Liliam Ramos da. *NÃO ME CHAME DE MULATA*: uma reflexão sobre a tradução em literatura afrodescendente no brasil no par de línguas espanhol-português. *Trabalhos em Linguística Aplicada* [online]. 2018, v. 57, n. 1, pp. 71-88. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/010318138651618354781>>. Acessado 29 Outubro 2021.

SILVA, Wallace Lopes "Praças negras": territórios e fronteiras nas margens da "pequena África" de Tia Ciata (1890-1930) / Wallace Lopes Silva.—2014. x, 107f. + apêndices: il. (algumas color.) ; enc.

SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998

PAINEL 2: PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

O ALCANCE DA DIFUSÃO DO PAPEL FEMININO NA ASTRONOMIA PELO INSTAGRAM COM PERFIL MULHERES NA ASTRONOMIA

Rafaela Ribeiro da Silva
Willian Alves Pereira
Ricardo Oreilly Vasques

Resumo

A mulher sempre teve que lutar para demonstrar seu valor na sociedade, e na ciência não foi diferente, seu progresso lento, mas contínuo nessa área permitiu que lugares antes somente masculinos tivessem agora a mulher como protagonista e seu avanço devidamente reconhecido, a busca por formas de propagar o avanço feminino foi abordada e discutida nesse artigo. O Instagram acabou sendo uma ferramenta simples de usar e acessível para todos. O objetivo era usar a plataforma de rede social Instagram como uma ferramenta útil para abordar o papel feminino na astronomia. como metodologia, foi utilizada a rede social Instagram, com uma conta destinada à entrega de material de divulgação de conteúdo científico feminino, a diversos públicos, composta por matérias, figuras rotuladas, desenhos animados e vídeos. A frequência da postagem do material na plataforma, consistia em algumas vezes por mês. O engajamento do público se deu de forma positiva em especial o feminino. O Instagram é uma boa ferramenta para auxiliar na propagação do papel feminino pois permite um acesso descomplicado, barato e veloz.

Palavras-chave: Instagram; astronomia; mulheres; ciência; trabalho

Abstract

The woman has always had to fight to demonstrate her value in society, and in science it was no different, her slow but steady progress in this area allowed places that were once only male to now have women as protagonists and their advancement duly recognized, the search for ways to propagate female advancement was addressed and discussed in this article, The is why Instagram turned out to be a simple tool to use and accessible to all. The goal was to use the social networking platform Instagram as a useful tool to address the female role in astronomy. as methodology, the social networking site Instagram was used, with an account designed to deliver female science content dissemination material, to various audiences, consisting of stories, labeled pictures, cartoons, and videos. The frequency of the posting of the material on the platform, consisted of a few times a month, The engagement of the public took place in a positive way especially the female, Instagram is a good tool to assist in the propagation of the female role because it allows an uncomplicated, cheap and fast access.

Keywords: Instagram; astronomy; women; science; work

Introdução

A importância do papel feminino na ciência é inquestionável, sua colaboração para o avanço da mesma é notável e valiosa, a mulher luta pra viver nesse mundo criado para favorecer o masculino, para as mulheres cientistas a luta é ainda mais férrea, é demandado pela sociedade científica a demonstração do valor do papel feminino para que a mulher possa usufruir da chance de galgar o degrau da

academia, e mesmo assim, de uma forma mais lenta que o de homem do mesmo nível acadêmico. A persistência é uma valiosa aliada que possibilita a figura feminino a ocupar postos que antes eram exclusivamente masculinos.

A face combativa que a mulher demonstrou possuir no passado ao lutar em favor da igualdade e libertação feminina, hoje em dia se volta também para a área científica. Essa luta reflete na escolha de profissão, que antes eram mais estereotipadas por gêneros e hoje essas barreiras estão sofrendo rupturas que incidem na escolha de futuro das crianças atualmente, pois elas podem sonhar com um futuro diferente do habitual, e realizá-los apesar do preconceito quando forem adultos. E assim desmistificaria os estereótipos, dando um fim a discriminação, provendo um ambiente agradavelmente melhor para todos. (VIEGAS, 2014)

O desafio do estudo é estabelecer o diálogo com o público sobre o papel da mulher na astronomia, buscar formas de difusão desse papel e do avanço feminino nessa ciência a proposta do presente artigo é encontrar formas e ferramenta nas redes sociais em especial o Instagram, que ampliem o processo de participação popular no sentido de investigar o alcance das publicações sobre o papel da mulher na astronomia com o público feminino.

O avanço da mulher na ciência

O obscurantismo feminino arraigado na sociedade fez com que inúmeras mulheres tivessem seu papel na ciência omitido, muitas vezes por pessoas próximas das quais sua ajuda foi primordial para o sucesso da obra. A contribuição feminina na ciência foi permeada por lutas, e pela necessidade de reconhecimento, e o direito inclusive de poder estudar e receber um diploma.

O acesso feminino à ciência no século XVIII se compreendia a raríssimas exceções, de acordo com Leta (2003) o contato vinha por meio familiar, esposas, filhas, irmãs de homens da ciência, e o trabalho feminino se restringia a dar suporte, tais como limpar vidrarias, ilustrar e/ou traduzir os experimentos e textos zelando pelas coleções.

Com o passar do tempo, foram ocorrendo muitas mudanças nesse cenário segundo (LETA, 2003)

O século seguinte é marcado por ganhos modestos no acesso de mulheres às atividades científicas, como a criação de colégios de mulheres, mesmo assim, elas permaneceram às margens de uma atividade que cada vez mais “se profissionalizava. A mudança nesse quadro inicia-se somente após a segunda metade no século XX, quando a necessidade crescente de recursos humanos para atividades estratégicas, como a ciência, o movimento de liberação feminina e a luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres permitiram a elas o acesso, cada vez maior, à educação científica e à carreiras, tradicionalmente ocupadas por homens”. (JAQUELINE LETA. 2003)

O movimento feminista surgiu nos anos 60 nos EUA, posteriormente se expandindo para outros lugares do mundo, indo muito além de defender a emancipação da mulher, como também, a luta pela liberdade feminina que pode levar à confusão de significados, pois para alguns não teria diferença entre libertação feminina e a emancipação, entretanto, para Betto (2001), a diferença existe, pois, emancipar-se é igualar-se ao homem em direitos econômicos, políticos e jurídicos e libertar-se é querer mais, ir em frente e buscar além da igualdade, o empoderamento feminino, se fazer notar a disparidade nas relações de gênero frente às condições que regem a alteridade.

A luta pela igualdade teve um papel fundamental no avanço feminino na sociedade, de acordo com (KARAWEJCZYK, 2018), no passado alguns nomes poderosos como a cientista brasileira Bertha Lutz e Johanna Dobereiner fizeram parte em diferentes momentos dessa luta, elas entre tantas outras mulheres abriram caminho nessa estrada pavimentada pelo conservadorismo e o machismo, possibilitando que a figura feminina avançasse e ocupasse o lugar na sociedade que antes lhe eram negados, pela sociedade patriarcal.

A partir disso, o quantitativo feminino nas diferentes áreas passou a aumentar ao longo dos anos, contrariando o passado em que esse número não tinha expressão. O ingresso feminino na universidade em especificamente no Brasil teve um aumento do século passado pra cá, A maior demanda por programas de mestrado e doutorado forçou o Brasil a implementar um processo de institucionalização da Ciência, Tecnologia e Inovação, que ganhou força na segunda metade do século XX e favoreceu a multiplicação do número de vagas disponíveis nos programas (LETA,2011)

Mulheres na Astronomia

Na astronomia, o ingresso feminino sempre teve um número ínfimo pois era uma área vista como “masculina” demais, Para Ristoff (2007) as mulheres optavam por áreas ditas “femininas” essa escolha se devia ao longo processo de escolarização dos sujeitos femininos e masculinos, que separam as áreas de atuação, ciências humanas, e a maior parte dos cursos da saúde, que seriam áreas com menor habilidade e prestígio, e as mais “masculinas”, como aqueles da área das ciências exatas e carreiras tecnológicas, que seriam áreas com maior prestígio e recompensas.

“infância, sob a influência da família e da própria escola, quando meninas e meninos são orientados para objetos de interesse distintos, reforçando o processo de preparação para os papéis que deverão assumir na sua vida adulta” (RISTOFF et al., 2007, p.12).

Inicialmente, quando as bases para o desenvolvimento da astronomia foram delineadas no Brasil, a desbravadora foi Yedda Veiga Ferraz Pereira, de acordo com Viegas (2014), Yedda pode ser tida como a primeira astrônoma brasileira e uma das primeiras mulheres em engenharia. Posteriormente em 1974, foi fundada a SAB (Sociedade Brasileira de Astronomia) com a presença de 43 homens e 5 mulheres, percebe-se a disparidade da quantidade feminina em relação à masculina. Nos 20 anos seguintes à criação da SAB, a astronomia no Brasil teve um crescimento no seu desenvolvimento e o papel feminino começou a ter expressividade.

Dito isso, nos últimos dez anos, as brasileiras tiveram destaque em todos os setores além da academia, e, isso, sem dúvida, contribuiu para o empoderamento da mulher brasileira, de acordo com (VELHO e LÉON, 2012). O crescimento do papel da mulher na astronomia se deve a luta feminina em persistir nessa área e em vencer barreiras para sobreviver num mundo masculino, o que as leva a esperar que as mulheres tenham que superar os homens para serem bem-sucedidas, inclusive na astronomia que é um campo tradicionalmente conhecido como campo dominado por homens como disse Leta, (2012).

A importância do acesso feminino à rede social

A difusão do avanço do papel feminino na astronomia é potencializada pelas Mídias sociais, que são instrumentos de comunicação conhecidas como Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a divulgação da produção científica feminino

em especial na astronomia se faz necessária para que todos tenham a oportunidade de conhecer e se inspirar no avanço feminino nessa área. O consumo de informações pelas Mídias cresce cada dia mais, segundo (ROA, 2021).

podemos destacar que o TikTok foi o aplicativo mais baixado no mundo em março de 2020, com mais de 115,2 milhões de instalações e que, a partir de janeiro de 2020, a plataforma Instagram contava com um bilhão de usuários ativos". (ROA, 2021).

Devemos distinguir as plataformas digitais, as Mídias sociais on-line são maneiras de divulgação e de disseminação de tópicos instrutivos de massa, conteúdo que frequentemente é elaborado através das redes sociais ou propagado por elas, têm função de divulgar conteúdos e prover a esperada interação com o que foi transmitido. (CASTRO,2020)

A rede social Instagram é uma ferramenta perfeita para alcançar as pessoas, pois permite fazer vídeos, pesquisas, diagramas, upload de todo tipo de imagens, perguntas e respostas o que o torna uma rede social ideal para a difusão do conhecimento. essa plataforma é uma ótima ferramenta para ajudar outras metodologias de entrega de material didático por meio de canais institucionais formais, permitindo ao público um acesso fácil, rápido e de baixo custo, de acordo com (ROA, 2021). As redes sociais criam um arquivo de dados prontos a serem usados "*anytime, anywhere*". O que permite o acesso ao material em qualquer tempo e quando o público desejar. BAPTISTA e et al. (2021).

A divulgação do papel da mulher na astronomia é potencializada e ampliada pela plataforma Instagram, ter um perfil nessa plataforma voltado para essa difusão da mulher na astronomia, sem dúvida assegura uma melhor e maior visibilidade do papel feminino na astronomia e seu avanço na área científica. Os acessos femininos às Tecnologias de informação vêm crescendo e de acordo com (MARTINEZ, 2019)

Dados de uma pesquisa feita em 2013 revelam que mulheres seriam "mais propensas" ao uso de redes sociais do que os homens; entre elas, o Facebook, o Instagram e o Pinterest seriam os mais utilizados, perfazendo uma diferença de 8% a mais no uso do que os homens. Em relação à América Latina, uma recente pesquisa revela que as mídias sociais são a categoria que mais consome horas *on line* por mês, sendo que o maior percentual de usuários se concentra no Brasil (42%), onde as mulheres constituem a maior quantidade de acesso às redes sociais (58,2%). Martinez (2019)

Metodologia

Foi criada uma conta na plataforma Instagram (@mulheresnaastronomia) no mês de junho de 2020; esta conta foi criada para propagação de notícias sobre o papel da mulher na astronomia para o público em geral.

Para implementar a conta, foram usados um celular G8 Motorola, e para edição das imagens, foi utilizada o programa para celular chamado inshot (inshot Assessoria Documental Ltda) para fazer edição de imagens. (fig 1)

O material era composto por notícias sobre o passado das cientistas, suas descobertas e sobre o atual cenário científico feminino, imagens com etiquetas, vídeos curtos denominados Heels, Igtv que são vídeos longos, gifs e stories. O material usado no estudo foi postado a partir do dia 01 de Outubro de 2021 e foi acompanhado ao longo de 7 meses findando em 30 de abril de 2022.

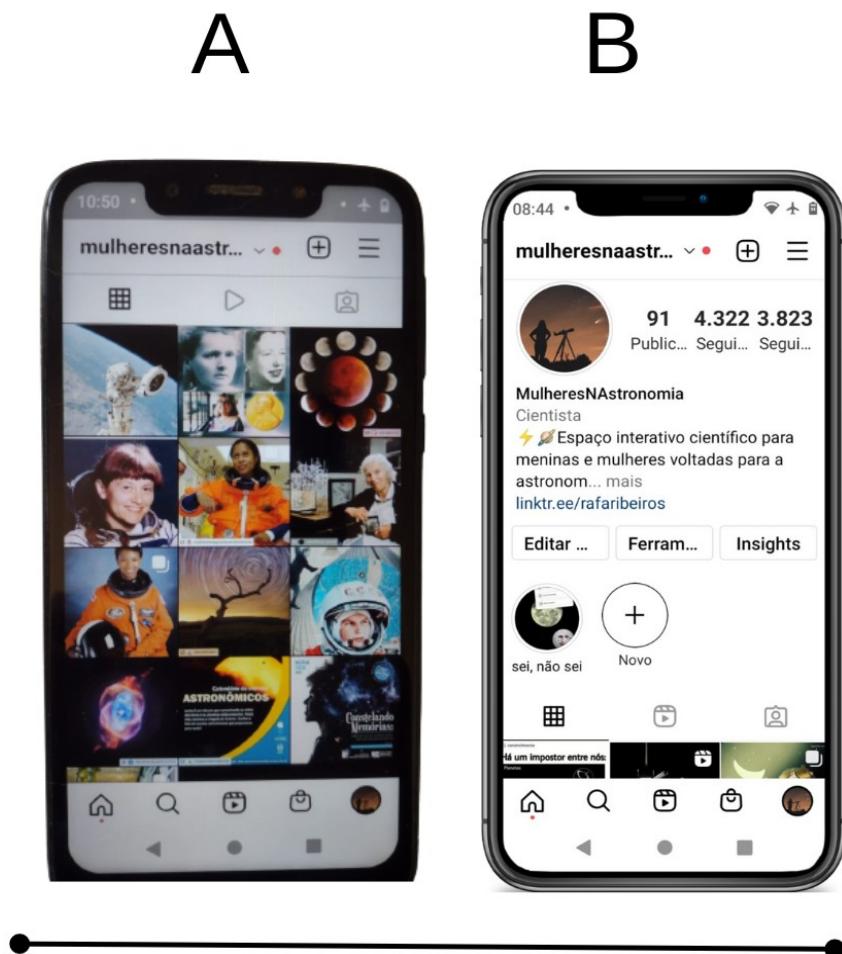
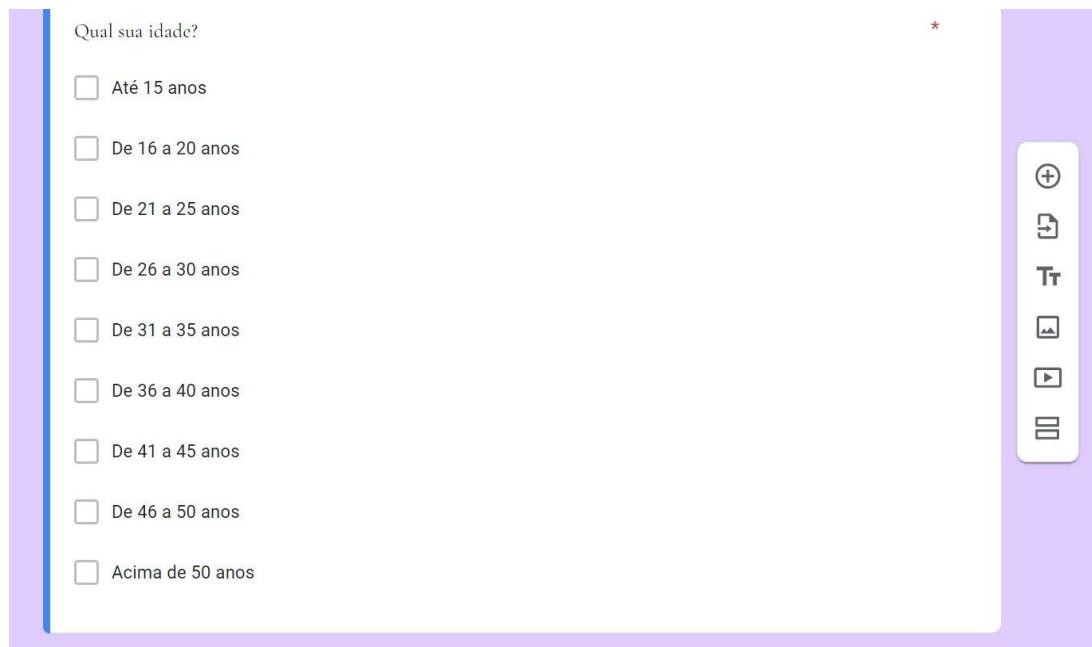


Fig. 1 A) (A) As publicações (B) e a imagem da página inicial do perfil @mulheresnaastronomia no Instagram

Como objeto de estudo, foram utilizadas 8 meses de publicações do perfil @mulheresnaastronomia, entre os meses de outubro de 2021 e maio de 2022. A partir das postagens, pode-se observar diferentes métricas, como alcance, gênero, interações com o conteúdo, impressões, seguidores, cidades, faixa etária dos seguidores, horário mais ativo.

Foi utilizado em conjunto com as postagens, um questionário com perguntas fechadas e abertas, fornecido de forma virtual por meio da plataforma linktree no próprio perfil do Mulheres na Astronomia no Instagram. A seguir alguns exemplos das perguntas feitas no forms.



Qual sua idade? *

- Até 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos
- De 26 a 30 anos
- De 31 a 35 anos
- De 36 a 40 anos
- De 41 a 45 anos
- De 46 a 50 anos
- Acima de 50 anos

Buttons on the right: +, ↗, Tr, ↘, ↙, ↘, ↙.

Exemplo das perguntas feitas no questionário.

O tema sobre Mulheres na astronomia na sua opnião é relevante?

Sim

Não

Outros...

Pretende continuar acompanhando o perfil?

Sim

Não

+
-
T
F
M
Y
E

Exemplo das perguntas feitas no questionário.

Resultados e Discussão

O primeiro elemento relevante diz respeito ao número de contas alcançadas, essa métrica faz alusão ao número de pessoas que visualizaram o conteúdo postado. Os números alcançados no período de outubro de 2021 foi de 855 contas, e ao longo dos 7 meses posteriores, houve um sutil aumento, um dos fatores responsáveis por esse crescimento, pode ter sido a progressão da utilização de diferentes mídias, e horários definidos das postagens , bem como o aumento da frequência das postagens. o número de interações com o conteúdo teve um acréscimo, no período dos 7 meses relatados de outubro de 2021 que foi de 541 á abril 2022 foi de 9.411, a busca da interatividade, com perguntas e desafios nas postagens , pode ter sido um dos fatores responsáveis pelo avanço dos números, pois as redes sociais em especial o Instagram necessita ser abastecida a todo momento com informações pra se manter atual e assim permitir a fluência do engajamento, ou seja, as curtidas, os comentários, compartilhamentos e salvamentos. As impressões captadas nesses períodos também apresentaram diferença ao longo dos 7 meses, o aumento dos números que em outubro de 2021 foi de 1843 apresentou um crescimento relatado em abril de 2022 que foi de 12.411.

Gráfico. 1 O aumento do nível de alcance mensurado ao longo dos 7 meses.

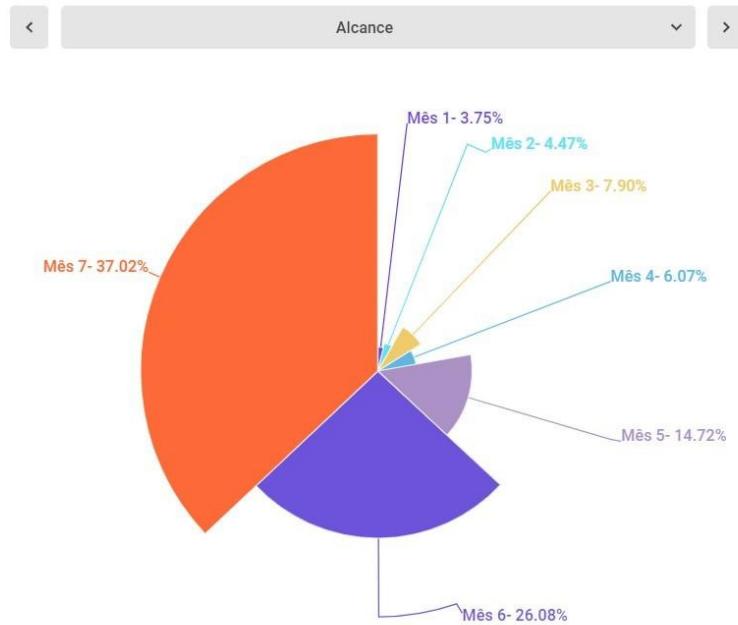


Gráfico da percentagem do alcance do perfil @mulheresnaastronomia

A próxima métrica que analisamos foi a métrica de "impressões". No Instagram, refere-se ao número de vezes que uma postagem foi visualizada, independentemente de o mesmo usuário ter visto a postagem várias vezes.

Observa-se um aumento gradativo e mais acentuado no último mês, pois foi sendo implementado ao longo dos meses, diferentes mídias e linguagens com intuito de se aperceber o que mais causa impacto, foi acrescentado a partir do mês 6 a mídia chamada Reels que constitui vídeos de até 30 segundos, Esses vídeos rápidos do Instagram Reels permite que os usuários criem vídeos envolventes e curtos, utilizando um catálogo de músicas e mídias geradas pelos usuários do aplicativo.

Gráfico. 2 O aumento acentuado no último mês é perceptível pelo gráfico.

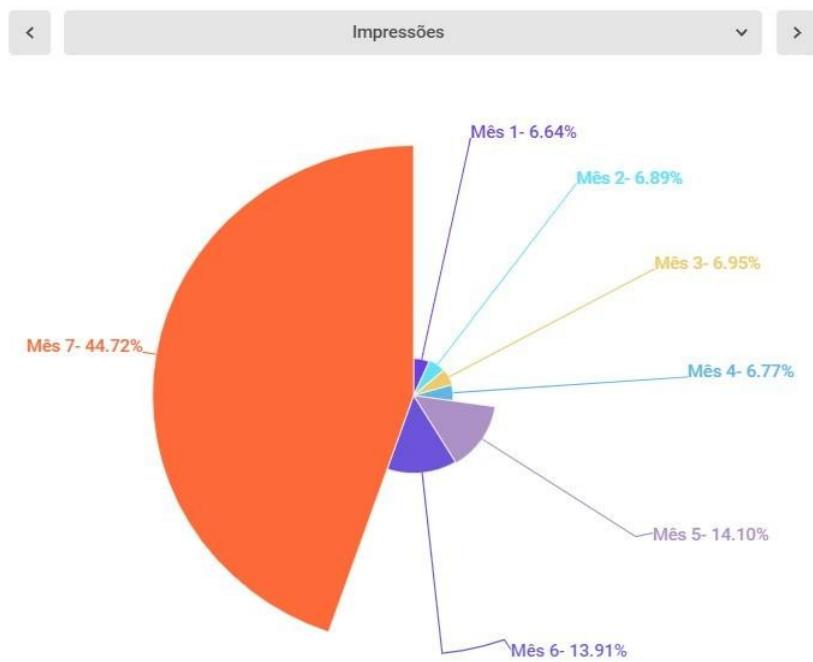


Gráfico da percentagem das impressões do perfil @mulheresnaastronomia

Foi constatado que houve um crescimento nas interações após a utilização dessa ferramenta do Instagram, Dados esses corroborados com os dados do form, no qual a mídia Reels obteve a maior aprovação.

Qual formato de mídia chamou mais atenção no perfil?

73 respostas



Gráfico da percentagem do google forms referente a mídia com maior aprovação

Por ser um novo formato de conteúdo, pode ser que a busca pelo Reels seja maior, levando a um maior alcance e consequentemente maior interação, alcançando assim maiores visualizações.

A interação com o conteúdo publicado foi o seguinte indicador observado, no gráfico abaixo, pode-se notar que com a adição de desafios e perguntas e com o uso de diferentes formatos de conteúdo somados à linguagem menos técnica e mais interessante no último mês, afetou a interação, resultando no aumento da mesma.

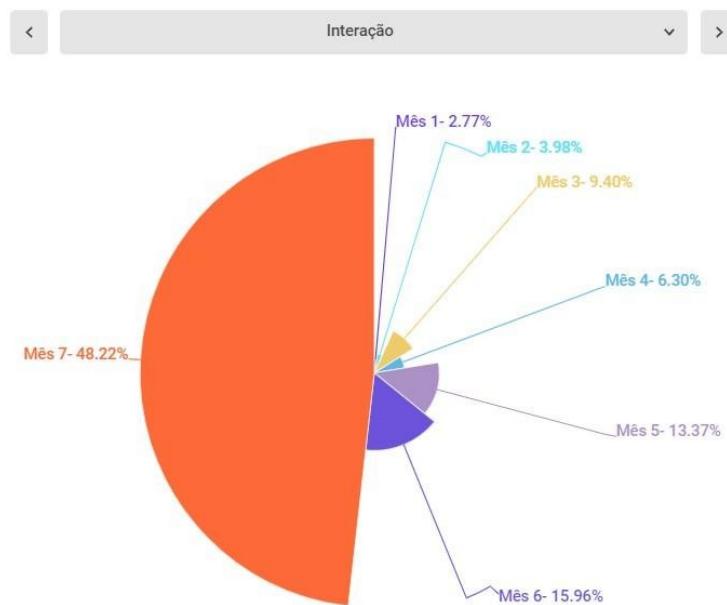


Gráfico com a percentagem da interação ao longo dos 7 meses observados.
Fig. 2 Reels foi o novo formato de conteúdo utilizado com mais frequência no último mês.



Fig.3 Reels utilizado no perfil @mulheresnaastronomia de um lançamento de um ônibus espacial.

O gênero do público atingido, mais de 70% feminino e até 30% masculino ao longo de 7 meses, permaneceu praticamente inalterado, conforme mostra o gráfico abaixo.

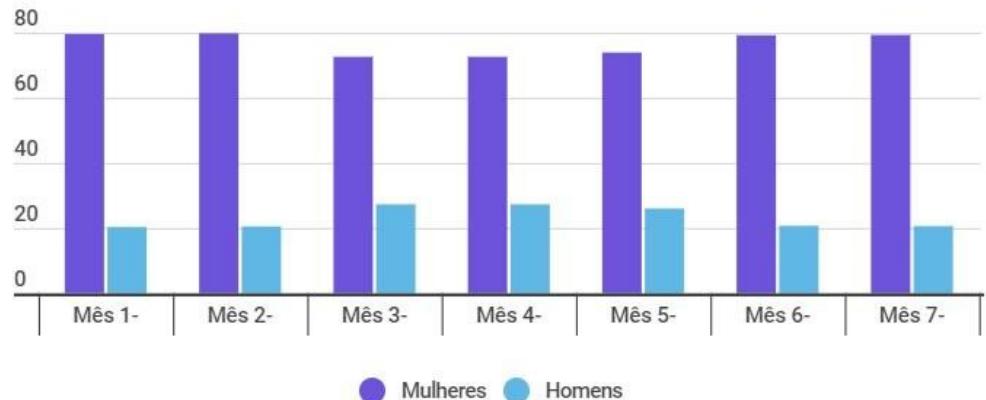


Gráfico demonstrando a porcentagem masculina e feminina que acessaram o perfil.

A grande maioria do público que acessou o perfil foi o feminino e se manteve assim por todos meses estudados, como demonstra o gráfico do google forms.

Idéntidade de Gênero

73 respostas

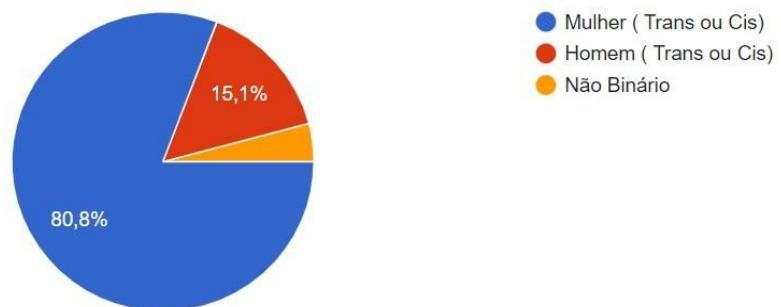
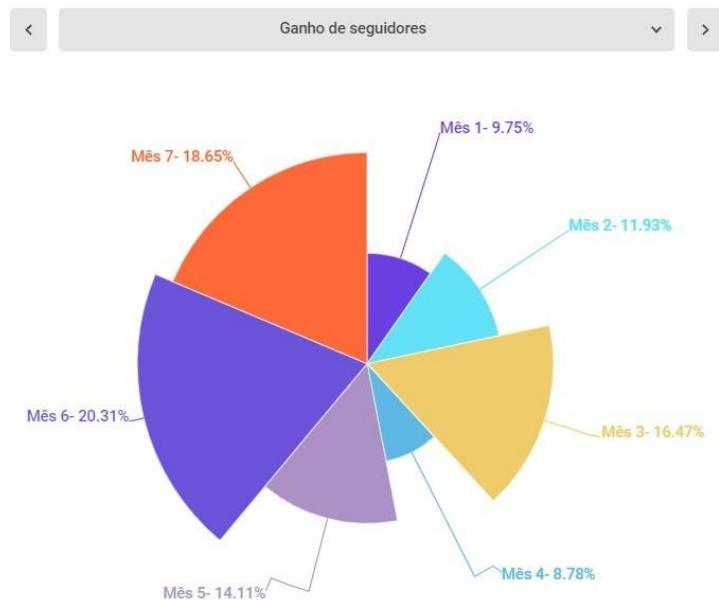


Gráfico demonstrando a porcentagem masculina e feminina e não binário que acessaram o perfil.

A próxima métrica observada é o número de seguidores conquistados a cada mês, o perfil @mulheresnaastronomia mostra um aumento no número de seguidores

conforme mostrado no gráfico abaixo, Esse crescimento constante que o perfil demonstra nos últimos meses , pode ser advindo do maior alcance do perfil com a utilização de novos formatos e conteúdo e o uso de hasthtags, que são uma forma de agrupar os conteúdos que existem dentro da plataforma em grupos específicos, facilitando para que as pessoas consigam encontrar os conteúdos que desejam.



Segundo o google forms aplicado, novas pessoas chegam ao perfil e pretendem continuar acompanhando.

É a primeira vez no perfil?

73 respostas

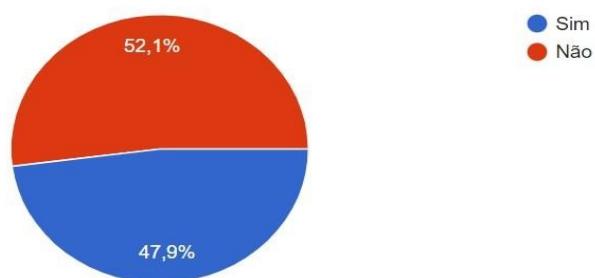


Gráfico com as respostas sobre o acesso ao perfil

Pretende continuar acompanhando o perfil?

73 respostas

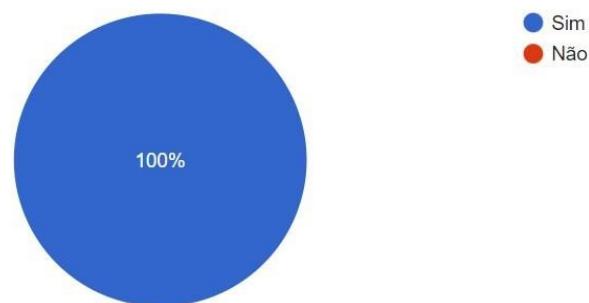


Gráfico com as respostas sobre o acesso ao perfil

A seguinte métrica observada foi a faixa etária com maior numero de acessos ao perfil, sendo de 18 a 44 anos o maior numero de acessos, com um claro fortalecimento entre as faixas de 25 a 34 anos observadas no gráfico abaixo. Pode-se observar que dentre as 73 das respostas, 22 estavam nessa faixa etária.

Gráfico.10 Faixa etária dos seguidores do perfil ao longo do período estudado, eixo x corresponde a percentagem e o eixo y corresponde a faixa etária.

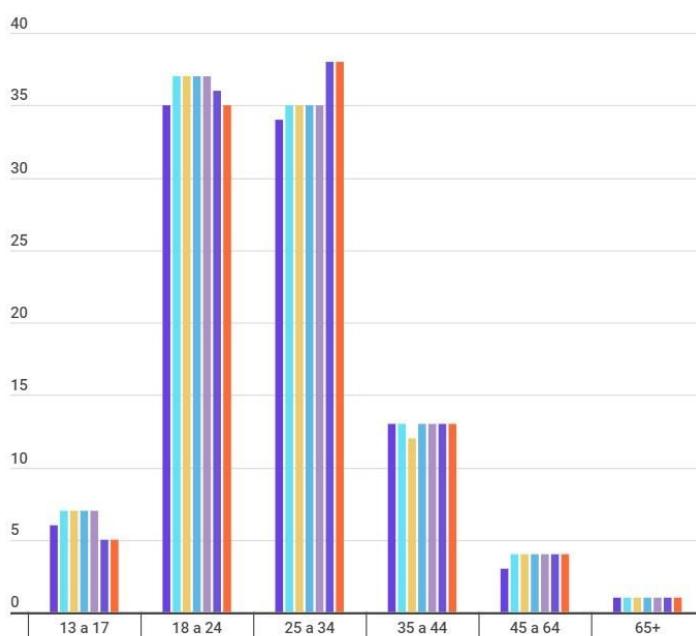


Gráfico com a faixa etária do publico que acessou o perfil nos 7 meses estudados.

Qual sua idade?

73 respostas

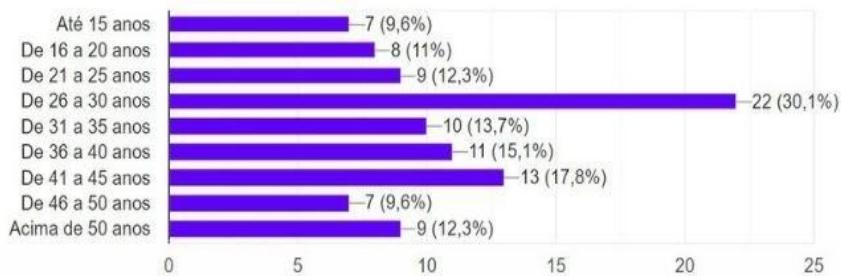


Gráfico do forms com a quantidade e a porcentagem das faixas etárias que responderam o questionário.

A seguinte métrica estudada foi a cidade com maior acesso, sendo São Paulo em primeiro e em segundo lugar Rio de Janeiro com segundo maior percentual de buscas ao perfil @mulheresnaastronomia, por serem capitais o acesso a internet é facilitado o que pode propiciar uma maior busca por conteúdos científicos.

Tabela.1 As cidades que tiveram maiores acessos ao longo dos 7 meses .

	Cidade
Mês 1	São Paulo
Mês 2	São Paulo
Mês 3	São Paulo
Mês 4	São Paulo
Mês 5	Rio de Janeiro
Mês 6	Rio de Janeiro
Mês 7	Rio de Janeiro

E a última métrica observada foi o horário com maior número de visualizações, sendo averiguado que o período que o perfil recebia maior interação e visualização era o de 12h às 18h.

Tabela.2 Os horários que tiveram mais engajamento ao longo dos 7 meses.

	Horário mais ativo
Mês 1	9h as 18h
Mês 2	9h as 18h
Mês 3	12h as 18h
Mês 4	12h as 18h

Mês 5	12h as 18h
Mês 6	13h as 21h
Mês 7	12h as 21h

Por serem jovens de 18 a 35 anos de regiões metropolitanas, as buscas por conteúdos científicos prioritariamente femininos vêm crescendo e, dependendo da forma de aplicação, a escolaridade pode ser um fator para esse crescimento.

Escolarização

73 respostas

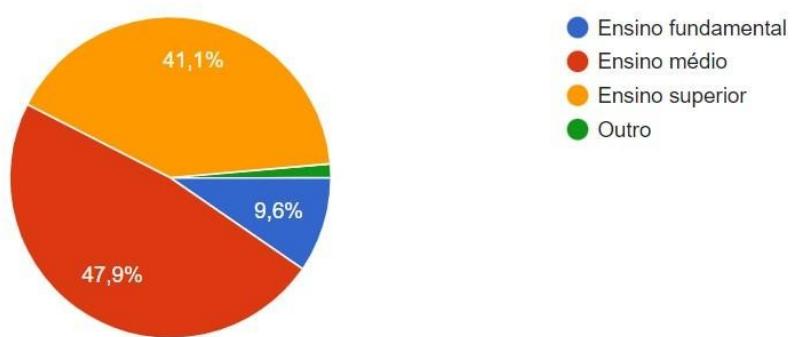


Gráfico do forms com o nível de escolaridade do público que respondeu ao questionário.

No contexto pandêmico, a importância da comunicação digital tomou uma grande relevância, pois provem a possibilidade de se conectar com outras pessoas do mundo inteiro, de trocar informações de dentro da sua casa, de ter acesso a um mundo de descobertas, opiniões, trabalhos científicos e diferentes formas de pensamentos, tudo isso facilitado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação.

A plataforma digital Instagram é um potente canal para a difusão do papel feminino e seus avanços na área científica, por ser uma das ferramentas mais usadas no mundo, ela acaba por potencializar a popularização da ciência, pois permite publicações, mensagens e troca de histórias entre seus usuários e também leva a vários debates e perguntas. Foram relatadas algumas perguntas de usuários como do usuário 1: *“Ela é brasileira? Não conhecia e não sabia que ela tinha feito isso”*, usuário 2 *“É muito bom ver a mulher quebrando barreiras, porque não vemos mais notícias assim?”*, usuário 3 *“Me sinto representada em saber que cada vez mais mulheres conquistam espaços significativos na ciência.”* e usuário 4 *“Que*

mulher incrível! É inspirador demais ver histórias como essa. Me dão folego para continuar na luta!" A rede social acaba por favorecer a conectividade feminina, possibilitando assim seu maior engajamento nos conteúdos de seu interesse, proporcionando novas descobertas.

Observamos que a divulgação feminina possui impacto positivo sobre as outras mulheres, elas se sentem representadas pelas conquistas e vitórias femininas noticiadas. O questionamento maior é sobre o porquê de o papel feminino na ciência não possuir maior visibilidade no dia a dia e do fato de passar despercebido pela grande mídia, contudo devido às redes sociais, esses tipos de notícias estão sendo cada vez mais acessíveis a todas as mulheres, conectando-as e criando uma rede feminina de apoio e motivação, que acaba por inspirar novas mulheres a cada dia.

Com relação às postagens em geral, é possível notar um aumento perceptível no volume, pois o engajamento de curtidas na publicação aumenta ao longo de alguns meses. As Figuras 2, 3 e 4 mostram que, com a adição de novos formatos de conteúdo e a frequência de postagens, o alcance, as impressões e as interações aumentaram, sugerindo que a rede social precisa levar as postagens a sério.

Na figura 5 é possível destacar que há uma progressão mensal na percentagem de mulheres alcançadas com as postagens, podemos ressaltar o aumento de mulheres engajadas, nas percentagens de gênero da pesquisa onde ao longo dos meses a mulher teve a percentagem mais de 70% em relação ao homem, o que indica que as mulheres consomem as notícias sobre produção científica feminina e os homens não se interessam tanto.

Conclusão

O Instagram se tornou uma ferramenta facilitadora para que a mulher tenha acesso a conteúdos de todos os tipos, inclusive científicos, os seus diferentes formatos de conteúdo acaba auxiliando na capilaridade de seguidores e devido ao imediatismo dessa plataforma digital, o feedback chega rápido, trazendo consigo uma reciprocidade de ideias e um a aproximação com o público desse seguimento.

Essa plataforma digital precisa ser alimentada constantemente com novas publicações e a necessidade de alternar seus formatos para que a novidade se faça presente e repercuta no engajamento

Como observado, a percentagem feminina do público alcançado sofreu um aumento, demonstrando que as mulheres engajam em perfis que popularizam notícias sobre a luta feminina, sobretudo suas conquistas e vitórias, percebemos com esse perfil @mulheresnaastronomia que o público feminino consome esse tipo de conteúdo apresentado no perfil e que se sente representado e motivado em ver que mulheres do mundo todo que apesar de toda luta e dificuldade, alcançaram o topo das suas carreiras e objetivos, essas mulheres se sentem inspiradas e orgulhosas de serem mulheres e que a luta feminina nunca foi em vão. E com a ajuda de perfis no Instagram que possuem o objetivo de divulgar o papel feminino na ciência, as mulheres hoje estão cada vez mais atentas e conscientes do seu poder feminino, e que não estão sozinhas, pois elas têm o mundo inteiro com elas.

O movimento feminino tomou conhecimento que possui uma poderosa plataforma para angariar público, uma rede social que se bem utilizada, pois depende da sua própria capacidade performativa, possibilita uma maior visibilidade feminina sendo ela na área científica, política, social. Estudar a difusão do papel científico na rede social seja Facebook, Twitter ou Instagram nos dá uma visão mais abrangente do avanço feminino seja na Astronomia, ou qualquer espaço que a mulher se proponha a ocupar.

Referências

BAPTISTA, Carla; FERREIRA, Allan Herison; FERREIRA, Ana Carolina T. C. Hibridismo e transmedialidade na comunicação política dos partidos portugueses no Instagram e no jornalismo político televisivo. *Media & Jornalismo*, Lisboa, v. 21, n. 38, p. 123-142, jun. 2021. Disponível em <http://www.scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2183-54622021000100123&lang=pt>. Acesso em 10 set. 2021.

BOLZANI, Vanderlan da Silva. Mulheres na ciência: por que ainda somos tão poucas?. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 69, n. 4, p. 56-59, Oct. 2017. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252017000400017>. Acesso em 28 out. 2021.

CASTRO, Priscila Rodrigues de. As lutas feministas e sua articulação pelas mídias digitais: percepções críticas. *Rev. Katálysis*, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 459-469, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802020000300459&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 01 abr. 2021.

KARAWEJCZYK, Mônica. O Feminismo em Boa Marcha no Brasil! Bertha Lutz e a Conferência pelo Progresso Feminino. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis. Vol. 26, n.2, 2018. Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2018000200222&lng=pt&tlang=pt#B49> . Acesso em: 16 out. 2021.

LETA, L. e LEWISON, G. "The Contribution of Women in Brazilian Science: A Case Study in Astronomy, Immunology and Oceanography". *Scientometrics* 57, 2003, pp. 339-353. Disponível em: <<https://scholar.google.co.uk/citations>>

view_op=view_citation&hl=en&user=7yTNIwgAAAAJ&citation_for_view=7yTNIwgAAAAJ:k_IJM867U9cC >. Acesso em 16 de set. 2021

LETA, J. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos Avançados*, [S. I.], v. 17, n. 49, p. 271-284, 2003. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9956> >. Acesso em: 29 set. 2021.

MARTINEZ, Fabiana. Feminismos em movimento no ciberespaço. *Cadernos Pagu*, n. 56, p. 1-34, 2019. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/cpa/a/kb7C5tVWZP7nppBDSQjNqTm/?lang=pt> > Acesso em: 13 nov. 2021

ROA, Ignacio. Utilización de Instagram como una Herramienta Pedagógica para la Enseñanza de Morfología en Tiempos de COVID-19. *Int. J. Morphol.*, Temuco, v. 39, n. 4, p. 1063-1067, agosto 2021. Disponível em: < https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022021000401063&lang=pt#aff1 >. Acesso em: 24 set. 2021.

SANTOS, Mariana Olivia S; PEIXINHO, Bianca C; CAVALCANTI, Cavalcanti Ana Marília C; SILVA, Letícia Gabriela F; SILVA Lucas Iago Moura; LINS, Daniella Oliveira A; GURGEL, Aline M. Estratégias de comunicação adotadas pela gestão do Sistema Único de Saúde durante a pandemia de Covid-19 – Brasil. *Interface* (Botucatu). 2021; 25 (Supl. 1): e200785. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/icse/a/sRZcRPfpNtT8xTxKfF4Q6WS/?lang=pt#> > Acesso em: 17 set 202

VALDIVIA, Andrea. Aprendizaje en las redes sociales: Literacidades vernaculares y académicas en la producción digital de jóvenes escolares. *Pensam. educ.*, Santiago, v. 58, n. 2, 00108, 2021. Disponível em < http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-04092021000200108&lng=es&nrm=iso >. Acesso em: 22 nov. 2021.

VELHO, L.; LEÓN, E. A construção social da produção científica por mulheres. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 10, p. 309–344, 2012. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/4631474> >. Acesso em: 01 nov. 2021.

VIEGAS, Sueli M. M. A astronomia brasileira no feminino. In *História da Astronomia no Brasil - Volume II* Oscar T. Matsuura (Org.) Recife: Cepe, 2014. Disponível em: < http://site.mast.br/pdf_volume_2/astronomia_brasileira_no_feminino.pdf >. Acesso em 29 nov. 2021

EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS YANOMAMIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Joyce Donegat²⁰

joycedonegat@edu.unirio.br

Lara Paletta¹

larasparano@gmail.com

Celso Sanchez²¹

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir os aportes do pensamento ameríndio na formação em educação ambiental de educadoras e educadores, para isso, trabalhou-se com o livro “A Queda do Céu” de Davi Kopenawa e Bruce Albert para a elaboração de um e-book. O material criado tem o intuito de ressaltar a importância do resgate das memórias e saberes ancestrais, como forma de combate ao esquecimento, e a construção de uma sociedade mais harmônica com a natureza.

Palavras-chave: Educação ambiental; tema geradores; formação de professores; ecologia de saberes.

Introdução

No atual contexto brasileiro, no fim de um governo que trouxe violência e barbárie contra os povos originários, se torna essencial combater o esquecimento dos saberes, conhecimentos e culturas que são apagadas cotidianamente pela lógica colonialista e eurocêntrica presentes na educação.

Resgatar a memória das sabedorias ancestrais é permitir o reencantamento do mundo em tempos sombrios. Saberes que apresentam elementos importantes para repensar a forma que nos relacionamos com a natureza, fazendo emergir novas concepções de educação ambiental.

Krenak, em *Futuro Ancestral*, nos propõe o desafio de imaginar cartografias, camadas de mundo onde as narrativas possam trazer diferentes histórias de fundação que fogem de uma lógica única.

É maravilhoso que ainda existam essas memórias nas tradições de centenas de povos, seja nas Américas, na África, na Ásia... Essas narrativas são presentes que nos são continuamente ofertados, tão bonitas que conseguem dar sentido às experiências singulares de cada povo em diferentes contextos de experimentação da vida no planeta. (KRENAK, 2022. p 32-33)

Metodologia

Neste trabalho foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa, através da pesquisa bibliográfica. A fim de destacar os autores e pesquisas já existentes acerca do tema, buscando compreender a reafirmar a importância do assunto.

²⁰Graduandas em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

²¹ Professor Faculdade de Educação- UNIRIO

Para elaboração do e-book, foram escolhidos algumas histórias, apresentado seus resumos e o áudio da contação da história, com o intuito de preservar a tradição oral. As histórias presentes neste livro foram retiradas do livro “A queda do céu” autobiografia do xamã Davi Kopenawa, publicada em francês em 2010 em colaboração com o antropólogo Bruce Albert, e traduzida para o português em 2015.

Além disso, foram recolhidos elementos pedagógicos presentes nas histórias, que poderiam ser trabalhados como disparadores e temas geradores do debate em torno da educação em ciências.

Os elementos foram relacionados com os possíveis desdobramentos na prática pedagógica a partir dos objetivos de aprendizagem presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos quais privilegiamos os que contemplavam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para a formação de professores utilizou-se também o uso do conceito de temas geradores tal qual apresentado por Paulo Freire, e por onde o entendemos como questões que emergem da vida cotidiana e que são carregadas de potência pedagógica para fazer pensar criticamente sobre a realidade.

Desenvolvimento

O distanciamento da natureza, dos saberes ancestrais e das tradições de diversas culturas é evidente. Construímos uma sociedade eurocêntrica e hegemônica através do colonialismo. É notório as marcas e consequências desse processo para as relações sociais e com a natureza. Assim como, na negação dos diversos saberes existentes. O resultado disso é uma escola e um currículo enrijecido pelos pressupostos coloniais, que ditam uma monológica para a construção de conhecimento e de cosmovisão, é o desencantamento do mundo. (RUFINO, 2019; SANTOS, 2015).

Tiriba, Vollger e Pereira resgatam contribuições de Boaventura de Souza Santos (2007), quando discorrem sobre as linhas visíveis e invisíveis que compõem o pensamento moderno ocidental e que fundamentam a invisibilização de epistemologias tradicionais e originárias.

“Do lado visível, estão a filosofia, principalmente a racionalista, e a teologia, legitimadas pelos colonizadores. Do lado invisível estão os saberes que se fundamentam em conexão com a natureza e nas sensações e percepções do corpo como fonte de conhecimento. É justamente nesses saberes que buscamos referências para pedagogias nossas, biofílicas, biocêntricas.” (TIRIBA; VOLLMER, PEREIRA, 2021, p. 6)

É extremamente necessário como combate a colonização, aos currículos e a escola eurocêntrica presente na sociedade brasileira levantar esses temas. Carregamos as marcas da colonização em nossos saberes, faculdades e escolas. Segundo Rufino (2019), a colonização é a perpetuação da violência e das lógicas de dominação que destroem os seres, é a monológica que rege a sociedade, o esquecimento e apagamento da existência, dos saberes e dos corpos que são considerados “outros”. A partir da colonização emerge apenas a barbárie. Por isso, é preciso reinventar nossos currículos e nossas pedagogias, aprender a escutar as tradições ancestrais e trazer a presença dos esquecidos.

“Combater o esquecimento é uma das principais armas contra o desencante do mundo. O não esquecimento é substancial para a invenção de novos seres, livres e combatentes de qualquer espreitamento do poder colonial” (RUFINO, 2019, p.16)

Segundo Krenak (2020), as cosmovisões ameríndias apresentam outras compreensões da criação do mundo e da nossa relação com a terra e com a natureza. A terra é um organismo vivo assim como nós, e a convivência harmônica é fundamental para o *bem viver* da sociedade. A lógica do bem-estar, ocidental e eurocêntrica, está fundamentada na visão da natureza separada do ser humano, e unicamente como fonte de recursos. A consequência disso são os desastres ambientais e a destruição da terra. O *bem viver*, proposto por Krekak (2020), é o equilíbrio que precisa existir entre os seres humanos e natureza, é a comunhão e a compreensão da nossa relação intrínseca e harmônica com a Terra. Assim, resgatar as cosmovisões ameríndias no ensino de ciências, e na educação, é um caminho decolonial e fundamental para uma educação ambiental que preza pelo futuro do nosso planeta.

“Para os jovens, o pessoal que está entrando em contato com o campo da ciência, das informações sobre a vida no nosso Planeta, eu acho que é muito importante terem contato com a ideia de que a Terra é um organismo vivo, que ela não é uma coisa.”(KRENAK, 2020, p.16-17)

O material criado, o E-book de contações de histórias Yanomamis, tem por finalidade a disseminação de narrativas da cosmovisão Yanomami, como material de apoio para professores, inspirando os mesmos a trazerem essas narrativas em suas práticas docentes.

Com o intuito de manter a tradição oral presente, além de apresentarmos as histórias escritas, trazemos áudios com a contação na tentativa de inspirá-los a dar continuidade a oralidade. Segundo Kopenawa (2015, p.75):

“Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte.”

Conclusão

Segundo Rufino e Simas (2019), a educação tem um papel fundamental no processo de encantamento do mundo. Conceituam a educação como uma das quatro flechas que se cruzam na superação do trauma colonial. A força de transformação da educação é potência para a ressignificação dos que foram afetados pelas injustiças cognitivas/sociais, pelo esquecimento e pelo menosprezo. Trazem a educação como possibilidade de um caminho contrário ao desencantamento e a morte em favor da emancipação dos seres, da autonomia, das pedagogias lúdicas e inventivas e dos múltiplos saberes existentes.

Compreendemos que essa pesquisa é introdutória, existindo possibilidade de desdobramentos e aprofundamento acerca do tema. Propomos uma pesquisa de campo, com o intuito de compreender o impacto do material criado na formação dos professores.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1993.

_____ **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____ e FAUNDES. **Pedagogia da Pergunta**. São Paulo: Paz e terra, 19

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami.** Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

RUFINO, LUIZ. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significados.** Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015, 150 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** 2007.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **A flecha no tempo.** Rio de janeiro: Mórula Editorial, 2019.

TIRIBA, Léa; VOLLMER, Amanda.; PEREIRA, Jéssica. **Buscando inspiração entre povos indígenas brasileiros para educar as crianças em conexão com a Terra.** REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 98–116, 2021. DOI: 10.14295/remea.v38i3.13522. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13522>. Acesso em: 21 maio. 2023.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória.** Educar em revista, 2006.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do Bem-Viver.** 2020 Disponível em: http://www.culturadobemviver.org/pdf/Caminhos_para_a_cultura_do_Bem_Viver_Ailton_Krenak.pdf . Acesso em: 21 maio, 2023.

ESCOLA SEM PARTIDO E O DESMONTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: NARRATIVAS DE ATAQUE AOS DOCENTES

Bruno Bernardo Maciel
bernarbruno@edu.unirio.br

Resumo

O presente resumo tem por objetivo fazer uma análise bibliográfica sobre o discurso ideológico promovido pelo Programa Escola Sem Partido (PESP) a partir dos estudos levantados pelos autores Penna (2017, 2018), Frigotto (2017) e Miguel (2016), para entender a estrutura do discurso intervencionista dentro da educação pública promovida pelo movimento Escola Sem Partido (ESP) que, baseada no artigo 12 da Convenção Americana Sobre Direitos Humanos (CADH), mais especificamente no parágrafo 4, onde é instituído o direito à educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas convicções, se apresenta o cunho moral e religioso ultraconservador enquanto defendido por diferentes grupos que se encontram no espectro econômico neoliberal que articulam o desmonte ao Estado de direito.

Palavras-chave: Escola sem Partido; Violência ao Docente; Neoliberalismo.

Introdução

Partindo do levantamento documental sobre a definição e formulação do ESP em 2004, identifica-se no decorrer de sua trajetória características multifacetadas mas tendo como ponto central o combate às supostas práticas de divulgação e dominação de ideologias específicas de esquerda (KATZ; MUTZ, 2017). É muito importante salientar a relação profunda do movimento com a situação política ultraconservadora e moralista fundamentalista religiosa que desemboca no “golpe jurídico, parlamentar, policial e midiático de 31/08/2016 no Brasil” (FRIGOTTO, 2017, p.29).

Este resumo prosseguiu através da exploração literária de diversos estudos críticos sobre o tema (FRIGOTTO, 2017; KATZ; MUTZ, 2017; MIGUEL, 2016; PENNA, 2017, 2018) para entender o movimento fundado em 2004 pelo Procurador Miguel Nagib e identificar os pilares ideológicos que escoram essa associação de “estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras” (NAGIB, 2019).

Por fim, o trabalho pretende desenvolver suas considerações sobre a influência do movimento Escola Sem Partido no que se refere à prática docente, principalmente a sua perseguição e censura.

Discussão

Ao abordar as contradições no discurso que se autocaracteriza como um movimento que busca a neutralidade perfeita através da defesa do dever “ético e profissional [do professor] de se esforçar para alcançar esse ideal.”(NAGIB, 2019) possui um caráter antipolítico e antidemocrático (PENNA, 2018, p. 568-569) ao se assentar como contrário ao debate através do argumento de autoridade e a perseguição da figura contrária à proposta estabelecida por ela, neste caso o professor, sob a alegação de “doutrinação ideológica” (MIGUEL, 2016, p. 595).

No próprio texto do PLS também é explícito o seu caráter regulatório e punitivo, prevendo um canal de comunicação para o recebimento de reclamação, assegurando o anonimato do denunciante. Podemos subentender que tais reclamações são, na verdade, denúncias, já que devem ser encaminhadas para o Ministério Público, sob pena de responsabilidade. (REIS; et al. 2016, p. 204)

Como apontado no trecho acima reforçado por Frigotto (2017, p. 24), o sistema judiciário é utilizado como ferramenta de repressão através de delação principalmente por parte dos pais e alunos aos assuntos trabalhados dentro de sala de aula pelo docente, tendo diferentes modelos de registro da atividade sendo indicados no site do movimento.

Para analisar o Movimento Escola sem Partido é necessário ter *a priori* o entendimento que, sendo multifacetado, se apresenta de diferentes formas a depender das demandas levantadas para ganhar apoio político (MIGUEL, 2016, p. 601), portanto urge a necessidade de entender a dinâmica e organização dinâmica que se estrutura.

Estrutura-se, então, um poder sem sociedade ou, como analistas têm caracterizado, um Estado de exceção permanente. Estado que no interior das nações é comandado pelos bancos centrais e ministérios de economia, os quais definem as medidas que garantem o lucro, em especial do capital financeiro. Um poder que se afirma no plano cultural e jurídico respaldado pela força de um Estado cada vez mais policial. (FRIGOTTO, 2017, p. 19)

Tendo um ataque permanente ao Estado de direito, e aqui no que tange principalmente a educação, é resultado direto da ideologia neoliberal de desmonte da escola pública e alteração dos seus métodos e dos conteúdos, tendo como principal alvo a função docente (*Ibidem*, p. 28), e no que tange o plano social e

político, por se entender na ideologia ultraconservadora na junção com o moralismo fundamentalista religioso (*Ibidem*, p. 29).

A base política onde o movimento Escola Sem Partido se encontra, de maneira abrangente, em uma "conjunção heteróclita entre o *libertarianismo*, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo." (MIGUEL, 2016, p. 592) possibilitando assim a multiplicidade de versões que toma escopo em projetos de lei de espectro político ultraconservador por ditar o comportamento moral e a perseguição de um outro "constituído como um perigoso inimigo que infiltra instituições e utiliza um discurso que subverte o sentido das palavras, alguém que coloca em risco a existência da 'família tradicional'." (PENNA, 2018, p. 577)

A Convenção Americana Sobre Direitos Humanos evoca a consolidação de um regime de liberdade pessoal e justiça social em todo o continente Americano que sejam constituídas em instituições democráticas e é utilizada como base da manifestação ideológica demonstrada pelos defensores do movimento Escola Sem Partido.

A Convenção, assinada em 1969, é um documento com perspectiva bastante conservadora, indicando tanto a prevalência da família quanto o direito à vida "desde a concepção" (art. 4º). Tornou-se, assim, a referência fundamental dos opositores do direito ao aborto e dos adversários da educação crítica, que a usam para colocar suas posições sob o manto dos "direitos humanos" e da "legislação internacional". (MIGUEL, 2016, p. 602)

A defesa apresentada é, como indica Penna (2018, p. 575), respaldada principalmente por uma interpretação errônea do artigo 12 que estabelece a Liberdade de Consciência e Religião, pois entra em conflito com o artigo 13, sobre a Liberdade de Pensamento e Expressão, "segundo a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), a Procuradoria Geral da República (PGR) e o Supremo Tribunal Federal (STF). (BRASIL, 2020)

Considerações finais

Levando em consideração todos os pontos reunidos no presente trabalho, identifico aqui a relevância de registrar que a noção de capital humano se apresenta como uma das bases do pensamento neoliberal, onde enquanto responsabiliza o próprio indivíduo pela desigualdade em que se encontra, constrói uma "mudança profunda e regressiva na concepção republicana de educação básica, pública,

gratuita, universal e laica". A educação deixa de ser um direito social é compreendida como investimento em capital (capital humano), e com isso passa a se submeter às exigências do mercado. (FRIGOTTO, 2017, p. 27)

O propósito do movimento Escola sem Partido não ameaça somente a função docente, que busca reduzir o ensinar ao que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é formar consumidores. Trata-se de anular “(...)o confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos.” A dialética pedagógica para se assegurar um conhecimento crítico é substituída pelo estímulo aos alunos e pais em se tornarem delatores. (FRIGOTTO, 2017, p. 31)

Mas afinal, no contexto atual brasileiro, devemos dar espaço para esse discurso com o objetivo de derrotá-lo ou asfixiar esse aglomerado de filosofias de caráter antipolítico e antidemocrático? Afinal muitos defendem a posição de que não devemos dialogar com os reacionários porque isso seria legitimá-los.

Penso que a estratégia deve ser justamente a contrária: precisamos dialogar com aqueles que se identificam com o discurso reacionário. Em muitos casos, são pessoas que identificam que o sistema institucional vigente falhou em garantir os seus direitos: pais que não veem a escolarização garantindo uma vida melhor para os seus filhos e jovens que não têm suas expectativas com relação à escola atendidas. (PENNA, 2018, p. 578-579)

Como elucidado anteriormente, acredito que o movimento aqui analisado é composto por um grupo diversificado e que, com isso, possui diferentes reivindicações e em diferentes graus reacionários, onde a melhor estratégia para minar sua força é distinguindo os agrupamentos em que é possível estabelecer uma dialética construtiva a fim de modificar o projeto político estandardizado por uma força crítica e democrática em busca de uma mudança estrutural na sociedade e em especial, na educação.

Referências

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADI 5537. Brasília: STF. 2020. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=753837203>. Acesso em: 28 mai 2022.

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: LPP UERJ, 2017.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andresa Silva da Costa. Escola sem partido – produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. ETD - Educação Temática Digital, [s. l.], v. 19, p. 184–205, 2017.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro / From “Marxist indoctrination” to “gender ideology”: Escola Sem Partido (non-partisan school) and gag laws in Brazilian congress. Revista Direito e Práxis, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 590–621, 2016.

NAGIB, Miguel. Escola Sem Partido. 2019. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org>. Acesso em: 25 maio 2023.

Organização dos Estados Americanos, Convenção Americana de Direitos Humanos (“Pacto de San José de Costa Rica”), 1969. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso em: 25 maio 2023

PENNA, Fernando de A. A escola sem partido como chave do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP UERJ, 2017.

PENNA, Fernando de Araujo. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. Quaestio - Revista de Estudos em Educação, [s. l.], v. 20, n. 3, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3240>. Acesso em: 9 maio 2023.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; CAMPOS, Marina Santos Nunes de; FLORES, Renata Lucia Baptista. CURRÍCULO EM TEMPOS DE ESCOLA SEM PARTIDO: hegemonia disfarçada de neutralidade. Revista Espaço do Currículo, [s. l.], 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/29995>. Acesso em: 27 maio 2023.

A TRANSIÇÃO ECONÔMICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA

Alexandre Macedo de Camargo
alexandremacedo@edu.unirio.br

*“O espírito do vale não morre nunca; Ele é a mulher misteriosa.
A porta da mulher misteriosa é a raiz do Céu e da Terra.
Ininterrupta, assim como perpétua, ela age sem esforço.”
(O Livro do Sentido e da Vida, canto VI.)*

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar, estabelecendo relações dialéticas entre filosofia da educação, desenvolvimento econômico e preservação ambiental, a formação da cidadania, no contexto do presente momento histórico, caracterizado pelas transformações tecnológicas do meio informacional e pelos desafios econômicos que obrigam as sociedades a reorganizarem seus processos produtivos. A urgência da preservação ambiental traz à tona a necessidade de novos modelos econômicos, além de novas práticas políticas e sociais, demandando um papel decisivo da pedagogia na formação da cidadania, que, por sua vez, também precisa ser repensada em função das novas formas de intervenção no espaço geográfico que o momento exige. A pesquisa, de caráter qualitativo, examina conceitos como práxis, território e transição econômica, postulados de diferentes disciplinas. Procuramos contribuir com a formulação de novas perguntas e, se possível, sugerir políticas públicas, com o intuito de unir esforços à causa da preservação do nosso planeta.

Palavras-chave: Educação ambiental; Sustentabilidade; Transição econômica; Cidadania; Políticas públicas.

Introdução

Milton Santos (1997) demonstrou as categorias de análise do espaço em função de relações dialéticas que deveriam ser estabelecidas entre estrutura, processo, forma e função. O geógrafo contribuiu com importantes pesquisas a respeito da associação entre espaço, sociedade e modo de produção, e na forma como, através do espaço, o homem constrói sua cidadania. Não existe sociedade fora do espaço, essa intrincada relação é, pois, “uma categoria de Formação Econômica Social e Espacial”, categoria esta justificada pela produção, ou seja, “o trabalho do homem para transformar o espaço” (Santos, 1977, p. 82). As mudanças de atitude que necessitamos para transformar a maneira como interferimos economicamente no espaço, devem trazer à luz ideias e hábitos que vão muito além de modificações e certificações em produtos de consumo.

A noção da cidadania nos impele a perguntar quem somos nós, onde nós estamos e o que fazemos, esclarecendo a maneira como atuamos no espaço. Em

outras palavras, a mudança no pensamento (mudança do sujeito), que propicia a mudança na atitude (mudança da interferência do sujeito sobre o espaço). Por isso o entendimento da Formação Econômica Social e Espacial, que define o conceito de espaço geográfico, é fundamental para a educação ambiental. Se o modelo econômico é que registra a história no tempo enquanto a formação social o faz no espaço, (1977, p.88) poder-se-ia dizer que é constituindo sua cidadania, ao apropriar-se da técnica, que o sujeito escreve sua história no espaço-tempo, ao perceber-se como possuidor do direito de conhecer as técnicas necessárias para transformar o território em que vive, segundo suas necessidades econômicas, situando-se politicamente no tempo histórico.

Como afirmou Castells, “a busca da identidade é tão poderosa quanto a transformação econômica e tecnológica no registro da nova história.” (Castells, 2000, p. 42). Não há, portanto, como pensar a práxis sem objetivar o desenvolvimento e não há como pensar o desenvolvimento dissociando o grupo social do território onde ele se insere e dos meios tecnológicos dos quais se utiliza para se desenvolver economicamente. Em uma “democracia verdadeira, é o modelo econômico que se subordina ao modelo cívico. Devemos partir do cidadão para a economia e não da economia para o cidadão.” (Santos, 2011, p.80).

Portanto é imprescindível adotar novas tecnologias que fortaleçam uma profunda mudança na forma como vemos e lidamos com nosso planeta. Estabelecer ações transformadoras de caráter sustentável se faz necessário. A Política Nacional de Educação Ambiental não atua de forma consistente, é urgente pensarmos em outras formas de viver respeitando o território e as ancestralidades.

Metodologia

A pesquisa de caráter qualitativo examina conceitos como práxis, território e transição econômica, postulados de diferentes disciplinas para compreender os novos caminhos da Educação Ambiental. Para atender aos objetivos proposto, dialogo com Castells (2000), Bernardes (2012) e Saito (2012) buscando contribuir com a formulação de novas perguntas e, se possível, sugerir políticas públicas, com o intuito de unir esforços à causa da preservação do nosso planeta.

Sociedade e Território

A revolução tecnológica em curso vem ocasionando transformações nos diversos ramos das atividades humanas, que, por sua vez, sofrem os impactos resultantes e precisam se ajustar a essas mudanças. Pesquisadores de diversas áreas vêm se esforçando para formar uma epistemologia para a educação ambiental, fundada na prática social como mecanismo para a transformação do mundo, no sentido de se construir uma sociedade mais justa e democrática. Mais uma vez, a educação deve entrar em cena para transformar o ser humano e sua visão de mundo.

Há cerca de um século atrás, o escolanovismo propunha uma revolução educacional, resultante da percepção dos equívocos de uma pedagogia que não fora desenvolvida tendo como base o humanismo, a sensibilidade e a criticidade, mas, sim, o simples atendimento às necessidades dos interesses da sociedade industrial. De lá para cá, porém, a escola nova apenas vingou nos estabelecimentos destinados ao ensino das elites, e a exploração predatória dos recursos naturais tornou-se mais radical.

O capitalismo neoliberal está numa encruzilhada que o obriga a reconhecer a importância da preservação ambiental, mas segue aparentando uma mudança de paradigma “que permeou as instituições da sociedade, e seus valores ganharam apelo político a preço de serem refutados e manipulados na prática diária das empresas e burocracias.” (Castells, 2000, pp. 40-41) Não podemos ter a ingenuidade de acreditar que as mudanças repentinas nos padrões de consumo ocorram tão facilmente, por simples boa vontade dos seus incentivadores, mas podemos e devemos nos apropriar dessas iniciativas e agir pelas mudanças sociais necessárias para a transformação, que, assim como as que ocorreram anteriormente, devem começar pela mudança no pensamento. Uma mudança, sobretudo, na forma de ver-se a si mesmo no espaço habitado. Como afirma Lefebvre:

A filosofia não se pode realizar sem que a arte (como modelo de apropriação do tempo e do espaço) se complete plenamente na prática social e sem que a técnica e a ciência, enquanto meios, sejam plenamente utilizados, sem que supere a condição proletária. (Lefebvre, 2001, p. 136)

Conhecer as novas tecnologias, por mais ecológicas, não é suficiente, é

preciso uma profunda mudança na forma como vemos e lidamos com nosso planeta; a abordagem que vê a terra como propriedade e fonte de recursos deve ser superada para dar lugar à coexistência pacífica e à produção sustentável, é preciso “reconhecer, não somente os impactos gerados a partir de fora, com a introdução de novas tecnologias, mas também as resistências internas e as estratégias de adaptação no intento de superação dos conflitos instalados.” (Bernardes, 2012, p. 241).

A Política Nacional de Educação Ambiental divide a opinião de pesquisadores; os que discordam, identificaram “a presença de mecanismos que podem ser considerados associados à reprodução das condições sociais com características reprodutivistas que revelam o papel ideológico dos aparelhos de Estado” (Ruscheinsky, 2012, pp. 56-57), como as que estimulam o assistencialismo, a falta de organização por parte de educadores e ambientalistas, o emprego da violência simbólica, etc.

Saito (2012), ao analisar a legislação desenvolveu um importante estudo sobre a questão, em que apresenta cinco desafios para a educação ambiental, na constituição de uma sociedade democrática e socialmente mais justa; saliento para o “desvelamento das relações de dominação” (Saito, 2012, pp. 63-64), o terceiro dentre cinco desafios expostos pelo pesquisador e certamente o mais delicado, o ponto nevrágico que define a inserção de projetos ambientais nos âmbitos da democracia e da justiça social, orientando as interferências no espaço de acordo com os interesses da comunidade, tendendo para o desenvolvimento sustentável e superando os traços de clientelismo e coronelismo, dominantes nas relações de poder que caracterizam a produção do espaço no Brasil.

As inovações impulsionadas pela economia verde podem permanecer inertes, se, a despeito da rapidez da difusão do conhecimento, propiciado por esse novo aparato informacional, ainda mantivermos a morosidade na aplicação prática que se demanda desses conhecimentos. Há muitas variáveis na prática social, e, por isso, uma considerável margem para a imprevisibilidade, principalmente as que dizem respeito ao jogo político que se desenrola na disputa pelo controle do território, o que desfavorece mas não deve desencorajar as iniciativas transformadoras de caráter sustentável.

Considerações Finais

Leitura de mundo, prática social e cidadania parecem permanecer como conceitos e ideais necessários à pedagogia da transformação. Como já foi dito, a compreensão do planeta Terra como um imenso organismo vivo não é novidade, mas a comunidade científica por muito tempo negligenciou o valor do saber de povos indígenas comunidades quilombolas. A educação, já por demais, politizada, abriga disputas de cunho político-ideológico, e torna-se ainda mais complexa com a inclusão do fator terra. A urgência da situação se sobrepõe a interesses individuais, não havendo espaço-tempo para reproduções egocêntricas sobre termos e conceitos. Levando em conta a superação das dificuldades que se somam nesse país desigual, a pesquisa na área da educação ambiental deve estar centrada na comunidade e no cidadão, agente por direito da transformação social.

Referências Bibliográficas

BERNARDES, Júlia Adão. Mudança técnica e espaço : uma proposta de investigação. In Geografia : conceitos e temas / organizado por Iná Elias de Castro, Paulo Cesar da Costa Gomes, Roberto Lobato Corrêa. – 15^a ed. – Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2012. 352p.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede volume I / Manuel Castells; tradução: Roneide Venâncio Majer com a colaboração de Klauss Brandini Gerhardt. – 8^aed. totalmente revista e ampliada. – São Paulo : Paz e Terra, 2000.

LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade / Henri Lefebvre; tradução Rubens Eduardo Frias. – São Paulo : Centauro, 2001.

LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna / Jean-François Lyotard; tradução: Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Silviano Santiago – 12^a ed. – Rio de Janeiro : José Olympio, 2009.

SAITO, Carlos Hiroo. Política Nacional de Educação Ambiental e cidadania : revendo os desafios contemporâneos. In Educação ambiental : abordagens múltiplas / organizador, Aloisio Ruscheinsky. – 2^a ed., rev. e ampl. – Porto Alegre : Penso, 2012. 312 p. ; 23cm.

SANTOS, Milton. O espaço da cidadania e outras reflexões / Milton Santos ; Organizado por Elisiane da Silva; Gervásio Rodrigo Neves; Liana Bach Martins. – Porto Alegre : Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço : a formação social como teoria e como método. In Boletim Paulista de Geografia. Direção J.M. de Gusmão Pinto. Revisão Antonio de Padua Danesi; Edmáea G. Neiva Danesi. – São Paulo : Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1977.

CONEXÃO ENTRE O RAP E O SAMBA: RAPPIN' HOOD E LECI BRANDÃO NA LUTA CONTRA HEGEMÔNICA

Lucas Vinicius Ribeiro dos Anjos⁰

llvvinicius@hotmail.com

Ivan Felipe Fernandes Gomes⁰

ivanfelipesenai@gmail.com

*Salve o Samba!
Salve o Rap brasileiro!
(Leci Brandão)*

Resumo

O presente trabalho propõe uma análise aprofundada da música “Sou Negrão” composta pelo rapper Rappin’ Hood e da cantora e compositora Leci Brandão, com o objetivo de formar uma conexão no discurso/ação do conjunto de referências negras mencionadas na canção e suas contribuições para a luta Antirracista e no combate aos efeitos da colonialidade. Uma conclusão/hipótese é de que esta composição se configura em um Espaço Educativo Não Formal Contra Hegemônico.

Palavras-Chave: Samba-Rap, Antirracismo, Decolonialidade, Contra Hegemonia, Espaço Educativo Não Formal

Introdução

Em 2001 o rapper Rappin’ Hood regravou a música “Sou Negrão”, presente no álbum *Sujeito Homem*, com participação da cantora e compositora Leci Brandão e através dessa parceria notamos o potencial que há na união entre o Rap e o Samba. Segundo o próprio cantor (2015), “A luta se assemelha. Eu acho essa é a grande identificação do Rap com o Samba, a nossa realidade local, de onde viemos e as coisas que o nosso povo ainda luta para conquistar. É isso que nos junta e o que nos faz ritmos irmãos.”⁰ É necessário inicialmente entender quem são Rappin’ Hood e Leci Brandão e qual a luta travada por esses dois gêneros musicais e, também, movimentos sociais.

Antônio Luiz Júnior, mais conhecido na cena Hip Hop pelo vulgo de Rappin’ Hood, nasceu na Vila Arapuá (São Paulo) em 1971. Iniciou sua carreira como rapper

⁰ Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais (GFPPD). Membro do Grupo de Estudos Negritudes e Transgressões Epistêmicas (GENTE). Graduado em Licenciatura e Bacharel em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1406929957904131>

⁰ Mestrando em Bioética, ética aplicada e saúde coletiva pelo consórcio (UERJ, UFRJ, UFF, FIOCRUZ). Graduado em História pela UERJ-FFP (Universidade do Estado do Rio de Janeiro-Faculdade de Formação de Professores), pós-graduado pela FIOCRUZ em Direitos humanos, saúde e racismo e pelo CPII (Colégio Pedro II) em EREREBÁ (Educação das Relações Étnico Raciais no Ensino Básico). Coordenador do GT Intelectualidades Negras Brasileiras na Revista África e Africanidades (A4) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1087395205114888>

⁰RAPPIN HOOD. "Samba e rap se assemelham na luta, diz Rappin Hood". In: FOLHA DE S.PAULO. 2 fev. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2023/02/samba-e-rap-se-assemelham-na-luta-diz-rappin-hood.shtml>. Acesso em: 26 maio 2023.

em 1989, entretanto seu primeiro disco solo só é lançado em 2001. O álbum Sujeito Homem contou com a faixa “Sou Negrão” e foi o primeiro trabalho de grande proporção que o rapper alcançou ao combinar o Rap e o Samba com a participação de Leci Brandão, entretanto essa união entre os dois gêneros musicais se fez ainda mais presente através do álbum Sujeito Homem 2, que contou com a presença de divers(o,a)s cantor(e,a)s e compositor(e,a)s, como Dudu Nobre, Péricles, Thiaguinho (Exaltasamba), Gilberto Gil, Maria Fernanda, Mário Sérgio (Fundo de Quintal), Jair Rodrigues, Arlindo Cruz, Caetano Veloso e Zélia Duncan.⁰

Rappin’ Hood, além de seu trabalho na música como rapper, compositor e produtor, pelo qual recebeu o prêmio Hutúz como Revelação do Ano em 2001 e o prêmio Orilaxé na categoria de melhor cantor em 2008, se destacou também por receber em 2003 o Prêmio Hutúz de Personalidade do Ano. E nota-se versatilidade ao ter trabalhado também como apresentador de televisão no programa Manos e Minas na TV Cultura. Além disso, se destacou por ser uma representatividade para a comunidade portadora de vitiligo, ao ser um homem negro, com destaque na mídia e transparecer autoestima e enfrentar o preconceito contra os portadores dessa doença, que não é contagiosa, além da luta antirracista expressa continuamente em suas letras.⁰

Leci Brandão Da Silva, mais conhecida no meio artístico e político como Leci Brandão é uma cantora, compositora, percussionista e política brasileira, nascida em 1944 no bairro de Madureira, mas criada em Vila Isabel, ambos bairros do Estado do Rio de Janeiro. Iniciou sua carreira em 1968 ao vencer o programa “A grande chance” de Flávio Cavalcanti ao ter apresentado composições autorais. Em 1972 se tornou a primeira mulher a entrar para a Ala dos Compositores de uma Escola de Samba, no caso, na Mangueira. Em 1985 lançou o álbum Leci Brandão e atingiu o auge de sua carreira através da música “Zé do Caroço”. Ao longo de sua carreira possui cerca de 25 álbuns gravados e, além de ter feito participação na faixa “Sou Negrão” de Rappin’ Hood, realizou também a faixa “Deixa, deixa” que contou com a participação de Mano Brown, do grupo Racionais MC’s. Leci recentemente

⁰ WIKIPÉDIA. Rappin’ Hood. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rappin%27_Hood#cite_ref-2. Acesso em: 26 maio 2023.

⁰ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Rappin’ Hood. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa269924/rappin-hood>. Acesso em: 26 maio 2023.

participou também da música Favela Vive 5 (2023), em que realizou mais uma parceira de Samba-Rap.⁰

Além de se destacar no meio musical, Leci Brandão é também formada em Direito pela Universidade Gama Filho e desde 2014 que é Deputada Estadual pelo Estado de São Paulo, ao qual tornou-se a primeira mulher negra a cumprir 4 mandados consecutivos na história da ALESP. Leci se destacou também devido a sua representatividade como uma mulher negra e lésbica, ao qual se assumiu publicamente em 1978.⁰

Metodologia

A metodologia adotada neste trabalho é a análise da música “Sou Negrão” e destacar as diversas referências mencionadas na canção e a partir disso realizar um debate sobre o discurso/ação realizado por essas referências e sua contribuição para a luta Antirracista e combate aos efeitos da colonialidade.

Discussão

Leci Brandão e Rappin’ Hood se assemelham por serem pessoas pretas, ativistas na luta preta e contestadores da miséria social causada pelo capitalismo desenfreado. Para além de suas percepções pessoais e vivências como seres não pertencentes à chamada “Elite”, ambos artistas encontraram na música uma das formas de combater esse Sistema Hegemônico. Ao se juntarem em uma música e reunirem dois diferentes, entretanto semelhantes, gêneros musicais/movimentos sociais, Leci Brandão e Rappin’ Hood formularam um ataque direto aos efeitos da coloniadade⁰. Através da canção “Sou Negrão” geraram um conjunto de referenciais negr(o,a)s que de alguma forma através de seu discurso/ação apresentaram contribuições para a emancipação preta e fortalecimento da autoestima e orgulho de em ser negr(a,o,e).

⁰ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Leci Brandão. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa12146/leci-brandao>. Acesso em: 26 maio 2023.

⁰ WIKIPÉDIA. Leci Brandão. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Leci_Brand%C3%A3o. Acesso em: 26 maio 2023.

⁰ Segundo Aníbal Quijano (2010) “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2000, p. 73)”

Ao imortalizar essas memórias contra hegemônicas a partir de grandes nomes da luta antirracista, é possível pensar esse Samba-Rap como uma transmissão de saberes críticos, com a finalidade de fortalecer a união não só de dois gêneros musicais/movimentos sociais provenientes da cultura preta, mais também como potencializadores da união entre as diversas categorias de movimentos da causa negra antirracista. Tal perspectiva se aproxima do que ANJOS (2022) observa em sua monografia intitulada “Sobrevivendo para além do Inferno: O Rap do Racionais MC’s como um Espaço Educativo Não Formal Contra-Hegemônico”, ao relacionar um conjunto de saberes difundidos pelo grupo Racionais MC’s através das suas letras de Rap, shows e discursos como um manual de sobrevivência para as pessoas pretas e periféricas aos efeitos da colonialidade e a partir disso o Rap proferido pelo grupo se configura em um Espaço Educativo Não Formal Contra-Hegemônico.

Ao passo que a música “Sou Negrão” de Rappin’ Hood e Leci Brandão realizam também um ataque a colonialidade e ao Sistema Hegemônico, também podemos compreender essa canção como um Espaço Educativo Não Formal Contra-Hegemônico.

Conclusões

A música “Sou Negrão” de Rappin’ Hood em parceria com Leci Brandão apresenta em seus versos inúmeras referências negras que contribuíram de alguma forma para a emancipação do povo negro, o que a torna por si só um fortalecimento de memórias contra hegemônicas ao imortalizar nessa canção uma diversidade de pessoas pretas que lutaram contra a opressão do sistema hegemônico. Sendo assim, é uma poderosa ferramenta para a luta Antirracista e os efeitos da colonialidade e ao incentivar o conhecimento e reconhecimento de personalidades negras revolucionárias, esse Samba-Rap se configura em um Espaço Educativo Não Formal Contra Hegemônico.

Referências

ANJOS, Lucas Vinicius Ribeiro dos. *Sobrevivendo para além do Inferno: O Rap do Racionais MC’s como um Espaço Educativo Não Formal Contra-Hegemônico*. Rio de Janeiro: UERJ, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

Sites:

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Leci Brandão. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa12146/leci-brandao>. Acesso em: 26 maio 2023.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Rappin' Hood. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa269924/rappin-hood>. Acesso em: 26 maio 2023.

RAPPIN HOOD. "Samba e rap se assemelham na luta, diz Rappin Hood". In: FOLHA DE S.PAULO. 2 fev. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2023/02/samba-e-rap-se-assemelham-na-luta-diz-rappin-hood.shtml>. Acesso em: 26 maio 2023.

WIKIPÉDIA. Leci Brandão. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Leci_Brand%C3%A3o. Acesso em: 26 maio 2023.

WIKIPÉDIA. Rappin' Hood. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rappin%27_Hood#cite_ref-2. Acesso em: 26 maio 2023.

O POTENCIAL DO CINEMA NA EDUCAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM INOVADORA PARA O APRENDIZADO DOS JOVENS

Thiago da Costa Flehr
Paulo Davi Costa Damazio
Breno Ribeiro Cano

Introdução

A educação é um processo dinâmico e deve se adaptar às necessidades e interesses dos alunos. Nesse contexto, o cinema pode desempenhar um papel importante como uma ferramenta educacional eficaz para trabalhar com jovens do ensino médio. O objetivo deste trabalho é explorar as possibilidades e os benefícios do cinema como uma abordagem inovadora para a educação dessa faixa etária, aqui consideramos cinema como toda a produção cinematográfica, não restringindo ao espaço físico.

Metodologia

Inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica em busca de autores que abordassem o tema das mídias na educação e do cinema na educação. A revisão da literatura foi conduzida usando o Google Scholar. A pesquisa buscou identificar os principais conceitos e resultados de experiências feitas nesse campo.

Com base na revisão da literatura, selecionamos os artigos que eram pertinentes ao objetivo do estudo. Além disso, buscamos artigos recentes que abordam o aumento do uso de mídias de streaming durante a pandemia, a fim de contextualizar o cenário atual.

Discussão

Cinema como ferramenta de compreensão de fenômenos complexos:

Com o isolamento social, em decorrência da epidemia do Coronavírus, é unânime entre os pesquisadores da área o aumento do uso de plataformas de streamings no período, entre a população brasileira.

Globo, no acúmulo de 01 de janeiro a 27 de agosto de 2020, mostrou um aumento de 224% nas horas assistidas dentro da plataforma Globoplay, em comparação ao mesmo período do ano de 2019. (GLOBO.COM, 2020). Na preferência do público a plataforma alcançou 25,5%. (SEGS.COM, 2020).

Com esse aumento do uso cumpre analisar e discutir as possibilidades do uso dessa nova tendência enquanto ferramenta pedagógica’.

Como defendido por Colares: Os filmes fornecem uma maneira eficaz de contextualizar os conceitos acadêmicos e conectar o currículo às situações da vida real. Por exemplo, filmes ambientados em diferentes épocas históricas ajudam os alunos a visualizar e entender melhor os eventos passados e conectar o presente com o passado. Da mesma forma, os filmes que tratam de questões sociais atuais fornecem uma base para discussões significativas em sala de aula e ajudam os alunos a entender como os conceitos teóricos se aplicam ao mundo real.

“Porém, a reflexão sobre seu cotidiano o reconhecimento de si mesmo a partir da análise da narrativa de um filme pode transformar o espaço da sala de aula em laboratório de experimentações’

Para além do caráter interpretativo, o cinema traz consigo a possibilidade de analisar realidades diferentes das vividas no chão da escola, com a ampliação dos horizontes é possível julgar e retirar a lente que normaliza as coisas que vemos todos os dias.

Fugindo do *American way of life*, podemos encontrar infinitas possibilidades de trabalho e ampliação cultural.

A relação entre cinema e educação pode ser estabelecida de diversas maneiras no contexto do currículo escolar. É importante que os filmes selecionados para uso no currículo sejam relevantes, adequados à faixa etária dos alunos e abordem temas apropriados. Além disso, é fundamental fornecer orientação e estrutura para a análise crítica e discussão dos filmes, a fim de promover uma compreensão aprofundada e reflexiva. O cinema é uma forma de arte que pode ser explorada como uma ferramenta pedagógica para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo:

- Estudo de filmes como textos: Os filmes podem ser considerados textos culturais que expressam ideias, valores, crenças e perspectivas. Ao estudar filmes, os alunos podem desenvolver habilidades de leitura crítica, análise

textual e interpretação. Os filmes podem ser analisados do ponto de vista narrativo, estético, temático e histórico.

- Promoção da alfabetização audiovisual: O cinema é uma forma de mídia visual e, ao explorar filmes no currículo, os alunos podem desenvolver habilidades de leitura e compreensão de imagens em movimento.
- Exploração de temas e questões sociais: Os filmes podem abordar uma ampla gama de temas e questões sociais relevantes, como discriminação, justiça social, direitos humanos, meio ambiente, entre outros. Através da análise de filmes que tratam desses temas, os alunos podem se envolver em discussões significativas e reflexões críticas sobre questões sociais importantes.
- Estímulo à criatividade e produção audiovisual: O cinema também pode ser um meio para incentivar a criatividade dos alunos. Eles podem criar seus próprios filmes, documentários e curtas-metragens como parte de projetos escolares.
- Conexões com outras disciplinas: O cinema pode ser usado para integrar diferentes disciplinas do currículo. Por exemplo, filmes históricos podem ser explorados em aulas de história, filmes baseados em livros podem ser relacionados às aulas de literatura e filmes científicos podem ser usados em aulas de ciências.

Conclusão

O diálogo não se limita apenas em sala de aula. O cinema funciona como uma ferramenta social e deveria ser utilizado não apenas em locais privados, mas na rua, levando cultura e debate sobre o assunto abordado em questão. Citando como exemplo, em 2019 o filme “Bacurau” de Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles foi transmitido a céu aberto e entrada gratuita em Porto Alegre. Isso mostra que é viável levar o audiovisual para além das salas de cinema e levar debates e reflexões para quem não tem acesso.

Ocupar o espaço público, seja numa praça ou em um parque é o caminho para a democratização do acesso ao cinema.

Referências bibliográficas

Sessão comentada de cinema: uma proposta pedagógica para educandos da EJA, COLARES, SILVANIA,BELO HORIZONTE 2019

A INDÚSTRIA DO ENTRETENIMENTO E A EXPANSÃO DO STREAMING EM MEIO A PANDEMIA SALVIANO, NAYARA, 2020

FABRIS, Elí Henn. Cinema e educação: um caminho metodológico. Educ. Real. [online]. 2008, vol.33, n.01, pp.117-133. ISSN 0100-3143.

TV UFG - Cinema e Educação - Potencial pedagógico e social do cinema | MUNDO UFG 17.09.2021
<https://www.youtube.com/watch?v=mbnb-RIP5-s>

SINGULARIDADES DA MEDIAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO BRASIL

Maria Eduarda Lopes Barbosa Soares
Maria.eduardalopes@edu.unirio.br

Resumo

O objetivo do presente trabalho é identificar as contribuições da mediação escolar na inclusão de crianças autistas em contextos escolares brasileiros. Reconhecendo a multiplicidade do Brasil e como a mediação tem sido utilizada como ferramenta de inclusão. A metodologia foi executada de forma qualitativa, utilizando revisão bibliográfica para fundamentar a discussão. Devido às características do autismo, a escola exerce um papel fundamental na inserção social e garantia de direitos, o mediador é o intermediário entre a criança e as mais diversas situações experimentadas por ela no ambiente escolar. A análise proporcionou o levantamento de fontes importantes para a área da educação e identificou que ainda são poucos estudos, portanto não abrange toda multiplicidade necessária do tema.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Mediação escolar; Inclusão; Escolarização.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por uma desordem do neurodesenvolvimento com início precoce, curso crônico e não degenerativo, que se caracteriza por déficits na comunicação, interação social, coordenação motora, níveis de atenção e comportamento (SAMPAIO; LOUREIRO; GOMES, 2015, p. 138). Podendo ser definido como um distúrbio do desenvolvimento de origem orgânica, cuja causa específica seja o componente genético (RELVAS, 2015, p. 78). Essencialmente, o TEA é descrito, por distúrbios na reciprocidade das relações socioafetivas, déficits na comunicação e nas convivências sociais rotineiras. Assim como, condutas e interesses restritos e repetitivos (RELVAS, 2015, p. 78).

Apesar das diversas mudanças de conceitos e avanços científicos dentro da psiquiatria, o Transtorno do Espectro Autista ainda é um assunto novo e que permanece respaldado sob muitos questionamentos e incertezas. Esse processo de inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD) quando analisado historicamente, nos permite identificar inúmeros obstáculos que sempre interferiram diretamente no acesso a diversos direitos sociais, como por exemplo a educação (SANTAROSA; CONFORTO, 2015, p. 350). Rosa, Matsukura e Squassoni (2019, p. 304) relatam que quando a pessoa com TEA é inserida em escolas durante a infância e adolescência, esta pode alcançar ganhos ainda maiores em seu desenvolvimento.

Existem algumas barreiras quanto à educação da criança com autismo, e para que o ensino e aprendizado dessa criança seja realizado com qualidade e eficiência, é importante assegurar práticas e estratégias que garantam a inclusão escolar (RAMOS et al, 2021, p. 58). No presente trabalho, busco identificar as contribuições da mediação escolar na inclusão de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista em contextos escolares brasileiros, reconheço a multiplicidade do nosso país e como a mediação escolar tem sido utilizada como ferramenta de inclusão e tem gerado resultados positivos para os/as estudantes mas que ainda são insuficientes.

Metodologia

No presente trabalho adoto uma abordagem qualitativa de pesquisa, utilizei da revisão bibliográfica para fundamentar a discussão proposta, aportes foram encontrados em diferentes áreas para contemplar a demanda do espectro. A Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é abordada como escopo para construir um debate onde a mediação escolar é vista como eixo central da inclusão escolar de crianças com TEA.

Discussão

O TEA pode ser diagnosticado nos primeiros meses de vida, entretanto, as manifestações clínicas podem surgir até os 3 anos de idade, período em que se tornam evidentes as dificuldades de interação e comunicação social (SOUZA; NUNES, 2019, p. 2) (CAMPOS; SILVA; CIASCA, 2018, p. 4). No âmbito da interação, as crianças com TEA apresentam dificuldades em estabelecer relações sociais, compartilhar interesses, realizar contato visual, compreender expressões faciais, compreender sentimentos e afetos, iniciar e/ou manter relações, preferindo atividades solitárias e individuais (SILVA; ROCHA; FREITAS, 2018, p. 2). No âmbito da comunicação, apresentam déficits tanto na comunicação verbal e na não verbal, com atraso ou ausência de linguagem, dificuldades em compreensão e processamento verbal e não verbal. Dificuldades em utilizar e decodificar gestos, formular palavras para se comunicar e ainda podem manifestar ecolalia, caracterizada pela repetição de palavras ou frases emitidas (SILVA; ROCHA; FREITAS, 2018, p. 3) (SOUZA; NUNES, 2019, p. 11).

Elementos centrais do TEA são os padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Estes se manifestam por meio de interesses restritos por objetos ou determinados assuntos, rotinas disfuncionais com dificuldade a mudanças ou ritualísticas, estereotipias motoras e preocupações excessivas com partes de objetos (SOUZA; NUNES, 2019, p. 10).

Devido às características do autismo, é importante o diagnóstico e tratamento multidisciplinar com estratégias que estimulem e promovam a aquisição de habilidades objetivando a independência e autonomia (RAMOS et al, 2021, p. 57). A inserção deste indivíduo em contextos e ambientes que promovam e favoreçam experiências que irão ampliar suas vivências e habilidades, como à inserção no ambiente escolar (RAMOS et al, 2021, p. 58). A escola exerce um papel fundamental na vida da criança com autismo, pois prepara a criança para o meio e deve garantir que as necessidades da criança sejam atendidas, garantindo o apoio e serviços necessários para o seu aprendizado (GUSMÃO; BEZERRA; MEL, 2015, p. 83) (RODRIGUES; ALMEIDA, 2020, p. 403).

O movimento da inclusão escolar se fortaleceu no Brasil na década de 90 a partir do surgimento de diretrizes e legislações (CABRAL; MARIN, 2017, p. 2). Outro avanço no Brasil, foi a publicação da Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012, sendo instituída a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo mais direitos de acessos para as pessoas com TEA. Estes direitos foram reafirmados no ano de 2013 com a criação da Nota Técnica no 24/2013/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2013).

A Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista reforçou sobre a importância da escolarização de pessoas com TEA serem realizadas em escolas comuns, que devem propor atendimento educacional especializado (AEE), destacando como principais diretrizes, a intersetorialidade das ações e das políticas; a participação e o monitoramento de políticas públicas voltadas para as pessoas com TEA; a atenção integral às suas necessidades de saúde; o estímulo à sua inserção no mercado de trabalho; a responsabilidade do poder público quanto à informação pública sobre o TEA; o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados; e o estímulo à pesquisa científica (BRASIL, 2012, p. 2).

A escolarização é um momento de adaptação que exige da criança habilidades sociais, de comunicação e acadêmicas para que a mesma consiga

conviver e se desenvolver neste ambiente. Considerando as limitações que a criança com TEA possa apresentar nessas habilidades, torna-se necessário que seja assegurado à mesma um apoio profissional (RODRIGUES; ALMEIDA, 2020, p. 403 - 420).

O apoio profissional para a escolarização e apoio às crianças e adolescentes com TEA, são denominados como mediadores escolares. No Brasil, fala-se de inclusão com mediador escolar em torno dos anos 2000, mas sem nenhum registro sistemático (MOUSINHO, et al 2010, p. 93). O profissional da mediação surgiu para acompanhar as crianças que necessitavam de auxílio na sala de aula e este era orientado pelos profissionais que acompanhavam as crianças nas terapias de apoio, aliando trocas com a escola e família (ibidem).

A principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas e experimentadas por elas, onde encara dificuldades de interpretação e ação. O mediador pode assumir um apoio importante e necessário ou ser o responsável pela inclusão do estudante com TEA no processo educacional (MOUSINHO, et al 2010, p. 94). O mediador deveria ser visto no ambiente escolar como um agente de inclusão e participante ativo e necessário do processo de escolarização (ibidem). Apesar dos esforços a mediação não tem conseguido atuar para a inclusão real dessas crianças, as crianças não conseguem acompanhar as turmas, não há quantitativo suficiente de mediadores para atender a toda demanda, as crianças acabam inseridas no sistema apenas para medida quantitativas, buscando afundo sobre qualidade, ensino-aprendizagem compreendemos que os avanços não estão alcançados os patamares necessários. São diferentes objeções que permeiam o temário, importa compreendermos a urgência da produção acadêmica sobre o tema mas na área da educação, os estudos ainda são poucos e não abrangem toda a multiplicidade necessária.

Considerações finais

A análise dos estudos selecionados neste trabalho proporcionou um levantamento de fontes importantes de conhecimento sobre a inclusão escolar de crianças com TEA. A educação caracteriza uma entre as principais ocupações a ser desempenhada ao longo do desenvolvimento humano e tem importância para a participação social da pessoa autista. Porém, a inclusão de crianças com TEA no

ambiente escolar é direcionada e realizada principalmente por mediadores, seja dentro da sala de aula ou em outros ambientes escolares. Mesmo com a literatura, nota-se que existe necessidade de realização de maiores buscas e pesquisas nessa área, pensando na complexidade do cenário de inclusão e na importância do papel da educação como lócus de formação social. Na área de educação as pesquisas sobre o espectro ainda são insuficientes, a ausência de produção na área indica um déficit que precisa ser repensado, estamos lidando com diferentes realidades que não estão sendo acolhidas da forma como deveriam, a educação precisa ocupar espaço central nesta discussão para que os direitos dessas crianças sejam respeitados.

Bibliografia

BRASIL. Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota técnica no 24/2013/MEC/SECADI/DPEE: orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei no 12.764/2012. Brasília, DF, 21 mar. 2013.

CABRAL, C.S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do Espectro Autista: Uma revisão sistemática da literatura. *Educ. rev.* 33. 2017

CAMPOS, C. C. P.; SILVA, F. C. P.; CIASCA, S. M. Expectativa de profissionais da saúde e de psicopedagogos sobre aprendizagem e inclusão escolar de indivíduos com transtorno do espectro autista. *Revista Psicopedagogia*, v. 35, n. 106, p. 3-13, 2018.

GUSMÃO, J. E. L. S.; BEZERRA, M. G. C. E.; MEL, T. C. L. A prática da inclusão social da criança autista no ambiente educacional. *Caderno de Ciências Humanas e Sociais*, v. 3, n. 1, p. 83-96, 2015.

MOUSINHO, R; SCHMID,E.; MESQUITA, F.; PEREIRA, J.; MENDES, L.; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Rev. Psicopedagogia*, 2010

NICKEL, Robert HUANG-STORMS, Lark. Early Identification of Young Children with Autism Spectrum Disorder. In.: *The Indian Journal of Pediatrics*. Setembro, 2015.

RAMOS, L.P.A.; OLIVEIRA, K.C.; SANTOS, L.S. A terapia ocupacional e o Transtorno do Espectro Autista em contexto escolar: uma revisão de escopo da literatura nacional. Editora Inovar, 2021.

RELVAS, M.P. Neurociência e Transtornos de Aprendizagem - As múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 6ºEdição, Rio de Janeiro, 2015.

RODRIGUES, V.; ALMEIDA, M. A. Implementação do Pecs Associado ao Point-Of-View Video Modeling na Educação Infantil para Crianças com Autismo. *Rev. Bras. Educ. Espec*, v. 26, p. 403-420, 2020.

ROSA, F. D.; MATSUKURA, T. S.; SQUASSONI, C. E. Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. *Cad. Bras. Ter. Ocup*, v. 27, n. 2, p. 302-316, 2019

SAMPAIO, Renato Tocantins; LOUREIRO, Cybelle Maria Veiga; GOMES, Cristiano Mauro Assis. A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica. *Per musi*, n. 32, p. 137-170, 2015.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. *Rev. Bras. Ed. Esp*, v. 21, n. 1, p. 349-366, 2015.

SILVA, W. N.; ROCHA, A. N. D. C.; FREITAS, F. P. M. Perfil de crianças com transtorno do espectro autista em relação à independência nas atividades de vida diária. *Revista diálogos e perspectivas em educação especial*, v. 5, n. 2, p. 71-84, 2018.

SOUZA, R. F.; NUNES, D. R. P. Transtornos do processamento sensorial no autismo: algumas considerações. *Rev. Bras. Ed. Esp*, v. 32, p. 1-17, 2019.

POR UMA EDUCAÇÃO VERDADEIRAMENTE ANTIRRACISTA: UM OLHAR PARA OUTRAS NARRATIVAS.

Ana Beatriz Ambrosio Brandão⁰

Gustavo de Almeida Dias

Jessica Pereira Gonçalves

Resumo

O presente texto surge a partir de inquietações dentro do nosso cotidiano enquanto discentes negros no curso de Pedagogia da UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). Partindo de uma escrita coletiva guiada pelas nossas vivências atravessadas por práticas racistas, discutiremos com pensamentos outros, a fim de trabalharmos com narrativas - para além das hegemonicamente condutoras do currículo da Escola de Educação - das quais carregam potências de experiência histórica, educacional e ancestral.

Palavras-chave: vivência; antirracismo; narrativas; educação.

Introdução

Dentro da nossa atual trajetória acadêmica, no curso de Pedagogia da UNIRIO, notamos uma glorificação de pensamentos eurocêntricos, que colaboram para uma formação fortemente atravessada por diretrizes pedagógicas excludentes, que por sua vez, são frequentemente defendidas por parte do corpo docente - majoritariamente branco- que se nega a abrir mão de suas vaidades e privilégios.

A partir disso, a urgência de reivindicarmos não somente a inclusão, como também o engajamento com as pautas antirracistas - que são abordadas através de uma das obras mais frequentemente utilizadas no curso supracitado, sendo ela, *Ensinando a Transgredir - A educação como prática de liberdade*, de bell hooks (1994), na nossa formação se torna evidente.

Partindo dessa problemática, defenderemos a legitimidade e potência de nossas vivências, produções e manifestações dentro de um espaço que entendemos como reproduutor de narrativas.

Metodologia

Nossa metodologia norteia-se em pensamentos e experiências de duas autoras negras, acadêmicas, renomadas dentro da literatura, e expoentes na luta antirracista, sendo elas, bell hooks (1952-2021) e Chimamanda Ngozi Adichie (1977-), em suas respectivas obras, *Ensinando a Transgredir - A educação como prática da liberdade* (1994), e *O Perigo de uma História Única* (2018). Assim,

⁰ Estudantes de graduação da UNIRIO

trabalharemos com suas narrativas a partir de uma escrita coletiva que também faz parte de nossas experiências enquanto pessoas negras universitárias.

Discussão

É importante salientarmos que, por mais que o espaço acadêmico em questão seja a UNIRIO, as problemáticas que aqui serão expostas não são de exclusividade desta instituição, assim como também não ocorrem apenas no curso de Pedagogia. Por isso, se faz necessária uma interpretação inclinada para a reflexão do conjunto que envolve as vivências aqui representadas e os seus desdobramentos.

É sabido que, a partir de narrativas, colaboramos para a manutenção ou desconstrução de formas de pensar sobre determinados assuntos, pautas, histórias e suas concepções. E a partir disso, quem as reproduz de forma hegemônica carrega uma grande responsabilidade para com as suas consequências. Em *O Perigo de Uma História Única*, Chimamanda cita que “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.” (p. 14, 2019). Ainda nessa mesma linha de pensamento, a escritora afirma que “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna.” (p. 12, 2019).

A partir destas afirmações, as nossas inquietações enquanto a nossa trajetória acadêmica no curso de Pedagogia da UNIRIO, são legítimas uma vez que, somos estudantes negros que vivem em um país onde o racismo é estrutural, e é inconcebível que uma formação de professores e pesquisadores esteja imersa em pensamentos eurocêntricos que colaboram para a manutenção desse sistema opressor. No que tange a uma questão estrutural, cabe às instituições, sobretudo as escolares, repensarem a maneira pela qual estão agindo perante a essa problemática, com foco nas licenciaturas. Sabemos que, em uma instituição escolar de ensino superior, tanto a gestão, quanto o corpo docente, detém - consideravelmente - poder sobre as diretrizes curriculares e didáticas que são incorporadas ao curso de formação.

A partir deste ponto, nos atemos para alguns dos nossos principais enfrentamentos em relação a uma parcela considerável do corpo docente desta unidade que, absorta em seus privilégios e vaidades, utilizam de obras populares de

pensadores negros apenas para compor um cenário atrativo e, superficialmente, fomentam sua defesa para com as práticas pedagógicas que estão longe de serem engajadas com a educação antirracista.

A problemática mais contundente e frequente emerge quando propomos a inclusão de outros saberes, que por sua vez, vão de encontro tanto ao currículo do curso quanto às ementas de disciplinas, mas são fortemente refutados. Uma outra problemática está relacionada ao cerceamento de produções - principalmente textuais - embasadas em pensadores negros pouco conhecidos no ambiente acadêmico. E por último, mas não menos importante, nossas falas que, quando não são silenciadas, são recepcionadas com hostilidade.

bell hooks relata que

Nestes vinte anos de experiência do ensino, percebi que os professores (qualquer que seja a sua tendência política) dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartmentalizados de conhecimento. (1994, p. 27).

Nesta citação, fica perceptível que, não se abstendo de seus apanágios, repensando suas didáticas, as dinâmicas incorporadas às disciplinas, e principalmente seus referenciais teóricos, esses docentes contribuem para a manutenção dos estereótipos sustentados pelo racismo dentro das instituições escolares. E com foco nas particularidades do exercício estudantil, podemos afirmar que, somos seres humanos com conhecimentos legítimos herdados pelos nossos ancestrais e irmãos pensadores vivos, que nossas vivências carregam um vasto repertório de saberes, que a academia não é único espaço de potencialização, nós já éramos genuinamente potentes antes mesmo de matriculados.

Conclusão

Acerca de todos os apontamentos aqui descritos, concluímos que, não considerando a vivência de seus alunos, não incorporando outras narrativas, e não repensando suas formas de ensinar, essa parcela de docentes do curso de Pedagogia da UNIRIO estará andando na contramão de uma educação antirracista. Não basta apenas incluir conteúdos literários de grandes pensadores negros e abordar pautas raciais se, não só o discente como a sua bagagem, estão sendo refutados.

Conceição Evaristo cita - em uma entrevista publicada no Correio do Povo, em 2021 - que “O fato de eu ser escritora e ter um doutorado não me deixa imune ao racismo brasileiro.”, o que nos permite dizer que, o fato de ser um acadêmico branco com doutorado e que pauta as questões raciais não te torna um exímio educador antirracista.

É imprescindível que, enquanto pedagogos em formação, entendamos a importância dessas narrativas outras dentro das salas de aula, não como meros instrumentos de apreciação, mas sim, como eficientes ações afirmativas contra o racismo. E a partir desses apontamentos, reivindicamos aqui nosso lugar e direito de narrar nossas histórias, como também as dos nossos, para que assim possamos legitimar nossa vivência dentro do espaço acadêmico.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Companhia das Letras, 2018.

Hooks, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes (2013).

SOUZA, Warley, Conceição Evaristo, Português, 2021. Disponível em: <<https://www.portugues.com.br/literatura/conceicao-evaristo.html>>. Acesso em: 26/05/2023

DOCÊNCIA E NEURODIVERSIDADE: QUESTÕES CURRICULARES NA FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DA DEMANDA DISCENTE NEURODIVERSA NAS UNIVERSIDADES

Andressa Vieira Aguiar⁰
andressavaguiar@edu.unirio.br
Profa Dra Claudia Miranda⁰
mirandaunirio@gmail.com

Resumo

Nossa perspectiva, neste trabalho, é trazer novos questionamentos sobre como as instituições universitárias e os docentes nelas incluídos podem ser mais implicados na busca por uma proposta pedagógica atravessada pela presença efetiva das nossas juventudes nas discussões acerca dos projetos políticos pedagógicos e da prática docente no que diz respeito, dentre outras minorias, aos alunos neurodiversos. Daí as perguntas: podem a psicopedagogia e a psicanálise da educação ajudar a recompor currículos? De que maneira os discentes podem colaborar com a formação docente? Em que/ quem os docentes podem se apoiar para obter uma formação digna e manter-se atualizados de acordo com a demanda estudantil atual? Diante disso, a preocupação de grupos jovens, como o Movimento da Neurodiversidade, chama atenção para indagarmos sobre alguns dos problemas enfrentados na educação superior. A metodologia aqui utilizada é a revisão bibliográfica, destacando autores que discorrem sobre o tema da neurodiversidade e da formação docente.

Palavras-chave: Neurodiversidade; Formação Docente; Educação Inclusiva; Escuta; Psicanálise.

Introdução

Algumas questões flutuam e outras promovem incômodos necessários para quem deseja entender os diferentes eixos da Educação. Nesse trabalho, o mote é aproveitar algumas considerações sobre a formação docente tendo como pontos de contato fóruns que se dedicam a pensar outras aprendizagens e outras problemáticas para o referido campo. Ao ler a chamada da XII Semana de Educação Tânia Mara Tavares da Silva: "Educação Democrática e Movimentos Sociais" percebe-se que o centro do debate está nas diferentes formas de inclusão e diversidade cultural nas universidades. Sobre tais questões, não estamos de mãos vazias tendo em vista as experiências já em curso e que se dão em variados contextos de aprendizagem.

Para os congressos, seminários, fóruns e colóquios da Educação, importa assumirmos a relevância de temáticas transversais que estão batendo à nossa porta. A motivação para essa inserção, como pesquisadora iniciante e partícipe de um projeto político pedagógico (PPP) de uma universidade considerada de grande

⁰Graduanda em Pedagogia – UNIRIO

⁰ Pesquisadora do Conselho Latino-americano de C. Sociais (CLACSO), Profa do Programa de Pós-graduação em Educação – UNIRIO, Pós-doutora em Psicossociologia – UFRJ

prestígio na área, é a preocupação com o coletivo. E isso tem a ver com o currículo que a Escola de Educação da UNIRIO privilegia apontando as ênfases necessárias para a formação docente nos objetivos do PPP que se evidenciam em “(...) formar pedagogos: que compreendam e incorporem às suas ações, de forma crítica e criativa, o valor dos aspectos cognitivos, físicos, culturais, sociais, afetivos e sensíveis, constitutivos do processo educativo, considerando-os indissociáveis;” e “que reconheçam e valorizem a diversidade, a diferença e a ética, em suas múltiplas dimensões, comprometidos com a (re)construção de uma sociedade mais justa e igualitária”.

Aprende-se sobre como não podemos invisibilizar temários relacionados com a saúde mental e com as insurgências dos jovens, dentre outras demandas de grupos estudantis. No diálogo permanente, em sala de aula, temos entendido sobre qual é o nosso papel na formação e na concepção de um projeto mais equânime de formação. Nossa perspectiva, neste evento, é trazer novos questionamentos sobre como as instituições universitárias e os docentes nelas incluídos podem ser mais implicados nessa busca por uma proposta pedagógica atravessada pela presença efetiva das nossas juventudes nas discussões acerca dos projetos políticos pedagógicos e da prática docente no que diz respeito, dentre outras minorias, aos alunos neurodiversos⁰.

Daí as perguntas: podem a psicopedagogia e a psicanálise da educação ajudar a recompor currículos? De que maneira os discentes podem colaborar com a formação docente? Em que/quem os docentes podem se apoiar para obter uma formação digna e manter-se atualizados de acordo com a demanda estudantil atual? Em diálogo com as professoras que têm oferecido condições de maior repertório sobre essas importantes questões tem sido possível maior aproximação com os estudos em psicanálise e em pedagogia psicossocial.

Sendo assim, a experiência pessoal, a vivência com outras mulheres e homens neurodiversos e a leitura constante sobre o assunto justificam o interesse na pesquisa aqui iniciada e facilita a compreensão do assunto, trazendo debates pertinentes à área. Após a leitura de autores tais como Vygotsky, Winnicott e Paulo Freire, a escuta do Podcast Introvertendo e o estudo sobre uma pesquisa feita em

⁰O adjetivo “neurodiverso” refere-se ao indivíduo dentro da neurodiversidade - conceito cunhado em 1999 pela socióloga australiana e portadora da síndrome de asperger, Judy Singer, que salienta que “uma conexão neurológica atípica não é uma doença a ser tratada ou, se possível, curada; trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras)”.

uma instituição de ensino superior no Paraná, ampliei as interpretações que tenho realizado sobre a filosofia educacional de um projeto político pedagógico universitário. Nossas travessias discentes não podem ser desconsideradas quando armamos uma proposta pedagógica ou de pesquisa.

Metodologia

A metodologia aqui utilizada é a revisão bibliográfica, destacando autores que discorrem sobre o tema da neurodiversidade e da formação docente. É válido ressaltar que este resumo foi construído através de reflexões fundamentadas em vivências pessoais, experiência em sala de aula e revisão bibliográfica somadas à pesquisa acadêmica inicial acerca da temática - é importante frisar que não se trata de uma pesquisa detalhada e fundamentada em dados e estatísticas.

Discussão

Assim como todos os aspectos de sua trajetória de vida, o modo de funcionamento cerebral neurodivergente é parte constituinte do sujeito, portanto “não podemos separar o transtorno do indivíduo e, se fosse possível, teríamos um indivíduo com uma identidade diferente” (ORTEGA, 2008). Sendo assim, os inúmeros diagnósticos psiquiátricos de transtornos, síndromes e distúrbios, como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), autismo, esquizofrenia, dislexia, bipolaridade, entre outros, são concebidos como partes integralmente conectadas à individualidade do sujeito em seu psicossoma⁰ - isto é, a personalidade e todas as particularidades do indivíduo se desenvolvem entrelaçadas ao contexto sociohistórico em que está inserido e aos seus traços cognitivos, visto que é a partir desses que é feita a mediação com a realidade. Não é feita aqui oposição aos diagnósticos psiquiátricos, mas são encarados como formas abrangentes de características que unem aspectos biopsicossociais da subjetividade do indivíduo - dentre eles as predisposições genéticas e as circunstâncias que as fizeram desenvolver-se em sintomas⁰ - e que auxiliam na busca por melhores condições estruturais internas que façam a mediação do eu, interno, com o outro, externo.

⁰ O conjunto corpo-alma ou corpo-mente, por Donald Winnicott.

⁰ Sintoma, para a psicanálise, significa “um sinal e um substituto de uma satisfação pulsional que permaneceu em estado jacente; [o sintoma] é uma consequência do processo de recalque” (Freud, 1926/1980, p. 112). Uma resposta corporal/física à angústia psíquica.

Partindo dessa premissa, a preocupação de grupos jovens, como o Movimento da Neurodiversidade, que desejam, dentre outros aspectos sociais de reconhecimento e disseminação de informações, construir outras ambiências de aprendizagens, chama atenção para indagarmos sobre os problemas enfrentados na educação superior. Quando somos iniciantes, na graduação, tanto quanto alunos neurotípicos como alunos neurodiversos, é decisivo encontrarmos acolhimento e motivação, principalmente por parte de docentes e monitores capazes de ir além da metodologia tradicional de ensino quando se trata de escutar o outro e compreender os inúmeros contextos sociohistóricos e culturais que se apresentam em sala de aula concomitantemente ao discente, não a figura dissociada do aluno como tábula rasa⁰. Contudo, conforme observado por Paulo Freire (1996), os contextos educacionais brasileiros ainda perpetuam modelos pedagógicos que assumem discursos verticais, com metodologias limitantes, espaços em que os discentes não possuem voz - nem história - e conteúdos que são impostos sem o manejo pedagógico do afeto, do olhar, da auto-reflexão/autocrítica e da implicação do docente em sua prática.

Por mais que os debates e estudos acerca da temática da educação inclusiva venham aumentando significativamente desde a pandemia da Covid-19, em que houve o apelo social pelo cuidado com a saúde mental, indo de encontro às demandas neuropsíquicas dos estudantes e docentes, pouco ainda é aplicado nas instituições escolares e universitárias devido a vários fatores, dentre eles a rígida estrutura curricular e a falta de capacitação destinada à formação docente.

Em uma pesquisa analítica, realizada em 2019, de uma instituição de ensino superior no interior do Paraná, pôde-se retratar que os docentes, em sua maioria, “desconhecem o conceito científico da neurodiversidade e apresentam percepções discriminatórias sobre a realidade complexa do estudante neuroatípico no ambiente universitário, o que pode gerar intervenções negativas que promovem a exclusão dos mesmos no processo educacional” (BOLSONI, BOLSONI & DA SILVA MACUCH; 2019), apresentando dados a partir de um questionário sobre representações sociais de docentes do ensino superior sobre pessoas neurodiversas. No Podcast Introvertendo - Autismo por Autistas (2018, ep. 9), cuja produção e execução é feita unicamente por pessoas neurodiversas, autistas e

⁰ Conceito disseminado no século XVII por John Locke, em que se considerava o indivíduo como uma folha em branco na qual as experiências, unicamente, marcariam impressões a se desenvolverem em inteligência.

portadoras da síndrome de Asperger, foram relatados casos de intolerância, indiferença perante as dificuldades acadêmicas e falta de manejo por parte dos docentes universitários acerca das demandas dos estudantes neurodiversos que, inclusive, corroboraram como incentivo à prática preconceituosa de estudantes neurotípicos para com eles.

Por outro lado, estudos como os de Silva (2019) apontam que a educação inclusiva ainda assusta significativamente os professores que, por considerarem não possuir as técnicas pedagógicas e metodológicas necessárias, condições apropriadas de trabalho e qualificações adequadas para suprir a demanda discente, trazem como consequência o sentimento de impotência perante propostas inovadoras e o afastamento da temática como forma de defesa narcísica⁰. Traz, ainda, que os limites à formação docente são aqueles intrínsecos à própria lógica do funcionamento do sistema heterônomo vigente. A (re) produção que se faz na práxis docente revela os obstáculos ditados pela hegemonia do capital à reflexão crítica sobre os mecanismos repressivos externos, podendo-se avaliar que, grosso modo, não é fruto da vontade ou mesmo da má vontade dos professores, mas do espaço-tempo em que se encontram, assim como das condições a que são expostos em seu processo de formação. (SILVA, 2019. p. 90)

Diante disso, levantamos os seguintes questionamentos: como é possível articular o currículo e o PPP universitário para que haja uma formação integrada, no campo da educação, que englobe os aspectos de humanização do corpo docente e discente, para além de seus papéis sociais representativos em suas vidas acadêmicas e profissionais? Como trazer os indivíduos que se encontram em sala de aula para mais perto uns dos outros? De que maneira os discentes podem colaborar com a formação docente e qual o papel do professor na formação constituinte da subjetividade de cada aluno? E como aproximar a educação inclusiva do campo universitário sem que haja o choque de gerações e conflitos hierárquicos?

Conclusão

A partir dos questionamentos e do levantamento bibliográfico, podemos perceber que não apenas o discente do ensino superior não recebe qualquer tipo de suporte e acolhimento perante ao seu sofrimento psíquico por parte das instituições

⁰ Defesa narcísica, para a psicanálise, remete ao desejo do sujeito de não depender do amor e/ou validação externa - de ser suficiente para si próprio.

universitárias em geral, como, ao se tornar docente, este se depara com a falta de aptidão, conhecimento e experiência para lidar com as demandas de seus alunos.

Para tanto, o manejo da palavra, a escuta, - que não é exclusivo da clínica e, sim, ponto de partida da democracia e condição de possibilidade da experiência educativa (DUNKER, 2020) - deve ser apropriado pelo corpo que compõe a instituição universitária como um todo. Como traz o professor, psicanalista e pesquisador Christian Dunker em seu livro *A paixão da ignorância: uma psicanálise da educação para a escuta*, “a escuta pode redefinir processos de autoridade e de crítica da ideologia, bem como participar do contexto de redefinição institucional e comunitária que atravessa as escolas, mais especificamente com relação às novas gramáticas da luta por reconhecimento.” (DUNKER, 2020)

Assim, reiterando os dois objetivos do PPP da Escola de Educação da UNIRIO outrora citados, ao observar os aspectos cognitivos, físicos, culturais, sociais, afetivos e sensíveis dos estudantes como indissociáveis, o professor consegue ir além dos rótulos e estereótipos dados por diagnósticos de neurotipicidade ou atipicidade e, dessa forma, é capaz de enxergá-lo como um sujeito completo e de reconhecer a diversidade como elemento qualitativo na comunidade acadêmica, indo de encontro a prática de uma educação contra a homogeneização social.

Somente com a colaboração horizontal em sala de aula, em que o docente prioriza trazer a educação de maneira próxima à vivência dos discentes, é possível haver uma educação libertadora, libertária e democrática (FREIRE, 1996).

Diante disso, vemos que é preciso, para além do acesso a um currículo realmente inclusivo - que não segregue deficiências e condições em “especiais” ou “normais” - , que ambas as partes estejam confiantes e seguras, tanto os professores em sua formação, capacitação e experiência como os estudantes em sua postura, participação e dedicação - e, concomitantemente, que ambos possam ser ouvidos e amparados não somente entre si mas também por profissionais qualificados e por pessoas que sejam aplicadas nos movimentos e projetos psicossociais que, por exemplo, a universidade possa apoiar.

Referências bibliográficas

Andrade, C. B. de, Martello, A., Perez, L. M. F., Oliveira, C. M., Oliveira, V. M. L., & Araújo, L. C. (2021). Escola no espaço digital: escutando professores durante a pandemia. *RAÍZES E RUMOS*, 9(1), 175–184. <https://doi.org/10.9789/2317-7705.2021.v9i1.175 - 184>

BOLSONI, C. L.; DA SILVA MACUCH, R.; BOLSONI, L. L. M. Neurodiversidade no meio acadêmico: reflexos das falhas educacionais em uma instituição de ensino superior no interior do Paraná. *Revista Educação Especial*, v. 34, p. 1-19, 2021.

DUNKER, C. *Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação*. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HERPICH, A. *Educação inclusiva e currículo: um olhar a partir da escola*. 2022.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciênc. saúde coletiva*. p.67-77, fev. 2009.

SILVA, W. L. B. da et al. *Currículo e Formação: limites e contradições na educação inclusiva*. 2019.

AULA NA TELA; ESCOLAS PÚBLICAS NO RIO DE JANEIRO E O ACESSO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO A TECNOLOGIAS, EM UM CENÁRIO PÓS PANDEMIA: IMPACTOS POSITIVOS E NEGATIVOS.

Lara Esteves da Silva Lima

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar as escolas da rede pública do ensino médio, no Rio de Janeiro, que foram impactadas pela tecnologia no contexto pós-pandemia. Considerando que o ensino remoto se fez presente nas escolas públicas e privadas do Brasil e do mundo, deve-se compreender que a educação não retornará como antes (com o uso de materiais físicos, escritas e estruturas da sala de aula, exclusivamente). Entretanto, a pergunta a ser posta é: qual o lugar dos alunos que não possuem facilidade de acesso a computadores, ou aparelhos eletrônicos com rede de internet? Como foi seus ensinos pedagógicos nesses três anos em que a COVID-19 esteve pulsante no mundo? Quais atitudes foram tomadas no que tange às instituições públicas que não apresentavam recursos para a transmissão dessa modalidade de aula? A partir dessas perguntas, o trabalho tende a analisar contexto e aplicabilidade das possíveis alternativas frente às dificuldades apresentadas por esse dito novo normal.

Palavras-chave: Educação remota, Ensino Médio, Tecnologia, Informática, Pandemia

Introdução

Não é uma novidade que o uso da internet e das novas tecnologias estão invadindo nossas escolas. Na década de 70, iniciou o processo da informatização da sociedade brasileira, com aplicação de políticas públicas para a inserção desta nova realidade apresentada e difundida mundialmente. De lá pra cá, não é incomum o uso de computadores, ou uma aula de informática para as crianças dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Com a expansão da internet e o rápido avanço tecnológico, o meio discente passou a trabalhar, não só com materiais escolares, como também com materiais disponíveis na rede de internet, a partir do momento que a informação se tornou muito mais rápida e acessível nesse processo.

Em março de 2020, é decretado mundialmente a Pandemia COVID- 19. Causado pelo vírus SARS-CoV-2, que proliferam pelo ar e com extrema rapidez, causando desde uma gripe forte para alguns, até entubações e problemas respiratórios, os quais deixavam a população totalmente debilitada e, em última instância, levava ao óbito. No Rio de Janeiro, a população precisou ficar isolada em suas casas por cerca de 2 anos. Aos que precisavam sair, o uso de máscara de proteção se tornou obrigatório nas ruas e espaços fechados. O álcool em gel também se tornou um grande aliado nesse momento. A COVID -19 teve 37.579.028

casos e 702.664 óbitos no Brasil segundo os dados do Painel Coronavírus <https://covid.saude.gov.br/> atualizados em 25/05/2023.

Dentro do âmbito escolar, foi adiantado o recesso escolar de julho, e, posteriormente, iniciado o ensino remoto. Dentro desses 15 dias, foi organizado, de modo remoto, uma nova proposta pedagógica, para o comprimento de carga horária mínima exigida de horas-aula. Entretanto, as instituições públicas, nas quais não apresentavam suportes tecnológicos para esse tipo de aula, ficaram durante alguns meses sem aula. Por aproximadamente 2 anos, as escolas se encontravam fechadas, e em meados do ano de 2022, as atividades presenciais foram retomadas seguindo as diretrizes da OMS. O fim da pandemia foi decretado em 5 de maio de 2023. Com essa retomada de ensino presencial, tornou -se visível a perda pedagógica dos alunos do ensino médio que, durante a pandemia, tiveram seu ano letivo interrompido no ensino fundamental.

Metodologia

A adaptação dos docentes e discentes no momento remoto, no período de 2020 a 2022, foi extremamente desgastante. Grande parte dos professores em exercício dentro das escolas, apresentam uma idade avançada, e, na maioria das vezes, não possuíam um contato direto com a tecnologia avançada e de modo tão aprofundado. No mais, o conhecimento deles, no avanço da tecnologia, era a parte mais básica (como WhatsApp, redes sociais, e algumas pesquisas). A adaptação não foi favorável, também, para os alunos, cerca de 54% de alunos, no Rio de Janeiro, não possuíam Internet. Os que conseguiam um contato com a Internet, ficavam dispersos, não conseguiam focar nas aulas, etc.

As escolas também apresentaram suas dificuldades estruturais, como falta de rede de internet, e estruturas para aulas remotas. As ações tomadas foram entregas de chips de Internet para a rede pública do Rio, entrega aos alunos de materiais impressos, ou em PDF. Entretanto, poucos conseguiram tais acessos. Se a diferença educacional de escolas privadas para escolas públicas já apresentavam uma preocupação, durante a pandemia, a situação se agravou. As políticas públicas foram tomadas de forma que não foi observada a necessidade de cada escola naquele momento, a insuficiência de rede móvel na escola, aparelhos para aulas, falta de formação e capacitação dos professores nessa nova tecnologia.

Conclusão

Tendo observado a pesquisa realizada para essa atividade, é preciso políticas públicas de forma mais objetiva e particularidade para cada instituição, é de caráter emergencial que a secretaria de educação entenda que cada necessidade é particular das escolas e o suporte é individualizado. Em contraponto, a pandemia foi de importância para evidenciar a necessidade e o déficit que as escolas ainda possuem. Se faz de extrema necessidade uma atividade de retomada de disciplinas básicas para os alunos da rede pública, para conseguirmos diminuir a defasagem dos alunos em matérias de exatas e linguagens. A proposta seriam aulas com atividades e exercícios que apresentam matérias básicas para conseguir desenvolver de forma contínua. Devemos recordar que, a política dos estudos é gradual e particular de cada criança, e como educador, é nosso dever auxiliar os alunos na retomada desse domínio de conhecimentos.

Bibliografia

CEIE-SBC. A História da Informática na Educação no Brasil: uma narrativa em construção. Disponível em: <<https://ieducacao.ceie-br.org/historiainformaticaeducacao/>>. Acesso em: 25 maio 2023.

MARIA. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. Sws.net.br, 2020.

BRUNO, Adriana Rocha. Formação de Professores na Cultura Digital: Aprendizagem do Adulto, Educação Aberta, Emoções e Docência. Editora UFBA. 2021.

MORAES, M. PONTOS DE VISTA: O que pensam outros especialistas? INFORMÁTICA EDUCATIVA NO BRASIL: um pouco de história. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/7727/1/Inform%C3%A1tica%20Educativa%20no%20Brasil%20um%20Pouco%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf>>.

Vista do BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. Disponível em: <<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/554/299>>. Acesso em: 25 maio. 2023.

Histórico da pandemia de COVID-19 - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 25 maio. 2023.

Vista do BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. Disponível em: <<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/554/299>>. Acesso em: 26 maio. 2023.

DESAFIOS E LIMITES DO “NOVO ENSINO MÉDIO” NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

Rachel Bolgar

Resumo

O tema do ensino médio não é absolutamente novo nos estudos acadêmicos, mas não é possível dispensá-lo do debate das políticas educacionais, pois é um segmento de ensino previsto às classes populares, o que nos permite refletir a respeito das suas contradições. Essa pesquisa tem como objetivo compreender a experiência de implementação do “Novo Ensino Médio” na rede pública estadual, da Baixada Fluminense, em especial no município de Duque de Caxias - RJ. Com base em uma perspectiva qualitativa e quantitativa busca-se realizar um estudo de caso associando os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Como o ano de 2022 marca o início da implementação da política na maior parte das escolas públicas estaduais e a maioria dos estudantes começaram a experimentar os efeitos da reforma é interessante analisar os aspectos políticos, curriculares e pedagógicos.

Palavras-chave: Ensino Médio; Reforma do Ensino Médio; Políticas Educacionais.

O Ensino Médio vive uma grave crise de identidade que vem se arrastando há longa data. A falta de clareza sobre sua identidade tem impulsionado o debate no país, justamente na tentativa de entender para que ele serve e para onde deve se direcionar. Conforme aponta Krawczyk “são tantas as controvérsias sobre o ensino médio que a escola fica perdida. Afinal, para que ele serve?” (2014, p.77).

A centralidade do Ensino Médio no sistema brasileiro não é nova e a fragmentação curricular sempre foi uma importante questão a ser resolvida. Um conjunto de leis, reformas e resoluções foram regulamentadas ao longo dos anos, umas substituindo outras e sobrepondo o tempo político ao tempo necessário para criar condições e soluções rápidas de como resolver as questões da escola, do futuro dos jovens e das demandas do mercado (KRAWCZYK, 2014). O novo projeto de Ensino Médio foi alvo da agenda pública e na contramão do que se vinha pensando sobre esta política educacional, uma nova proposta é lançada e decisões rápidas foram realizadas no ano de 2016, por meio da Medida Provisória no 746/2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017, renomeando o Ensino Médio para “Novo Ensino Médio”.

A pesquisa centraliza-se na seguinte problemática: o que realmente tem de novo no “Novo Ensino Médio” previsto nesta nova legislação? O estudo emerge das seguintes questões: como o “Novo EM” vem sendo implementado no RJ? Como se constitui a experiência de implementação na rede pública estadual, em especial no município de Duque de Caxias? Elegemos como lócus este município pela

representatividade no estado e, inclusive pelo quantitativo de estudantes da classe popular matriculados na rede pública estadual. A pesquisa tem como objetivo principal compreender como efetivamente a política vem sendo executada no RJ, especialmente em Duque de Caxias.

Considerando que é na rede pública que aparecerá os primeiros efeitos da reforma esta pesquisa é relevante no aspecto social, pois mesmo sendo um assunto polêmico que envolve uma grande parte da sociedade e está estreitamente ligado aos jovens da classe popular, observa-se que ainda é pouco conhecido, demonstrando a necessidade de aprofundá-lo. No aspecto acadêmico percebe-se que ainda há poucas pesquisas sendo desenvolvidas abordando essa ideia de “novo” Ensino Médio.

Os fundamentos teóricos tem como ponto de análise o diálogo com vários autores que abordam criticamente a reforma desde a sua concepção como Ferreti (2018); Krawczyk (2014); Carrano (2017); Ball e Mainardes (2011) e as recentes discussões disponíveis em diversos dossiês publicados em revistas científicas, que indicam uma série de elementos importantes da nova reforma, como destaca Ribeiro (2023).

A metodologia envolve uma abordagem quali-quantitativa a partir de um estudo de caso com análise de conteúdo, associados aos procedimentos de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo. Busca-se analisar as bases de dados do IBGE (2010 a 2020) e INEP, principalmente em relação a obtenção dos dados referentes aos censos demográfico e de educação e Estudos Socioeconômicos do município de Duque de Caxias para entender do Tribunal de Contas do Estado do RJ a visualização e construção de cenários nacionais, estaduais e municipais em relação ao ensino médio nos territórios.

O estudo documental visa buscar junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE/RJ) os marcos normativos que orientam a implementação do Novo EM na Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC/RJ) analisando as Deliberações, Parecer e Documento de Orientação Curricular. Oportunamente, buscaremos junto a SEEDUC/RJ – Diretoria Regional – Metropolitana V – as diretrizes operacionais que norteiam a execução da política nas escolas públicas de Duque de Caxias. Após essa etapa, buscaremos junto as escolas públicas da rede estadual analisar seus Projetos Políticos Pedagógicos para entender como as unidades estão realizando na prática suas propostas pedagógicas e curriculares.

Realizamos um mapeamento das escolas públicas que ofertam o segmento do ensino médio. A proposta é selecionar uma ou duas escolas, localizadas no 1º Distrito do município para identificar suas especificidades, principalmente em relação a classificação elaborada pela SEEDUC/RJ que categoriza as escolas em nível “A, B, C, D, E”. Recortamos a delimitação do campo para analisar escolas de tempo integral, bilíngues, classificadas em escolas de nível “A” com base nos seguintes critérios determinados pela SEEDUC: quantitativo de estudantes matriculados na unidade escolar, percentual de estudantes com deficiência física e/ou intelectual que necessitam de Atendimento Educacional Especializado, escolas de tempo integral, bilíngues e integradas ao Projeto ECO⁰ – Escolas Criativas e Centro de Oportunidades.

No estudo de campo, o instrumento de coleta de dados ocorrerá com a realização de entrevistas individuais e/ou grupos de diálogo com os representantes da Superintendência Pedagógica que coordena o ensino médio na metropolitana V em Duque de Caxias, gestores/as e professores/as das escolas selecionadas para entender como as propostas estão sendo desenvolvidas.

Os resultados da pesquisa ainda são inconclusivos e não é possível confirmá-los com precisão, pois é necessário conhecer as experiências particulares e acompanhar o debate que tem apontado os problemas já detectados nesse momento inicial da implementação da política nas redes estaduais de ensino do país.

Considerando a diversidade das escolas e diante das 7,7 milhões de matrículas sendo 84,5% na rede pública estadual e pelo quantitativo de 29.167 estabelecimentos de ensino médio, dos quais 19.824 pertencem a rede pública estadual é questionável se o investimento está sendo suficiente para garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola e cumprir os limites postos pela legislação (INEP, 2021).

No tocante a rede estadual do RJ a Subsecretaria de Gestão de Ensino da SEEDUC direcionou às Diretorias Regionais – Metropolitanas – por meio da Circular Interna no 5 de janeiro de 2022, que a partir do modelo indicado pela Lei no 13.415/2017 o Núcleo Integrador foi organizado com três componentes eletivos,

⁰ A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em parceria, iniciaram um conjunto de projetos e cursos, a serem realizados em 2021 e 2022, organizados, inicialmente, em quatro Eixos Estratégicos: Valoriza educação; Empreendedor cidadão; Gestão estratégica; Conserva escola. O Projeto ECO visa capacitar os profissionais da rede de ensino pública estadual do RJ, investindo em recursos físicos e humanos.

sendo eles: “Ensino Religioso / Reforço Escolar; Língua Espanhola / Estudos Orientados; Componente 1 / Componente 2 - Catálogo Seeduc-RJ”.

Vale compreender como esses componentes estão sendo conduzidos considerando o quadro reduzido de docentes que a SEEDUC/RJ dispõe. Ampliar o leque para atuação de docentes licenciados em disciplinas que não são equivalentes as suas habilitações é um ponto delicado que merece ser analisado. Ousamos também considerar que é preciso rediscutir este modelo, sobretudo porque este “novo” formato certamente está ampliando a desigualdade educacional, ao invés de minimizá-la.

Referências

BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 19 de março de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei no 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em 12 de março de 2023.

CARRANO, Paulo C.R. Um “novo” ensino médio é imposto aos jovens no Brasil. ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, 17 mar. 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>. Acesso em 10 de março de 2023.

FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (Editora), 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de março de 2023.

INEP. Censo Escolar 2021. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Acesso em 22 de março de 2023.

RIBEIRO, Mônica Silva. Reforma ou Revogação: Que fazer com o “Novo Ensino Médio”? ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 07 de março de 2023.

SEEDUC/RJ – Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Gestão de Ensino. Circular Interna No 5 de 28 de janeiro de 2022.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: Empresários dão as cartas na Educação Pública. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 11 de abril de 2023.

EDUCAÇÃO E SAÚDE E A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA: TRAJETÓRIA DE INTERSECÇÕES

Amanda da Silva Cavalcanti⁰

Resumo

O presente trabalho debate sobre a necessidade da adoção de medidas para a aproximação da temática da educação e saúde no campo da pesquisa acadêmica. Apoiada nos estudos de Larissa Bispo (2014) essa narrativa é contextualizada com vistas à garantia do acesso, a melhoria da qualidade, a humanização da atenção à saúde da população e o aperfeiçoamento da capacidade de gestão do SUS. Esta pesquisa intersecciona diferentes áreas da educação e saúde, está apoiada na abordagem etnográfica resultado de uma vivência inserida em instituições de saúde, que redirecionou de forma reflexiva o papel da atuação pedagógica em ambientes não convencionais ao educador. A partir da análise da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (2018) apontamos caminhos comprometidos em superar desafios. Por fim, identificamos que o profissional da educação enfrenta um estigma acerca do local da sua área de atuação com base em um senso comum que projeta ao pedagogo um espaço reduzido na sociedade, há ainda um vasto caminho a ser percorrido de contraposição às limitações da atuação do pedagogo em espaços não escolares.

Palavras-chave: educação em saúde; atuação do pedagogo; educação permanente em saúde.

Introdução

Com a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (2018) a necessidade de adoção de medidas de aproximação educação e saúde se tornaram mais relevantes nos últimos anos. Apoiada nos estudos de Larissa Bispo (2014) essa narrativa é contextualizada com vistas à garantia do acesso, a melhoria da qualidade, a humanização da atenção à saúde da população e o aperfeiçoamento da capacidade de gestão do SUS. Políticas como essa são resultado da descentralização da gestão, ampliação de cobertura das ações e reorganização dos serviços de saúde.

A escolha pela minha temática adentrou-se ao campo do pedagogo na educação permanente em saúde, que se deu devido a minha experiência profissional como Agente Comunitário de Saúde, em um Centro Municipal de Saúde no centro do Rio de Janeiro, que não pôde ser menos entrelaçada ao meu pessoal-acadêmico diante de uma vivência caracterizada pela busca do conhecimento em ambas áreas, e por que não desdobrar esses questionamentos em forma de objeto de estudo. Antes disso, integrei em 2019 o projeto “Laboratório Vivo: Educação em saúde e qualidade de vida em pediatria” como bolsista de incentivo acadêmico junto

⁰ - UNIRIO

a Professora Doutora Eliza Cristina Macedo da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto (UNIRIO). Desenvolvi atividades de educação em saúde, junto a crianças e adolescentes, com necessidades de saúde, seus familiares e profissionais de saúde, com incentivo a pesquisa na área de saúde da mulher, da criança, do adolescente e da família. Fui a primeira graduanda do curso de pedagogia a participar do projeto, uma demanda que já existia mas que ainda não tinha sido reconhecida como relevante por outro graduando. Nem mesmo o local onde as atividades eram desenvolvidas contavam com a participação de profissionais em formação da área de educação. Foi necessário que a professora redigisse um documento autorizando minha entrada e o desenvolvimento das atividades no Hospital Federal, assim como a importância da minha atuação e as suas contribuições no meu processo formativo.

Neste momento já havia começado meu ensejo e uma curiosidade epistemológica pela pesquisa da educação e saúde, ora educação em saúde. Como bolsista, tive a oportunidade de experienciar, de forma inaugural, ainda no primeiro período da graduação, como se faz pesquisa, mesmo que em um primeiro momento aquilo não fizesse conexão a nenhum conhecimento anterior, apenas tornava o processo como observadora e tentante na escrita, ao passo de torná-la cada vez menos ingênuas.

Depois disso, iniciei a profissão de Agente de Saúde em agosto de 2020, em 2022 ingressei a formação técnica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em parceria com o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS), o que fez com que a minha atuação tivesse um viés mais crítico e garantiu apropriar-me de forma mais consciente e engajada do meu processo de trabalho. Este percurso promoveu um olhar mais atento às demandas do pedagogo em espaços não escolares que por muitas vezes são negligenciados pelas instituições. As ações de ensino nos ambientes de saúde ainda estão majoritariamente voltadas à classe hospitalar ou à pedagogia hospitalar, e nesse sentido ainda se trata da escolarização obrigatória. Quando o meu enfoque é para além da ruptura do pensamento do pedagogo que ocupa somente o espaço escolar, mas que também pesquisa e se aprofunda em debates fora da sala de aula, sendo este um cientista da educação.

Metodologia

Esta pesquisa intersecciona diferentes áreas da educação e saúde, está apoiada na abordagem etnográfica resultado de uma vivência inserida em instituições de saúde, que redirecionou de forma reflexiva o papel da atuação pedagógica em ambientes não convencionais ao educador. A partir disso, a metodologia descritiva como observadora participante inculca na identificação de lacunas no conhecimento e a necessidade de intervenção educacional específica no âmbito do atendimento ao SUS. Foi feita análise da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (2018) que norteia as questões da formação e desenvolvimento dos trabalhadores para o SUS, regidos sobre um quadrilátero de formação – ensino, serviço, gestão e controle social, e outros mecanismos de fortalecimento do debate de ações estratégicas multiprofissionais. Assim, apontar caminhos comprometidos em superar desafios tais como a adoção de medidas de implementação do PNEPS

Discussão

A educação propõe questionamentos e se encarrega de alicerçar-se como base fundamental da sociedade assim como a saúde. A pauta do cuidado integral incorpora a transversalidade do currículo em não fragmentar as áreas do conhecimento, não é possível pensar em um ser humano que não seja direta ou indiretamente modificado as suas formas de ser/viver, no seu contexto político-social, sem que este seja atravessado por estruturas organizacionais de saúde e educação.

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) preconiza maior dinamicidade às novas demandas da promoção da qualidade de vida, e insere no escopo de suas propostas na área-problema o *modelo de formação* e a necessidade de discutir propostas pedagógicas para qualificação e fortalecimento da educação e do trabalho interprofissional. O pedagogo na Educação Permanente em Saúde poderá atuar na identificação, organização e planejamento de processos educativos. A Política de Educação Permanente é considerada uma importante estratégia, pois:

Caracteriza-se, portanto, como uma intensa vertente educacional com potencialidades ligadas a mecanismos e temas que possibilitam gerar reflexão sobre o processo de trabalho, autogestão, mudança institucional e transformação das práticas em serviço, por meio da proposta do aprender a aprender, de trabalhar em equipe, de construir cotidianos e eles mesmos constituírem-se como objeto de aprendizagem individual, coletiva e institucional. (PNEPS, 2018, p. 10)

Larissa Bispo (2014) reforça que processos educativos fragmentados e desvinculados do verdadeiro significado do cuidado no sistema integrado de saúde confessam e reforçam a importância de aprender, refletir e discutir persistentemente sobre as atividades desenvolvidas no âmbito da educação permanente.

Na discussão conceitual, há um movimento que comprehende a ideia de Promoção em Saúde como mais abrangente e que engloba a educação em saúde. Com enfoque na transversalidade da saúde que considera um processo educativo melhor dimensionado a partir da participação das pessoas envolvidas no processo (LOMÔNACO, 2004).

As aproximações de educação e saúde com caráter dialógico são consideradas recentes, hoje o debate está voltado para integração devido a ampliação do conceito de saúde, como resultado de diversos determinantes e condicionantes sociais. A educação nesse espaço começa a ser valorizada como fator de desenvolvimento econômico e produtivo.

Notas conclusivas

Apesar da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (2018) fomentar o rompimento da lógica de segregação de serviços de saúde e instituições de ensino na elaboração de seus pressupostos não focaliza a real necessidade de atuação do pedagogo, sobretudo, muitas vezes enfatiza o multiprofissionalismo, sem garantir a que profissional, de fato, devem ser tratados os assuntos educacionais.

O profissional da educação enfrenta um estigma acerca do local da sua área de atuação com base em um senso comum que projeta o pedagogo a um espaço reduzido na sociedade, por muitas vezes esse pensamento ainda cerceia os graduando pela carência de exploração nesses assuntos, linhas de pesquisa e docência.

Nesse quadro, quem historicamente e majoritariamente vai tratar dos assuntos educacionais nas instituições de saúde são os próprios profissionais de

saúde, desprovidos de conhecimentos prévios da realidade local, olhar crítico aos problemas centrais que impactam no processo saúde-doença, e quais aprendizagens aqueles indivíduos carregam consigo (BISPO, 2014). A formação pedagógica garantiu ao meu trabalho como Agente de Saúde uma percepção mais contextualizada das famílias adstritas, assim como no planejamento de ações. Desse modo, há um vasto caminho de contraposição às limitações da atuação do pedagogo em espaços não escolares, que constituirá o arcabouço teórico da minha pesquisa de conclusão de curso.

Bibliografia

BISPO, Larissa Leslie Sena Fiuza. O PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE: UM ESTUDO SOBRE SUA ATUAÇÃO. Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/17691>. Acesso em: 16 abr. 2023.

Brasil. Ministério da Saúde. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento? Ministério da Saúde: Brasília, DF; 2018.

LOMÔNACO, Aparecida de Fátima Soane. Concepções, ensino e práticas de saúde no cotidiano da escola: a educação para a saúde em escolas públicas de Uberlândia (MG). 2004. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13739>. Acesso em: 16 abr. 2023.

EDUCAÇÃO E FAVELA: ENTRE O LUTO E A LUTA

Pedro Ferreira de Lima Crespo⁰

Resumo

Este texto pretende abordar questões importantes para reflexão do tema da educação em favelas e periferias considerando que os contextos em que Escolas da Favela estão inseridas, constituem “realidades” complexas em que a vida e a educação acontecem. Considerando que hegemonicamente as favelas são significadas como lugar da “falta de tudo”, menos daquilo que se tem de sobra que seriam os “problemas”, parto do pressuposto de que a articulação e repetição dos significantes “favela-violência-pobreza” favorecem a produção de estigmas e estereótipos produzindo efeitos de exclusão e tentativas de essencialização de lugares e sujeitos.

Palavras-chave: Currículo; Cultura; Educação em Periferias Urbanas; Pós-estruturalismo.

Introdução

Início esta introdução provocando significações que tentam generalizar “o que é” a favela, apontando para as múltiplas possibilidades que podem ser percebidas por diferentes perspectivas. No Rio, observamos favelas em morros, planas ou edificadas, em bairros mais privilegiados geográfica e economicamente ou mais afastados destas oportunidades. As diferenças não só pairam como entranham as significações destes lugares que com distintas histórias, contextos formativos e sujeitos que se relacionam entre si e com a cidade produzem cultura e possibilidades.

Uma tentativa de identificar como esses discursos produzem efeitos na vida das pessoas produzindo exclusões passa pelo entendimento de que estão inseridos em relações de poder extremamente desiguais e contextualizadas por normatividades extremamente violentas. Discursos hegemonizados acerca de uma visão totalizante sobre as favelas estimulam a percepção de que a favela produz violência. Tais discursos desconsideram múltiplas possibilidades em detrimento de uma apreensão parcial de um “mal” que é imaginado e multiplicado. Neste sentido, a normatividade opera para dificultar certos sujeitos de serem reconhecidos como sujeitos (BUTLER, 2015) e terem acesso a direitos básicos.

Um outro olhar é possível quando ao invés de tentar fixar um sentido único, buscamos tentar entender como relações de poder, contextos e exclusões marcados

⁰ Doutorando PROPED/UERJ; integra o Grupo de Pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação (CNPQ).

por desigualdades produzem efeitos diferenciados em lugares diferenciados, impactando sobre o modo de viver das pessoas.

A partir da minha Dissertação de Mestrado⁰, localizo este estudo no Rio de Janeiro, Complexo da Maré, espaço-tempo formado por 16 favelas em que se situam 44 escolas públicas da educação básica. Segundo a Prefeitura do Rio, um terço das escolas municipais estão localizadas em “áreas de risco”⁰; e segundo o IBGE⁰ um quinto da população reside em alguma das 700 favelas que constroem o cenário, o imaginário e os fluxos cotidianos, sociais, culturais e políticos da “cidade maravilhosa”.

As Escolas da Favela estão inseridas em contextos específicos sempre singulares, e convivem com especificidades de acordo com as localidades, com o dia e a hora, com o acaso e com o descaso. Muitos dias letivos são cancelados ou interrompidos por confrontos armados e/ou por motivos variados referentes a condições infra estruturais que remetem a precariedades que algumas favelas vivem, como a falta de água e luz, por vezes também relacionados a questão da violência, implicando perdas, dores e traumas para moradores, trabalhadores, educadores e educandos que são expostos a condições e situações de vulnerabilidade em que a vida se torna difícil de ser vivida (BUTLER, 2015).

Como viver em constante luto e luta?

Busco pensar as favelas e periferias a partir das subjetividades com aqueles que vivem, aprendem e ensinam em comunidades populares. Para tanto, como metodologia deste estudo realizei conversas complicadas (PINAR, 2016) com educadores e educandos da Maré. Agentes sociais envolvidos nos processos educativos, sociais e políticos; pessoas que vivem e percebem a favela para além dos muros das escolas. Este movimento consistiu em realizar conversas abertas com os participantes sobre as suas experiências e percepções, sem um roteiro pré-determinado para que as significações pudessem fluir, deslizar, escapar e se

⁰ Dissertação de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação intitulada “Ser e estar estudante e morador na favela: produção, tradução e negociação de sentidos enunciados por educadores e educandos da Maré”; PPGECC/FEBF/UERJ (2022).

⁰Ver: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/levantamento-mostra-que-um-terco-das-escolas-municipais-do-rio-fica-em-areas-de-confrontos-23975258.html>; Acesso em: 10.05.2023.

⁰ Ver: IBGE. Censo demográfico 2010. Aglomerados subnormais: primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/pesquisa/23/25359>>; Acesso em: 10.05.2023.

desdobrar, abrindo espaço para o imprevisto, para o não calculado (DERRIDA, 2012).

Múltiplas significações sobre as experiências foram enunciadas nos registros discursivos, diferentes interpretações dos acontecimentos e ações produziram sentidos sobre ambivalências, antagonismos e potencialidades que constituem os processos educativos nas favelas. Sentidos sobre a favela e a Escola da Favela foram significados como lugares de vida, acolhimento, escuta e afetos, potencialidades como condições de potências porvir, em um movimento incessante de busca por possibilidades, dignidades e trajetórias de prosperidade.

A diferença foi um conceito importante para o desenvolvimento deste estudo à medida que ao nos apropriarmos do entendimento da diferença como defendida por Bhabha (1998) e Macedo (2014) podemos romper com a ideia de identidades fixas. A diferença é assumida em si, sempre anunciada e sempre adiada, uma compreensão que se articula com o entendimento de cultura como espaço de significações, negociações e traduções em que tudo que existe é o diferir. Para Macedo (2014) a diferença pode ser entendida como condição de emergência do sujeito, contribuindo para a desconstrução de discursos hegemônicos como forma de ampliar outras significações possíveis. Me apropriando da discussão de Bhabha (1998) busco significar educadores e educandos da favela como sujeitos de cultura, e a favela assim como a Escola da Favela como espaços-tempos de enunciação cultural.

Aposto em uma teorização a partir de uma lógica desconstrutiva (DERRIDA, 2005) tensionando e questionando os significantes que tentam estigmatizar e reduzir contextos complexos, ao enfatizar a falta e os problemas e suprimir as criatividades e (re)existências que também significam estes espaços. Não desconsidero a falta, a precariedade e a violência que atravessam as vidas e os processos educativos, mas invisto em não naturalizar significações que contribuem para a redução das vidas à subalternidade (BUTLER, 2015).

Assumo uma perspectiva pós-estrutural entendendo que a vida social se organiza discursivamente (LACLAU; MOUFFE, 2015), deste modo busco pensar a “realidade” como social e política, produzida e significada nos discursos. Tal percepção sobre o viver, o aprender, o ensinar, e os diferentes modos de “ser e estar” no mundo apontam para uma complexidade social que é dialógica e relacional, provisória e parcial; ou seja, o que entendemos como “realidades

complexas" não cabem em discursos deterministas, racionalistas ou salvacionistas, discursos universalizantes e totalizantes que apesar de "bem-intencionados" podem ratificar hierarquias e desigualdades.

Proponho romper com as lógicas causais pensando uma radical contextualização como possibilidade para tentar entender como os contextos e influências sociais e culturais, incluindo os discursos educacionais, assumem e performam normatividades e contingências. Apostar na radical contextualização é uma postura para se reconhecer que a democracia em plenitude como norma imposta é tão impossível quanto a paz e a harmonia, sobretudo em contextos em que as vidas são mais precarizadas. Desta forma uma democracia radical só pode ser possível a partir do reconhecimento do conflito e da disputa permanente e incessante

(MOUFFE, 2001).

Não pretender estabilizar o caos ou controlar as imprevisibilidades pode ser um caminho que contribua para uma produção de significações radicalmente contextualizadas e potencializadoras entendendo que é num terreno de incertezas e indecidibilidades que a vida e a educação acontecem.

Referências

BHABHA, H. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BUTLER, J. Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DERRIDA, J. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In: MOUFFE, C. (org.). Desconstrução e pragmatismo. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 151-170.

DERRIDA, J. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. *Cerrados*, v. 21, n. 33, p. 229-251, 2012.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de. A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. Ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p. 35-72.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. (orgs.). Diálogos curriculares entre Brasil e México. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 83-104.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, Cândido (coord.). Pluralismo cultural, identidade e globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 410-430.

PINAR, William. Currículo: uma introdução. In: PINAR, William. Estudos curriculares: ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016. p. 19-49.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Thayná da Costa Coutinho⁰
thaynacossta@edu.unirio.br

Resumo

No presente trabalho procura explorar um tema emergente brasileiro, no qual se volta a gestão financeira/económica de toda a população em período de crise pós pandemia. Que leva à abordagem de um método de prevenção a essa crise em longo prazo, com o ensino de educação financeira em escolas públicas que acolhem realidades complexas da sociedade. O objetivo é projetar um futuro estável financeiramente para todas as camadas das classes sociais do presente país.

A proposta metodológica deste trabalho é refletir a importância da alfabetização financeira para aqueles que administram pouca verba econômica. Para que a classe social não venha a se colapsar rapidamente como vimos em anos anteriores no país.

Palavras chaves: Educação pública; Educação financeira; Crise pós pandemia; Realidade complexas.

Introdução

Quando é questionado sobre temas emergenciais em realidades complexas, ajustamos a pensar em condições socioeconômicas muito claramente evidenciadas na atualidade brasileira. Com algumas mudanças de cenário nos últimos anos, como mudança no espectro político (da esquerda para direita) e uma pandemia violenta de vírus, nos apropriamos de uma crise econômica. Porventura citaremos essa crise como o tema emergente da atualidade, pois alcançamos um cenário econômico de aumento de 48,2% de habitantes miseráveis (UOL,2022).

Essa alteração se deu nos anos de 2020 à 2021, no auge da pandemia de covid-19, nesse período muitos perderam seus empregos e suas formas de sustento independente do programas governamentais. Para que não houvesse um salto maior no contingente de miseráveis, o governo disponibilizou estratégias emergentes para manter a população com o mínimo de alimento em suas residências. Segundo AMORIM e PEREIRA, os programas governamentais ocorrem principalmente para manter linear o quantitativo de habitantes em necessidades médias supridas no período em questão, sem projeções futuras diferentes.

Para mudar o quadro de linearidade se é proposto uma disciplina escolar de educação financeira em escolas públicas para o indivíduo em realidade complexa, em questão, possa elaborar projeções futuras independentemente dos programas governamentais. Proposto pois se comprehende que a população brasileira não tem

⁰ Unirio - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

compreensão e ensinamentos sobre educação financeira, logo os pilares desse ensino são a manipulação e a utilização das finanças (CAVALCANTE e CROCCO e PEREIRA, 2019). Tendo como entendimento que se a população dominasse o mínimo de alfabetização financeira os números de contingência de pobreza não se alteraram de maneira não abrupta rapidamente em meio às crises econômicas.

Metodologia

Pairamos sobre apenas um das realidades complexas que é a pobreza em situação de vulnerabilidade das necessidades médias não supridas e tivemos isso como um tema emergente para ser discutido como método de melhoria a longo prazo para a disciplina de educação financeira disponibilizada em caráter público.

Para a reflexão na temática foram pesquisados artigos referentes à educação financeira e seus benefícios ao longo prazo para uma população e artigos que demandam a realidade complexas vivenciadas por aproximadamente 18 milhões de habitantes brasileiros (UOL,2022). O levantamento bibliográfico se deu em sites de pesquisas acadêmicas como CAPES e Google Académico através do tema construído.

Discussão

Segundo FERREIRA e LIMA, o momento pós pandemia desencadeou complexos problemas financeiros para o governo e confirmam declarando uma crise:

"A crise econômica provocou uma forte queda na arrecadação e esses entes se viram obrigados a declararem situação de calamidade pública." (FEITAS e LIMA, 2020)

Com o visto podemos caracterizar o que se passa no Brasil um tema emergente a ser revertido de maneira benéfica uma solução duradoura para a população.

"A saúde financeira possui um significado similar à da saúde física e intelectual. Na verdade, a saúde financeira e a saúde física e intelectual estão tão entrelaçadas que, em maior parte, uma depende da outra. Vale realçar que quem vive esgotado possui mais autenticidade de contrair doenças fisiológicas e mentais e com uma qualidade de vida pior, uma vez que, além de viver descontente, terá mais gastos com medicamentos e tratamentos médicos e psicológicos." - SILVA; 2023.

Com o parágrafo exposto do artigo de SILVA (2023), podemos entender que a saúde financeira acarreta benefícios ao longo prazo para o indivíduo, sendo inteiramente benéfico ser aplicado à coletividade. Dando se ao entender que a falta de alfabetização financeira que levou ao aumento de habitante a entrarem no status de miseráveis, uma conjuntura de negligências governamentais na aplicabilidade da educação.

A alfabetização financeira está presente no currículo de muitas escolas da rede de ensino privadas por terem conhecimento dos benefícios individuais que oferecem a evolução do indivíduo em sociedade. Essa alarmante diferença entre o ofertado nas redes de ensino público e nas redes de ensino privada se caracteriza na disputa curricular. Que comprehende-se por continuar um processo de escravidão da população carente através da pré seleção do conhecimento para aquela determinada classe social, fazendo assim a permanete dependência de um superior financeiro da classe social elevada.

Contudo se entende que uma das disciplinas que poderiam entrar no currículo nacional comum de escolas públicas é a educação financeira para quebrar essa política de disputa curricular. E fazer com que o ensino fique um pouco menos hierárquico em sua oferta.

Conclusão

Em virtude dos fatos mencionado fica evidente a implantação da educação financeira no currículo do ensino público, para que futuramente tenhamos uma geração mais independente financeiramente, derrubando a escravidão financeira agora vivenciada. Estima-se que se essa barreira educacional tivesse sido quebrada antes do período de crise econômica, os números alarmantes de miseráveis não teriam tais grandes aumentos.

Conclui-se aqui o trabalho que possui o objetivo de levantar discussão sobre o tema de educação financeira em escolas públicas, levando em consideração a crise econômica brasileira após qualquer depressão social e malefícios causados pela disputa curricular, deve ser abordado em conjunturas políticas para a aplicação em coletividades educacionais.

Referências

ECONOMIA: Brasil teve recorde da população abaixo da linha da pobreza em 2021, diz IBGE. UOL Economia. 2022. Disponível em:<<https://www.google.com/amp/s/economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2022/12/02/brasil-teve-recorde-da-populacao-abaixo-da-linha-de-pobreza-em-2021-diz-ibge.amp.htm>> . Acesso em 23 de Maio de 2023.

CAVALCANTE, CROCCO e PEREIRA. Anderson; Marco; Fernando. **Um plano nacional de capacitação financeira: o caso brasileiro.** Economia e Sociedade, Campinas, Unicamp. IE. Maio-Agosto 2019.

SILVA; Cleiane Gomes da; **EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS.** Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento, 2020. Disponível em : <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/financeira-escolas-publicas>> Acesso em 23 de Maio de 2023.

AMORIM e PEREIRA; Álvaro A. S. e Camila P.; **Pobreza no Brasil e na América Latina: concepções restritas sobre realidades complexas.** ARGUMENTUM, Vitória, v. 2, n. 2, p. 132-148, jul./dez. 2010

FREITAS e LIMA; Alexandre V. e Elísio de A., **A Pandemia E Os Impactos Na Economia Brasileira.** BOLETIM ECONOMIA EMPÍRICA, VOL I | Nº IV | 2020

TEATRO DO OPRIMIDO

Uma proposta de educação inclusiva

Débora Gonzaga de Azevedo Vidal
Paula Tavares de Santanna
Soraia de Araujo Lira

Resumo

Este trabalho baseia-se na pesquisa com relação à conexão de Paulo Freire e Augusto Boal que se relacionam com a proposta educativa da Educação Libertadora de Paulo Freire e Teatro do Oprimido de Augusto Boal.

Palavras-Chave: Teatro, oprimido, política.

Introdução

Vida de Augusto Boal

Para iniciar uma abordagem sobre o “**Teatro do Oprimido**”, torna-se necessário uma apresentação de seu criador, o dramaturgo, diretor e teórico de teatro Augusto Boal, nascido no Rio de Janeiro em 1931, cujo nome completo é Augusto Pinto Boal. Este carioca que dirigiu centros de teatro na França e no Rio de Janeiro buscou sempre lutar contra todas as formas de opressão, desenvolvendo na sua luta a favor dos explorados e oprimidos, um teatro de cunho político, libertário e transformador. No período em que a ditadura militar reprimiu com maior força a voz do povo e de seus representantes, nos diferentes âmbitos sociais, Boal aliou-se a educadores e intelectuais da América Latina, dispostos a desenvolverem uma tomada de consciência dos oprimidos, a começar pelo projeto de alfabetização, ALFIN – Programa de Alfabetização Integral, no Peru, na década de setenta, cuja concepção metodológica do projeto era inspirada na pedagogia do oprimido de Paulo Freire.

Vida de Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro, nasceu no Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. Filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar, e de Edeltrudes Neves Freire, morou na cidade do Recife até 1931.

Sua proposta de ensino estava baseada no vocabulário do cotidiano e da realidade dos alunos: as palavras eram discutidas e colocadas no contexto social do indivíduo. Por exemplo: o agricultor aprendia as palavras, cana, enxada, terra, colheita etc.

O "Método Paulo Freire" foi aplicado pela primeira vez em 1962 na cidade de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte, quando foram alfabetizados 300 trabalhadores da agricultura.

O projeto ficou conhecido como "As 40 horas de Angicos", porque nesse período tão curto, os adultos analfabetos já conseguiam ler e escrever uma série de palavras, que faziam parte de sua rotina. A alfabetização mais completa levou 45 dias.

Relação de Augusto Boal com Paulo Freire

Augusto Boal e Paulo Freire foram dois importantes pensadores brasileiros, ambos com ideias e propostas que transformaram a forma como pensamos a educação e a sociedade.

Ambos tinham uma visão crítica da realidade social e econômica brasileira, e acreditavam que a mudança só seria possível a partir da conscientização das pessoas sobre as suas próprias realidades e das lutas que precisam ser travadas para transformá-las.

Paulo Freire é conhecido por ter desenvolvido uma abordagem educacional chamada de "educação popular", que se baseia na ideia de que o conhecimento deve ser construído em conjunto entre professor e aluno, em um processo de diálogo e reflexão crítica sobre a realidade.

Já Augusto Boal é conhecido por ter criado o teatro do oprimido, uma forma de teatro que busca tornar o espectador um participante ativo da peça, de modo que possa refletir e agir sobre as realidades injustas que a peça representa.

Ambos os pensadores trazem em seus trabalhos a ideia de que a educação e a arte podem ser ferramentas importantes de transformação social, e que a mudança só será possível a partir do diálogo e da reflexão crítica sobre as realidades que nos cercam.

Teatro do Oprimido é um método teatral que reúne exercícios, jogos e técnicas teatrais que objetivam a desfiguração física e intelectual de seus

praticantes, e a democratização do teatro, parte do princípio da linguagem teatral, é a linguagem humana que é usada por todas as pessoas no cotidiano.

A linguagem teatral é expressiva, dinâmica, dialógica, corporal e gestual.

O Teatro do Oprimido dialoga Paulo Freire e Augusto Boal direcionando a área da educação, se concentrando na formação política do participante na proposta de Educação Libertadora de Freire, sem se aprofundar no aprendizado do Teatro do Oprimido.

Freire defendia que o objetivo da escola seria ensinar o aluno a "ler o mundo para poder transformá-lo". Para ele, isso faria com que os pobres e vulneráveis entendessem a condição de oprimidos e agiriam em favor da própria libertação. A trajetória artística de Augusto Boal se baseia na potencialidade de atos de criação estética, reflexão e conscientização política, sendo o teatro a ferramenta de transformação social para os oprimidos. Boal difundiu seu método dando o nome de Teatro do Oprimido em homenagem à obra de Paulo Freire.

O trabalho de Boal e Freire atuam num contexto social menos desigual reforçando para o país e para o mundo a necessidade de mudança social a partir do sujeito.

Ao participar do Teatro do Oprimido, o indivíduo passa a entender e a participar de movimentos sociais, compreendendo que seu corpo não é uma máquina de fazer dinheiro, mas passa a ter voz nos movimentos de conscientização e luta social.

Desse modo,

Para que se compreenda bem esta Poética do Oprimido deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo, "espectador", ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática (...). O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação!(BOAL, 2005, p. 182).

O Teatro do Oprimido funciona com um mediador entre o espectador e o mundo colocando em prática a conscientização a favor da inclusão social.

Na entrevista feita com Júlia Couto, mestra formada em Teatro Aplicado, que hoje reside em Londres e trabalha com o Teatro do Oprimido, foi questionado qual seria o trabalho de fato aplicado. Foi respondido, que é um teatro que trabalha com certos grupos de pessoas com os mesmos padrões de realidades. Já trabalhou com grupos em escolas (onde foi feito um trabalho em cima de um tema proposto pela escola), em grupos de pessoas de uma região, em hospitais e grupos de

dependentes químicos em tratamento (nos grupos subsequentes, foram feitos peças com assuntos liberais do próprio cotidiano). Em todos esses trabalhos, tem como fundamento o bem-estar.

A entrevistada costuma trabalhar com Teatro-Fórum que é uma das técnicas do Teatro do Oprimido, sendo utilizada numa discussão entre atores e espectadores onde é apresentado pelos espectadores soluções para problemas apresentados pelos atores.

Desta forma,

Segundo Boal, em uma entrevista concedida a Leal e Gomes (2009), o Teatro do Oprimido: “não é autoritário, não é um método que diz “vocês têm que fazer desse jeito, o certo é isso”, não é assim. É um método que não é cartilha, é um método pra ser usado” (LEAL; GOMES, 2009 p. 1).

A tendência do mundo é evoluir e com isso, é esperado que as pessoas oprimidas tenham voz, transformando a sua realidade.

Assim,

Os posicionamentos de Boal e de Freire conduzem-nos à reflexão de que cada ação que o sujeito realiza no mundo modifica um pouco o real, como também modifica o próprio homem, cada vez mais crítico, inventivo e criador, na sua cultura. (Canda, 2012 p.197)

Metodologia

A proposta metodológica deste trabalho é a coleta de informações através de um relato da mestra Júlia Couto formada em Teatro Aplicado, que é basicamente trabalhada com Teatro-Fórum. Hoje está residindo em Londres e trabalhando com diferentes grupos de pessoas levando o bem-estar em forma terapêutica.

Considerações

Este trabalho mostra a transformação da sociedade através da liberdade de expressão, é o maior objetivo da realidade democrática para Boal e Freire.

Cabe salientar, que a Pedagogia do Oprimido e o Teatro do Oprimido são frutos de posicionamento político, segundo os autores, que jamais aceitariam que a situação social e econômica impedissem a crítica, o respeito às diferenças, a democratização, na luta da defesa de uma educação libertadora.

Referências

N. CANDA Cilene, PAULO FREIRE E AUGUSTO BOAL: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO E TEATRO. HOLOS Ano 28 Vol. 4 ,2012 (pág.197)

BOAL, Augusto. **Aestética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. Jogos para atores e não-atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

LEAL, D. T. B.; GOMES, C. de L. Do Teatro de Arena à Estética do Oprimido – Conversa com Augusto Boal. Questão de Crítica, v. 15, p. 1, 2009.

IMPLEMENTAÇÃO DA CULTURA MAKER COMO MÉTODO DE ENSINO CONTEMPORÂNEO

Cecília da Silva Araújo⁰
cecilia028@edu.unirio.br

Rafael Bastos Santos¹
rafael.bastos@uniriotec.br ou
rafael.bastos@edu.unirio.br

Resumo

O presente estudo visa investigar a incorporação da Cultura e do Movimento Maker na educação estudantil contribuindo para o desenvolvimento de habilidades do século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, comunicação e criatividade. Analisaremos por meio de um caso de uso prático ambientado em uma escola como a interação de professor e aluno foi introduzida à prática maker, tendo como objetivo renovar o interesse dos alunos com a matéria utilizando-se de recursos disponíveis e nova forma de aprendizado como aliados no ensino e sua interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Cultura maker; Aprendizagem criativa; Movimento maker; competências BNCC.

Introdução

Tendo o Movimento Maker como a expressão de desenvolvimento por meio de atividades práticas e que está se difundindo numa proporção cada vez maior no país, diversas escolas e empresas estão criando seus próprios Fab Labs. Essa proposta pertence a uma deslinearização do processo tradicional de ensino e desperta uma nova perspectiva de cultura.

De acordo com Dewey (Apud FERRARI, 2008), a transmissão de conteúdo em sala de aula não é o mesmo que educar, mas sim incentivar o interesse de desenvolvimento contínuo através de práticas que vão sendo aperfeiçoadas com métodos inovadores.

O experimento aplicado pela pedagoga Gislaine para uma turma do 2º ano do ensino médio de uma escola da rede pública teve como objetivo não somente investigar as potencialidades do Movimento Cultural em salas de aula, mas também transformar a tradicional metodologia de ensino em uma experiência educativa.

Uma de suas motivações foi que, devido ao baixo rendimento e desinteresse dos alunos, compreendeu a necessidade de prover uma mudança no engajamento da sua turma de Matemática.

⁰ Estudantes de Graduação na UNIRIO

Metodologia

O trabalho apresentado é a apuração de uma pesquisa com base em uma dissertação de mestrado, no ensino de ciências exatas, intitulado “Projeto maker: um relato de experiência”, da docente Geslaine Tais Wasem, por meio da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O tema para o estudo consistiu acerca do Movimento Maker e aprendizagem criativa na educação e sua aplicação em um ambiente escolar por meio de atividades práticas. A aplicação foi feita em uma escola da rede pública estadual do 2º ano do ensino médio com tempo integral na região de Sapiranga/ES. A atividade principal proposta foi denominada como “Projeto maker”, sendo desenvolvido como um complemento em meio às atividades regulares da disciplina de matemática e como auxílio nas competências gerais incluídas na base nacional comum curricular.

Discussão

Iniciou sua pesquisa-ação elaborando um questionário com perguntas sobre gostos e compreensão de determinados assuntos (empreendedorismo, sustentabilidade, por exemplo) a fim de extrair possíveis habilidades e interesses dos envolvidos.

A primeira dificuldade percebida foi encontrar um espaço adequado para poder ser realizada a aula dinâmica. Não havendo espaço, a professora teve que mudar seus planos de ter um "laboratório de criatividade" (uma adaptação de um makerspace[2]) e adotar uma sala inusitada, o laboratório de ciências, como o primeiro contato de seus alunos com a nova experiência. O projeto iniciou-se com o pensamento de pesquisa e ação de Thiolent (2011,p.14), na qual torna-se uma necessidade ter a compreensão do conhecimento já conhecido pelos alunos sobre determinado assunto. Com isso, a autora elaborou um questionário com perguntas que poderiam auxiliar na orientação aos alunos e também na sugestão de produtos pela qual tivessem conhecimento, todos relacionados sobre trabalhos cooperativos, criativos, que permitissem autonomia, entre outras características do Movimento Maker. A primeira atividade Maker foi um exercício para identificar um problema na escola e encontrar a solução de maneira viável. Os alunos encontraram não somente uma mas várias soluções e selecionaram dentre elas a mais aplicável e

que em grupo eles mesmos teriam que discutir, analisar e escolher a melhor solução para o problema, simulando a resolução de um problema na vida real.

Ao longo do processo, apresentou aos alunos slides e vídeos explicativos sobre o Movimento Maker e Aprendizagem Criativa e também compartilhou o cronograma onde teria o planejamento de construção de um projeto para o final do ano letivo, denominado de Projeto Maker, o principal item do experimento de pesquisa. É válido ressaltar que ocorreram redefinições no cronograma partindo como sugestão da própria professora. Essa iniciativa é interessante, pois oferece aos alunos a oportunidade de negociar e ajustar certas atividades, despertando a responsabilidade e comprometimento com o produto final.

A ideia do projeto era que o aluno individual, em dupla ou trio, de uma turma de 20 alunos, pudesse criar um produto como desejasse, porém que fizesse com “suas próprias mãos”. Em algumas aulas haveriam orientações da professora e acompanhamento, além da divulgação de novos incrementos para o projeto como: relatório de identificação e justificativa sobre o produto a ser criado, estratégias de marketing para “vender” o seu produto, testagem e refinamento do protótipo além da criação de fato.

No momento da entrega foi interessante notar que, dos 20 alunos participantes, 15 obtiveram sucesso e completaram o projeto no tempo certo e apenas 3 entregaram uma parte, outros 2 haviam saído da escola temporariamente.

Os alunos obtiveram dentro de mediações e orientações o desenvolvimento dos conceitos matemáticos junto com outras áreas do conhecimento, fazendo com que fosse desenvolvido com êxito os 4P's da aprendizagem criativa. Além disso, com base nas observações da professora, o projeto maker obteve sucesso nas 10 competências gerais da BNCC. E obtiveram a 2º competência geral da matemática, fazendo juz ao pensamento de Soster:

“a educação Maker no contexto da educação básica formal deve estar a serviço do desenvolvimento do sujeito que a nação necessita e para tanto é fundamental estar atenta aos direitos de aprendizagem básicos estabelecidos na BNCC, aos currículos das escolas e às avaliações nacionais” (SOSTER, 2018, p. 23-24).

Conclusões

É possível notar a oportunidade que os alunos tiveram para desenvolverem maior liberdade de expressividade, autonomia e criatividade, colocando a “mão na massa”. Tal como Paulo Freire discutiu, a criação de um ambiente de aprendizagem deve existir para que os alunos possam se sentir livres para fazer perguntas e explorar suas próprias ideias. Bem como já destacou Resnick:

“Resumidamente, acreditamos que a melhor maneira de cultivar a criatividade é auxiliar as pessoas que estão trabalhando em projetos baseados em suas paixões, em colaboração com parceiros e mantendo o espírito da diversão (RESNICK, 2017a)”.

A coleta deste estudo visou evidenciar a possibilidade de obter transformações significativas em sala de aula através de mudanças no método tradicional de ensino para um que obtém maior interação entre aluno e professor. O Movimento Maker enfatiza a aprendizagem ativa e prática, além de pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e, principalmente, colaboração. Nesse contexto, os alunos são valorizados em sua capacidade de pensar, resultando na ativação em sintonia de refletir e agir num ambiente escolar.

Referências

Wasem, Geslaine Taís. Projeto Maker: Um relato de experiência. Geslaine Tais Wasem - Santo Antônio da Patrulha, RS: FURG, 2021. Produto Educacional da Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas, para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências Exatas. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/603044/2/GESLAINE_produto.pdf>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base, 2018. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

COSTA, C. M. O. N. G.; PELEGRINI, A. V. O design dos makerspaces e dos fablabs no Brasil: um mapeamento preliminar. 2017. Design & Tecnologia. v. 7. n. 13. p. 57-66. Disponível em: <<https://doi.org/10.23972/det2017iss13pp57-66>>.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 55 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017. _____, P. Pedagogia do oprimido. 18 ed. São Paulo: Paz & Terra, 1988. 184p.

ROSSI, D. C.; GONÇALVES, J. A. J.; MOON, R. M. B. Introdução. In: ROSSI, D. C.; JONSON, J.A.; MOON, R. M. B. Orgs. Movimento Maker e Fab Labs: design, inovação e tecnologia em tempo real [recurso eletrônico]. Bauru: UNESP: FAAC, 2019. p. 8-9.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 136p.

THULER, D. Como vi o movimento maker crescer na educação – e o que ainda falta acontecer. 2019. In: PORVIR. Disponível em: <<https://porvir.org/como-vi-o-movimento-maker-crescer-na-educacao-e-o-que-ainda-falta-acontecer/>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo escolar 2019: taxas de rendimento. Inep, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>>.

A PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO PENÍNSULA, UMA AMOSTRA DA DOMINAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Raphael Mota Fernandes

Palavras-chave: Currículo, formação, hegemonia;

Contemporaneamente não é possível pensar em hegemonizar a sociedade sem se ter a escola nos planos deste processo. É por isso que ela é utilizada pelos defensores do capitalismo como um instrumento de conquista de hegemonia, já que ela é detentora de uma característica muito intrínseca de sua constituição, a de ser o espaço inicial formal da formação humana. É no mundo físico escolar que se inicia a constituição social e educacional do ser humano. Desta forma, garantir que esta formação tenha também os preceitos da sociedade burguesa e do capitalismo é fundamental para o domínio da classe dominante. Principalmente se isso ocorrer de um modo que se naturaliza esta sociedade como a natural, inclusive a sua exploração e a desigualdade promovida pelo capitalismo. Para que ela cumpra este papel é fundamental ter os educadores como intelectuais atuantes neste processo.

Foi durante os anos 90 do século que o espaço escolar no Brasil passou a ter um papel de significativa importância para a disputa hegemônica brasileira, (CÊA, G. S. S.; SILVA, S. R. P.; SANTOS, I. M., 2019). Respaldado pela Constituição de 1988, pelo Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que criam a obrigatoriedade da universalização da escola no país. Neste período ocorre a consolidação do modelo neoliberalismo-toyotismo como o novo bloco histórico. Mais que um conjunto de políticas econômicas este binômio moldou a cultura, ideologia, costumes além da economia em si, era a nova cara da hegemonia burguesa. Nas palavras de CÊA, SILVIA e SANTOS: “O neoliberalismo se configura, então, como súmula das orientações econômicas, políticas e ideológico-culturais do projeto de sociabilidade burguesa que colocaram em xeque as premissas keynesianas do bem-estar social.” (CÊA, G. S. S.; SILVA, S. R. P.; SANTOS, I. M., 2019). Este novo bloco histórico foi fruto da tentativa do capital em resolver a crise dos anos 70, que levou ao fim do padrão fordista-keynesiano e que de forma estrutural (MÉZÁROS, 2020) perdura até hoje, provocou uma intensa modificação no capitalismo.

Em suma, a tentativa de solução da crise com a manutenção do capitalismo e da sua classe hegemônica no poder, que se traduziu no neoliberalismo/toyotsmo,

criou um conjunto de políticas, ideias e ações que acabaram constituindo a atual sociedade burguesa. Para o funcionamento desta nova arquitetura era necessário a manutenção dos subalternos como adeptos da sociedade burguesa, esvaziando alternativas e levantes populares. Essa continuidade na dominação hegemonia não tinha mais o recurso do Estado de bem-estar social, que mesmo fora dos centros do capitalismo mundial onde a realidade era bem distinta, ele funcionava como um sonho possível para a periferia e um instrumento de propaganda. Nos anos 90 sem ele, esse controle social ficou mais difícil, principalmente porque a crise do capital nesta altura já havia optado pelo caminho do aumento da exploração e da precarização, resultando em um aumento dos problemas sociais que se globalizam tanto quanto a própria economia.

Para domar os subalternos frente o aumento dessa precariedade da vida, os grupos dominantes precisaram intensificar a dominação hegemonic da sociedade a partir do convencimento e da formação sociocultural dos trabalhadores de modo aceitarem aquela sociedade como a sua, mesmo com o aumento da exclusão. De fato, isso não é novo, todo regime que domina hegemonicamente uma determinada classe social precisa convencer e ganhar esses para o seu projeto de sociedade, no caso a burguesa. Um bom exemplo no Brasil foram as modificações impostas pelo regime de 64 à educação, com a adoção da disciplina de Educação Moral e Cívica, como vimos no capítulo.

Tanto onde foi aplicado o neoliberalismo de terceira via ou a sua vertente mais tradicional, para “fechar esta conta” entre degradação social e convencimento do programa neoliberal, é fundamental a utilização do aparelho estatal enquanto um Estado educador com a aplicação da nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2004). Dando à educação uma maior importância para a disputa e controle hegemonic, por isso diversos aparelhos privados de hegemonia da burguesia se voltaram para esse campo, tendo como objetivo a “universalizar” (GRAMSCI, 2011A p. 86) a classe trabalhadora aos moldes da sociabilidade burguesa partir da formação destas pessoas, como descreve Cêa, Sílvia e Santos:

“Dessa forma, em âmbito mundial, notadamente a partir dos anos 1990, Estados nacionais e sociedade civil vêm sendo instados a levarem adiante o projeto educacional coerente com a sociabilidade requerida para um tempo de crise. Nele, a formação humana é componente ímpar, seja nas relações sociais como um todo, seja nas formas sistemáticas que essas relações assumem por meio da escolarização, visando a [...] criar o homem ‘atual’ à sua época’ (GRAMSCI, 2011b, p. 62). O caráter assumido pela formação humana concernente àquele projeto de sociabilidade pode ser interpretado, assim, como elemento estratégico para que a classe dominante siga [...] universalizando e traduzindo de modo adequado a sua nova experiência’ (GRAMSCI, 2011a, p. 86).” (CÊA, G. S. S.; SILVA, S. R. P.; SANTOS, I. M. 2019)

Outro aspecto da escola que lhe dá a importância dentro da disputa hegemônica para Gramsci é que ele a identifica como uma da instituição formadora de intelectuais, que se somando ao alcance da escola dá a ela este papel fundamental na disputa hegemônica. É por isso que a classe dominante intervém de diversas maneiras no processo de ensino dentro da escola, pois ela lhe permite formar intelectuais defensores e reprodutores do capitalismo, mesmo que este nunca adentre a classe burguesa. A Atual pedagogia da hegemonia tem o papel de convencê-lo que mesmo pobre ele é um empresário ou que esta é a sociedade natural. O ensino do empreendedorismo dentro do Novo Ensino Médio é um exemplo de como esta formação de intelectuais ocorre na prática.

A visão gramsciana de intelectuais é fundamental para entendermos o porque a escola acaba sendo na prática um instrumento para a conquista e consolidação de uma classe dentro da guerra por hegemonia. Diferente da visão do senso comum de intelectual, que entende esse como aquele pensador que formula, cria e reflete sobre ideias, temas problemas, e etc.. Para Gramsci essa personagem humano é muito mais amplo que apenas um acadêmico ou cientista.

O sardo entendeu o intelectual como um agente político que intervém dentro da luta de classes. Para ele mais que formular e refletir no campo das ideias esta personagem é responsável também por edificar as ideias no mundo da prática. Ou seja, o intelectual também é aquele que organiza, que implementa, que ensina, que divulga e até aquele que executa. Pois todas estas ações precisam do entendimento e do convencimento sobre a ideia em si, precisa de uma ação dirigente sobre estas ações.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, 'persuasor permanente', já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanística histórica, sem a qual permanece 'especialista' e não se torna 'dirigente' (especialista + político) . (GRAMSCI. 2000. p. 53)

Por isso a função dos profissionais da educação, principalmente dos professores, ganha uma importância enorme dentro desta utilização da escola como um instrumento hegemônico. Pois este indivíduo é também um intelectual, no sentido gramsciano, em seu trabalho, principalmente na relação com seus alunos, onde vai edificar uma visão de mundo no imaginário destes alunos, e muitas vezes conseguirá convencer estes discentes sobre algum lado desta disputa, mesmo que os dois – aluno e professor - não tenham uma consciência plena sobre esta ação.

É por causa disto que existe um interesse dos aparelhos privados de hegemonia em intervir no currículo de cursos de licenciatura. Pois ao modificarem esses cursos, eles almejam garantir que ali se tenha uma formação de professores e pedagogos que fomente a naturalização da sociedade burguesa, diminuindo a formação crítica por uma prática, de modo que a utiliza da pedagogia da hegemonia como um instrumento destes novos educadores seja algo natural do nosso momento histórico. Permitindo assim, que a maioria dos formando atuem profissionalmente enquanto intelectuais da sociedade burguesa sem refletirem sobre esta sociedade.

De fato, uma das grandes táticas encontrada pelos APH's para ganharem os educadores desde o início da sua formação para o programa neoliberal é a construção de um novo currículo para as licenciaturas. Ou seja, adequar o currículo das graduações de licenciaturas ao programa neoliberal, para que as instituições de ensino superior (IES) se tornem também instrumentos destes APH's, passando a formar profissionais da educação que aceitem com mais naturalidade e sem reflexão a sociedade burguesa e a sua pedagogia da hegemonia.

Mas qual é o centro das mudanças sugeridas por este setor hegemônico? Esses APH's tem como principais focos duas temáticas. A primeira está relacionada ao aumento das disciplinas que estejam ligadas à prática de ensino como estágio supervisionado, didática e etc.; o segundo é sobre o uso da tecnologia na educação. Ou seja, há uma centralidade em alterações curriculares que debatam o dia a dia dos profissionais em seu local de trabalho e em seu fazer pedagógico. Como podemos ver no trecho do relatório do Grupo de Trabalho "O professor que

queremos: fatores de qualidade na formação inicial docente”⁰ organizado pela ABMES, IP, ANEC, CONSED e Profissão Docente, realizado no segundo semestre de 2021: “Um currículo inovador, segundo referências internacionais baseadas em pesquisas de programas bem-sucedidos, requer foco na prática, possibilitando a concretização de uma nova concepção de aprendizagem.” (ABMES, IP, ANEC, CONSED e Profissão Docente, 2022)

Esta pesquisa pretende analisar as justificativas de defesa destas propostas curriculares a partir da comparação do currículo proposto por um destes aparelhos privados de hegemonia, o Instituto Península, no curso de pedagogia em sua universidade, a Singularidade, ao currículo do curso equivalente da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para então entender como a formação crítica dos educadores é desmontada nestas propostas curriculares, de modo a formarem intelectuais que defenderão a sociabilidade burguesa no seu dia a dia como professores. Contribuindo e muito para a manutenção hegemônica da classe burguesa.

⁰ Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/OProfessorQueQueremos.pdf>>. Acessado em 04/05/2023.

Bibliografia

ABMES, IP, ANEC, CONSED e Profissão Docente. O professor que queremos: fatores de qualidade na formação inicial docente. São Paulo 2022. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2022/04/OProfessorQueQueremos.pdf>

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** São Paulo: Boitempo, 2018.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo:** uma ideologia neoliberal para a “questão social” no século XXI. 2011, 380f. Tese (doutorado em serviço social) – UFRJ/ESS/Programa de Pós-graduação em Serviço Social.

CÊA, G. S. dos SANTOS; SILVA, S. R. P.; SANTOS, I. M. De “Educação Para Todos” para “Todos Pela Educação”: diacronias e sincronias da ofensiva do capital na educação. RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. 4, n. 6, p. 181-210, 30 jun. 2019.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere, volume 1.** Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira – 4. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006

_____. **Cadernos do cárcere** – Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 5 ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a, 1 v.

_____. **Cadernos do cárcere** – Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 6 ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b, 2 v.

_____. **Escritos políticos.** Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital.** Trad. Francisco Raul Cornejo [et al.]. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

A EDUCAÇÃO COMO UM PROCESSO SOCIOCULTURAL NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Anna Beathriz Dias dos Santos
annabeathrizsantos64@gmail.com

Resumo

O presente trabalho aborda a obra de Paulo Freire (1921-1997) como patrono da educação brasileira para pensarmos o presente. A relação professor-aluno é eixo central desta discussão, trata-se de uma chave preciosa para a mudança. Buscar formas outras de construir essa relação se faz necessário nas instituições de ensino superior que formam professores. Nos debruçamos sobre os Estudos Culturais para reconhecer o teor político da educação. Adotamos a revisão bibliográfica a partir da obra de Paulo Freire e as contribuições de Maria Manuel Baptista (2009) e Marisa Vorraber Costa et al (2003) sobre os estudos culturais. Ademais, a participação ativa nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais - GFPD foram fundamentais para estruturar os debates propostos. Compreendemos que adotar as práticas dos Estudos Culturais em Educação é uma forma-ação de adotar os escritos de Freire, é valorizar a formação do docente e reconhecer o teor político da prática pedagógica para sermos conscientes sobre o que levamos para sala de aula.

Palavras-chave: estudos culturais, decolonialidade, Paulo Freire, iniciação à docência

Introdução

O educador Paulo Freire é conhecido como o patrono da educação brasileira, reconhecido mundialmente pelas suas contribuições para a educação, pensava uma educação popular e libertadora que possa ser utilizada como ferramenta contra as opressões. Educação e emancipação fazem parte do legado de Paulo Freire. No presente trabalho nos debruçamos sobre os estudos culturais a partir da ótica das pedagogias decoloniais para buscar formas outras de atuação pedagógica.

Os estudos culturais não constituem um conjunto articulado de pensamentos, não trata-se de um formato específico, eles possuem o objetivo de movimentação intelectual, ou seja, seria um movimento que incentiva os alunos a procurar e pesquisar mais sobre as culturas invisibilizadas que foram discriminadas com a invasão colonial. Maria Manuel Baptista (2009) destaca:

Uma outra característica muito frequente na análise praticada pelos Estudos Culturais consiste no compromisso cívico e político (no sentido grego e mais radical de intervenção e envolvimento nos assuntos da polis) de estudar o mundo, de modo a poder intervir nele com mais rigor e eficácia, construindo um conhecimento com relevância social (Pina, 2003). Este compromisso político (sublinhemos de novo, no sentido mais lato e profundo do termo) filia-se num contexto mais genericamente definido a partir dos princípios da democracia cultural. (p. 453)

O teor político da educação está presente nos estudos culturais e também nos escritos freireanos, para o pedagogo, a ação pedagógica não é neutra, ela é extremamente política e nós, como educadores, devemos compreender o teor da nossa atuação para nos formarmos como educadores comprometidos e críticos.

O Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais - GFPPD da Unirio se estrutura em reuniões semanais na universidade para debater temários insurgentes nos mais diferentes eixos da educação, a construção e planejamento de atividades coletivas faz parte das formas de ação do grupo, o que se constitui como lócus de formação contra-hegemônico dentro do espaço de formação superior. Vivenciamos na prática formas de diálogo e propostas de ação, temos contato com materiais diversos, buscamos na coletividade construir aportes para uma docência comprometida.

A participação do aluno em parceria com o professor acaba estabelecendo parcerias que possibilitam a identificação e a experiência prática que a teoria, por si só, não consegue dar conta. Adotando Freire, entendemos que educar esteticamente é dialogar e estabelecer relações entre teoria e prática, é valorizar os interesses dos estudantes, é ouvir e acolher os seus anseios e dúvidas. Nesta parceria professor-aluno ocorrem discussões e desafios que acabam se relacionando à produções teóricas e práticas para o trabalho pedagógico. Os estudos culturais chegam para incentivar professores e futuros professores a buscarem dinâmicas outras para o trabalho pedagógico, um trabalho crítico pautado em aprendizagens que foram esquecidas para que um modelo único fosse reconhecido como “certo”.

Metodologia

Adotamos a abordagem qualitativa caracterizada pela revisão bibliográfica, selecionamos a obra de Paulo Freire e as contribuições de Maria Manuel Baptista (2009) e Marisa Vorraber Costa et al (2003) sobre os estudos culturais. Ademais, a

participação ativa nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais - GFPPD foram fundamentais para estruturar os debates propostos. O diálogo da experiência prática do grupo de pesquisa com a produção dos teóricos estrutura e dá forma ao presente trabalho.

Discussão

Paulo Freire (1921-1997) é o Patrono da Educação Brasileira e autor de diversas obras, dentre elas “Pedagogia do Oprimido”. Conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, Freire desenvolveu um pensamento pedagógico que defende que o objetivo maior da educação é conscientizar o estudante.

Freire falava sobre a educação bancária que era usada nas escolas, os alunos serviam de "depósitos" de informações, os professores não usavam o seu conhecimento para ensinar, apenas "jogavam" as matérias para os alunos, perpetuando um modelo hierárquico entre professor-aluno. Para Freire a ligação do professor com o aluno é algo fundamental para um bom aprendizado, no entanto o pensamento de Freire falava que o aprendizado não está apenas nas falas dos professores e nem nos livros, está além disso, está na conexão do professor com o aluno e na didática.

Paulo Freire abordava muito sobre “ensinar o aluno a ler o mundo”, o que isso quer dizer? Que é necessário ensinar ao aluno de acordo com a sua bagagem cultural, relacionar a aprendizagem com o meio onde ele nasceu, cresceu e viveu. E como ele fazia isso? Na EJA, por exemplo, ele ensinava mulheres adultas a ler por meio de receitas, já que elas cozinhavam em casa ou eram empregadas domésticas. Ensinava pedreiros se utilizando de material de obras. Então, dessa forma, talvez a busca da aula descontraída seja uma forma de levar aprendizados de uma maneira mais divertida e diferente.

Quando nos deparamos com o espaço de formação de professores, identificamos que a obra do pedagogo serve apenas como objeto de pesquisa, na prática, os escritos de Freire continuam sendo desprezados. A lógica bancária denunciada a tanto tempo permanece em vigor nas instituições de ensino, como podemos colocar em prática as teorias do autor? A relação professor-aluno é eixo

central desta discussão, trata-se de uma chave preciosa para a mudança. Buscar formas outras de construir essa relação se faz necessário nas instituições de ensino superior que formam professores, é na prática e no exemplo que aprendemos.

Participar de um grupo de pesquisa e estar inserida em um contexto acadêmico com diferentes professores/as me proporciona experiências únicas, uma a uma, essas experiências vão me auxiliando a construir a minha docência, como professora em formação entendo que discutir a docência e fazer esse movimento ancorada em Paulo Freire é uma ação política urgente no tempo presente.

Os processos formativos por muitas vezes valorizam determinado saber em detrimento de outro, os Estudos Culturais abordam a temática, Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e Luis Henrique Sommer (2003, p. 37) apontam que:

Desde seu surgimento, os EC configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular.

Quem determina o que é alta cultura e o que é cultura de massa? Quais são os interesses por trás de tais categorias? Se formos pensar na experiência latino americana, as escolas perpetuaram a cultura eurocêntrica como a forma “certa” de ser, as culturas locais foram subalternizadas. Para Aníbal Quijano, sociólogo peruano, o norte global, os colonizadores, estabeleceram uma hierarquia cultural onde “[...] sólo la cultura europea es racional, puede contener “sujetos”. Las demás, no son racionales. No pueden ser o cobijar “sujetos”. (QUIJANO, 2019, p.110) Tal pensamento instaurou as demais culturas como inferiores, naturalmente atrasadas, “Sólo pueden ser “objetos” de conocimiento o de prácticas de dominación.” (Ibidem)

Costa, Silveira e Sommer (2003) nos convidam a pensar nos movimentos epistemológicos estruturados a partir dos Estudos Culturais, denominam como “virada cultural” esse movimento de abertura, de renovação, que se inicia no século XX. Os autores afirma que “a queda dos impérios coloniais e os novos contornos da cultura no capitalismo teriam marcado acentuadamente o surgimento destas movimentações na teoria cultural.” (p. 39) Pensar culturas no plural se faz necessário, quando relacionamos a área dos Estudos Culturais com a educação abrimos um leque de possibilidades insurgentes e que merecem destaque.

De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54)

Adotar as práticas dos Estudos Culturais em Educação é uma forma-ação de adotar os escritos de Freire, é valorizar a formação do docente, reconhecer o teor político da prática pedagógica para sermos consciente sobre o que levamos para sala de aula. A educação deve ser pensada como um processo sociocultural, a iniciação a docência é um espaço de aprendizado que precisa ser fortalecido no coletivo.

Notas conclusivas

A iniciação a docência constitui-se como eixo central do debate proposto, buscamos aporte nos Estudos Culturais para pensar outros formatos para a ação pedagógica. Estar em um grupo de pesquisa faz parte de uma ação contrahegemônica de atuação docente, nos formamos no coletivo, buscamos diferentes aportes e compreendemos, juntos/as, quais caminhos e estratégias podemos seguir como forma de reparação, forma de resgatar o que foi perdido, as culturas que foram esquecidas. A muito tempo a educação brasileira vem sendo sucateada, o nome de Paulo Freire vem sendo atrelado a mentiras e o profissional da educação desvalorizado, mais do que nunca se faz necessário estudar o educador e abordá-lo em sala de aula. Os Estudos Culturais servem como aporte necessário para construção de debates mais ao sul global, abandonando as teorias do norte, para buscar nossas teorias, nossas culturas, nossos modos de vida.

Referências

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. Carnets : Revue électronique d'études françaises de l'APEF, [s. l.], v. 1, p. 451-461, 2009. DOI 10.4000/carnets.4382. Disponível em: <http://journals.openedition.org/carnets/4382>. Acesso em: 25 maio 2023.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 23, p. 36-61, agosto 2003 . Disponível eM http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=es&nrm=iso. Acesso em 25 maio 2023.

FREIRE, Paulo . Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.

QUIJANO, Aníbal. Ensayos en torno a la colonialidad del poder. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019.

GARANTINDO DIREITOS: DEBATES SOBRE ALIMENTAÇÃO, PANDEMIA E ACESSO. MERENDA DE QUEM?

Larissa Vieira da Silva
larissavieirapedagogarj@gmail.com

Resumo

O presente trabalho consiste no exercício de refletir sobre um direito básico de todo estudante: a merenda escolar. A literatura abaixo irá trazer reflexões sobre esse direito e o que a legislação aponta sobre a temática. O objetivo é pensar como o governo efetiva o acesso à merenda escolar no dia a dia dos discentes da educação pública brasileira e como ele foi infringido durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. No que tange aos aspectos metodológicos, no presente trabalho adotamos a revisão literária fundamentada nas obras de Frescurato (2014), Tavares (2021) e Dias (2016) para abordarmos a temática da alimentação escolar, observando sua importância para o desenvolvimento do aluno. Compreendemos que as refeições escolares não são apenas essenciais para promover a saúde e o bem-estar dos alunos, mas também podem trazer benefícios econômicos e sociais mais amplos para as comunidades.

Palavras-chave: Merenda escolar; Legislação; Pandemia; Aprendizagem.

Introdução

Em primeiro enfoque, como estudante de escola pública a vida inteira, ter merenda escolar durante a rotina estudantil sempre foi muito importante. Lembro-me de vezes que estudando no ensino integral me sentia muito frustrada quando faltava alguma das refeições diárias que deveríamos ter. Com o passar do tempo, agora como educadora da rede pública de ensino, vejo o impacto que causa a falta da merenda escolar, confesso que tenho alunos que já chegam a Unidade de Ensino perguntando sobre a merenda.

Como estudante e pesquisadora, entendo que existem muitas nuances dentro da temática para se explorar, inclusive no tempo de pandemia e pós pandemia com a queda brusca da economia brasileira. Logo, mediante a complexidade da temática, me debruço sobre ela e a escolho como temário para o trabalho de conclusão de curso.

É de extrema importância entender como a merenda escolar pode auxiliar de forma consistente e eficiente a aprendizagem dos alunos, assim como a mesma

pode ser parte da promoção dos direitos básicos e essenciais de cada indivíduo no âmbito escolar.

Segundo Póvoa (2005, p.9 apud. CAVASSIN; PINHO, 2013, p.20):

Além de nutrir, os alimentos funcionam como grandes estimuladores dos processos de eliminação do organismo, porque seus nutrientes nada mais são do que coadjuvantes nos processos metabólicos. Por isso é muito importante conhecer os processos de formação de energia. O fundamental não são as calorias, os números, mas sim a quantidade nutricional do que comemos, suas vitaminas, minerais, proteínas, carboidratos e gorduras saudáveis, evitando assim, a desnutrição cerebral, que implica diretamente na aprendizagem.

Além disso, é importante ressaltar que a merenda escolar não é apenas mais uma refeição para crianças e adolescentes, para muitos estudantes, ela pode ser a única refeição que farão durante o dia. Portanto, é fundamental garantir que essas refeições sejam adequadas do ponto de vista nutricional, fornecendo os nutrientes necessários para um bom desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos (PÓVOA, 2005).

Dessa forma, é fundamental que a alimentação escolar seja valorizada e vista como um componente essencial para a educação e formação dos estudantes, além de ser uma importante ferramenta para a promoção da saúde e da qualidade de vida. Libâneo (2016) apresenta uma análise crítica das políticas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas. O autor argumenta que tais políticas, em vez de promoverem a melhoria da qualidade da educação, têm contribuído para o desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Isso se deve, em grande parte, à influência de ideologias neoliberais que defendem a privatização e a mercantilização da educação, transformando-a em um negócio rentável em vez de um direito universal.

A adoção do sistema de avaliação educacional baseado em testes padronizados, como o Enem e o Saeb, é uma das principais causas desse desfiguramento. Ele argumenta que essa abordagem, que enfatiza a memorização de informações em detrimento da reflexão crítica, tem levado a uma educação cada vez mais pobre em conteúdo e sem conexão com a realidade dos estudantes (LIBÂNEO, 2016, p 9.).

Ademais, o autor também critica as políticas de incentivo à formação de parcerias público-privadas na educação, que muitas vezes resultam em uma

segregação ainda maior entre escolas públicas e privadas e uma desigualdade crescente na qualidade do ensino oferecido.

Diante desse cenário, Libâneo (2016) defende a necessidade de uma mudança radical nas políticas educacionais, que valorize a escola pública, o conhecimento científico e a formação de cidadãos críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Metodologia

No que tange aos aspectos metodológicos, no presente trabalho adotamos a revisão literária fundamentada nas obras de Frescurato (2014), Tavares (2021) e Dias (2016) para abordarmos a temática da alimentação escolar, observando sua importância para o desenvolvimento do aluno. A pesquisa qualitativa em andamento adota como método as buscas por diligências acerca do tema “A importância da merenda escolar como auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos”. Os debates propostos visam a compreensão, pautada em vigor científico, acerca da importância da merenda escolar como forma de promoção das garantias de cada aluno como cidadão, ou seja, do direito à cidadania e como auxiliadora no processo de aprendizagem.

Discussão

Segundo o documento Políticas de Alimentação Escolar (BRASIL, 2006), a educação alimentar nas escolas começou a surgir nos anos 1930 e 1940 através de movimentos sociais por merenda escolar, partindo-se de iniciativas para arrecadar fundos, para fornecer alimento a seus alunos. Defendia-se a proposta de oferecer alimentação nas escolas, mas essa não se concretizou, pois o governo não tinha recursos financeiros. O governo Federal não tinha vínculo com essas iniciativas, mas observou a importância da alimentação escolar e a permanência dos estudantes nas escolas, e também a diminuição da desnutrição infantil no país e isso perduraram até o ano 1979.

Em 31 de março de 1955, Juscelino Kubitscheck de Oliveira assinou o Decreto n.37.106, criando a Campanha da Merenda Escolar (CME). O nome dessa campanha foi se modificando até, em 1979, foi denominado Programa Nacional de

Alimentação Escolar (PNAE), conhecido popularmente por “merenda escolar” (BRASIL, 2006).

Atualmente, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), conhecido como merenda escolar, é administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e é responsável pela distribuição dos recursos financeiros para os estados, para o Distrito Federal e para os Municípios (BRASIL, 2006). O programa de alimentação escolar, considerado o maior programa de alimentação escolar no mundo, tem como base Constituição Federal de 1988, que assegura que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

V - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – Comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação (BRASIL, 1988).

O PNAE é uma iniciativa do governo brasileiro que visa oferecer, no mínimo, uma refeição diária balanceada e saudável aos estudantes matriculados na rede pública de ensino da educação básica. O programa é popularmente conhecido como Programa da Merenda Escolar (FARIA, 2009). Em seu quarto artigo o PNAE, tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricionais e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo. (BRASIL, 2009)

O PNAE tem como objetivo principal contribuir para a melhoria da qualidade da alimentação dos estudantes e, consequentemente, para a promoção da saúde e da educação no país. Além disso, o programa busca incentivar o consumo de alimentos produzidos na agricultura familiar e promover o desenvolvimento sustentável das regiões (MALAGUTI, 2015).

Para atingir esses objetivos, o PNAE estabelece diretrizes e critérios para a compra de alimentos e a elaboração de cardápios, além de promover ações educativas sobre alimentação saudável. O programa é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que repassa recursos financeiros aos estados e municípios para a implementação das ações do programa (FARIA, 2009).

Importa ressalvar a análise da autora Tavares (2021), que destaca a importância da merenda escolar como uma forma de garantir a alimentação adequada para crianças e adolescentes em idade escolar, e ressalta que muitos estudantes dependem exclusivamente dessa refeição para se alimentar durante o dia.

A falta de acesso à merenda escolar pode afetar negativamente o desenvolvimento físico e cognitivo dos estudantes, além de aumentar o risco de problemas de saúde relacionados à má nutrição. O artigo também destaca a importância de garantir que a merenda escolar seja de qualidade nutricional adequada, oferecendo alimentos saudáveis e variados aos estudantes (TAVARES, 2021).

Por fim, Tavares (2021) aponta para a necessidade de se encontrar soluções para garantir o acesso à merenda escolar durante a pandemia, bem como para fortalecer os programas de alimentação escolar no país como um todo, visando a garantia do direito à alimentação adequada para todos os estudantes.

É importante salientar que a merenda escolar, pode ser muitas vezes negligenciada como direito. Isso pode ser evidenciado nos tempos de pandemia causada pela Covid-19. Nesse período, a merenda escolar - que é o principal alimento para milhares de estudantes no país - não foi garantida (TAVARES, 2021). Logo, a discussão da temática baseia-se em entender como foi a conquista do direito à merenda escolar e como o mesmo se efetiva no dia a dia da educação pública brasileira.

Notas conclusivas

O papel da educação no combate à insegurança alimentar tornou-se cada vez mais importante, e a merenda escolar surgiu como um componente crucial desse esforço. A pandemia destacou o fato de que as refeições escolares são ainda mais

críticas do que se pensava, pois muitas famílias estão lutando para fornecer nutrição adequada para seus filhos. No entanto, as complexas realidades das famílias de baixa renda tornam difícil garantir que todos os alunos tenham acesso a refeições saudáveis e nutritivas. Essas famílias enfrentam uma série de problemas, desde a insegurança alimentar até a instabilidade financeira, que podem afetar sua capacidade de sustentar seus filhos. Como tal, é fundamental reconhecer a importância da merenda escolar no apoio a estas famílias e na promoção do bem-estar de todos os alunos.

A economia pós-pandemia destacou ainda mais a importância da merenda escolar para as crianças. Como as famílias continuam lutando contra a instabilidade financeira, muitas são incapazes de fornecer aos filhos a nutrição de que precisam para prosperar. A merenda escolar pode ajudar a preencher essa lacuna, fornecendo aos alunos alimentos saudáveis e nutritivos aos quais eles não teriam acesso. Além disso, os programas de alimentação escolar podem apoiar os agricultores locais e contribuir para o desenvolvimento de sistemas alimentares sustentáveis. Como tal, as refeições escolares não são apenas essenciais para promover a saúde e o bem-estar dos alunos, mas também podem trazer benefícios econômicos e sociais mais amplos para as comunidades.

Em conclusão, a merenda escolar emergiu como um componente crítico dos esforços para combater a insegurança alimentar e promover o bem-estar dos alunos, principalmente daqueles de famílias de baixa renda. A pandemia destacou a importância desses programas, e a economia pós-pandêmica destacou ainda mais sua importância. Ao reconhecer as complexas realidades enfrentadas pelas famílias de baixa renda e a importância da merenda escolar no apoio a essas famílias, podemos trabalhar para a construção de sistemas alimentares mais equitativos e sustentáveis que beneficiem todos os membros de nossas comunidades.

Referências

BRASIL, Constituição Federativa do Brasil. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar: PNAE: 50 anos: uma história de cidadania e desenvolvimento. Brasília: FNDE, 2006. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66898.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2023.

CAVASSIN, F.; PINHO, S. A relação entre a educação ambiental formal e não-formal: uma revisão bibliográfica. Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental, (17), 1-15, 2013.

DIAS, S. F.; ESCOUTO, M. C. M. A história da alimentação escolar no Brasil: a evolução das políticas públicas e seus reflexos na educação. Revista Eletrônica Científica em Nutrição, v. 12, n. 4, p. 395-404, out./dez. 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faenfi/article/view/24726/15253>. Acesso em: 07 abr. 2023.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais, educação básica e a reforma do ensino médio no Brasil. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 16, n. 64, p. 303-319, ago. 2016. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/64/art15_64.pdf. Acesso em: 07 abr. 2023.

PÓVOA, H. Alimentação Saudável. Objetiva: Rio de Janeiro, 2005. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2023

TAVARES, M. de C. M. S. Merenda para quem? A análise de políticas públicas como uma ferramenta para a promoção da saúde. Fiocruz, 2021. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/35998/2/MonicaTavares_Dissertacao.pdf. Acesso em: 07 abr. 2023.

NEOFASCISMO E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE BOLSONARISMO

Laís Victória Santana⁰
Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa⁰

Tendo como pano de fundo a série de impactos que a Crise de 2008 causou ao cenário político-econômico do Brasil dos últimos 20 anos, nosso estudo pretende se dedicar ao avanço da extrema direita e ultraconservadora sobre a Educação brasileira. Entendendo a latente aceleração na agenda dos retrocessos nos assuntos educacionais, este trabalho coloca ênfase nos últimos quatro anos, que se referem à gestão presidencial de Jair Bolsonaro (2018-2022), o qual atribuímos o caráter neofascista. Para construir essa ideia, procuramos em primeiro lugar, identificar o conceito de fascismo e fazer uma breve apresentação de como o termo se comporta ao longo do tempo. Devido a riqueza e diversidade sobre o que se entende por fascismo, consideramos ser pertinente trazer um pouco desse debate para nosso trabalho.

Com este conceito em mente, partimos para explanar brevemente a ideia de Revolução Burguesa no Brasil, de Florestan Fernandes (2006). A partir do que ela diz sobre a construção social e política do Brasil, buscamos apontar em que medida ela se encontra com os sintomas característicos de um contexto fascista e conservador. Acreditamos que tais associações sejam nosso passaporte para compreender como o bolsonarismo se consolida. E, principalmente, como a Educação é ao mesmo tempo um de seus maiores canais ideológicos e também seu maior alvo de destruição.

Com isso, nosso objetivo se concentra em não só entender o processo que permitiu o agressivo avanço fascizante do movimento bolsonarista e ultraconservador sobre a Educação. Mas ao identificá-lo, buscamos também reconhecer suas estratégias, para que assim possamos melhor combater seu avanço. Especialmente no que diz respeito à Escola pública de gestão laica e democrática.

⁰ Mestranda pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Populares (PPGEduc) e pós-graduada em Educação Básica pela Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP) e pesquisadora do Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação (LIEPE).

⁰Professor Adjunto do Departamento Educação e Sociedade (DES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e coordenador do Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação (LIEPE)

Como metodologia de trabalho, nos apoiamos na pesquisa bibliográfica para construção dessa reflexão. Para isso, contamos com as produções de nomes como de Gilberto Calil (2020), Marcelo Badaró Mattos (2020), Leandro Konder (2009), Florestan Fernandes (2006), Luiza Colombo (2018) entre outros. Por entender que nosso objeto se desenrola tanto em âmbito político e econômico, adotamos a concepção do filósofo sardo Antônio Gramsci de “Estado Integral”. Nessa concepção, estruturada pelo par dialético das estruturas e superestruturas, a atuação da sociedade civil e da sociedade política sempre estão conectadas.

Como podemos ver no caso do processo de fascitização da Educação sob a batuta política de Bolsonaro e o bolsonarismo, e seu respectivo amparo da sociedade civil via os chamados aparelhos privados de hegemonia (APH'S). Como esse estudo faz parte de uma dissertação de mestrado que ainda se encontra com construção, nossas conclusões são parciais. Mas nem por isso menos relevantes. O fato de estarmos analisando um contexto do qual estamos não só próximos, mas inseridos, também é um fator a ser levado em consideração. Contudo, como resultado parcial podemos elencar as estratégias utilizadas pela direita e extrema-direita para ganhar espaço de poder, através dos aparelhos privados de hegemonia, sobre a elaboração de políticas educacionais.

Visto isso, diante da galopante ofensiva do capital, via extrema-direita, sobre a Educação, sobretudo a Educação Pública, consideramos nosso trabalho uma forma de resistência. Não uma resistência como um mero ensaio de combate. Pois uma vez que reconhecemos a profundidade e gravidade da sucessão de ataques contra a Educação Pública, laica e democrática, a luta contra uma sociedade antifascista aumenta seu potencial de sucesso.

Referências

CALIL, Gilberto. O negacionismo da pandemia como estratégia de fascitização. *Materialismo Storico*, v. 9 p. 70-122, 2020. Disponível em: <https://journals.uniurb.it/index.php/materialismostorico/article/view/2470>

COLOMBO, Luiza Rabelo. A Frente Liberal-ultraconservadora no Brasil – Reflexões sobre e para além do “movimento” Escola Sem Partido. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ, 2018.

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil: um ensaio de interpretação sociológica. 5a ed. - São Paulo: Ed. Globo, 2006.

GRAMSCI, Antônio. O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935, Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

KONDER, Leandro. *Introdução ao Fascismo*. RJ: Ed. Expressão Popular, 2009.

MATTOS, Marcelo Badaró. *Governo Bolsonaro: neofascismo e autocraia burguesa no Brasil*. RJ: Usina Editorial, 2020.

PAINEL 3: QUESTÕES CURRICULARES

JONGO COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA - OFICINA MINISTRADA NO II EPD / UDESC

Dayana da Silva Ferreira⁰
Ana Paula de Araújo Gomes Carvalho⁰

O jongo é uma manifestação cultural com múltiplas inserções e influências afrodiáspóricas. Ao iniciar uma roda de jongo, entoa-se cantos de abertura, como por exemplo: “Saravá, jongueiro velho que tem muito a ensinar, que Deus dê a proteção ao jongueiro novo pro jongo não se acabar...” (Jongo de Guaratinguetá), sendo uma das heranças afro-brasileiras mais difundidas na contemporaneidade. Uma dança, um cantar, os tambores e os corpos a bailar. A herança jongueira remonta os tempos da escravização africana, principalmente nos territórios rurais da região sudeste brasileira. Negando as perspectivas históricas hegemônicas, esta manifestação sociocultural nos inunda de histórias, cantigas e movimentos que enaltecem as trajetórias de resistências e engenhosidades dos antigos negros escravizados, perpetuando-se em suas descendências rurais e urbanas como, por exemplo, no jongo da Lapa, do Quilombo de São José da Serra, do Quilombo da Machadinho, do Jongo da Serrinha, dentre outros. Objetivando a construção de uma metodologia de ensino da Cultura, História e Arte africana e afro-brasileira na perspectivas do cumprimento das diretrizes legais- curriculares atribuídas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a oficina “Jongo como ferramenta didático-pedagógica antirracista” realizada no II Encontro Internacional Pós-colonial e Decolonial (II EPD), nos espaços culturais da cidade de Florianópolis, no dia 13/11/2022, com duração média de duas horas. A participação coparticipativa deu-se com professores mestrandos/doutorandos atuantes em escolas básicas e contextos universitários. A metodologia adotada conformou-se a partir de uma roda de conversa, onde todos os presentes puderam colocar suas experiências profissionais e pessoais na Educação, priorizando vivências atreladas aos usos (ou tentativas de usos) das diretrizes curriculares presentes na LDBEN (leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008). Na sequência, a manifestação cultural jongueira foi brevemente apresentada por áudios (pontos de jongos), apresentação dos toques no tambor, passos para a dança e

⁰Mestranda em Educação PPGEd/UNIRIO

⁰Mestra em Relações Étnico-raciais / CEFET-RJ

ritualística vinculadas às relações profano-sagradas do Jongo. Ao partirmos das explicações supracitadas, exemplos e construções didático-pedagógicas foram sugeridas para a aplicação do Jongo nos espaços escolares formais, tanto numa perspectiva disciplinar, quanto interdisciplinar. Os resultados foram construídos a partir de blocos temáticos disciplinares: a) Educação Física, Artes (arte-educação): a própria dança é um bom elemento de aplicação para a área de Ed. Física e Artes. A pesquisa e confecção dos adereços, roupas e tambores podem fomentar a vivência coletiva da atividade. A musicalidade pode ser praticada no ritmo, passos e confecção artesanal dos tambores. Variações podem ser adotadas de acordo com a faixa etária de aplicação (desenhos, vídeos, seminários, encenação, teatro, etc.); b) Língua Portuguesa, Literatura e demais línguas estrangeiras: publicações literárias sobre a temática estão sendo difundidas e encontradas em sites de busca. Os pontos de jongo (músicas) podem ser interpretados a partir das pesquisas com as comunidades. Temas como Variações Linguísticas e Preconceitos Linguísticos podem ser tratados de acordo com as pronúncias, escritas e entonação de palavras não formais. Danças típicas de outros países podem ser trazidas para o debate. A escrita ritmada do ponto de Jongo, o canto e as pronúncias podem ser exploradas; c) História, Sociologia, Geografia e Filosofia - o estudo das letras do jongo e suas histórias são muito propositivas para entender alguns contextos de resistências, narrativas e trajetória sócio-histórica dos grupos afrodescendentes que praticam o jongo e danças similares (batuque, caxambú, etc.). Pesquisas universitárias têm abordado diversos aspectos da dança e sobre as comunidades jongueiras. Inserir mestres e mestras jongueiras em conversas pode estimular o interesse e maior proximidade com a prática. O estudo das comunidades jongueiras (algumas quilombolas) quanto à territorialidade é um instrumento eficaz para estudos históricos e geográficos; d) Física, Biologia, Química - a pele, o couro do tambor, o processo de curtimento da pele. Processo de aquecimento do tambor no fogo para sua desidratação. Contração e distensão do couro após a desidratação. Composição e características do tambor: madeira, ferro de sustentação, couro. Origens do couro e da madeira que constituem o instrumento de percussão; e) Matemática, geometria - construção do tambor e das saias a partir de formatos, medições e características geométricas variadas. Contagem de passos, dos toques e a ritmação. Correlações com a musicalidade dos pontos de jongo e suas métricas. A formulação de maneira ampla permitiu que os participantes da oficina possam trabalhar o tema sugerido de

maneiras multifacetadas, ao adequar questões regionais ao conteúdo. A partir da cartilha confeccionada e difundida entre os pares, pretende-se trazer novos olhares para a prática, em novas oficinas, ampliando as possibilidades teórico-metodológicas e vivenciais dos coparticipantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 3 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 3 mar. 2020.

Mestre Jefinho. Jongueiro velho. YouTube, Mestres Navegantes, 14 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6gPTJcUUUswo>>. Acesso em: 24 mai. 2023.

SOBRE ARTESANAR, PRATICAR, HIBRIDIZAR CURRÍCULOS: SABERES PROSCRITOS NOS COTIDIANOS DAS ESCOLAS FAVALADAS

Jeferson Maske⁰
oliveiramask@gmail.com

Palavras-chave: Currículos favelados. Cotidianos escolares. Hibridismo curricular.

Introdução

Como professor de escola pública e pertencente à classe trabalhadora, meu posicionamento teórico-epistemológico com relação à pesquisa não poderia se abster da denúncia dos modos de dominação que aniquilam os sentidos que fogem do padrão global-universal e relegam ao silenciamento vozes que ecoam nos espaços periféricos, sobretudo nas escolas faveladas. Este trabalho é um desdobramento da minha pesquisa de mestrado, em que defendi que se os currículos são criação cotidiana (OLIVEIRA, 2016) que acontecem em espaços de trânsito (CERTEAU, 2014, p. 183) de saberes, sujeitos e conhecimentos, sendo esses cotidianos as favelas, palco de minha vivência desde o início da minha trajetória pessoal e profissional, existe, entre o legítimo - as prescrições curriculares oficiais - e o ilegítimo - as favelas - um híbrido fruto da fusão favela-escola, criação cotidiana que chamo de *currículos favelados*. Se a escola é pública, ela pertence ao público (PINAR, 2008), abriga dissensos, diferenças e desobediência, que não necessariamente se opõem à regra, mas se traduzem em uma ampliação do sentido dela. Assim, currículo é *baile de favela*, ocupa um lugar próprio nas escolas, ainda que ele seja tomado como subalterno e como aquilo que não se pode dizer (SPIVAK, 2010, p. 65), transcende os documentos curriculares oficiais porque emana vida e humanidade, forçando-nos a romper com a visão dos prismas por meio dos quais enxergamos (e por meio dos quais fomos educados) a cultura do Norte, colonialista, embranquecida e higienista.

Metodologia

O trabalho adota como metodologia a pesquisa nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2001) e objetiva, para além das margens da pesquisa, das escolas

⁰ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Professor da Prefeitura Municipal de Maricá/RJ

faveladas e periféricas, apontar a dimensão artesanal desses currículos criados cotidianamente, que são fluidos, híbridos e gasosos, cuja riqueza e autoria não podem ser capturadas pela unificação curricular. Não se trata, porém, de criticar o método científico nem de anular o Norte, mas se virar para o Sul e mostrar que há conhecimentos tidos como inexistentes e que muito há para aprender com eles.

Resultados e Discussão

O debate sobre as favelas e os termos utilizados para designá-las levanta questões importantes sobre a percepção social desses espaços e as relações de poder neles estabelecidas. Há certa tendência de utilizar termos eufemísticos, como "comunidade", "comunidade carente", "área de risco" ou "bairro pobre", para evitar conotações negativas associadas à palavra "favela". Isso reflete uma tentativa de amenizar o estigma social relacionado a essas áreas, que muitas vezes são associadas à pobreza, violência e marginalização. As favelas, como nos apontam Silva (2012), Alvito (2001; 2004) e outros pesquisadores do campo, ao contrário do que são para muitos, são espaços (CERTEAU, 2014, p. 182) organizados por uma lógica interna/externa (SILVA, 2012) em que se estabelecem diferentes e variadas relações de poder entre os que nela vivem e desses com os de fora. No âmbito da pesquisa, aposto que as favelas são *espaços tempos* de criação curricular (ALVES, 2001; OLIVEIRA, 2016), numa constante conversa complicada (PINAR, 2012) com o *asfalto*, com as secretarias de educação, com a cidade, com os currículos prescritos e unificados e avaliações padronizadas.

Partindo desse ponto, o resultado da negligência e do descaso do poder público desde o surgimento das favelas tentativa de destruição de suas formas de organização levou à crença de favela como lugar de falta, do vazio, da carência (ZALUAR; ALVITO, 2004, p. 7), fazendo conexões com a pobreza, a violência e a criminalidade. Essa conexão não pode essencializar nem generalizar as muitas favelas que habitam cada favela, seus *pedacinhos* (ALVITO, 2001, p. 61), ao menos as muitas em que morei, percorri e trabalhei durante minha trajetória pessoal e profissional. Sobretudo não podemos evitar denunciar o quanto a falaciosa dicotomia com o asfalto é o alimento da sua própria marginalização. O asfalto só se sente cidade quando alija a favela de seus sentidos.

Com Certeau (2014), defendo a ideia de espaço como território dinâmico sobre o qual ocorre constante trânsito e diferentes manipulações em contraposição à ideia de lugar, algo estático e delimitado. Assim, as favelas se apresentam como espaços (CERTEAU, 2014, p. 182) de existência, resistência e criação curricular (OLIVEIRA, 2016), porém não significa que os currículos favelados, os resultados da mesclagem entre o oficialmente validado e o ilegítimo que se impõe por força, estejam somente nos seus pedacinhos (ALVITO, 2004, p. 61), nos becos, nas vielas, nas escolas faveladas. Apropriando-me da ideia de *fundo*, “seu estado físico é gasoso” (COELHO, 2018, p. 211).

Nesse estado gasoso (COELHO, 2018, p. 211) os currículos favelados, violentos, transbordam as orientações, documentos, teorias e muros, pois estão por toda parte, cabendo a nós, professores, enxergar - ou enterrar - essas “camadas de currículos-como-histórias-vividas” (SÜSSEKIND; REIS, 2015, p. 615) nas salas de aula e nas histórias de vida dos sujeitos praticantes das escolas. Os currículos favelados são, então, entre-lugar (BHABHA, 2013, p. 209), o deslocamento da dicotomia que hierarquiza os currículos oficiais e prescritos. Como entre-lugares, habitam a interseção favela – escola, sendo menos que os currículos, mais que os currículos; menos que a escola, mais que as escolas; menos que um e mais que o dobro do outro. São híbridos (BHABHA, 2013, p. 23), esteticamente mal arrumados, considerando que sua identidade se funde com as disciplinas nobres, que carregam consigo a carga eurocêntrica, e com a favela, criando um lugar de desconforto e novas dimensões perante a escola e seus cotidianos. Descaradamente outsiders (BECKER, 2008, p. 27), os que *desviam as regras do grupo*, eles transgridem, burlam (CERTEAU, 2014) as regras dos jogos cotidianos, criam novas alternativas e possibilidades; às vezes assustam, às vezes encantam por sua ousadia e criatividade.

A partir de um movimento circular, cuja dinâmica se dá de baixo para cima e de cima para baixo (GINZBURG, 2006, p. 10) entre as culturas, defendo com Burke (2003) a existência de um hibridismo cultural nos currículos, nas favelas e nas escolas que não permite classificações e/ou enquadramentos em polos opostamente distintos, ou a preexistência de certo tipo de cultura inata de acordo com a classe social a que pertence o indivíduo ou o grupo. Esse hibridismo “transforma o tabu em totem”(ANDRADE, 2011, p. 139), manipulando o que se entende por cultura, desformando e transformando em algo próprio, legítimo, criativo. Trata-se de um

hibridismo antropofágico que se baseia em um movimento circular (GINZBURG, 2006, p. 12) de deglutição, uma vez que não se apresenta como algo estático, mas em constante movimento dinâmico estético, poético e literário, escapando do que se comprehende como válido e criando (OLIVEIRA, 2016) sua validade na invisibilidade e na invalidez que é produzida por concepções culturais subalternizantes e marginalizadoras.

Considerações finais

Os currículos favelados apostam na “dissimulação que garante o dinamismo contra a fixação colonizatória” (COELHO, 2018, p. 210), na medida em que seus criadores assumem o protagonismo curricular que envolve suas histórias de vida, a *trama rueira* (COELHO, 2018) que envolve suas ações, o vocabulário favelado que é visto com desprezo e menosprezo e as lógicas próprias que fundem os contextos em que vivem, trazendo para a sala de aula a riqueza cotidiana que envolve suas práticas sociais. São “práticas audaciosas que chegam para incomodar as certezas estabelecidas” (MAFFESOLI, 2008, p. 113). São resistência travada em espaço de luta constante por reconhecimento e visibilidade, contra as necropolíticas (MBEMBE, 2016), ainda que a mão da ordem e do progresso insinue a apropriação dos sentidos a partir dos múltiplos vieses da colonialidade. Currículo é criação, coexistência e autoria.

Referências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.; ALVES, N. Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2001.

ALVITO, M. As cores de Acari: uma favela carioca. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

ANDRADE, O. A utopia antropofágica. 4. ed. São Paulo: Globo, 2011.

BECKER, H.S. Outsiders: estudos da sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BHABHA, H. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BURKE, P. Hibridismo cultural. Rio Grande de Sul: Editora Unisinos, 2003.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

COELHO, G. Monstros, Rojões, Bambus, Bolas e o Fundão: encantarias em performances de uma juventude rueira. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v.8, n.2, p. 197-2018, abr./jun.2018.

GINZBURG, C. O queijo e os vermes. Companhia das Letras: São Paulo, 2006.

MAFFESOLI, M. *A república dos bons sentimentos*. São Paulo: Iluminuras, 2009.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, n. 32, dez. 2016.

OLIVEIRA, I. B. *O currículo como criação cotidiana*. Rio de Janeiro: Faperj, 2016.

PINAR, W. A equivocada educação do público nos Estados Unidos, In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (org) *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, R.T. *Escola-Favela, Favela-Escola: Esse menino não tem jeito*. Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SÜSSEKIND, M. L.; REIS, G. F. S. *CURRÍCULOS-COMO-EXPERIÊNCIAS-VIVIDAS: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 614-625, set./dez. 2015.

ZALUAR, A.; ALVITO, M. *Um século de favela*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

“CURRÍCULO E DESEMPAREDAMENTO NUM CONTEXTO PANDÊMICO” UM CURRÍCULO LIVRE, LEVE E SOLTO: É POSSIVEL?

Nathália Neves Duque⁰

Resumo

Você já pensou em como a escola poderia mudar após a pandemia? Bem, vamos dar uma olhada em algumas possibilidades. Poderíamos torná-lo mais aberto, animado e descontraído? Seria ótimo se os alunos pudessem voltar a aprender de uma forma que parecesse libertadora, leve e relaxada - não importa como seja o novo normal. Este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre novas possibilidades de adaptação e transformação dos currículos escolares e das práticas pedagógicas em resposta à pandemia da COVID-19, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem. A partir da experiência com a natureza no processo educacional, levando em consideração os benefícios para a saúde e os resultados positivos na educação. Esta abordagem pode incluir atividades ao ar livre, como aulas práticas, observação da natureza e exploração de ambientes naturais. Além disso, pode envolver o uso de materiais pedagógicos relacionados à natureza e a incorporação de temas ambientais no currículo escolar.

Palavras-chave: Pedagogia, educação, instituição, currículo.

Introdução

A Pandemia de Covid-19 foi avassaladora. Um vírus altamente transmissível, é uma doença sem tratamento e vacina, as medidas profiláticas foram mudando ao longo do tempo. Lavar as mãos, usar máscaras, confinamento. Todos fomos pegos de surpresa por esta pandemia. No início do lockdown, as escolas foram as primeiras a fechar, e quando falamos das escolas públicas, estas foram as últimas a reabrir.

Inicia-se um processo de ensino remoto, com a primeira portaria do Ministério da Educação (MEC) de Nº 343, de 17 de março de 2020, que *“Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”*.

As escolas começam a adaptar suas rotinas de aprendizagem aos modelos remotos, organizando atividades baseadas em recursos educacionais digitais, tecnologias de comunicação e informação e outros meios que permitiam a interação entre escolas, alunos e profissionais da educação. Esse foi um momento em que a vivência coletiva foi substituída pela distanciamento social.

O processo de retorno das atividades presenciais foi um período de muitas inseguranças e incertezas, sentimentos com os quais as escolas e toda a

⁰ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

sociedade tiveram que lidar.

Nesse contexto, quando as escolas particulares começam aos poucos a reabrir, nota-se um movimento por escolas que ofereçam mais espaços ao ar livre e na natureza para as crianças. Por isso, a experiência do distanciamento e isolamento social deveriam promover e mobilizar a escola a valorizar o tempo de ensino e aprendizagem dentro de uma perspectiva de uma escola mais livre, em sua organização curricular e na sua prática docente. Partindo desses pontos, como criar um currículo que esteja comprometido com um processo de ensino e aprendizagem em que os espaços da natureza (aqui entendidos como os espaços físicos da escola, sem ser fechados, como as salas, laboratórios, refeitórios e biblioteca= sejam o fio condutor da relação de aprendizagem da escola com o aluno?

O Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar. O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí, a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto. A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares.

O currículo não está relacionado apenas a equipe gestora de uma instituição é interessante perceber que este é plural, pois toma forma na atuação de todos que formam a escola e que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, além de ser capaz de deixar claro qual a intenção e quais são os verdadeiros desejos de determinada instituição escolar. Através de estudos podemos perceber que o currículo é muito mais que uma mera relação de conteúdo a serem trabalhados dentro da escola, é por meio deste que a escola mostra quais são as suas intenções para o processo de ensino-aprendizagem e como este tem o poder de atuar dentro da organização da instituição, determinando seu caráter político, pedagógico e

organizacional.

Metodologia

No que se refere à metodologia para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizado uma experiência dentro de sala de aula, que promoveu uma reflexão sobre o conceito de Currículo, onde é sugerido inúmeras mudanças dentro da forma de ensinar.

Foi desenvolvido o trabalho numa escola da zona sul do Rio de Janeiro, onde a natureza era presente diariamente. Livre brincar também era obrigatório, além de aulas de Permacultura que abordassem temas sobre plantio, colheita e manuseio de sementes e construção de horta. O Dia a dia no quintal do ciclo dois que recebe crianças entre 2 e 4 anos, é repleto de folhas, galhos, pedrinhas, flores, árvores, chão de areia sem contar os diversos animais e insetos que nos visitam como tucanos, borboletas, besouros e saguis. Construir um currículo atrelado a natureza nos faz retornar as alquimias das infâncias. Podemos fazer uma bela pintura de tinta guache, mas podemos também fazer uma tinta de argila ou pigmentos naturais.

Outra prática que precisamos refletir sobre é quando pensamos “trabalhar o meio ambiente” construindo brinquedos de sucata. Pensamos em construir carrinhos, brinquedos e bonecas com garrafas PET, potinhos de sorvete ou outros produtos que normalmente são do que? Plástico! Não seria mais interessante pensarmos uma vida mais sustentável, consumindo menos produtos engarrafados em PET e trocá-los, por exemplo, por mais sucos com frutas? São atitudes simples que podem estar mais de acordo com a ideia de que somos parte da natureza e de que ela faz parte de nós. Sabemos que há um “novo normal”. Que esse novo seja mais preenchido com essas reflexões que não são tão novas assim.

Segundo TIRIBA a relação da criança com contato com a natureza além de ser benéfica para saúde da mesma, ainda promove o lugar de cuidado de zelo promovendo um espaço de boa convivência entre fauna, flora e seres humanos.

A Pandemia só deixou mais uma vez clara a necessidade de desemparedarmos nossas salas de aulas, promovendo espaços ventilados e com estímulos da própria natureza que por si própria é uma grande educadora.

Discussão

Os ambientes externos costumam ser os preferidos dos pequenos. Com o isolamento social e a pandemia, esta pode ser uma oportunidade para transformar as práticas educativas com as crianças, tirando os pequenos de dentro das salas físicas e proporcionar mais oportunidades de explorar os ambientes externos e viver experiências com a natureza.

Nós somos seres orgânicos e temos um modo de vida cotidiana que, por vezes, parece nos distanciar dessa ideia tão óbvia! Quando vamos ao supermercado e encontramos vegetais, frutas e verduras já crescidos, quase prontos para o consumo, esquecemos da sua origem e do processo complexo que aquele alimento passou até chegar àquela prateleira. Não digo aqui dos aspectos comerciais, mas orgânicos que parecem quase sobrenaturais aos olhos das crianças ao observar o nascimento de uma planta vinda de uma semente ou do cheiro que “magicamente” sai das flores e das árvores.

Não é de hoje a nossa necessidade de nos fazer enxergar como seres integrantes à natureza e de nossas escolhas com relação a como cuidar do meio ambiente nos afeta. Aos poucos, estamos estabelecendo hábitos que precisam ser revistos se quisermos cuidar do nosso futuro no planeta.

Como diz Léa Tiriba

Se quisermos barrar o processo de destruição que está em curso, precisaremos transformar profundamente nossa maneira de pensar e de sentir, de viver e de educar. Buscando sentidos para este desafio, diante dos meninos e das meninas que recebemos diariamente em creches e pré-escolas, perguntamos: quais são os nossos sonhos de educadores? Que exemplos oferecemos às crianças de hoje? Que herança – ética, estética, cultural, ambiental – deixaremos para os que virão depois de nós? (TIRIBA).

Conclusão

Dessa forma concluímos que a promoção de vivências em espaços com natureza já se mostra bastante eficaz no âmbito para exploração. Para os educadores, o desafio de construir um currículo que agrupa os conhecimentos passados nas escolas, buscando a perspectiva do contato com a natureza desde os primórdios. Essa atividade vai gerar lixo? O que podemos fazer com esses resíduos? Atrelar o conceito de responsabilidade para com o meio ambiente é possível desde a primeira infância.

Como observado pela experiência em campo numa escola com livre brincar na natureza, só o fato de estar naquele lugar já é suficiente para abranger os diversos temas como cores, contagem, noções motoras. A criança aprende subindo na árvore, vendo a minhoca de terra e percebendo que a semente plantada brota se bem cultivada. Desse modo, o trabalho na educação infantil que tem contato direto com a natureza se mostra muito rico e potente para construção de diversos projetos sobre diferentes temas.

Referências

BRASIL. Portaria Nº 343, de 1 de março de 2020. Substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em 04. Jun. 2023.

Desemparedando a Educação Infantil: reflexões sobre crianças e a natureza | Nova Escola TIRIBA, L. Crianças da Natureza. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: Acesso em março de 2022.

TIRIBA, L. Crianças, natureza e educação infantil.2006. Disponível em: Acesso em 04 março de 2022.

VEIGA, Ilma. Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma. Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

O RAP COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL NAS ESCOLAS

Maria Eduarda Lopes Pereira da Luz Oliveira⁰

eduardalplo@gmail.com

Maria Fernanda Nunes da Silva

mfernandasilva06@gmail.com

Resumo

A história da educação no Brasil é marcada por uma dominância branca e elitista, em materiais didáticos, conteúdos expostos em sala de aula e na própria narrativa história, como filósofos, escritores e grandes nomes da educação. Tendo em vista esse cenário, surge a necessidade de mudança e da inclusão de materiais, assuntos, profissionais e artes vindo de pessoas negras, da periferia e das favelas, com o intuito de retratar a realidade e também combater a discriminação social e racial e a violência epistêmica. Com isso, uma estratégia que podemos utilizar, enquanto futuras educadoras e educadores, é levar até a sala de aula, o Rap, um estilo musical que surgiu nas periferias e favelas, retratando aquela realidade. Essa percepção foi obtida através de uma apresentação em aula realizada por Lucas dos Anjos, mestrandando em Educação, na turma de Currículo, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – (UNIRIO), tendo como objetivo estimular o pensamento crítico sobre o tema e promover uma perspectiva de mudança.

Introdução

A pedagogia, em uma das formas do seu conceito, é o estudo da educação como um todo, para que se obtenha a melhoria da prática e da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, é indispensável falar sobre a necessidade da abordagem de questões étnicos-raciais e a inserção de conteúdos da cultura afro-brasileira no currículo escolar e na sala de aula.

Compreendemos que essa temática tem sido invisibilizada durante os anos, o que significa um processo de grande violência epistêmica, sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. A violência epistêmica se define como uma relação de poder e dominação perpetrada no campo do conhecimento, permitindo que determinada visão de mundo se imponha sobre outras, impossibilitando os sistemas de conhecimento e produção de saberes alternativos e alterando as visões dos povos colonizados. (CASTRO-GÓMEZ, 2005)

A musicalidade na educação já é mais comum em escolas privadas, onde tem um tempo destinado em sua grade curricular, principalmente na educação infantil, que onde, consequentemente, as músicas trabalhadas geralmente são infantis. Ao falarmos do ensino fundamental e médio, onde a música e arte são disciplinas que sofrem processo de exclusão. É necessário trazer a musicalidade também como forma de ensino, como dispõe a Lei 11.769/08, mas essencialmente, sem dar

⁰Graduandas em pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

continuidade a violência epistémica, não só trazendo a arte de forma que evidencie a cultura branca, mas também de culturas que são silenciadas há décadas.

Durante o primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva, entrou em vigor a Lei 10639/03, que torna obrigatoriedade do ensino fundamental e médio, nas redes públicas e privadas, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. E mesmo sabendo que de fato ainda não é a realidade das escolas, é possível e cabe ao corpo docente, junto das direções escolares, ter a iniciativa da inserção desses conteúdos na escola, não só da cultura afro-brasileira, mas a cultura africanas e indígenas no geral. Durante esse trabalho, será apontado como o rap como estilo musical pertencente à cultura afrobrasileira, predominante nas favelas e periferias, podendo ser incluído como ferramenta didática nas salas de aula.

O Rap surgiu na Jamaica, durante a década de 60 e posteriormente foi levada aos Estados Unidos, Nova Iorque, mais precisamente nos bairros pobres, onde jovens negros e espânicos deram impulso para o crescimento do Rap. No Brasil, o Rap chegou em 1980, primeiramente em São Paulo. Em 1980 não era bem aceito por ser um ritmo musical típico de periferia, e inicialmente os primeiros rappers a terem sucesso foram o Dj Hum e Thayde, só depois vieram nomes como Racionais MC's e O Pensador. Atualmente como uns dos maiores nomes temos: Mano Brown, Emicida, Djonga, Criolo e Baco Exu do Blues. Nesse sentido, tendo em vista essas reflexões, tem-se como objetivo trazer o Rap como uma ferramenta educadora, em escolas públicas e privadas, propondo juntamente a desmarginalização desse ritmo musical.

Metodologia

A proposta deste trabalho tem como objetivo uma revisão de literatura, a partir das propostas pelo Fábio Martins, em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado "O rap como ferramenta didática na construção de conhecimentos histórico-educacionais" e os debates realizados em sala de aula, na disciplina "currículo", que compõe o núcleo de disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio).

Discussão

Os debates promovidos em sala de aula, durante as primeiras 9 aulas da

disciplina de Currículo, ministrado pela professora Cláudia Miranda, teve como uns dos principais temas a inclusão da cultura afro-brasileira em sala de aula e a sua importância, como o material didático, a história e a musicalidade. Exemplo dessa temática foi a aula na qual o convidado Lucas dos Anjos, graduado em História pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e mestrando em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), falou sobre o seu TCC, com o tema “Sobrevivendo para além do inferno: O Rap dos Racionais MC’s como um Espaço Educativo Não Formal Contra-Hegemônico” (2022).

O objetivo do TCC, foi demonstrar que o Rap, ritmo musical predominante em favelas e periferias, que alcança em sua maioria pessoas pretas, pode ser usado como ferramenta educativa em sala de aula. Após essa aula, que nos ficamos com muitos atravessamentos e reflexões. Enquanto estudantes de pedagogia, procuramos saber mais sobre o tema e a forma que não só o rap, mas como outros ritmos musicais são marginalizados e discriminados por um determinado grupo da sociedade, como o samba e o pagode.

Na internet, encontramos o TCC do autor Fábio Martins, que foi agregador nesse processo de possuir uma visão diferente sobre formas de educação, e como é discutido essa cultura em sala de aula.

O trabalho aborda uma visão diferente sobre as formas de educação e a maneira como a cultura é discutida em sala de aula. O trabalho de Fábio Martins pode ser uma fonte importante de informações e ideias para pensar novas perspectivas no campo da educação. Ao abordar diferentes formas de educação, o TCC de Fábio Martins procura entender como a cultura pode ser integrada ao processo educacional, enriquecendo as experiências de aprendizado dos alunos.

A partir do conhecimento das ideias levantadas por Fábio e Lucas, foi possível entender a importância de inserir a cultura afro-brasileira, de outras maneiras, além do comum, como podemos observar nas produções dos Racionais MC'S que foram atravessados pela sua realidade: nascidos na periferia, misturado pelo samba, futebol, violência urbana, segregação de espaço e da população negra, e hoje sua arte pode ser usada para atravessar outras pessoas.

Conclusão

Construir uma educação inclusiva, combatendo a violência epistêmica já existente, mesmo que perceptível ou não, é um dever de todos, como educadores. Tentar incluir a realidade dos alunos e até mesmo podendo não ser a deles, mas afinal, uma realidade diferente, não só uma realidade branca e elitista, é necessário. Não é só falar daquela realidade de forma verbal, mas trazer exemplos e formas que os alunos se sintam mais perto da aula: a arte.

De acordo com uma pesquisa realizada pela Datafolha, (2022) , o Rap é o quarto estilo musical mais ouvido no Brasil, portanto, deve trazê-lo como inserção cultural na educação.

Trazer o Rap em discussões sociais, como o racismo e as desigualdades sociais, também como a construção de conhecimentos históricos, além de como Rap's mais atuais terem como objetivo a auto estima dos pretos, que sempre foram apagadas pela sua cor e traços. Os devidos apontamentos dados no debate em sala de aula e nos tccs, apontam como e o porquê trazer uma arte marginalizada pela sociedade.

Referências

SUPERPROF. Ana Carolina. Os maiores cantores brasileiros de Rap. Superprof, 2022. Disponível em: <https://www.superprof.com.br/blog/os-top-cantores-de-rap-nacional/>. Acesso em: 26 mai 2023.

ANJOS, Lucas. Sobrevivendo para além do inferno: O Rap dos Racionais MC's como um Espaço Educativo Não Formal Contra-Hegemônico.TCC, História, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 84 páginas, 2022.

BALTAR, LOURENÇO e SILVA. Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina. 2018. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/download/15980/14269/33385#:~:text=A%20viol%C3%A7%C3%A0epist%C3%A3Amica%20se%20apresenta,colonizados%20\(Gnecco%2C%202009\)..](https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/download/15980/14269/33385#:~:text=A%20viol%C3%A7%C3%A0epist%C3%A3Amica%20se%20apresenta,colonizados%20(Gnecco%2C%202009)..) Acesso em: 26 mai 2023.

BRÊDA, Lucas. Sertanejo é o estilo musical mais ouvido entre os jovens brasileiros, mostra Datafolha. Gênero é apreciado por pessoas de direita e esquerda, seguido por funk, pop e rap; rock é preferido de homens brancos. Folha de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2022/10/sertanejo-e-o-estilo-musical-mais-ouvido-entre-os-jovens-brasileiros-mostra-datafolha.shtml>. Acesso em: 23 mai 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago . Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais-perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, 80-87 p.

SESI, 2019. <https://aecarvalho.sesisp.org.br/noticia/historia-do-rap-no-brasil#:~:text=O%20Rap%20%C2%A0%C2%80%C2%80sua,um%C2%A0novo%C2%80significa%C2%A0ao%C2%80Rap>. Acesso em: 26 mai 2023. Conheça o Rap, estilo musical que une ritmo e poesia.

MARTINS, Fábio. O Rap como ferramenta didática na construção de conhecimentos histórico educacionais. TCC, História, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).. Florianópolis, 54 páginas, 2015. Disponível em:
https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179318/tcc_fabio_martins.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

VASCONCELOS, Caê. 'O Rap resgata a auto estima que os pretos não tinham', diz rapper e professor do Grajaú. Leal Cash mostra, dentro de salas de aula do extremo sul de São Paulo, como o Rap conta mais a história do povo preto que a própria escola. Ponte, 2019. Disponível em:
<https://ponte.org/o-rap-resgata-a-autoestima-que-os-pretos-nao-tinham-diz-rapper-e-professor-do-grajau/>. Acesso em: 24 mai 2023.

VERLING, Erika. Samba: a arte marginalizada que ganhou o Brasil. Anf, 2019. Disponível em:
<https://www.anf.org.br/samba-a-arte-marginalizada-que-ganhou-o-brasil/#:~:text=bossa%20nova%2C%20pagode%2C%20samba%20de,de%20favela%20s%C3%A3o%20at%C3%A9%20hoje>. Acesso em: 24 mai 2023.

A LEI 11.645/2008 E A NECESSIDADE DA ADOÇÃO DA TRADIÇÃO ORAL COMO FONTE DE CONHECIMENTO E COMO MÉTODO PEDAGÓGICO

Mauro Carvalho Nogueira
maurocnog@edu.unirio.br
maurocnog@gmail.com

Resumo

A Lei 11.645/2008 criou a obrigatoriedade do ensino transversal da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena no Brasil. Este trabalho investiga como por em prática esse comando legislativo, a partir da concepção de que tais elementos não prescindem da epistemologia própria dessas etnias, uma vez que o conhecimento milenar por elas acumulado tem origem na tradição oral. Há iniciativas pedagógicas calcadas na tradição oral, como a Pedagogia Griô, que são referências nesse intento de grande impacto no sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Lei nº 11645/2008; cultura e história africana e indígena; tradição oral, epistemologia; Pedagogia Griô; currículo; decolonialismo

Introdução

Peço permissão aos mais velhos e honro meus ancestrais, como dever moral a que me submeto, mas, neste trabalho em específico, pelo fato de que o assunto a ser desenvolvido na pesquisa a que pretendo dar ensejo diz respeito exatamente a eles. Venho falar de “tradição oral”, da sabedoria que é transmitida e criada com o calor da presença, com os encontros de gerações, nas vivências fraternais, no fluxo lento do cozimento imemorial dessa grande sopa cultural e étnica que é a humanidade.

Não seria possível nem mesmo ético romper com o necessário paradoxo que existe entre o conhecimento científico (escrito) e a tradição oral. Mas não é demais conceber que há interseções, pontos de convergência entre esses caminhos. Reconhecer essas encruzilhadas e parar nelas para pensar nos rumos adiante significa observar e tirar proveito dessas oportunidades, com a esperança de quem confia na força do resgate das memórias e o exercício de boniteza que é se ver num ponto de partida.

O ponto de partida aqui é o comemorado advento da Lei Federal nº 11.645 de 2008, que substituiu o texto da Lei nº 10.639 de 2003, incluindo o artigo 26-A e seus dois parágrafos no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394 de 1996) e atribuiu caráter de obrigatoriedade e de transversalidade irrestrita ao estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, nos currículos dos ensinos fundamental e médio.

“O quê” incluir e, principalmente, “como” incluir nos conteúdos programáticos e nos currículos essa temática é o objeto deste trabalho de natureza teórica, com a pretensão de anunciar uma era de pacificação definitiva entre as epistemologias eurocêntricas e a tradição oral, a partir do reconhecimento de que esta é a pedagogia adotada pelos grupos étnicos envolvidos.

Metodologia

A pesquisa se dá a partir de referenciais teóricos relacionados a epistemologia, tradição oral, currículo, conteúdo programático, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a legislação pertinente e, em especial, o contato recente com a Pedagogia Griô, através de breve aproximação com sua criadora, Lílian Pacheco, escritora, educadora e agricultora familiar.

Pacheco define a Pedagogia Griô como

uma pedagogia facilitadora de rituais de vínculo e aprendizagem entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre grupos étnico-raciais e de gênero, territórios de identidade, saberes ancestrais de tradição oral e as ciências, artes e tecnologias universais, por meio de um método de encantamento, vivencial, dialógico e partilhado para a elaboração do conhecimento e de um projeto de comunidade/humanidade que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração do direito à vida. (Pacheco, 2015)

Em breve conversa informal pelo whatsapp, Pacheco pontuou que “a pedagogia Griô é vivencial, então boa parte dela não é cognoscível sem a vivência”. Mas o encantamento que ela menciona na definição transcrita transcende o conhecimento compartilhado em seus escritos e atravessa os interessados numa pedagogia calcada na tradição oral, elemento central da cultura e história dos povos africanos e indígenas. A permissão para enveredar nesse universo de conhecimentos e sabedoria, como fonte metodológica deste trabalho, se restringe, portanto, ao contato teórico com parte da bibliografia acessível via internet, ficando adiada para futuro breve o desenvolvimento da pesquisa com base numa experiência vivencial.

Discussão

Em primeiro lugar, é importante destacar que a lei nº 11.645/2008 não convive com a modificação anterior, inserida na LDB através da de nº 10.639/2003.

Ambas cuidam do resgate da formação da população brasileira como componente curricular, sendo que a primeira alteração na LDB nesse sentido apenas contemplou a história e a cultura afro-brasileira. A Lei 11.645/2008 alterou a redação do artigo 26-A da LDB, criado em 2003, para tornar vigente a obrigatoriedade também da inclusão da história e da cultura indígena nos componentes curriculares.

A redação original da LDB já determinava, no parágrafo 4º do artigo 26 que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). A Lei 11.645/2008 tem, portanto, a força de ampliar essa inclusão para além do ensino da História do Brasil, abrangendo a da África, dos africanos, os aspectos sociológicos e antropológicos da formação do povo brasileiro, a luta racial e étnica no Brasil, o estudo das culturas envolvidas e deixando claro o critério de transversalidade irrestrita desses conteúdos.

A intenção legislativa pretende atender às reivindicações decolonialistas, tão frequentes no âmbito dos movimentos sociais e científicos, atreladas à supressão da marginalização das epistemologias não europeias.

Boaventura de Sousa Santos, em “Para além do pensamento abissal – das linhas globais a uma ecologia de saberes”, constata, com alto grau de criticidade, essa marginalização, desenhando uma linha divisória que põe de um lado a ciência, a filosofia e a teologia (europeias) e, de outro, o conhecimento produzido pela imensa massa humana existente do “outro lado”:

Do outro lado, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas. Assim, a linha visível que separa a ciência de seus ‘outros’ modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (Santos, 2007)

Santos reivindica uma “justiça cognitiva global”, como resultado da resistência política aliada à resistência epistemológica: “o pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul”. Ele inaugura uma “ecologia de saberes”, a partir da “ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (Santos, 2007).

Trata-se, portanto, de reposicionar o “outro lado da linha”, convertendo-o de objeto em sujeito do conhecimento. Este é o ponto que este trabalho enfatiza, no que diz respeito à aplicação da Lei nº 11.645/2008. Não se trata mais de estudar a história e cultura das etnias que compõem o povo brasileiro segundo a epistemologia do colonizador; o objetivo do reconhecimento legislativo da legitimidade dessa demanda social só pode ser atingido através da adoção definitiva, no campo da educação, das epistemologias próprias desses povos.

O próprio conceito de currículo está em jogo, abrangendo, para além dos conteúdos, até hoje elaborados à luz da epistemologia do colonizador, a ideia de que currículo se confunde com a identidade, com a subjetividade de seu titular. E se conforma mediante um fluxo que não se fixa às polaridades (ativa e passiva); pelo contrário, é determinado pela interação de todas as forças envolvidas. Em Documentos de Identidade, Tomaz Tadeu da Silva assevera que

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim *curriculum*, ‘pista de corrida’, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (Silva, 2022, p. 15)

E o reconhecimento e a formação da identidade de uma pessoa ou mesmo de uma nação (a abrangência da Lei nº 11.645/2008), os critérios epistemológicos do currículo precisam coincidir com os das culturas em questão.

Chega-se à indagação proposta: que epistemologia deve orientar o estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, a partir da edição da Lei 11.645/2008? A que fontes recorrer? Ao que o europeu escreveu sobre essas etnias, classificando seus mitos, suas crenças, seu folclore? Ou à fonte verdadeira e originária, milenar dessas culturas que é, sem sombra de dúvida, a tradição oral?

Ananda Gomes Henn enfrenta o tema da tradição oral em seu TCC “A oralidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio” e conclui pela insuficiência de sua contemplação pelo documento oficial e pela condição de

subalternidade em relação à cultura letrada na BNCC, o que é inconcebível em se tratando de conteúdos cujas fontes são exclusivamente orais:

Ainda sobre a primazia dada à escrita no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, é relevante observar que é somente na BNCC da Educação Infantil que há menção à “cultura oral”, em trecho que diz respeito à importância da participação da criança na cultura oral para a constituição de sua subjetividade. Verifica-se, portanto, a ausência de referência a esse caráter tão importante das práticas orais — no que diz respeito ao papel que elas cumprem no cotidiano, na cultura e na construção da identidade dos sujeitos — no EF e no EM, restringindo a oralidade a um papel ainda mais secundário em relação à cultura letrada. (HENN, 2022, p. 55)

Conclusões

O raciocínio até aqui orienta para a conclusão segundo a qual o espírito da Lei 11.645/2008 não poderia ser outro senão a adoção da tradição oral como método pedagógico, como ferramenta curricular. Não faria sentido incluir nos currículos o estudo da história e da cultura africana e indígena se elas não puderem ser transmitidas de forma vivencial, segundo o acervo cultural desses povos. A epistemologia europeia fracassou no intento de cientificar este estudo, tendo servido de instrumento de opressão, de marginalização e de erradicação de culturas, etnias, línguas, nações.

A inserção desses saberes nos currículos deve se dar a partir dos critérios epistemológicos das etnias em questão, a partir da tradição oral (sua vivência na prática) e da promoção do contato com essas tradições muito vivas em todo o Brasil, como forma de integrar as diferenças e eliminar as desigualdades sociais.

E essa experiência pedagógica já existe, é reconhecida, premiada e subsidiada, como é o caso da Pedagogia Griô, criada no interior do estado da Bahia e que vem se difundindo pelo Brasil, inclusive com o apoio científico da Universidade de São Paulo - USP e de outras universidades em outros estados.

A Pedagogia Griô (do francês, griot) tem origem na tradição oral africana e sua criadora, Lilian Pacheco, traçou um paralelo com diversas manifestações culturais em todo o Brasil. O projeto denominado Grãos de Luz Griô “educa 130 crianças, adolescentes e jovens em oficinas de identidade, arte, artesanato e economia solidária, tendo como tema gerador tradição oral e cidadania” (Pacheco, 2022). Segundo Pacheco, “a ideia é inovadora porque propõe incorporar à esfera da

educação, da política e da economia da comunidade, a força e o poder da tradição oral”.

A missão é semear educação e tradição oral fortalecedora da identidade das crianças, adolescentes e jovens brasileiros para a celebração da vida. Reinventar a integração entre o velho e o novo num presente pleno de ancestralidade e identidade na educação para a celebração da vida.(Pacheco, 2022, p. 55)

Fica aqui a promessa de um aprofundamento sobre a Pedagogia Griô, através do estudo vivencial imprescindível para a construção desse saber.

Encerro com as palavras sempre belas do pensador e ativista indígena Ailton Krenak, extraídas de seu livro “Ideias para Adiar o Fim do Mundo”, sobre a riqueza do conhecimento construído através da tradição oral, manifestando meu anseio pelo resgate verdadeiro e efetivo da cultura e da história afro-brasileira e indígena, através do reconhecimento da legitimidade de suas próprias epistemologias:

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente. (Krenak, 2020, p. 30)

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008

HENN, Ananda Gomes A oralidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio / Ananda Gomes Henn ; orientadora, Cristine Görski Severo, 2022.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo / Ailton Krenak – 2^a ed. - São Paulo : Companhia das Letras, 2020

PACHECO, Lílian; CAÍRES, Márcio. Nação griô: o parto mítico da identidade do povo brasileiro. MinC: Bahia, 2009.

PACHECO, Lillian. Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida. Lençóis: Grãos de luz e Griô, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estudos CEBRAP, n. 79, p. 71–94, nov. 2007

TADEU, Tomaz. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo – 3^a ed.; 14 reimpr. - Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MOVIMENTA ESSA AULA

Elea Gomes Mercurio
Laís Bazbuz dos Reis Lima
Maria Clara Guedes Pinto Vieira

Resumo

Do pensamento cartesiano ao iluminismo e até os dias atuais, o corpo vem sendo podado nos processos de ensino e aprendizagem, obrigado a funcionar como uma máquina que serve à razão e que não sofre qualquer tipo de interferência de suas emoções. Servindo a um projeto de sociedade branca, patriarcal, masculina e eurocêntrica, a escola, com seus mecanismos de desencantamento, dispensa ao corpo e ao movimento somente o que trata da sua disciplinarização e domesticação. Neste resumo texto, pretendemos pensar o corpo e o movimento no centro dos acontecimentos em sala de aula, dialogando com autoras e autores que abordam a importância do corpo vivo, bem como as consequências de sua ausência.

Como conclusão, entendemos que é urgente pensar e colocar em prática uma educação que conte com o ser humano como o todo que é/somos: mente, corpo e emoções. Que o corpo esteja vivo e que a formação escolar nos permita plenitude.

Palavras-chave: corpo; educação; encantamento; ensino e aprendizagem; movimento.

Introdução

Historicamente, o homem ocidental viveu a repressão do movimento ou a lapidação do mesmo para determinado fim, de modo a não experimentar as possibilidades que seu corpo oferece e, ainda, tendo que suprimi-las nos treinamentos cerebrais vividos desde o advento da infância, na modernidade ocidental, quando a sociedade tomou por forma a educação escolar dos sujeitos infantes, preparando-os à vida adulta.

Desse modo, uma espécie de camisa de força simbólica foi a vestimenta adequada para a realização dos processos de ensino e aprendizagem. O corpo imóvel, sentado, com a postura ereta, a voz calada, os cabelos fora do rosto, a mão direita segurando o lápis e outras posturas imobilizadoras ainda são disseminadas como corretas por muitas instituições escolares, bem como por boa parte do imaginário popular. Exceto pela Educação Infantil, que tem, nas suas diretrizes (DCNEI, 2009) a brincadeira e a interação como eixos de sua atuação (DCNEI, 2009) (embora, na prática, possa não acontecer assim), as demais etapas da Educação Básica dispensam raros olhares ao corpo, que vai desaparecendo na sala de aula e sendo moldado para a obediência.

Entretanto, o corpo é nossa primeira instância de apreensão do mundo. Através das sensações de fome, frio, calor e dos primeiros movimentos, vamos descobrindo a comunicação, aquilo que nos cerca e, aos poucos, essa subida íngreme vai descortinando emoções, abrindo possibilidade para criarmos e nos surpreendemos. Ninguém escapa dessa aventura.

Na Educação Infantil, corpos, movimentos e emoções são tão bem vindos quanto as virtudes mentais (ao menos, na teoria). Pouco depois, na etapa do Ensino Fundamental, é bastante comum que as salas de aula sejam preenchidas por carteiras enfileiradas nas quais, enfim, “aprender-se-á de verdade”. Como se nossos seis anos de existência não tivessem significado nada e como se, a partir de agora, nossos corpos e subjetividades não devessem mais partilhar dessa coisa única que nos faz humanos.

Para Gaia, “o corpo não vai à escola” (2006, p. 251), no sentido de que as considerações dadas ao corpo incidem mais na sua disciplinarização/ domesticação do que nas experiências lúdicas e expressivas:

“Muito seguidamente ouvem-se referências a uma pedagogia da complexidade. Todavia, paradoxalmente, é nessa mesma escola e no âmbito dessa mesma pedagogia que o paradigma do racionalismo iluminista inspirador de uma educação intelectualista permanece, entre outras evidências, assumindo a herança cartesiana que concebe o corpo como simples extensão da mente”. (Idem).

Ele complementa sua inquietação imaginando o que faria se pudesse intervir no planejamento educacional, convidando nossas inteirezas a participarem dos processos pedagógicos:

“Nenhum sistema educativo, nenhuma pedagogia pode cumprir integralmente sua tarefa se deixar do lado de fora dos muros escolares o corpo. Se a educação física e a educação artística fossem disciplinas centrais nos programas escolares, então, provavelmente, teríamos uma pedagogia a tratar do corpo sensível, corpo expressivo, corpo esportivo. Corpo! Sim, alma e espírito encarnados. É o corpo repleto de emoções, é o ser humano na sua plenitude. Este corpo repleto de significados é um corpo humano que aprende com facilidade a expressar-se no discurso, aprende com facilidade o raciocínio formal, aprende com facilidade a fazer contas, escrever sua história e a conhecer as ciências e as filosofias. É o corpo no mundo. É o corpo vivido. É a expressão mais evidente da complexidade organizacional”. (Idem, p. 252).

Estar na sala de aula tradicional, isolando o corpo e as emoções dos acontecimentos que se dão na escola é algo que fragmenta indivíduos. As

dimensões que são roubadas do processo educativo parecem facilitar a solidificação de uma sociedade forjada na exigência excessiva da produção e do acúmulo de capital, bem como da exploração e da hierarquização de vidas. E, certamente, contribuem para o adoecimento individual e coletivo, expressado no aumento do número de suicídios e das doenças da mente, como ansiedades e depressões, entre outras.

Metodologia

Nosso referencial teórico está pautado por pesquisadores de diversas áreas, sendo a educação o eixo fundante da pesquisa, encontrando diálogo com as artes cênicas, a sociologia e a educação física.

Como método e técnicas de pesquisa, utilizamos revisão de literatura e levantamento bibliográfico, com foco em pesquisas que pensam o corpo e o movimento – ou a ausência destes – nos processos de ensino e aprendizagem.

Até o presente momento, encontramos muitas reflexões teóricas sobre a necessidade de fazer do corpo e do movimento bases para o trabalho em sala de aula, mas quase nada a respeito de práticas que os coloquem no centro da educação.

Discussão

A curiosidade de olhar para o outro lado faz com que o bebê, de bruços, se erga e gire o pescoço. A vontade de ir além o impele a se colocar sobre quatro apoios e tentar algum deslocamento. Nota-se, sobretudo nos primeiros anos de vida, que o aprendizado é indissociável do movimento. O desenvolvimento psíquico e cognitivo se dá com essa liberdade. Se o movimento é natural e parte inerente da vida humana (sem o movimento dos batimentos cardíacos ou as contrações e relaxamentos do pulmão, morre-se), não seria sensato permiti-lo nos processos de ensino e aprendizagem? Ou, mais ainda, fomentá-lo, estabelecendo diálogos entre aquilo que se deseja ensinar com um corpo ativo, que se levante da cadeira, que ande, que vire o pescoço, que abra a boca, que fale, que leia em voz alta, que percorra o(s) espaço(s) destinado aos estudos, que gire em torno de si mesmo, que se estique em direção ao céu ou encolha-se junto ao chão?

Apesar dos esforços em pensar e produzir novas pedagogias, descolonizando a educação e alargando as margens referenciais para receber saberes e epistemologias de povos não brancos menosprezados pela ciência moderna, ainda olhamos muito pouco para os corpos dos alunos, confinados em carteiras durante quatro, cinco ou seis horas por dia, num exercício forçado de aprender somente com a razão, ignorando que tem um corpo e que sua disponibilidade para os processos de aprendizagem é atravessada por subjetividades que impactam a maneira como o conhecimento vai chegar até ele ou não.

“Penso, logo desisto”. Essa paródia da aclamada frase da filosofia moderna revela que a sabedoria popular desconfia da máxima cartesiana, assim como Moreira e Rios (2015) para quem “a cognição surge a partir da corporeidade, expressando-se como movimento”. Assim, complementam:

“O professor, ao reconhecer que o conhecimento surge a partir das experiências vividas pelo corpo, poderá perceber tanto a autonomia quanto a dependência do corpo com o meio em que está inserido”.

Alinhadas a esse pensamento, Lopez-Lopes e Galdino (2020) afirmam que o corpo do aluno deveria ser um corpo brincante, que se diverte enquanto aprende. E que o que faz bem ao corpo possibilita formas de viver alinhadas com a natureza humana, aproximando todos os seres. Em consonância com Moreira e Rios, salientam que “ao atravessar o corpo, a experiência marca”, tornando-se significativa para toda a vida. E Leda Martins (2003), ao pensar as performances da oralitura, afirma que o corpo e a voz também são locais em que a memória se inscreve. Ela vai além, criticando o excesso de produções pautadas na escrita e na leitura, em detrimento de outras formas de conhecimento tratadas como menores e “ex-óticas” - um ingrediente importante do genocídio de saberes daquilo que não é branco, masculino e europeu.

A escola vem (en/de)formando corpos para uma sociedade na qual são raros os momentos de olhar para si, para o outro e de entrar em contato com as subjetividades que nos atravessam. Dessa forma, dever-se-ia indagar as implicações de um corpo docilizado e exausto na possibilidade de desvelar novos conhecimentos, ou se esse modelo de ensino está apenas fazendo com que estudantes acumulem informações que serão esquecidas assim que puderem não mais se lembrar delas.

Conclusão

Pensar o corpo como ponto de partida dos processos de ensino e aprendizagem é, sem dúvida, olhar para a educação de maneira contra hegemônica, problematizando as correntes cartesianas, iluministas e coloniais que nos aprisionaram em corpos desconectados de nós mesmos, vivendo de maneira autômata as necessidades de uma sociedade forjada na lógica da produção e balizada pelo excesso de informações e pela falta de experiências (Larrosa, 2014), afinal, corpos domados nos paralisam, tiram nossa vitalidade, nos deixam anestesiados e desencantados pela vida, servindo, pois, a um plano de controle de massas.

“O contrário da vida não é a morte, o contrário da vida é o desencanto. O desencantamento diz sobre as formas de desvitalizar, desperdiçar, interromper, desviar, subordinar, silenciar, desmantelar e esquecer as dimensões do vivo, da vivacidade como esferas presentes nas mais diferentes formas que integram a biosfera. Entender o desencante como uma política de produção de escassez e de mortandade implica pensar no sofrimento destinado ao que concebemos como o humano, no deslocamento e na hierarquização dessa classificação entre os outros seres” (RUFINO e SIMAS, 2020. p. 10 - 11).

Se queremos uma educação inteira, integrada à nossa natureza, que trate do respeito a outras espécies, ao próximo, a si mesmo, que promova um autoconhecimento para que a pessoa caminhe pelas estradas que lhe forem mais interessantes, que, de fato, tenha suas próprias ferramentas para navegar pelo mundo, que critique com empatia e amor, que receba e se interesse por epistemologias não brancas, não masculinas, não eurocêntricas, que possibilite sujeitos que trabalhem com respeito à todas as criaturas e que caminhe por trilhas cada vez mais abstratas no tocante ao conhecimento científico, precisamos lembrar que o corpo existe, que ele é lugar de memória e conhecimento, e que é através dele que sentimos e é a nossa corporeidade que se encontra e se relaciona com outras vidas, humanas ou não.

Como nos mostram diversas autoras e autores, colocar o corpo no centro dos processos de ensino e aprendizagem, pensando-o como potente mecanismo de reencantamento (ANTONIO, 2013) da aprendizagem e do mundo, assim como possibilitando aprendizagens alinhadas com o prazer do movimento, é urgente.

Referências

ANTONIO, Severino. Desencantamento, reencantamento: uma analogia. In: (org.). Poetizar o pedagógico, alguns ensaios de modo constelar. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2013.

ANTÔNIO, Severino. Movimento V: religar inteligência e sensibilidade, com empatia. In: . (org.). Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo: Paulus, 2009, p. 55-63.

Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União. Brasília, 2009.

GAIA, Aldroaldo. A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, no 15, jan/jun 2006, p. 402-411. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/3ZS39XpQh6Fb3h8XfnTd7hv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 nov 2022.

GALDINO, Graciele Ribeiro e LÓPEZ-LÓPEZ, Mariana Alonso. A potência do corpo e da corporeidade nas práticas e vivências educativas. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 6, N.1- pág. 119-140 janeiro-abril de 2020: “Educação: Corpo em movimento II”. GOES, Amanda A. Corpo percussivo e som em movimento: a prática da música corporal. Opus, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 89-100, jun. 2015.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Cap. 1 e 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

MARTINS, Leda. (2003). Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*, (26), 63–81. <https://doi.org/10.5902/2176148511881>

MOREIRA, Wagner Wey e RIOS, Fabíola Teixeira Araujo. A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem. *Evidência*, Araxá, v. 11, n. 11, p. 49-58, 2015.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antonio. Encantamento: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula, 2020. Disponível em: <https://morula.com.br/wpcontent/uploads/2020/05/Encantamento.pdf> Acesso em: 14 nov. 2022.

DIÁLOGO ENTRE SABERES: A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO ENTRE CONHECIMENTOS ACADÊMICOS E CONHECIMENTOS POPULARES PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS ABRANGENTE E SIGNIFICATIVA.

Jonas Cesar Soares Teixeira

jonassoares@edu.unirio.br

Mírian Anúncio Lopes

mirian.lopes@edu.unirio.br

Victória Negreiros Vieira

victoria.negreiros@edu.unirio.br

Resumo

O presente trabalho consiste na discussão do posicionamento elitista e antidemocrático do sistema educacional vigente, que desconsidera os saberes populares e a bagagem individual dos alunos na construção de uma educação mais plural e acolhedora.

Palavras-chave: Democratização; educação; diversidade.

Introdução

Ao analisarmos acerca do que entende-se como currículo ao decorrer da história brasileira, veremos que o conhecimento científico sempre foi o mais respeitável e aceito como verdade absoluta, além de que podemos perceber a constante dificuldade em se definir o que podemos ou não incluir no currículo, para que o mesmo alcance toda pluralidade existente no Brasil. Tendo em vista que não existe uma interação entre esse saber esquematizado (científico) com o saber popular, da vida real onde ocorrem as experiências e descobertas a todo tempo.

Metodologia

Este presente trabalho desenvolvido por discentes do curso de pedagogia tem como objetivo analisar a interação entre o saber esquematizado e social com base no texto Documentos de Identidade, de Tomaz Tadeu, tal como sua visão sobre a importante necessidade de pensar currículo de uma forma mais abrangente, considerando a grande diversidade brasileira, a fim de fornecer uma educação mais ampla e inclusiva, assim como garante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O Artigo 26º diz o seguinte:

“Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.(LDB nº 9.394/96, art.26)

Discussão

Após o estudo podemos notar tamanha diferença em nosso conhecimento ao que diz respeito sobre o processo de aprendizado e a importância de tornar válido e parte do desenvolvimento do saber o contexto social e popular do indivíduo, já que desta forma quebra-se essa estrutura hierárquica, onde um conhecimento tem mais valor que outros tipos de informações. Seus textos reforçam por diversas vezes a necessidade de conectar esses saberes, para assim alcançar um modelo educacional mais eficaz.

Seguindo as ideias de Tomaz Tadeu, buscamos analisar os fatores que tornam necessária a interação entre os conhecimentos para uma experiência educacional aprofundada. Ao estimular o diálogo e a interação entre esses dois domínios de conhecimento, os estudantes podem adquirir uma melhor compreensão do mundo, da sociedade e de si próprios. Por meio dessa inter-relação, as limitações do conhecimento acadêmico e popular podem ser ultrapassadas, levando a uma visão mais crítica de muitas situações.

Além disso, ao incorporar o conhecimento popular ao currículo, estimulamos os alunos a terem um senso de inclusão social e identidade cultural, pois podem se relacionar com o material didático em um nível pessoal. Esse entendimento contribui para o desenvolvimento de pessoas informadas e engajadas que podem enfrentar desafios sociais difíceis.

É fundamental investigar as diversas técnicas e abordagens instrucionais que promovem o diálogo entre saberes acadêmicos e saberes populares diante da mudança do cenário educacional e da valorização crescente da diversidade cultural. O objetivo deste estudo é contribuir para as conversas contínuas sobre como incluir vários tipos de conhecimento na estrutura educacional, a fim de promover uma educação mais completa e gratificante que agregue aos valores de justiça social, diversidade cultural e equidade.

Deste modo, torna-se inviável pensar currículo sem nos ligarmos a Paulo Freire, que defende um processo de aquisição do saber, onde o aluno não

permanece como mero receptor, mas sim personagem ativo na construção do conhecimento, porque sua bagagem pessoal também possui relevância durante essa construção, fazendo-se necessário a união entre o saber institucionalizado e os saberes populares, onde professor e aluno ensinam e aprendem juntos.

Nesse modelo educacional onde o aluno torna-se protagonista do seu processo de aprendizagem, torna-se um facilitador no desenvolvimento de uma educação libertadora, já que agora não há uma predefinição de saber certo ou errado, mas uma construção mútua do aprendizado durante essa jornada rumo à emancipação.

Todavia, destaca-se a importância de dialogar os saberes populares com esse conhecimento esquematizado, fruto de dados, estatísticas e pesquisas. Pois se acredita que esse se faz necessário para o entendimento de situações cotidianas de forma crítica e fatos complexos. Mediante isso, Freire vai dizer que tal formação ocorre quando “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; [...] esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser dos homens em processo permanente de libertação”. (FREIRE, 2005, p. 45).

Diante do que foi mencionado, vemos que a interação do saber popular com o conhecimento científico se torna indispensável para pensarmos em uma sociedade com uma maior capacidade crítica e maior responsabilidade na formação dos futuros agentes educacionais, já que a educação é algo constante e uma importante ferramenta na manutenção social e formação do cidadão. Sendo fundamental cada vez mais ambientes seguros e de acolhimento que não afastem os indivíduos do poder do saber.

Conclusões

Por fim, podemos perceber a necessidade de se pensar um currículo além das salas de aula, já que parte desse conhecimento é realizado em ambientes informais, através da oralidade, contexto socioeconômico, religioso, regional e cultura.

Baseado nos debates realizados durante as aulas de Currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), foi possível perceber a importância de debates relacionados a pensar a educação de

forma mais abrangente, indo além do conhecimento considerado válido pelas instituições formais. Desta forma torna-se necessário perceber o aluno como parte do conhecimento, sem menosprezar seus aspectos identitários, colocando o indivíduo como agente ativo na produção do saber.

Sendo assim, é preciso que essa discussão transponha o ambiente acadêmico, tornando-o senso comum dentro de todos os níveis do sistema de educação, levando cada vez mais pedagogias ativas e menos eurocêntricas, a fim de explorar toda a diversidade cultural presente no Brasil.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 21/05/2023)

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2014.

TADEU, Tomaz. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Editora Autêntica, 2016.

POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DA ALFABETIZAÇÃO

Beatriz Cohen Nissan Alves
Marina Santos Cardoso

Resumo

O presente trabalho busca analisar e discutir a questão da alfabetização no processo de aprendizagem, abordando as principais concepções alfabetizadoras. Além disso, busca pensar e dialogar a respeito do Caderno de Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituído no governo anterior de Jair Bolsonaro. Em vista dos entraves socioeconômicos e regionais do Brasil que afetam diretamente o processo de aprendizagem e de alfabetização das crianças, a reflexão destas questões irá levar em conta dados do Plano Nacional da Educação (PNE) e do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (e de outros documentos oficiais) como embasamento concreto de nossas objeções e propostas. Além disso, os autores Vygotsky e Paulo Freire serão utilizados neste artigo.

Palavras-chave: Alfabetização, Política Nacional de Educação, construtivismo, método fônico.

Introdução

Analizando o contexto de regressos e o desmonte de políticas públicas na esfera educacional que vêm ocorrendo desde o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, percebe-se a importância do debate acerca das políticas de alfabetização existentes no Brasil no presente momento que vivemos. Como se sabe é dever dos gestores públicos e dos governantes fornecer uma educação de qualidade para toda a população e assegurar a aprendizagem dos estudantes.

No artigo 30º do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) constata-se que os três primeiros anos do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento das crianças. Porém, o que se vê estatisticamente é bem diferente (BRASIL, 2013). Levando em conta a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como objetivo alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o terceiro ano do ensino fundamental até 2024, observa-se no resultado parcial que somente 45,3% das crianças do terceiro ano do ensino fundamental tinham aprendizagem adequadas em leitura e somente 66,1% em escrita.

Isso é reflexo dos entraves socioeconômicos, regionais e familiares que perpassam o processo educacional de muitos alunos no Brasil, somadas às questões da precarização do ensino. Nesse sentido, é necessário considerar também que o método de ensino tradicional tem falhado em fomentar o interesse e engajamento dos alunos.

Portanto, o objetivo da pesquisa é destacar a importância de uma educação crítica, na qual o indivíduo aprenda a questionar a realidade e o mundo à sua volta, isso permite que ele tome decisões com base na sua autonomia e consciência política e coletiva, compreendendo sua própria história e cultura.

Metodologia

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a construção da alfabetização no contexto das políticas educacionais analisando os documentos importantes como o Plano Nacional de Educação (PNE), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Além disso, revisitar os escritos do educador Paulo Freire e do psicólogo Lev Vygotsky. Com base nos dados obtidos e na análise desses documentos pretende-se discutir questões relacionadas à alfabetização ao longo do processo educativo na educação básica, visando extraír o máximo dessas reflexões e aplicá-las no cotidiano escolar.

A partir de nossas experiências como estudantes de pedagogia e estagiárias em escolas públicas e privadas, pudemos desenvolver um olhar diferenciado sobre a da bibliografia mencionada. Nesse sentido, buscamos exercer uma pedagogia inspirada em Freire, buscamos exercer uma pedagogia aplicando a práxis, que une ação e reflexão, com o objetivo de contribuir para a formação dos alunos e a transformação e a da realidade pedagógica.

Discussão

Ao falar sobre a temática, aprendizagem e leitura, não se pode deixar de fora podemos esquecer das produções de Paulo Freire, que reforça a importância da presença de contexto para que haja criticidade no ato de ler. Segundo Freire (1982, p. 11): “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Para o autor, o ato de ler é uma experiência que vai muito além da decodificação de palavras e frases, pois faz parte do desenvolvimento social e formativo do indivíduo como sujeito crítico e autônomo. Com base nesse pressuposto, ele critica a concepção mecanicista de educação, que utiliza de cartilhas e exercícios de repetição.

Em contraste com o princípio de alfabetização Freiriano, abordado no parágrafo anterior, a atual Política Nacional de Alfabetização (PNA) representa um

regresso significativo nas conquistas alcançadas na área educacional nos últimos anos. A PNA afirma, que a melhor forma de alfabetizar em nosso país é através dos métodos tradicionais, com ênfase no método fônico. Nesse método, a criança deve aprender primeiro os sons das letras para, em seguida, conseguir construir a palavra completa.

Considerando que a política vigente concorda que a alfabetização por meio de uma maneira alternativa da tradicional é um problema, ela rejeita novas possíveis alternativas de alfabetização e se recusa a reconhecer as adaptações necessárias no processo de alfabetização, levando em conta as especificidades de cada criança. Isso acaba atrasando a aprendizagem, já que o método tradicional, não tem se mostrado eficiente na prática para envolver o aluno. Frequentemente, os métodos ignoram a bagagem cultural do aluno e não buscam inovar em seus conceitos e nos exercícios propostos.

Além disso, diversos estudos revelam que tornar a criança como protagonista de seu processo é muito eficaz, entre eles a concepção discursiva da alfabetização. Nessa concepção os professores compreendem que os alunos precisam vivenciar os momentos de aprendizado, entendendo que eles só aprenderão a ler e escrever por meio da prática (lendo e escrevendo), proporcionando autonomia para essas crianças. As relações interpessoais ajudam nesse processo, já que, ao falar, ouvir e escrever em interações com os outros, os estudantes se descobrem e aprendem cada vez mais a língua escrita.

Conclusão

Concluímos que é essencial estabelecer uma política educacional eficaz que englobe todas as crianças, independentemente de sua cultura, etnias ou classe social, com o objetivo de alcançar uma educação emancipadora, libertadora e colocar a criança no centro do processo de aprendizado. Para isso, é necessário romper com a ideia generalizada de que a alfabetização é um processo rígido, metódico e desconectado da realidade dos alunos. Essa mudança não deve ser responsabilidade exclusiva dos docentes em sala de aula, mas também requer alterações nos documentos oficiais que norteiam o processo de alfabetização.

De acordo com o psicólogo Lev Vygotsky (1934) o papel do professor é ser um facilitador e não um mero provedor de conteúdo. Isso significa que o educador

deve tornar a aprendizagem uma experiência prazerosa e envolvente para as crianças, respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades, de cada aluno. Para garantir o aproveitamento total de uma experiência de aprendizagem dialógica, é fundamental que o professor construa um ambiente de aprendizado colaborativo e estimulante, onde os alunos possam trocar ideias, compartilhar experiências e aprender uns com os outros. Ao adotar essa abordagem, o professor contribui para indivíduos mais críticos, autônomos e comprometidos com a construção de um mundo melhor.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização, 2019.

. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY. L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo. Editora Martins Fontes, 1999.

VIVÊNCIAS NO MEIO ESCOLAR

Gabriel de Sousa de Siqueira Campos⁰

Gabriel2004campos@edu.unirio.br

João Paulo Pereira Lopes⁵⁴

Joaoppereiralopes@gmail.com

Marcella dos Santos de Souza⁵⁴

Marcella.santos@edu.unirio.br

Resumo

Esse texto tem como objetivo a discussão da importância da perspectiva intercultural nos currículos educacionais para a diminuição das desigualdades na sociedade. O principal ponto é as diferenças financeiras e culturais dos discentes, fazendo assim ser citada a necessidade de um Sistema Nacional de Educação que busque inclusão e democracia. Além da proposta de um currículo que fala sobre conteúdos relacionados a diversidade e direitos humanos, proporcionando o “fazer” educativo a partir das vivências dos alunos. Também é destacado a importância da adaptação às necessidades locais e do respeito à complexidade humana.

Palavras-chave: educação; vivência; SNE; escolar; interculturalidade; currículo; universalização; perspectivas.

Introdução

Esse trabalho tem o intuito de dissertar as perspectivas interculturais nos currículos praticados do desenvolvimento dessas nas instituições escolares e não escolares, o desenvolvimento destas tem se tornado necessário na educação. Usando nossas vivências e como forma de exposição a outros ambientes e regras, será mostrado como uma construção de um maior entendimento e respeito pela diversidade cultural pode promover a igualdade na sociedade.

Metodologia

Através do tema escolhido, abordaremos ambientes escolares e não escolares, de educadores como Demerval Saviani e Luiz Fernandes Dourado sobre o Sistema Nacional de Ensino (SNE) e a autonomia dos municípios e como isso afeta a interculturalidade dentro desses meios.

Pegando como princípio a diversidade dentro das escolas do município/estado do Rio de Janeiro, vemos de cara a polaridade entre estudantes que moram dentro das favelas e os que moram na “pista”, moradores da favela quem mora fora dela.

⁰ Discente de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Essa diferença destaca a condição financeira dos mesmos desses alunos e, consequentemente, afeta suas visões de mundo e consequentemente seu seu ambiente/cultura social. Por mais que esses mesmos alunos compartilhem o mesmo espaço escolar, suas realidades não escolares são significativamente distintas.

Discussão

Como um dos focos deste trabalho é demostrar às vivências de cada membro integrante do grupo no meio ambiente escolar, cada um vai contar um pouco de suas experiências. Nossa foco gira em torno de analisar e observar o cotidiano as rotinas escolares que já estivemos inseridos. Identificando os aspectos que correlacionam com as propostas expostas em nossos estudos.

Gabriel

"Estudei por algum tempo em escola pública no fundamental, porém não consegui me adaptar...questões como bullying e como a escola deixava de lado os alunos, tendo a mesma como objetivo apenas de colocar todo o conhecimento na cabeça dos discentes. Quando fui pra escola particular não houve muita diferença além do conteúdo mais avançado e do comportamento mais rígido. Passei alguns anos até fazer o ensino médio público, logo percebi o quanto estava na frente dos meus colegas em questão de conteúdo, já que havia alguns que não sabiam sequer multiplicar e dividir, foi ali que comecei a entender como o ensino da escola pública estava prejudicado."

João

"Vivi realidades diferentes quando estudei em escolas públicas e quando estudei em uma escola particular, onde na particular era uma pedagogia onde focava e se preocupava com cada aluno, não faltando recursos nem vivências proporcionadas dentro e fora da escola. Na pública, senti a diferença já na estrutura escolar (física) onde parecia um presídio, e muitos funcionários tratavam alguns alunos como se estivessem em um. As aulas eram mais centradas nos conteúdos, sem muito espaço para os alunos, até porque era uma sala de mais de 40 deles. Poucas experiências proporcionadas senão aquelas em sala de aula, e assim foi até o 3º ano do ensino médio."

Marcela

"Estudando em muitas escolas diferentes observei as muitas diferenças que nelas estão presentes, sejam elas culturais ou sociais. Estudei em uma escola, do ensino infantil ao fundamental, particularmente "boa", era a melhor do bairro. Nunca tivemos problemas com faltas em excesso de professores, e nem mesmo por conta do perigo que existe dentro das comunidades. Sempre tivemos passeios culturais, ótimos espaços, acesso aos recursos escolares e uma diretoria presente na vida da criança, da comunidade e da família. A junção de outras instituições, públicas e privadas, junto com essa escola, estabelecendo atividades culturais da comunidade escolar e também fora dela, era muito comum. Diferentemente das outras escolas existentes no mesmo bairro. Já estando mais ciente, foi no ensino médio que percebi as diferenças citadas acima. Muitos alunos com idades e realidades diferentes me fizeram enxergar e entender as diversas divergências presentes no nosso cotidiano."

As disparidades entre os ambientes escolares e não escolares evidenciam a riqueza cultural e a diversidade de lugares no Brasil. Mesmo com tanta diversidade, enfrentamos muitos desafios ao desenvolver um sistema educacional que possa trazer uma inclusão eficaz.

A experiência de Gabriel, está dentro de uma percepção em que o ensino em escolas públicas e particulares pode variar significativamente em termos de qualidade, abordagem pedagógica e ambiente escolar. Em muitos casos, as escolas públicas enfrentam desafios como falta de recursos, superlotação e problemas de infraestrutura, o que pode afetar negativamente a qualidade da educação oferecida.

Portanto, é urgente estabelecer um Sistema Nacional de Educação que promova a inclusão de diferentes culturas, universalização do ensino, que capacite para o mercado de trabalho e busque assegurar a democratização da educação em todo o país.

No contexto atual da educação, surge a necessidade de criar um currículo que seja adotado pelas instituições, com o intuito de frisar as questões de diversidade, os direitos humanos dos estudantes, e, acima de tudo, que busque, promover uma abordagem educacional focada nas questões em torno do cotidiano e nas experiências das vividas pelos indivíduos dentro do meio escolar e não escolar.

O conceito de interculturalidade, abordado tanto no currículo escolar quanto no não escolar, visa promover a identificação dos sujeitos, suas experiências educacionais e suas diversas características que compõem seu repertório cultural e perspectivas de vida e mundo. Esses aspectos são considerados práticas fundamentais e socioculturais presentes que se estabelecem nas escolas.

Com base na perspectiva do Sistema Nacional de Educação apresentados por Saviani e Dourado, observamos que, mesmo com a proposta de uma base educacional unificada, o currículo se ajustaria às necessidades específicas de cada região, levando em consideração a cultura local e os conhecimentos gerais. Dessa forma, os municípios teriam maior autonomia para compreender e adaptar-se às necessidades locais, evitando uma centralização excessiva em torno da União.

Além disso, junto a uma prática educativa pautada no artigo de Renato João Bastos, onde o mesmo defende uma prática pedagógica baseada no texto de Edgar Morin, “Introdução ao pensamento complexo” (1990), que enfoca a epistemologia da complexidade. Essa perspectiva aborda a corporeidade do ser humano - envolvendo aspectos físico-motores, afetivo-relacionais, mental-cognitivos e socio-histórico-culturais - como elemento inseparável do processo de aprendizagem, considerando o indivíduo em toda sua complexidade.

Conclusão

Quando isso se traduz em um currículo que busque a integração da realidade dos educandos, as pautas vividas nas escolas se proliferam para fora da mesma possibilitando através da prática pedagógica, o exercício da cidadania e do respeito dentro e fora dos ambientes escolares.

Referências

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Tradução de Dulce Matos. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.)

João RB. Corporeidade e epistemologia da complexidade: por uma prática educativa vivencial. Educ Pesqui [Internet]. 2019;45:e193169. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945193169>

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. Educ. Soc., Campinas , v. 34, n. 124 p. 743-760, Sept. 2013 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300006 t. Acesso em 02 Oct. 2021

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. Educ. Soc., Campinas, v. 34,n. 124,p. 761-785, set. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300007

POR UM CURRÍCULO DECOLONIAL: A HISTÓRIA PRÉ COLOMBIANA NO COMBATE AO EUROCENTRISMO CURRICULAR

Lucas Vinicius Ribeiro dos Anjos

llyvinicius@hotmail.com

Gregory Saint Victor

gregorysaintvictor1@gmail.com

*E se tem alguma coisa que eu sei
É que um muro é apenas um muro*

E nada além disso.

Ele pode ser posto abaixo.

(Assata Shakur)

Resumo

O presente trabalho propõe uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob uma perspectiva decolonial com intuito de combater os efeitos da colonialidade expressos no Eurocentrismo e para tal, realizar uma retomada da História Pré Colombiana antes da invasão europeia e perceber suas potencialidades e conexões com o Brasil.

Palavras-Chave: Decolonialidade; Colonialidade do saber; Colonialidade do poder; Currículo; América Latina

Introdução

Relatos de Gregory Saint Victor e suas percepções acerca da Educação Básica no Haiti:

“Mi infancia fue marcada por mi primera clase de escritura, el profesor nos explicaba que África era la cuna de la invención más importante de la humanidad por que fue e, KEMET, Egipto antigua, donde la escritura fue descubierta, o mejor digamos, fue inventada, me recuerdo muy bien que me levante la mano para preguntarle sobre lo que paso con África porque si siempre nos contaba que venimos de África, porque nunca nos hablan de África y los único que se habla de ella es negativo. El profesor no supo responderme, entonces entendí el profesor mismo, quien debería ser la persona que me tenía que enseñar a amar de dónde vengo, no era capaz de responderme una pregunta tan esencial. Allí comenzó a investigar desacreditando en la escuela o en las cosas que nos enseñaban.”

Metodologia

A metodologia adotada neste trabalho é a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob uma perspectiva decolonial e através de bibliografia e debate entre os pares, propor a inserção de temáticas referentes à história pré-colombiana na Educação Básica com intuito de combater os efeitos da colonialidade.

Discussão

Ao realizar um paralelo entre a Educação Básica recebida por Gregory Saint Victor no Haiti, com a que Lucas Vinicius Ribeiro dos Anjos obteve no Brasil, nota-se que em ambos os Países há a falta de referenciais da América Latina antes da presença Europeia através da colonização. Essa perspectiva aponta que uma Educação pautada em uma História de dominação e opressão deve gerar a vontade de distanciar-se de uma identidade “Latina” e buscar aproximar-se de uma identidade “Europeia”.

No Brasil, é comum observar inúmeras pessoas reivindicando alguma ascendência Europeia para invisibilizar sua “Latinidade” e mesmo sua “Africanidade”. Isso acontece, em grande parte, por conta de uma Educação colonial que tem como narrativa que os países da América Latina são “Atrasados”, “Derrotados”, “Ingênuos”. Em relação aos saberes e conquistas produzidas ao longo da história, são invisibilizados e cria-se a ideia de que são/somos países que só existiram a partir das invasões Europeias e que os saberes difundidos são apenas reproduções dos saberes europeus.

Um dos maiores problemas para os povos das Américas, especialmente América do Sul, América Central e Caribe, é a transição entre a América antes e depois da chegada de Cristóvão Colombo. Ninguém quer compartilhar o vazio, e a história da América aprendida na escola se resume aos indígenas extermínados pelos colonizadores, às doenças e à chegada de navios negreiros da África com os escravos. Essa é uma história produzida por intelectuais que foram educados pelas mesmas pessoas que os colonizaram e que ainda se faz presente na Educação Brasileira.

Entretanto, é necessário um resgate das conquistas e saberes difundidos pela América Latina e pelo continente Africano, afinal, segundo Lélia Gonzalez (1988) o Brasil faz parte da “América Ladina” e sob essa perspectiva, a autora destaca a necessidade de recuperar as conexões entre as experiências de resistência, construção de saberes e avanços tecnológicos e sociais dos povos originários e da diáspora africana para que através dessa difusão seja gerado o fortalecimento da identidade Latina e Africana que há no Brasil e com isso gerar o combate direto ao racismo e a xenofobia.

É importante destacar que a invisibilização na difusão de saberes e da história da América Latina e do continente Africano não são uma coincidência, mas sim um projeto imposto pela Europa através dos efeitos da colonialidade, com o objetivo de colocar-se como o “norteador” intelectual do resto do mundo e com isso deslegitimar os saberes outros, as histórias outras para além dos saberes e histórias europeias.

Conclusão

Por fim, esse trabalho propõe a formulação de um currículo com bases decoloniais, com o intuito de combater os efeitos da colonialidade expressos no Eurocentrismo que invisibiliza as histórias e saberes outros e através disso gera o enfraquecimento na construção de uma identidade “América Ladina” no Brasil. Para tal, percebemos que é necessária uma retomada da História Pré Colombiana, uma história antes da invasão europeia e perceber suas potencialidades e conexões com o Brasil.

Referências

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afro-latino-Americano. In. Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino, 1988b.

MIGNOLO, W. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

VICTOR, Gregory Saint; VICTOR, Miveline Saint (2018): “Enseñar de forma integral, el camin de una educación excelente”, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (marzo 2018). En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/03/formacion-integral.html> <http://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1803formacion-integral>

DO QUESTIONAMENTO DO NOME CIVIL AO NOME SOCIAL: DEBATES SOBRE CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS NA ESCOLA

Lyzia Toscano da Silva⁰
lyziarj@gmail.com
Ivan Carvalho da Silva Filho⁰
ivanfilho82advogado@gmail.com
Vanessa Soares Matos⁰
vanessas2matos@gmail.com

Palavras chaves: Autonomeação; gênero; sexualidade; identidades; nome social

1) Justificativa / introdução

O nome que designa um indivíduo constrói/reflete um traço identitário; é aquilo que se carrega por uma vida, sem ser, às vezes, fruto de uma escolha pessoal, o que pode gerar certo mal-estar na escola. Portanto, este trabalho nasceu dos incômodos percebidos durante a “chamada”: muitas alunas e alunos não gostam de ser chamados por seus nomes e/ou sobrenomes, sobretudo quando estes não estão de acordo com a identidade de gênero. Há quem só murmure, mas há quem, num gesto corajoso, que clama as professoras para que não evoquem seus nomes/sobrenomes, como se essa ação os transformasse em um ser abominável.

No entanto, debates como esses concorrem, nas escolas do Município do Rio, hoje, com as “Trilhas Pedagógicas”, projeto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) voltado para sanar dificuldades de aprendizagens, identificadas pelas provas externas e disponibilizadas na plataforma digital CAED⁰. O órgão central envia as “Trilhas”, aulas prontas, que precisam ser desenvolvidas por professoras e professores da rede. Assim, percebe-se a redução da autonomia pedagógica do docente para abordar questões emergentes que disputam espaço com aulas já formatadas.

Este trabalho parte da iniciativa de um aluno que identificamos como “Eduardo Chaves”, que pediu para omitir o sobrenome “Chaves”, durante a

⁰NuDES/UERJ

⁰ UVA/UFRRJ

⁰ UniRio/UERJ - Doutoranda em Educação (UNIRIO), sob orientação do Prof.^º Dr. Ivan Amaro (PPGEdu – UNIRIO).

⁰ A Secretaria Municipal da Educação do Rio de Janeiro, em parceria com o CAEd/UFJF, disponibiliza o Rioeduca em Ação - plataforma digital de avaliação e monitoramento da educação do Município do Rio de Janeiro, disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentoriodejaneiro.caeddigital.net/#/pagina-inicial>

chamada, e dividiu seu trauma: ele sofria bullying na escola por se associado ao personagem do programa Chaves e, dessa forma, ser apontado como “mendigo, pobre, fedido, morto de fome”.

Ao contrário de outros estudantes, analisamos que Eduardo, ao falar conosco, superou várias barreiras, tais como: 1. Ele identificou como agressão a suposta “brincadeira”; 2. Também identificou o porquê do incômodo, já que muitas pessoas não gostam do seu nome e não sabem explicar o porquê; 3. Teve coragem de ir até o professor e pedir para não mencionar o nome que incomoda, já que muitas alunas e alunos não se expressam; 4. Ter intimidade com o professor para dividir uma dor íntima, falando com clareza.

A fim de auxiliar mais alunas e alunos a vencerem essas e outras barreiras, criamos, numa escola municipal do RJ, um projeto-piloto interdisciplinar. Esse projeto teve início em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, em 2022, acompanhando-a no 9º, em 2023. Partimos da literatura, como possibilidade pedagógica formativa a partir do conto de Conceição Evaristo, intitulado “Natalina Soledad”. Este nome foi escolhido pela protagonista que antes atendia por Troçoleia, (o pai a renegava, pois considerava uma falha ter uma filha, após o orgulho de ter tido 6 filhos). Identificamos no conto os itens a seguir: o ato de nomear como a capacidade de caracterizar e diferenciar a si e o outro, o que contribui para a (re)construção identitária; movimentos de resistência ao que é imposto e de auto-rasura.

Assim, em 2022, abordamos o incômodo com o nome civil – o qual pode camuflar um conflito referente à identidade de gênero – à adoção do nome social¹⁰ na escola. Em 2023, contamos com a experiência de vida do youtuber Daniel Pahl, homem trans que adquiriu esse nome em ambiente escolar.

Na escola, embora o aluno Eduardo viva conflitos por destoar dos padrões tidos como masculinos, não parece se incomodar com seu primeiro nome. Já o aluno identificado de “Fernando Gonçalves”, assumindo-se como não binário, já pensou em ser Gabriela, porém não tem certeza. O máximo que consegue, às vezes, é se expressar com marcadores femininos, como: “Estou estressadA”. A escola parece ser um lugar de segurança para ele viver, no discurso, essa identidade de gênero, porém não se coloca, nem como pauta de debate, um

¹⁰O nome social é aquele pelo qual as pessoas travestis e transexuais se reconhecem, bem como são identificadas por sua comunidade e em meio comunitário. (CERQUEIRA, 2015 Apud CANTELLI; NOGUEIRA, p. 7, 2020)

possível desejo dele: mudar de nome, como uma materialização da mudança identitária. Como pensar em uma escola democrática sem esse tipo de inclusão?

Se o ato de nomear é uma forma de fazer existir, elaboramos uma proposta de inclusão, por meio deste trabalho, em consonância com o Currículo Carioca do Município do Rio de Janeiro, que é baseado na BNCC (Base Nacional Curricular Comum), mesmo com as ações de priorização de itens, em virtude da Pandemia. Dessa forma, partimos de dois componentes curriculares: Ciências e Língua Portuguesa. Na disciplina “Ciências”, a habilidade prevista é “compreender as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos.” (Grifos nossos - RIO DE JANEIRO, 2020).

Em Língua Portuguesa, as habilidades são: “Participar em situações de interação oral com desenvoltura e autonomia”; “Argumentar com coerência na defesa de opinião sobre assuntos significativos.” (Grifos nossos - RIO DE JANEIRO, 2020), dentre outras.

Vale ressaltar que o número de alunos menores de 18 anos que, na escola, adotam o nome social tem crescido, segundo o Núcleo Investigativo da CNN⁰. 12 estados brasileiros registraram um aumento de 300% no uso de nome social. Entre 2012 e 2021, mais de 15 mil alunos da rede pública de ensino aumentaram, em suas fichas de matrícula, os nomes escolhidos. (ARAÚJO; BRITO; NETO, 2022).

Entretanto, as alunas e alunos sabem que podem, na escola, incluir o nome social em seus registros? As alunas e alunos do Município do RJ estão respaldados legalmente e que, dessa forma, possam concretizar esse direito? Eles sabem como proceder para exercer esse direito? O acesso à informações, ou melhor, o capital cultural adquirido pode evitar anos de mal-estar, traumas e mudar trajetórias de vidas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

2) Objetivos – geral e específicos

Por meio do estímulo literário, em debates, busca-se promover espaços de troca e luta contra pressões sociais que machucam: partindo de possíveis incômodos com o nome até o preconceito com nome social, como uma marca

⁰<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/cresce-300-o-uso-de-nome-social-nas-escolas-publicas-na-ultima-decada/>

concreta identitária. E os indivíduos, uma vez sensibilizados por suas vivências ou pelas dos colegas, talvez possam compreender melhor aqueles que não se reconhecem no gênero imposto pelo sexo biológico.

Focando pressupostos íntimos que causam incômodo, estimular o engajamento discursivo dos alunos, que, por espelhamento em relação à protagonista do conto, falariam de si, de suas vivências/opiniões, (re)significando experiências e (re)pensando o processo de subjetivação. Constrói-se, então, um ambiente de segurança e afetividade que ressignifica a relação professor-aluno.

Ampliar o conhecimento de mundo dos estudantes, relativo ao nome social adquirido na escola, contando, sobretudo, com a vivência de quem já teve essa experiência – o youtuber Daniel Pahl.

Desestabilizar a rigidez de se usar o nome de batismo como uma forma de questionar o gênero imposto pelo sexo biológico, enquanto possibilidade única e incontornável de viver a identidade.

3) Metodologia

Partindo da noção de que investigar à luz da cartografia significa não iniciar o processo por normas pré-estabelecidas (PASSOS et al., 2009), caminhamos em busca das origens, com pesquisas, pois a burocracia envolvida no ato de requisitar nome social pela escola, no Município do RJ, gerou dúvidas.

Grosso modo, partimos do compromisso assumido pelo Brasil na Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em 1993, em Viena, Áustria, na elaboração de um programa nacional de direitos humanos, na qual nasceu o PNDH-III (Programa Nacional de Direitos Humanos – III) em 2009, pelo decreto presidencial 7.037/09. O PNDH-III foi regulamentado pelo Presidente da República por meio do Decreto Federal Nº 8.727 de 28 de abril de 2016, coadunando tanto com a Resolução Nº 1 de janeiro de 2018, quanto com a Deliberação CEE Nº 371 de 30 de julho de 2019, para balizar a inclusão do nome social do indivíduo nos registros da educação básica.

Dessa forma, os órgãos infralegais vem trazendo o caso, tanto para leis, que são genéricas e abstratas, quanto para resoluções, que são mais específicas e determinam como a determinação deve ocorrer na prática.

Em São Paulo, há uma normativa com o modelo do requerimento para a escola incluir o nome social nos registros do estudante.

Há um projeto de lei no âmbito estadual do RJ, porém, em vigor mesmo, especificamente, no Município do Rio de Janeiro, chegamos ao Decreto 33.816 de 18 de maio de 2011, no governo de Eduardo Paes, determinando que as escolas devem autorizar a inclusão o nome social nos registros escolares dos alunos. No entanto, não foi encontrado um modelo de requerimento.

Morador do Estado de São Paulo, encontramos Daniel Pahl, por meio do Instagram, quem adquire esse nome social na escola, no Ensino Fundamental e, hoje, tem uma página do YouTube contando, numa linguagem jovem, como foi, na prática, esse processo. Ou seja, sua fala divulga a escola enquanto agente oficial de transformação identitária, como aquela que renomeia, “rebatiza”, nos documentos oficiais, o indivíduo, possibilitando o renascimento deste.

Logo, se em 2022, adotando a leitura protocolada (COSCARELLI, 1996) trabalhamos o conto “Natalina Soledad” com uma turma do 8º ano, próximos da leitura básica de Cosson (2006), que visa o letramento literário dos alunos, e debatemos as questões literárias e identitárias levantadas; em 2023, no 9º ano, resgatamos a ação, apresentando o vídeo do canal do YouTube do Daniel Pahl, que divide sua experiência de incluir o nome social, em documentos, por um movimento da escola.

2022: 1801 – 8º ano 2023: 1901 – 9º ano

4) Considerações finais

Os alunos perceberam a mudança de nome da protagonista como um estímulo e uma oportunidade para uma mudança de personalidade, como se verifica nesta antecipação de leitura: “Eu acho que ela vai se sentir mais segura com seu novo nome”. Portanto, a auto-rasura foi vista positivamente no processo de subjetivação. Além disso, notamos que os discursos mais adeptos às trocas de nomes e às consequências sociais dessa ação, após o debate, conseguiram flexibilizar falas mais resistentes, sobretudo no que tange ao nome social, que fora naturalizado na antecipação de leitura a seguir: “Eu acho que Natalina é trans e por ter se descoberto, mudou seu nome juridicamente.”

Em 2023, após a exibição do vídeo do youtuber Daniel, notamos, como um indício de relevância para o que assistiram, a iniciativa de compartilhar o vídeo dele em suas redes sociais, a fim de propagar a informação para mais adolescentes.

Referências

ARAÚJO, Beatriz; BRITO, José; NETO, Vital. Cresce 300% o uso de nome social nas escolas públicas na última década. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/cresce-300-o-uso-de-nome-social-nas-escolas-publicas-na-ultima-decada/>>. Acessado em: 10/10/2022.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – Brasília: SEDH / PR, 2009.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. Relatar a si: crítica da violência ética. Tradução Rogério Bettoni. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CANTELLI, Andreia Lais; NOGUEIRA, Sayonara Naidé Bonfim. Nome social: a ponta do iceberg. Uberlândia – MG: Edição do Autor, 2020.

CERQUEIRA, R. M. Nome social: propósito, definição, evolução histórica, problemas e particularidades. Revista Jus Navigandi. Teresina, ano 20, n. 45219, 12 dez., 2015.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

COSCARELLI, Carla Viana. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. In: Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Maceió: Imprensa Universitária, dez.1996. p. 163-174.

COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Deliberação CEE Nº 371. Disponível em: <https://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2019-371.pdf> . Acessado em: 10/4/2023.

EVARISTO, C. Insubmissas lágrimas de mulher. 1. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2014.

FERREIRA, Renata Rocha Mendes. Direito trans: guia completo do nome social. Disponível em: <<https://bichadajustica.com/blog/direito-nome-social-como-fazer-o-que-e/>>. Acessado em: 10/4/2023.

MARANHÃO, Wilson. Mudança de nome e gênero de crianças e adolescentes trans: saiba mais sobre este direito e como proceder. Disponível em: <<https://bichadajustica.com/blog/mudanca-de-nome-e-genero-de-criancas-e-adolescentes-trans-saiba-mais-sobre-este-direito-e-como-proceder/>>. Acessado em: 10/4/2023.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril /2002.

PASSOS, E.; BARROS, B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RAMOS, André de Carvalho. Curso de direitos humanos. São Paulo: Saraiva, 2017.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação Subsecretaria de Ensino. Currículo de Ciências. 2020. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884553/4268545/CIENCIAS.pdf>. Acessado em: 10/4/2023.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação Subsecretaria de Ensino.Currículo de Língua Portuguesa. 2020. Disponível em:<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4269410/LINGUAPORTUGUESA.pdf>.> Acessado em: 10/4/2023.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Vitória Ferreira Moraes⁰
vitoria.f.moraes@edu.unirio.br

Resumo

O presente trabalho consiste em analisar e pesquisar sobre o pleno cumprimento da lei de nº 10.639/03 que torna obrigatório nas escolas o ensino da história afro-brasileira e cultura africana. Apesar de obrigatória, essa lei é negligenciada pelas redes de ensino tanto públicas, quanto privadas. Grande parte disso ocorre devido a um sistema que prioriza conteúdos lógicos, essenciais para o educando atuar no mercado de trabalho, esquecendo-se dos ensinamentos práticos e sociológicos. Que ensinam o indivíduo a entender seu contexto social e assim conviver bem em sociedade. Veremos no seguinte resumo a problemática que o descumprimento dessa lei gera e a importância de executá-la.

Palavras-chave: antirracista, educação, aluno, escola, população, sociedade e racismo.

Introdução

Educação antirracista, duas palavras que unidas são capazes de causar um impacto avassalador em todas as áreas de uma sociedade. Todavia, seu poder é reprimido pela falta de informações e pela negligência no cumprimento da lei de nº 10.639/03, que tem como objetivo garantir a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira nas instituições escolares. O principal intuito desse resumo é trazer e exemplificar o quanto a sabotagem a essa lei, tem grandes impactos na vida pessoal dos educandos e na sociedade como um todo.

Metodologia

A tese está fundamentada em entrevistas realizadas com 5 (cinco) pessoas de gênero, classe social, localidade e idades diferentes, de 15 a 23 anos.

Tendo em vista que, o cumprimento da lei citada acima é visto apenas em "datas comemorativas", como no Dia da Consciência Negra, ao longo do ano assuntos relacionados a cultura e origens africanas e afro-brasileiras são pouco abordados. Para comprovar a tese, fora realizada uma pesquisa com 5 pessoas na faixa de 15 a 22 anos, dos quais 3 são moradores de periferias e 2 de regiões nobres, 4 pessoas negras e uma pessoa branca. Cujo intuito era responder perguntas simplificadas sobre educação antirracista em sua perspectiva individual, para analisar o quanto o descumprimento dessa lei pode afetar a perspectiva do

⁰ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

aluno e limitá-lo de informações fundamentais para ter um bom relacionamento social. As perguntas propostas foram:

O que é educação antirracista? Você acha que teve uma educação antirracista? O que você sabe sobre a cultura afro-brasileira? Você considera o ensino da cultura afro-brasileira importante para a formação do aluno? Justifique o porquê de sua resposta: Cite uma estratégia para combater o racismo nas escolas (opinião):

O resumo também foi fundamentado na lei de nº 10.639/03 presente na Constituição Federal de 1988 e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Estadual Helena Hakitani – PR.

Discussão

A problemática do descumprimento dessa lei nas instituições escolares, tem refletido significativamente no contexto social do país. Para comprovar a tese, foram realizadas entrevistas e dada as respostas de cada entrevistado, pode-se analisar que:

58,5% dos entrevistados, não souberam o que seria uma educação antirracista.

78% dos entrevistados, consideram que não tiveram uma educação antirracista em sua formação.

Apenas 39% dos entrevistados souberam responder sobre cultura afro-brasileira.

100% dos entrevistados, mesmo não tendo muito conhecimento sobre o assunto, considera importante o ensino da cultura afro-brasileira para formação do aluno.

78% dos entrevistados, souberam elaborar uma estratégia no combate ao racismo.

100% dos entrevistados alegaram ter interesse pelo assunto, porém não ter tido conhecimento durante sua formação escolar, apenas externamente.

100% dos entrevistados tiveram contato ou conheceram uma pessoa que foi vítima de racismo na escola.

Tendo em vista os dados citados acima e com base nas entrevistas realizadas, é notório o quanto essa temática é fundamental para o indivíduo e o que

a falta dela pode ocasionar. Houve entrevistados que mal sabiam o que seria uma educação antirracista, pesquisaram no google durante a entrevista para conseguir formular uma resposta lógica. Esse fato que é aparentemente irrelevante só comprova o quanto a situação problema é alarmante. O ensino da cultura afro-brasileira aplicado corretamente seguindo o cumprimento da lei, traria resultados significativamente positivos no combate ao racismo, ajudaria na diminuição da baixa estima de pessoas negras e estimularia o interesse pela arte e cultura dos povos africanos. Visto que, a população brasileira é composta majoritariamente de pessoas negras, e o ensino da cultura de seus povos originais despertaria a identificação e o interesse. Uma pesquisa comprova que alunos tem um interesse maior por conteúdos relacionados ao seu cotidiano e sua realidade. Dado esse ponto, a ensino da cultura afro-brasileira de forma atrativa e mencionando situações do cotidiano, o fracasso escolar, o desinteresse e a evasão nas instituições escolares poderia ter uma diminuição significativa para educação nacional.

Entretanto essa mudança precisa começar nos currículos das disciplinas escolares e no PPP (Projeto Político, Pedagógico) das escolas, pois eles acabam mantendo um modelo base sem buscar por novos métodos, conteúdos e inovações. Uma exemplificação clara da questão está no PPP da Escola Estadual Helena Kakitani, que sequer tem mencionado as palavras Afro, Afro-brasileira e Racismo.

Apesar do mesmo documento citar que enfoca o ensino para todos e o respeito as diversidades, como esse respeito pode ser ensinado aos educandos se sequer mencionam questões raciais em um documento tão importante? As pautas raciais devem ser priorizadas, visto que 51% da população brasileira é composta por pessoas negras. Sendo assim, por quê a educação antirracista e o ensino da cultura afro-brasileira é tão negligenciado?

Isso começa com a permanência de uma estrutura escolar tradicional, estabelecida no país durante o século XIX e mantida na educação pública dois séculos após. Ensino que enfoca a memorização de conteúdos e desvaloriza as relações sociais, o que torna mais importante a aplicação de uma prova teórica, do que a valorização da cultura brasileira e sua relação com as culturas dos países do continente africano.

O samba, a capoeira, as religiões de matrizes africanas, as histórias do surgimento das favelas, esses e outros assuntos de coisas presentes no nosso cotidiano e na nossa cultura são pouco conhecidas pela população. Por justamente

não serem ensinadas nas escolas fortalecem a reprodução e fortalecendo do racismo estrutural presente na sociedade. Pois a omissão e a desvalorização da cultura e história negra também são uma forma de silenciar a luta contra o racismo e manter um sistema que invisibiliza o povo negro.

Conclusão

A educação nacional prioriza avaliações onde o aluno é rotulado e precisa comprovar que aprendeu um determinado conteúdo, enquanto situações que influenciam todo um modelo social como o racismo, são pautas deixadas para datas comemorativas, como o dia da consciência negra. Uma educação antirracista incita o respeito e explora a cultura e história riquíssima dos povos africanos, deixando de lado a visão rotulativa da África extremamente pobre. Paulo Freire (Ano) disse: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

O fim de uma sociedade racista estruturalmente terá início na educação, nas escolas, na convivência com o outro e através do conhecimento. Sem o conhecimento esse modelo nunca irá mudar, por isso é de suma importância que as instituições deem prioridade em aplicar um modelo educacional antirracista.

Referências

https://api.plurall.net/media_viewer/documents/2206578

PPP-Escola-Helena-Kakitani-2022.pdf (ibipora.pr.gov.br)

Ensino com foco na realidade dos alunos | Jornada Edu

Racismo: o que é, por que ocorre, e o que devemos fazer (todoestudo.com.br)

PAPÉIS DE GÊNERO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA HIERARQUIACURRICULAR

Leonardo Ramos Newlands
leonardorn@edu.unirio.br

Resumo

O presente trabalho busca analisar a epistemologia por trás das divisões de trabalho e ensino apoiadas no conceito de gênero, assim como a forma como impactam a presença feminina nos campos da educação e do cuidado, e por fim, o impacto que a estrutura desigual de valor entre os conceitos de masculino e feminino contorna a relevância e legitimidade que são designadas a diferentes disciplinas no currículo escolar.

Palavras-chave: identidade de gênero; educação; patriarcado; currículo.

De um ponto de vista sócio-histórico, quando falamos em desigualdade e devalorização do trabalho e de conhecimentos, é inevitável chegar a uma discussão sobre gênero. As mulheres brasileiras são hoje em dia maioria no ensino superior, mas não só recebem menos pela mesma função que seus colegas homens quanto dedicam o dobro de tempo ao cuidado dos filhos e aos afazeres domésticos (o que Arlie Hochschild denomina como o “segundo turno” na jornada de trabalho feminina), também lhes é designada desde a infância uma lista restritiva de funções que são “aptas” a fazer. Como Simone de Beauvoir define no primeiro capítulo de sua obra mais aclamada, *Ninguém nasce mulher, torna-se mulher*. O ato de se tornar mulher também é ser tornar o Outro, um ser diminuto que não recebe a reciprocidade do olhar do homem. Até muito recentemente era exclusivamente relegado às mulheres o papel de cuidar das crianças, educá-las, cozinar, limpar a casa e satisfazer as vontades sexuais e caprichos dos homens. Uma análise brevemente dessa lista de atividades nota que se espelharia perfeitamente a uma lista de empregos pior remunerados, com apenas a exceção do trabalho braçal, que historicamente era relegado a uma outra classe submissa e vista como propriedade.

Ainda nos dias de hoje, essas funções continuam sendo retratadas como improdutivas ou inferiores, e portanto indignas de melhor salário. Uma possível explicação para esse fenômeno é que seja uma cicatriz sociológica, deixada para trás pelo fato de que, pela maior parte da história moderna, estas atividades foram designadas com base em uma suposta predisposição biológica (que justificaria a não remuneração) ou a um escravo, ou a uma mulher.

Mas qual é a relação, se há alguma, entre a ideologia de gênero na qual estamos estabelecidos e a forma como algumas formas de saber recebem maior importância em detrimento de outras? Primeiramente, devo esclarecer que reclamo uso do termo “ideologia de gênero” deliberadamente, no que diz respeito ao regime de expressão de sexo e gênero como imutáveis e intrínsecos. A ideia de homem - forte, racional, provedor da família, portador de um pênis - e a ideia de mulher - delicada, emocional, devota ao marido, portadora de uma vulva – são meras percepções da realidade, construídas com base na perspectiva de uma elite que por meio destas forma valores, princípios e doutrinas aos quais estamos todos fadados a internalizar e reproduzir.

De todo modo, a socialização daqueles designados meninos ou meninas vem com diferentes tipos de pressão. As exigências que delimitam o feminino são demodô geral mais numerosas e contraditórias. Pessoas rendidas a essa expressão de gênero tem a tarefa árdua de desenvolver a sua subjetividade carregando consigo o peso de expectativas de beleza e de comportamento inalcançáveis, enquanto sendo de forma simultânea restrinvidas sistematicamente do mundo dos homens e convencidas de ter vergonha de seus interesses femininos, por serem frívolos e inferiores. Assim como as adultas na jornada de trabalho, as jovens meninas têm seu próprio “segundo turno”, na jornada interior de descobrir quem são em um mundo confeccionado para outro tipo de sujeito.

Podemos acompanhar cada uma das linhas no emaranhado de comportamentos que compõem o ato de “ser mulher” e dessa forma encontrar pequenas conexões que influenciam as ideias sobre si próprio do indivíduo que se forma, e com devido tempo, suas escolhas de carreira. Os brinquedos que lhe são apresentados, os esportes onde são bem-vindos, as expectativas dos adultos que os cercam, as figuras da mídia nas quais se espelham; todos esses elementos são formas de propaganda da Mulher Correta, que vão aos poucos lapidando a subjetividade de quem consome e é consumido por ela. Tentar argumentar que pessoas designadas ao gênero feminino tem total liberdade de escolha sobre as áreas que irão atuar, e que receberão oportunidades iguais a quem atua nelas enquanto existindo como homem, é acreditar na retórica da meritocracia, que supõe que os fatores sociais que atravessam a existência de um indivíduo não teriam impacto algum na sua experiência de vida ou relação com educação e trabalho. É uma análise no mínimo simplória e que só poderia vir de uma filosofia

fundada em privilégios tão grandiosos que ofuscaram qualquer resquício de autoconsciência.

Ao analisar o Censo da Educação Superior mais recente do INEP, podemos ver na distribuição de concluintes de graduação que, enquanto já temos mais mulheres do que homens nas universidades, a maioria avassaladora delas frequenta cursos de licenciatura e ciências humanas, com uma presença de 75,6% na área da educação, comparado a apenas 13,6% nos cursos de Computação e Tecnologias da Informação.

CONCLUINTE

Censo da Educação Superior 68

Distribuição percentual dos concluintes de graduação, por sexo, segundo as grandes áreas dos cursos - Brasil 2019



Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior

68

Além de serem áreas de atuação majoritariamente feminina, as graduações centradas nas ciências humanas levam as carreiras mais mal remuneradas. Um levantamento das estatísticas de vagas do site de empregos Adzuna concluiu que “Formados em Engenharias, Tecnologia da Informação e Finanças atraem os maiores salários do País. Por outro lado, cursos de Pedagogia, Letras, Artes e Serviços Sociais possuem as menores médias salariais para nível superior.” O presente texto propõe que isso não seja coincidência. Devemos pensar como essas hierarquias que tão perfeitamente se sobreponem surgiram, como moldaram as concepções de valor do conhecimento para uma escola quando esta formula seu projeto político pedagógico, e os impactos de sua influência no currículo fundamental.

Caso haja dúvida sobre a existência de hierarquia dentre as disciplinas ensinadas nas escolas, basta olharmos para a grade curricular de

qualquer instituição de ensino. Em uma resolução de 2008, o Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo estabeleceu diretrizes para organização curricular do ensino fundamental que previam 4 vezes mais aulas de português e matemática em comparação com história, geografia, ciências, educação física e artes para os alunos de primeiro ao quarto ano.

ANEXO I

MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL						
Disciplinas		Anos /Séries/ Aulas (%)				
		1anoº	2A ou 1S	3A ou 2S	4ºA ou 3S	5ºA ou 4S
Base Nacional Comum	L. Portuguesa	80%	60%	45%	30%	30%
	História/Geografia	-----	-	10%	10%	
	Matemática	20%	25%	40%	35%	35%
	Ciências Físicas e Biológicas	-----	-	10%	10%	
	Ed. Física/Arte	-----	15%	!5%-	15%	15%
Total Geral		100%	100%	100%	100%	100%

A = Ano; S = Série

Como já foi evidenciado, as ciências humanas e as artes são áreas de atuação majoritariamente feminina, e também com menor salário. Em um modelo escolar que é não só permeado pela ideologia de gênero como também focado na produção de capital em detrimento do saber, essa interseção resulta no ensino de disciplinas recebendo menos importância. Retroativamente, por serem perícias marginalizadas, o diploma em tais categorias não recebe o devido prestígio, o que alimenta a própria estrutura que causa esse fenômeno. A hierarquia dos saberes no currículo e no mercado é como uma serpente devorando sua própria cauda, um ouroboros do desprestígio a tudo que é feminino.

Referências

CARNEVALE, Anthony P.; SMITH, Nicole; GULISH, Artem. Women Can't Win: Despite Making Educational Gains and Pursuing High-Wage Majors, Women Still Earn Less than Men, p.19-35.

O'NEILL, Daniel I; SHANLEY, Mary Lydon; YOUNG, Iris Marion. Illusion of Consent: Engaging with Carole Pateman, p. 61-66.

BUTLER, Judith. Sex and Gender in Simone de Beauvoir's The Second Sex, p.35.

RODRIGUES, Léo. Estudo revela tamanho da desigualdade de gênero no mercado de trabalho. Rio de Janeiro, Agência Brasil, 2021. Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. Resolução SE No 98/2008, artigo 3.

INEP. Censo da Educação Superior 2021, p. 73.

NÃO SOMOS NÓS PROFESSORAS? POR UMA MATEMÁTICA MAIS HUMANIZADA: CURRÍCULO ESCOLAR E CORPOS NEGROS DOCENTES E DISCENTES

Tatiana Santos dos Reis⁰
tatiana.reis.16@hotmail.com
Thamara Abreu dos Santos⁰
abreuthamara@gmail.com

Introdução

Este trabalho tem como objetivo: 1. Evidenciar o ensino e aprendizagem da Afroetnomatemática como tecnologia ancestral que atravessa gerações e produz conhecimento, identidade, auto afirmação da própria imagem e auto estima de estudantes negras e negros. 2. Relatar a experiência de duas professoras negras de ensino fundamental em uma escola privada no Rio de Janeiro 3. Aquisição de desenvoltura corporal para alcançar os esquemas motores propostos em atividades.

Por que ensinar a História da África e do negro no Brasil de hoje? Munanga (2015) indaga e responde brilhantemente essa questão que ecoa em discussões em diferentes espaços públicos e não públicos quando questionado o motivo sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro brasileiras. De acordo com Santos (2017), por muito tempo o ocidente contribuiu para propagar a ideia que a África era um continente sem história, que seus povos não haviam desenvolvido a escrita e nem formas sofisticadas de organização. O motivo para rebaixar as sociedades africanas como "primitivas" era por conta do grau de alfabetização que determinava o que era civilizado, quem não se encaixava nesse grupo era considerado o "resto". Na época pré-colonial grande parte das sociedades africanas que eram iletradas eram chamadas de "primitivas" (UNESCO, 2010 p. 41).

Muitos estudantes não se identificam ao estudarem os currículos escolares e seus conteúdos programáticos. De acordo com Carvalho (2022, p. 122)

O currículo pode ser nossa principal ferramenta na busca por uma educação democrática que conte cole a diversidade racial, presente no cotidiano escolar e na sociedade brasileira. Conquanto para tal devemos pensá-lo partindo da/ e para perspectiva decolonial negra brasileira, onde as questões raciais sejam levadas em consideração.

⁰ Professora do Ensino Fundamental; Mestranda em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd/UERJ. Pós Graduada em Educação Psicomotora pelo Colégio Pedro II. Membra do Grupo de Pesquisa História da Educação e Religião.

⁰ Professora do Ensino Fundamental; Membra do Grupo de Pesquisa Espaço de Estudo e Pesquisa sobre Infância; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

A partir das experiências vividas em uma escola privada, nós, professoras, acreditamos que o currículo é um potente meio de romper com a hegemonia branca do pensamento colonial, onde na maioria das vezes se privilegia a história ocidental.

A lei 10639/03, resultado de lutas do movimento negro, que alterou a LDB 9394/96 e tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileiras nos currículos escolares de todas as redes de ensino do país da educação básica, se faz presente parajustamente desconstruir esses estereótipos sobre África que desloca sua cultura para um lugarmenor, até mesmo invisível, e que ainda é reproduzida nos currículos escolares em seus diferentes níveis.

Acreditamos que nossa função política e social enquanto professoras é defortalecermos as crianças negras e trabalharmos nelas o/a estudante pesquisador/a, instigando esse desejo de investigar, pesquisar, questionar e interpretar. Como uma criança negra poderá almejar esse lugar se não se sentir representada? Se não souber a sua própria história e a história de sua própria cultura?

Aqui é onde a gente se encontra. Instigadas a realizar e criar outras dinâmicas na sala de aula, utilizamos a Afroetnomatemática como possibilidade de ministrar as aulas de matemática para o ensino fundamental nas turmas onde lecionamos atualmente.

Tivemos a oportunidade de participarmos de uma formação pedagógica promovida pela instituição onde trabalhamos, com o professor Diego Marcelino que pôde nos ensinar sobre esse tema. Com trocas muito potentes, o grupo de professoras e professores que lecionam no ensino fundamental se encontram quinzenalmente para aprender e trocar experiências sobre Afroetnomatemática, nosso tema de estudo, na contramão do ensino e currículo convencional das escolas.

Etnomatemática significa, tecnologia para solucionar problemas de um grupo, o prefixo Afro surge nos anos 2000. A Afroetnomatemática é transdisciplinar e transcultural, recorrendo às diferentes ciências para compreender o contexto desse grupo e solucionar esse problema das exatas se baseando nas ciências sociais. Para dizer que utilizamos a etnomatemática efetivamente precisamos: Reconhecer a realidade dos estudantes, quais proximidades e possibilidades? O que o grupo demanda?

Através dos jogos praticados corporalmente, também temos como objetivo a imagem corporal como tema, interessadas e atentas na imagem corporal das crianças negras. Essa área abarca inúmeros exercícios físicos propostos a adquirir e possibilitar a consciência do próprio corpo. De acordo com Paesani (2014, p.19)

Uma boa percepção corporal, de fato, melhora a autoconfiança e a segurança nos próprios movimentos, a postura, o equilíbrio e a coordenação motora em geral. Perceber o próprio corpo significa, enfim, também conhecê-lo e saber representá-lo corretamente em suas distintas partes.

Usamos o contexto do grupo, a identidade das crianças e nossa identidade enquanto professoras para elaborar o planejamento. Provocamos e somos provocadas diariamente por esses temas que estão em nosso pensamento e planejamento pedagógico cotidianamente e politicamente durante todo o ano.

Alguns autores atualmente começam a sentir a potencialização dos movimentos negros que começam a conseguir inserir nos currículos oficiais das escolas de educação básica e nos cursos de ensino superior questões relacionadas a historicidades das populações negras e não-brancas (GOMES, 2018). Nos colocamos presentes, interessadas afetivamente e efetivamente fazendo parte dessa movimentação social e política.

Metodologia

Enquanto metodologia, utilizamos referências bibliográficas sobre educação, ensino-aprendizagem, textos de autores e autoras negras sobre currículo e a lei 10.639. Literatura africana e afro-brasileira, estudo de países Africanos. Materiais e objetos que possam fazer amarcação do chão na parte prática dos jogos, cartolina e canetinhas para pesquisa de campona escola.

Resultados e Discussão

Prática realizada no primeiro ano do ensino fundamental: Tínhamos como objetivo trazer para turma um jogo chamado Teca-Teca, esse jogo é de origem Moçambicana e tem como finalidade trabalhar sequência e lógica.

Como estratégia, antes de trazer a parte prática do jogo e o nome, fizemos uma

brincadeira de adivinhação, onde disponibilizamos imagens do País, as crianças deveriam adivinhar que País era. Infelizmente, para nossa decepção e confirmação do que escrevemos anteriormente na introdução deste trabalho, ao procurarmos fotos de Moçambique apareceram imagens de pobreza, cenário de guerra, reduzindo um País e toda sua cultura a um estereótipo criado e forjado para diminuir e desumanizar esse povo. Na contramão da mídia e desse estereótipo, buscamos fotos da arquitetura do local, de paisagens naturais, museus, parques e da moeda local. Colocamos o total de 6 imagens, a última imagem era a bandeira do País. As crianças falaram Países como: Canadá, França e Inglaterra, todos europeus.

Contamos o nome do País e falamos para elas que a próxima etapa era um jogo chamado Teca-Teca. Chamamos três crianças para jogarem primeiro, enquanto as outras assistiam, disponibilizamos os objetos que marcavam o chão e explicamos as regras. De início, nós professoras falamos qual seria a sequência, e juntos, em grupo eles deveriam dar continuidade a essa sequência. Ritmo, concentração, lógica, corporeidade e cooperatividade são importantes para conseguir realizar o jogo, só é concluído se todo o grupo, juntos, conseguirem realizar a sequência, nesse jogo, ninguém ganha sozinho.

Prática realizada com o terceiro ano do ensino fundamental: a turma está no modo pesquisador e, por isso, antecedemos o que iríamos compartilhar com a pergunta: o que é matemática e onde ela está? Surgiram diversas respostas, é dança, ciência, contas, cozinhar e problemas. Logo após, o objetivo era mostrar a turma o Ocre de Blombos, um artefato encontrado na Caverna Blombos na África do Sul, o ocre eram rochas ricas em ferro com retas paralelas traçadas tendo simetria, assim utilizando o conceito de paralelismo e, em alguns desenhos de animais, árvores e outros, surgindo assim a ideia de mapa e/ou como entendemos hoje, GPS. O Ocre de Blombos é considerado o mais antigo padrão geométrico descoberto com mais de 70.000 anos.

Antes da explanação da turma sobre o Ocre de Blombos, espalhamos pela sala imagens referente à África do Sul, seus pontos turísticos, cotidianos e pessoas importantes para história do país e imagem do Ocre de Blombos para tentarem adivinhar o que é. Depois da descoberta passeamos pelo espaço escolar, apenas com a imagem do Ocre de Blombos perguntando às pessoas se sabiam o que era e a maioria das respostas que obtivemos foram “é uma carne.” “parece um bife.” posteriormente a pesquisa externa na escola, escolhemos uma parede em que

todos do espaço tivessem acesso e colocamos a verdade sobre Ocre de Blombos sanando a curiosidade que o terceiro ano deixou pela escola.

Considerações finais

Entendemos que o currículo escolar é de modo geral tradicional e engessado com intuito de manter classes marginalizadas à margem, desconsiderando as demandas e os sentidos que os estudantes, principalmente negros, exprimem do seu cotidiano escolar e externo a escola. Para desobedecer e fugir dessa lógica, apostamos nos valores afrocivilizatórios de Azoilda Trindade. Conseguimos através de nossas práticas, percorrer para o caminho da construção de um currículo que humaniza corpos negros no ambiente educacional e em seus processos de ensino-aprendizagem.

Fundamentadas nos valores afro civilizatórios: Circularidade, Oralidade, Religiosidade, Energia Vital (axé), Corporeidade, Ludicidade, Musicalidade, Memória, Ancestralidade e Cooperativismo/Comunitarismo junto às sistematizações matemáticas, partimos da afroetnomatemática, alimentando assim, um currículo pautado na cultura negra afro-brasileira e africana.

Referências Bibliográficas:

CARVALHO, Filipe Luiz Cerqueira Carvalho. Analisando o racismo, e a descolonização no currículo: 10 anos pós-implementação da lei 10.639/03. in: NASCIMENTO, Alexandre do; NASCIMENTO, Caroline de Souza do; SANTOS, Jorge Luis Rodrigues dos (orgs). Educação das relações raciais no ensino básico, técnico e tecnológico: Estudos, reflexões e ações docentes. Rio de Janeiro, ed. autografia, p. 119 - 143, 2022.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a História da África e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

PAESANI, Giovanna. 120 Jogos e percursos de psicomotricidade: Crianças em movimento. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2014.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. Raça e educação: uma articulação incipiente – 1. Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

UNESCO. História geral da África, I: Metodologia e pré-História da África / editado por Joseph Ki - Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

DA TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. Proposta Pedagógica, p. 30, 2005.

BARHAM, Lawrence S. Systematic Pigment Use in the Middle Pleistocene of South- Central Africa. *Current Anthropology*, February 2002, v.43, n.1, p.181(10).

D'ERRICO, Francesco; HENSHILWOOD, Christopher; NILSEN, Peter. An engraved bonefragment from c. 70.000 year old Middle Stone Age Levels at Blombos Cave, South Africa: implications for the origin of symbolism and language. *Antiquity*. 75 (2001): 309- 18.

HENSHILWOOD, Christopher; SEALY, Judith. Bone artefacts from the middle stone age at Blombos Cave, South Africa. *Current Anthropology*, Dec. 1997, v.38, n.5, p.890(6).

MARSHACK, Alexander. The roots of civilization. Nova Iorque: Mac Graw Hill, 1.972.

ENTRE A RESISTÊNCIA E A INSISTÊNCIA INSURGENTE:CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PRETA EINDÍGENA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Roseclair Site⁰
Silvana Fernandes⁰

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo contribuir para a reflexão ediálogos sobre uma Educação Antirracista a partir da literatura infantil preta eindígena, com base nos pressupostos das Leis 10.639/03 e 11.645/08,considerando que ainda não encontramos pertencimento e representatividade nos livros didáticos e paradidáticos enviados pelo MEC às unidades escolares. Bem como para a construção da identidade e da subjetivação da Criança Preta que é majoritária na rede pública de ensino.

Palavras-chave: educação antirracista; criança preta; literatura preta infantil eindígena; identidade; subjetivação.

Como tudo começou...

A reflexão sobre nossa prática é essencial para que possamos corroborar para uma Educação Antirracista. Reflexão esta que não se encerra no momento atual, mas que contempla as reflexões de ontem para as práticas de agora, como nos ensina Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia.

A urgência e a emergência para o efetivo cumprimento do previsto nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 foram observadas ao percebermos que os materiais didáticos e paradidáticos enviados pelo Ministério da Educação e Cultura não contemplam a temática de maneira tal que esta faça parte do currículo institucional com todos os seus imbricamentos e atravessamentos, mas mediante o currículo oculto que emana das demandas sociais das ditas minorias que povoam o chão da escola.

Nosso objetivo maior reside na ressignificação das práticas pedagógicas, centrando diálogos e fazeres no campo das pautas que emergem das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para que estas sejam contempladas em todos os diasletivos e não pontualmente nas datas comemorativas ainda previstas no calendário escolar. Nossas crianças pretas e também não pretas, estão em processo de constituição, construção e formação de suas identidades e subjetividades sem que haja, nos livros didáticos e paradidáticos enviados

⁰ Mestra Educação, PPGECC/FEBF-UERJ, SMEDC/RJ, Pós-graduanda em Alfabetização, leitura e escrita (UERJ)

⁰ Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia (FAVENI), 2a CRE – SME/RJ, SMEDC/RJ

pelo MEC, representatividade positiva e pertencimento para elas. O estereótipo que é naturalizado e normalizado para pessoas pretas ainda é o da violência, da periculosidade e da criminalidade atribuídos aos corpos pretos, visto que “racismo altera os processos de subjetivação e de autoconceito da pessoa negra, desvalorizando a sua autoimagem, provocando um sentimento de inferioridade” (Silva, 2004). Parafraseando Fanon (2008) é este sentimento de inferioridade em relação à pessoa não preta que desencadeia o desejo de embaixamento apartir da infância para que seja possível receber na Escola e nos demais espaços mesmo afeto e cuidado direcionado a esta.

Como caminhamos...

Para que possamos assegurar uma Educação Antirracista lançamos mão de um acervo literário pessoal que contempla tanto a literatura infantil preta quanto a literatura indígena a fim de que possamos atender o que preconiza a Lei 11.645/08 em seu parágrafo 1 do artigo 26-A que diz que

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008.).

É por considerarmos que o racismo existe e, que é uma invenção do colonizador com base no capitalismo que acontece a todo instante conforme Souza (2022) afirma que

O racismo presente nessa conjuntura também favorecia o capitalismo brasileiro, ao deslocar para a questão racial a explicação para a precária situação socioeconômica da maioria da população negra, excluindo as contradições do capitalismo nesse processo. Mesmo como brancos pobres (imigrantes ou nacionais) beneficiando-se das teses racialistas, acabavam sendo atingidos pelo predomínio dessa visão demônio. [...] muitas das vítimas do racismo houve a penetração da ideia de que as precárias condições socioeconômicas de suas vidas não estariam ligadas à base econômica da sociedade e sim ao fato de serem negras (SOUZA, 2022, p. 207).

Ainda como justificativa para nossa(s) prática(s) antirracistas, buscamos por justiça curricular conforme propõe Gomes (2019)

Entendendo a escola imersa em uma dinâmica social, o conceito de justiça curricular poderá nos fazer avançar teoricamente e na prática curricular, se também considerarmos o papel dos movimentos sociais em prol de uma educação mais justa, antirracista, antissexista e nãoLGBTfóbica. Muitos dos sujeitos presentes na escola, quer sejam docentes ou discentes, participam, educam-se e reeducam-se nos movimentos sociais e culturais e isso lhes possibilita uma visão mais crítica da instituição escolar, de suas práticas e dos seus currículos. [...] Para uma análise aprofundada dos fenômenos educacionais e docurricular, a justiça curricular não pode ser uma mera apropriação pedagógica da justiça social. A sua eficácia epistemológica e política está na compreensão de como a ausência de justiça social na sociedade desigual e injusta que vivemos impacta as instituições sociais e as torna menos democráticas. E mais, impacta a vida das pessoas e o direito a uma vida digna e justa. (GOMES, 2019, p. 1026-1027).

Os recursos que ancoram nosso trabalho são as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e o acervo literário preto e indígena adquirido com recursos próprios pelas autoras por entendermos o livro como um artefato cultural que auxiliará as reflexões sobre racismo, construção da identidade e subjetivação da criança preta a partir do pressuposto de que “a literatura desenvolve em nós a quota dehumanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante [...] (CANDIDO, 1988, p. 180)”.

Como tudo aconteceu...

A construção de um currículo antirracista só se torna possível se houver entendimento de que este é importante para o ideal de pessoas que queremos na sociedade, considerando qual conhecimento deve ser ensinado para tal emparáfrase a Tomaz Tadeu (2005).

A prática educativa antirracista é desenvolvida na Escola Municipal Vila Operária nas turmas das Professoras Roseclair (Projeto GALE) e Silvana (T.301), adupla mantém parceria desde 2017 que consiste em estudar o acervo construído ao longo desses anos para que seja possível planejar e desenvolver os demais projetos ao longo do ano letivo; lançamos mão da sequência didática para cada livro lido e da reescrita desta conforme demanda da(s) turma(s).

A cada nova leitura uma descoberta acerca do racismo, da discriminação, da representatividade e da importância de se respeitar todas as pessoas em suas existências. Tais descobertas contribuíram e ainda contribuem para a elevação e fortalecimento da autoestima da criança preta, principalmente, a retinta,

especificamente a menina preta, na constituição de sua identidade e desusas subjetividades.

Nossas conclusões iniciais...

Oferecer para a turma o contato com a literatura infantil de maneira tão real e integrativa nos mostra o quanto é importante trazer para o chão da escola para a sala de aula as temáticas que urgem das demandas sociais e que atravessam o currículo institucional enquanto currículo oculto, transformando a Escola em um espaço Antirracista, Antimachista e AntiLGBTQIA+fóbico. A atividade desenvolvida a partir dos livros do nosso acervo despertou na turma o desejo de escrever um livro, o interesse pela literatura aumentou, além da elevação da autoestima de meninas e meninos que antes andavam com baixas vergonha da cor da sua pele e do seu cabelo. O resultado final esperado com o desenvolvimento da atividade superou e muito as nossas expectativas, tivemos e temos um resultado positivo que ainda reverbera em nós Professoras, na turma e nas relações interpessoais. As atividades evidenciaram a importância e a relevância das temáticas raciais e de gênero durante todo o ano letivo para que fosse assegurado ao corpo discente a efetiva implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 pelas/os docentes não apenas como uma obrigatoriedade curricular, mas como um direito deste de conhecer a verdadeira história e, não somente de maneira pontual e engessada a partir daquilo que o material didático apresenta. Parafraseando Freire (2015) consideramos a educação uma construção social que se preocupa com a vivência das pessoas que estão envolvidas neste processo de ensino. O desenvolvimento das atividades só foi possível a partir de nossas pesquisas e estudos étnico-raciais voltados para uma Educação Antirracista.

Insistir e persistir na prática antirracista perpassa sobre as marcas deixadas na alma e na vida de pessoas pretas, Soares (2022) afirma que o racismo causa efeitos devastadores nas crianças pretas em todos os aspectos: cognitivo, no social, no emocional, no físico e no psicológico trazendo danos durante a infância, na adolescência e na vida adulta. Nossa prática antirracista nos possibilita ver o quanto é possível, urgente e emergente que seja assegurado a todas as crianças pretas, não pretas, indígenas e não indígenas o acesso à sua ancestralidade, sua história, sua cultura.

Referências

BRASIL. BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: Acesso em: 10/02/2022.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In Cândido Antonio. Vários escritos. 3ed. Revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

FANON, F. Pele negra, máscara branca. Salvador: EDUFBA, 2008

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prácticapedagógica. São Paulo: Paz e Terra, p. 165, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. *Revistae – Curriculum*. V. 17, n. 3, p. 1015-1044 jul./2019.

SILVA, Maria Lúcia. Racismo e os efeitos na saúde mental. I Seminário Saúdeda População Negra. São Paulo: Instituto de Saúde, Bela Vista, 2004.

SILVA, T.T. da. Documentos de identidade: Uma introdução as teorias docurricular. 2. Ed., 8a reimpressão. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

SOARES, Uyara Loucura e corpos pretos. In: A saúde da população pretaimporta. Coordenação Oliver, Marcele, Barros Flávio. Editora Conquista, Rio de Janeiro, 2022.

SOUZA, Mário Luiz de. Revista. Katál, Florianópolis, v.25, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2022.

OUTRAS APRENDIZAGENS EM REDES DE EDUCADORAS POPULARES NO RIO DE JANEIRO: QUESTÕES PARA UM CURRÍCULO PLURI DIVERSO

Ellen Rosário⁰
esr.silva1030@gmail.com

Introdução

O debate sobre currículo no Brasil não pode ser desenvolvido sem localizarmos a importante presença dos movimentos sociais e para essa discussão, o que se define

como movimentos educativos oriundos das bases. Sendo assim é decisivo agregarmos a ideia de “marimbagens curriculares” desenvolvida por Célia Regina Cristo de Oliveira (2022, pp.148-149), para entendermos as “outras educaçãoes” mencionadas nos trabalhos recentes de Miranda (et al, 2022) r p. Conforme a autora:

As marimbagens curriculares aceitam rascunhos e gambiarras, sugerem fluidez e, ainda, indicam perspectivas insurgentes alinhadas com outros modos de performar já que aceitam propostas mais amplas de pertença e, portanto, indicam um sentido 149 comum e mais comunitário.

Os rascunhos e as gambiarras acima definidos, dão conta do que vimos na experiência em curso, com projetos dinamizados por educadoras populares, comprometidas com mudanças significativas para os coletivos atuantes nas bases. O título Outras aprendizagens em redes de educadoras populares no rio de janeiro: questões para um currículo pluri diverso nos leva a problematizar as marimbagens curriculares presentes no fazer educacional em espaços não formais de aprendizagens. Considera-se para a análise aqui iniciada, a proposta de intervenção socioeducacional realizada com crianças e adolescentes, na Pavuna, a partir da performatividade de uma educadora formada em escola pública, no Curso Médio de Formação de Professores, agora (desde 2023), aluna do Curso de Pedagogia do ISERJ.

⁰ISERJ; GFPPD/UNIRIO

Metodologia

Levantamos alguns dados de arquivos e artigos científicos, bem como analisamos as dinâmicas de alguns projetos que revelam mudanças de percursos em termos de aprendizagens advindas dos saberes populares, na cidade do Rio de Janeiro.

Acompanhamos as dinâmicas de redes etnoeducadoras, no sentido dado por ClaudiaMiranda Mônica Rosa e Célia Cristo de Oliveira (2021) para melhor analisar o impactode ações e propostas de fortalecimento identitário como bem explicitado no trabalho deCélia Regina Cristo de Oliveira (2022), quando trata da agenda adotada por professorasracializadas da Secretaria de Educação de Duque de Caxias.

Discussão

No Rio de Janeiro (Brasil) a Secretaria Municipal de Cultura, dinamiza oprograma “Cultura com as Crianças” que inclui espetáculos infantis gratuitos como parte importante do calendário cultural infanto-juvenil carioca de 2022. São espetáculos teatrais e musicais distribuídos em apresentações por toda a cidade. Paralelo a isso,redes antirracistas formadas por ativistas diversos, de distintas idades, se organizam no combate às injustiças sociais. Esse é o caso do “Programa Kekerê”, que desenvolveações antirracistas dialogando com o lúdico além de formar novos quadros. Oprograma Kekerê Infâncias, inicia-se na UFRJJ e foi dirigido pelo professor SandroLopes (Departamento de Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ), em parceira com a advogada, cineasta e pesquisadora, Flávia Lopes. Comesses aportes, envolve crianças, responsáveis e educadoras/es interessadas/os em umasociedade outra para todas/es. A atuação incisiva da intelectual Flávia Lopes, emergiu como inspiração por ser ela uma importante participante do “Projeto 21 dias contra oracismo”, pelas pesquisas que desenvolve, mas em diálogo com o território dasinfâncias. Sob tal influência, iniciamos um trabalho de embelezamento e de oficinassobre estética negra, para alcançar crianças pequenas, com ênfase na presença feminina.

Nesse artigo, observamos as saídas para intervenção social e pedagógicatomando como base as itinerâncias periféricas na Pavuna, um bairro

marcado pela violência e pela invisibilização dos “espaços urbanos não seguros”. Para tanto, adotamos o quadro teóricos de Bell Hooks e de Patrícia Hill Collins e nos identificamos como feministas e forasteiras de dentro, na ação de formar novas profissionais dastranças e de impulsionar a auto identificação de crianças pequenas a partir do embelezamento e da dialogicidade possível em atividades de deslocamento geográfico e epistemológico. Incluímos aportes das filosofias com as infâncias para idealizar um projeto que se desenvolve com uma base comunitária visando receber mulheres e jovens para uma formação antirracista, bem como crianças dos arredores, envolvendo-as em um trabalho de acolhimento e de socialização.

Algumas conclusões

Podemos concluir que a tarefa educadora, das profissionais que se encontram na iniciação à docência, como é o caso da autora aqui em questão, é sobretudo, acompanhar as movimentações que se alinham com processos descolonizadores e emancipatórios que são garantidos em redes colaborativas. Sendo assim, a tarefa que vem antes é compreender o sentido das identidades constituídas na comunidade, com a interpenetração de afetos e de humanização dos iguais. Trabalhar com crianças

pequenas e adolescentes, em um espaço de embelezamento, construído também para construir “outros saberes” sobre as culturas afrodescendentes, tem significado incidir nas percepções sobre pessoas racializadas, colocadas à margem e periféricas. Os estígmas tendem a interferir na afirmação de suas identidades e podem interromper suas aprendizagens em sentido mais amplo.

Referências

COLLINS, Patricia Hill, BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo, Boitempo.2021.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológico do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1Janeiro/Abril 2016.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, Célia Regina Cristo de. *Marimbas curriculares em periferias urbanas: sentir/pensar com professoras negras no município de Duque de Caxias/RJ.*(Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: UNIRIO-Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.

MIRANDA, Claudia; OLIVEIRA, Célia R. C; CARMO, Aline C. O. *Reaprendizagens sobre democracia e Educação na diferença: a perspectiva das redes de mulheres afro-latinas. Educar em Revista*, vol. 36, e75585, 2020.

MIRANDA, Claudia; SILVA, Jane Santos da; SEPTIEN, Rosa C. ; CARMO, Aline C.

ARAÚJO, Cinthya M. *Outras educação: saberes e conhecimentos das populações racializadas em contextos de reexistência.*Revista Artes de Educar. Vol.8.n.2 pp.1-15.

MIRANDA, Claudia; ROSA, Mônica P. da. OLIVEIRA, Célia R. Cristo de.