

ANAIS DO SEMINÁRIO 10 ANOS DO PPGEDUC/UFRRJ

ORGANIZADORAS:

ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO

GABRIELA SIMÕES SILVA



Pedro & João
editores

**ANAIS DO SEMINÁRIO
10 ANOS DO PPGEduc/UFRRJ**



**Esse material foi produzido com recursos do PQI
"Programa de Qualificação Institucional"
(PROGEP/PROPPG/UFRRJ).**

Comitê Científico:

Prof.^a Dr.^a Aline de Carvalho Moura
Prof.^a Dr.^a Ana Marques Santos
Prof.^a Dr.^a Andreia Gomes da Cruz
Prof.^a Dr.^a Anelise Monteiro do Nascimento
Prof. Dr. Aristóteles Berino
Prof. Dr. Carlos Roberto Carvalho
Prof.^a Dr.^a Fabiane Frota da Rocha Morgado
Prof.^a Dr.^a Fabrícia Vellasquez Paiva
Prof. Dr. Mauro Guimarães
Prof. Dr. Máximo Augusto Campos Masson
Prof.^a Dr.^a Patrícia Bastos de Azevedo
Prof. Dr. Ramofly Bicalho dos Santos
Prof. Dr. Renato Nogueira dos Santos Junior
Prof. Dr. Rodrigo Coutinho Andrade
Prof.^a Dr.^a Rosangela Malachias

**Anelise Monteiro do Nascimento
Gabriela Simões Silva
(Organizadoras)**

ANAIS DO SEMINÁRIO 10 ANOS DO PPGEduc/UFRRJ

10
Anos | **PPGEDUC**
Programa de Pós-Graduação em Educação
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares



PROPPG
Pró-Reitoria de Pesquisa
e Pós-Graduação



PROGEP
Pró-Reitoria de
Gestão de Pessoas



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Anelise Monteiro do Nascimento; Gabriela Simões Silva [Orgs.]

Anais do Seminário 10 anos do PPGEduc/UFRRJ. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 217p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0272-3 [Digital]

1. Anais de congresso. 2. 10 anos do PPGEduc/UFRRJ. 3. Pesquisa em Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

- 1. PROGRAMA INCLUSÃO EM REDES: política de educação especial, formação humana e afirmação da diversidade** 11
Alessandra Andrade Cardoso e Allan Rocha Damasceno
- 2. PANORAMA DO ATENDIMENTO EM CRECHE: o que os dados da Baixada Fluminense indicam** 15
Alessandra Silva da Costa e Anelise Monteiro do Nascimento
- 3. A TÉCNICA PARA ALÉM DA TÉCNICA: reflexões preliminares** 21
Ana Carolina do Carmo Barboza, Carlos Roberto de Carvalho e Rosana Pinto Plasa Silva
- 4. PERFORMANCES DE UMA BICHA PRETA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA** 25
Anderson Alves e Adriana Carvalho Lopes
- 5. “FORMAR IMPORTA EM TRANSFORMAR” um encontro com Paulo Freire e Fayga Ostrower sobre criação e mudança** 31
Anna Carolina Eckhardt e Aristóteles Berino
- 6. PERSPECTIVAS DE LICENCIANDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO** 37
Bernardete Amaral, Célia Polati, Diane Mota e José Henrique dos Santos

7. INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a <i>relação</i> como direito entre bebês, famílias e professoras Carla Almeida e Anelise Monteiro do Nascimento	41
8. NAS TRILHAS DA MEMÓRIA: apontamentos de uma pesquisa com professoras alfabetizadoras da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro Cláudia Rodrigues do Carmo Arcenio e Patrícia Bastos de Azevedo	45
9. BREVE RELATO DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO... Danielle Milioli Ferreira e Carlos Roberto de Carvalho	51
10. NEGROTECA, POR QUE SUA ESCOLA PRECISA DE UMA? Fabiola Fortes Roldan Carmo e Adriana Carvalho Lopes	57
11. OFERTA E NÃO OFERTA DE VAGAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU-RJ Fabrícia do Nascimento Silva de Oliveira	61
12. ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO PPGEduc/UFRRJ: diálogos com a atividade Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Gabriela Simões, Ellen Aniszewski e José Henrique	67
13. O PROCESSO DE PESQUISAR, ENSINAR E APRENDER A DESENHAR George William Bravo de Oliveira e Marcelo Almeida Bairral	73
14. IMAGEM CORPORAL DE ADOLESCENTES E A <i>MEDIA LITERACY</i>: uma revisão integrativa Igor Araujo da Silva, Vitória Ferreira e Fabiane Frota da Rocha Morgado	79

15. A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO DE BELFORD ROXO	83
Jane Quintino Pinto e Amauri Mendes Pereira	
16. ENTRE PERGAMINHOS, MAGIA E HISTÓRIA: um estudo sobre o ensino de História na narrativa ficcional de Harry Potter	87
Jenifer Cabral Silva e Patrícia Bastos de Azevedo	
17. BICA DA MULATA: assim você me fez	93
Joana D'arc Cesar Viana e Fernando César Gouvêa	
18. EDUCAÇÃO INFANTIL NA FAVELA DA MARÉ: pouco se tem? Muito se espera?	99
Joyce Pereira Estani e Patrícia Bastos de Azevedo	
19. OBRIGATORIEDADE E MATRÍCULA: a Educação Infantil em um Município da Baixada Fluminense	105
Juliana Xagas da Silva Braga e Anelise Monteiro do Nascimento	
20. A INSTITUIÇÃO DO LEITOR A PARTIR DO GOSTO: o caminho da Linguagem	111
Luciana Rebousas Cardoso de Almeida e Carlos Roberto de Carvalho	
21. O “EU”, O BRINCAR E A EDUCAÇÃO: uma proza entre Winnicott, Damásio e Dolto	115
Marcus Vinícius Freitas Rodrigues e Fabiane Frota da Rocha Morgado	
22. EPISTEMOLOGIA AFRO-PINDORÂMICA CONTRA-COLONIALISTA: roça de quilombo como cosmo-território de troca de saberes	121
Maria da Conceição Ferreira Lima e Amauri Mendes Pereira	

23. PALAVRA COMO DIREITO DE TODOS: dimensões sobre as Políticas Públicas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos	125
Mona Lisa Fouyer e Sandra Regina Sales	
24. PESQUISA ONLINE: desafios e possibilidades de uma dissertação de abrangência Nacional com universitários durante a pandemia	129
Ravine Carvalho Pessanha Coelho da Silva, Vitor Alexandre Rabelo de Almeida, Augusta Karla Silva Quintanilha e Fabiane Frota da Rocha Morgado	
25. POLÍTICA CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: o currículo como garantia do direito à educação de qualidade	135
Rejane Peres Neto Costa e Anelise Monteiro do Nascimento	
26. INCLUSÃO MUSICAL: uma perspectiva afrocentrada no contexto popular	139
Renato Romualdo Ribeiro e Carlos Roberto de Carvalho	
27. O PAPEL DE JULIANO MOREIRA NO MOVIMENTO DE HIGIENIZAÇÃO DO BRASIL NAS TRÊS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX	143
Rose Marina Rezende e Amauri Mendes Pereira	
28. MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS E PESQUISA-FORMAÇÃO: design de um curso online	149
Rute Ribeiro Meireles e Marcelo Almeida Bairral	
29. ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA VÍRUS	155
Saionara Corina Pussenti Coelho Moreira e Márcia Denise Pletsch	

30. OS SABERES DE DOCENTES E SOCIOEDUCADORES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES	161
Sandra Regina de Oliveira Faustino e Jonas Alves da Silva Junior	
31. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NORMATIVAS CURRICULARES: diálogo e perspectivas	165
Sheila Venancia da Silva Vieira e Márcia Denise Pletsch	
32. CORPO E VOZ DAS IRMANDADES NEGRAS RELIGIOSAS E DA PASTORAL AFRO-BRASILEIRA, NAS REGIÕES METROPOLITANAS DO RIO DE JANEIRO E SÃO PAULO	169
Simone Almeida de Oliveira e Rosangela Malachias	
33. E A EJA, O QUE É? PERSPECTIVAS DISCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	175
Taianne Barrêto Pereira, Ariane Adão Lopes Teixeira e Sandra Regina Sales	
34. ESCREVIVER EDUCAÇÃO, MUSEU E PATRIMÔNIO	181
Tatiane Oliveira de Assumpção Cordeiro e Patrícia Bastos de Azevedo	
35. JUVENTUDES NEGRAS DE BANGU: um lugar de protagonismos, narrativas e memórias	187
Vanessa Ladeira da Costa Silva e Rosangela Malachias	
36. MULHERES DO LER: contando outras histórias na Educação de Jovens e Adultos	193
Veronica Cunha e Sandra Regina Sales	
37. OS ESTUDANTES E SUAS EXPECTATIVAS DE FUTURO POSSÍVEIS: o magistério como possibilidade para um grupo de jovens cariocas	199
Vito Renato Rizzo e Máximo Augusto Campos Masson	

- 38. INTERFACES ENTRE IMAGEM CORPORAL, BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL** 203
Vitor Alexandre Rabelo de Almeida, Felipe Machado Huguenin e Fabiane Frota da Rocha Morgado
- 39. PROPOSTAS SOCIOPEDAGÓGICAS EM IMAGEM CORPORAL DE ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma revisão integrativa** 207
Vitória Ferreira de Moraes, Igor Araujo da Silva e Fabiane Frota da Rocha Morgado
- 40. AS AFROPERSPECTIVAS DOS POVOS BANTU: saberes transgressores na Baixada Fluminense nos ensinamentos de Filosofias “relatos escolar”** 213
Wudson Guilherme de Oliveira e Adriana Carvalho Lopes

**PROGRAMA INCLUSÃO EM REDES:
política de educação especial, formação humana e
afirmação da diversidade**

Alessandra Andrade Cardoso¹
Allan Rocha Damasceno²

Esta pesquisa teve como objeto de investigação as Políticas Públicas de Educação Especial nos municípios da Região da Costa Verde/RJ. Pensar a educação é tarefa complexa que exige pesquisa e criticidade. O objetivo da pesquisa foi oportunizar às coordenações de Educação Especial dos municípios da Região da Costa Verde/RJ debates acerca das culturas, políticas e práticas locais de forma colaborativa. O Ministério da Educação (MEC) orienta a organização dos sistemas educacionais inclusivos, investindo na articulação entre a educação regular e a educação especial. A proposta de educação inclusiva considera a educação um direito humano universal e defende o reconhecimento e a valorização das diferenças humanas na prática educativa. Portanto, cabe à União, aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal, em regime de cooperação previsto no artigo 211 da CF de 1988, constituírem uma rede de apoio para a implantação de políticas educacionais inclusivas. Reconhecemos que a forma da organização político-administrativa do Brasil impacta diretamente na elaboração e implementação das políticas educacionais e vale lembrar que legislações como a Emenda Constitucional n. 59/2009 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, reforçaram a necessidade de fortalecer os laços federativos e de criar um Sistema Nacional de Educação (SNE) que articule os

¹ Mestra em Educação (PPGEduc/UFRRJ), alessandrandrade1000@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/9044478148931109>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), lepedi-ufrrj@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/0177717397152120>

diferentes níveis de governo. Compreendemos que por meio da colaboração, busca-se reduzir as desigualdades territoriais e de capacidade de gestão, na direção da criação de uma rede de apoio e cooperação intermunicipal, que possa contribuir com aqueles que atuam no magistério de estudantes público-alvo da educação especial. O estudo realizado através do “Programa Inclusão em Redes” buscou compreender o processo de elaboração de políticas educacionais e seus desdobramentos em práticas educativas que favorecem a inclusão, seus significados e seu papel para a transformação da sociedade. O estudo teve como aporte teórico-metodológico a Teoria Crítica da Sociedade negando qualquer processo de alienação do sujeito que conduza a sociedade para a barbárie. A perspectiva teórica da pesquisa considera possibilidades de democratização da educação e da escola no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, dentro do contexto histórico em que se apresenta, surgindo assim, a necessidade de problematizar as práticas educativas com a criação de espaços de debate sobre a temática da inclusão, tendo como foco as políticas públicas desenvolvidas pelos gestores das secretarias de educação. Apoiados nos pensamentos de Adorno (1995), percebe-se a necessidade de romper com as barreiras impostas pela sociedade, a fim de desbarbarizá-la, almejando uma educação para a emancipação e humanização. A concepção metodológica está fundamentada na indissociabilidade entre teoria e práxis posta na Teoria Crítica. A coleta dos dados que constituem parte do estudo ocorreu entre os meses de julho e dezembro do ano de 2020, durante a execução do Programa, através de webinários, sendo realizada em fontes primárias e secundárias, bibliográficas, audiovisuais, documentais e grupo focal. Nossa pesquisa nos permitiu ter acesso a documentos que regulamentam as redes de ensino. Os documentos foram analisados criteriosamente. Foi possível constatar que embora as redes tenham semelhanças econômicas, geográficas e sociais têm suas redes de ensino organizadas de formas muito distintas. Pantaleão (2017) nos diz que a pesquisa em educação produz conhecimento e que, é o conhecimento que orienta

a existência e conduz a humanidade na história, considerando a afirmativa do autor, compreendemos que a educação especial da região lócus da pesquisa tem, nesse estudo, a possibilidade de escrever uma nova história, compartilhada, participativa, e respeitando suas diferenças e singularidades possam trabalhar conjuntamente na superação de seus desafios e com planejamentos de ações colaborativas que façam a modalidade obter resultados de sucesso na inclusão em educação. Identificamos através dos webinários e apresentações das coordenações/direção de educação especial que as redes de ensino participantes seguem ou buscam seguir as políticas públicas elaboradas no âmbito federal e estadual, sendo a rede de ensino de Angra dos Reis a ser mais autônoma ao efetivar políticas públicas educacionais voltadas à educação especial no âmbito municipal. Percebemos de maneira muito positiva que conseguimos efetivar, durante a execução do Programa Inclusão e Redes, uma rede de trocas de experiências, estudos e ações colaborativas, encontrando maior dificuldade na colaboração com Paraty no que tange a preparação de materiais para as apresentações de sua rede. Em suas considerações Ainscow (1995) cita o planejamento cooperativo como estratégia para participação ativa das equipes das escolas com a criação de objetivos comuns e resolução de conflitos, tendo como um dos benefícios o processo alargado de distribuição de poder (empowerment). A pesquisa aqui apresentada tem o mesmo princípio, só que ampliado para as equipes das secretarias municipais de educação, onde são elaboradas as políticas públicas municipais de educação especial. Relevante se faz contextualizar o momento histórico em que se deu esse estudo. Com o pré-projeto aprovado e o ingresso na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em março de 2020 e apenas com uma semana de aula presencial no curso de mestrado, o mundo fora acometido por uma pandemia avassaladora, que não só mudaria o planejamento inicial da pesquisa, mas todo o percurso de processo de formação da pesquisadora. Na investigação do processo de práticas educativas para a inclusão na modalidade da educação especial na Região da

Costa Verde/RJ percebeu-se, na sua maioria, professores protagonistas de sua prática e brilhantismo nas suas ações que contam com coordenações/direções comprometidas com suas funções no sentido de ofertar o melhor atendimento ao PAEE, dentro daquilo que lhes é possível fazer. Em nossas conclusões identificamos que o trabalho colaborativo entre as redes municipais de ensino representou uma significativa conquista para a educação especial da região, pois oportunizou, em regime de cooperação, a elaboração do Plano de Ação Intermunicipal de Educação Especial da Região da Costa Verde/RJ, que chamamos de materialidade do estudo. Destacamos a importância desta e outras pesquisas que possuam como objeto de estudo o trabalho colaborativo no processo de elaboração de políticas públicas intermunicipais para o atendimento aos estudantes da modalidade da educação especial como efetividade da formação humana e afirmação da diversidade. **Palavras-chave:** Educação Especial, Políticas Públicas, Trabalho colaborativo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.
- AINSCOW, M. **"Education For All: Making it happen"**. Congresso Internacional de Educação Especial. Abril de 1995. Birmingham - Inglaterra, 1995.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. **PNE em movimento. Base Legal**. Disponível em: PNE - Plano Nacional de Educação - Cooperação Federativa (mec.gov.br). Acesso em: 17 de nov. de 2022.
- PANTALEÃO, E., Sobrinho, R. C., & Gomes, N. R. do N. (2017). **A Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica Como Perspectiva Teórico- Metodológica: Produção de Conhecimento e Formação-Autoformação em Contexto**. Reflexão E Ação, 25(3), 131- 146. <https://doi.org/10.17058/rea.v25i3.9723>.

PANORAMA DO ATENDIMENTO EM CRECHE: o que os dados da Baixada Fluminense indicam

Alessandra Silva da Costa¹

Anelise Monteiro do Nascimento²

Este estudo apresenta um mapeamento do cenário de matrículas nas redes de Ensino Infantil público da Baixada Fluminense. Evidenciamos a Baixada Fluminense como campo de investigação e a dificuldade que esta região vem mostrando, através dos números, em ampliar a quantidade de vagas em creches e de estar próxima da meta estabelecida no PNE.

Apresentamos a análise dos dados referentes a evolução do percentual de crianças matriculadas em creches na Baixada Fluminense, assim pretendemos trazer a sistematização e análise dos dados coletados. De maneira, através deste levantamento, pretende-se também apresentar um panorama quantitativo de atendimento em creches municipais.

Nesta pesquisa apresentamos a análise dos dados referentes à evolução do percentual de crianças matriculadas em creches na Baixada Fluminense pretende-se trazer a sistematização e análise dos dados coletados. De acordo com Gil (2002, p. 125), esse processo envolve diversos procedimentos, que podem ser classificados: codificação, tabulação dos dados e até mesmo em cálculos estatísticos. Com essas etapas, ocorre a “interpretação dos dados, que consiste, fundamentalmente, em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos”, por isso acredita-se que o levantamento pode apontar como vem se desenhando os avanços

¹ Mestranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), aleysicosta@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/3096024813304337>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), anelise.ufrrj@yahoo.com.br, <http://lattes.cnpq.br/2128109907868856>

das políticas de matrículas em creches no território desta investigação.

A Baixada Fluminense foi escolhida como campo de investigação, não apenas pela desigualdade enraizada em sua história, mas também pela ausência de pesquisas em políticas educacionais, que tratam das primeiras faixas etárias da Educação Básica neste território.

Tendo em vista os aspectos que serão observados na Educação Infantil, tratando-se do segmento creche, a garantia de atendimento nas redes públicas e municipais mostra-se abaixo das demais etapas da Educação Básica, como apresentam diferentes estudos e pesquisas na área (KUHLMANN JR., 1998; ROSEMBERG, 2002; KRAMER, 2006; CORREA, 2011; NASCIMENTO, 2017; ABRAMOWICS, 2019).

Com a intenção de descrever o cenário das matrículas em creches, realizou-se um levantamento de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) acerca da população de crianças de 0 a 3 anos e dos números apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) percebidos na Baixada Fluminense. De maneira que se possa futuramente apresentar as políticas adotadas pelos municípios para garantir às crianças o acesso às vagas em creches públicas.

Dentro deste contexto, vale ressaltar que esse território apresenta um grande crescimento populacional, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada em 2020 foi de 3.908.510. E, com relação à população de crianças, mais especificamente de 0 a 3 anos, como apresenta o quadro 4, observa-se que representa uma expressiva quantidade de habitantes nos municípios em destaque.

Quadro 1. População total e de crianças de 0 a 3 anos (estimativa para 2020)

Município	População Total	População de crianças de 0 a 3 anos
Belford Roxo	513.118	28.885
Duque de Caxias	924.624	51.001
Guapimirim	61.388	3.376
Itaguaí	134.819	2.608
Japeri	105.548	6.296
Magé	246.433	13.997
Mesquita	176.569	9.299
Nilópolis	162.693	7.683
Nova Iguaçu	823.302	44.338
Paracambi	52.683	1.997
Queimados	151.335	8.799
São João de Meriti	472.906	24.600
Seropédica	83.092	4.441

Fonte: Sinopse Estatística da População (2020).

No que diz respeito aos dados educacionais da Baixada Fluminense, em 2020, esse território apresentou um cenário ainda distante da meta estimada pelo PNE. Para comparar as informações, lançamos uma lente, apresentando no quadro 5, o percentual que corresponde ao atendimento em cada município com relação ao número de matrículas realizadas, ou seja, destaca-se neste levantamento o impacto da quantidade de crianças matriculadas na totalidade e no alcance negativo deste grupo. Apesar de todo aporte legal da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, que garante o direito à educação das crianças de 0 a 3, os municípios da Baixada Fluminense ainda não conseguem efetivá-lo de forma a atender significativamente a população infantil, encontrando-se, ainda, distante da meta que estabelece no mínimo o atendimento de 50% da população de crianças de 0 a 3 anos, situação que pode ser considerada uns dos maiores desafios para Educação Infantil nesta região.

Quadro 2. Quantitativo de crianças matriculadas em creches da Baixada 2020

Município	Matrículas em creche	Percentual de atendimento (%)
Belford Roxo	4.195	14,5
Duque de Caxias	6.019	11,7
Guapimirim	897	26,2
Itaguaí	2.513	32,3
Japeri	419	6,6
Magé	4.406	31,3
Mesquita	1.785	19,1
Nilópolis	1.974	25,7
Nova Iguaçu	2.567	5,8
Paracambi	509	25,3
Queimados	482	5,4
São João de Meriti	2.909	11,8
Seropédica	634	14,1

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados do Observatório da Criança.

Comparando o levantamento da população de crianças de 0 a 3 anos (quadro 4) na Baixada Fluminense e o número de crianças matriculadas (quadro 5) em creche em 2020, percebe-se que os municípios apresentam grande volume populacional, porém, a cobertura de atendimento em creches traz um baixo número da população de crianças. Neste cenário, faz-se necessário lançar nossa atenção para as políticas adotadas pelos municípios para ampliação da oferta e assim entender a dinâmica entre os territórios e a proporção de atendimento em creche. Enfim, embora a Baixada Fluminense apresenta uma população expressiva de cerca de 207.320 crianças de 0 a 3 anos, tais números não se estendem proporcionalmente ao quantitativo de crianças matriculadas em creches, estimado em torno de 29.309, assim, neste panorama, apenas 14% são atendidas nas unidades de ensino.

Dessa forma, os desafios expressos neste estudo destacam-se com relação aos dados referentes ao quantitativo populacional de crianças de 0 a 3 anos da Baixada Fluminense, que não estão matriculadas em

creche e a distância que este território apresenta da meta estabelecida pelo PNE e, mostrando, assim, como ressalta Rosenberg (2012, p.19), a desproporcionalidade entre o “Brasil e o Brasil real”.

A demanda existente para creche e a consequente falta de vagas também serão apresentados. Em virtude do atual cenário da Educação Infantil, o acesso às creches é direito que alcança poucas famílias, por isso os municípios da Baixada Fluminense precisam organizar procedimentos de efetivação das inscrições. A investigação e levantamento de dados também necessitam estar atentos neste processo que se destaca na materialização desse direito.

Palavras-chave: Creche, Matrícula, Baixada Fluminense.

REFERÊNCIAS

- GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/>. Acesso em 03/03/2021
- INEP. Censo Escolar: consulta a matrícula. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolarmatricula>. Acesso em agosto de 2021.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ROCHA, André Santos da. **Baixada Fluminense**: estudos contemporâneos e (re)descobertas histórico geográficas - Duque de Caxias: ASAMIH. 2020, 315p.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, 6/ 32, março, 2002.
- TOMAZZETTI, C. M; SANTOS, M.W; MELLO, S. A. Educação Infantil e resistência: em defesa do direito das crianças. In: SANTOS, M. W; TOMAZZETTI, C.M; MELLO, S.A. **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos: EDUFSCar, 2019.

A TÉCNICA PARA ALÉM DA TÉCNICA: reflexões preliminares

Ana Carolina do Carmo Barboza¹

Carlos Roberto de Carvalho²

Rosana Pinto Plasa Silva³

Aqui partimos de um desejo, de querer compreender que é a(o) técnica(o) para além da técnica, o de querer *compreender a partir de, intencionalmente*, tomando por fio de pensamento as experiências por mim vividas no quando do durante do trabalho estudando, pesquisando no e com o mundo, convivendo com milhares de pessoas. O cenário onde passam essas histórias é o campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, uma instituição pública federal... Eis o campo da pesquisa! O quando (o recorte temporal) começa em 2008, e não terminou ainda e nem tampouco se sabe quando terminará.

O certo é que é desse lugar, onde vivo a maior de meus dias, que tomo como objeto de reflexão o papel do(a) técnico(a)-administrativo(a) a partir da linguagem, em conformidade com os estudos fenomenológicos da linguagem apresentados por Heidegger (2012). A pergunta é simples, porém complexa: *que é ser uma técnica para além da técnica?* É desde aí, e partir do meu cotidiano, que tenho buscado pensá-la para assim compreender o meu papel social, político, ético e técnico enquanto servidora pública cujo dever é agir em conformidade com o regime jurídico que nos governa: *Brasil, Lei nº 8112, de 13 de dezembro de 1990.*

¹ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), anacarol@ufrjr.br, <http://lattes.cnpq.br/1657571850609853>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), carlosbeto.carvalho@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/7137910493989596>

³ UFRRJ, rpps@ufrjr.br, <http://lattes.cnpq.br/1647085847490117>

Este texto são estudos preliminares dos textos que instituem e disciplinam a vida funcional de um servidor público, tais como estatutos, regulamentos, resoluções. No que se refere a mim, já tenho por princípio que sou, enquanto servidora, uma representante do Estado e que, portanto, no exercício de minhas funções, ajo a partir de uma coletividade. Sou uma parte que age no todo pelo todo e por todos. Tarefa essa que não cabe somente a mim por ser o imperativo categórico de todo servidor(a) público(a).

É com essa consciência republicana, cidadã que tenho procurado pensar a partir de Heidegger (2012) a questão da técnica para além do exclusivamente técnico. Nesse sentido, pensar a questão a partir do ponto de vista dos(das) técnicos(as), não apenas como meramente técnicos, mas como pessoas únicas e singulares. Estou convencida de que fui e continuarei sendo muitas carolinas, uma funcionária pública que lida com o um público em prol da coisa pública, da *respublica*.

Lido não por lidar, ajo com sentido: contribuir e defender uma educação pública gratuita de qualidade para a toda a sociedade, principalmente para a juventude brasileira. Convém repetir que é dessa uni-diversidade de que parto. Parto para pensar a dimensão da técnica para além da técnica, além das soluções burocráticas. Trata-se de pensar “a técnica para além da técnica”, para além da banalidade, afirmando-a na sua complexidade, levando em consideração outras dimensões (não-técnicas) que são necessárias ao trabalho de um (a) técnico(a). No estágio dos nossos estudos, ainda não sabemos bem que é a técnica para além da técnica.

Nossas conversas, a respeito da técnica para além da questão meramente técnica, têm nos levado a pensar questões que, vistas apressadamente, não seriam técnicas, tais como a ética, estética, o poder e a política que ajuizamos imprescindíveis. Nesse sentido, o(a) técnico(a)-administrativo(a) será visto por nós como um agente público. Aos servidores técnico-administrativos, cabe atender ao público interno e externo, assim como encaminhar as questões que lhes são demandadas e que só podem ser atendidas na observância das leis instituídas, estabelecidas e reguladas

externa e internamente. No entanto não é só esse o seu papel institucional.

O desejo de buscar essa compreensão do papel institucional do(a) servidor(a) técnico(a)-administrativo(a), para além de um fazer mecânico, considera que isso pode contribuir a construção de um ambiente no qual, enquanto sujeitos, estamos inseridos(as) no âmbito das relações sociais e interpessoais no e com o mundo. Observa-se que, enquanto seres em construção e reconstrução que somos no sendo, essa reflexão se faz necessária. Observamos que na vida o processo de aprendizado é diário. Não existe um só sentido que não tenha importância no processo de conhecimento, seja ele de si para si e de si para o outro.

Considerando a natureza da pesquisa e do estudo, o procedimento metodológico escolhido foi a fenomenologia. Diferentemente de outras especialidades de pesquisa, como citado anteriormente, na pesquisa fenomenológica o problema não está ainda bem definido pelo pesquisador inicialmente. O que nos incentivou a adotar a fenomenologia foi o fato de a pesquisa acontecer no próprio ambiente de trabalho da pesquisadora. A primeira etapa da pesquisa fenomenológica, por esta razão, é denominada pré-reflexiva, isso porque se refere a algo que o pesquisador pretende conhecer, mas que não está bem aprofundado, o que faz com que o problema nem sempre possa ser elaborado por intermédio de uma simples frase, como muitas vezes acontece nas pesquisas tradicionais.

A partir desta proposta e da experiência supracitada, pretende-se destacar que a técnica administrativa que utiliza a técnica para além da técnica contribui para o desenvolvimento do ambiente o qual está inserida. Preocupou-se em não apenas ressaltar as demandas pontuais executadas por esta profissional, mas principalmente as demandas e atuações coletivas efetuadas por ela. A busca por qualificações e novos conhecimentos são grandes aliados no destaque desse servidor técnico-administrativo. A UFRRJ, neste aspecto, contribui para este cenário quando traz o Programa de Qualificação Institucional – PQI com o objetivo de

incentivar seus servidores, na formação em nível de pós-graduação. Considera-se, portanto, com base nos estudos efetuados a na imersão deste tema até aqui que, ser uma servidora técnica administrativa para além da técnica, ou seja, não ser uma mera executora, mas colocar em equilíbrio suas dimensões: social, política, pedagógica, econômica, humana, faz toda a diferença.

Dessa forma, a conclusão desta pesquisa em andamento é compreender não só o que cabe a mim como técnica-administrativa em educação, mas o papel fundamental que o(a) técnico(a)-administrativo(a) exerce no ambiente de trabalho em que está inserido.

Palavras-chave: Técnica, técnica-administrativa, servidor público, educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm>. Acesso em: 26/11/2022.

HEIDEGGER, Martin, **1889-1976**. Ensaios e conferências; Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schuback – 8ª ed. – Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012. (Coleção Pensamento Humano).

PERFORMANCES DE UMA BICHA PRETA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Anderson Alves⁴

Adriana Carvalho Lopes⁵

Este resumo, proposto ao Seminário que comemora os 10 anos do Programa de pós graduação em Educação, Contexto Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDUC, perpassa por uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no campo da educação, atravessada pelas discussões de gênero, de performance e das relações étnico raciais. Com objetivo de instrumentalizar as atividades realizadas por um coletivo negro lgbtqi+, chamado "É menino ou menina?", atuante na cidade do Rio de Janeiro, almejo na escrita deste trabalho, apontar para as reflexões e as performances de gênero que permeiam a trajetória de um negro homossexual no espaço acadêmico.

Resultado das políticas públicas para a igualdade racial, as universidades públicas brasileiras mudaram nos últimos anos com a chegada de jovens negros e periféricos. Elielma A. Machado (2013, p.37) vai ressaltar a importância do ingresso a uma instituição pública de excelência acadêmica no ensino superior, como sendo um efeito coletivo que envolve família, amigos, parentes e profissionais que articulam uma "rede de apoio" e consolidam recursos simbólicos e afetivos para que o sujeito possa ingressar, permanecer e concluir.

A universidade pública como uma casa, acolhe e orienta as demandas desse grupo marginalizado que sempre esteve nos

⁴ Mestrando em Educação (PPGEduc/UFRRJ), alves.andersonking@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/7221570924224702>

⁵ Docente (PPGEduc/UFRRJ), adrianaclopes14@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/5893523453985948>

“porões” das instituições, contribuindo para o sentimento de pertencimento ao ambiente acadêmico. Os impactos das presenças dos jovens negros nos espaços institucionalizados causa um leve incomodo a classe média em seus sonos mais injustos (EVARISTO, 2007, p. 21).

Partindo do ponto de vista de que há uma manutenção de um sistema epistemológico que não contempla e invisibiliza produções de conhecimento de pessoas negras, a proposta desta escrita consiste em analisar os desdobramentos que são causados com os impactos do acesso à juventude negra e queer na universidade pública Brasileira. A simbiótica relação entre poder e conhecimento tem se traduzido num verdadeiro epistemicídio (SANTOS, 2007, p. 6).

Confinados por essa perspectiva, constrói-se a ideia da competição epistemológica. Nesse sentido, a imposição desta supremacia se constrói como universalidade, como uma única forma de conhecimento, hipoteticamente acima do bem e do mal; uma universalidade que propaga muitas promessas para o desenvolvimento da humanidade.

Nesse viés, o autor Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 56) aponta o fracasso destas ambiciosas promessas de uma humanidade com progresso. Tendo como desígnio a reflexão sobre a importância das ações afirmativas, Machado (2013), vai reforçar que o acesso para pessoas negras ao ensino superior, resulta no surgimento de novas produções acadêmicas, novas produções de sentido, protagonizadas por intelectuais negros, que buscam romper com os diversos paradigmas de referência branca e europeia em pesquisa científica e acadêmica.

Através da interdisciplinaridade que constitui esta “escrita” Severino (2001) destaca o papel da arte, da cultura e da educação como um pontapé no processo descolonizante na transformação das investigações científicas em solo latinoamericano.

As ações afirmativas para a igualdade racial implementadas no ano de 2003 têm como objetivo diminuir as desigualdades (MACHADO, 2013). Além deste dispositivo legal criado para o ingresso de corpos não brancos na academia, é necessário pensar

em instrumentos funcionais que possibilitem a permanência desse corpo negro e queer vivo na cidade. Garantindo uma boa e regrada alimentação, um espaço de moradia adequado,

cuidado, segurança e uma efetiva assistência.

Este resumo propõe a nós pesquisadores negros e lgbtqi+ um despertar, quando adotamos a legítima ideia de nos colocarmos em primeira pessoa em nossas produções acadêmicas. Buscando fortalecer nossa afroperspectividade trazemos o trabalho de Nogueira (2011 p. 147), que tem a proposta de desconstrução e desnormatização desse lugar branco historicamente imposto pela intelectualidade.

O acesso a universidade pública brasileira é marcado por uma corporificação Connell (2007), onde literalmente, colocamos nossos corpos negros, corpo-território Nilma Lino Gomes (2000, p. 261), (...) constituindo uma estrutura, uma unidade que tem uma ordem – a sua forma de corpo”, em disputa com outras corporalidades. Quando paramos para refletir e descrever nossas chegadas a universidade, nos questionamos de que modo esse marco histórico vai se concretizar em nossas vidas?

Refletindo diretamente no rompimento das barreiras, no desmonte das estruturas impostas sobre meus ancestrais e antepassados. Ser o primeiro da família aos 20 anos de idade, em pleno século XXI, adentrar nesses espaços, possibilitou aos demais parentes e familiares e possibilitará a outras gerações novos horizontes.

Encontrei no trabalho intelectual um amparo onde consigo vivenciar e experimentar a construção de uma identidade subjetiva. Conscientemente, me permito entender nossas realidades e tudo que se fixa ao nosso redor, de modo a compreender e encarar tudo como algo concreto, mas não estático. A escrevivência (EVARISTO, 2011) nos fornece base para compreensão de um trabalho intelectual, a academia enquanto espaço ainda hegemônico, nos possibilita enxergar, refletir e questionar os conceitos ocidentais sexista e racista de quem elimina

a possibilidade de auto lembrarmos de pessoas negros/as na condição de intelectuais.

Para tanto, busco me aproximar de uma compreensão que vai possibilitar aos sujeitos, o posicionamento crítico para a superação de dicotomias produzidas numa sociedade supremacista branca, cisgenera e heteropatriarcal. Todavia, é compreendido que atualmente ainda há resquícios de uma universidade pública fortemente voltada para as classes dominantes e ligada a uma ideologia liberalista.

Deste modo, busco nesse trabalho produzir uma produção de conhecimento que supere as teorias idealistas e positivistas que sempre colocaram o sujeito negro, lgbtqi+ e periférico em uma posição subalterna, incapazes de produzir outras formas de narrar seus entraves, por essa forma de pensar a academia, nós pessoas negras, ainda nos deparamos com impeditivos no ambiente acadêmico no que tange á discorrer, problematizar e construir caminhos possíveis de legitimação das masculinidades dissidentes de pessoas pretas(os/es) nos mais variados campos de atuação, especialmente no lugar da intelectualidade.

Palavras-chaves: Performances de gênero, ações afirmativas, intelectualidade negra, epistemicídio.

REFERÊNCIAS

CONNELL, Raewyn. *Southern theory: the global dynamic of knowledge in social sciences*. Cambridge, Polity, 2007. Part 1. Northern Theory, pp. 1 – 68.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

_____. **Insubmissas lágrimas de mulher**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003

NOGUERA, Renato. **Ubuntu como modo de existir**: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. Revista da ABPN, nov. 2011. p. 147-150.

RIBEIRO, Fernando Rosa. Ideologia nacional, antropologia e, questão racial. **Estudos AfroAsiáticos**, 31, Rio de Janeiro, CEEA (outubro de 1997), p. 79-89.

RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil**, São Paulo/Brasília, Coleção Temas Brasileiros v. 40/ Brasiliana v. 9, Editora Nacional/Editora Universidade de Brasília, 1988, p. 5

SANTOS, Boa Ventura. *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge. (1995)

_____. A crítica da razão indolente: **Para um novo senso comum**: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Vol. 1. São Paulo: Cortez. (2000).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Consolidação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação**: Condições Epistemológicas, Políticas e Institucionais. In, FAZENDA, Ivani e Conhecimento, Pesquisa e Educação. Campinas: Papirus, 2001.

**“FORMAR IMPORTA EM TRANSFORMAR”
um encontro com Paulo Freire e Fayga Ostrower
sobre criação e mudança**

Anna Carolina Eckhardt¹
Aristóteles Berino²

Este resumo visa apresentar um recorte de uma pesquisa de Mestrado, em andamento, do Programa de Pós-Graduação em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ), sob orientação do professor doutor Aristóteles Berino.

Esta pesquisa tem como objetivo dialogar os pensamentos de Paulo Freire e Fayga Ostrower e vem se constituindo a partir de pontos de encontros entre e com estes autores. Estes encontros que se relacionam entre si, também podem ser compreendidos de forma isolada, e neste resumo busco apresentar um destes encontros, que se dá pelas ideias de criação e mudança. Sendo uma pesquisa de cunho bibliográfico venho construindo este caminho através do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (2012), colocando-me a procura de identificar indícios, pistas e sinais que à primeira vista podem passar despercebidos. Paulo Freire é um educador, Fayga Ostrower é uma artista. Inicialmente é concebível não entender o porquê de dialogar com estes autores, porém é com esta atitude investigativa que é possível “remontar uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 2012, p. 152). E é nesta construção que se busca ver o que foi negligenciado que a categoria diálogo, do pensamento freireano, é igualmente importante, pois é um referencial não só teórico, mas também

¹ Mestranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), annacarolina.eckhardt@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/2475773716026315>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), berino@ufrj.br, <http://lattes.cnpq.br/8079382084565252>

metodológico. O diálogo é parte central do pensamento freireano, e sobre ele Zitkoski (2010) afirma: é “através do diálogo [que] podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (Ibidem, p. 117). Deste modo, em busca de uma prática educativa comprometida com o processo de libertação o diálogo nos desafia a manter a coerência. E sendo fundamento primordial de uma prática educativa libertadora o diálogo faz-se também essencial nesta pesquisa que tem Paulo Freire como referencial teórico metodológico, bem como a postura dialógica que seu pensamento instiga. Um dos diálogos que vem sendo construído nesta pesquisa é com as ideias de criação e mudança. A criação, para a artista, não é um elemento restrito a arte, está relacionado à existência humana: o “homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa” (OSTROWER, 2019, p. 10). É na busca constante por ordenações que a criação reside como uma profunda motivação humana. A artista aponta ainda que como ser consciente, o ser humano ao ser instigado a compreender a vida é também instigado a formar. Sendo, portanto, uma necessidade existencial a criação é entendida por Ostrower em um sentido global, criar e viver se interligam. O ser humano ao ser provocado a entender o mundo é provocado a criar, uma vez que esta sua compreensão está vinculada ao fazer e refazer o mundo ao seu redor, isto é, a ordenar, ao mesmo tempo em que se faz e refaz. Pode-se observar esta relação quando Ostrower usa como exemplo uma jarra de argila produzida há mais de 5 mil anos por um artesão anônimo. Ela diz “seguindo a matéria e sondando-a quanto à ‘essência de ser’, o homem impregnou-a com a presença de sua vida, com a carga de suas emoções e de seus conhecimentos” e continua: “dando forma à argila, ele deu forma à fluidez fugidia de seu próprio existir, captou-o e configurou-o. Estruturando a matéria, também dentro de si ele se estruturou. Criando, ele se recriou” (OSTROWER, 2019, p. 51). Neste processo de ordenar, formar, criar o ser humano também se cria e recria. Este pensamento vai ao encontro com o que diz Freire (2014) quando o

educador fala que como seres humanos somos seres criadores de cultura. E diz: “trabalhando o mundo da natureza que não fizemos, intervindo nele, terminamos por criar o mundo da cultura. A cultura em última análise, como expressão do esforço criador do ser humano” (Ibidem, p. 111). É ainda em relação a este criar cultura que Freire (2010) também vai chamar a atenção para o condicionamento sofrido por ela. Para ele, é impossível pensar a cultura fora desta, ao mesmo tempo em que os seres humanos criam cultura, só o fazem dentro desta e por ela condicionados. Esta ideia é essencial para entender que o processo de criar cultura, que está intimamente ligado ao fazer e refazer o mundo e a si mesmo, não se dá desvinculado das condições opressoras encontradas nesta. Berino (2020) ao falar sobre a criação no pensamento freireano afirma que: “Para Paulo Freire, sem dúvida, a educação é uma prática para uma alternativa social diante das condições opressoras socialmente encontradas. Educa-se para a busca de outros destinos, mais associados às liberdades e à autonomia do ser social” (Ibidem, p. 30). Seguindo esta ideia o autor aponta a presença da criação: “Em Educação como prática da liberdade, Paulo Freire, utilizará alternadamente as expressões ‘ato de criação’, ‘esforço criador’, ‘ímpeto de criação’ e ‘criação humana’ para enfatizar o caráter transformador da existência humana” (Ibidem). É este caráter, ao mesmo tempo, transformador e existencial da criação que tanto em Ostrower quanto em Freire observa-se a compreensão da impossibilidade de se pensar a existência humana sem o ímpeto criador. Portanto, quando o ser humano é impedido de criar, é impedido de ser, pois a criação é característica de sua marca transformadora, de sua luta pela humanização. A criação enquanto condição humana para lutar por sua humanização, pela criação de vida, enfrenta a dominação cultural que produz sujeitos inexpressivos, alienados. Sobre isto, Freire (2003) diz que uma das manifestações da alienação se dá na inibição da criatividade, que produz “uma timidez, uma insegurança, um medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação” (Ibidem, p. 25). É neste medo de correr o

risco que o ser humano não consegue se comprometer com a sua existência, com a sua luta pela humanização. Esta insegurança se dá e o mantém em uma situação de inércia, de cristalização, de estabilidade que o impede de criar, de transformar. A estabilidade, segundo Freire, não pode ser pensada sem a mudança. “Não há estabilidade na estabilidade, nem mudança na mudança, mas estabilidade e mudança de algo. Assim, dentro do universo criado pelo homem, a mudança e a estabilidade da sua própria criação aparecem como tendências que se contradizem” (FREIRE, 2003, p. 47). É neste movimento construído pela estabilidade e pela mudança que criar e recriar o mundo são possibilidades. No entanto, como afirma o educador, apenas saber que mudar é possível não é ainda a mudança. A mudança traz consigo outras discussões do pensamento freireano: a esperança e o compromisso. É na compreensão de que mudar é difícil, mas possível que o sujeito fortifica sua esperança e alimenta seu compromisso. É na percepção de que o amanhã não está dado que o sujeito compreende que a luta é uma categoria existencial e histórica (FREIRE, 2014). A relação entre a criação e a mudança, a partir de Fayga Ostrower e Paulo Freire, dá-se pelo entendimento do criar e recriar, formar e transformar como parte constituinte do ser humano em sua luta pela humanização.

Palavras-chave: Paulo Freire, Fayga Ostrower, criação, mudança.

REFERÊNCIAS

BERINO, Aristóteles. **Interminados, criadores e sonhadores:** o problema da estética em Paulo Freire. *Revista de Estudos Culturais*, São Paulo, v 5, pp.24-38, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Liberdade cultural na América Latina. In: STRECK, D.

Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2014.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PERSPECTIVAS DE LICENCIANDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Bernardete Amaral¹

Célia Polati²

Diane Mota³

José Henrique dos Santos⁴

A formação inicial de professores se constitui em espaço formativo proporcionando domínios de conhecimentos teóricos significativos à arte de ensinar. Acredita-se que apenas estes conhecimentos não garantam aos professores em formação um arcabouço completo em vista da preparação necessária à mobilização de saberes visando o protagonismo docente (TARDIF, 2014). Estudo realizado por Amaral (2019) sobre as Práticas como Componente Curricular mostrou que a medida em que os licenciandos desenvolviam conhecimentos na licenciatura foram capazes de mobilizar saberes frente a reflexões em situações de ensino que articulavam teoria/prática. Esta reflexão na ação está associada à realização das *práticas* com imediata significação para aquela ação. Um exemplo disso pode ser observado nas soluções apresentadas por licenciando para problemas práticos em situação de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), quando se faz necessário a mobilização de saberes que reflitam as estratégias de

¹ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), bernardetepaula.amaral1@gmail.com, <https://lattes.cnpq.br/8623336549312252>

² Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), celiapolati@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/2183969945405638>

³ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), dianemotalima@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/7703034874993693>

⁴ Docente (PPGEduc/UFRRJ), henriquejoe@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/3330684865751520>

ensino (SCHÖN,2007; SELINGARDI, 2017). Por isso a importância de significar o lugar das *práticas* na formação inicial do professor. Neste estudo objetivou-se analisar relatos de licenciandos de Educação Física (EF) em suas possibilidades de articulação teoria/prática, oriundas de vivências no ECS. Assim apresenta-se um estudo qualitativo e interpretativo envolvendo relatos de dois licenciandos cursistas dos períodos finais da licenciatura em educação física. Os professorandos responderam a uma entrevista semiestruturada realizada no segundo semestre de 2018 sobre atividades de ECS, com enfoque nas reflexões e articulações entre teoria/prática que realizaram na escola. A análise e interpretação dos dados foram realizados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Observou-se evidências da prática-reflexiva nas falas dos sujeitos, nomeadamente na dimensão *Diálogo com a realidade*, e possibilitou a observação duas perspectivas antagônicas: a) *Divergência*, quando o conteúdo da reflexão sobre a prática não correspondia aos estudos correspondentes ao campo teórico; e b) *Consonância*, quando a reflexão foi ao encontro das teorias estudadas na formação. No que tange aos *Momentos Divergentes* os licenciandos sinalizaram um desencontro de expectativas e realidades, desde aspectos relacionados à estrutura física e material das escolas até questões de natureza didático-pedagógica nas aulas de Educação Física. Sobre tais aspectos, Iza e Souza Neto (2015) reforçam que existe uma espécie de cisão entre os conceitos apreendidos na universidade e a realidade da escola, que também se reflete na concepção dos licenciandos sobre a relação entre teoria e prática no contexto do ECS.

Então, aqui (Universidade) é muito diferente de lá (escola), o que a gente aprende aqui, a gente acha, que vai levar pro estágio e que, lá vai faltar material (...) mas você chega lá e vê que não é só falta de material. É a falta de muita coisa. No período passado eu, na escola do fundamental, não podia fazer atividade de correr com as crianças... as crianças não podiam correr na aula?! Ai você fica assim: "Ué, por que"? Não é Educação Física? (Respondente 1, L.630-634)

Ao adentrar na escola, os licenciandos confirmam o quanto a prática profissional é campo eminentemente produtor de conhecimento profissional (TARDIF, 2014), no qual o licenciando, através do convívio com os professores supervisores de estágio, inicia um processo de construção dos conhecimentos privativos à docência. Em contrapartida quando o licenciando concebe o ECS sob uma perspectiva aplicacionista, reduzindo-o a aplicação da teoria na prática, ao *como fazer*, ocorre uma distensão entre os conhecimentos necessários à escola e os conhecimentos acadêmicos, comprometendo a eficácia do ECS que visa dentre outros, o estabelecimento de relações entre a teoria e a realidade escolar. Sobre tal perspectiva Pimenta e Lima (2009, p.37) ressaltam que “[...] a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática”. Em relação aos *Momentos Consonantes*, os licenciandos demonstraram reconhecer momentos significativos em que as experiências do ECS proporcionaram a reflexão na ação para sua formação profissional. Essa articulação foi pontuada com destaque para as aprendizagens e vivências nas disciplinas da graduação, no que se refere aos documentos e planejamentos do cotidiano docente:

Olha, é... tecnicamente falando, planos de aula, planos anuais, tudo isso a gente aprende e ajuda muito no estágio. Tem disciplinas voltadas pra vivência diretamente com aluno também ajuda quando a gente vai pro estágio, mas até que algumas reuniões aos sábados, que... são situações que a gente vivencia em determinadas disciplinas, que quando chega no estágio a gente já, já sabe mais ou menos como lidar, então tem disciplina aqui na faculdade que ajuda muito. (Respondente 3, L.437-441)

A partir dos relatos percebe-se a importância do ECS na formação inicial por possibilitar “[...] a inserção do futuro professor no ambiente escolar, a fim de promover atividades pedagógicas visando estabelecer a relação teoria e prática” (IZA; SOUZA NETO, 2015, p.16). Destarte, para que haja consonância entre teoria e prática, ou seja, os saberes disciplinares e os saberes experienciais

oriundo da *práxis* pedagógica, é fundamental pensar em uma relação próxima e constante de todos esses atores envolvidos nesse processo: Universidade e Escola. Essa perspectiva de estágio coloca a universidade e a escola como importantes espaços de formação docente, trabalhando em parceria para uma formação docente coerente com a realidade de ser professor. Os achados da pesquisa, tanto na abordagem teórica quanto nas experiências relatadas pelos sujeitos, mostraram o papel e significado das práticas na formação inicial dos professores. Mas é necessário que os sujeitos envolvidos no processo de formação promovam as práticas em estreita relação com o campo teórico entendendo-o como fio condutor às práticas. Assim, os momentos da prática-reflexiva ocorrerão de modo aos licenciandos articularem teoria/prática, mobilizando conhecimentos e saberes provenientes de sua formação inicial.

Palavras-chave: Articulação teoria-prática, estágio curricular, educação física.

REFERÊNCIAS

AMARAL, B. P. C. L. **As Práticas Pedagógicas como componentes de articulação teoria-prática e mobilização de saberes na Formação de professores de Educação Física**- Seropédica/ Nova Iguaçu, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. **Por uma revolução na prática de ensino: o estágio curricular supervisionado**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre/RS: Artmed, 2007.

SELINGARDI, G. E., MENEZES, M. V. M. **Compreendendo o que é ser um professor reflexivo ante a ação pedagógica**. ACTIO, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 270-286, out./dez. 2017

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a relação como direito entre bebês, famílias e professoras

Carla Almeida¹

Anelise Monteiro do Nascimento²

Com base nas reflexões iniciais de uma pesquisa de mestrado em andamento, o presente trabalho apresenta estudo de caso que tem por objetivo discutir perspectivas, apostas, desafios e possibilidades instaurados a partir do processo de inserção dos bebês e de suas famílias no contexto da Educação Infantil. Para tanto, apoia-se no caderno de registro de uma professora de um grupo de referência que acolheu bebês de 18 a 24 meses de idade, e suas famílias, em uma instituição pública de Educação Infantil, de uma grande capital brasileira, no ano de 2021, no contexto de reabertura das instituições no cenário da Pandemia do novo coronavírus. Coadunando com estudos e pesquisas da área (JACQUES, 2014; BOVE, 2001), assumimos o termo *inserção* por compreender que seu uso propõe uma reflexividade mais alargada e plástica aos processos e ritos instaurados a partir da transição entre as instituições famílias - creches. Inserir significa “fazer entrar; introduzir; fazer integrar, ser parte de; introduzir; incluir; implantar-se; fixar-se; introduzir-se” (HOUAISS, 2010, p. 440). Nesse sentido, inserir, ou inserir-se, também é compreendido como movimento de via de mão dupla, uma vez que diz respeito aos processos de *fazer parte de*, *integrar-se*, *incluir-se* em uma: (i) uma nova instituição, o que se dá tanto no campo material - ambiente, espaços, materiais, tempos, horários, ritmos -, quanto no dos

¹ Mestranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), salmeida.carla@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/8858022138991901>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), anelise.ufrrj@yahoo.com.br, <http://lattes.cnpq.br/2128109907868856>

sentimentos e afetos; (ii) dos processos políticos, uma vez que a escolha pelo compartilhamento da educação com a creche, embora facultativo, é um direito constitucional das crianças e das suas famílias (BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 2010). Cientes desses múltiplos e complexos atravessamentos, entendemos que a inserção se constitui como momento chave para o estabelecimento de vínculos e acordos entre as famílias e a instituição de Educação Infantil pela educação dos bebês, devendo ser marcada por diálogo e escuta para que o caráter de complementaridade de ambas as instituições se efetive na prática. Nesse sentido, indagamos: que estratégias, por parte das instituições, podem ser elaboradas e postas em prática no processo da inserção? Como se dá a aproximação entre famílias e instituição (professoras e demais profissionais)? Que expectativas atravessam os sujeitos - bebês, famílias, profissionais - quando iniciam o processo de inserção na creche? Quais diálogos e apostas são traçados nesse encontro? Atravessadas por essas e outras indagações, analisamos aspectos do processo de inserção vivido por J. (para manter o anonimato serão utilizadas as iniciais dos nomes das/do participantes) de 1 ano e 10 meses, sua mãe (responsável pela iniciação do bebê no novo espaço) e a professora do grupo de referência. A relação tecida entre os três revela diferentes linguagens utilizadas no diálogo com o outro, a multiplicidade de sensações e sentimentos que constitui a presença destes e se mostram em gestos-attitudes que se dão no cotidiano. O processo de inserção é vivido e experimentado a partir dos papéis e posições ocupadas por cada um dos sujeitos e, portanto, impacta e refrata também de modos distintos. Contudo, todos os sujeitos vivenciam o reflexo das ações, escolhas, falas, gestos endereçados e trocados, tornando claro o caráter responsivo e dialógico presente numa relação que se tece na creche. Acrescida dos desafios impostos pela Pandemia da Covid-19, o processo de inserção de J. mobilizou refletir acerca dos caminhos e descaminhos que determinadas ações e estratégias assumidas por famílias e instituições de Educação Infantil provocam no despertar do encontro entre os sujeitos, entendendo

que o processo de inserção é vivido, a seu modo, por professores, famílias e bebês. As reflexões construídas a partir do caderno de registro apontam para as seguintes questões: (i) necessidade de se construir estratégias que invistam na escuta e no diálogo com as famílias; (ii) o compartilhamento para e com as famílias, de modo claro e acolhedor, dos princípios éticos, estéticos e políticos envolvidos no cotidiano de um espaço coletivo de educação; (iii) assumir bebês, famílias e profissionais como pessoas de relação, constituídos e marcados por histórias de vida e de formação; (iv) definição da categoria inserção como parte do projeto político pedagógico e do planejamento das instituições de Educação Infantil. O conjunto dessas ações, tomadas na sua dimensão política, podem definir o caráter complementar da educação dos bebês, revelando, assim, sua face eminentemente social, marcada pela clareza, pelo respeito e por *levar o outro a sério* (INGOLD, 2019). Entendendo que a relação bebês-escola é atravessada significativamente pela relação família-escola-profissionais, as escolhas e apostas estabelecidas no processo de inserção podem constituir a Educação Infantil como um direito de todos.

Palavras-chave: Educação Infantil, Inserção, Bebês, Famílias.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação: Edições Câmara, 1996.
- BOVE, Chiara. **Inserimento**: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- HOUAISS, Antonio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4ª ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

INGOLD, Tim. **Antropologia**: para que serve? Petrópolis: Vozes, 2019.

JACQUES, Rúbia Eneida Holz. **Inserção na creche e relações sociais: estudo de caso de um bebê recém-chegado**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2014, 192 p.

SALOMÃO, D. ESTUDO DE CASO: um tipo de pesquisa para o estudo de fenômenos educacionais. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 967–970, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.55143. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/55143>. Acesso em: 30 jul. 2022.

**NAS TRILHAS DA MEMÓRIA:
apontamentos de uma pesquisa com professoras alfabetizadoras
da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro**

Cláudia Rodrigues do Carmo Arcenio¹
Patrícia Bastos de Azevedo²

Esse texto é uma breve exposição da pesquisa “Nas trilhas da Memória: Os caminhos do Letramento na Escola através das trajetórias de vida de professoras alfabetizadoras do PARFOR/UFRRJ” desenvolvida em nível de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Foi realizada entre os anos de 2018 e 2019 e teve como campo as autobiografias de professoras que foram alfabetizadas e que ainda alfabetizam na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. O entrecruzamento de suas memórias corporificadas em autobiografias nos permitiu visualizar permanências e rupturas nas práticas alfabetizadoras construídas nesse espaço preponderantemente popular.

O PARFOR é um programa desenvolvido pelo Governo Federal para atender o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 cujo objetivo prioritário é oferecer formação em nível superior a professores em exercício na Educação Básica. Desde 2010, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro atendia professores em formação sob este regime educacional, tendo a primeira turma de Licenciatura em Pedagogia aberta no segundo semestre do

¹ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), claurodriguesmd@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/8690665991324981>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), patriciabazev@ufrj.br, <http://lattes.cnpq.br/2172195421648211>

mesmo ano, contribuindo significativamente para a formação de professores da rede pública de ensino na Baixada Fluminense.

A alfabetização de classes populares continua sendo apontada como um dos principais desafios da Educação Brasileira. Portanto, optamos por essa prática de letramento escolar para centrar nossas análises. Contudo, pontuamos que compreendemos o “letramento escolar” como um conjunto de práticas e eventos no qual nos utilizamos da língua escrita em variadas situações no contexto escolar. Assim, tanto as práticas que pretendem alfabetizar o aluno, quanto às práticas que pretendem “letrá-lo” em quaisquer áreas do conhecimento, se interlaçam neste conceito, a fim de caracterizar a cultura escrita presente na escola.

Nossa pesquisa teve como objeto de análise as narrativas autobiográficas de professoras oriundas da Baixada Fluminense, buscando visualizar as permanências e rupturas nas práticas educativas que visam facilitar a apropriação da leitura e da escrita a partir do olhar de quem executa a ação de ensinar a ler e a escrever. Tais narrativas foram elaboradas enquanto essas professoras cursavam a disciplina eletiva “Escrita, Alfabetização e Letramento II” da qual fui professora-formadora. Essa disciplina teve como proposta pedagógica um percurso formativo inspirado no “Ateliê Biográfico de Projeto” elaborado por Delory-Momberger (2006). O ateliê é um dispositivo formativo que busca por meio do registro biográfico e da escuta fazer emergir um projeto de si profissional. Suas principais características, são a escrita autobiográfica inicial; a formação de tríades de trabalho colaborativo em que uma pessoa dita sua história, a outra registra e uma terceira pessoa escuta acompanhando o registro como uma espécie de testemunha do processo e; por fim a elaboração de uma narrativa autobiográfica com a projeção de um projeto profissional futuro.

Nosso ateliê foi constituído por três fases. A primeira fase “Memórias de Alfabetização” buscava revisitar o período em que as professoras foram alfabetizadas, identificando concepções, materiais, métodos e ambiente escolar. Essas narrativas tinham como referência a memória das fontes que foram revisitadas

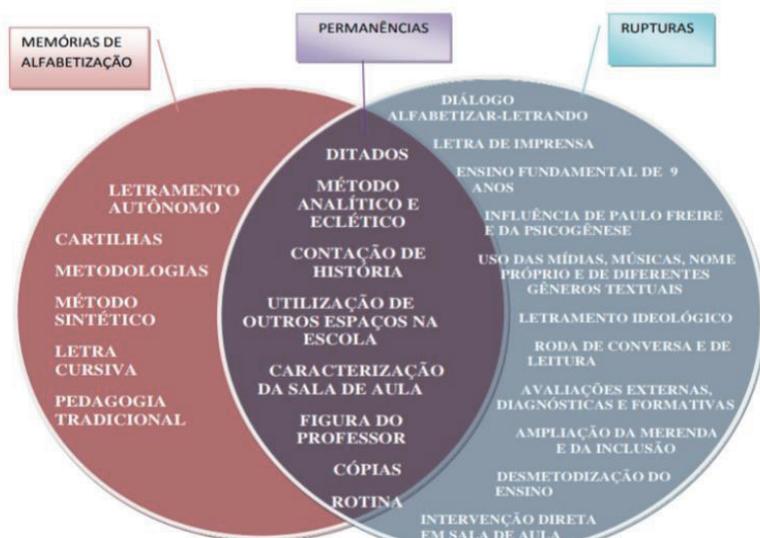
através de fotos, cadernos de atividades, entrevistas aos familiares sobre o período em que foram alfabetizadas. Pontuamos que a narrativa mais antiga dessa fase remete a década de 1970. A segunda fase “Memórias da Escola” buscava retratar as atuais práticas das alfabetizadoras. Essas narrativas têm como marco temporal o ano de 2018. E a terceira fase “Nas trilhas da Memória” consistia na elaboração de um texto autobiográfico que entrecruzou passado e presente para fazer emergir um projeto de si profissional.

Temos por referencial teórico os conceitos de memória elaborado por Pollak (1992) e Halbwachs (1990) que compreendem que nossas memórias individuais se constituem como uma construção social e coletiva capazes de pôr em relevo o que nem sempre é exposto na narrativa oficial. E por caminho de análise, o princípio hermenêutico inspirado no paradigma indiciário exposto por Ginzburg (1989). O paradigma indiciário ou semiótico referencia-se na análise dos indícios, que perpassam as narrativas observando também o que aparece por entre as palavras, aquilo que não é proposital, mas que revela o que está no subterrâneo. O uso deste tipo de análise nos auxilia a compreender o que a memória individual silenciou, reconstruindo a partir do entrecruzamento com a história oficial da alfabetização no Brasil, a história sobre o letramento escolar que está expressa nas biografias. Não apenas de maneira explícita, mas também de forma implícita, fugidia, rastreável, indiciária. Por meio desse paradigma extraímos das narrativas eventos que se configuraram como indícios sobre as práticas alfabetizadoras.

Ao final da pesquisa, correlacionamos as práticas vivenciadas pelas professoras em diferentes momentos de suas trajetórias de vida, de forma a observar os indícios que se configuraram como rupturas e permanências nas práticas alfabetizadoras, tendo como eixo norteador as concepções de letramento que permearam as práticas educativas.

A próxima figura pretende evidenciar os indícios de intersecção entre as narrativas expondo graficamente parte dos resultados da pesquisa que desenvolvemos :

Figura 1. Permanências e rupturas nas práticas alfabetizadoras na Baixada Fluminense



Fonte: Elaborada pela autora.

Na figura apresentamos três parâmetros para categorizar os indícios encontrados nas narrativas. O primeiro, “Memórias de Alfabetização” consiste nos indícios que foram encontrados somente no período em que as professoras foram alfabetizadas. O segundo “Permanências” é constituído pelos indícios que aparecem tanto nas narrativas elaboradas nas Memórias de Alfabetização quanto nas Memórias da Escola e em as autobiografias elaboradas ao final do percurso formativo. E o último “Rupturas” são os indícios encontrados apenas nos relatos sobre as práticas desenvolvidas atualmente pelas professoras.

Concluindo este trabalho, depreendemos que as permanências e rupturas que encontramos através da memória destas professoras integram de forma constitutiva Memória do Letramento Escolar na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. É evidente que estas memórias são apenas travessias: atravessamentos em uma jornada muito maior que configura a trajetória do letramento escolar. No entanto, gostamos de pensar que estes atravessamentos podem contribuir para a compreensão desta trajetória, tendo em vista que

colaboram para fazer emergir a memória de parte de um grupo bastante específico: professoras em formação e em exercício que foram alfabetizadas e alfabetizam na Baixada Fluminense, estabelecendo vínculos colaborativos com a memória oficial do letramento escolar no Estado.

Palavras-chave: Memórias, Professoras alfabetizadoras, Baixada Fluminense.

REFERÊNCIAS

ARCENIO, C. R. C. **Nas trilhas da memória: os caminhos do letramento na escola através das trajetórias de vida de professoras alfabetizadoras do PARFOR/UFRRJ.** 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2019.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto.** Revista Educação e Pesquisa (online). Vol. 32 n.10 p. 359-371. São Paulo: 2006.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Edições Vértice. Editora Revista dos tribunais LTDA. São Paulo: 1990.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento e silêncio.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro: Ed. Vértice, n. 3, p. 3-15, 1989.

BREVE RELATO DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO...

Danielle Milioli Ferreira¹
Carlos Roberto de Carvalho²

O mito do paraíso perdido
é o da infância - não há outro.
Saramago

A escrita desta pesquisa tem a ver com um fato bastante corriqueiro: a de que todos os dias novos humanos chegam à Terra. Chegam ao nosso mundo humano, passam a viver entre nós. Poeticamente nascem livres, inteiramente únicos, insubstituíveis – nasce, em cada ser humano, um valor em si mesmo para si mesmo. Nossa pesquisa tem a ver com isso: com o nascimento de um ser humano a ser educado no mundo para um mundo. Hoje, habitam a terra oito bilhões de exemplares únicos. São filhos e filhas da Terra, mas, ainda, infelizmente, muitos não tomaram consciência dessa pertença: a de serem terráqueos, seres entre outros. Muitos vivem como se não o fossem, como se não fizessem parte do todo que lhe é vital e sem o qual não há mundo sustentável. Ser da terra não é a mesma coisa que pertencer a um mundo. Pertencemos aos dois: Terra e mundo. O mundo é grande, mas o mundo não existe como uma coisa, disse-nos um filósofo; a Terra, sim. O mundo humano onde habitamos é aquilo que nós inventamos com as artes do fazer, do pensar, do criar e recriar a vida humana na terra a partir de um lugar único que habitamos, do *eu sou* de cada indivíduo. O mundo que habitamos é o mundo que nos habita. Concreto, o mundo não é; só é no seu sendo, na relação que

¹ Mestranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), dani_milioli@yahoo.com.br, <https://lattes.cnpq.br/3095238473303918>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), carlos.beto.carvalho@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/7137910493989596>

estabelecemos com ele. O mundo é como o vemos, pois vemos a partir daquilo que somos. O mundo depende do como se é e se vê ao nos comover no instante de seu ser-aparecer. Não é uma coisa, mas uma manifestação, um fenômeno. O fenômeno mundo se manifesta para um sujeito que *intencionalmente* o apreende como sendo uma coisa no seu ser-aí. Cada qual é para si, é no seu viver-aprender nos entrelugares das coisas que são - e que só o são no seu sendo no mundo. São o que são no seu mostrar-se. Ser uma coisa é não significar nada, diz Caeiro (1986). É olhar a coisa na própria coisa, sem o nome, sem o conceito. Olhar para infância que nos olha de dentro e de fora: exotopia imanente (Bakhtin, 2011). *Ad mirá-las, sem a priores, sem juízos prévios, sem pré-conceitos.* Deixar a criança ser no seu-ser-aparecer no mundo. A tarefa que nos caberia como método, pensamos com nossos botões, seria: tornar-se criança, reacender as memórias para, assim, compreender a criança pela criança, aquela que foi e que está sendo ainda, porque a criança é a mãe-pai de todas as criaturas humanas. Da infância resultamos todos. Coisa que ouvimos de Rilke (2007): quando lhe faltarem ideias, criatividade, imaginação, curiosidade, espanto para escrever, volte-se para a sua infância. Lá encontrará tudo aquilo de que precisa para aprender a pensar sem corrimão. Que fique certo de que Rilke (2007) não falou assim, mas foi assim mesmo que passei a brincar de ser uma professora articuladora de uma escola no qual convivo com crianças. Foi desde aí, do ser-aí de cada criança que acabamos por nos convencer de que a criança é, sim, uma eterna novidade! É acontecimento único, porém, duplo: nasce na natureza nasce na cultura, nasce na linguagem, a morada do ser. Nasce para si mesma, nasce para sua liberdade, para ser destino de si mesma. É dessa consciência mundana, espantosa, misteriosa, factual das crianças que temos pensado os fenômenos da educação infantil, assim como aprendemos com Arendt (2005) que a educação é um modo de nós adultos (crianças há mais tempo) acolhermos aqueles e aquelas que chegam. A educação, para Arendt (2005), tem a ver com a natalidade, e o seu sentido é a liberdade. Eis a *intencionalidade* da pesquisa: desvelar experiências

vivenciadas no Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), em uma das unidades da rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, lugar aonde passo o maior tempo dos meus dias e que, juntos às crianças, brinco de faz de conta, porque brincar é parte inseparável da criança. É da infância que começamos a ser o que só podemos ser no sendo, no e com o mundo. Como o poeta afirma, a criança é o pai do Homem, é o pai da Mulher. Melhor seria dizer pai de todos os gêneros, etnias e raças. Em todos os casos, o tema da infância é de fundamental importância para todos nós educadores e educadoras. Dada a magnitude da questão, a da existência da criança nos espaços de educação infantil e que fui instada a refletir a respeito do meu próprio ofício: a de ser-estar-sendo, no meu sendo, uma “professora articuladora”. Pergunta que me levou a pergunta fundamental: que é ser? Como se chega a ser o que se é, uma professora articuladora? A dissertação nasce, então, da questão do ser. Que é ser? E é daí que nasce o objetivo geral do meu pesquisar, a causa final de nossa pesquisa sobre a sentença que paira sobre a minha cabeça: *Que é ser uma professora articuladora?* Da pergunta a respeito do ser, que é ser, também nasce o método intuitivo, introspectivo, imanente - método fenomenológico que nos obriga a uma decisão, qual seja: ver as coisas mesmas, nelas mesmas, sem a priores... (Heidegger, 2012). Foi assim como tudo começou a fazer sentido, a ter um sentido... Um caminho de pensamento na, pela e com a linguagem. Primeiramente, precisei entender alguns conceitos-chaves que atravessam a educação, em especial a educação infantil. Entender a educação infantil na sua essência nos concebe um sentido técnico, mas não necessariamente mais intenso, uma vez que, compreendida, essas palavras expandem seus significados sem, no entanto, exauri-los. O primeiro momento desta escrita refere-se à importância do brincar-aprender no desenvolvimento integral da criança, a partir da afetividade, da correção fraterna. É a partir daí que demos início à apresentação do texto. O segundo momento reporta-se a uma escrita reflexiva: que é o mestrado e como se deu o meu caminhar na pesquisa e na metodologia fenomenológica, a voltar-me às

coisas nelas mesmas. Um caminho que se percorre ética e esteticamente. O terceiro caminhar concerne às crianças e às infâncias, dialogando com pensadores e filósofos, com todas as recordações que vivi na infância amada e brincante. O quarto instante diz respeito à Educação Infantil e ao Espaço de Educação Infantil (EDI), às conversas sobre as interações e brincadeiras, vendo as crianças sendo no mundo. O Quinto momento - o cerne central da pesquisa - é o ser-aí da professora e o da professora articuladora que habitam em mim. *Que é ser uma professora articuladora?* Finalizo reflexões abordando o momento do afastamento social e como este “afastamento” oportunizou o encontro com os parceiros da pesquisa, possibilitando pensar, refletir e conhecer a mim mesma enquanto professora articuladora no município do Rio de Janeiro. Como nos diz Paulo Freire, ninguém caminha sem aprender a caminhar. Para mostrar minhas escritas e pensamentos, levo você, leitor-leitora, às minhas reflexões: fazendo, refazendo e perfazendo o sonho pelo qual me pus a caminhar.

Palavras-chaves: Professora articuladora, Educação Infantil, experiências de vida.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. Fundação Calouste Gulbenkian. 4ª ed. Praga, 1957.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. São Paulo: Vozes, 2012a.
- PESSOA, F. **O manuscrito de O Guardador de Rebanhos de Alberto Caeiro**. Edição fac-similada. Apresentação e texto crítico de Ivo Castro. Lisboa: D. Quixote, 1986.

RILKE, R. M. **Cartas do poeta sobre a vida:** a sabedoria de Rilke. Organização Ulrich Baer; tradução Milton Camargo Mota. (Coleção Prosa). São Paulo: Martins 2007.

SARAMAGO, J. **Uma luz inesperada.** Ilustrações de Armando Fonseca. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

NEGROTECA, POR QUE SUA ESCOLA PRECISA DE UMA?

Fabiola Fortes Roldan Carmo¹

Adriana Carvalho Lopes²

É sabido que Letramento literário, promoção de leitura e formação cultural são temas fundamentais para a educação de todos os homens. Somos vulneráveis diante de uma história, particularmente durante a infância. (ADICHIE, 2019. p.32). Na infância esta formação se constrói junto com a formação identitária, social e humana das crianças. Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. (COSSON, 2016. p.17). Vislumbrando oferecer uma formação pluriversal buscarei através desta pesquisa oferecer ferramentas que possibilitem um letramento antirracista, na intenção de criar novas possibilidades, novos paradigmas e assim formar novos sujeitos. Quando rejeitamos uma história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso. (ADICHIE, 2019, p.33).

Este trabalho tem como objetivo principal trazer reflexão sobre as literaturas e letramentos oferecidos às crianças e jovens das escolas públicas do país ressaltando a importância da inserção das literaturas negras brasileiras (CUTI, 2010) em seus acervos e projetos, a fim de suprir as demandas relacionadas à aplicabilidade

¹ Mestranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), fabiolafortesroldan@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/0386487665026182>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), adrianaclopes@ufrj.br, <http://lattes.cnpq.br/5893523453985948>

da lei 10.639/03, promovendo diversidade nos currículos e fomentando a construção de uma educação antirracista.

A metodologia aplicada foi a revisão de literatura, sendo analisadas as literaturas infantis e juvenis oferecidas pelas políticas públicas de promoção de leitura, a saber o FNDE (Fundo Nacional de Educação), mais precisamente o PNBE (Plano Nacional Biblioteca na Escola) e o Literatura Fora da Caixa do ano de 2014, onde buscamos em seu acervo por literaturas que contenham temática afro brasileira, personagens negros, autores negros, ou menção que destaque a presença do negro, sua cultura e seu protagonismo nas histórias. Foram também analisados títulos de literatura infantil e juvenil negra brasileira disponível fora do programa para compor uma proposta de acervo. Como referencial teórico das tensões sobre letramento literário observamos (COSSON, 2016) e (SOARES, 1995). Para questões referentes à Literatura Negro Brasileira e tensões acerca do uso da mesma (CUTI, 2010), também no empenho e busca de uma proposta de impulsionar a lei 10639/03 nos currículos da educação básica contamos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e investigamos as ações do movimento negro na educação em (GOMES, 2017), para tanto foi preciso investigar Raça e Racismo na história e no tempo presente (ALMEIDA, 2019). Em face da obtenção dos resultados da pesquisa, é observada a carência de Literaturas com temática afro-brasileira e com personagens negros para a educação infantil oferecidas pelo programa aqui analisado e também o mesmo ocorre nos anos iniciais da educação. A fim de preencher essa lacuna é idealizada e criada a Negroteca.

Negroteca é uma biblioteca que tem como repositório livros, documentos e artefatos que componham ou remetam à cultura negra, nela cabem também oralidade e a multimodalidade de repertório e saberes. Ela foi fundada no mês de setembro do ano de 2016 em Padre Miguel no Rio de Janeiro e nem primeiro momento pretendia sanar uma lacuna deixada pelo Estado, que era a falta de bibliotecas no bairro, e mesmo na Zona Oeste do Rio de Janeiro,

pois elas existem só que em número ínfimo e que não dão conta da demanda da população. Sempre buscando suprir as demandas do letramento literário infantil e juvenil e também para dar suporte ao educador, então a Negroteca passa também a ser uma proposta de trabalho e currículo para fomentar a importância da aplicabilidade da lei 10.639/03 que versa sobre a obrigatoriedade da educação das relações étnico raciais no currículo da educação básica destacando o protagonismo do negro na formação cultural, econômica e social do país, pluriversalizando saberes antes universais e ou eurocêntricos e promovendo aporte para um letramento literário antirracista.

Palavras-chaves: Letramento literário, pluriversal, negroteca.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luis de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018 CUTI [Luiz Silva]. Literatura Negro-Brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- _____. **Sanga**. Belo Horizonte: Mazza, 2002.
- COSSON, R. **A literatura em todo lugar**. In: Círculos de Leitura e Letramento Literário. São Paulo: Contexto, 2014a.
- _____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014b.
- GOMES, Nilma Limo. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- SOARES, A.; ROCHA, S. I. (org.). **Poetas negros do Brasil**. Porto Alegre: Caravela, 1983.

OFERTA E NÃO OFERTA DE VAGAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU-RJ

Fabília do Nascimento Silva de Oliveira³

O presente trabalho pesquisou a oferta de vagas na Educação do Campo e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Nova Iguaçu-RJ. Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal do Rio de Janeiro no ano de 2019. O meu lugar nesta pesquisa é de uma negra egressa da Educação de Jovens e Adultos. Foram 10 anos nesta modalidade, na condição de discente mãe. Após concluir o meu ensino médio ingressei no ensino superior no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro me sinto desafiada a pesquisar a modalidade EJA e Educação do Campo no município onde nasci e resido.

Dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE de 2010 indicam que no meio rural brasileiro, de forma geral, a taxa de analfabetismo somente entre os adultos é de 23,2%. Em contrapartida, nas regiões urbanas atinge 7,3% dos adultos. Notemos que na região campesina a taxa de analfabetismo é três vezes maior que da região urbana. O artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 deixa demarcado que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. No entanto, esta pesquisa destina-se a estes sujeitos em questão que convivem na sua grande maioria com o abandono e precariedade no que tange à oferta de vagas na Educação Básica nas áreas campesinas do território brasileiro.

³ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), fabriciansilva@yahoo.com.br, <http://lattes.cnpq.br/91110691340853969>

A Educação de Jovens e Adultos constitui-se em um direito assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) que, no artigo 208, afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensinos fundamental e médio obrigatórios e gratuitos, assegurada inclusive sua oferta para todos que não tiveram acesso na idade própria.

Segundo Kolling, Cerioli e Caldart,

Os movimentos sociais têm cumprido no campo um papel político e pedagógico que não pode deixar de ser reconhecido pelos educadores. Os movimentos, através das suas lutas e suas formas de organização e expressão, têm ajudado a afirmar direitos, a humanizar as pessoas criando novas possibilidades de viver com dignidade; nos ajudam a enxergar os sujeitos, à medida que os fazem aparecer diante da sociedade, escancarando suas injustiças, desigualdades, mentiras [...] (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, p.132).

As políticas públicas direcionadas para atender as camadas populares, especialmente aquelas ligadas às periferias e às áreas camponesas, apresentam um histórico de negação de suas historicidades, exclusão e ausência de relação com o contexto e as reais necessidades dos grupos sociais em questão. Segundo Freire (1997), a educação aspira mudanças radicais na sociedade. Tais mudanças envolveriam a educação que afetaria a estrutura econômica das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho e do acesso à terra, à educação e à saúde. A Educação do Campo surge no bojo dos movimentos sociais, e a expressão pode ser datada. Em preparação para I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que se realizou em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998, chamava-se *Educação Básica do Campo*.

Os movimentos sociais, os educadores da reforma agrária, camponeses e outros simpatizantes dialogaram com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) pós I Conferência para ampliar a discussão sobre a educação no meio rural brasileiro. Após muitos argumentos levantados, o termo Educação Básica do Campo passou a ser Educação do Campo, e começou a ser difundido nos debates em 2002, na aprovação do parecer do

Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001) sendo marcado pelos movimentos camponeses e sindicais que estavam envolvidos nesta luta.

No Estado do Rio de Janeiro, duas universidades ofertam a Licenciatura em Educação do Campo: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), *campus* Seropédica e Universidade Federal Fluminense (UFF), *campus* Santo Antônio de Pádua.

Para Gil (2010, p.41) a pesquisa exploratória objetiva estabelecer familiaridade com o problema e possibilidade de construir hipóteses outras. Merriam (1998) afirma que o método qualitativo é um conceito “guarda-chuva” que abarca uma gama de técnicas e procedimentos interpretativos, que procuram essencialmente descrever, decodificar e traduzir o sentido e não a frequência de eventos ou fenômenos do mundo social.

As duas modalidades, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos, travam, ao longo de suas trajetórias em nível nacional, debates e enfrentamentos na busca pela transformação social e emancipação humana com os parceiros/militantes que entendiam que as possíveis razões para a negação do direito à educação estavam ligadas às condições socioeconômicas e territoriais que exclui pessoas do campo e da cidade do sistema educacional. Observamos que a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu pensa em implementar, fortalecer e ofertar de forma contínua EJA e Educação do Campo por meio de um trabalho coletivo no que tange à oferta de vaga no ensino fundamental.

A presente pesquisa investigou que a experiência na Escola Municipal de Jaceruba foi generalizada para todas as escolas do campo no município, com o entendimento de que tal experiência vivenciada por uma escola em um determinado tempo fosse determinante para outras realidades existentes no município iguaçuano. Há doze escolas denominadas do campo no município.
Palavras-chave: Educação do campo, EJA, Campesinos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível? In: ARROYO, M.G (org). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo, Ed. Loyola.1986. p.11-53.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer **CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf> Acesso em fevereiro de 2019.
- BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNB/CEB nº 36/2001**: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.
- _____. **Lei n. 9394/96** de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C.A. dos. (Org.). **Educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília, INCRA/MDA, 2008. (Série Por uma Educação do Campo, n.7).
- DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e desafios das políticas públicas de educação e de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.27-43.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- Gil, A. C. (2010). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas.
- _____; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. Masagão. Visão de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, no 55, novembro/2001.
- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org). **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional por uma educação do campo, n. 4. 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos. In: **Revista da Alfabetização Solidária**, v.4, n.4, São Paulo: Unimarco, 2004.

INEP/MEC **Censo Escolar** <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>> Acesso em fevereiro de 2019.

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO PPGEduc/UFRRJ: diálogos com a atividade Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão

Gabriela Simões¹

Ellen Aniszewski²

José Henrique³

O Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), oferta Cursos Acadêmicos de Mestrado e Doutorado em Educação. De maneira geral, no Mestrado é obrigatório o cumprimento de 390 horas, divididas em formação em: educação contemporânea e demandas populares, pesquisa educacional e linha de pesquisa específica. Enquanto no Doutorado são obrigatórias 405 horas, aprofundando os aspectos relativos à formação mencionada (PPGEDUC, 2022).

Além da carga horária obrigatória, o Estágio de Docência (ED) é considerado parte integrante da formação do pós-graduando, tendo como objetivo possibilitar experiências de ensino aos futuros mestres e doutores em disciplinas da graduação da UFRRJ, à medida em que é oportunizada a participação efetiva em atividades de docência. No âmbito do PPGEduc, de acordo com a Deliberação nº 41/2020, o ED é obrigatório para os bolsistas do Programa de Demanda Social matriculados no Doutorado. Contudo, é permitido que seja realizado pelos demais pós-graduandos, de forma voluntária (UFRRJ, 2020).

¹ Mestranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), gabssimoes9@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/1503828976374593>

² Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), ellanisbr@yahoo.com.br, <http://lattes.cnpq.br/2428105609027079>

³ Docente (PPGEduc/UFRRJ), henriquejoe@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/3330684865751520>

Voluntariamente, o ED foi cursado pela primeira autora por dois semestres, no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPE) – Pedagogia da Educação Física. O NEPE em questão é uma atividade curricular e obrigatória do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ, que tem como objetivo construir competências relativas à produção científica, extensionista e letiva na área pedagógica da Educação Física. Para isso, os encontros envolvem conteúdos/atividades que embasam a produção de projetos de ensino ou pesquisa ou extensão, conforme opção dos discentes.

Os projetos que dão origem às práticas ou produção científica são trabalhados de forma a fundamentar teoricamente as ações discentes propostas. Em vista disso, juntamente aos conteúdos técnicos relativos aos conteúdos dos projetos propostos, a atividade de NEPE reforça a prática de busca de estudos em bases de dados, normas da ABNT, elaboração de fichamentos temáticos, desenvolvimento e estruturação da fundamentação teórica de projetos e/ou experiências relatadas. Nesse processo, os estudantes são estimulados à produção de projetos de ensino, pesquisa ou extensão como produto final.

A disciplina NEPE constitui na etapa da formação propícia para o desenvolvimento de ações que garantam a coexistência dos eixos ensino, pesquisa e extensão. Sendo assim, esse resumo teve como objetivo apresentar aspectos relativos ao ED cursado no NEPE, sobretudo em função dos conteúdos ministrados pela pós-graduanda.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). O ED foi cursado nos períodos de 31 de janeiro a 07 de maio de 2022 (2021.2) e 30 de maio a 24 de setembro de 2022 (2022.1), no Departamento de Educação Física e Desportos da UFRRJ. No período letivo 2021.2 estavam matriculados 34 alunos (Grupo A) e no período seguinte 33 alunos (Grupo B). No último dia de aula foi solicitado que os alunos preenchessem um *Google Forms*, com o objetivo de avaliar o curso da atividade em questão, sendo preenchido por 38 alunos (A=18; B=20).

Para a elaboração do presente estudo, optamos por analisar duas das 12 perguntas contidas no *Forms*, a saber: “Sobre cada

tópico de aula, com que frequência durante a graduação você teve contato com o conteúdo”, com as respostas variando entre 1. Nunca e 5. Sempre; e “Como você avalia o seu nível de habilidade/conhecimento em função dos conteúdos que foram apresentados?”, podendo ser de 1. Fraco a 5. Excelente.

Os dados foram tabulados e suas médias foram extraídas utilizando o Programa *Microsoft Excel*.

Em função dos conteúdos propostos, buscou-se saber a frequência que os alunos tiveram contato durante a graduação (Tabela 1). Cabe mencionar que o NEPE em questão está previsto na grade do 7º período, isto é, depois de grande parte da graduação cursada.

De maneira geral, os alunos tiveram de moderado a pouco contato com o conteúdo relativo à “redação científica”. Especificamente, o Grupo A teve menor contato com os conteúdos de “fichamento” e aspectos sobre “projetos de ensino pesquisa e extensão”. No grupo B, “apresentar trabalhos acadêmicos” foi o que menos tiveram contato.

Tabela 1. Média das frequências de contato com os conteúdos apresentados no NEPE

Conteúdos	Md (A)	Md (B)	Md (Geral)
Projetos de ensino, pesquisa e extensão	2,9	3,5	3,2
Redação científica	2,8	3,1	2,9
Desenvolvimento e estruturação de projetos	3,2	3,3	3,3
Acesso ao Periódico CAPES	2,6	3,4	3,0
Associação Brasileira de Normas Técnicas: como referenciar	3,6	3,9	3,7
Associação Brasileira de Normas Técnicas: como organizar os estudos	3,6	3,8	3,7
Fichamento	2,7	3,3	3,1
Como apresentar trabalhos acadêmicos*		2,7	2,7

Legenda: Md=Média; *O conteúdo foi incluído no Grupo B, atendendo a sugestão da turma anterior.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como foi sinalizado pelos alunos no começo do período, em ambas as turmas, o pouco conhecimento relativo aos conteúdos que seriam desenvolvidos, avaliou-se importante o *feedback* acerca das habilidades referentes aos conteúdos no início e fim da atividade NEPE, conforme vê-se na Tabela 2.

Tabela 2. Nível de habilidade inicial e final referente aos conteúdos propostos

Nível de habilidade	Md (A)	Md (B)	Md (Geral)
No início da atividade NEPE	2,3	2,5	2,4
No fim da atividade NEPE	3,7	4,1	3,9
Para a formação pessoal/profissional como um todo	4,0	4,1	4,1

Legenda: Md=Média.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com base nas respostas, foi sinalizado pelos alunos, de maneira geral e em suas turmas, que consideravam suas habilidades de fracas a satisfatórias no início do período, o que mudou ao avaliarmos no fim da atividade, considerando tais habilidades de satisfatórias a muito boas.

As respostas dos estudantes demonstram que os conteúdos intitulados nesse texto como “redação científica” e “acesso ao periódico CAPES” foram os menos abordados na perspectiva dos cursistas de ambas as turmas ao longo da graduação, o que pode ser interpretado como uma fragilidade do processo formativo ao comprometer o desenvolvimento de competências primordiais de pesquisadores.

As duas ações supracitadas se referem ao processo de revisão do estado da arte sobre determinado assunto e a capacidade de comunicação escrita, que interferem diretamente na capacidade de publicização das pesquisas desenvolvidas no ambiente acadêmico.

A Universidade enquanto instituição educacional, tem comprometimento com a busca do saber, sendo lugar propício para a produção e intervenção do saber sistematizado recorrendo à

investigação científica para compreender e transformar sua realidade (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011).

A partir dos dados analisados, pode-se constatar que o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão se constitui em oportunidade propícia de ampliar as vivências de graduandos no que se refere à formação em pesquisa.

Palavras-chave: Formação inicial, Redação científica, Conteúdos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, R. M.; BONIFÁCIO, N. A. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Fronteiras**, v. 1, n. 3, p. 36-50, 2011.

PPGEDUC. **Estrutura Curricular**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2022.

THOMAS, J. R.; NELSON, J.; K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

UFRRJ. **Deliberação nº 41/2020, de 26 de maio de 2020**. Aprova as normas para criação do Programa de Estágio de Docência nos Programas de Pós-Graduação da UFRRJ. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2020.

O PROCESSO DE PESQUISAR, ENSINAR E APRENDER A DESENHAR

George William Bravo de Oliveira¹

Marcelo Almeida Bairral²

A prática depende da prática. É uma frase aparentemente redundante, mas, no embate, a pesquisa está entre prática e teoria. Apresentamos a jornada de um professor pesquisador, não o único e nem o desbravador. Trabalha e pesquisa em escolas públicas, assim como enfrenta os desafios da escola de educação básica, sem direito à licença especial para olhar, com mais afinco, o fazer da prática. Pelo contrário: cria um percurso possível entre o ensino, a aprendizagem e a pesquisa.

Falar de pesquisa na escola pública é como estar no centro do furacão, um espaço vazio onde tudo centrifuga em volta, bem diferente de um observador externo que mira, de longe, o comportamento e as atitudes dos atores. Trata-se do processo de escolher ser professor e conseguir, por meio de concurso público, adentrar, ultrapassar o turbilhão de vento e rajadas que voam à nossa frente. Além disso, ir além, encontrar pessoas, realmente pares que, nesse percurso, se apoiam mutuamente pelo reconhecimento de que, no cativo chamado Terra, lutam pela defesa do acesso a uma escola Pública de qualidade.

Assim, ultrapassada a barreira das seleções, o professor pesquisador encontra um lugar que, embora não seja mais tranquilo, possui um ponto de vista onde tudo gira ao redor, porém sem descuidar de nada, para que, nos momentos em que volte a habitar o redemoinho, possa voltar ao olho do furacão, observar e escrever.

¹ Doutor em Educação (PPGEduc/UFRRJ), georgebravo.br@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/2725296352929618>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), mabairral@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/0159010164759435>

Portanto a metodologia abraçada foi a *Design Based Research* (DBR), Pesquisa de Desenvolvimento ou Pesquisa de Design. Ela permitiu o trajeto de ida em direção ao fluxo do vento e de volta ao olho estabilizado do furacão. Nesse processo de ir e vir, de construir, aplicar, analisar e redesenhar se baseia a DBR (COBB *et al.*, 2003). Mais que uma Intervenção, diferente de uma Pesquisa Ação, ela, a DBR, sem querer aparecer, toma o pesquisador pela mão e cria linhas, fluxos e mapas sem impor regras duras. A DBR fala de processos, tais como: criar, aplicar, analisar, refletir, redesenhar, adequar e, novamente, aplicar com o mesmo grupo ou com coparticipantes diferentes.

Desenvolvemos a pesquisa em sala de aula para alunas e alunos atrelados à prática do desenhar, ensinando e aprendendo maneiras de como fazer juntos. Copartícipes sim. Sob a ótica de Silva (2006), não se constrói nada sozinho. Discentes não se comportaram apenas como público nem são cobaias a serem testadas. O olhar do pesquisador se volta para o que foi feito, como foi a resposta, o que poderia ter sido mais ou menos detalhado. Muito diferente de um professor que apenas repete seu roteiro planejado para aquela sessão dentro do planejamento baseado na ementa da disciplina. A DBR tem o planejamento, o design, como primícias, prezando sempre pela observação do instante, e o redesenho pode ser desde a maneira de propor a atividade até a tarefa em si ou o tom da conversa.

Dos encontros com as turmas surge a pergunta da tese: *Como faz para desenhar?* Desmembramos essa pergunta em propostas, tipos de abordagem e uso de equipamentos, dispositivos e instrumentos didáticos. Reconhecemos os bloqueios que discentes apresentam para o “desafio” em desenhar. Alunas e alunos chegam com pré-conceitos a respeito desse ato. Identificamos o cerne do problema: a falha em desenvolver a visualização. Defendemos a visualização como uma habilidade a ser desenvolvida desde os anos iniciais da Educação Básica. A educação do olhar nasce do entendimento da observação, como ver e escolher o que ver.

Escolhemos partir de objetos e situações do cotidiano dos e das adolescentes (alunos de 14 a 17 anos da primeira série do Ensino Médio). Procuramos trazer histórias e composição do espaço e trajeto de suas casas até a escola, considerando, por exemplo, o entorno da Escola, a estação ferroviária de Marechal Hermes e os quiosques de batata frita. O que se quer é a busca de sentido por aqueles que estão no processo de aprendizagem para que possam ter a apreensão do conceito de Escala – a proporção empregada no desenho – que pode ser natural, quando o desenho representa o objeto sem alteração, escala de redução ou de ampliação. Não basta apenas calcular, mas entender o que o valor encontrado pela “conta” significa. Foram propostas práticas que envolvessem a medição de partes do corpo ou seu alcance: a extensão do palmo; o pé; o passo; a relação de algumas medidas. Estudou-se a altura padrão de uma cadeira, de uma mesa de trabalho ou refeições, as dimensões da cama ou do lugar de dormir. A partir daí, a relação entre o desenho que representa o objeto pode ser mais bem compreendida. O desenho vai permeando essas atividades por meio das imagens escolhidas, e a ação de desenhar começa sem julgamento de qualidade, de uma maneira mais espontânea e natural. Desenha para explicar, desenha para contar uma história, desenha para detalhar. Aqui o papel do professor começa pelo exemplo, pela maneira de como desenha, mas não é para criar um padrão, e sim para entender como um rabisco, um traço, um gesto no ar pode se transformar em desenho.

Derdyk (2015) orienta que a/o docente de artes ou desenho deve saber desenhar. Parece óbvio, mas nesse caso “saber desenhar” implica entender como se dá o processo consigo mesmo antes de explicar para o outro. É importante também conhecer quais as dificuldades enfrentadas, bloqueadas e vencidas para que se mergulhe fundo na questão e se permita, com generosidade, entender o que pode acontecer na cabeça daquele/ daquela aprendiz. À nossa volta, o desenho pulsa, como Mubarak (2019) descreve, assim como o meu smartphone, o ônibus que me leva

para a escola, o copo/ a garrafa que usamos para beber água. Para desenhar não é preciso de talento, defende Vilanova Artigas (2019).

O processo de registro, a maneira de saída do pensamento, aquilo que se vê, seja no papel, na tela dos dispositivos, é resultado e forma de expressão do que nossa visualização é capaz de produzir. Isso independe de qualquer tecnologia: o lápis; o par de esquadros; a folha de papel impressa ou rabiscada com um esboço ou até mesmo na tela do computador ou no smartphone. Falemos de tecnologias e não de Tecnologia (BAIRRAL, 2009).

Nossos resultados foram evidentes no fluxo das aulas, assim como os objetivos alcançados: o não emprego das apostilas instrucionais que eram utilizadas pelo docente em início de carreira. Foi o incomodo com o tipo de ensino instrucional e a falta de sentido que isso produzia em nós que nos levaram a pesquisar. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE,1987, p.68). Desse modo, professoras e professores podem se descobrir e aprender juntos com suas alunas e alunos.

Não prometeremos salvar a Educação e o sistema de ensino, mas defendemos que, por meio da leitura de nossa prática, outras/os se sintam estimuladas/os a cursar suas trajetórias e encarar o furacão que se apresenta pelo caos de corte de verbas e descaso pela Educação pública.

Palavras-chave: Desenho Técnico, Ensino Médio, Visualização.

REFERÊNCIAS

- BAIRRAL, M. **Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação e Educação Matemática**. Série InovaComTic (v. 1). Rio de Janeiro: Edur, 2009.
- COBB, P., CONFREY, J., DISESSA, A., LEHRER, R., & SCHAUBLE, L. Design experiments in educational research. **Educational Researcher**, 32(I), 9-13. (2003).
- DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Porto Alegre: Zouk, 2015.

MUBARAC, C. Desenho é primeiro, não preliminar *In*: MUBARAC, L.C. (org.) **Sobre o desenho no Brasil** São Paulo: ECidade, 2019.

SILVA, M. **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VILLANOVA ARTIGAS. O desenho *In*: MUBARAC, L.C. (org.) **Sobre o desenho no Brasil** São Paulo: ECidade, 2019.

IMAGEM CORPORAL DE ADOLESCENTES E A *MEDIA LITERACY*: uma revisão integrativa

Igor Araujo da Silva¹

Vitória Ferreira²

Fabiane Frota da Rocha Morgado³

A imagem corporal é entendida como a forma do corpo representada em nossa mente e está interligada com o modo que a pessoa percebe a sua corporeidade e é constituída em diferentes aspectos, sendo eles, o aspecto físico, baseado no próprio corpo do indivíduo, o aspecto mental, relacionado aos pensamentos sobre ao corpo, e o aspecto emocional, baseado em como o impacto da imagem corporal reflete no emocional do indivíduo, principalmente de adolescentes, que são suscetível a riscos, devido, sobretudo, a alterações da imagem corporal por não saberem lidar com a série de mudanças que estão ocorrendo no próprio corpo (SCHILDER, 1999; CHAE, 2022).

Thompson, Coovert e Storme (1999) relatam que a imagem corporal pode ser influenciada por aspectos socioculturais, e desenvolveram o *Tripartite Influence Model*, que ressalta que os indivíduos recebem influência dos pais, pares e mídia na adoção de ideais de aparência que podem ser irreais.

A mídia tem sido destacada como um importante aspecto sociocultural influenciador da imagem corporal negativa (HOCKEY et al., 2021). Quando as mensagens originadas da mídia relacionadas ao corpo são assimiladas de modo acrítico, podem

¹ Mestrando em Educação (PPGEduc/UFRRJ), igor.araujos@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/2937179347615792>

² Mestranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), vitoriafmorais@live.com, <http://lattes.cnpq.br/1312580114407982>

³ Docente (PPGEduc/UFRRJ), fabi.frm@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/1988074625618984>

ocasionar uma série de problemáticas relacionadas à imagem corporal, promovendo, principalmente, a insatisfação corporal (FRANCHINA; COCO, 2018).

Uma importante estratégia para uso crítico da mídia, por meio da definição da competência de acesso, análise e entendimento das mensagens provindas da mídia é conhecida como *media literacy*. Promover o pensamento crítico por meio desta abordagem pode ajudar os jovens a se tornarem consumidores conscientes das mensagens midiáticas, reduzindo a internalização dos padrões sociais de beleza (MCLEAN; PAXTON; WERTHEIM, 2016). Sendo assim, o objetivo da pesquisa foi analisar a produção científica referente à *media literacy* e imagem corporal de uma revisão integrativa da literatura.

Este estudo trata-se de uma revisão integrativa da literatura, que é um método que possibilita investigar e avaliar cientificamente estudos experimentais e não experimentais através de uma síntese dos seus resultados (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). A seleção dos estudos ocorreu em três bases de dados, a saber: Scopus, Psycinfo e Web of Science. Foi utilizado o cruzamento dos descritores correlatos de “*media literacy*” AND “*body image*”.

Foram incluídos 14 artigos. Os critérios de inclusão foram: artigos em inglês, português e espanhol relacionados com a temática de *media literacy* e imagem corporal; artigos com adolescentes; artigos publicados nos últimos dez anos, período compreendido entre 2011 e 2022. Os dados foram analisados com a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que é um método de tratamento de dados para uma análise quantitativa e objetiva dos dados.

A influência midiática na adolescência ocorre principalmente pelo uso da televisão e internet, onde as redes sociais estão crescendo exponencialmente (ESPINOZA; PENELO; RAICH, 2013). Esse impacto das redes se torna menor quando há o envolvimento dos pais e da escola em relação a exposição nas mídias sociais e aparência física (BURNETTE; KWITOWSKI; MAZZEO, 2017)

Segundo McLean, Paxton e Wertheim (2016), as estratégias com *media literacy* são essenciais por abordarem os fatores de risco quando as pessoas são expostas à mídia, além de desenvolver o pensamento crítico e identificar o propósito e influência das mensagens, principalmente expondo que nem tudo que a mídia transmite, filtra a realidade e a escola se torna um ambiente propício para a aplicação dessas ferramentas.

As práticas relacionadas com a *media literacy* são baseadas em três particularidades: O realismo, referente em como a mídia retrata a realidade; a semelhança, referente às mensagens da mídia que tratam da realidade em relação a experiência pessoal do indivíduo; e o pensamento crítico, referente a capacidade de observar criticamente as mensagens e interpretar sua influência e significado (RODGERS; MCLEAN; PAXTON, 2019).

Os estudos incluídos nessa revisão apontaram que estratégias baseadas em *media literacy* são essenciais na adolescência, pois, pensar criticamente as mensagens midiáticas relacionadas ao corpo, conduz a uma reflexão e adoção de estratégias para prevenir a imagem corporal negativa de adolescentes. Adotar estratégias relacionadas a *media literacy* principalmente na Educação Física Escolar através de atividades, jogos, debates e discussões focados nessas questões, oportuniza aos alunos a análise crítica em relação a mídia e a sua imagem corporal, fazendo com que não ocorra internalização das imagens que não condizem com a realidade.

Palavras-chave: Mídia, Educação Física, Corpo.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BURNETTE, C. Blair; KWITOWSKI, Melissa A.; MAZZEO, Suzanne E. "I don't need people to tell me I'm pretty on social media:" A qualitative study of social media and body image in early adolescent girls. **Body Image**, v. 23, p. 114-125, 2017.

- CHAE, H. Factors associated with body image perception of adolescents. **Acta Psychologica**, v. 227, p. 103620, 2022.
- ESPINOZA, Paola; PENELO, Eva; RAICH, Rosa M. Prevention programme for eating disturbances in adolescents. Is their effect on body image maintained at 30 months later?. **Body Image**, v. 10, n. 2, p. 175-181, 2013.
- FRANCHINA, Vittoria; COCO, Gianluca Lo. The influence of social media use on body image concerns. **International Journal of Psychoanalysis and Education**, v. 10, n. 1, p. 5-14, 2018.
- HOCKEY, Allannah et al. Body dissatisfaction in midlife women: The applicability of the tripartite influence model. **Body Image**, v. 39, p. 202-212, 2021.
- MCLEAN, Siân A.; PAXTON, Susan J.; WERTHEIM, Eleanor H. Does media literacy mitigate risk for reduced body satisfaction following exposure to thin-ideal media?. **Journal of youth and adolescence**, v. 45, n. 8, p. 1678-1695, 2016.
- RODGERS, Rachel F.; MCLEAN, Siân A.; PAXTON, Susan J. When seeing is not believing: An examination of the mechanisms accounting for the protective effect of media literacy on body image. **Sex Roles**, v. 81, n. 1, p. 87-96, 2019.
- SCHILDER, Paul. **A Imagem do Corpo: as energias construtivas da psique**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, p. 102-106, 2010.
- THOMPSON, J. Kevin; COOVERT, Michael D.; STORMER, Susan M. Body image, social comparison, and eating disturbance: A covariance structure modeling investigation. **International Journal of Eating Disorders**, v. 26, n. 1, p. 43-51, 1999.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO DE BELFORD ROXO

Jane Quintino Pinto¹
Amauri Mendes Pereira²

Esta pesquisa investiga se (e como) estão sendo implementadas as leis 10.639/03 e 11.645/08, por parte dos órgãos e agentes responsáveis pela educação dos-das belforroxenses. Penso que a pouca oferta pelo Estado de espaços educativos e culturais é um fator do avanço e aumento da criminalidade, e de vulnerabilidade de nossos jovens. Diante desta realidade vale observar orientações, motivações e os caminhos que importantes segmentos da juventude belforroxense vem trilhando, para superar obstáculos, omissões e insuficiências de agentes públicos. Além da leitura de vasta bibliografia de referência, sobre a questão racial no Brasil – inclusive sobre as políticas públicas que formaram o Estado nacional republicano – vamos entrevistar agentes públicos do sistema educacional, e agentes de cinco projetos culturais, de lazer e de educação em Belford Roxo.

Belford Roxo, é um município da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, fundado em 3 de abril de 1990 pela Lei Estadual Nº 1.640 de 03/04/1990. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística possui 78.985 quilômetros quadrados, 515. 239 mil habitantes (até 2021), com um índice de Desenvolvimento Humano de 0.684. E é dividido em cinco subprefeituras: Areia Branca, Nova Aurora, Jardim Redentor, Parque São José e Lote XV. Em 2010, o município possuía 57.072 alunos em 203 escolas municipais e 3.075

¹ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), janequintino@yahoo.com.br, <http://lattes.cnpq.br/7783620009239345>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), amauripereira1@uol.com.br, <http://lattes.cnpq.br/2005836026921987>

professores no Ensino Fundamental. E 13.337 alunos e 1.060 professores no Ensino Médio.

Conforme as DCNERERs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – os conteúdos devem ser trabalhados em todas as áreas do currículo, em todas as modalidades educacionais, e em todas as disciplinas, durante todo o ano letivo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) foi alterada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (artigos 26-A e 79-B) visando alcançar um ensino que valoriza o *“estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”* assim descrito no documento legal.

Como está se dando, em nosso município, a implementação da nova legislação 19 anos depois de sancionada? Nossa investigação inicial identifica problemas e dificuldades, na adoção da história e cultura afro-brasileira e indígena, confirmando pesquisas recentes (PEREIRA *et al.*, 2022). E apesar disso é perceptível um incremento da consciência social sobre o racismo e outros preconceitos, assim como protagonismos juvenis em esforços e jeitos de superação. Nos projetos que foram visitados são comuns inquietações entre jovens negros-as, a respeito da história dos povos africanos, de seus feitos históricos, mostrando sua força, inteligência e criatividade, e não apenas a partir do momento em que foram escravizados, enfocando as humilhações degradantes e desumanas a eles impostas.

Nossa expectativa com esse trabalho é contribuir com as reflexões sobre os porquês de, ainda hoje, ser tão difícil enfrentar os preconceitos, discriminações e a desigualdade racial, na educação e na vida social. Partimos da visão, amplamente disseminada nos Estudos de Relações Raciais, de que mesmo entre a intelectualidade brasileira ainda é flagrante a dificuldade de superar desdobramentos da enorme influência do racismo *“científico”*, predominante desde as décadas iniciais do século XX.

Importante a educação assumir responsabilidades de desmistificar estereótipos e distorções sobre os povos indígenas e africanos, e sobre ideologias racistas e preconceituosas desde a

infância. Nesta perspectiva surgem os questionamentos: Que conteúdos históricos devem ser apresentados? Por que desconsiderar o pensamento crítico que emerge entre segmentos da juventude, a partir da intensa circulação de ideias e informações, devido às novas tecnologias de comunicação.

A efetiva implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 pode desconstruir as errôneas visões sobre negros e indígenas e suas potencialidades, assim como os mitos sobre branqueamento e supremacia racial. Os estudantes a partir das suas próprias reflexões terão oportunidade de perceber que, apesar de escravizados e subalternizados, esses povos foram, muitas vezes, sujeitos de sua própria história, refletindo, resistindo e atuando para a transformação da realidade cruel a eles imposta. Queremos observar como crianças e adolescentes belforroxenses estão construindo suas próprias visões, no sistema educacional e fora dele.

Não será importante a educação e outras instituições valorizarem o aprofundamento na cultura local, as rodas de samba, capoeira, artes plásticas, dança, literatura, teatro, e variados tipos de celebrações, referências históricas, simbólicas, estéticas que constituem o cotidiano dessa população?

O racismo é um crime, uma atitude preconceituosa daqueles que se consideram superiores, e diminuem ou silenciam outros povos, outras culturas. Em ambientes educacionais pouco se fala sobre os artistas, os escritores ou os políticos negros; tampouco sobre a potência das manifestações culturais de matrizes africanas. Menos ainda sobre os imensos problemas gerados entre os povos africanos nos processos coloniais e de descolonização.

Palavras-chave: Educação, Belford Roxo, Lei 10.639/03, Racismo, Baixada Fluminense.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra – Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020.

_____. Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003. In: Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** MEC/SECAD. 2005.

_____. **Estatuto da igualdade racial [recurso eletrônico]** : Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 120 p. – (Série legislação ; n. 115) Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/governadorvaladares/extensao/neabi/lei-n-12288-2010_estatuto_igualdade_racial_3ed.pdf>. Acesso em: 6 set. 2022.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** 3. ed. v. 1. São Paulo: Ática, 1978.

GOMES, Nilma Lino. **A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática.** Revista Teias, [S.l.], v. 21, n. 62, p. 360-371, set. 2020. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49715>>. Acesso em: 08 set. 2022.

_____. **Cultura negra e educação.** In: Revista Brasileira de Educação. Maio/ Jun/Jul/Ago, 2003, n. 23. p. 79.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e perspectivas do Movimento Negro brasileiro.** 2ª edição. Editora Nandyala. BH. 2008.

PEREIRA, Amauri Mendes; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; DA CONCEIÇÃO, Rosemari Maria. “Brasil chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês!!!” Educação e relações étnico-raciais na universidade. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 14, n. 41, ago. 2022. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1358>>.

Acesso em: 15 out. 2022.

**ENTRE PERGAMINHOS, MAGIA E HISTÓRIA:
um estudo sobre o ensino de História na narrativa ficcional de
Harry Potter**

Jenifer Cabral Silva¹

Patrícia Bastos de Azevedo²

No início dos anos 90, J.K. Rowling, sem muitas perspectivas, deu início ao esboço de uma trama literária, inspirada em sua vivência, porém, tendo como pano de fundo um mundo mágico ficcional extremamente rico em detalhes.

A marca “Harry Potter”, derivada dos sete livros (Harry Potter e a Pedra Filosofal, Harry Potter e a Câmara Secreta, Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban, Harry Potter e o Cálice de Fogo, Harry Potter e a Ordem da Fênix, Harry Potter e o Enigma do Príncipe e Harry Potter e as Relíquias da Morte.) é estimada hoje no valor de 83 bilhões de Reais, dentre bilheteria, parques temáticos e produtos variados.

Enquanto objeto de estudo acadêmico, é um tema em ebulição, surgindo novas análises a cada dia, mesmo após duas décadas desde o lançamento do primeiro livro. Desde então, pesquisadores contribuíram com reflexões para campos variados das ciências.

No contexto da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, principal pano de fundo para a maior parte das aventuras dos três principais personagens da saga Harry, Rony e Hermione, há uma disciplina chamada História da Magia, onde o professor Cubbert Binns, o único professor fantasma da instituição, ensina aos jovens

¹ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), jenifercabral93@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/1692371087876690>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), patriciabazev@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/2172195421648211>

bruxos sobre os acontecimentos que compõem a “História do Mundo Bruxo”.

Entendendo que as referências às aulas de Binns criam concepções de Ensino de História e História na saga, demarcaram as ritualísticas e os espaços-tempos que permeiam o espaço escolar, esta pesquisa decidiu debruçar-se sobre as pistas deixadas no texto, os indícios e assim, trazer novos caminhos possíveis para a pesquisa em Ensino de História.

Para compor este trabalho, chamo para o diálogo teórico as contribuições de Carlo Ginzburg, com seu método heurístico, denominado Paradigma Indiciário, como método utilizado para buscar nas páginas da narrativa de J.K. Rowling indícios que auxiliem nas reflexões as quais este trabalho se dispõe e que pode ser definido como:

[...] conjunto de princípios e procedimentos que contém a proposta de um método heurístico centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintoma. O que poderia ser entendido por pistas, indícios ou sintomas? Os documentos oficiais, relatórios, decretos leis, fontes secundárias e voluntárias, ou seja, as fontes investigadas pelo pesquisador que, se submetidas à análise semiótica ou sintoma, pode revelar muito mais do que o testemunho tomado apenas como um dado. Entretanto, outras fontes podem e devem ajudar no trabalho de construção da narrativa histórica e da análise sociológica, trata-se das fontes involuntárias, isto é, aquelas que não foram convidadas a testemunhar. Identificadas por acaso, muitas vezes teimam, insistem e se intrometem na pesquisa. Nesse caso, o pesquisador deverá fazer uso de sua intuição e sensibilidade para arguí-las com criatividade e inteligência, e estar atento aos atos falhos, às metáforas, as metonímias e aos deslocamentos (RODRIGUES, 2012, p. s/n).

Recorro também às contribuições de Bakhtin para compreender o conceito de cronotopo e também perceber no discurso que constitui a saga, as ideologias que permeiam a narrativa. “Com o termo “ideologia” Bakhtin indica as diferentes formas de cultura, os sistemas superestruturais, como a arte, o direito, a religião, a ética, o conhecimento científico etc.” (PONZIO, 2008, p. 112-113).

Para alcançar os objetivos da pesquisa, foram criadas três categorias classificatórias para abarcar os indícios previamente selecionados: Professor/aula, Uso do livro didático/ atividades e Usos da História ensinada.

Os indícios da primeira categoria, Professor/Aula, chamam atenção para o distanciamento entre o conteúdo programático da disciplina e a realidade dos alunos, apontando que este aspecto é um dos maiores fatores do desinteresse dos alunos em relação ao que é aprendido em História da Magia, já que os personagens e os acontecimentos e eventos narrados na literatura da disciplina são de épocas muito anteriores ao período em que vivem, não havendo identificação com o que aprendido. Isso se dá também porque estes alunos não se percebem enquanto parte também do processo histórico, no lugar de sujeitos históricos.

A segunda categoria por sua vez, intitulada 'Uso do livro Didático/Atividades', abarcou as análises dos indícios relacionados a uso do livro didático da disciplina História da Magia e as atividades realizadas pelos alunos, tais como exercícios de fixação feitos no formato de longas redações sobre os temas estudados e as avaliações da disciplina.

Debruçando-se sobre as análises feitas é perceptível que alguns pontos se destacam, dentre eles o protagonismo do livro didático na prática de Binns, mostrando-se inclusive o parâmetro de linearidade das aulas. Além disso, é exigida da turma uma carga grande de escrita, em detrimento de outros momentos de aprendizagem, como por exemplo, os debates sobre o tema.

A reflexão sobre os indícios da categoria dois levam a concluir que o alinhamento de Binns às práticas tradicionalistas seja um dos grandes fatores do carácter maçante que a disciplina possui aos olhos dos discentes, sendo considerada então a "aula mais chata de todas" (HP, 2000, p. 117).

Entretanto, os indícios da terceira categoria Usos da história Ensinada ganham um aspecto peculiar, pois sinalizam que História ensinada passa a ter uma grande importância, pois passa a ter usos na vida cotidiana, fora do contexto escolar. O desdém com a

disciplina História da Magia na fase escolar, ao logo da saga, vai perdendo força, pois os próprios personagens vão se dando conta da importância de conhecer a história da sociedade na qual estão inseridos, para, assim, melhor compreender fatos passados, solucionar os presentes e, quem sabe, prever alguns futuros.

Compreendendo que o conceito de cronotopo “Trata-se de uma ligação particular do homem e de todas as suas ações e peripécias com o mundo espaço-temporal” (Bakhtin 1988, p. 282), a escola se constitui como uma Dimensão Macronotópica (RODRIGUES, 2010) que abrange diversos cronotopos, que divergem e convergem entre si e possuem ritualísticas próprias, que foram em sua maioria evidenciadas ao longo dos indícios.

Os indícios evidenciam a necessidade de conhecer a história de seu mundo para compreender o Eu, o coletivo e a realidade que os cerca, deixando claro o valor que a história tem na saga, sendo esta fundamental para a tomada de decisões e assim entendida como “Mestra da vida”.

A saga de Rowling, apesar de ser uma narrativa ficcional e fantástica, traz consigo elementos que também fazem parte do cotidiano de nosso mundo contemporâneo e estes, como a pesquisa apontou, podem servir de reflexão sobre nossas práticas com o Ensino de História e inspiração para inovações.

Palavras-chave: História, Ensino de História, Harry Potter, Cronotopo Escolar.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaio de poética histórica)**. In: BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética. São Paulo: Hucitec, 1988.
- PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Tradução do italiano por Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e as relíquias da morte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

RODRIGUES, Márcia Barros Ferreira. **Paradigma Indiciário - Breve Definição**. Disponível em: <nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/RODRIGUES, M.B.F. e COELHO, C.M. Paradigma Indiciário_Breve definicao.pdf >. Acesso em: 03/01/2019

RODRIGUES, Nara Caetano. **A noção de cronotopo: do mundo da estética para o mundo da ética**. 2010. Disponível em: <http://textosgege.blogspot.com/2010/09/nocao-de_cronotopo-do-mundo-da-estetica.html>. Acesso em: 26/11/2022.

BICA DA MULATA: assim você me fez

Joana D`Arc Cesar Viana¹

Fernando César Gouvêa²

Este artigo se propõe a análise de acervos culturais situados na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Estes bens culturais fazem parte da memória ferroviária do Brasil e encontram-se em regiões distintas do estado. A Bica da Mulata foi o nome atribuído a duas das três esculturas denominadas de Harmonia, que chegaram ao Brasil ainda no período do império.

Os monumentos foram esculpidos na Europa e ao chegarem ao Brasil, serviram de adorno para chafarizes em regiões estratégicas com intuito de servirem a população. As duas estátuas Harmonia que foram instaladas posteriormente em frente às estações de trem da região da Pavuna e Belford Roxo, escureceram com o passar do tempo, pois a oxidação enegreceu as obras de arte em ferro fundido. Os passantes que trafegavam nos trens a vapor da antiga ferrovia Rio D'Ouro, denominaram as bicas que eram idênticas de Mulata.

Assim, as reflexões se tangenciam sobre as ressignificações do patrimônio cultural por meio do reconhecimento identitário no contexto regional do Rio de Janeiro. A problemática que aqui se decorre é perceber se por meio do ensino, as comunidades onde estão inseridas estas obras de arte, terão a noção de que o território está relacionado à identidade dos grupos desta região. E se há meios de potencializar o reconhecimento desses acervos culturais

¹ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), darcvial@yahoo.com.br, <http://lattes.cnpq.br/7326042579890952>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), gouveafcf@uol.com.br, <http://lattes.cnpq.br/6186337020612168>

bem como levar as comunidades a compreensão do termo mulata como um fator demarcador de território.

Neste caso, destaca-se a Bica da Mulata, pois no que diz respeito ao uso do termo “mulata”, “repensar o passado nas Américas significa também reavaliar padrões de uso linguístico” (SILVA, 2018, p.76). Neste sentido, a elucidação dessa pesquisa utilizou a metodologia hipotética dedutiva por entender que há um fenômeno cujos resultados partirão de pesquisas e dados empíricos. Para tal, foi utilizado como principais referenciais teóricos as reflexões de estudiosos como Milton Santos (2000) com seus estudos sobre a consciência universal de território, Lilian Ramos Silva (2018) e suas argumentações a respeito da construção histórica e o uso do termo mulata, Guilherme Peres (2003) e suas abordagens sobre a construção da Ferrovia Rio D'Ouro, Otair Fernandes (2014) e suas reflexões sobre o conceito de hegemonia e o embate sócio-político, cultural e educacional contra o racismo no Brasil, Gilberto Freire (2003) e suas elucidações sobre as políticas raciais e a Lei Federal nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Lei da Promoção da Igualdade Racial que altera os artigos 26-A e 79-B da Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Base da Educação determinando o ensino de História da África no currículo escolar em todo território brasileiro.

Destarte que o objetivo deste artigo é refletir sobre questões relacionadas a gênero, território e as ressignificações do patrimônio cultural no âmbito da educação a partir das análises do estudo de caso da Bica Harmonia e Bica da Mulata. As esculturas foram produzidas pelo artista francês Jean-Jacques Pradier (1790- 1852) e chegaram ao Brasil na metade do século XIX, com o intuito de serem utilizadas para ornar chafarizes na antiga colônia portuguesa.

Atualmente elas encontram-se em locais distintos da região metropolitana do Rio de Janeiro. O que faz com que as referências sobre estes bens possam assumir categorias e abordagens cuja noção de território pode está intimamente ligada a questões culturais, raciais e de reconhecimento de identidade. A história das bicas se inicia com Dom Pedro II, imperador da época. Ele decidiu

instalar as estátuas em regiões estratégicas para servirem de ornamentos e compor a construção de chafarizes, recurso utilizado desde o início do século XVII.

Na metade do século XIX, chegaram ao país esses três monumentos que eram idênticos e representavam a Deusa grega Harmonia. Uma foi instalada na região da capital e demais em locais tipicamente rurais, pois estas localidades eram compostas de grandes latifúndios como chácaras, fazendas e pequenas regiões de comércio. A estátua denominada como fonte ornamental, que permaneceu na região da capital, atualmente encontra-se no Largo dos Leões no bairro do Humaitá sob responsabilidade da Prefeitura do Estado Rio de Janeiro.

As demais esculturas possuem curiosas histórias de transferência de patrimônio e ao longo dos governos municipais foram realocadas em outras regiões. A do bairro da Pavuna, por exemplo, hoje se encontra na **Praça Copérnico**, próxima à estação do metrô, sendo esta uma réplica da escultura original.

A outra se encontra no município de Belford Roxo como parte de um projeto de recuperação ambiental e de revitalização do Corredor Verde da cidade próximo à rotatória da indústria Bayer. As esculturas postas na região da Pavuna e Belford Roxo sofreram corrosão e com o tempo houve o escurecimento do ferro fundido. Isso levou a população a atribuir aos monumentos outra denominação: a de Bica da Mulata, cuja denominação popular aponta que os processos de territorialização podem levar as especificidades imprimindo a marca dos grupos que estabelecem suas próprias diferenças e demarcam seus espaços (SODRÉ, 1998).

Elas também podem ser pensadas na perspectiva dos estudos não só na perspectiva racial, mas também na cultura de gênero, principalmente se for lançado um olhar aprofundado em pesquisas sobre o universo feminino escravista. Em que a sociedade patriarcal reforçou a exclusão de mulheres brancas e intensificou esta mesma ação em mulheres de origem afro-brasileira (FREYRE, 2003). A reflexão que aqui se concerne, têm o território como um local de identidade e pertencimento, o corpo feminino como um objeto de

representação destes territórios e as demandas educacionais que elas apresentam para cada um desses espaços.

Palavras-chave: Cultura, Educação, Gênero, Território.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Lei da Promoção da Igualdade Racial. Altera os artigos 26-A e 79-B da Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Base da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003.

CARVALHO, Guilherme Peres de. Estrada de ferro Rio D'Ouro: A ferrovia das Águas. **Revista Pilares da História.** Ano II, nº 2 – maio, RJ, 2003.

CORRÊA, Paula da Cunha. **Harmonia: mito e música na Grécia Antiga.** Kléos, nº 02/03, p. 174-217, 1998/1999.

DAVIS, Ângela Y. **Mulheres, Raça e Classe.** Tradução: Heci Regina Candiani. Boitempo, São Paulo, 2016.

FERNANDES, Otair. **O conceito de hegemonia na luta contra o racismo no Brasil: a função dos NEABIS.** Caderno do Centro de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, vol.7, nº 2, p. 191-204, Rio de Janeiro, 2014.

FREIRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala.** Global, São Paulo, 2003.

HORA, Juliana Figueira da, DIOGO, Lígia Barroco. **A construção cultural nos estudos de gênero no Brasil: patrimônio e ceramistas do Vale do Jequitinhonha.** Revista de Arqueologia Pública, v.16, nº1, p. 71-94, junho, São Paulo, 2021.

Inventário dos Monumentos no Rio de Janeiro. Disponível em: <http://inventariodosmonumentosrj.com.br/index.asp?iMENU=catalogo>.

Acesso: 19/07/2021.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Editora Unicamp, Campinas, 1990.

NORA, Pierre. **Lugar de Memória. Entre a História e a memória: a problemática dos lugares.** Revista Projeto História, vol. 10, p. 07-28, São Paulo, 1993.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Record, São Paulo, 2000.

SILVA, Lilian Ramos. Não me chame de mulata: uma reflexão sobre a tradução em literatura afrodescendente no Brasil no par de línguas espanhol-português. **Revista Línguas Aplicadas**, Campinas, nº 57, 71-88, jan./abr. 2018.

SODRE, Muniz. **O terreiro e a cidade**. Vozes, Rio de Janeiro, 1988.

WALDMAN, Maurício; SERRANO. Carlos. **Memória D'África: A temática africana em sala de aula**. Cortez, São Paulo, 2007.

ZWILLING, Carin. **Os instrumentos musicais na República de Platão**. Tema:Estudo organológico dos instrumentos musicais citados na República de Platão, com ampla documentação icnográfica, vasos gregos, diagramas e fotografias, 2015.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA FAVELA DA MARÉ: pouco se tem? Muito se espera?

Joyce Pereira Estani¹

Patrícia Bastos de Azevedo²

Esse texto caracteriza um breve relato da pesquisa “Educação Infantil na Favela da Maré: Pouco se tem? Muito se espera?”, construída no mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação, Comunicação e Culturas em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Este trabalho é baseado na apresentação e análise de aspectos históricos, sociais e pedagógicos da Educação Infantil no Complexo da Maré – conjunto de 16 favelas localizadas no Município do Rio de Janeiro, Zona Norte.

Durante o período de cinco anos atuando como professora na Educação Infantil, na favela da Maré, foi possível observar como a violência impede que as crianças desfrutem do direito à Educação, devido aos confrontos entre diferentes facções e a polícia; a circulação das pessoas nesse espaço fica comprometida. Outrossim, as condições precárias de moradia, de saneamento básico; baixa renda familiar, o que faz com que a criança não seja bem assistida, em suas necessidades básicas e demandas.

Além desse quadro, há outro fator: a Educação Infantil ainda é pouco compreendida como o primeiro contato da criança com o mundo das letras e não apenas assistência – ou seja, como uma primeira etapa sistemática da Educação Básica, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, envolvendo o cuidar e o educar. Dessa maneira, surge uma lacuna

¹ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), Joyce_estani@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/0664277949344386>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), patriciabazev@ufrj.br, <http://lattes.cnpq.br/2172195421648211>

entre a importância da Educação Infantil e a compreensão que a sociedade possui dela; frente a essa lacuna, os professores lutam diariamente para consolidar essa etapa como parte primeira fundamental, no que tange à formação do sujeito em sua inteireza.

De certo, as legislações e documentos curriculares que norteiam a Educação formal no Brasil – sobretudo, a Educação Infantil – dispõem de diretrizes e bases para a promoção de uma educação voltada à formação plena do sujeito, com vistas à ascensão político-social e sua emancipação. Entretanto, a dinâmica da vida em periferia acaba por permitir resultados diferentes do que de fato se espera de uma Educação Infantil formal. Para além das extremas dificuldades estruturais, socioeconômicas e geográficas, é possível perceber crianças com muita vontade de aprender, conhecer o novo, trocar saberes; e uma equipe pedagógica que trabalhou de forma sensível às demandas dessas crianças presentes no Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Solange Conceição Tricarico.

O quadro teórico metodológico desta pesquisa é composto pelos seguintes autores para pensar o processo de urbanização e favelização da Cidade do Rio de Janeiro: Oliven (2010), Lopes (2008), Ojima (2007), Davis (2006) e Carvalho (1987), dentre outros autores que tratam dos aspectos históricos e socioeconômicos dessas comunidades. Em especial, o trabalho de Carvalho (1987) contextualiza o processo de europeização da cidade carioca no início do século XX, e o afastamento das camadas menos favorecidas da população da discussão e cidadania política da época.

Para refletir sobre Periferia e Favela tomamos como base os estudos realizados por Machado (2002), Perlman, (2002), Zibechi (2015) que, dentre outros autores, abordam os estereótipos que marcam a visão da população favelada, mencionando a violência, falta de estrutura básica de higiene e saúde, porém como um espaço de luta, produção cultural, resistência e manifestação artística. A abordagem da Favela da Maré nos seus aspectos socioeconômicos e culturais é realizada a partir de informações de organizações sociais como a Redes da Maré, que publicou o Censo Populacional

da Maré, além do Museu da Maré, que reúne um rico acervo e artefatos culturais da comunidade. Somam-se os estudos de Silva (2003), Silva (2007), Santos (2012), que descrevem os processos de formação desse complexo de favelas.

Para problematizar o conceito de criança, chegar até a categoria *infância* e da criança na condição de sujeito de direitos, dialogamos com Ariès (1981), Fernandes; Kuhlmann Júnior (2004), Lajolo (2006), que desenvolveram a concepção da infância e seus marcos históricos. Desde quando não se pensava na existência de um universo infantil, com um período de altas taxas de mortalidade, até as suas fases de evolução, marcadas por momentos: na primeira, influenciada pelo conceito de adultocêntrico, na qual a criança era vista como adulto em miniatura que, por sua vez, precisava adaptar-se às dinâmicas do mundo adulto. No segundo momento, a sociedade passa a compreender a criança como um ser inocente que precisa ser afastada do universo adulto; nessa perspectiva, surgem as primeiras escolas.

A análise das questões relativas à criança no processo de institucionalização escolar trata da Educação Infantil, a partir dos períodos históricos que incidem na dualidade da oferta escolar – de modo a possibilitar a reflexão acerca da educação desenvolvida nas Favelas. Para isto, trabalhos de autores como Andrade (2010), Didonet (2001), Kramer (1999), Oliveira (2001) e Souza (2010), são utilizados para o desenvolvimento das relações entre a infância e a Escola, além de textos de Freire (1986), Beto (1886) Santos (2017), Saviani (2008), que abordam de forma crítica os períodos históricos, adotados nesse trabalho como fundamentação para a análise dos processos que levaram a segregação social e educacional de moradores de favela, como é observado sob a égide do conceito de Dualidade da Educação. Outrossim, há um destaque da figura da criança como um sujeito de direitos. O Estudo de Caso, procedimento metodológico desse trabalho, foi realizado no Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) Professora Solange Conceição Tricarico, e versa acerca do levantamento da visão e

expectativas de uma amostra de mães de alunos deste EDI, acerca dos principais desafios encontrados para a oferta educacional e frequência das crianças neste espaço.

À guisa de conclusão, ficou evidenciado nesse trabalho que, em se tratando dos desafios e possibilidades da oferta da Educação Infantil numa favela complexa como a Maré, seja sob aspecto histórico analítico desenvolvido neste trabalho, ou a partir da estrutura do EDI analisado, surgem questões em pauta: o que se tem, em termos de Educação Infantil no Espaço de Educação Infantil Professora Solange Conceição Tricarico, é suficiente para o atendimento de uma favela carente de serviços públicos? O que as mães entrevistadas esperam do EDI? Como superar as precariedades e oferecer de fato um ensino público e de qualidade para as crianças da Maré? Notamos que, além da literatura sinalizada, as respostas das mães evidenciaram que muito pouco se tem na Maré em termos de segurança, infraestrutura, saneamento básico, investimentos públicos que possam responder às demandas de uma população de quase 140 mil pessoas. Porém, muito se tem na Favela da Maré: muita luta, resistência, cultura, esperança; e o EDI Professora Solange Conceição Tricarico foi identificado como um desses espaços de potência na Maré.

Palavras-chave: Favela da Maré, Educação Infantil, Rio de Janeiro, História, Estudo de Caso.

REFERÊNCIAS

BRASIL Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jun. 2020.

CARVALHO, J.M. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ESTANI, J.P. **Educação Infantil na Favela da Maré**: pouco que se tem? Muito se espera? 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação,

Comunicação e Culturas em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

REDES DA MARÉ. **Censo Populacional da Maré / Redes da Maré**. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019.

OBRIGATORIEDADE E MATRÍCULA: a educação infantil em um município da Baixada Fluminense¹

Juliana Xagas da Silva Braga²
Anelise Monteiro do Nascimento³

O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu [...] a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.
(José Saramago em Viagem a Portugal).

Tal como propõe Saramago, a viagem que aqui narramos, não chegou ao fim, teve sua gênese na promulgação da Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que instituiu a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola para crianças a partir dos 4 anos de idade e se tornou objeto de projeto de pesquisa desenvolvido na UFRRJ. Em uma das etapas da pesquisa, nos anos de 2014 e 2015, entrevistamos as Secretarias Municipais de Educação na Baixada Fluminense, com o objetivo de conhecer as estratégias para alcançar a demanda legal da universalização da pré-escola. Uma das justificativas dadas diante da ausência de ações neste sentido foi: “mas isso é gradativo, temos até 2016”. O foco nesse texto se volta para os passos tomados por um município específico: Nova Iguaçu. Traçando novos caminhos, partimos no ano de 2022 para

¹ As ideias apresentadas neste trabalho foram compartilhadas na 15ª Reunião Regional ANPED Sudeste, no trabalho: “Ainda temos tempo?": A obrigatoriedade da educação Infantil em um município da Baixada Fluminense.

² Mestranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), juxagas@hotmail.com.br, <http://lattes.cnpq.br/9677985054112796>

³ Professora do Departamento de Educação em Sociedade e Coordenadora do PPGduc/UFRRJ, anelise.ufrj@yahoo.com.br, <http://lattes.cnpq.br/2128109907868856>

a análise de sinopses estatísticas, produzidas e disponibilizadas pelo Ministério da Educação – MEC, através do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL/MEC, 2013-2021). Focamos no exame do número de matrículas na educação infantil do município em questão para estabelecer parâmetros comparativos. Neste cenário, estabelecemos como recorte temporal a análise de dados a partir de 2013, ano da promulgação da Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, a 2021, último ano de publicação dos dados.

O interesse em acompanhar os caminhos de uma política tem inspiração na perspectiva de Rosemberg (2013, p. 47), que explica que uma política, ao ganhar visibilidade e atenção pública entra na agenda de negociações, angaria defensores/apoiadores, recursos e necessita de monitoramento. O monitoramento que nos faz “seguir a viagem” abrange as seguintes categorias: matrículas por dependência administrativa e atendimento em tempo integral e/ou parcial. O intuito é verificar se, no caminho percorrido, houve a universalização da pré-escola ou se esse município segue ainda com ações “gradativas”. O quadro a seguir apresenta esses dados de matrículas:

Quadro 1. Número de matrículas

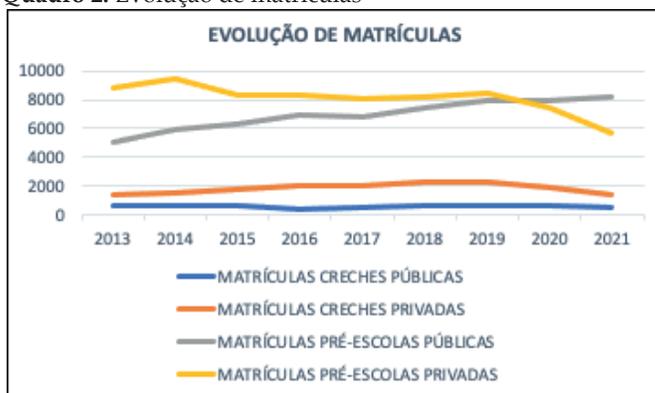
Ano	Creche		Pré-Escola	
	Pública	Privada	Pública	Privada
2013	613	1.447	5.042	8.874
2014	614	1.528	5.966	9.500
2015	660	1.766	6.281	8.328
2016	345	2.065	6.945	8.294
2017	555	1.992	6.881	8.139
2018	687	2.298	7.386	8.235
2019	683	2.295	7.896	8.438
2020	678	1.889	7.899	7.455
2021	570	1.373	8.149	5.729

Fonte: Sinopse Estatística INEP (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021). Elaborado pelas autoras.

Observa-se que o número de matrículas em creches públicas sofreu oscilação ao longo do período analisado, havendo uma grande retração das vagas no ano da obrigatoriedade da pré-escola, com uma queda de quase 50% das vagas em 2016. Em seguida as vagas são ampliadas gradativamente para números próximos ao de 2013, os descaminhos da não obrigatoriedade da creche deu o tom da diminuição e estagnação na oferta de vagas para os bebês. Já na rede privada houve ampliação todos os anos até 2019, sendo os anos de 2016 e 2018 os mais representativos da ampliação de matrículas, o que pode estar vinculado à oferta insuficiente na rede pública. Já nos anos de 2020 e 2021, observa-se um declínio do número de matrículas, o que pode ser explicado pelos desafios postos na pandemia, situação também verificada na pré-escola.

As vagas da pré-escola na rede pública foram constantemente ampliadas desde 2013, ainda que a passos lentos, o que reflete os desdobramentos das ações da política de obrigatoriedade, uma vez que, de acordo com a legislação, é dever do Estado e da família incluir as crianças na educação infantil. A rede privada, que possuía em 2013 a cobertura de 64% das vagas, sofreu uma oscilação nas suas matrículas ao longo dos anos, atendendo em 2021, 41% do total de vagas. O quadro a seguir sintetiza a evolução de matrículas na educação infantil no período analisado:

Quadro 2. Evolução de matrículas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nas sombras da expansão de vagas, em creches e pré-escolas, é perceptível o aumento do número de atendimento em horário parcial em detrimento do atendimento em horário integral, sendo isso mais expressivo nas creches.

Quadro 3. Número de matrículas em horário parcial e integral

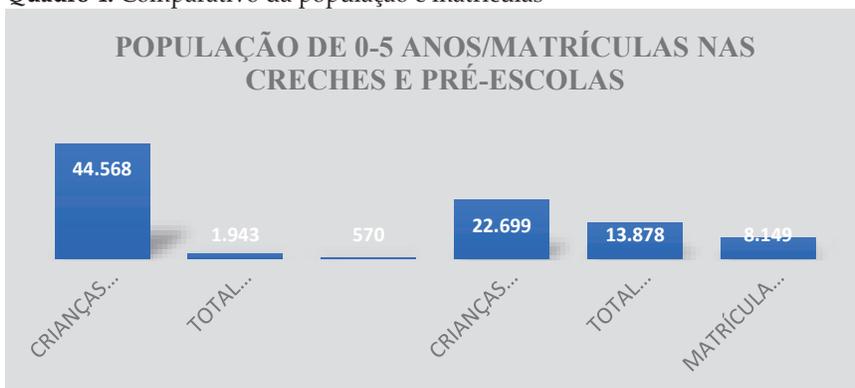
Ano	Creche				Pré-Escola			
	Parcial		Integral		Parcial		Integral	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2013	36	770	577	677	4.531	8.309	511	565
2014	77	841	537	687	5.356	9.014	610	486
2015	71	990	589	776	5.708	7.809	573	519
2016	52	1.178	293	887	6.160	7.879	785	415
2017	93	1.070	462	922	6.211	7.743	670	396
2018	528	1.150	159	1.148	7.047	7.940	339	295
2019	658	1.173	25	1.122	7.744	8.023	152	415
2020	653	917	25	972	7.765	7.143	134	312
2021	546	560	24	813	8.026	5.257	123	472

Fonte: Sinopse Estatística INEP (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021). Elaborado pelas autoras.

Por exemplo, quando analisado todo o período em horário parcial, a modalidade creche saiu de 36 matrículas para 546, um aumento de mais de 1.400%. Nas matrículas na pré-escola, há um aumento de mais de 88% em turno parcial e ao mesmo tempo a diminuição em 75% em horário integral. Esses dados demonstram que a aposta em dobrar o número de vagas oferecidas, atendendo em turnos parciais, é a estratégia utilizada para otimizar o uso do espaço, com uma ampliação em descompasso com as metas para a educação infantil.

No “revirar das pedras” e no “olhar atento às sombras no caminho”, a viagem nos revelou dados que apontam para uma ampliação gradativa das vagas da pré-escola, que não cumpre a universalização proposta pela Lei 12.796 de 04 de abril de 2013. Segundo o cruzamento de dados entre a projeção populacional verificada no Observatório da Criança e do Adolescente e as matrículas registradas nas sinopses estatísticas do INEP, atualmente, o município em questão, deixa de atender mais de 40.000 crianças de 0 a 3 anos e 8.800 de 4 a 5 anos:

Quadro 4. Comparativo da população e matrículas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os resultados da evolução das matrículas na educação infantil, frente à obrigatoriedade da pré-escola, nos fazem questionar a ausência de um debate público que incluía a avaliação das políticas. Os objetivos propostos no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) não compactuam com a oferta em horário parcial e ainda menos com a retirada das vagas dos bebês. Como conclusão destacamos que diante dos descaminhos na implementação da política de ampliação de vagas para as crianças, prevalecem as ações gradativas sem a universalização da pré-escola, e a espera, para quem não tem mais tempo para aguardar, pela efetivação de seus direitos, e aqui estamos incluindo os bebês e suas famílias, principalmente aqueles que mais necessitam da efetivação das políticas.

Palavras-chaves: Educação Infantil, Pré-Escola, Obrigatoriedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei n. 9.394/1996, dispondo sobre obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Brasília, 2013.

_____. **Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação (PNE). PNE 2014-2024. Câmara dos Deputados, Edições Câmara. 2014.

BRASIL/MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2013-2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>, acesso em 5 de abril de 2022.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Observatório da criança e do adolescente**, São Paulo, 2015. Cenário da Infância. Disponível em: < <https://observatorio.crianca.org.br/>>. Acesso em: 12 de julho de 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 4, nº 148, p. 44-75, jan./abr. 2013.

A INSTITUIÇÃO DO LEITOR A PARTIR DO GOSTO: o caminho da Linguagem

Luciana Rebousas Cardoso de Almeida¹

Carlos Roberto de Carvalho²

O caminho da linguagem e o do aprender a ver, do aprender a pensar, do aprender a falar, enfim do aprender a ler e a escrever ao se inscrever-se no mundo, com o mundo, na linguagem e com a linguagem. Nesses mútuos e múltiplos aprendizados de ver e ler, verter-se em si mesmo, não há fora nem dentro, como diz Heidegger (2015), em todos os casos estamos sempre na linguagem com a linguagem pois a linguagem é a morada do ser, do vira a ser do ser humano: somos linguagem na linguagem. O caminho da escrita, logo, é o da linguagem das leituras de mundo, mundos de palavras nas palavras. Nomes, sons, imagens. Palavras nos chegam por todos os olvidos dos ouvidos: palavras de fora que entram pra dentro, palavras de dentro que saem pra fora... palavras se misturam, criam pensamentos e linguagens. Linguagem é pensamento. Em grego uma coisa só: logos. Cá do meu jeito, do pensado desde o alheio da experiência singular entre os meus outros, aprendi a ler e a gostar de ler desde menina, depois mulher, mãe, professora. Em todas as fases que fui, uma leitora. Leitora de quê? Leitora de mundo. Simples assim. Acho que foi Paulo Freire que primeiro me fez compreender o que afirmo aqui. O fato é que eu mesma sem me dar conta disso, já praticava. Não só eu, mas todos e todas. Ler, nesse sentido, não é um privilégio desta ou daquela sociedade. Freire (1989) não traz novidade a respeito do ensino da leitura, da gramática, da literatura.

¹ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), lurebousas@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/1520221247961718>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), carlosbeto.carvalho@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/7137910493989596>

Todavia diz com clareza e com todas as letras que “a leitura do mundo precede a da palavra escrita”. Não importa se falada ou escrita, ela, a palavra, é ubíqua, e, como Bakhtin (1997), nos acompanha em todos os momentos da nossa vida cultural. Ela é dita em todos os lugares aonde o Homem habita e, assim, quando dita, edita os rumos da história humana, de cada humano. Ela é o modo mais próprio do nosso ser-estar-sendo no mundo e presente desde que chagamos na terra entre outros seres humanos que nos precederam. Nascemos numa comunidade de falantes. A palavra é um fenômeno que nomeia os fenômenos mundanos. Enquanto fenômeno é um objeto cognoscível das ciências da linguagem: linguistas, filólogos, gramáticos, semiólogos, programadores, psicólogos, neurocientistas, sim, ilustres estudiosos mostraram as lógicas, as estruturas de seu funcionamento. Dessa forma, sim, podemos tomar a palavras como sendo uma coisa, um objeto manipulável transparente. Aprende-se leituras as mais diversas, mas todas elas quais sejam, o caminho é sempre da linguagem. Por isso que letrar, alfabetizar, é mais que ensinar Zezinho e Mariazinha a ler o bê-á-bá, palavras escritas das cartilhas. Paulo Freire nos fala de leitura de mundo e de leitura da palavra escrita, do seu pensamento, mas acho que não é dele, da tal da precedência deste sobre aquele. Caminhar aqui significa construir uma obra de arte, a própria vida, para dela degustar com sapiência na busca de se tornar um ser sísifo, constituindo-se, instituindo-se a partir de suas escolhas. E esse caminho apresenta a leitura como forma de linguagem para uma tentativa de entrada a cada porta fechada. Cada porta é uma expectativa ao oferecimento de uma nova viagem ao conhecimento e a instituição de um ser através da leitura. Para tanto, careceu de uma escolha para iniciar a instituição de um leitor, o verbo ler, que colocará o homem no fazer de sua humanidade, um logos a ser exercitado. E nesse percurso, o caminho teórico-metodológico desta pesquisa direcionou ao pensamento filosófico-literário seguindo um destino fenomenológico, isto é, aproximar a filosofia da ciência, ver o fenômeno enquanto ele mesmo, a partir da experiência, na experiência. Para Heidegger (2015) é o sentido do ser que precisa ser

novamente buscado e reexperimentado, o fenômeno em sentido fenomenológico. Já para entender a discussão sobre o todo do ser humano a partir do gosto, sua constituição e instituição, Agamben (2017), eleva o gosto ao campo da estética, um privilégio do saber. Saborear é sentir o saber, não é apenas gostar, é degustar de um prazer que se instituiu. Com esse intuito, este trabalho objetiva apresentar a importância do oferecimento da leitura a partir do gosto instituído em cada novo leitor, a caminho da linguagem. A leitura é um absorver de palavras que conduz o leitor ao desenvolver de seu intelectual, do seu bem-viver. A instituição e constituição do ser homem inicia-se com cada novo leitor, afinal, ler é uma aquisição de habilidades verbais adquiridas, como a fala e a escrita. A instituição é a formação do sujeito na prática, o campo de pesquisa é a vida, mas a vida não é literatura. Apresentamos nossas leituras materializadas em um texto dialógico, sempre em prática. O ato de ler, genuinamente, trata-se de um conhecer que é, na verdade, um nascer e crescer a própria realidade do conhecimento. Todo conhecimento que se pretende originário, verdadeiro, não parte da dicotomia entre sujeito e objeto, mas procura por uma unidade. Desse modo, não é o homem, em que já se pondo decididamente pronto e acabado, que se dirige em direção ao mundo para tomar conhecimento, visto que homem e mundo já desde sempre se encontram em uma íntima relação, onde não há um sem o outro, e o que eles são já é o resultado deste entrelaçamento, desta mesma relação. O conhecer, por conseguinte, é um poder ver-se nesta relação e, a partir daí, vislumbrar o aparecer do real em toda a sua concretude. Ortega y Gasset (1989), acredita que o homem não veio para pensar, mas o contrário, isto é, que “pensamos para conseguir sobreviver”, isto porque seu destino é *ação*, conforme suas palavras; *Sísyphos* é o homem cuja vida é essa tarefa diária, *ação*, em que cotidianamente realiza seu trabalho, constantemente, de ser homem, sempre começando sempre terminando e para sempre recomeçar. Mas o sentido de seu nome nos oferece orientação ao mesmo tempo que a palavra sentido, também está se referindo ao sentido do corpo, neste caso do paladar que está ligado ao gosto, ao sabor, ao sábio que

degusta. *Sísyphos* realiza sua tarefa diária repetidas vezes, escolhendo, ordenando de acordo com seu gosto o que lhe é adequado, pois está a condição do homem, o seu destino é um verbo (*ação*), um fazer que diariamente toma ele por dever e necessidade, um nutrir e um maravilhar-se da incorporação do ato. Com isso, durante todo o curso, tendo aprendido a ver, a pensar, a falar e escrever, a caminhar, compreendemos a necessidade de ler, sempre, escolher, viver, simplesmente, instituindo um caminho, a sua obra de arte, o seu eu, degustando a sua própria vida. Percebemos que conceber-se a disposição do ato de ler em sua essência é trespassar o homem e, ao mesmo tempo, possibilitar que ele atravessasse o mundo, dando-lhe existência própria. É no momento do ato que se organiza o mundo, que se realiza, no ato dotado de um verbo em que a linguagem promoverá sempre um mundo a partir de uma atitude participativa, interessada, estabelecendo as relações que por sua vez serão determinantes na constituição do homem que se colocará a pensar o mundo não de forma fortuita, mas vinculado intrinsecamente a ele. As leituras são o caminho, e necessitam estar sempre em ação.

Palavras-chave: Leitura, Linguagem, Literatura, Fenomenologia, Gosto.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Gosto**. 1ª. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes; 1997.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. – São Paulo: Cortez, 1989.
- HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- ORTEGA Y GASSET, J. **Em torno a Galileu**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

O “EU”, O BRINCAR E A EDUCAÇÃO: uma proza entre Winnicott, Damásio e Dolto

Marcus Vinícius Freitas Rodrigues¹

Fabiane Frota da Rocha Morgado²

A realidade é palco para os desdobramentos da, como diria Raul Seixas, “metamorfose ambulante”. Que ser é este que perambula pela existência na medida em que a percebe? Quando e como o eu-aprendiz, se reconhece como entidade vivente desta realidade? Que papel a família e a escola possuem neste processo? Nas linhas subsequentes, tentaremos abordar tais questões neste estudo narrativo, por meio de articulações de pensamentos acerca do “eu” a partir de contribuições de Donald Winnicott, Antônio Damásio e Françoise Dolto.

Para tanto, faz-se necessário o entendimento que, neste trabalho o “eu” transcende o abstrato da mente ou o materialismo do corpo. Para o neurocientista português, “A mente e o corpo constituem um organismo indissociável, formando um conjunto integrado, [...] o organismo interage com o ambiente como um conjunto: A interação não é nem exclusivamente do corpo nem da mente” (DAMASIO, 1996, p. 17). Deste modo, ao falarmos aqui de “eu” estamos a falar também de corpo.

De que maneira, o “eu” se torna “eu”? Ao levantarmos este questionamento, indiretamente, traz-se a ideia de que o “eu” alcance de certa maneira um estágio final, ou finalizado. Por esta razão, escolhi propositalmente o termo expresso por Seixas no primeiro parágrafo, para me referir a pessoa. É evidente que o

¹ Doutorando em Educação (PPGEduc/UFRRJ), mvfreitas7@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/3358635321731736>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), fab.frm@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/1988074625618984>

processo de formação do eu, possui um início e não um fim, por fim, este é continuamente cíclico. Françoise Dolto (2019) aponta que o organismo corpo-mente, que se inicia através do desejo (presumido) de seus pais, constitui-se em uma continuidade espaço-temporal. Mudanças vívidas, deslocamentos do corpo, gozo e drama experienciados dão origem a própria noção de existência. E, ainda, como propõe Damásio (1996), o próprio organismo, e não uma realidade externa absoluta, é utilizado como referência de base para as interpretações feitas do mundo que o rodeia e para a construção da subjetividade que é parte indispensável da experiência humana.

Segundo Dolto (2019), este “eu” estabelece sua relação com o mundo e com si próprio através da linguagem, este pequeno-eu de poucos anos de existência, se reconhecido e amado pelos seus humanos tutelares (pais, tutores, professores, etc), goza da oportunidade de estabelecer inter-relações saudáveis e experiências formativas significativas, independentemente da morfologia de seus corpos. Como reforça Dolto (2019, p.13):

vemos crianças, sem braços nem pernas, chegar a pintar com a boca tão bem quanto aquelas que têm mãos; e aquelas que só têm pés chegar a ser tão hábeis com seus pés quanto outras são com mãos. Mas isto só pode chegar a acontecer se elas são amadas e apoiadas nos meios que lhes restam para tornarem criadoras, meios que são representantes de suas pulsões nas trocas com o outro.

O organismo corpo-mente em seu viver executa a incessante tarefa de criação de representações simbólicas do mundo e na medida que a desempenha, de si mesmo. Como fora supracitado, a constante formação do “Eu” pressupõe uma relação dinâmica deste organismo corpo-mente com o mundo e as pessoas que o rodeiam. Como nós, no papel de educadores, podemos garantir e facilitar este processo aos pequenos e pequenas “Eu” deste espaço-tempo?

Para Winnicott (1975, p.88), “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que

o indivíduo descobre o eu (self)". O psicanalista inglês sendo um expoente no campo da psicanálise clínica infantil, traz o "brincar" como recurso indispensável na clínica. Entretanto, o mesmo expande tal conceito e confere ao brincar o atributo da criatividade. Criatividade está sendo entendida pelo pensador, não apenas como uma criação bem sucedida, mas como todo o prisma de atitudes em relação ao ambiente em que o organismo corpo-mente está inserido (WINNICOT,1975, p 108). Para reforçar esta ideia, Damásio (2018, p.16) afirma que:

Por trás da formação de mentes que pensam, criam narrativas e significado, recordam o passado e imaginam o futuro, e, por trás do mecanismo do sentimento e consciência responsável pelas conexões recíprocas entre mentes, o mundo exterior e sua respectiva vida. Os seres humanos [...] entregaram-se a conjecturas e deslumbramentos, descobrindo assim, como fazer música, dança, pintura e literatura.

E ainda, num passo de quase flerte com a redundância, voltemos a Winnicott (1975, p.108) que ousadamente afirma que: "É através da apercepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vívida."

Como mencionado anteriormente, Françoise Dolto (2019) expõe a responsabilidade que os humanos tutelares possuem no processo de descobrimento do "eu" dos pequenos e pequenas. Ao refletir sobre os mecanismos envolvidos no cumprimento desta tarefa, Winnicott (1975) propõe a ideia da "Mãe suficientemente boa". Esta que, através do segurar e manejar seu bebê e apresentar objetos a ele, contribui para a modificação do ambiente em que ele está inserido, permitindo-o inferir sobre o "eu" e o "não-eu". Em outras palavras, o bebê é levado a perceber o que ele é naquele ambiente, separando-se do mesmo.

No ambiente escolar, habitado por organismos corpo-mente, seria possível encontrar, segundo a ideia de Winnicott, "educadores (as) suficientemente bons (boas)"? Como o segurar, manejar e apresentar objetos seriam caracterizados na relação professor(a)-aluno(a)? A partir das reflexões até aqui apresentadas

podemos salientar a importância, em primeira instância, da liberdade da busca do “eu”. O segurar e manejar é um ato de promoção, a quem é segurado, o alcance de autonomia, através da aceitação e reconhecimento que este organismo está presente naquela realidade. Isto é, possibilitar ao organismo corpo-mente observar, simbolizar, conceber, refletir e atuar sobre o ambiente qual está inserido nas suas mais variadas dimensões. O ato de segurar e manejar sugere uma “elevação” do organismo de um ponto mais baixo no espaço a um ponto de observação superior. Como nós educadores podemos “segurar e manejar” nossos educandos? Como o fazemos no cumprimento da nossa docência?

Winnicott (1975) ainda sugere que para ser “suficientemente bom (boa)” há a apresentação de objetos. O que sugere que o organismo, qual o objeto é apresentado tem a oportunidade de manipula-lo, estuda-lo, testar hipóteses e fenômenos acerca do mesmo. Não seria está uma relação com os conteúdos, das mais variadas áreas de conhecimento, apresentados? Ao fazê-lo, trazemos o mundo e tudo que há nele para o campo de visão destes organismos. É em certa medida, uma expansão do ambiente, ainda que dentro de uma sala de aula. Enfim, ao apresentar os objetos de estudo o (a) “educador (a) suficientemente bom (a) permite ao organismo interagir com o real, representar o simbólico, imaginar o fantasioso e criar o possível.

Para concluir, lembremo-nos que a relação de influência entre ambiente e organismo é mutua. Se nossos educandos são influenciados pelo ambiente, é necessário garantir que o ambiente também seja influenciado por eles. Afim de que o diálogo entre ambiente e organismo corpo-mente resulte em uma história de busca pelo “eu” feliz. Gostaria de finalizar este texto com uma reflexão de Winnicott (1975, p.180) “Quando olho, sou visto; logo, existo. Posso agora me permitir olhar e ver. Olho agora criativamente e sofro a minha apercepção e também percebo.”

Palavras-chave: Self, Infância, Escola.

REFERÊNCIAS

DAMASIO, Antônio. **O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMASIO, Antônio. **A estranha ordem das coisas: As origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DOLTO, Françoise. **A imagem inconsciente do corpo**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2019

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975.

EPISTEMOLOGIA AFRO-PINDORÂMICA CONTRA-COLONIALISTA: roça de quilombo como cosmo-território de troca de saberes

Maria da Conceição Ferreira Lima¹
Amauri Mendes Pereira²

Esta é uma pesquisa sujeito-sujeito, com narrativa escrita-vivida. Sendo a principal flecha possível os modos e significados da roça de quilombo, que é um propósito de envolvimento e compartilhamento, inspirado na confluência com a biointeração (SANTOS, 2022, p. 36) que de forma compartilhada toma como reverencia as trajetórias dos povos contra colonialistas, afro-pindorâmicos. Epistemologias possíveis, como as semeadas no quilombo, em aldeia e no terreiro, se alimentam pelo compartilhamento cosmo-orgânico no território por mestras de diferentes ofícios e fazeres. Vale apontar que mesmo invisibilizando no meio acadêmico, as tecnologias ancestrais de sobre-viver, estão sempre se atualizando para que haja continuidade do repasse dos saberes, dos modos e que não se perda os significados. O olhar dessa pesquisa está com enfoque de aprofundamentos do olhar pra encruzilhada memória, ancestralidade e oralitura espiralar, e demonstrar que é possível uma etnografia contra-colonialista voltada para compartilhamentos-vivências-narrativas dessas vozes intelectuais orgânicas. Buscaremos pontuar quem são esses que nomeiam e quem são nomeados, e que se renomeiam pra contracolonizar o discurso. Utilizaremos teóricas orgânicos como Beatriz Nascimento

¹ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), mct.lima@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/3259841754936499>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), amauripereira1@uol.com.br, <http://lattes.cnpq.br/2005836026921987>

(2018), oralitura e memória com Conceição Evaristo (2005), referenciando-se também nos conceitos e epistemologias de revide e de diálogo com o contracolonialista de Antonio Bispo dos Santos (2019), intelectual orgânico, lavrador das palavras e da terra, Mestre da defesa orgânica afroquilombola, e dos sistemas a ação direta de modo viver e resistir.

Os povos tradicionais, historicamente criam suas próprias alternativas de resistência cultural e educacional. A partir da compreensão e aprofundamento dos conceitos dos povos afro-pindorâmicos (BISPO, 2015), examinaremos sua epistemologia, saber originário, ou seja, feita por povos originários para a degustação da vida, emancipação, e a vivência de uma realidade mais de seu próprio jeito, reflexões levantadas por Krenak (2022). Objetivando assim com-viver-descrever-narrar, uma proposta de epistemologia contracolonial, assim como aprofundamentos de chaves analíticas, como confluência e bioenteração, termos cunhados por Nêgo Bispo.

Metodologicamente, utilizaremos a oralitura, ou performances da oralitura (MARTINS, 2003, p. 63), ferramenta que serve para transportar da oralidade pra escrita. Faremos a análise buscando aprofundar conceitos de Antonio Bispo dos Santos (2015), ainda mais quando em campo vemos sua prática, uma delas principalmente é a biointeração, super importante para a guarda da memória no fazer epistemológico, sendo tecnologia de sobrevivência. Temos como ponto primordial o levantamento dessas epistemologias quilombistas contracolonialistas, quilombolas e seu potencial produtivo intelectual não universal, politeísta e cosmológico, que nos podem levar a outras instâncias, dando um giro inclusive decolonial e quilombista (Abdias Nascimento, 2002, p. 269).

Através da encruzilhada re-existencial traremos à tona a intelectualidade negra, orgânicas e afro-pindorâmicas, para que sementes contra colonialista sejam plantadas, e ir para além limites das fronteiras dos saberes orgânico e sintético e oral e escriturado. Vale apontar que a pesquisa encontra-se em fase de campo. O

campo da pesquisa acontecerá na roça de quilombo do Quilombo Saco Curtume, na piauiense, município de São João do Piauí, uma primeira viagem foi feita em julho de 2022 para a inauguração do espaço confluyente roça de quilombo, no Caldeirão do Saco, o segundo momento de compartilhamento de saberes afropindorâmico se dará nos dias 28 a 30 de julho de 2023. A participação dessa pesquisadora na roça de quilombo, dá-se desde 2020, quando deu início a uma campanha para levantar estrutura para receber confluentes na roça, para trocas e compartilhamentos de saberes e afetos. A referida participação seguirá os princípios da pesquisa qualitativa, no primeiro momento a observação, entrevistas, filmagens e gravações em áudio, caso seja necessário. Sera feito uma análise e aprofundamento de termos e conceitos, renomeados organicamente.

Palavra-chave: Epistemologia, Oralitura, Contracolonização.

REFERÊNCIAS

- EVARISTO, Conceição. **Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face**. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (orgs.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: UFPB, Ideia/Editora Universitária, 2005, p. 201- 212.
- MARTINS, Leda. Performance da Oralitura: Corpo, Lugar da Memória. Língua e Literatura: Limites e Fronteiras. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM**, Santa Maria, n. 2, p. 63-81, jun. 2003.
- NASCIMENTO, Abdias. do. **O Quilombismo**. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor Produtor Editor, 2002.
- NASCIMENTO, Beatriz. **Por um território (Novo) Existencial e Físico**. In: NASCIMENTO, Maria Beatriz. *Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição*. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.
- SANTOS, A.B. **Colonização, quilombos, modos e significações**. Brasília: INCT/UnB, 2015.

**PALAVRA COMO DIREITO DE TODOS:
dimensões sobre as Políticas Públicas de alfabetização na
Educação de Jovens e Adultos**

Mona Lisa Fouyer¹
Sandra Regina Sales²

O trabalho exposto evidenciará reflexões sobre algumas dimensões de ordem legal, histórica e a importância dos docentes na implementação das políticas públicas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Tem por base discussões que almejam compor a tese para a conclusão do Doutorado em Educação cursado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGeduc/UFRRJ). O caminho metodológico percorrido tem se fixado em analisar algumas legislações orientadoras das políticas de alfabetização de adultos e dados estatísticos a luz do referencial teórico de Lotta (2012), Lipsky (1980), Paiva (2007), Freire (2001, 2006), DI PIERRO (2010), SALES e PAIVA (2010) entre outros. Em nossa história, principalmente na alfabetização, a Educação de Jovens e Adultos nunca teve um número significativo de alunos e alunas frequentando os bancos escolares. Essa afirmativa encontra amparo ao considerar esta questão atrelada a lógica governamental de oferecer de forma precária o acesso e a permanência à alfabetização e à educação formal através de modelos que excluem o lugar de fala destes sujeitos como produtores de cultura e de saberes capazes de levantar diversas hipóteses sobre a leitura e a escrita através de práticas pedagógicas que estejam em

¹ Doutoranda em Educação (PPGeduc/UFRRJ), monalisa.supervisora@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/8864704261786449>

² Docente (PPGeduc/UFRRJ), sandrereginasales@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/6700481146248917>

consonância com o seu cotidiano. Soma-se a esta questão, os significados que estes sujeitos trazem sobre o que é ser analfabeto ou alguém com pouca escolaridade. Adultos não alfabetizados normalmente sentem-se envergonhados por não terem concretizado, na “idade certa”, sua escolarização, tornam-se “fruto da falta de políticas públicas capazes não apenas de alfabetizar, mas de garantir a educação escolar da população em todas as faixas etárias” (SALES; PAIVA, 2014). Essas considerações adquirem substâncias ao refletirmos sobre a necessidade de aprofundar análises quanto ao contexto sócio-histórico expresso nas políticas públicas direcionadas a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Há diversos reconhecimentos jurídicos que garantem à formação dos alunos e alunas inseridos nesta modalidade de ensino, porém “a letra da lei não consegue alterar o jogo das relações políticas e dos programas governamentais que vêm excluindo, pelas opções que realizam, uma dupla vez os brasileiros já excluídos na infância, negando-lhes o atendimento, o reconhecimento de serem cidadãos de direito (...)” (PAIVA, 2007). Reflexões sobre a educação como um direito humano ao longo da vida expresso em normativas vigentes nos auxiliam na compreensão de que a alfabetização de jovens e adultos exige mais que uma declaração legal. É preciso ler e escrever a própria história através da *palavramundo* (FREIRE, 2001). Acrescenta este educador brasileiro: “Não basta saber que “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 2006, p.56). Neste contexto, a implementação de políticas públicas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos exige um olhar sobre a atuação dos agentes inseridos nesta modalidade de ensino “no reconhecimento e compreensão de como constroem suas ações, considerando que fazem parte de uma estrutura institucional e programática” (LOTTA, 2012, p. 6). A prática docente assume um protagonismo de extrema relevância por ser permeada por concepções, interações, ressignificações imersas em contextos históricos, sociais, políticos, culturais. Em seu

trabalho cotidiano, esses profissionais da educação compõem o grupo de agentes implementadores das políticas educacionais pois transformam regras e procedimentos de acordo com as interpretações, incertezas, pressões, recursos (in) disponíveis, demandas, interesses pessoais ou de grupos (LIPSKY, 1980). Moldando e remoldando a política pública, o docente exerce sua prática educacional na interação direta com os discentes considerando as condições estabelecidas e os contextos apresentados. Há tempos muitos estudiosos destacam a necessidade de superar abordagens setoriais para “erradicar” o analfabetismo e a reduzida escolaridade dos sujeitos sem uma atuação conjunta com outros elementos que tem significativa representatividade no quadro atual: condições estruturais de exclusão política, cultural e socioeconômica. DI PIERRO (2010) contribui ao evidenciar que “convém reavivar debates que considerem a alfabetização de jovens e adultos com suas conexões efetivadas no desenvolvimento socioeconômico e no exercício da cidadania (DI PEIRRO, 2010, p. 15). Como resultado de estruturas de poder, tais fenômenos complexos, tem se consolidado ao expropriar o conhecimento da classe trabalhadora requerendo gradativamente uma força de trabalho com qualificação cada vez mais rebaixada compreendendo que “no capitalismo dependente, vale a fórmula: expropriação somada exploração é igual a maior taxa de extração de mais-valia, possibilitando mais lucros a serem distribuídos aos donos do capital” (LEHER, 2010, p.70). É preciso garantir a defesa de uma educação pública unitária como estratégia capaz de instrumentalizar os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos pois ao abordar o tema da alfabetização destes sujeitos, não há como deixar de discutir: o que é ser analfabeto/analfabeta? O que significa, na sociedade atual, um/uma jovem/adulto com pouca escolaridade? O avanço na escolarização destes sujeitos pode ser considerado como a elevação do nível de conhecimento científico, cultural, social, histórico, político? Tais fenômenos complexos são resultado das estruturas de poder e dependem de políticas públicas mais participativas e

redistributivas materializadas em concepções mais apropriadas, acesso as tecnologias de informação e comunicação, ampliação de financiamento, qualificação profissional e valorização dos educadores e educadoras que atuam e militam na luta histórica em defesa da educação de qualidade social como direito de todos. Destaca-se que é preciso compreender estas políticas nas escolas através do recebimento, interpretação, resistência, recriação considerando que a discricionariedade dos docentes (re) modela a política e os resultados em seus campos de execução.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Alfabetização de Jovens e Adultos, Discricionariedade Docente.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DI PIERRO, M. C. A Educação do Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

LEHER, R. **25 anos de educação pública: notas para um balanço do período.** 2010 <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/Material/L146.pdf> .

LIPSKY, M. **Street level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services.** New York: Russell Sage Foundation 1980.

LOTTA, G. S. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A (org). **Implementação de Políticas Públicas.** Teoria e Prática. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.

PAIVA, J. **Direito à Educação para Quem?** Disponível em: http://forum.eja.org.br/files/direito_educ_jane.pdf. 2007 Acesso: 18 de janeiro de 2022.

SALES, S. R.; PAIVA, J. As muitas invenções da EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.** Dossiê Educação de Jovens e Adultos. AAPE/EPAA, v.22, nº 58, p. 1-19, 2014.

PESQUISA ONLINE:
**desafios e possibilidades de uma dissertação de abrangência
Nacional com universitários durante a pandemia**

Ravine Carvalho Pessanha Coelho da Silva¹

Vitor Alexandre Rabelo de Almeida²

Augusta Karla Silva Quintanilha³

Fabiane Frota da Rocha Morgado⁴

Imagem Corporal é a representação mental do próprio corpo (CAMPANA, TAVARES, 2009; SCHILDER, 1999). Os estudos sobre a imagem corporal têm ocupado espaço de relevância em distintas áreas do conhecimento, tanto no cenário internacional quanto no nacional (SCHAEFER, BURKE, THOMPSON, 2018; FERREIRA, et. al, 2014). No que tange a população de jovens universitários, pode-se considerar que estes representam grupos de risco para desenvolver alterações relacionadas à imagem corporal, e utilizar instrumentos adequados para avaliar este constructo no contexto brasileiro possui fundamental importância, tendo em vista que esse grupo apresenta grande propensão a desenvolver distúrbios relacionados a imagem corporal. (FELDEN *et al.*, 2016; PONTE *et al.*, 2019; SILVA *et al.*, 2019). Instrumentos destinados à avaliação das experiências corporais durante a atividade física e da comparação de aparência física nesta população são escassos (SILVA *et al.*, 2021), principalmente no

¹ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), ravinecarvalho@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/1848724726635016>

² Mestrando em Educação (PPGEduc/UFRRJ), vitoralexandrea_@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/1497775302987685>

³ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), augustapsic@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/3034449922806228>

⁴ Docente (PPGEduc/UFRRJ), fabi.frm@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/1988074625618984>

contexto de pesquisas *online*. Essa metodologia de pesquisa se tornou necessária devido à Pandemia de COVID-19, impactando diversas áreas, inclusive a educação, e mais especificamente, as pesquisas. Para tanto, tornou-se necessário o desenvolvimento de adaptação transcultural de instrumentos que viabilizem a identificação e o entendimento dessas questões tanto no contexto de pesquisas presenciais quanto *online*, de modo a ampliar as possibilidades de identificação das problemáticas em questão, proposta esta realizada na dissertação de mestrado da autora.

Relatar os desafios e possibilidades de desenvolver uma dissertação com proposta de adaptação transcultural e validade psicométrica de dois instrumentos acerca da Imagem Corporal para jovens universitários brasileiros *online*, durante a pandemia de COVID-19.

A pesquisa foi dividida em duas etapas distintas: adaptação transcultural e avaliação psicométrica. Participaram da primeira etapa 45 universitários ($X = 23,13$ anos; $DP: \pm 2,8$ anos), e da segunda 1.610 universitários ($X = 22,69$ anos; $DP: \pm 3,12$ anos), das cinco regiões brasileiras, de modo que toda a população fosse representada, seguindo as

recomendações de BEATON, et. al (2002). A coleta de dados foi realizada de maneira *on-line*, devido a pandemia de COVID-19 que se fez transversal ao período do estudo a fim de aferir os índices de validade de conteúdo, validade de construto e confiabilidade dos instrumentos. Entretanto, para a realização da pesquisa na modalidade *online*, foi necessário realizar um adendo ao comitê de ética, solicitando nova autorização para realização da pesquisa no novo formato. Utilizou-se estatística descritiva, análise fatorial confirmatória (AFC), teste de correlação de *Spearman* e alfa de *Cronbach* para análise dos dados. Os instrumentos de coleta foram PABEQ; PACS-3; *The Body Appreciation Scale* (BAS); *The Sociocultural Attitudes Towards Appearance Scale-4* (SATAQ-4); *The Rosenberg Self-Steem Scale* (RSES) e questionário sociodemográfico. Os programas SPSS (versão 20.0) e o LISREL (Versão 8.8) foram utilizados.

A pesquisa foi pensada e autorizada inicialmente, para realização presencial. Entretanto, cerca de uma semana antes da qualificação dessa dissertação, as atividades presenciais das universidades foram suspensas devido ao avanço da pandemia de COVID-19, fato este que fez com que a qualificação fosse adiada, e o caminho a ser trilhado para a conclusão do trabalho fosse repensado e alterado, devido a falta de previsão de retorno das atividades presenciais. A primeira mudança se apresenta na qualificação, que de forma inédita foi realizada de maneira online, através do *Google Meet*. Por se tratar de uma adaptação transcultural, que requer um rigoroso processo metodológico e a representação de todos os estados em que os instrumentos se destinam, optamos por dar sequência às etapas de Pré-Teste também *online*, utilizando o aplicativo supracitado, e após o fechamento da versão final do instrumento, realizamos, também de maneira inédita, a coleta de dados *online*, através do *Google Forms*. A pesquisa foi divulgada nas redes sociais, através de vídeos de divulgação gravados pela autora, e impulsionamento dos *links* para resposta, de modo que pudesse alcançar pessoas que utilizavam redes sociais de todo o território brasileiro.

CONCLUSÃO: Muitos desafios puderam ser encontrados para a realização da pesquisa *online*, devido à inédita configuração de coleta de dados, a representação amostral com que a metodologia da presente pesquisa demandou, a impossibilidade de controlar a amostra participante, bem como a qualidade das respostas, além da adaptação estrutural dos instrumentos de coleta de dados. Entretanto, algumas possibilidades puderam ser destacadas, como novas formas de coletas de dados, que se apresenta como um ponto forte, por permitir que todas as regiões e todos os estados do Brasil fossem respondentes da pesquisa, alcançando uma amostra grande, heterogênea e significativa, tornando as escalas válidas e confiáveis para coleta de dados em todo o território brasileiro, sem restrições, o que até a chegada da pandemia, não era realizado metodologicamente. Assim, estes estudos contribuem em diversos

aspectos, para a literatura da área, dentre elas a psicometria e, principalmente, a imagem corporal.

Palavras-chave: Imagem Corporal, Comparação Social, Discentes, Instrumento de Avaliação.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edicoes 70, 1977.
- BEATON, D. E.; BOMBARDIER, C.; GUILLEMIN, F.; FERRAZ, M. B. Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. **Spine**, [s.l.], v. 25, n. 24, p. 3186- 3191, 2000.
- CAMPANA, A. N. N. B.; TAVARES, M. C. G. C. F. **Avaliação da Imagem corporal: instrumentos e diretrizes para pesquisa**. Sao Paulo: Phorte Editora, 2009.
- CASH, T.; PRUZINSKY, T. (org.). **Body Image: a handbook of theory, reserarch e clinical practice**. New York: Guilford Press, 2002.
- FELDEN, E. P. G.; PIO, I. G.; DE OLIVEIRA SANTOS, M.; BARBOSA, D. G.; ANDRADE, R. D.; PELEGRINI, A. Internalizacao dos ideais de corpo em academicos de Educacao Fisica e Fisioterapia. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, [s.l.], v. 24, n. 4, p. 121-128, 2016.
- FERREIRA, M.E.C; AMARAL, A.C.S; FORTES, L.S; CONTI, M.A; CARVALHO, P.H.B; MIRANDA, V.P.N, 2014. IN FERREIRA, M.E.C; CASTRO, M.R.; MORGADO, F.F.R **Imagem corporal: reflexões, diretrizes e praticas de pesquisa**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2014.
- HU, L.; BENTLER, P. M.; KANO, Y. Can test statistics in covariance structure analysis be trusted?. *Psychological bulletin*, v. 112, n. 2, p. 351, 1992.
- MENZEL, J. E.; THOMPSON, J. Kevin; LEVINE, Michael P. Development and validation of the physical activity body experiences questionnaire. *Bulletin of the Menninger Clinic*, v. 83, n.1, p. 53-83, 2019.
- PIRAN, N.; CORMIER, H. C. The social construction of women and disordered eating patterns. **Journal of Counseling Psychology**, [s.l.], n. 52, p. 549-558, 2005.
- PONTE, M. A. V.; FONSECA, S. S. C. F.; CARVALHAL, M. I. M. M.; DA FONSECA, J. J. S. Autoimagem corporal e prevalencia de sobrepeso e obesidade em estudantes universitarios. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, [s.l.], n. 32, 2019.

- RIVA, G.; TERUZZI, T.; ANOLLI, L. O uso do Interrede em psicopatarse logicaarco: comparisco de online and of fl ineperguntanares. **Cyberpsychologia e comportamentoou**, [s.l.], n. 6, p. 73-80, 2003.
- SCHAEFER, L. M.; BURKE, N. L.; THOMPSON, J. K. Thin-ideal internalization: how much is too much? **Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity**, [s.l.], v. 24, n. 5, p. 933-937, 2019.
- SCHILDER, P. **A imagem do corpo: as energias construtivas da psique**. 3.ed. Sao Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SILVA, L.P.R, TUCAN, A.R.O, RODRIGUES, E.L, DEL Re PV, SSANCHES PMA, BRESAN, D. Insatisfacao com a imagem corporal e fatores associados: um estudo com jovens estudantes de graduacao. Einstein. 2019;17(4):AO4642.
- SILVA, R. C. P. C. et al. Cross-cultural adaptation of body image assessment instruments for university students: a systematic review. *Psicologia: Reflexao e Critica*, v. 34, n. 1, p. 1-13, 2021.
- SILVA, J.; PEIXOTO, F.; ALVES, M.; ZINK, M. Avaliacao do estado nutricional e evidencias de dismorfismo corporal em academicos de Nutricao e Psicologia. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, [s.l.], v. 23, n. 250, p. 115-130, 4 mar. 2019.
- TYLKA, T. L. **Positive psychology perspectives on body image**. [S.l.: s.n.], 2011.
- TYLKA, T. L.; AUGUSTUS-HORVATH, C. L. **Fighting self-objectification in prevention and intervention contexts**. [S.l.: s.n.], 2011.

POLÍTICA CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: o currículo como garantia do direito à educação de qualidade

Rejane Peres Neto Costa¹

Anelise Monteiro do Nascimento²

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e incumbiu aos sistemas de ensino de todo país a (re)formulação de seus currículos, que deveria ser realizada entre os anos de 2019 e de 2020. A Base é apresentada como um documento de caráter normativo e definidor de um conjunto de aprendizagens essenciais que pretende assegurar direitos de aprendizagem que visam à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017). Esta política aposta no currículo como instrumento que objetiva a melhoria qualitativa de aprendizagem e desenvolvimento para toda a educação escolar.

A previsão legal de um currículo nacional foi encaminhada pela Carta Constitucional (1988) no art. 210 que define: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum”. Posteriormente a LDB no art. 26, na redação dada pela Lei no 12.796/2013, estipula que “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”. Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei 13.005/14, deu adesão à pretensão de formulação de uma base comum curricular.

¹ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), rejaneperescosta@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/3520677301613033>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), anelise.ufrj@yahoo.com.br, <http://lattes.cnpq.br/2128109907868856>

Em suas estratégias o PNE consolida o objetivo de construção de uma base nacional como instrumento para alcançar a melhoria da qualidade da educação nacional e, desta forma, à efetivação do direito à educação (BRASIL, 2014).

Seguindo a normativa do Ministério da Educação, entre os anos de 2018 e 2019, foi realizada a reformulação do currículo da rede municipal de Nova Iguaçu, um município situado na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. O estudo desenvolvido na dissertação de mestrado, realizado neste programa de pós-graduação (PPGEduc), acompanhou este trabalho de reformulação curricular com o seguinte título: “Uma Marca de Governo”: a Base Nacional Comum Curricular no município de Nova Iguaçu (COSTA, 2020), sendo o recorte desta pesquisa o currículo para a educação infantil. A pesquisa proposta para o doutorado, que está em andamento, tem a pretensão de dar continuidade a tal estudo.

O grupo de pesquisa ao qual sou integrante, o Grupis – Grupo de Pesquisa Infância até os 10 Anos –, tem como objetivo acompanhar as políticas educacionais propostas para a primeira infância na Baixada Fluminense, território que abriga a universidade a qual nos filiamos. Nos últimos dois anos (2020-2022) temos acompanhado os desafios que a pandemia de Covid-19 colocou às instituições de educação. Um dado que se soma a essa discussão é o fato do CNE ter estabelecido o prazo de dois anos para a finalização do processo de (re)formulação curricular, esse encerrado em 2020. O fechamento dos espaços escolares e ajustes para a garantia do atendimento presencial, devido a necessidade de isolamento social e os protocolos sanitários, obrigou os governos a estabelecerem novos arranjos para a garantia ao direito à educação. Neste contexto, o currículo se tornou uma categoria de relevância na execução das políticas. O cumprimento do percurso curricular, conhecimento legítimo estabelecido, tem aparecido nas orientações e resoluções do Ministério da Educação (BRASIL, 2020; 2021) como a possibilidade de cumprimento do direito à educação e a materialização de uma suposta garantia de qualidade na aprendizagem. Desse modo, propomos um estudo de caso de como a rede municipal de Nova

Iguaçu vem utilizando o currículo municipal, já reformulado a partir da BNCC, e a própria Base da Educação Infantil, evidenciando demandas e articulações que são mobilizadas.

Por estudos de caso, tal como André (2005) salienta, não ser essa uma opção por uma escolha metodológica, nem um método específico, mas sim o que se pode aprender ao estudar um determinado caso fazendo uso de abordagens qualitativas comumente utilizadas em estudos antropológicos e sociológicos, como as entrevistas, a observação, anotações e gravações (ANDRÉ, 2005, p. 13-16). Em educação, tais estudos aparecem desde a década de 1960, descrevendo experiências de escolas, professores e alunos. Como propõe André (2005), o conhecimento gerado a partir deste estudo de caso é concreto e contextualizado, porque se ancora nas experiências vivenciadas pelos sujeitos implementadores da política.

O currículo como a principal categoria deste trabalho é calcado nas forma como Apple (2001) propõe olharmos para o currículo e, também, para as políticas voltadas para a educação. O conhecimento que se estabelece nos currículos não é ocasional, mas sim, é planejado, previsto e considerado apropriado dentro de valores que representam uma determinada compreensão sobre a realidade. A seleção curricular não é neutra e é influenciada por interesses sociais e econômicos que incorporam uma agenda comprometida com uma determinada estrutura e política educacional. Partindo do pressuposto de que uma política educacional é uma política social, tratar de sua análise é percorrer as ideias e as ações governamentais para um determinado setor.

Ao trazer um sentido de qualidade para a Educação Infantil, a BNCC fixa um sentido de currículo, que parece limitado à conteúdos prescritivos, progressivos e lineares. Há uma pretensão nas normativas e orientações educacionais dos últimos anos que associam qualidade ao currículo e que este último é significado pelas políticas públicas como conhecimentos aprendidos pelos alunos. A validação do uso do currículo como instrumento garantidor ao direito à educação, durante o fechamento das escolas na pandemia de Covid-19, demonstra tal entendimento e uso. O

que levantamos como questão é: currículo e a BNCC são garantias do direito à educação e a qualidade que dela se requer?

Palavras-chave: Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular, Currículo, Políticas Educacionais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto, Portugal; Porto Editora, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (PNE). PNE 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 02/05/2018.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC, 2016-2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>, acesso em 02/01/2018.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192, acesso em 15/04/2022.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>, acesso em 15/04/2022.

COSTA, Rejane Peres N. **“Uma Marca de Governo”**: a Base Nacional Comum Curricular no município de Nova Iguaçu. Jul. 2020. 179 f. Dissertação Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC): UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (mimeo).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, MARLI E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

INCLUSÃO MUSICAL: uma perspectiva afrocentrada no contexto popular

Renato Romualdo Ribeiro¹
Carlos Roberto de Carvalho²

O escopo principal desta pesquisa tem como fonte primária a demonstração da educação inclusiva por meio da música, isto é, de uma pedagogia que reconhece na música sua força universal, possibilitando a construção de uma episteme inclusiva pela presença da música. Considerando para a construção desta episteme pedagógico musical, a partir da originalidade musical dos povos originários e constituintes da brasilidade, dando especial atenção à matriz africana, por sua musicalidade e corporalidade próprias que confluem para um fazer pedagógico genuinamente inclusivo. Esta proposta é justificável tendo em vista a insistente negação do total acesso ao saber e a cultura, tanto aquelas que possuem um *status quo*, como o saber das matrizes africanas e indígenas no qual o juízo de valor, marcadamente europeu, subjugou e rebaixou-as, tornando-as marginalizadas por esta sociedade dominante. A pesquisa envereda por meio destas matrizes na lutam por uma educação plenamente inclusiva no Brasil; fato este que tem sido uma tarefa árdua e de longa data que pode ser constatado ao analisarmos a educação quilombola, no qual somente em 1988 a Constituição Federal garantiu o direito à propriedade de suas terras, mas o direito a uma educação quilombola, somente foi reconhecida como uma das modalidades na educação brasileira em 1996. Esta realidade é terrivelmente

¹ Mestrando em Educação (PPGEduc/UFRRJ), romualdo.libretista@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/0182959378216816>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), carlosbeto.carvalho@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/7137910493989596>

excludente, pois há, mesmo implicitamente um juízo de valor que diz respeito à etnia, ao fenótipo, ao genótipo, ao capital cultural, intelectual e pecuniário produzindo e acentuando um abismo que acaba abolindo qualquer oportunidade de vida plena, isto é, bem viver. Para isto, o ato de inclusão, ou seja, uma educação inclusiva é garantidora da possibilidade de equidade perante as oportunidades ao mesmo tempo em que sua acolhida se caracteriza por ir ao encontro do diferente. O referencial teórico que constitui este trabalho concentra-se na pesquisa revisionista de dados que abarquem o pensamento pedagógico inclusivo, assim como o musical. A concepção de uma educação inclusiva pode ser caracterizada por favorecer o surgimento de possibilidades de equidade quanto as oportunidades, ao mesmo tempo que acolhe o diferente, construindo uma modalidade de conhecimento que transforma a sociedade por meio de uma formação humanística de encontro e acolhida. Autores como Pedro *et al.* (2010) evidenciam e compreendem a educação como algo que deve proporcionar aos indivíduos a possibilidade de compreensão não somente dos seus deveres, mas de seus direitos. Neste sentido, a educação deve fornecer essa formação que nos guia em direção ao conhecimento da cidadania, possibilitando uma vida em sociedade, devido a tomada de consciência, lutando contra a exclusão como bem destaca o escritor brasileiro Gilberto Dimenstein (1993) ao expressar sua ideia de que a cidadania plena não é só o direito, mas a ideia, a concepção, o poder e a capacidade de expressá-la. O filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas (2022) corrobora com o exposto por Dimenstein ao destacar que o processo inclusivo deve apresentar a sensibilidade, a abertura, para a origem cultural das diferenças individuais e culturais específica. Neste sentido, as pesquisadoras da educação inclusiva no Brasil, Pletsch e Fontes (2006) e Glat e Blanco (2007) vão definir Educação Inclusiva como sendo um atendimento prioritário onde há a acolhida de todos os discentes sem distinção e juízo de valores, onde o acolher abraça todas as classes sociais, raciais, culturais ou suas formas de desenvolvimento. Neste processo de Educação Inclusiva será

considerado sua possível relação com a música de origem africana; isto se deve musicalidade e corporalidade que confluem para um construir pedagógico lúdico e inclusivo, dando um fim à arte para que ela favoreça a inclusão e a alteridade; enxergando no próximo em sua aparência própria, sem com a ótica do preconceito. Brandão (1986) salienta de que o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é *o que* eu sou e nem todos são *como* eu sou. As evidências desta pesquisa apontam para o potencial pedagógico que a musicalidade africana apresenta. Sendo a música expressão que transborda as linhas do instrumento, ou seja, até o corpo torna-se instrumento e tudo ao redor; é justamente nessa produção sonora que Schafer chamará de “paisagem sonora” que se manifesta em várias formas, como na “música” que a natureza nos oferece. A música está dentro do corpo, na pulsação e no ritmo das nossas almas. Em um povo marginalizado como o negro e o indígena, essa dor da exclusão produziu uma arte que acabou representando toda uma brasilidade que é o olhar daquele que está à margem da vida, e tal como destaca o educador Paulo Freire na obra *A Importância do Ato de Ler* (1988) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, pois não existe nenhuma leitura da palavra que possa se sobressair a forma de como nos vemos diante do mundo e das situações que ele nos impõe. Disto podemos concluir, ao que Paulo Freire pontua, de uma quebra da hegemonia do texto, assim como do *status quo* de um modo pedagógico. Pois a leitura de mundo é um processo multidimensional e transformador do que antes era homogêneo em algo heterogêneo, ou seja, dar a ele possibilidade de ser autêntico. Esta autenticidade é proporcionada pela pedagogia inclusiva e musical, no qual o uso da musicalidade africana produz uma genuína pedagogia magna por sua dimensão inclusiva de valor universal.

Palavras-chaves: Música, Inclusão, Equidade, África.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. R. **Identidade e etnia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel**. 24ª. ed. – São Paulo: Editora Ática, 2019.
- DU BOIS, W. E. B. **As almas do povo negro**. 1ª. ed. – São Paulo: Editora Veneta, 2021.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 52ª. ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2021.
- GILROY, P. **O atlântico negro**. 2ª. ed. – São Paulo: Editora 34, 2012.
- GLISSANT, É. **Poética da Relação**. 1ª. ed. – Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021.
- HABERMAS, J. **A inclusão do outro: Estudos de teoria política**. 1ª. Ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. 2ª. ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- SCHAFER, M. **Vozes da tirania**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

O PAPEL DE JULIANO MOREIRA NO MOVIMENTO DE HIGIENIZAÇÃO DO BRASIL NAS TRÊS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Rosi Marina Rezende¹
Amauri Mendes Pereira²

O presente estudo encontra-se em andamento e se insere no âmbito da linha de pesquisa “Educação e Diversidades Étnico-Raciais”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc - UFRRJ) e conta com a orientação do professor Amauri Mendes Pereira.

O problema apresentado como objeto da pesquisa e que se pretende compreender é: qual foi o papel de Juliano Moreira no movimento de higienização do Brasil nas três primeiras décadas do século XX. A questão norteadora busca identificar até que ponto o pensamento deste intelectual que atuou no campo científico, corroborou na tentativa de desmistificar a visão que se consolidava sobre o negro no Brasil e se é possível percebermos as influências dessa contribuição nos dias atuais.

Para a investigação e coleta de dados serão utilizadas as pesquisas bibliográfica e documental. Como se trata de pesquisa em andamento as metodologias já estão sendo colocadas em prática. A pesquisa bibliográfica está sendo realizada a partir de materiais já publicados, disponíveis em: livros, revistas, publicações em periódicos, artigos científicos, jornais, boletins, dissertações (fontes físicas ou online). As fontes documentais serão

¹ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), rosi.marina@yahoo.com.br, <http://lattes.cnpq.br/8512757905224180>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), amauripereira1@uol.com.br, <http://lattes.cnpq.br/2005836026921987>

obtidas por meio de pesquisa em lócus em instituições que guardam acervos relacionados a fontes primárias e secundárias relativas as ações e projetos de Juliano Moreira: Colônia Juliano Moreira, Centro Psiquiátrico Pedro II, Biblioteca Nacional e Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro, dentre outras.

O motivo que despertou o meu interesse pela temática de estudo está ligado diretamente à minha trajetória pessoal como mulher afrodescendente e a minha experiência profissional como professora da Educação Básica na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (1983 a 2012) e na função de Pedagoga no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), em que tive a oportunidade de participar como membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI), desde 2011.

No Mestrado em Relações Étnico-Raciais, no CEFET/RJ, no período de 2012/14, me dei conta do quão desinformados somos com relação ao como se deu a história da construção do rosto da nação brasileira. Uma das temáticas que mais me inquietou foi o processo relacionado aos projetos eugênicos e de higienização, implementados no Brasil.

Apesar da roupagem científica em torno do termo, o movimento eugenista foi essencialmente social e visava a exclusão de elementos indesejados da sociedade, pautado em um discurso de "melhorar" geneticamente a população.

Reprodução, longevidade e mortalidade foram compreendidos como fenômenos relacionados não mais especificamente ao corpo, individualmente, mas às populações e suas formas de viver (CAPONI, 2014, p. 23-24). Considerava-se a mistura entre as raças como fator de degeneração humana, pois desse encontro o resultado seria o de populações deficitárias do ponto de vista físico, intelectual e moral, sendo a miscigenação biológica potencialmente perigosa para o progresso da humanidade, havendo necessidade do conhecimento e do controle pela ciência sobre a reprodução humana.

Segundo Ferreira “o homem de origem africana e seus valores foram sistematicamente associados a qualidades negativas pelo

européu, já antes mesmo do “descobrimento do Brasil” e do processo de colonização. (FERREIRA, 1999, p. 01).

A visão de inferioridade de negros e índios, tendo como aspectos de superioridade o fenotípico, a cultura e o processo de civilização europeia, esteve presente na direção intelectual e política que parte da intelectualidade brasileira e setores das classes dominantes e dirigentes procuraram trazer para a construção da identidade brasileira.

Pereira, destaca que “nos primórdios da República a questão da raça atormentava como um verdadeiro drama existencial a visão sobre o desenvolvimento da nação - tratava-se de eliminar a onda negra que ameaçava submergir demograficamente, culturalmente, espiritualmente a perspectiva de nação civilizada. (PEREIRA, 2012, p. 3).

Os objetivos de eugenistas e sanitaristas consistiam em trabalhar com a prevenção, na busca do controle de fatores disgênicos pelo saneamento ambiental, modernizando o país e apagando os símbolos da degeneração. “Dos sanitaristas, que negavam as teses da inata indolência tropical, vieram os remédios para um futuro promissor: a educação higiênica e as ações públicas sanitárias”. (SANTOS, 2009, p.8).

Em meio a essa discussão, a Liga Brasileira de Higiene Mental, com sede no Rio de Janeiro se consolidaria importante associação dos intelectuais médicos. Sob a direção de psiquiatras, tendo em sua composição além de médicos, juristas e educadores, “tornou-se um grande veículo de propaganda a favor da higiene mental, participando ativamente da construção de um projeto preventivo da sociedade que, pela via eugênica, visava atender às exigências daquela conjuntura”. (SANTOS, 2009, p. 8). Dentre os líderes mais influentes destacou-se Juliano Moreira, cujas ações motivam este estudo, sendo este o fundador e primeiro presidente da LBHM, que se constituiu como a associação central da psiquiatria na formulação de um projeto ampliado de intervenção social.

o pensamento psiquiátrico de Juliano Moreira, do final do século XIX até fins dos anos de 1910, em muito parece se diferenciar daquele que foi evocado e utilizado para dar sustentação ao movimento eugênico brasileiro a partir dos anos de 1920. As teorias psiquiátricas alemãs de cunho organicista que o influenciaram foram por ele “convertidas” num discurso antideterminista, contrário à inexorabilidade dos males gerados por nosso clima ou constituição racial. (VENÂNCIO, 2004, p. 299).

As ideias de Juliano Moreira, eram contrárias ao discurso hegemônico da psiquiatria na época. Ele considerava a degeneração como doença mental de ordem individual e que poderia ser uma ameaça para qualquer pessoa, não tendo nada a ver com a questão racial ou nacionalidade, não impedindo o desenvolvimento de um projeto de nação. Nesse sentido podemos observar que ele não era adepto do pensamento que hierarquizava as raças e que pensava haver povos superiores e povos inferiores.

Os resultados desta pesquisa até o momento são parciais, mas já é possível perceber que no cenário acadêmico, as pesquisas que trazem Juliano Moreira como intelectual, destacam suas contribuições na reformulação da psiquiatria brasileira. Fora dessa área, seu nome, no Brasil, a partir de 1930, é pouco conhecido ou divulgado. Com base na experiência de estudiosos da temática, como Venâncio, os periódicos médicos e psiquiátricos na maior parte das instituições de assistência e das universidades em que são mantidos encontra-se em péssimo estado. A inexistência de informações sobre seus arquivos pessoais é um outro fator destacado. Apesar da existência de diversos artigos sobre os movimentos eugênicos e sanitaristas, há quem chame a atenção para a escassez de pesquisa, como Ricardo Augusto e Venâncio.

Palavras-chave: Juliano Moreira, Eugenia, Movimento de higienização no Brasil.

REFERÊNCIAS

- CAPONI, S. **Loucos e degenerados**: uma genealogia da psiquiatria ampliada. Rio de Janeiro: Editoria Fiocruz, 2014.
- SANTOS, Ricardo Augusto. **Os Intelectuais e a Eugenia**. Sociologia e Política – I Seminário Nacional & Política, UFPR, 2009.
- SOUZA, Mário Luiz de. **Racismo como instrumento epistemológico e político para o entendimento da situação da população negra na sociedade brasileira**. ABPN, v. 6, n. 12, Nov. 2013-fev. 2014, p.06-19.
- PEREIRA, Amauri Mendes. **Teoria Social e a questão racial no Brasil**. Disponível em: <https://www.academia.edu/6981935/A_Teoria_social_e_quest%C3%A3o_racial_no_Brasil>. Acesso em 03 abr. 2021.
- VENÂNCIO. Ana Tereza A. As faces de Juliano. Moreira: luzes e sombras sobre seu acervo pessoal e suas publicações. Estudos Históricos. Rio de Janeiro. n. 36, julho-dezembro 2005, p. 59-73.

MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS E PESQUISA-FORMAÇÃO: design de um curso online

Rute Ribeiro Meireles¹
Marcelo Almeida Bairral²

Protagonizada por professores polivalentes, as características da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental promovem especificidades profissionais em relação aos demais docentes. Estas peculiaridades se refletem nas pesquisas e determinam olhares específicos para as demandas.

Esse resumo é um recorte de uma tese que procura atender demandas atuais da formação continuada dos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em matemática trazendo como objetivo apresentar os elementos de design de um curso de curta duração ministrado em formato online com foco na melhoria do conhecimento profissional de professoras que ensinam matemática dos anos iniciais. Dessa forma ilustramos, sob a perspectiva da pesquisa-formação, o processo de design na construção de um curso de extensão sobre matemática nos anos iniciais.

A pesquisa-formação rompe com a ideia de que professores e estudantes são apenas objetos da investigação. Fantin (2017) classifica a perspectiva da pesquisa-formação como uma construção investigativa na qual os docentes são considerados sujeitos e parceiros da pesquisa. Para Longarezi e Silva (2008), tal prática tem sido vislumbrada desta forma por implicar tanto na produção do conhecimento quanto na transformação da realidade vigente, a partir da solução de problemas teóricos e/ou práticos

¹ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), rutermrocha@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/2988014476577792>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), mabairral@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/0159010164759435>

presentes no cotidiano. A reflexão conjunta que envolve pesquisadores e professores participantes da pesquisa pode ser uma interessante possibilidade de diálogo com vistas a pensar diferentes pistas para a formação. Esse contexto vai ao encontro das ideias de Paulo Freire quanto a estabelecer uma relação dialógica em que o diálogo se dá na “relação de A com B, nesta relação horizontal, nasce a matriz crítica, e não de A sobre B, vertical” (FREIRE, 1967, p. 107). Construções coletivas apresentam um reflexo de conceitos mais amplos ligados a formação de professores, afinal, (FREIRE, 2006, p. 23) afirmou que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Descreveremos os resultados dos formulários online que nortearam o planejamento do curso.

Dos 85 professores participantes da primeira investigação, todos do estado do Rio de Janeiro, 91,8% declararam ser regentes de turmas das redes públicas municipais e/ou estadual, 30,6% afirmaram lecionar a mais de 10 anos e 25,9% a mais de 20 anos.

Dentre os campos matemáticos que compõem o currículo dos anos iniciais os mais assinalados pelos educadores foram Grandezas e Medidas com 41% e Geometria (Espaço e forma) com 24%. Também pudemos observar o interesse pelas tendências didáticas das tecnologias educacionais.

O segundo formulário obteve a resposta de 61 professores dos anos iniciais. Uma das demandas inseridas dentre os questionamentos foi em relação a carga horária dos professores dos anos iniciais. Há, em grande parte dos sistemas de educação, uma estrutura que negligencia diretrizes da Lei 11.738/2008 que determina em seu artigo 2º, que na composição da jornada de trabalho deve ser distribuída em 2/3 (dois terços) para o desempenho das atividades de interação com os educandos e 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse. Oferecer uma proposta de formação continuada que possa ser flexibilizada nos espaços temporais dos profissionais foi um dos pilares desse projeto.

Observamos uma proporção próxima entre os que estão atuando a menos de 5 anos (39%) e os que estão trabalhando entre 5 e 15 anos (35,6%), enquanto o grupo que leciona a mais de 15 anos representou 25,4%. De certa forma podemos observar um equilíbrio no interesse pela formação continuada.

As respostas do segundo questionário indicam que a maioria dos envolvidos atua na rede pública, e essa informação reforça os dados em relação a carga horária, pois nos concursos públicos e processos seletivos para regência nos anos iniciais predominam as cargas horárias entre 20h e 25h semanais.

As primeiras respostas indicam que a grande maioria das participantes trabalha mais de 20 horas por semana, sendo que, mais de 40% trabalham mais de 40 horas semanais e que grande parte do grupo de mulheres possui pelo menos um filho. A busca pela estrutura ideal para o curso seguiu os parâmetros iniciais de uma proposta que, ao mesmo tempo, abrangesse as demandas de formação continuada e fosse adaptável às limitações (carga horária excessiva e trabalho não-remunerado) das alunas-professoras.

Buscamos seguir a perspectiva de pesquisa-formação de acordo com Fantin (2017), Longarezi e Silva (2008) e Santos (2019), como uma construção investigativa identificando os professores como parceiros da pesquisa; valorizando o diálogo entre pesquisador e educador; buscando por implicar tanto na produção do conhecimento quanto na transformação da realidade vigente, a partir da solução de problemas teóricos e/ou práticos presentes no cotidiano.

Procuramos um formato de interação que valorizasse as tarefas assíncronas, mas que não deixasse de lado as oportunidades de interação síncronas, garantindo a troca de experiências através do diálogo. Sendo assim, o formato definido incluiu duas tarefas assíncronas, inseridas no grupo de Facebook construído exclusivamente para o curso e um encontro síncrono realizado aos sábados às 10h (horário definido pelo grupo de participantes através de consulta), além desses dois espaços, foi disponibilizado um grupo no aplicativo WhatsApp para interação instantânea,

resolução de dúvidas sobre o funcionamento do curso, informações e lembretes céleres.

Com o intuito de manter o protagonismo das professoras-cursistas, distribuímos um outro formulário onde as cursistas foram convidadas a selecionar os conteúdos, de acordo com que mais mereciam destaque durante a jornada de formação, os conteúdos foram selecionados de acordo com a BNCC, Brasil (2018). Os conteúdos mais votados foram: problemas relacionados à multiplicação de divisão, sistema decimal, Grandezas e medidas, figuras geométricas espaciais e planas e noção de volume.

Concluimos que foi possível compor um projeto de curso de extensão baseado no protagonismo dos professores, considerando suas demandas e baseados na metodologia de pesquisa-formação. O estágio atual da pesquisa contempla as etapas de refinamento da análise após a conclusão do curso e o processo de qualificação da tese. **Palavras-chave:** Protagonismo, formação continuada, educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008.** Estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 12 de nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

FANTIN, Monica. Educação, aprendizagem e tecnologia na pesquisa-formação. **Educação & Formação:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, v. 2, n. 6, p. 87-100, dez. 2017. Disponível em: <http://seer.uece.br/redufor>. Acesso em: 24 abr. 2022.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 387-393, 2006.

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização.** 1967.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Contrapontos**, Uberlândia, v. 13, n. 3, p. 214-225, dez. 2013.

SANTOS, Edmea. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Piauí: Edufpi, 2019. 225 p.

ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA VÍRUS

Saionara Corina Pussenti Coelho Moreira¹

Márcia Denise Pletsch²

No ano de 2015, um surto de Zika foi alerta para a população brasileira e para o mundo. A preocupação mundial para o problema chamou a atenção de muitos pesquisadores na área. A organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 1 de fevereiro de 2016, na 3ª reunião do Comitê de Emergência, atestou que 650 mil casos detectados em 28 países, e, entre eles o Brasil, que foi o país mais afetado por causa da especificidade e características das sequelas da doença transmitida por mosquitos infectados, da espécie *Aedes* (*Ae.aegypti* e *Ae. albopictus*) responsável também pela transmissão da dengue e chikungunya.

Segundo o documento emitido pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro e a secretaria de Estado de saúde PLANO DE EXECUÇÃO DA ESTRATÉGIA DE FORTALECIMENTO DAS AÇÕES DE CUIDADO DAS CRIANÇAS SUSPEITAS OU CONFIRMADAS POR SCZ E STORCH DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO em junho de 2018, “o Estado de Pernambuco foi um dos mais afetados, e foi observada a manifestação da doença exantematoso, de baixa morbidade e autolimitante, que posteriormente foi identificada como Zika.” Dessa forma, o ministério da saúde lançou o plano de enfrentamento à microcefalia apresentando 3 eixos estruturantes como vemos na imagem a

¹ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), saionara.pussenti@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/1979158028345660>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), marciadenisepletsch@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/5622440291569151>

seguir: **Eixo 1: Controle de vetor; Eixo 2: Dar assistência a criança e a família; Eixo 3: Ensino e pesquisa**

Esses três eixos deram um norte para a intervenção e ações estratégicas de caráter permanente, para dar suporte ao plano de contingência arbovirose. O vírus apresenta consequências graves em mulheres grávidas, que apresentam sequelas durante a gestação, mas precisamente no desenvolvimento fetal e nos recém-nascidos. Mediante a isso, alguns médicos dos Estados do Ceará, Pernambuco e Paraíba, identificaram e observaram o aumento da microcefalia em bebês de mães que tiveram infecção por Zika na gravidez, exatamente no primeiro mês e início do segundo trimestre. Então, em setembro de 2015, foi constatado como a Síndrome da Zika Congênita (SZC) (Id, 2016, P.77), o qual mais adiante o Ministério da saúde denominou Síndrome Congênita do Vírus da Zika". Dentro desse contexto a microcefalia era apenas um dos diversos efeitos do vírus Zika na gestação.

O Brasil foi o país com maior número de casos de bebês com SCZV, tendo 2.844 casos confirmados, e segundo o boletim do Ministério da Saúde de Julho de 2017, dos quais 1.650 casos foram no Nordeste e 397 casos no Estado de Pernambuco (estado com o maior número de casos confirmados). Este novo cenário trouxe perguntas também complexas de serem respondidas:

1 - Como a Educação brasileira está se preparando para receber esses alunos com diagnóstico da SCVZ nas salas de aula de ensino regular?

2 - Quais as práticas pedagógicas de intervenção estão sendo implementadas na Educação direcionadas a esse público?

3 - Qual a formação/preparação os professores estão recebendo para o acolhimento desses alunos?

Essas questões precisam ser respondidas conforme contexto gerais que se apresentam na forma histórico-cultural, social, econômico, geográfico e pessoal dessas famílias que foram acometidas por essa demanda.

Motivados pelos estudos e as pesquisas no Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional –

ObEE/UFRRJ, coordenado pela Professora Dra Marcia Denise Pletsch da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ, surgiram as primeiras questões para construção deste projeto de pesquisa. Considerando os resultados da pesquisa do ObEE, e outras pesquisas que norteiam nossos estudos, o presente projeto “Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do zika vírus na Baixada Fluminense” tem como objetivo analisar e observar a chegada dos alunos acometidos pela Síndrome Congênita do Zika Vírus - SCZV na escola especificamente na Educação Infantil, assim como analisar o impacto causado na Educação no contexto brasileiro, a escolarização desses alunos, e as linhas intersetoriais que estão sendo construídas com o objetivo de atender e dar suporte para esses alunos no início da sua jornada escolar. É importante destacar que o projeto tem como proponente o grupo de pesquisa ObEE, e que o projeto também faz parte das pesquisas do Grupo de Pesquisa Educação e Multimídia – GRUPEM/PUC-RIO coordenado pela Professora Rosalia Duarte da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC-RIO. Destacamos que uma grande parceria institucional foi formada para atender as perspectivas e necessidades do projeto, como atender as áreas de pesquisa que o projeto compreende, os profissionais que o projeto envolve. Este projeto multidisciplinar articula diferentes instituições (UFRRJ, UERJ, PUC-Rio e FIOCRUZ – Ensp e Instituto Fernandes Figueira) Para a realização do estudo, e para atingir os objetivos optamos pela pesquisa de caráter qualitativo. Como procedimentos de coleta de dados, usaremos estratégias como: a observação participante com registros em diário de campo e a entrevista com os Professores da turma em que o aluno está inserido e o especialista da área de Educação Especial que atende os alunos participantes da pesquisa.

Nessa fase com os professores pretendemos usar como instrumento para a pesquisa, a entrevista semiestruturada, usaremos gravações em áudio e transcrita posteriormente, como se

caracteriza nos estudos qualitativos, também usaremos como Instrumento o PEM-CY, mas especificamente a seção: Medida da Participação e do Ambiente - Crianças e Jovens de cinco a 17 anos, o PEM-CY é um instrumento adaptado para uso no Brasil (GALVÃO, et al., 2019).

O campo da pesquisa acontecerá nas escolas onde os alunos participantes da pesquisa estão matriculados, vale lembrar que os alunos iniciaram essa pesquisa junto com a família e faz parte da pesquisa da doutoranda Erica Vliese e agora estamos entrando em um segundo momento da pesquisa especificamente na escola. Nossa participação na escola seguirá os princípios da pesquisa qualitativa, no primeiro momento a observação, entrevistas, filmagens e gravações em áudio, caso seja necessário. No segundo momento a implementação do aplicativo digital elaborado juntamente com a intervenção pedagógica. Os professores serão parte importante desse momento juntamente com os alunos. Na escola observaremos a estrutura da escola, o quantitativo de profissionais, os espaços que os alunos podem utilizar. Faremos uma análise das turmas em que os alunos estão inseridos, quantidade de alunos, os profissionais que trabalham colaborativamente com a turma.

Palavra-chave: Escolarização, Inclusão, Zika Virus.

REFERÊNCIAS

BRASIL Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/ Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BORDIM, M.F. **Escola inclusiva – Um desafio para o Instituto Federal Catarinense Campus Rio Do Sul** – SC. Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso- Campus Cuiabá- Octay de Jorge Da Silva. Departamento de Pesquisa e Pós graduação, 2009.

DINIZ, D. **Zika**: do sertão nordestino à Ameaça Global. Campinas: Civilização Brasileira, 2016.

EICKMANN, H. S. Et al. **Síndrome da infecção congênita pelo vírus Zika**. Cad. Saúde Pública vol.32 no.7 Rio de Janeiro, 2016.

GALVÃO, Élica Rayanne Viana Pinheiro. et al. **Medida da Participação e do Ambiente - Crianças e Jovens (PEM-CY)**. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, vol. 29, no. 3, p. 237–245, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v29i3p237-245>>. Acesso em: 29 de outubro. 2022

OS SABERES DE DOCENTES E SOCIOEDUCADORES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES

Sandra Regina de Oliveira Faustino¹

Jonas Alves da Silva Junior²

Este texto é fruto da minha pesquisa de doutoramento motivada em pesquisas anteriores, BARROS (2020) e SILVA JR. (2018), em que participei. A pandemia da Covid-19 promoveu o isolamento social e a internet se configurou como a ferramenta que seria o caminho para a fonte de informações, trocas, aprendizagens, trabalho, sociabilidade e desenvolvimento de pesquisas diante do tempo pandêmico. Com isso, obrigatoriamente a investigação aconteceu no ambiente digital. A reestruturação do projeto de pesquisa foi a partir da oferta de um curso de extensão pioneiro **Formação Continuada de Professores em Gênero e Sexualidades**, para professores/as e profissionais socioeducativos/as no formato digital com o amparo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's). O curso teve como objetivo profícuo de coletar dados para pesquisa e aprofundar o entendimento dos cursistas sobre as temáticas na perspectiva de uma formação que viesse ao encontro da consolidação de uma educação enquanto Direito Humano com práticas pedagógicas inclusivas. O curso foi promovido pelo Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX), que é vinculado ao Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar (IM), campus de Nova Iguaçu, e foi oferecido através da Escola de Extensão da UFRRJ. O período da implementação foi entre 4 de novembro a 4

¹ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), sandrereginafaustino@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/5842779763742764>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), jonasa772@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/8739436055461717>

de dezembro de 2020. O percurso metodológico foi norteado pela etnografia, desenvolvido de forma remota e com carga horária total de 40 horas de atividades, sendo 12 horas de atividades síncronas através de cinco Rodas de Conversas (RD's) *online* no *Jitsi Meet* e 28 horas de atividades assíncronas nos fóruns digitais pelo *WhatsApp*. A formação teórica contou com a participação ativa e propositiva de 8 professores pesquisadores/as, doutores e mestres, das universidades públicas brasileiras. A mediação contou com o auxílio de 12 tutores das redes de ensino públicas e ativistas dos movimentos sociais. Teve como público-alvo docentes e diversos profissionais que estão em exercício nas unidades socioeducativas de privação de liberdade e da semiliberdade do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), bem como do Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA). Estas instituições são responsáveis pelo atendimento aos adolescentes autores/as de atos infracionais, que estão em cumprimento de medida socioeducativa, em regime de internação nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo. Foram disponibilizadas e preenchidas 40 vagas no período reservado para esta etapa. Durante o desenvolvimento do curso alguns cursistas adoeceram e, ao término do curso, 28 profissionais receberam o certificado de conclusão. Os participantes postaram mensagens em plataformas digitais e seus discursos derivaram em dados que embasaram os resultados da pesquisa. Tais interações produziram um total de 1.070 registros, a saber: 727 postagens nos fóruns, 152 publicações nos chats das RD's, 114 avaliações sobre as abordagens temáticas das RD's e do desenvolvimento do curso, 25 postagens sobre a autoavaliação dos cursistas e 52 mensagens privadas *online* recebidas no meu *WhatsApp* por alguns/mas interlocutores/as. Essas mensagens me possibilitaram compreender melhor o estado de ânimo de alguns cursistas quanto as aflições, adoecimento, dicas e motivo de abandono do curso. Ressalto um aspecto da observação participante no ambiente digital foi a do foco principal ser o comportamento dos participantes que visou captar as sutilezas e os aspectos subjetivos dos interlocutores. Nesse exercício de

documentar o não-documentado e desvelar os encontros e desencontros ocorridos ora fui observadora ora participei ativamente dos debates. Trata-se de uma investigação de caráter qualitativo e de cunho etnográfico em educação com aporte basilar os teóricos dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais pós-estruturalistas. Foram úteis as anotações de campo, as observações participantes, questionários e entrevistas *online*. A etnografia se constitui em um esforço de compreender e aprender com o outro a partir das dinâmicas sociais do grupo que ele pertence (DAMATTA, 1974). E, também, por realizar a “descrição densa” de um contexto sociocultural de um grupo particular para captar a amplitude dos significados e das percepções das dinâmicas existentes em relação a um acontecimento, comportamento ou fenômeno social e cultural (GEERTZ, 2008, p. 20). Desse modo, a tese teve por objetivo geral compreender os sentidos dos discursos provenientes das postagens realizadas pelos cursistas nas interações *online* e *offline*, posteriormente, analisá-las para compreender seus significados e entender como os/as interlocutores/as mobilizam práticas e saberes sobre gênero e sexualidades nos processos socioeducativos junto aos/as adolescentes nas unidades socioeducativas. Dentre os títulos das RD's, a da quinta foi selecionado para compor o resumo, aqui, apresentado: Práticas pedagógicas antirracista, antissexista e antiLGBTQIfóbica e inclusão. Nessa oficina ficou claro o perfil dos/as adolescentes, o sexismo e LGBTQIfobia a partir das postagens dos interlocutores. De acordo com mensagens postas, os/as adolescentes são oriundos da capital dos estados, moradores de favela ou de rua ou de abrigo, a maioria na faixa etária de 16 anos e do sexo masculino, baixa escolaridade e negros/as. O preconceito contra as mulheres ficou nítida nos discursos de que são tratadas pelos homens, dentro e fora das instituições. E, por fim, a discriminação explícita à comunidade LGBT dentro dos centros socioeducativos. Pode-se concluir que tais opressões têm que ser vistas através da lupa da interseccionalidade entre gênero, raça, classe e sexualidades (KOTIRENE, 2019). Dentre as importâncias

do estudo, destacam-se as possíveis contribuições para a instrumentalização do fazer pedagógico dos/as docentes e demais profissionais dentro das unidades socioeducativas após a formação ofertada. Como considerações, o estudo apontou para a necessidade de fomentar a continuidade de formação sobre questões relativas a gênero e às sexualidades através de novas edições do curso.

Palavras-chave: Formação continuada, gênero, sexualidades, socioeducação.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aline da Fonseca. **Gênero, Sexualidades e Corporeidade:** problematizações do corpo dentro do sistema socioeducativo do Rio de Janeiro. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamilia Ribeiro)

DAMATTA, Roberto. **O ofício do etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”.** In: Publicações do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, 1974. Disponível em: <https://ppgasmn-ufirj.com/publicaccedilotildees-seriadas.html>. Acesso em: 07 ago. 2022.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1ª ed., 13ª reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.

SILVA JR., Jonas Alves da. **Gênero, Sexualidades e Masculinidades em Instituições Socioeducativas.** Projeto de Pós-Doutorado. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. São Paulo: 2018.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NORMATIVAS CURRICULARES: diálogo e perspectivas

Sheila Venancia da Silva Vieira¹

Márcia Denise Pletsch²

A educação inclusiva fundamenta-se pelas garantias previstas em diversos dispositivos legais, perpassando desde a carta magna - a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que reafirma a cidadania e a dignidade da pessoa humana, às legislações educacionais específica, como a Lei de Diretrizes e Bases -LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), preconizando a educação inclusiva como paradigma educacional nacional. Tendo em vista o objetivo geral do estudo-base sob o qual ancora-se o presente trabalho, nosso enfoque problematiza processos macroestruturais, vinculados às políticas curriculares e dinâmicas socioculturais direcionadas aos estudantes com deficiência matriculados em escolas públicas na região da Baixada Fluminense. Nos dedicamos à análise qualitativa, motivações institucionais e político-pedagógicas da construção de norteadores curriculares e as circunstâncias que este processo de reestruturação, evocado a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), efetivamente dialogam com ações práticas de escolarização dos estudantes com deficiência.

Como metodologia, temos nos pautado pela critérios da etnografia (BORGES e MATTOS, 2016), vez que esse tipo de estudo apoia pesquisas sobre desigualdade social, educacional e favorece

¹ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), sheilavenancia@ufrrj.br, <http://lattes.cnpq.br/8010235633445123>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), marciadenisepletsch@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/5622440291569151>

a interlocução com o campo de investigação, uma das redes municipais de educação da Baixada Fluminense. Inserindo-se no escopo do Projeto “Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do Zika vírus na Baixada Fluminense”, desenvolvido pelo Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE).

O que e como ensinar figuram como incertezas no cenário educacional, atravessando a sua história. No caso das crianças com deficiências, é digno de nota o entendimento, mais visível nas últimas décadas, de que a organização curricular a elas direcionada sempre esteve imersa em concepções inatistas ou comportamentais.

Paulatinamente e com base em propostas internacionais com as quais o Brasil é signatário, portanto, está comprometido, mudanças significativas no âmbito organizacional, educacional e pedagógico da instituição escolar são impostas aos sistemas e redes de ensino brasileiro. O direito de aprender tornou-se mais evidenciado, é verdade. Entretanto, seu propósito social e político demonstra sinais de rendição a uma lógica de seleção, vigilância e prestação de contas, convertendo-se em um processo vulnerável e, geralmente, integrante da manutenção dessas fronteiras e do controle social intensamente estratificado e competitivo.

Com relação às propostas pedagógicas e/ou orientações curriculares dos sistemas de ensino, é esperada a articulação entre as determinações constituídas em documentos oficiais em nível nacional e o contexto histórico, político e cultural local, contribuindo para a produção de um cenário referencial das configurações curriculares de Municípios e Estados brasileiros.

Como sustentação de tal proposta, governamentalmente temos a BNCC definindo-se a si mesma como um referencial normativo, ou seja, como aquilo que determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, caso do direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, constituindo-se como orientador de sua implementação por

sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas e instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017).

É nossa intenção, ao longo da pesquisa que desenvolvemos, questionar a centralidade curricular imposta pela BNCC, observando a urgência de existirem norteadores nacionais e locais comprometidos com a educação inclusiva e com práticas da educação especial que se complementam no contexto da escola que reconhece e legitima a diversidade como valor social. O direito de aprender precisa ser reafirmado em sua condição de prática cotidiana, democrática e inclusiva, pois a diversidade, a justiça social e o combate às desigualdades não são antagonicos.

As ideias que perpassam a compreensão sobre currículo se apresentam em base multifacetada e polissêmica, por essa razão, fazem jus ao papel de constructo cultural e centralizador das ações educativas, despontando na organização estrutural da escolarização na sociedade em dias atuais. Com base nos pressupostos defendidos por Sacristán (1998, p. 61) podemos “compreender o currículo como ponte entre a cultura e a sociedade, entrelaçado entre o conhecimento teórico e a cultura herdada das vivências dos alunos”.

Há urgência ao adensamento da investigação argumentativa do entrelugar dos estudantes com deficiência nas normativas curriculares nacionais. Em uma abordagem globalizante, a educação inclusiva consiste na efetivação do compromisso e na oferta de educação de qualidade para todas as crianças e nas demandas de “reconhecimento da diferença”, oposta à customização que possa tentar se justificar com base em aspectos biológicos, antagonicos, portanto, à função social da escola.

Estamos nos movendo pelo questionamento do quanto, no contexto da educação brasileira, a centralização e modificações impostas por uma base curricular comum muito mais se apresentam como restritivas, do que promotoras de melhores práticas pedagógicas. Em que pese a aproximação da BNCC (BRASIL, 2017) com mecanismos de controle e regulação das políticas educacionais, o entrelugar da criança com sequelas

causadas de síndrome congênita do Zika vírus - SCZV, público abarcado pelas questões da deficiência múltipla e objeto de investigação do nosso estudo, permanecem na invisibilidade. Assumimos a perspectiva de que políticas curriculares deveriam estar intimamente articuladas à justiça social em função do seu compromisso com a educação em direitos humanos que revela a necessidade de reorientação para a diversidade.

Palavras-chave: Políticas curriculares, educação inclusiva, estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em 26/07/2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996a. disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 27/07/2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 26 maio 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acessada em 02/10/2018.

BORGES, Luis Paulo Cruz; DE MATTOS, Carmen Lucia Guimarães. **Um estudo de abordagem etnográfica sobre a relação dos jovens com o conhecimento escolar**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, v. 2, n. 6, 2016.

SACRISTÁN, Gimeno. O Currículo, uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

YOUNG, Miguel. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Cadernos de pesquisa, v. 44, p. 190-202, 2014.

CORPO E VOZ DAS IRMANDADES NEGRAS RELIGIOSAS E DA PASTORAL AFRO-BRASILEIRA, NAS REGIÕES METROPOLITANAS DO RIO DE JANEIRO E SÃO PAULO

Simone Almeida de Oliveira¹

Rosângela Malachias²

A historicidade das Irmandades Negras Católicas e das Pastorais Sociais, mais especificamente a Pastoral Afro-Brasileira, informa como seus integrantes resistiram a padrões hegemônicos e homogêneos de cultura e religião estabelecidos desde a chegada dos portugueses em terras pindorâmicas, chamadas Brasil. Resistindo às políticas de exploração e exclusão, a população negra, de forma muito criativa conseguiu romper, produzir e estabelecer um diálogo entre suas culturas e tradições religiosas com o catolicismo oficial, surge daí um novo contexto, o catolicismo negro e dentro dele as Irmandades e diversos festejos, verificados nas pesquisas de Marina de Mello e Souza (2002) com sua abordagem sobre as festas de coroação dos reis congos, Antonia Aparecida Quintão (2002), que estuda as Irmandades do Rio de Janeiro e São Paulo trazendo uma perspectiva dessas associações como um protesto racial. Leda Maria Martins (2021) apresenta a importância da oralitura na elaboração desse trabalho e com Geraldo Rocha (1998) que traz uma abordagem do Movimento Negro na Igreja com a ação dos Agentes de Pastoral Negros (APNs).

Delimitaremos o campo de pesquisa trazendo para o foco desta, os grupos situados na região Leste da cidade de São Paulo e sua interação com a Irmandade de São Benedito e Nossa Senhora

¹ Mestranda em Educação (PPGEDuc/UFRRJ), saoliveira@ufrj.br, <http://lattes.cnpq.br/8511712585063581>

² Docente (PPGEDuc/UFRRJ), rmalachias@ufrj.br, <http://lattes.cnpq.br/6701701513806977>

Aparecida do Lausane Paulista, situada na região Norte da mesma cidade. Na cidade do Rio de Janeiro, nosso foco será a Imperial Irmandade do Rosário dos Homens Pretos e São Benedito, a Pastoral Afro de Bangu e ainda São João de Meriti.

A pesquisa está pautada na ação e desenvolvimento dos grupos de resistência negra dentro da Igreja Católica, por meio das narrativas individuais e coletiva de líderes que compõem tais associações, assim como documentar e propagar suas histórias.

Uma das perguntas que surge é: o desconhecimento da história, assim como a falta de registro das memórias ancestrais de um povo pode prejudicar a sua participação política, social e cultural no presente e no futuro?

O estudo está pautado no entendimento de uma das questões introdutórias do relatório do Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico Raciais e para o Ensino no de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), a qual preconiza que haja políticas de reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade do povo negro.

Durante o estudo pretende-se trazer dados que colaborem com a hipótese de que o resgate e a valorização da herança africana no Brasil passam pela identidade cultural. Uma das possibilidades é que a aproximação a elementos identitários, deve se dar tanto pela tradição oral quanto pela educação formal, para tanto o Estado e a sociedade devem incentivar a aproximação dos mais novos com os grupos de manifestação cultural, nesse caso os de matriz africana e afro-brasileira, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN 9.394/1996 que teve seus artigos 26º e 79º alterados pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

O conhecimento herdado pela tradição oral está na totalidade do ser (BÁ, 2010, p.189). Por isso, a pesquisa apoia-se neste pensamento conjecturando que o processo de formação do indivíduo é histórico-político-cultural e refere às múltiplas referências identitárias (HALL, 2006) construídas no período da infância à vida adulta propiciando nos espaços de religiosidade

negra, uma interlocução com saberes ensinados pela ancestralidade.

As memórias de negros e negros, que integram grupos de manifestações populares e de tradição oral, inserem-se nos eixos fundamentais e estruturantes do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: 1) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 2) Política de material didático e paradidático e 3) Gestão democrática e mecanismos de participação social (BRASIL, 2004).

Dona Santinha Santos de Oliveira, uma das protagonistas desta pesquisa, soteropolitana, cresceu vendo sua mãe festar nos terreiros baianos, se torna uma mulher católica fundadora da Pastoral Afro de Vila Nhocuné, e com esta passa a incentivar a criação de outros grupos em sua região, ao se conectar com dona Zulmira Gomes Leite (1937-2019) artista plástica que aos 59 anos decide fazer graduação em Teologia, fundadora da Irmandade de São Benedito e Nossa Sra. Aparecida no Lausanne Paulista, alterou os festejos de toda uma região. Dessa rede de histórias que será apresentada na pesquisa traremos as figuras de Dona Cida Ananias, que ao longo de seus 96 anos de devoção a São Benedito, Nossa Senhora do Rosário e iniciada no candomblé, manteve vivo um herbário dentro de uma escola estadual da Zona Leste de São Paulo e a Sra. Isaltina Farias, maranhense que se casa aos 15 anos e migra para São Paulo, onde começa a atuação junto às Comunidades Eclesiais de Base, faz graduação em Pedagogia e bacharelado em Direito, se insere no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo-MOVA.

Será verificado o papel e o protagonismo das mulheres nestas instituições (GONZALEZ, 2002) na luta contra desigualdades sociais e de raça, possibilitando examinar a participação política dos grupos pesquisados.

A opção pelo método da observação-participante está alinhada ao pensamento de Roberto Sidnei Macedo (2020).

Optamos por entrevistas semiestruturadas, com os participantes e simpatizantes dos grupos pesquisados.

Ressaltamos que as instituições estudadas têm se atualizado promovendo reuniões e celebrações via plataforma google e/ou zoom, divulgadas previamente nos grupos do whatsapp. Ouvir as histórias dos integrantes das Irmandades Negras e Pastoral Afro, assim como olhar para o desenvolvimento e manutenção dos grupos dentro de uma afroperspectiva (NOGUEIRA, 2019); e apresentar os resultados para a sociedade local pode refletir no processo de fortalecimento da construção da dignidade, cidadania e da identidade sociocultural.

Por fim pretendemos elaborar um material paradidático que seja distribuído para os núcleos educacionais, como subsídio a ser utilizado nos espaços formais e não formais de educação.

Os resultados podem ainda compor elaboração de políticas públicas e afirmativas na área da educação e cultura, contribuindo para com o avanço do diálogo entre sociedade civil e sistemas formais e não formais de ensino.

Palavras-Chave: Identidade, Irmandades Negras, Memória, Mulheres, Pastoral Afro.

REFERÊNCIAS

- BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel: o menino fula**. Casa das Áfricas, 2003.
- GONZALEZ, L; HASENBALG, C. O lugar de negro. 1982.
- HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A Pesquisa Como Heurística, Ato De Currículo E Formação Universitária**. Campinas: Pontes Editora, 2020.
- MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: o Reinado do Rosário no Jatobá**. Editora Perspectiva S/A, 2021.
- NOGUERA, Renato. **O Poder da Infância: espiritualidade e política em afroperspectiva**, Momento: diálogos em educação, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./abr.2019.

QUINTÃO, Antonia Aparecida. **Lá vem o meu parente**. As irmandades de pretos e pardos no Rio de Janeiro e em Pernambuco (século XVIII). São Paulo, Annablume/Fapesp, 2002.

ROCHA, José Geraldo. **Teologia & Negritude**: Um estudo sobre os Agentes de Pastoral Negros, Pallotti, 1998.

SOUZA, Marina de Mello. **Reis egros no Brasil escravista**: história da festa de coroação de Rei Congo. Editora UFMG, 2002.

E A EJA, O QUE É? PERSPECTIVAS DISCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Taianne Barrêto Pereira¹
Ariane Adão Lopes Teixeira²
Sandra Regina Sales³

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da observação do estágio em docência superior das autoras. Trata-se da primeira atividade solicitada às duas turmas da disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA), obrigatória ao curso de licenciatura em Pedagogia e optativa para os demais cursos de licenciatura do Instituto Multidisciplinar, campus de Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). As turmas foram ofertadas de forma simultânea sendo uma no turno da tarde e a segunda no turno da noite, entre os meses de fevereiro e maio de 2022.

Com objetivo inicial de conhecer quais as impressões dos discentes sobre a Educação de Jovens e Adultos e assim melhor desenvolver a disciplina, sanando dúvidas e apresentando não apenas teóricos e legislações da área como também despertando reflexões sobre a realidade da EJA, foi solicitado aos inscritos na disciplina o envio de uma imagem que remetesse, em sua concepção, à Educação de Jovens e Adultos.

Foram enviadas 66 imagens, destas, três apareceram mais de uma vez, totalizando 18 repetidas enquanto as 48 restantes eram distintas. Dentre todas as imagens coletadas, 44 ilustram pessoas idosas realizando atividades escolares com grande satisfação; duas

¹ Mestranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), taiannebarreto@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/9888374715124379>

² Mestranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), prof.arianelopes@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/4070071615941184>

³ Docente (PPGEduc/UFRRJ), sandrareginasales@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/6700481146248917>

expõem a felicidade do momento da formatura; três retratam mãos aparentemente mais jovens que guiam mãos já enrugadas e marcadas pelo tempo através do caderno, realizando atividades de escrita. Tais imagens retratam romanticamente uma EJA, nas quais é possível resgatar o “tempo perdido” e realizar o sonho de frequentar a escola. Mas, afinal o que é a Educação de Jovens e Adultos e qual é a sua função? Seria a modalidade apenas uma forma de resgatar o tempo de escolarização perdido?

A EJA é uma modalidade de ensino estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996. No capítulo II, Seção V, artigo 37 na referida lei, fica instituído que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Sendo assim, acima de tudo é necessário que se entenda a modalidade como a garantia de um direito que possibilita o acesso ao ensino formal aos indivíduos que por diversos fatores não frequentaram a escola no tempo considerado correto.

Ao Parecer nº11/2000 (BRASIL, 2000), cabe a definição das diretrizes curriculares para EJA e nele são instituídas as três funções da modalidade: função reparadora, com o objetivo resgatar a escolarização não obtida na idade considerada regular; função equalizadora, que visa ofertar mais àqueles que possuem maior desigualdade no que tange à escolarização, e por fim, a função qualificadora considerada a verdadeira razão da EJA, que significa o aprender ao longo da vida, garantindo a formação continuada e permanente.

A principal característica da EJA que diferencia a modalidade do ensino regular e confere identidade são seus sujeitos que vivem momentos diferentes ao da infância, trazendo para dentro da escola suas múltiplas vivências, experiências e significações do mundo. Esse é um ponto muito significativo em relação às imagens, pois, apenas 16 diversificam os contextos da modalidade, enquanto 50 retratam o cotidiano dentro da sala de aula, o foco principal em 41 destas imagens são os alunos idosos; Educadores aparecem em 13 imagens enquanto os alunos adolescentes aparecem como

personagens secundários em 16, ganhando protagonismo em apenas duas imagens.

Os sujeitos da EJA possuem diversos aspectos contrastantes, como a origem, classe, sexo, raça, e ainda as marcas de suas vivências escolares conforme explicita Silva (2010):

As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola (SILVA, 2010, p.66).

Das 16 imagens de contextos diversos algumas trazem dados já esperados, como as duas imagens relacionadas a Paulo Freire, e slogans de campanhas de matrícula da EJA. Mas, trouxeram também surpresas positivas como os questionamentos a respeito da Educação Especial e a Educação em espaços de privação de liberdade no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Para além disso, surgiram ainda imagens da série “Segunda Chamada”, que foi produzida pela 02 Filmes e exibida pela Rede Globo, e aborda o cotidiano da EJA.

O discurso de turmas homogêneas com o público majoritariamente adulto e/ou idoso pode até caber nos estereótipos socialmente construídos sobre a EJA, no entanto tal cenário não corresponde à realidade, uma vez que a modalidade cada vez mais recebe jovens e adolescentes do ensino regular que, ao apresentar distorção idade/série, são convidados (ou não) a matricularem-se na EJA como uma alternativa viável para que o sujeito obtenha sua certificação.

Ao analisar as imagens enviadas, observamos que mesmo não sendo discentes de períodos iniciais da licenciatura, alguns ainda apresentam padrões, estereótipos comuns da sociedade sobre esta modalidade de ensino, do espaço para a alfabetização como retratado na maioria dos registros, demarcando assim a importância da disciplina na formação docente. Com base nas imagens conseguimos construir o possível imaginário da EJA para

aqueles que estão se formando professores e poderão atuar ou já atuam na modalidade.

É necessário desmistificar os conceitos socialmente pré-concebidos sobre os sujeitos da EJA, principalmente quando estes estão notoriamente presentes nos olhares de discentes de cursos de licenciatura que poderão atuar diretamente na formação desses sujeitos, atravessando essa perspectiva, se faz necessário romper a romantização que permeia esse olhar para a modalidade. Corroborando com o pensamento, Di Pierro, Haddad afirmam que ainda não existe efetiva demanda para a formação específica do educador na modalidade de ensino para jovens e adultos.

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes. (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 15).

Ao decorrer do trabalho nos vimos diante de inúmeras imagens que reforçam estereótipos que precisam ser rompidos, no entanto essa experiência também nos levou de encontro a esperança. Que esperança? A Esperança na formação de Educadores que entendam a EJA como um espaço de garantia de direitos e dignidade humana. A Esperança que luta para que todos os sujeitos, independente de raça, etnia, gênero, credo e idade tenham acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade que vise não apenas a certificação, mas a autonomia do indivíduo.

Palavras-chave: EJA, Formação Docente, Imaginário sobre a EJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer ceb 11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994**. São Paulo, Cedi, ago. 1994. 22 p.

SILVA, J. A. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: tudo junto e misturado**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ESCREVIVER EDUCAÇÃO, MUSEU E PATRIMÔNIO

Tatiane Oliveira de Assumpção Cordeiro¹
Patrícia Bastos de Azevedo²

O presente trabalho pretende dialogar com os campos da educação, da museologia e do patrimônio visando compreender as relações que podem ser estabelecidas entre tais campos e áreas de conhecimento. Além disso, o presente texto chama a atenção para os conhecimentos que são produzidos em rede, no coletivo, a partir do diálogo, das experiências e vivências. Espera-se, com isso, estreitar os laços, que por vezes se emaranham e formam nós entre esses campos. Desfazer os nós e produzir laços: educação, museu e patrimônio, juntos se constituem como o elo essencial para a valorização da memória e do sentimento pertencimento dos sujeitos com suas histórias e identidades.

É importante ressaltar que esse estudo procura compreender a educação, a museologia e o patrimônio a partir de suas dinamicidades, das suas relações e interações sociais, entendendo-os enquanto campos vivos e dinâmicos, aberto ao exercício e a prática do novo, suscetíveis as transformações e ressignificações.

Tendo em vista que são construções sociais depreende-se que são marcadas por tensões e disputas do próprio bojo social e político. Numa sociedade capitalista marcada pela desigualdade e exclusão reverbera também nesses campos tais marcas. Nesse contexto é que se sucede a importância de analisá-los a partir de uma perspectiva crítica e decolonial.

¹ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), oliveiratati93@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/6322467932194022>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), patriciabazev@ufrj.br, <http://lattes.cnpq.br/2172195421648211>

A pluralidade adjacente a esses campos garante suas dimensões e cunhos sociais. É a conexão entre pessoas, lugares, histórias e práticas que os conectam e possibilitam a construção de um rico diálogo. Com base nessa perspectiva observa-se a necessidade e a importância de desenvolver e trabalhar esses campos como ferramentas inclusivas e democráticas a serem utilizadas e apropriadas à serviço da justiça social e da dignidade humana.

Convém mencionar que o presente trabalho sob perspectiva da pesquisa qualitativa recorrer-se-á a uma abordagem de revisão de literatura, tendo em vista que essa pesquisa ao ter cunho interdisciplinar, visa uma apreensão conceitual acerca dos campos do patrimônio cultural (VELHO, 2006; TOLENTINO, 2018), da museologia social (CHAGAS, 2013; 2018) e da educação (FREIRE, 1967; 1981). Pretende-se, assim, com base num arcabouço teórico, estabelecer diálogos entre esses campos e analisá-los, enquanto práticas sociais.

A educação é um referencial que está para além do espaço escolar formal, ela é ampla e dialoga com outros campos, como da museologia e do patrimônio cultural, essa concepção faz as práticas educativas contemporâneas ganharem dinamicidade abrangendo os campos da cultura humana.

Convém destacar, então, que museus e patrimônios abrigam inúmeras possibilidades. Da mesma maneira em que é preciso fazer viver o patrimônio também é preciso fazer viver o museu, pois ambos transmitem e estão permeados por subjetividades e relações, neles nada é fixo, são construídos constantemente, possibilitando inúmeras interpretações e sensações.

Nesse sentido, há na contemporaneidade uma renovação e ampliação da compreensão do conceito e da perspectiva patrimonial, há múltiplas conexões e dimensões sobre o patrimônio. Sendo assim o que traz relevância ao patrimônio são os valores, sentidos, significados e afetos que são atribuídos pelos sujeitos. E isso nos traz a concepção viva de patrimônio, pois envolve a cultura, a memória, a identidade, a história, envolvem as práticas e as relações sociais, envolvem a própria vida.

O sentido, o papel e a importância do patrimônio cultural e seus desdobramentos no jogo das relações sociais possibilita compreender o valor simbólico de um bem ou uma prática cultural e, ainda, nos ajuda a perceber como o mesmo pode vir a ser apropriado pelos grupos de diferentes formas. Essa perspectiva patrimonial mais abrangente fomenta a construção de lugares de sentidos e, ao mesmo tempo, estimula o fortalecimento da construção identitária, de valorização do lugar e dos sujeitos e do exercício da cidadania.

Da mesma forma ocorre também uma renovação no campo da museologia a partir do desenvolvimento da museologia social, que se opõem a concepção tradicional, elitizado e academicista de museu e que coloca em pauta a necessidade de se desenvolver uma perspectiva museológica mais ampla, crítica, questionadora, reflexiva, inclusiva, democrática e humanizada, como forma de aproximação com a sociedade, de divulgação e promoção dos patrimônios e/ou acervos e de reafirmação das funções sociais e educativas dos museus.

A compreensão de que museus podem assumir, de fato, funções sociais nos leva a construção de um campo de possibilidades das quais os museus podem ser experimentados e vivenciados pelos mais variados grupos sociais. Nesse cenário, a memória é considerada um elo que reafirma as histórias, as mobilizações e o engajamento de diversos grupos da sociedade civil e movimentos sociais para repensar e experimentar os museus por outros vieses tendo como eixo de reflexão as transformações e as demandas sociais.

Nesse sentido, a educação deve ser compreendida por uma perspectiva de rede onde o conhecimento é construído a partir de práticas que conectam pessoas, saberes e experiências, aberta ao exercício do diálogo e da coletividade o que possibilita uma leitura de mundo crítica.

Portanto, pensar as relações que podem ser estabelecidas entre museu, patrimônio e educação na contemporaneidade é pensá-los de maneira a ressignificá-los, de forma coletiva, dialógica e

dinâmica, observando as permanências e rupturas. É ampliar as perspectivas de concepções e fruição desses campos.

Espera-se com esse trabalho contribuir para a construção de narrativas que coloquem em pauta perspectiva da educação, da museologia e do patrimônio mais democráticas, inclusivas e humanizadas e que numa perspectiva interdisciplinar produza rupturas epistemológicas, numa escrita e vivência permeadas de afetividades e resistências, aberta ao exercício da escuta e do diálogo.

Educação, museu e patrimônio são campos que podem possibilitar uma leitura de mundo comprometida com a transformação social. Escrever e viver sobre tais campos é fundamental para a constituição de múltiplos olhares sobre o cenário educacional e social da atualidade com vistas a transformá-los.

E, dessa forma, se constituem como ferramentas de criação, de transformação, de liberdade e de humanização, devem ser, portanto, usados, compartilhados e transmitidos. As possibilidades dialógicas entre tais campos contribuem para se pensar suas potencialidades no compromisso do contexto das transformações da sociedade contemporânea e suas demandas.

Palavras-chave: Educação, museu, patrimônio.

REFERÊNCIAS

- CHAGAS, Mario de Souza. **Educação, museu e patrimônio:** tensão, devoração e adjetivação. In: Átila Bezerra Tolentino. (Org.). Educação Patrimonial - educação, memórias e identidades. Caderno Temático 3.. 1a.ed. João Pessoa: Iphan, 2013, v. 3, p. 27-31.
- CHAGAS, Mario de Souza; et al. **A museologia e a construção de sua dimensão social:** olhares e caminhos. Cadernos de Sociomuseologia, vol. 55, no 11, 2018.
- EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e seus subtextos.** In: Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. pp. 26-47. Constância Lima Duarte,

Isabella Rosado Nunes (org.); ilustrações Goya Lopes. 1. ed. --Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FEIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora: Paz e Terra, Rio de Janeiro, exemplar nº 1405ª, 1967.

FEIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Editora Paz e Terra, 5ª ed., Rio de Janeiro, 1981.

FEIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra, 51ª ed., Rio de Janeiro, 2015.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra. **O campo do patrimônio cultural**: uma revisão de premissas. In: I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural. Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão – Ouro Preto/MG. P.25-39. 2009.

NORA, Pierre. **Memória**: da liberdade à tirania. IN: Revista MUSAS, nº 4, p. 6- 10, 2009.

JUVENTUDES NEGRAS DE BANGU: um lugar de protagonismos, narrativas e memórias

Vanessa Ladeira da Costa Silva¹

Rosângela Malachias²

A juventude é uma categoria social com a qual, atualmente alguns estudos vêm debruçando-se em entender seus contextos, suas especificidades e suas demandas. Conforme aponta Quiroga (2005), ser jovem é uma condição social, que promove e sofre interferências culturais produzidas por um dinamismo e uma mutabilidade que configuram-se nas transformações sociais. Não existe um modelo único juvenil que encontra-se em qualquer lugar.

Ao apresentar a realidade das juventudes negras no Brasil, devemos refletir que a discriminação, engendra a subalternização social. Gomes e Laborne (2018) acrescentam que a cor da pele (quanto mais escura, mais propensa a estigmas) e ser morador de favela são atributos discriminatórios que qualificam a juventude. Sobre essa perspectiva, a pesquisa em questão tem como tema jovens negros(as) e moradores do bairro de Bangu, na cidade do Rio de Janeiro e suas percepções diante da violência juvenil que percorre cotidianamente essa localidade. O/A jovem negro(a) de Bangu passa ser o(a) protagonista na construção identitária do bairro.

O projeto tem como instrumento narrativas e observações-participantes no âmbito do cotidiano escolar (jovens negros(as) do Ensino Médio) onde, o nosso intuito é priorizar questões que contribuam para a compreensão da presença (ou não) das violências na vida dos/das jovens entrevistados(as). No que

¹ Mestranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), vanessa_pedufrjr@yahoo.com.br, <http://lattes.cnpq.br/7520689152822654>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), rmalachias@ufrjr.br, <http://lattes.cnpq.br/6701701513806977>

corresponde às narrativas, as escutas serão mobilizadas tendo como foco o contexto, as suas memórias de infância, a dialética social que esses jovens reproduzem.

Com relação às memórias infantis, nossa proposta articula-se com as perspectivas africanas, que entendem que somente pelo reavivamento da memória pode-se rearticular o já vivido com a diversidade nas narrativas (NASCIMENTO, 2018). O resgate a esse passado terá como suporte fotos da infância dessa juventude e/ou imagens de crianças negras como estratégia de análise.

Utilizaremos material audiovisual em específico, a obra cinematográfica *M8 - Quando a morte socorre a vida*, dirigida por Jeferson De, em 2019 como ferramenta para a promoção de debates. E por fim a construção de material educacional, (Instagram, Podcast, etc.) como forma de propagar as potencialidades juvenis negras banguenses.

O estudo torna-se significativo, pois, a localidade em questão apresenta no passado uma historicidade enriquecedora relacionada à construção da identidade negra com o time de futebol Bangu Atlético Clube, sendo um dos pioneiros na inclusão de jogadores negros (LOPES, 2020) e a inserção do proletariado negro na Fábrica Bangu. Atualmente, o bairro é caracterizado por uma estigmatização racial que transcorre em violência contra a negritude juvenil.

Cerqueira e Coelho (2017) ressaltam que a população de Bangu estimada em 234.302 mil habitantes apresentou 147 jovens negros vítimas de homicídios de acordo com o Censo Demográfico de 2010. Estudos mostram que aos 21 anos de idade ocorre uma maior probabilidade de um jovem ser morto, pretos e pardos possuem 147% a mais de chance de serem vitimizados (CERQUEIRA e COELHO, 2017).

Assim, ouvir as negritudes juvenis e promover uma reflexão sobre as violências contra corpos negros tendo como foco, suas vivências, memórias e narrativas é o caminho que encontramos para o desenvolvimento da pesquisa.

Fez-se necessário para essa construção, demarcar referenciais teóricos com abrangência crítica e contextualizada dos processos de identificação das juventudes contemporâneas e de sua relação com a sua “cor de pele”, dos estudos que envolvem narrativas frente ao número de homicídios de jovens negros(as) significativos de uma sociedade excludente, da historicidade do bairro Bangu tendo como pressuposto a contribuição dos(as) negros(as) na identidade da região e por último análises que visam alimentar a discriminação positiva potencializando nesses jovens sua capacidade de ser agentes transformadores.

Dentre os autores é possível encontrar: Máximo Canevacci (2005), narrando sobre as concepções de juventudes e suas mutações presentes nas metrópoles e indo além para as culturas juvenis existentes nas interzonas urbanas. Cerqueira e Coelho (2017) apontando dados numéricos sobre a violência contra a juventude negra de Bangu através do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Silvio Almeida (2019) ao abordar o racismo estrutural percebe no homicídio negro juvenil uma ramificação desse ódio racial, que pode a qualquer momento reproduzir a violência explícita, a tortura. E por fim e não menos importante, nosso memorável Paulo Freire (2003) que dentre suas inúmeras contribuições no campo da educação nos faz perceber a escola como um ambiente de possibilidades, de formação de mentes pensantes, de camaradagem tornando-se assim, uma grande aliada no processo de formação de saberes das juventudes negras periféricas de Bangu.

O estudo em questão encontra-se em sua fase inicial onde, primeiramente análises mais concisas diante da historicidade do bairro de Bangu, levantamentos de referenciais teóricos sobre juventudes negras como espaço de poder e discussões sobre a importância das narrativas juvenis como estratégias de desnaturalização do racismo são os focos para o desenvolvimento de um trabalho consciente, presente, militante e resiliente.

Assim, temos por intencionalidade aprofundar o pensamento crítico (tanto do objeto de estudo no caso a juventude de Bangu

quanto da pesquisadora) diante de uma sociedade que molda padrões eurocêntricos e que distribui intolerâncias, desigualdades e discriminações.

Essa é a visão que queremos construir junto com os jovens negros banguenses entendendo, que existe força no coletivo, libertação nas trocas de experiências e produção reflexiva na escuta. Somos um, somos juventudes negras, somos histórias, somos UBUNTU.

Palavras - chave: Juventude, negritude, narrativas, memórias, protagonismo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- CANEVACCI, Máximo. **Culturas eXtremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Tradução Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CERQUEIRA, Daniel, COELHO, Danilo Santa Cruz. **Democracia racial e homicídios de jovens negros na cidade partida**. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea, 2017.
- FREIRE, Paulo. **A escola**. Nova Escola, N. 163, Jun-Jul, 2003.
- GOMES, Nilma Lino, LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Pedagogia da Crueldade: racismo e extermínio da juventude negra**. Educação em Revista, 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yLS3jZvjzrvqQXQc6Lp9k/?lang=pt>. Acesso em: 19 de outubro de 2021.
- LOPES, Lucas Salgueiro. **Francisco Carregal: A trajetória de um pioneiro negro em um clube de football no Rio de Janeiro**. Recorde, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 1-16, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Recorde/article/view/39592> . Acesso em: 20 de setembro de 2021.

FILMOGRAFIA

- M8 - Quando a morte socorre a vida. Midgal Filmes. **Youtube**. Abril de 2021. 1h 24 min 16s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TW_ZfyTGNRs. Acesso em 05 jan. 2022.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Temporalidade, memória e ancestralidade: enredamentos africanos entre infância e formação. In: RODRIGUES, Allan de Carvalho, BERLE Simone, KOHAN Walter Omar (Org). **Filosofia e educação em errância**: inventar escolas, infâncias do pensar. 1ª ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018 - (Coleção Eventos).

QUIROGA, Ana Maria, (2005). Prefácio. In ALVIM, Maria Rosilene Barbosa, QUEIROZ, Tereza & JÚNIOR, Edísio Ferreira, (Orgs.),. **Jovens & juventudes** (pp. 15-20). João Pessoa: Editora Universitária – PPGS/UFPB.

MULHERES DO LER: contando outras histórias na Educação de Jovens e Adultos

Veronica Cunha¹
Sandra Regina Sales²

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche (2010) alerta-nos quanto aos males que a sonegação de histórias pode causar. Uma história contada apenas pelo ponto de vista de uma parte da população cria estereótipos, mostra cenários incompletos, roubam memórias. Contudo, podemos resgatar as histórias que importam. Muitas histórias são importantes. Sendo assim, a partir de um dos nossos encontros GEPEJA-Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, lançamo-nos ao seguinte desafio: pensar sobre o que acontece quando as alunas e alunos da educação de jovens e adultos são colocados frente a leitura literária de autoria negrobrasileira.

O coletivo Mulheres do ler nasce como uma turma de alfabetização de mulheres no município Queimados-Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. A região onde o projeto se inicia, tão marcada pelas múltiplas exclusões que a desigualdade social promove, clama por um projeto de Educação de Jovens e Adultos que considere o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas, sujeitos que produzem sua existência com bases em relações contraditórias e desiguais. As realidades desses sujeitos não podem ser dadas como imutáveis (SALES & PAIVA,2014). Urge o desenvolvimento de uma proposta que não aliene o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente

¹ Doutoranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), professoraveronicacunha@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/7938485533315679>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), sandrareginasales@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/6700481146248917>

como seres humanos. É uma caminhada em busca de uma reparação histórica onde mulheres pretas possam se ver como capazes de produzir literatura, arte e conhecimento. A escritora e multiartista Elisa Lucinda nos diz que as lágrimas derramadas podem virar palavras escritas, seguimos acreditando que somos mais que histórias de vozes guardadas(LUCINDA,2020).

Do ponto de vista teórico, autoras/es como Conceição Evaristo (2009), bell hooks (2017, 2020) e Paulo Freire (1997), apoiam a construção desse estudo porque nos convocam a discutir a leitura e a escrita numa perspectiva contra hegemônica e nos ajudam a pensar sobre o movimento construído ao sermos colocados frente às leituras literárias dos nossos. Vemos os subalternizados se deslocarem, ou seja, saem do lugar que anteriormente pensaram para este grupo. É preciso criar um mundo para não sucumbirmos ao mundo que criaram para nós. já nos alertou Carolina Maria de Jesus(2017). E é nesta perspectiva que tomamos o conceito de escrevivência para pensarmos o trabalho de publicação do livro Mulheres I,II e III. Considerando a escrevivência como método, isto é, como maneira de ler, se ler e se inscrever no mundo com os seus, promove a escrita do nós. É um chamamento para que todas e todos tenham as suas escritas-vida marcadas na sociedade e com elas possam reescrever suas histórias. Ela conclama outros e outras ao protagonismo. O que Freire (1996) já chamou de pronunciamento e hooks (2017) chama de transgressão.

Duarte (2018) quando fala de escrevivência, que é o caminho das reflexões propostas na pesquisa e do recorte neste artigo, diz que diante das histórias que incomodam, a escrevivência quer justamente provocar a fala, provocar essa escrita e provocar a denúncia. A pesquisa envolvendo a autoria literária negrofeminina subverte a ordem e reposiciona as protagonistas A presente experiência se estrutura a partir de uma abordagem qualitativa, pois entende-se que ao buscar percepções e sentidos na relação mulheres/literatura/empoderamento, o trabalho se aprofunda fazendo aparecer as percepções dos informantes que não estariam evidentes em estudos meramente quantitativos.

Nesse sentido, acreditamos também que a investigação aqui proposta se aproxima da pesquisa-ação, como caminho metodológico por entender que somente com uma interação próxima, dialogal e que evoque a confiança desses sujeitos, será possível perceber as leituras de mundo produzidas por eles a partir do contato com os textos literários. O que não quer dizer que foi possível com a pesquisa abarcar ou apreender a totalidade de todas as coisas, de todos os fenômenos reais envolvidos neste objeto de estudo, mas no desenvolvimento do estudo será perseguido o movimento de ir e vir na análise dos fatos estudados, onde "o todo se cria a si mesmo na interação das partes". (KOSIK, 1976, p. 42)

Partindo das considerações acima, este trabalho se desenvolveu em três etapas: leitura dos três volumes da série Mulheres do ler, seleção das 3 autoras que participaram das três edições e observação-participante no grupo de WhatsApp do coletivo, a partir da pergunta: Mudou alguma coisa na sua vida a partir da publicação dos seus textos na série Mulheres do ler? A escolha das três mulheres se deu a partir da apresentação delas em um sarau on line. As entrevistadas foram convidadas e diziam na apresentação que ver mulheres que escreviam

“fácil de entender” e que “sabiam a dor delas” fazia com que elas tivessem mais vontade de escrever. As mulheres ficaram unidas audaciosamente durante a pandemia e organizaram junto com a professora e a estagiária um coletivo virtual para não sucumbirem ao medo (HOOKS, 2021).

A saída do lugar de subalternidade desta mulher preta que foi colocada como periférica nos convoca e fotografa a proposta deste trabalho. Quando ela se inscreve no mundo e se autodenomina autora; considerando que a sua escrita faz sentido na vida das pessoas, é inaugural. Carolina Maria de Jesus (2018) um dia disse que não gostava do mundo como ele era e que iria transformá-lo. Fazemos eco nesse grito-escrita e percebemos que há muitas “Carolinas” no que tange a inquietação e não imobilismo frente às dificuldades postas pelas injustiças sociais a que são submetidas essas mulheres todos os dias em busca da sobrevivência. Faz-se

necessário que educadores e educadoras se comprometam com um ato de ler e escrever na escola vinculado a uma forma de se inscrever no mundo, de se emocionarem com a leitura, com o conhecimento deles mesmos e a reconstrução de um novo mundo possível e necessário.

A partir das discussões propostas no GEPEJA, desejamos aprofundar as análises sobre as publicações das Mulheres do ler e conhecermos melhor o processo de formação desse coletivo durante a pesquisa de doutoramento que se desenha. Em um programa que tem em sua descrição a expressão 'Demandas Populares', consideramos relevante que um coletivo que se propõe a fazer uma educação como prática de liberdade seja investigado para que possamos, como universidade neste território, tecer outros fios e construir redes que contem outras histórias de potência na educação de jovens e adultos, considerando a leitura de mundo e a leitura da palavra (FREIRE,1997).

Palavras-chave: Escrevivências, Coletivo, Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ADICHE, C. N. **O perigo de uma história única**. 1ª edição - São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DUARTE, L.C; Côrtes, C e Pereira, A.R.M (orgs). **Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. 2ª edição. Belo Horizonte: Idea, 2018.

JESUS, C. M. de. **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. 10ª edição. São Paulo: Ática, 2018.

EVARISTO, C. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. Belo Horizonte: SCRIPTA 13, 2º sem. 2009. p.17-31.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª edição. São Paulo: editora WMF, Martins Fontes, 2018.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. 1ª edição. São Paulo: Elefante, 2021.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUCINDA, E. **Vozes guardadas**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SALES, S. R. & PAIVA, J. As muitas invenções da EJA. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 58, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n58>. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva.

OS ESTUDANTES E SUAS EXPECTATIVAS DE FUTURO POSSÍVEIS: o magistério como possibilidade para um grupo de jovens cariocas

Vito Renato Rizzo¹

Máximo Augusto Campos Masson²

A escolarização como via principal de mobilidade social foi sistematicamente inculcada pela sociedade como forma de conseguir uma desejada construção de futuro. As escolas e os espaços formais de ensino (colégios, cursos e institutos de aprendizagem) foram “eleitos” por agentes sociais das diferentes frações de classes hierarquizadas, como o espaço, senão o único, capacitado em chancelar a diplomação de indivíduos capazes de movimentarem pelos espaços sociais em sua plenitude. Para jovens provenientes das classes populares, “prosseguir nos estudos é visto como a condição primeira para que possam construir uma carreira profissional distinta da de seus pais e familiares próximos” (MASSON; ACKER, 2018, p. 109). Assim, a escola, e sobretudo seus agentes (professores, dirigentes, funcionários e colegas), se apresenta como possibilidade de alcançar tal objetivo.

Sendo assim, pensar a escola nesse processo de formação profissional para jovens de classes populares é de extrema relevância para os estudos em ciências sociais. Compreender o papel desses agentes em uma sociedade dependente, necessitada de reformulações estruturantes, coloca a educação, sob tal aspecto, a serviço de uma sociedade preocupada na formação de indivíduos capazes de colocar em prática toda a sua potencialidade, adquirida

¹ Mestre em Educação (PPGEduc/UFRRJ), rvito73@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/9852813716293103>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), maxmasson@uol.com.br, <http://lattes.cnpq.br/1132398987153174>

e desenvolvida no desenrolar da história da humanidade, transformando, pela práxis, a realidade existente em algo positivo.

O presente resumo pretende demonstrar o trabalho realizado pela dissertação de mestrado apresentada em novembro de 2021, que analisou a formação para o magistério e perspectivas de futuro de jovens estudantes de uma “escola normal” do município do Rio de Janeiro.

O trabalho utilizou os conceitos sociológicos de Pierre Bourdieu, e procurou analisar expectativas de futuro de estudantes da formação para o magistério, constituindo-se em um estudo de caso. O processo metodológico primeiro levantou dados com a utilização de um questionário aplicados a 94 participantes voluntários. Posteriormente 3 desses jovens foram escolhidos para serem entrevistados, possibilitando o estudo de caso proposto.

Diante do que foi exposto, é importante pensar uma escola que compreenda diferentes maneiras de formação e que entenda as identidades de juventude; ou seja, uma educação pública construída como algo que vá ao encontro dos anseios desses grupos, além do fato de que é necessário saber construir uma forma de pensar soluções para antigos problemas.

Conforme Bourdieu (2003), essas experiências estão presentes em um sistema de práticas da vida desses jovens, que modelam e conduzem suas ações e gostos; ou seja, estão inseridos em um “sistema de disposição aberto, que está incessantemente diante de experiências novas, logo, incessantemente afetado por ela. É duradouro, não imutável” (BOURDIEU *apud* BONNEWITZ, 2003, p. 90).

Esse processo revela o papel importante desempenhado pela escola, na tentativa de compor elementos de *habitus* de classe, durante a formação das estratégias de construção de perspectivas para o futuro. No conjunto de elementos agrupados por estudantes oriundos de frações de classes populares, a escola ganha dimensão primordial na composição de capital simbólico, imprescindível para alcançar vitórias, nas disputas sociais e, assim, possibilitar mobilidade social.

Os agentes que atuam nessa escola configuram-se como componentes fundamentais na composição da dimensão atribuída para essa instituição. Observa-se o papel de destaque atribuído aos professores na função de possibilitar aos estudantes constituir capital capaz de impulsionar suas estratégias de construção para o futuro profissional. Os professores percebem-se como agentes fundamentais desse processo. Os representantes desse grupo que atuam nesta escola e que foram entrevistados, acreditam que eles em conjunto com seus pares, contribuem nas formulações das expectativas de futuro dos jovens. Contudo, essa percepção parece ser supervalorizada por esses agentes.

Na percepção dos jovens entrevistados, a ação dos professores contribui para a tomada de decisão dos estudantes, pois percebem o teor motivacional presente nas práticas dos profissionais. Porém, se comparada às ações dos agentes externos da escola a contribuição dos professores sobre as escolhas dos estudantes, as ações desses agentes superam a dos professores.

Foi possível identificar elementos que se constituem como relevantes para os jovens pesquisados construírem expectativas de futuro. As possibilidades para a atuação no magistério, mesmo que de maneira temporária podem vir a permitir a construção inicial de uma trajetória profissional. A escola é procurada pelos jovens a partir de ativos que os instrumentalizam para concorrer com maiores possibilidades de sucesso aos processos seletivos de ingresso na graduação (vestibulares e ENEM) e, ainda, habilitar para a atividade profissional do magistério. As ações dos professores como agentes relevantes nas escolhas por trajetórias profissionais, são percebidas por ambos agentes pesquisados (estudantes e professores).

Conclui-se assim, que o *habitus* de classe age diretamente sobre as formulações das expectativas de futuro dos jovens estudantes apresentados pelo estudo de caso, e que estão em permanente construção, recebendo influência dos agentes (família, amigos e professores) que o cercam, das práticas existentes nos campos sociais (escola) e das disposições que estabelecem (trajetórias),

atuando em conjunto em uma espécie de retroalimentação de estruturação de subjetividades objetivadas.

Palavras-chave: Perspectivas de futuro, Magistério, *Habitus* de classe.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. **A epistemologia**. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CARRANO, P.; DAYRELL, J.; MAIA, C. L. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogos**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014.
- GALA, P. **Complexidade econômica: uma nova perspectiva para entender a antiga questão da riqueza das nações**. Rio de Janeiro: Contraponto/Centro Internacional Celso Furtado, 2017.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Coord. José Claudinei Lombardi. São Paulo: Navegando, 2011.
- MASSON, M. A. C.; ACKER, M. T. V. V. Experiências escolares de jovens de classes populares e construções de futuro. **Debates em Educação**, v. 10, n. 20, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debatededucacao/article/view/4055>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- SETTON, M. (org.). **Sociologia da socialização: novos aportes teóricos**. São Paulo: FEUSP, 2018.

INTERFACES ENTRE IMAGEM CORPORAL, BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL

Vitor Alexandre Rabelo de Almeida¹

Felipe Machado Huguenin²;

Fabiane Frota da Rocha Morgado³

A imagem corporal é um construto multifacetado que compreende a representação mental do próprio corpo (FERREIRA; CASTRO; MORGADO, 2014; SCHILDER, 1981). Classificados entre os aspectos perceptivos e atitudinais, essas facetas estão relacionadas respectivamente, por um lado, com a acurácia de tamanho e forma corporal e, por outro, pensamentos, crenças e comportamentos relacionados ao próprio corpo (CASH; SMOLAK, 2011). A literatura deste construto apresenta estudos (DAMIANO *et al.*, 2015; GUEST *et al.*, 2022; PAXTON; DAMIANO, 2017) que buscam compreender os processos de desenvolvimento da imagem corporal na infância. Esses estudos evidenciaram que as crianças entre três e cinco anos apresentaram aspectos da imagem corporal negativa, ou seja, distorções relacionadas aos aspectos perceptivos e atitudinais, como por exemplo, internalização do viés de peso e predileção por corpos relacionados aos ideais corporais socialmente impostos em detrimento daqueles que possuem maior circunferência abdominal. Essa população corresponde a primeira etapa da Educação Básica estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), denominada Educação Infantil (BRASIL, 2018).

¹ Mestrando em Educação (PPGEduc/UFRRJ), vitoralexandrea_hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/1497775302987685>

² Doutorando em Educação (PPGEduc/UFRRJ), felipehuguenin@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/9614363813891488>

³ Docente (PPGEduc/UFRRJ), fabianemorgado@ufrj.br, <http://lattes.cnpq.br/1988074625618984>

Segundo Mello *et al.* (2016), esse mais recente documento evidencia avanços no que consiste a esta etapa, uma vez que vai ao encontro da sociologia da infância, em que, ao não se limitar a uma concepção assistencialista, compreende e valoriza a criança pelo que ela é, com suas construções culturais e valores internalizados. Nesse sentido, uma vez que há um documento que objetiva ser balizador da Educação nacional, é de fundamental importância compreendermos se a BNCC é sensível ou atenta a uma temática de central relevância que é a imagem corporal na Educação Infantil. Esse estudo se justifica uma vez que há uma lacuna importante no que tange as interfaces entre a imagem corporal, BNCC e a etapa da Educação Infantil. Esse estudo tem como objetivo identificar e compreender as possíveis interfaces existentes entre a imagem corporal e Educação Infantil a partir da BNCC. No que tange aos métodos trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória por análise documental. Análises documentais são indicadas em estudos da área da Educação que objetivam analisar documentos a partir de um novo tema ou problema e para analisar a partir de um objeto de estudo que ainda não fora analiticamente analisado, que é o caso da imagem corporal (LÜDKE; ANDRÉ, 2022). Definido como método que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 2022, p. 45) a análise se deu a partir da seção da Educação Infantil descrita na BNCC (página 35 à 56) e foram seguidas as etapas estabelecidas por Lüdke e André (2022), sejam elas: 1ª) Caracterização do tipo de documento; 2ª) Análise dos dados propriamente ditos; 3ª) Forma de registro; 4ª) Enriquecimento do sistema; e 5ª) Criação das categorias. A análise de dados utilizada foi a análise categorial semântica por acervo (BARDIN, 2016) e contou com filtros importantes com o objetivo de garantir a robustez das categorias, sejam eles: Exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2016). Inicialmente vale destacar que o termo “imagem corporal” não foi encontrado ao longo da seção da Educação Infantil. Nesse sentido, foram encontrados 14 trechos na BNCC que são passíveis de diálogo com esse construto. Estes trechos abordam a

importância das experiências corporais como fundamentais para o desenvolvimento da criança e da identidade corporal. E, segundo Tavares (2003), essas experiências corporais são fundamentais para o desenvolvimento da imagem corporal. Além disso, os fragmentos textuais abordam a importância da atuação do educador com o objetivo de promover um ambiente propício para o processo de autoconhecimento e singularização. Nesse sentido, a atuação do professor é fundamental para conduzir esse processo de construção de possíveis consciências de novas existências (TAVARES, 2003). Por fim, as passagens da BNCC apresentam a valorização do próprio corpo e constituição de uma imagem positiva de si. A imagem corporal positiva emerge como um construto multifacetado e independente que contempla o amor e respeito com o próprio corpo, valorizando-o a partir de suas potencialidades (TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015). A partir dos dados apresentados podemos identificar diferentes trechos da BNCC que dialogam com a imagem corporal, todavia, o fato do termo “imagem corporal” não se fazer presente evidencia uma problemática importante, uma vez que não delimita referenciais teóricos centrais para a compreensão e aplicação pedagógica do(a) professor(a). Apesar disso, podemos afirmar que a imagem corporal de maneira velada se faz presente no documento ao mencionar as experiências corporais não só para a construção de significados de si, da própria identidade e singularização em relação ao outro, mas também a valorização das características do próprio corpo. No que consiste os direitos de aprendizagem e do desenvolvimento da Educação Infantil em que as aulas propostas precisam ter a intencionalidade de permitir que as crianças conheçam a si mesmas e às outras, mostra que professores e professoras precisam cada vez mais considerar esse aspecto, valorizar e promover uma cultura voltada para a imagem corporal, que renuncia ideais corporais socialmente impostos e valoriza as diversas formas de existência.

Palavras-chave: Educação, Educação Básica, Prática Pedagógica, Currículo.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo: edição revista e ampliada**. Tradução de Luís Antero Retos e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, 70, 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei de número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, SEB, 2018.
- CASH, T. F., SMOLAK, L. **Body Image: A handbook of science, practice, and prevention**. 2. ed. New York, NY: The Guilford Press, 2011.
- DAMIANO, Stephanie R. *et al.* Dietary restraint of 5-year-old girls: associations with internalization of the thin ideal and maternal, media, and peer influences. **International Journal Of Eating Disorders**, [S.L.], v. 48, n. 8, p. 1166-1169, 18 ago. 2015.
- FERREIRA, M. E. C.; CASTRO, M. R.; MORGADO, F. F. R. **Imagem corporal: Reflexões, diretrizes e práticas de pesquisa**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2014.
- GUEST, E. *et al.* A systematic review of interventions aiming to promote positive body image in children and adolescents. **Body Image**, [s.l.], v. 42, p. 58-74, 2022.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.
- MELLO, André S. *et al.* A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.
- PAXTON, S. J.; DAMIANO, S. R. The development of body image and weight bias in childhood. **Advances in child development and behavior**, [s.l.], v. 52, p. 269-298, 2017.
- SCHILDER, P. **A imagem do corpo: As energias construtivas da psique**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- TAVARES, M.C.G.C. **Imagem Corporal: conceito e desenvolvimento**. Barueri: [s.n.], 2003.
- TYLKA, T. L.; WOOD-BARCALOW, N. L. What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. **Body Image**, [s.l.], v. 14, p. 118-129, 2015.

**PROPOSTAS SOCIOPEDAGÓGICAS EM IMAGEM
CORPORAL DE ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
uma revisão integrativa**

Vitória Ferreira de Moraes¹

Igor Araujo da Silva²

Fabiane Frota da Rocha Morgado³

Imagem Corporal é a figura do próprio corpo formada mentalmente (SCHILDER, 1999). Cash e Smolak (2011) definem a Imagem Corporal sendo multifacetada por englobar diversos aspectos (CASH; SMOLAK, 2011). As alterações de influência negativa ou positiva trazem ao indivíduo a reorganização da Imagem Corporal (AVALOS; TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2005).

A Imagem Corporal negativa envolve a insatisfação corporal, que pode conduzir a dificuldades psicossociais, como distúrbios alimentares, depressão, ansiedade, baixa autoestima, entre outros (STRACHAN; CASH, 2002). A Imagem Corporal positiva inclui a apreciação, aceitação e amor pelo corpo, entendimento de conceitos de aparência ampla, positividade interna, interpretação protetora, associada à aceitação do corpo (TYLKA; WOOD-BARCALOW, 2015).

É fundamental estudos na Educação Básica (BRASIL, 1996), que considerem a temática da Imagem Corporal, pois pesquisas apontam que comportamentos preocupantes na infância estão atrelados à autoestima, saúde psicológica e afeto negativo e na adolescência é prevalente a insatisfação corporal (MCVEY *et al.*, 2004).

¹ Mestranda em Educação (PPGEduc/UFRRJ), vitoriafmorais@live.com, <http://lattes.cnpq.br/1312580114407982>

² Mestrando em Educação (PPGEduc/UFRRJ), igor.araujos@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/2937179347615792>

³ Docente (PPGEduc/UFRRJ), fabi.frm@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/1988074625618984>

Com isso, propostas sociopedagógicas em Imagem Corporal têm como intuito a diminuição da imagem corporal negativa para promover a imagem corporal positiva, através de abordagens sobre seu conceito, causas, influências e resultados afetivo, comportamental e cognitivo (BAILEY; GAMMAGE; VAN INGEN, 2017). Logo, este estudo objetiva analisar as propostas sociopedagógicas em Imagem Corporal de escolares da Educação Básica, por meio de uma revisão integrativa da literatura que poderá contribuir para o âmbito científico, suprimindo a necessidade de avaliação das publicações sobre o tema.

Trata-se de uma pesquisa realizada nas bases de dados: SCOPUS, Web of Science e PubMed (MEDLINE), com os descritores de busca: *"Body image" AND ("interovention" OR "program*") AND ("Randomi*" OR "Randomized Controlled Study" OR "Randomized Controlled Trial" OR "Randomized Response Techniques" OR "Randomized Clinical Trial") AND ("Children" OR "teenagers" OR "young" OR "school children" OR "students" OR "school" OR "teaching" OR "physical education" OR "education")*. Com data limite referente a artigos até 2019.

Foram incluídos 32 artigos. Os critérios de inclusão foram: artigos em português, título, objetivos, método e conclusão, que versavam de maneira clara sobre propostas sociopedagógicas em Imagem Corporal de escolares. E o critério de exclusão: estudos de revisão. Avaliaram-se 32 estudos publicados até 2019, com base nas principais características, sendo elas: quantidade de propostas sociopedagógicas distribuídas para cada etapa da Educação Básica, tipos de propostas e principais desfechos.

Há uma escassez na distribuição das propostas sociopedagógicas para a Educação infantil com 3,2%. Em seguida 28,1% para o Ensino médio e majoritariamente o Ensino fundamental com 68,7%. Os principais desfechos avaliados tiveram como finalidade a redução da Imagem Corporal negativa e prevenção de atitudes alimentares desordenadas (RICCIARDELLI; MCCABE, 2003; NEVES, 2017).

As propostas sociopedagógicas tiveram como predominante, a *media literacy* com 18,75% e interativa com 18,75% nos estudos. A *media literacy* ensina adotar abordagens críticas ao avaliar mensagens relacionadas ao corpo e a interativa causa mudança de comportamentos permitindo a expressão de opiniões, elaboração de conteúdos e argumentos para discussões relacionadas (ODEA, 2005; RICHARDSON; PAXTON, 2009; ALLEVA *et al.*, 2015).

Afirma-se que o principal objetivo dos estudos é a melhora da Imagem Corporal desde o ingresso na escola. Com a finalidade de desenvolver a Imagem Corporal desse aluno que é único, prevenindo aspectos prejudiciais como distúrbios alimentares, insatisfação corporal, baixa autoestima e a fim de promover a Imagem Corporal positiva, para que se tornem plenos, com filtros cognitivos sólidos para saber avaliar os fatores externos que possam os desestabilizar (FERREIRA; CASTRO; MORGADO, 2014; AMARAL, 2015). Logo, promover propostas sociopedagógicas nas escolas sobre a Imagem Corporal é central, pois elas serão marcantes para o desenvolvimento integral dos escolares. Além disso, sua capacidade de filtrar informações da sociedade torna-o mais propenso a compreender o conteúdo positivo e negativo de influência social. Sendo assim, são necessárias propostas sociopedagógicas inovadoras para melhorar a qualidade de vida dos escolares, especialmente na etapa da Educação Infantil, garantindo um ambiente inclusivo que atenda às necessidades de desenvolvimento dentro do contexto institucional.

Palavras-chave: Percepção corporal, Alunos, Prevenção.

REFERÊNCIAS

- ALLEVA, J. M. *et al.* A Meta-Analytic Review of Stand-Alone Interventions to Improve Body Image. **Plos One**, [s.l.], v. 10, n. 9, p.0139177-7, 29 set. 2015.
- AMARAL, A.C. S. **Imagem Corporal de adolescentes: descrição e intervenção preventiva em âmbito escolar.** 2015.

AVALOS, L.; TYLKA, T. L.; WOOD-BARCALOW, N. The Body Appreciation Scale: Development and psychometric evaluation. **Body Image**, [s.l.], v. 2, n. 3, p.285-297, set. 2005.

BAILEY, K. A.; GAMMAGE, K. L.; VAN INGEN, Cathy. How do you define body image? Exploring conceptual gaps in understandings of body image at an exercise facility. **Body Image**, [s.l.], v. 23, p.69-79, dez. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CASH, T. F., SMOLAK, L. **Body image: A handbook of science, practice, and prevention**. 2 ed. New York, NY. The Guilford Press, 2011.

FERREIRA, M. E. C.; CASTRO, M. R.; MORGADO, F.F. R. **Imagem corporal: Reflexões, diretrizes e práticas de pesquisa**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014.

MCCABE, M. P.; RICCIARDELLI, Lina A.. Body image and strategies to lose weight and increase muscle among boys and girls. **Health Psychology**, [s.l.], v. 22, n. 1, p.39-46, 2003.

MCVEY, Gail L. *et al.* Risk and Protective Factors Associated With Disordered Eating During Early Adolescence. **Journal of Early Adolescence**, v. 22, n. 1, p. 75-85, 2002.

NEVES, C. M. *et al.* Imagem corporal na infância: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 35, n. 3, 2017.

O'DEA, J. A.. School-based health education strategies for the improvement of body image and prevention of eating problems. **Health Education**, [s.l.], v. 105, n. 1, p.11-33, fev. 2005.

RICCIARDELLI, L. A.; MCCABE, M. P.. Sociocultural and individual influences on muscle gain and weight loss strategies among adolescent boys and girls. **Psychology In The Schools**, [s.l.], v. 40, n. 2, p.209-224, 29 jan. 2003.

RICHARDSON, S.M.; PAXTON, S.J. An evaluation of a body image intervention based on risk factors for body dissatisfaction: A controlled study with adolescent girls. **International Journal Of Eating Disorders**, [s.l.], p.112-122, 2009.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo: As energias construtivas da psique**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

STRACHAN, M. D.; CASH, T. F. Self-help for a negative body image: A comparison of components of a cognitive-behavioral program. **Behavior Therapy**, [s.l.], v. 33, n. 2, p.235-251, 2002.

TAVARES, M. C. C.F. *Imagem corporal: conceito e desenvolvimento* - Barueri, SP: Manole, 2003.

TYLKA, T. L.; WOOD-BARCALOW, N. L. What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. **Body image**, v. 14, p. 118-129, 2015.

**AS AFROPERSPECTIVAS DOS POVOS BANTU:
saberes transgressores na Baixada Fluminense nos ensinamentos de
Filosofias “relatos escolares”**

Wudson Guilherme de Oliveira¹
Adriana Carvalho Lopes²

O ensino de Filosofia precisa encarar um desafio radical: ampliar as possibilidades de leitura, reescrever a história da filosofia, incorporar uma epistemologia afroperspectivista e, sobretudo, trilhar novas possibilidades e propiciar uma efetiva descolonização dos pensamentos.

É de indispensável magnitude, recordar que em exatamente 19 anos atrás, no mês de janeiro do ano de 2003, ocorreu a sanção da implementação da Lei Federal 10.639/2003, que transmutou o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), onde estabeleceu a indispensabilidade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no Ensino Básico.

A presente lei surge com o propósito de remodelar a antecedente de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, afirmada e expandida nos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B.

Previamente, para que ela possa fazer parte de forma ativa na sociedade educacional e em muitos outros espaços, ainda existem alguns inconvenientes que vem sendo denunciadas pelos educadores e pelo Movimento Negro (GOMES, 2017), que apontam críticas sobre os embaraços que acercam a falta de cursos de formação pedagógica, sobre as perspectivas da Lei Federal 10.639/2003, sem deixar de mencionar os desprovements de

¹ Mestrando em Educação (PPGEduc/UFRRJ), wudafrica@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/4698701035932386>

² Docente (PPGEduc/UFRRJ), adrianaclopes@ufrj.br, <http://lattes.cnpq.br/5893523453985948>

materiais, didáticos e paradidáticos que ainda não estão presentes no “chão da escola”, provocando à não subsidiar os professores.

Em vista disso, o protagonismo da Lei Federal, não será valorizado e reconhecido pelos profissionais de educação e intelectuais comprometidos, impedindo a incorporação dos referentes conteúdos que acercam as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos da Educação Básica para a superação do racismo.

Em uma turma do 1º Ano do Ensino Médio, nas aulas da Disciplina de Filosofia, em uma instituição privada de Educação Básica na Baixada Fluminense, cidade metropolitana do Rio de Janeiro, onde estavam ocorrendo inúmeras ocorrências atreladas ao *Bullying* e a “brincadeirinhas inocentes”.

Observamos e analisamos que as “piadinhas e brincadeirinhas” estavam fundamentadas ao racismo, praticadas pelos alunos e algumas vezes, apoiados e legitimados pelo silêncio dos docentes e coordenadores, para com os alunos vítimas Pretos e Pardos, mantendo as exclusões fundadas em preconceitos e na manutenção dos privilégios, para os grupos sempre privilegiados, propagando o Mito da Democracia Racial.

Com o propósito de contribuir com um ensino amparado nas indagações firmadas na resistência afroperspectivista (NOGUEIRA, 2012) e inspirado nas questões antirracista (GOMES, 2017), transgressora (HOOKS, 2017) e decolonial (WALSH, 2013), em prol da promoção do Artigo 26-A da LDBEN, assim, surge a idéia de criar as “Aulas/Oficinas” pedagógicas intitulada “AS AFROPERSPECTIVAS DOS POVOS BANTU”, como uma maneira de preservar e promover a igualdade racial e a redução do racismo na instituição privada de educação na Disciplina de Filosofia.

Para iniciar os diálogos, incorporamos nos conteúdos curriculares do ensino de filosofia, as perspectivas das filosofias africanas, inspirada nas reflexões de alguns filósofos e intelectuais africanos, afro-americanos e afro-brasileiros, com o intuito e o desafio de se debruçar em pensamentos filosóficos demarcados por

repertórios africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios, de modo libertador, transgressor e (des)colonizado.

A estrutura metodológica foi diferentemente de outras aulas da Disciplina de Filosofia convencionais, pois apresentamos conceitos de intelectuais da contemporaneidade como Djamila Ribeiro, Frantz Fanon, Molefi Kete Asante, Renato Nogueira entre outros pensadores potentes.

No decorrer de todo o 1º e 2º Bimestre, em semanas alternadas foram proporcionadas aos alunos, um ensino de filosofia com conteúdos afrocentrados com “Aulas/Oficinas”, “pesquisas” e “rodas de diálogos” sobre as impressões e desafios encontrados, oportunizando trocas de olhares em relação às perspectivas das filosofias africanas.

Já em outros momentos, fizemos leituras de fragmentos de textos, assistimos vídeos e estudamos a partir de lâminas de “Slides” afrocentrados, com múltiplas questões, que serviram de subsídio para as discussões em muitos desdobramentos, para a luta contra o racismo no “chão da escola” e fora dela.

Onde também foi ofertado aos alunos, saberes sobre as “influências dos Povos *Bantu* em nossa sociedade”, como forma de (des)colonizarem os olhares eurocêntricos, racistas, etnocêntricos, xenofóbicos, intolerantes, machistas, homofóbicos entre outros, com o intuito de disseminar o respeito ao próximo independentemente da sua cultura, gênero e etnia.

Vale sublinhar que entre os séculos XVI e XIX, milhões de corpos africanos vindos dos territórios *Bantu* (OLIVEIRA, 2021), atravessaram o Atlântico de forma forçada amontoados nos tumbeiros, sem objetos pessoais e tendo como destino os portos brasileiros.

Mesmo assim, estas etnias trouxeram consigo infinitas bagagens intelectuais e culturais, entre elas as suas estruturas linguísticas (*Bantu*) e as referências históricas, que resistiram aos impactos e as dificuldades encontradas na sociedade colonial escravocrata portuguesa.

No Brasil, existe grande predominância da contribuição vocabular dos grupos diásporico falantes das línguas *Bantu* (OLIVEIRA, 2021), onde grande quantidade delas, conhecemos e as utilizamos como, por exemplo: ginga, caçula, fofoca, moleque, quilombo, samba, zangado e milhares de outras palavras, que influenciam de modo positivo a língua portuguesa no Brasil e a cultura dos Povos *Bantu* ainda invisibilizada em nossa sociedade.

No entanto, todos os saberes inspirados na ação pedagógica foram experiências inovadoras para muitos dos alunos, que desmistificaram questões racistas e estereotipadas, muitas vezes vistas como verdades absolutas por alguns, em relação a história e cultura dos africanos, dos grupos indígenas e dos afro-brasileiros.

Suponhamos que somente com ações antirracistas, transgressoras e decoloniais cotidianas, será possível restringir o racismo e as suas ramificações no “chão da escola” e fora dela. Pois a luta antirracista é uma luta de todos (as) independentemente da etnia, gênero e religião.

Palavras-chave: Filosofias Africanas, Lei Federal 10.639/03, Povos *Bantu*.

REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017, p. 56.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**. v. 3, n. 6. nov. 2011 – fev. 2012, p. 147-150.

OLIVEIRA, Wudson Guilherme de. Entre a ética e a tolerância: Relatos de experiências sobre as possibilidades da afroperspectiva para a decolonialidade. In: MELO, Diogo Jorge de. SANTOS, Luane Bento dos. ROMEIRO, Nathália Lima. RANGEL, Thayron Rodrigues (Orgs.). **Repensar o Sagrado: as tradições religiosas no Brasil e sua dimensão**

informacional. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2021. (Selo Nyota), pp. 405-420.

WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya Yala, 2013.

No dia 20/12/2022 foi realizado no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ o Seminário “10 anos do PPGEDUC”. O evento celebrou uma década do Programa de Pós-Graduação Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Na ocasião contamos com uma mesa de abertura, na qual o professor Marcelo Bairral, primeiro coordenador do programa, fez um histórico do programa e apontou possíveis caminhos para a próxima década. Depois desse momento, discentes da disciplina de Seminário de Pesquisa apresentaram, no modelo de Estado da Arte, um levantamento do que foi produzido nas teses e dissertações defendidas no PPGEDUC até o momento. Por fim, o evento também contou com seções de comunicações organizadas em oito mesas. Foram quarenta apresentações que deram visibilidade às pesquisas atualmente realizadas no PPGEDUC e que estão publicadas nesses Anais.

