


XIV Semana de Educação 
Faz escuro e eu canto ■ ■
Da América Latina à sala de aula

**I Caderno de Resumos
da
Semana de Educação da UFRJ**

Rio de Janeiro
2019

Sumário

1. XIV Semana de Educação da UFRJ	
Faz escuro e eu canto: da América Latina à sala de aula	03
1.1. Apresentação	03
1.2. Comissão Organizadora	05
1.3. Banca Avaliadora	07
2. Resumos divididos por Eixos Temáticos	11
2.1. Eixo I – Gestão, Formação e Trabalho docente	11
2.1.1. O PIBID (2018-2020) na Formação de Professores alfabetizadores: as experiências de pibidianos no CAp-UFRJ	11
2.1.2. PIBID: A Educação Básica e Superior caminhando juntas	16
2.1.3. Uma escuta psicanalítica de professores no ambiente escolar	21
2.1.4. Projeto de Extensão EEFD baixada: os atravessamentos durante o encontro de Formação e Profissão docente	24
2.2. Eixo II – Educação em Espaços não-escolares	28
2.2.1. Quando o museu vai à escola: reflexão sobre as experiências proporcionadas pelo Projeto de Extensão Museu nacional Vive	28
2.3. Eixo III – Políticas Educacionais, Trabalho-educação e Movimentos Sociais	33
2.3.1. Educação domiciliar e a trilogia do preconceito: raça, gênero e sociedade	33
2.3.2. Educação Física na área de linguagens do Exame Nacional do Ensino Médio	38
2.3.3. Escola sem Partido: a política pública da mordaza na Educação	41
2.3.4. Análise das concepções de pequena infância nos textos legais brasileiros	45



2.4. Eixo IV - Inclusão e Diversidade	50
2.4.1. A Cultura Corporal como um caminho de promoção da inclusão de todos os estudantes	50
2.4.2. Educação e diversidades: mapeando a imagem corporal de mulheres trans para além do exercício físico	53
2.4.3. Gênero, Sexualidade e Prática curricular da Licenciatura em Educação Física (EEFD-UFRJ): desafios e perspectivas	58
2.4.4. Gostos: Individualidade ou Construção Social? Uma pesquisa Etnográfica no ensino superior com alunos de pedagogia e psicologia da UFRJ	63
2.4.5. Mídia e violência de gênero na escola	67
2.4.6. Poesia e outras artes: da alteridade ao gênero Feminino	71
2.5. Currículo, Avaliação, Didática e Processos educativos	76
2.5.1. As tecnologias da informação e comunicação e o processo de ensino-aprendizagem da LIBRAS por meio do Ensino à distância	76
2.5.2. Ouvintes aprendendo LIBRAS: o lúdico como facilitador no processo de ensino-aprendizagem	82
2.5.3. Pedagogia do Oprimido: reflexões sobre a influência das práticas pedagógicas na construção da identidade e subjetividade	86
2.5.4. Movimento, Equilíbrio e Coordenação motora	92
2.5.5. O ensino de fábulas nas séries iniciais do ensino fundamental	96
3. Agradecimentos	101



1. XIV Semana de Educação da UFRJ

Faz escuro e eu canto: da América Latina à sala de aula

1.1. Apresentação

A XIV Semana de Educação da UFRJ foi um evento organizado pelo corpo discente do curso de Pedagogia para os estudantes de todas as licenciaturas. Por ter um caráter formativo diversificado, também buscamos fazer um evento em que não houvesse apenas palestras, mas também, oficinas, passeios, cine-debates, rodas de conversa, um brechó e apresentações de trabalhos.

Sob o tema de “Faz escuro e eu canto: da América Latina à sala de aula”, procuramos ressignificar palavras, dando a entender que escurecer nunca é uma situação ruim, e mostrando que há beleza na escuridão. Ao mesmo tempo, buscamos reforçar que o Brasil é parte dessa região cultural, ratificando nossa identidade como latino-americana.

A semana de educação ocorreu entre os dias 27 e 31 de maio de 2019, no campus da Praia Vermelha da UFRJ, entretanto, no dia 30 fomos às ruas, para mostrar à população o que estamos fazendo na Universidade Pública e dialogarmos com a sociedade sobre o nosso evento, principalmente porque este dia foi marcado por protestos contra o contingenciamento de verbas para as Instituições Públicas de Ensino.

Cada dia da semana versou sobre um tema ou região geográfica, mas sempre abordando a educação. Começamos na segunda-feira, dia 27, falando de ascensão e crise da educação no mundo. Na terça-feira, dia 28, abordamos a América Latina, as revoltas estudantis e a luta das minorias sociais e étnicas pelo acesso à educação. Na quarta-feira, dia 29, abordamos a educação no Brasil e os desafios da qualidade educacional. Na quinta-feira, dia 30, fomos as ruas para ratificar que professor é trabalhador e que lutamos pela educação pública desde a licenciatura. E na sexta-feira, dia 31, abordamos os currículos das licenciaturas e a saúde mental. Sendo assim, buscamos sair do todo para a parte, ou seja, do mundo para a UFRJ.



No dia 29 de maio tivemos as apresentações de trabalhos que deram origem ao nosso primeiro caderno de resumos, um legado que essa comissão organizadora deixa para as próximas Semanas de Educação da UFRJ. Possuímos, nesta edição, vinte resumos expandidos, cujos temas abordados variam entre legislações educacionais, modalidades de ensino, avaliações externas, programas governamentais, etapas da educação formal e educação não-formal e sua articulação com as escolas.

Esperamos que gostem da leitura.

Comissão Organizadora da XIV Semana de Educação da UFRJ
Faz escuro e eu canto: da América Latina à sala de aula



1.2. Comissão Organizadora:

- Ana Carolina Fernandes de Lima
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8992831549527363>

- Anne Caroline Cardoso Bazilio
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8293983400868019>

- Anne Caroline de Souza Laurentino
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9577464054243583>

- Barbara da Silva Santos Corrêa
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2647029883803705>

- Elizama Barros Simas
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2740859809659439>

- Felipe Damiani Gonçales Marques
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6903229204803976>

- Gabriela Oliveira dos Santos
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7424858309926638>

- Helena Cícero Xavier
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4174309275764818>

- Ilana Maria Bittencourt Martins
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8772967736258869>

- Jonathan Emanuel da Silva e Lanes
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2992524202105937>

- Julia dos Santos Vieira
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0938251532306526>

- Leonardo Santos Silva (Organizador do Caderno)
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1390089316306287>



- Luciano Barros Húngaro da Gama
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4520523253180260>

- Marcella Neves Castro da Paz
Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9410669133864215>

- Paula Victória Caldeira Vargas
Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9798310087559577>

- Rafaela da Silva Coutinho
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4897221656755090>

- Rithianne Barbosa Pereira dos Santos
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4055585462287155>

- Tassiana Beatriz de Oliveira Santos
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2535718339819402>



1.3. Banca Avaliadora:

➤ Bethânia Bittencourt Costa e Silva:

Graduada em Matemática - UNIABEU. Pós-graduada em Administração e Supervisão Escolar - UCAM. Mestre em Educação pela UFRJ. Doutoranda em Educação pela UFRJ. Orientadora Pedagógica na rede municipal de educação de Queimados (RJ). Professora de Educação Infantil na rede municipal de educação de Mesquita (RJ). Pesquisa gestão escolar e gestão democrática em redes municipais de educação da Baixada Fluminense, especialmente orientação pedagógica e seleção de diretores escolares.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1413476375797178>

➤ Camila Patricia Kipper Putzke:

Pedagoga (UFRJ), Professora, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, e Coletivo de Estudos em Educação e Marxismo (COLEMARX).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9001419730085690>

➤ Caroline Montezi de Castro Chamusca:

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) onde também se graduou em Pedagogia. É Arte-educadora pela Escolinha de Artes do Brasil (EAB). Possui experiência como pedagoga e arte educadora em espaços formais e não formais de educação e também como consultora ambiental em projetos de licenciamento. Atualmente trabalha na Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI-UFRJ), é integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho da Educação (GESTE-UFRJ), participa do projeto de extensão do CINEAD (Cinema para aprender e desaprender) na EEI-UFRJ e desenvolve pesquisas no campo da infância.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4490369910605994>



➤ Daniele Gomes da Silva:

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o trabalho da Educação (GESTE). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017). Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Atua como docente de Filosofia na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e também atuou como professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) (2015-2016). Possui experiência em pesquisas e projetos educacionais em espaços não formais de ensino e também como Formadora Regional de professores e gestores do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5334792037905586>

➤ Diogo Hersen Monteiro:

Atualmente é Professor de Ensino Fundamental, atuando na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Juliano Moreira, e Professor Docente 1, atuando na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Pio X, da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Mestrando do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8169276863247311>

➤ Fabiano Cabral de Lima:

Professor e Historiador formado pelo Instituto de História da UFRJ. Mestrando em Educação pelo PPGE/UFRJ, na linha de Políticas e Instituições Educacionais, no Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE). Pesquisa a transição de estudantes entre o ensino fundamental e o médio na cidade do Rio de Janeiro, orientado pela Profa Dra. Ana Pires do Prado.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/489751328028003>



➤ Felipe de Souza Araújo:

Tem experiência na área de Educação, com ênfase no setor de gestão escolar. Licenciado em Pedagogia pela UNESA (2016), atuou na resolução de conflitos disciplinares, como também na coordenação de servidores auxiliares, em conjunto com o conselho administrativo escolar das Instituições de Ensino. De 2016 à 2018, atuou como membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais (GESED) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Áreas de interesse: gestão escolar e gestão democrática, sistemas e instituições educacionais, políticas públicas, financiamento e privatização.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8769378934734677>

➤ Hellen Balbinotti Costa:

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e integrante do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx/UFRJ).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1763483754403218>

➤ Natalia Barbosa da Silva:

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Especialista em Residência Docente pelo Colégio Pedro II (2018); Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017). Atualmente é estatutário no Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação anos iniciais, atuando principalmente nos seguintes temas: história e cultura africana e afro-brasileira, lei 10.639, identidades, jogos e ciclo de alfabetização.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6130562116139965>



➤ Patrícia Martins Gonçalves:

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del- Rei – Minas Gerais. Possui graduação em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2010). Trabalha na área de Educação, com ênfase em artes, permacultura e educação ambiental, em projetos sociais e escolas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4352885748549831>

➤ Thayse Ancile Maria de Melo Gomes:

Mestre e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), licenciada em Biologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e integrante do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3671709614939876>



2. Resumos divididos por Eixos Temáticos

2.1. Eixo I – Gestão, Formação e Trabalho docente

O PIBID (2018-2020) na Formação de Professores alfabetizadores: as experiências de pibidianos no CAP-UFRJ

Beatriz Mendes Queiroz¹, Larissa Nascimento¹, Álvaro Jorge Santos de Carvalho¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro

beatrizmendesq@gmail.com

Palavras-chave: PIBID, Docência, Alfabetização e letramento.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa financiada pela CAPES, pensada para os alunos das licenciaturas de universidades públicas brasileiras. Dentre as propostas do programa, estão: valorização e desenvolvimento do processo formativo de docentes da Educação Básica, elevando assim a qualidade da sua formação inicial; integração entre Universidades e escolas públicas do país; e a melhoria da educação brasileira. Os licenciandos, ao serem introduzidos no universo escolar logo no início da graduação, têm a oportunidade de desenvolver diversas atividades didático-pedagógicas sob tutela de um(a) professor(a) orientador(a).

Nesse sentido, este trabalho apresenta as experiências vividas por nós no Programa, com o subprojeto Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pedagogia. Ademais, não só enfatiza como são elaboradas as atividades e materiais para atuação com as crianças, em parceria com a professora regente, como também oportuniza a apropriação dessas práticas pelos estudantes.

Nessa perspectiva, tratamos de explorar a dimensão da intervenção pedagógica nas práticas cotidianas de alfabetização e letramento, e a partir disto, refletir sobre a construção de saberes docentes que se dão através do auxílio mútuo, influenciando positivamente tanto a escola parceira como os pibidianos.

METODOLOGIA

Nossa atuação no PIBID acontece em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRJ, durante as aulas de Língua

XIV Semana de Educação da UFRJ

www.xivsde.wixsite.com/ufrj

27 a 31 de maio de 2019



Portuguesa desde 2018.2, com orientação da professora Ana Paula Peixoto Soares. As ações se dão por meio da pesquisa, reflexão teórica e intervenção didático-pedagógica no cotidiano das turmas. Por essa perspectiva, são planejadas para as aulas diversas atividades e materiais que visam colaborar para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento de sua oralidade, leitura e escrita.

A fim de estruturarmos as propostas e nossa própria atuação, consideramos a relevância de se pensar em práticas sociais de escrita e leitura. Para isso, contamos com as proposições de Cavalvanti (1997), que em seu livro “Alfabetizando” traz um diário de experiências que aponta para a importância da construção de um ambiente alfabetizador no espaço escolar. Isso se efetua por meio de uma leitura contextualizada e próxima das realidades das crianças, sendo estas participantes ativas no seu processo de aprendizagem. Também nos pautamos em Freire (1997) para pensar o grande valor positivo de tornar a escola um espaço de valorização e ampliação das leituras de mundo das crianças por meio de uma prática contextualizadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acreditando na potência da construção de um ambiente alfabetizador, tal qual nos indica Cavalvanti (1997, p. 32), no qual a criança “(...) assiste a inúmeros e diferentes atos de leitura e escrita, ouve diferentes tipos de leitura, vê ilustrações de livros, arrisca escrever como pode (...), destacamos aqui as diversas práticas sociais de leitura e escrita realizadas em sala de aula. Dentre elas está a elaboração dos livros da turma, uma ação que já consta no planejamento do 1º ano do Cap/UFRJ. Ela consiste em um movimento de escrita coletiva e autoral dos próprios alunos, que se dá de acordo com os eixos temáticos trabalhados nos projetos didáticos. Diversos livros foram escritos pela turma no ano de 2018, um deles foi o livro “Mundo da 11C”, no qual as crianças puderam escrever e desenhar sobre como seria o mundo ideal para elas. Nesse momento, ficaram evidentes as suas demandas sociais e a maneira como percebem o mundo a sua volta de forma crítica e ativa.

Foi desenvolvida por nós uma outra atividade no ano de 2018 chamada “Roleta da curiosidade”, que apoia-se na seleção de temas de interesse das



crianças para que elas possam estudá-los e criar um registro escrito do seu aprendizado. Para sua elaboração, pautamo-nos nas proposições de Freire (1997, p.29) sobre alfabetização, o qual diz que “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e temas apenas ligados à experiência do educador.” Por isso, de modo a contextualizar o trabalho pedagógico e valorizar os interesses das crianças, partimos de suas curiosidades para estimular uma aprendizagem lúdica e significativa. Após o levantamento e a organização das curiosidades em temáticas a serem trabalhadas, foram sorteados os temas “Meio Ambiente” e “Futebol”. No primeiro, as crianças puderam conhecer mais sobre o ciclo de vida das plantas, realizar o plantio de sementes de alpiste e criar seu próprio diário de cultivo. Já no segundo, as crianças mostraram seus conhecimentos e aprenderam mais sobre as origens e as regras do esporte a partir de uma conversa sobre o tema, confecção de camisas de papel dos seus times favoritos e de charadas sobre os mesmos para que seus colegas de turma descobrissem qual time desenharam, momento no qual mostram-se bastante criativas, dinâmicas e espontâneas.

Além dessa atividade, em um segundo momento, já no ano de 2019, realizamos uma sondagem da escrita recomendada por nossas orientadoras. Esta sondagem é um momento de diagnóstico das hipóteses de escrita, na qual são privilegiadas produções espontâneas e autorais dos alunos. Indo ao encontro das ideias de Cavalcanti (1997), acreditamos que quanto mais cada estudante “(...) tem oportunidade de escrever mesmo sem saber fazê-lo convencionalmente, mais aprenderá sobre o funcionamento da escrita” (p. 28). Compreendemos, portanto, que esse tipo de produção revela grandes informações acerca do movimento que as crianças fazem pela sua própria aprendizagem, sendo possível perceber os avanços processuais e caminhos percorridos pelas mesmas. Esse exercício é sistemático, ocorrendo em vários momentos do ano letivo.

Algumas sondagens foram baseadas nas brincadeiras favoritas da turma: origami e assistir vídeos. Em relação ao primeiro tema, realizamos atividades contextualizadoras, como a leitura de um livro, uma roda de conversa sobre o assunto e a confecção de um origami. Logo após, entregamos uma folha com



alguns animais de origami para que elas escrevessem abaixo o nome daquele animal do modo como acreditavam que aquela palavra deveria ser escrita, ou seja, de forma espontânea, sem mediação. Fizemos um movimento semelhante no que tange ao segundo tema. Apresentamos um vídeo que ensinava a desenhar animais utilizando o contorno das mãos e posteriormente elas puderam realizar o que aprenderam. Depois de desenharem o animal, cada criança escreveu abaixo seu nome, também sem mediação. Assim, conseguimos fazer um movimento de análise das hipóteses de escrita, o que nos ajudou a orientar nossa prática no sentido de contribuir para que as crianças aprimorassem seus conhecimentos no desenvolvimento de sua alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é substancial destacar como o PIBID tem sido propiciador de experiências potentes na construção de nosso percurso formativo na Universidade em parceria com a educação básica. O projeto também nos é bastante desafiador, uma vez que nos permite vivenciar os conflitos e impasses inerentes ao ambiente escolar, e a partir dessas experiências que nos geram aprendizados, podemos realizar nossas leituras desse outro espaço de formação que ultrapassa os muros da universidade.

No CAp/UFRJ, foi possível notar o quanto nossa atuação possibilitou a realização de trabalhos mais diversificados em sala. Além disso, pudemos desenvolver uma aproximação com as crianças, o que trouxe a elas maior segurança na realização das tarefas. Nesse sentido, podemos identificar uma rede de colaboração formativa, como uma via de mão dupla, em que tanto os alunos usufruem das atividades propostas e constroem vínculos importantes para seu aprendizado, quanto os participantes do programa se colocam não só em uma posição de estudantes, mas de futuros professores que criam saberes relevantes para sua formação.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, Zélia. **Alfabetizando**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 34 ed. São Paulo: Cortez, 1997.



PIBID: A Educação Básica e Superior caminhando juntas

Danielle de C. Bayeux¹, Karina M. Lima¹, Maria Clara M. Santos¹, Renata P. Chrispino¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro

karina.twd23@gmail.com

Palavras-chave: Educação, Formação Docente, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a atuação de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ainda em andamento, por meio de seu subprojeto de Pedagogia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O projeto possui caráter pedagógico e tem parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como finalidade o incentivo e valorização do magistério e o aperfeiçoamento através de mediação nas atividades de rotina e elaboração de regências.

METODOLOGIA

O projeto utiliza como metodologia a pesquisa participante no qual os pesquisadores interagem dentro da sala de aula e em reuniões semanais e mensais, fomentando, assim, a formação de novos docentes por intermédio do diálogo entre a Universidade e o Colégio de Aplicação da UFRJ. As reuniões mensais acontecem em um espaço na Universidade com as coordenadoras do projeto, onde são discutidas e apresentadas práticas docentes realizadas pelo grupo do PIBID junto ao Projeto de Extensão da UFRJ. As reuniões realizadas semanalmente contam com mediação da professora supervisora e regente da turma em que o grupo está inserido no CAP-UFRJ. Há debates sobre teorias e práticas a serem desenvolvidas nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental visando formar professores instruídos e experientes quanto ao processo de alfabetização. Técnicas e metodologias de formação docente são desenvolvidas durante o planejamento de sequências didáticas e avaliações de atividades pedagógicas. Devido ao caráter preliminar do contato com os licenciandos, houve um foco por parte da professora supervisora no estímulo à compreensão da trajetória necessária para realização dessa regência, proporcionando a compreensão do modo de organização dos objetivos

XIV Semana de Educação da UFRJ

www.xivsde.wixsite.com/ufrj

27 a 31 de maio de 2019



educacionais do currículo escolar. Ao longo das reuniões, percebeu-se a importância da elaboração de aulas que dialoguem com a realidade do aluno, mas sempre procurando ampliar seu repertório linguístico. Por conseguinte, os professores em formação passam por um processo de aprimoramento com profissionais mais experientes na área, a fim de minimizar gradualmente possíveis barreiras pedagógicas. No que se refere à participação em sala de aula, a contribuição se dá pela assistência aos alunos do CAP-UFRJ com suas dificuldades e pela realização da regência de aulas em grupo, ampliando, assim, as interações na docência. A sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental em que nos encontramos está localizada no bairro da Lagoa, na cidade do Rio de Janeiro, e faz parte do Colégio de Aplicação da UFRJ. Conta com um total de 15 alunos no segundo semestre de 2018 e atualmente, no ano de 2019, com 17 alunos. Em sala de aula, o projeto se desenvolve em diversas formas - colaborativa, observativa e realizadora, acarretando em um processo de interação constante com o aprendizado, do ensinar e do aprender a ensinar. Ao indagar sobre como ensinar sobre as convenções da língua escrita, assimila-se algo novo sobre esse sistema também. Durante as observações feitas nos cadernos de campo e *portfólios* dos bolsistas, percebeu-se o quanto essas ferramentas auxiliam na evolução profissional de futuros professores através da significação de teorias com práticas e vivências. Desse modo, ao início do projeto buscou-se utilizar a curiosidade dos alunos em relação a questões da vida em geral. Assim, partindo do tema “curiosidades”, desenvolveu-se uma sequência didática com leituras, diálogos e registros em que foi possível exercitar o papel de escuta, escrita e leitura dos alunos sobre o que é curiosidade e como a mesma pode ser aplicada no meio social a fim de saná-la. Após todos escreveram sobre algo que gostariam de saber e ser realizado sorteio de uma pergunta para responder em uma sequência de aula composta por três momentos: diálogo, leitura e escrita. Por se tratar de um contato inicial dos licenciandos, a professora supervisora direcionou o processo em torno da compreensão sobre os caminhos a serem traçados para a realização de um plano de aula, habilitando os graduandos para utilização e construção desse instrumento pedagógico.



Já nas reuniões mensais são discutidas e apresentadas práticas a outro grupo de estudos de formação docente, que desenvolve suas práticas em escolas municipais do Rio de Janeiro, a fim de discutir sobre os contrapontos da educação pública. Ao final de cada mês nos reunimos todos, as coordenadoras supervisoras, professoras supervisoras os bolsistas do programa e os extensionistas da UFRJ¹, realizamos uma apresentação das práticas realizadas na escola, análise teóricas de pensadores da alfabetização como Zélia Cavalcanti, Paulo Freire e outros, também são discutidos os relatos do diário de campo, buscando criar novas estratégias de aprendizagem e compreensão do campo educacional. Ao final de cada semestre também há produção de um registro sintetizando todos os conhecimentos pedagógicos desenvolvidos com base nos relatos do diário de campo, literaturas estudadas e fotos coletadas durante o semestre.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste projeto os estudantes da educação básica e superior têm a oportunidade de interagir entre si, o que possibilita uma contínua troca de saberes no contexto educacional em seus diferentes níveis, abrindo espaço para que a interação universidade-escola se estabeleça diretamente, continuamente e intimamente. Desse modo, os discentes de licenciatura desempenham grandes trocas de valores éticos e profissionais, como desenvolvimento do respeito mútuo dentro de sala de aula; justiça, buscando que todos os alunos possam ter as mesmas condições de aprendizagem ao auxiliá-los com as atividades propostas; e o desenvolvimento do trabalho em equipe, que implica em planejar e tomar decisões em conjunto fazendo com que haja contribuições imensuráveis para sua formação na prática e no contato direto com a realidade da educação básica. Entretanto, desde 2015, o programa de iniciação à docência vem sofrendo cortes significativos de até 50%, impedindo a continuação e intuito de revogação do programa. Segundo a União Nacional dos Estudantes (UNE), houve um não reconhecimento dos representantes políticos do campo educacional sobre a importância do programa, levando o programa a deixar de ser visto como prioridade na área. No entanto, a ampliação do PIBID foi instituída no Plano Nacional de Educação (PNE) de



2014. Realizar essa revogação consistiria em não cumprir com o plano educacional, o que foi evitado por meio da manifestação organizada dos estudantes. No seu primeiro edital, em 2007, o PIBID, por meio da CAPES, oferecia em torno de 30 bolsistas, 1 coordenador e um professor supervisor por área de conhecimento em relação à escola conveniada. No último edital, lançado em 2018, o programa disponibilizou 24 bolsas por área de conhecimento, que se dividiu em dois subprojetos. No caso do PIBID do Curso de Pedagogia da UFRJ, um foi direcionado à docência na Educação Infantil e o outro aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, faz-se necessário uma capacidade de comportar um número maior de professores supervisores, já que estamos falando de modalidades distintas de ensino. O que ocorre é que há uma demanda de um número maior de projetos e uma menor quantidade de verba, ocasionando um sucateamento na formação e valorização docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do PIBID se reflete nessas questões de formação ampla do licenciando, criando condições para uma docência mais consciente e menos instintiva; mais refletida e menos reprodutiva; mais observadora e menos opressora.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Rejane; CERDAS, Luciene; CASTRO, Marcelo Macedo Côrrea. Alfabetização em diálogo: a parceria escola e universidade. *In*: CERDAS, Luciene; AMORIM, Rejane. **A extensão universitária na construção de parcerias**: escola e universidade formando professores alfabetizadores. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018. p. 11-27.

BARS, Renata. **O PIBD não é apenas mais um programa do governo**. 2016. Disponível em: <https://une.org.br/noticias/o-pibid-nao-e-apenas-mais-um-programa-do-governo/>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. **LEI 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 13 maio.



BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**. 2007. Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf.

Acesso em: 12 maio 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria CAPES nº 175 de 7 de Agosto de 2018**. Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). CAPES, 2018. Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12092018_Portaria_175_Altera_Portaria_45_de_2018_site_-_nova.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.



Uma escuta psicanalítica de professores no ambiente escolar

Roberta Duarte dos Santos¹, Maria Cecília Sousa de Moraes²

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro

²Colégio Pedro II

cissa.sousa@hotmail.com

Palavras-chave: mal-estar docente, adoecimento, educação, psicanálise.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ e fomentada pela CAPES, pretende investigar a prática laborativa de docentes, pensando a partir das contribuições psicanalíticas de Sigmund Freud (1856-1939) e de autores contemporâneos do campo da educação. Nessa abordagem, destaca-se o lugar em que a angústia (FREUD, 1926/25) se produz no cotidiano das relações escolares, sobretudo no ofício do professor. Assim, importa dar um lugar de escuta a esses profissionais, investigando o que tem afetado sua prática laborativa.

Nos dias atuais, exercer tal ofício tornou-se um desafio constante e complexo. Estar na função de educador nos processos formais de ensino e aprendizagem compreende ter de lidar, cada vez mais, com uma gama de demandas outras que atravessam a prática docente. Para além da rotina laborativa, o professor, muitas vezes, é afetado por questões advindas das relações com seus alunos, pares, instituição em que trabalha, entre outras. Ademais, há as inerentes demandas do próprio docente enquanto sujeito.

Dentre as angústias que atravessam o campo profissional, destacam-se os anseios de como atuar no magistério de uma forma que lhe possibilite entender as mudanças, exercer sua função com maestria e manter a sua “sanidade mental”. Diante desse contexto, observa-se, com frequência, um quadro de adoecimento entre os docentes, destacando-se a natureza psíquica das doenças diagnosticadas.

Todas as profissões guardam suas peculiaridades; os professores, em geral, estão expostos à sobrecarga de trabalho e à precariedade de itens básicos para o bom desempenho, como material didático e demais recursos materiais em instalações precárias. Somado a isso, destacam-se as precárias condições de trabalho, como a lotação de salas, o pouco reconhecimento dos alunos e familiares, além da própria desvalorização social do magistério. A violência também é tema de alguns trabalhos relacionados ao estresse na carreira do docente.



Pereira (2017), ao falar sobre o padecimento psíquico dos professores, diz que é um assunto muito “alardeado”, mas nunca profunda ou suficientemente esclarecido. Em seu texto, analisa que os professores estão cada vez mais “[...] deprimidos, estressados, esgotados, angustiados, hipermedicalizados, em pânico ou desistentes” (p.71). À luz da teoria psicanalítica, Pereira “desce aos detalhes” e considera que as fontes desse mal-estar estão ligadas “[...] à inibição do professor de se colocar à prova, sua coragem moral invertida e o recuo de seu desejo” (p.71). Nessa direção, torna-se fundamental investigar a dimensão daquilo que do sujeito também comparece no campo profissional.

Em “O mal-estar na civilização” (FREUD, 1930/29 [1996], p. 84-85), Freud aponta que o sofrimento ameaça o homem por três vias diferentes: 1. O próprio corpo, condenado à decadência; 2. O mundo externo e 3. Os relacionamentos com outros homens.

Quanto a esta terceira fonte de sofrimento, muito relacionada a uma inadequação às regras que regulam os relacionamentos dos seres humanos, o que se observa é a impossibilidade do reconhecimento de que os contratos sociais estabelecidos não trazem proteção e benefício, necessariamente. Constata-se, assim, que a civilização é a responsável por uma parcela de infelicidade. De fato, para o desenvolvimento da civilização, é necessário que haja restrições à liberdade dos indivíduos. A civilização impõe sacrifícios ao homem.

Assim, é possível compreender porque é difícil ser totalmente feliz na civilização. Afora as restrições impostas, é necessária a renúncia à satisfação de pulsões poderosas, como as sexuais e as agressivas (FREUD, 1930/29 [1996]), por exemplo. E essa renúncia deixa como resto um sentimento de mal-estar.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, a metodologia se utiliza de rodas de conversa com os professores, no Colégio Iepic, localizado em Niterói, no estado do Rio de Janeiro – localidade que atualmente tem sido acometida por diversos episódios violentos. Afora a violência urbana, essa escola também tem vivenciado casos internos de medo e insegurança. Para ilustrar, em março deste ano, um ex-aluno da instituição, um adolescente de 17 anos, foi detido após ameaçar matar três estudantes ao



planejar um ataque à unidade escolar. No ato da detenção, policiais apreenderam na residência do suspeito fantasias de um seriado violento, facas e aparelhos eletrônicos. Sem dúvidas, trata-se de um cenário de tensão e estresse no cotidiano escolar.

No âmbito da pesquisa, esse fato fez com a angústia comparecesse na fala dos professores. Muitos se mostraram em estado de pânico – também já impactados com o episódio de violência ocorrido em Suzano, em março deste ano, onde diversas pessoas foram baleadas dentro do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicanálise acredita que é possível ao sujeito se (re)posicionar diante do aparecimento do mal-estar. Através da fala, a aposta é que o sujeito ressignifique partes de sua história e que, assim, uma nova ordem subjetiva irrompa como efeito da operação inconsciente-linguagem a fim de que algo novo possa ser feito na relação com o mundo externo e no laço social com os outros homens.

Nessa perspectiva, ter ofertado aos profissionais pesquisados um lugar em que pudessem falar e, conseqüentemente, se ouvir, sobre suas angústias engendrou alguma diferença na relação que esses sujeitos vinham estabelecendo com os impasses da prática docente. Por meio de suas elaborações, foi possível, então, considerar outras leituras, e perspectivas, das questões do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

FREUD, S. (1926/25). Inibições, sintomas e angústia, In: O.C., V.XX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1930/29) O mal-estar na civilização. In: O.C., V.XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

PEREIRA, Marcelo R. De que hoje padecem os professores da Ed. Básica? *Educ. rev., Curitiba*, n. 64, p. 71-87, jun. 2017.



Projeto de Extensão EEFD baixada: os atravessamentos durante o encontro de Formação e Profissão docente

Caroline Amanajás Cattan¹, Cássia Barbosa da Costa¹, Renato Sarti¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro

carolinecattan93@gmail.com

Palavras-chave: formação; extensão; educação física.

INTRODUÇÃO

O processo de formação docente deve ser pensado para ir além da teoria e dos conteúdos aprendidos nas universidades. Nóvoa (2006) e Tardif e Raymond (2000) concordam que é essencial a presença da prática nesse processo, de forma que os professores tenham, em sua formação, a vivência da escola e a experiência com situações similares as que vão enfrentar ao se formar. Atualmente, “professores especialistas” e “cientistas da educação” assumem grande parte da responsabilidade dessa formação. Entretanto, é preciso devolver tal papel para os professores, pois são eles que podem auxiliar os professores em formação com a prática, com as experiências no ambiente escolar e com as situações do cotidiano de um professor e da escola.

Visto a necessidade de um repensar a formação, o Projeto de extensão “Educação Física na Baixada Fluminense: Autonomia e Construção de Conhecimento”, inspirado no modelo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/UFRJ, conta com uma organização que o divide em três eixos principais. São eles: Ensino da Educação Física; Divulgação Científica; e Formação Docente. Elencamos o último como o objeto do presente trabalho. O objetivo é trazer as ações que são realizadas nesse eixo, além de pontuar relatos de experiências e os atravessamentos trazidos pelos licenciandos sobre a participação no Encontro de Formação e Profissão Docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em seu trabalho, Nóvoa (2006) apresenta cinco teses para a formação docente:

Estudo de casos concretos; Dimensões pessoais da profissão; Valorização do trabalho em equipe; Princípio de responsabilidade social; Aquisição de uma



cultura profissional, que tem professores experientes com papel fundamental da formação dos mais jovens.

Nesta última tese, o autor compara a formação de médicos e a formação de professores.

Na formação de médicos, os alunos da graduação participam do dia-a-dia do hospital e acompanham os profissionais nas diversas situações, entendendo a dinâmica do trabalho e analisando cada situação. Porém, a formação de professores não apresenta a mesma realidade. O graduando tem, muitas vezes, professores que nunca trabalharam em escola e tem contato com a mesma apenas no final do curso nos estágios obrigatórios.

Apesar das teses terem sido feitas em um contexto sócio-histórico diferente, em época também distinta, ainda hoje há grande semelhança, no que se refere à formação de Professores de Educação Física no curso de Licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dito isto, busca-se aproximar a escola, seus personagens e cotidiano da formação acadêmica, não apenas buscando o protagonismo de professores da Educação Básica nas disciplinas, mas também de outras formas.

AÇÕES DO EIXO DE FORMAÇÃO

São três as principais ações do eixo (Formação), o Encontro de Formação e Profissão Docente; Página no Facebook (Foto comentada, Aconteceu no Baixada e a Profissão em um minuto) e o 'Na Roda'. Desde 2013 é realizado o Encontro de Formação Docente a cada início de período letivo, já estando em sua 12ª edição que aconteceu em 2019.1, trazendo temáticas diretamente ligadas ao ensino de Educação Física, formação e profissão docente. Esse encontro reúne os alunos do primeiro período da licenciatura em Educação Física e professores que atuam na educação básica.

Os Encontros de Formação e Profissão Docente consistem em espaços de debate sobre as temáticas que permeiam o chão da escola e a atuação do professor. Os alunos do primeiro período são convidados, e são escolhidos três professores da educação básica em diferentes etapas da carreira. O embasamento usado para essa escolha é no Ciclo de Vida Profissional dos Professores segundo Huberman (1995), que faz uma divisão em fases da carreira profissional, são elas: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a



de diversificação, a de serenidade e distanciamento, e por último, a fase de desinvestimento.

Após a fala dos professores convidados é concedido um espaço de debate entre os pares e os licenciandos, no qual eles perguntam e tiram suas dúvidas em relação à carreira docente em todos os âmbitos. Em seguida, distribui-se um questionário via e-mail contendo cinco questões a respeito do EFPD e perfil do participante. No 12º encontro realizado pelo projeto, decidiu-se analisar as respostas contidas neste questionário, a fim de entender o que os alunos de 1º período experimentaram e concluíram após este momento de confluência. O “feedback” é dado a partir das respostas desse questionário, mostrando o quão importante é ter o contato com esse debate logo no início da formação.

Após categorização e análise das 62 respostas à principal questão: “Destaque temas/questões no Encontro que foram relevantes para você e sua formação”, notou-se que a) Relações de Ensino; b) Professores e suas Trajetórias; e c) Debate sobre questões político-sociais, foram os principais tópicos. Além de Expectativas com a carreira; e o Repensar a escola e o ensino da Ed. Física. Algumas falas (F) dos alunos foram marcadores para o tópico A, por exemplo: “A questão de como lidar com o aluno para que ele possa participar das aulas e se sentir interessado”(F1); “Posicionamento diante a turma e atitudes tomadas em situações extremas, como violência dentro do ambiente escolar”(F2); No tópico B falas como: “Aprender um pouco sobre a realidade da profissão, por conta da experiência transmitida pelos professores presentes (...)”(F4) apareceram. Sobre o tópico C, “O posicionamento dos professores sobre Escola sem Partido (...)” (F5).

Diversas falas sobre ter entendido o real objetivo da educação física na escola, sobre expectativas na carreira e os desafios enfrentados nas aulas apareceram, trazendo, assim a importância de se ter esse contato logo no início da formação. Visto a ausência da realidade escolar na formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de ações de extensão do eixo de formação tem apontado para um horizonte enriquecedor nas trajetórias formativas que atravessam o projeto. Tanto as interlocuções com os licenciandos dos primeiros períodos no



Encontro de Formação ou nos debates do NA RODA, quanto as interações e reflexões sobre a prática e profissão docente na página do facebook tem permitido uma construção de uma sofisticada rede de professores formados ou em formação. Esta rede tem se aproximado das cinco teses defendidas por Nóvoa (2006).

Notou-se, também, que o objetivo de criar um espaço que propicie a articulação entre os saberes da experiência (saberes construídos pelo professor em sua prática docente) e os saberes pedagógicos (saberes construídos e difundidos pela universidade no percurso da formação docente) (TARDIF, 2000). E uma aproximação relevante do processo de ação e reflexão docente, foi atingindo no Encontro, quando analisadas as respostas dos questionários. Tornando a experiência, algo de extremo valor para a formação desses futuros professores.

REFERÊNCIAS

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Lisboa, 2006.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & solidariedade. Ano XXI, nº73, dezembro, 2000.



2.2. Eixo II – Educação em Espaços não-escolares

Quando o museu vai à escola: reflexão sobre as experiências proporcionadas pelo Projeto de Extensão Museu nacional Vive

Beatriz Mendes Queiroz¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro

beatrizmendesq@gmail.com

Palavras-chave: Educação Museal; Museu Nacional; Extensão Universitária.

INTRODUÇÃO

A universidade é um importante ambiente para a produção e difusão científica e cultural que possui três pilares: ensino, pesquisa e extensão. A extensão é uma ação da universidade junto à comunidade ao seu redor que aposta na interação dialógica entre a academia e os demais setores da sociedade. Sendo assim, promove uma relação transformadora, onde a população não é vista como mera receptora de conhecimentos e práticas desenvolvidas na academia, mas assume um papel ativo, produzindo e colaborando para a construção desse conhecimento. Além disso, a extensão é parte essencial da graduação e pós-graduação, uma vez que estimula uma formação compromissada com a função social da universidade.

O Museu Nacional, localizado na Quinta da Boa Vista no bairro de São Cristóvão, é um campus da Universidade Federal do Rio de Janeiro e um importante centro de produção e disseminação da ciência no Brasil, sendo reconhecido nacional e internacionalmente. Por isso, é de extrema relevância estruturar políticas de extensão universitária. Ademais, há certo distanciamento entre a população, especialmente camadas menos favorecidas, e os espaços museológicos, ou seja, ainda não há integralmente na sociedade uma ideia de pertencimento, afeto e entrosamento, principalmente ao considerar que muitas pessoas não se sentem confortáveis em espaços como este. Nesse perspectiva, o trabalho busca apresentar e refletir sobre as experiências criadas por meio do projeto de extensão “Museu Nacional Vive”, o qual desenvolve diversas ações que objetivam ir ao encontro de estudantes, professores e moradores de bairros próximos aos locais onde se realizam as atividades, promovendo a aproximação desse público ao museu.



METODOLOGIA

Ainda em um movimento de ensino, pesquisa e extensão, o projeto “Museu Nacional Vive” pretende atuar em exposições, realizar eventos em espaços externos ao museu como o aniversário do Museu Nacional e o Festival Museu Nacional Vive, promover atividades que levam o museu a escolas e pré-vestibulares sociais e efetuar pesquisas com o público. Para a execução dessas práticas, a equipe de vinte extensionistas de diversos cursos de graduação foi dividida em grupos de trabalho com os temas: escola, eventos e divulgação. Nesse aspecto, o trabalho busca explicitar ações mais específicas do GT escolas e a atuação na exposição “Quando nem tudo era gelo: novas descobertas no continente antártico”, que é atualmente apresentada no Centro Cultural e Museu Casa da Moeda do Brasil, no Centro do Rio.

A fim de auxiliar na produção, planejamento e fundamentação das práticas promovidas pela equipe de extensionistas, fizemos uma reflexão teórica sobre a educação museal e seus sentidos. Para isso, contamos com as proposições de Carvalho (2016), na qual expõe um trabalho etnográfico que traça o pano de fundo da relação entre museu e escola. Dessa forma, mostra como as visões da equipe do setor educativo do centro cultural que estuda produzem estigmatizações e preconceitos para com alunos de escolas públicas, de forma a desvalorizar as manifestações das culturas populares. Pautamo-nos também em Freire (1977), o qual faz uma crítica à ideia de extensão enquanto um processo puramente assistencialista, não dialógico e que funciona a partir da mera transmissão de conhecimentos. Nessa acepção, põe em debate se o conceito de comunicação poderia se encaixar melhor na perspectiva de troca entre os interlocutores. Além desse autor, Macmanus (2013) traz reflexões sobre a pesquisa e a prática da educação em museus, de forma a suscitar aspectos históricos, definições e funções do educador, cuja atuação é indispensável neste processo. Segundo ela, este último deve ser um orquestrador de experiências de aprendizado que adapta e interpreta informações para disseminar valores culturais.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A exposição “Quando Nem Tudo era Gelo”, é mediada pelos extensionistas do projeto e é a primeira exposição do Museu após o incêndio. Ela exhibe vestígios de um estudo sobre o ecossistema antártico no período Cretáceo (aproximadamente 70 milhões de anos). Um dos objetivos da nossa atuação é colaborar para a valorização de projetos de pesquisas brasileiros a partir do diálogo e da troca de conhecimentos com diferentes públicos visitantes do Centro Cultural da Casa da Moeda. Esse processo tem sido extremamente enriquecedor para a nossa formação, uma vez que os visitantes trazem suas diversas demandas e questões. Muitos profissionais da educação, por exemplo, a partir do diálogo com os mediadores, se interessam em levar turmas de escolas para realização de atividades de pesquisa na exposição. Além disso, os visitantes trazem debates extremamente relevantes sobre a importância da valorização dos espaços museológicos e educativos, efetuando indagações que nos fazem aprender ainda mais sobre o assunto. Nesse sentido, os frequentadores da exposição nos permitem perceber, de fato, o quanto a extensão é importante para a construção de saberes na universidade, em diversas áreas e fora dela.

Outro movimento executado no projeto pelo GT escolas é similar ao de Carvalho (2016) e sua proposta, por conseguinte, sob base às suas contribuições. A ideia é levar o museu às escolas e pré-vestibulares sociais da cidade do Rio de Janeiro por meio de uma ação integradora. Tal atitude é pensada tendo em vista as muitas instituições públicas de ensino que possuem dificuldades em providenciar transporte para que todas as turmas possam fazer uma visita a esses espaços.

Nessa lógica, a atuação em um primeiro momento, aconteceu em turmas de Ensino Médio do Colégio Estadual Professor João Borges de Moraes, na Comunidade da Maré. Realizamos o contato com a direção da escola e, a partir disso, analisamos a possibilidade de trabalhar na perspectiva de seu projeto político pedagógico. O colégio é de período integral, e oferece ensino técnico em administração com ênfase no empreendedorismo. Ademais, realiza jornadas de Gestão Democrática na perspectiva de construção do seu próprio projeto político-pedagógico. Nossas ações foram construídas a partir do



diálogo, em reuniões com a própria comunidade acadêmica, e a estruturação do trabalho se deu de forma a buscar realizar atividades continuadas. Primeiramente, fizemos um momento de apresentação da nossa proposta, mostrando uma pequena versão da exposição “Quando Nem Tudo Era Gelo”, o Museu Nacional e nossa equipe de trabalho a todas as turmas do colégio. Nesse momento, expusemos alguns objetos do acervo, como os exemplares do molusco amonita e da madeira fossilizada, que compõem o material coletado na expedição do projeto Paleoantar, que deu origem à exposição. Posteriormente, apesar da pouca disponibilidade de recursos, o projeto conseguiu transporte pela UFRJ para viabilizar a visita de duas turmas do colégio à exposição, com mediação realizada pela equipe do projeto de extensão, que atua na Casa da Moeda, sendo necessário a realização de um sorteio. Ainda assim, buscamos disponibilizar a visita das outras quatro turmas.

Por fim, a proposta é fazer a montagem de uma exposição *pocket* sobre o continente Antártico no próprio colégio, o qual objetivamos que mobilize a proposição da construção de uma exposição maior, com auxílio dos extensionistas e da comunidade escolar, de acordo com os temas de interesse dos alunos e seus contextos sociais. Essas práticas se pautam em um olhar não preconceituoso dos contextos sociais do público alvo.

Entendemos a importância de se construir vínculos afetivos e significativos para aqueles jovens. Por isso, a criação de uma apresentação planejada em consonância com as demandas dos discentes, é uma proposta interessante para seu aprendizado sobre valores culturais. A partir dessas questões, foi possível notar o quanto os alunos se integraram e se interessaram pelas atividades produzidas no Museu Nacional, compreendendo que também fazem parte dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme as vivências e análises citadas, é possível perceber contribuições positivas para o museu, extensionistas e sociedade enquanto regime de colaboração, devido às práticas integradoras para formação acadêmica do educador, cujo trabalho exige um olhar amplo. Assim, o Museu Nacional goza de contribuições por parte dos participantes, pois amplia suas



atividades e se beneficia através da troca com a sociedade, aprendendo saberes de diferentes culturas e espaços para além de seus conhecimentos.

Nesse sentido, o projeto ajuda a romper barreiras institucionais, promovendo maior aproximação com o público. Tal aprendizado age como forma de repensar a atuação e ressignificação do museu e suas contribuições junto à sociedade, na intenção de cumprir sua função social. Conseqüentemente, a sociedade aos poucos tende a se inserir nesses ambientes culturais e a compreender o museu e a universidade na qualidade de ambientes de produção e troca de conhecimentos. Isso, de algum modo, se torna um processo de resistência diante do desmonte sistemático que o Brasil vivencia em relação à educação e cultura. De modo mais particular, percebo o quanto o diálogo da sapiência de diferentes áreas tem possibilitado experiências e trocas potentes para nossa própria formação, ampliando a relação de pertencimento a esse lugar e aprimorando nossos conhecimentos sobre os sentidos de ser educador em um espaço museal.

Referências bibliográficas

- CARVALHO, Cristina. **Quando a escola vai ao museu**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p.191- 203
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.
- MACMANUS, Paulette. **Educação em museus: pesquisa e prática**. Organizadoras Martha Marandino e Luciana Monaco. São Paulo: FEUSP, 2013.



2.3. Eixo III – Políticas Educacionais, Trabalho-educação e Movimentos Sociais

Educação domiciliar e a trilogia do preconceito: raça, gênero e sociedade

Emília Carolina Bispo dos Santos Augusto¹, Felipe Damiani¹, Felipe Ferreira¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro

emiliacarolina@gmail.com

Palavras-chave: educação domiciliar; gênero; racismo.

INTRODUÇÃO

Estudos norte-americanos apontam que o movimento da educação domiciliar é fundado nas crenças familiares, onde se acredita que nas escolas públicas seus filhos estariam em contato com credos diferentes e, que o ensino deve se dar de forma mais pueril, centralizada e com uma menor rigidez estrutural. Estas pesquisas também demonstram que nos EUA a maioria dos *homeschoolers* são pessoas brancas, cristãs conservadoras, com renda familiar média superior a 50 mil dólares, em lares onde a maioria das mulheres não trabalha e, onde a família acredita ter capacidade de prover um melhor material didático a seus filhos. Além disso, a ideia do vencer pelo próprio mérito e pelo próprio esforço é notada no discurso de diversas famílias analisadas nesses estudos. Sobre estes dados observados, iniciamos uma reflexão dentro da realidade brasileira, onde a maioria da população é negra, diversas famílias são geridas apenas pela mulher e, o neopentecostalismo vem ganhando espaço.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensando na função formativa, a escola permanece sendo o único espaço que garante interações sociais de encontro com o diferente, este último podendo ser descrito em todos os aspectos, desde questões físicas até posicionamentos políticos. A partir disso, emerge algumas inquietações e preocupações nas possíveis maneiras que a educação domiciliar poderia proporcionar diálogos a respeito de alguns assuntos polêmicos, tais como: racismo e disposição de corpos negros, o papel da mulher na sociedade e o lugar da religião dentro do Estado Laico.

XIV Semana de Educação da UFRJ

www.xivsde.wixsite.com/ufrj

27 a 31 de maio de 2019



Segundo Princiotta et al (2003), demonstram resultados de uma pesquisa de 2003, realizada nos EUA, sobre a relação raça/etnia na adesão de estudantes pelo *homeschoolers* e não *homeschoolers*. Segundo informações:

	Homeschoolers	Não- homeschoolers
Branco não-hispânicos	77%	62,3%
Pretos não-hispânicos	9,4%	15,7%

Observa-se uma queda brusca da representatividade negra nessa realidade, enquanto a porcentagem de brancos cresce ainda mais neste cenário.

No retrato brasileiro, tal iniciativa de educação vem em forma de projeto de lei, mais fortemente enunciada em 2019, que tenta regulamentar tal prática hoje considerada ilegal. Encaminhada ao congresso, o projeto engloba alguns critérios para que pais possam exercer a tarefa na educação de seus filhos. Dentre tais critérios, observa-se a proibição do responsável que eventualmente tenha antecedentes criminais. Todavia, paralelamente a essa determinação, um dado curioso da população carcerária brasileira, realizada em 2014, aponta que 67% dos presos são negros. Sendo assim, fica a reflexão de qual grupo social possivelmente ficaria de fora.

Em uma lógica neoliberal da educação domiciliar, em que, em um momento de crise política cria-se um mito de ineficiência do Estado, a família assume o lugar de principal garantidora educacional para os seus filhos. Concomitante, tal descentralização do poder retira do Estado a obrigação de prover os subsídios que asseguram a educação em nível nacional e internacional, englobando: estrutura mínima para a manutenção das instituições, alimentação, vestimenta, dentre outros.

Dados da National Association Education (2008) mostram que o custo por aluno para o Estado norte-americano gira em torno de \$ 9.963, em oposição aos \$ 600 para uma possível educação em casa. É importante ressaltar que, o custo por aluno não inclui todo o gasto para a educação. Tais valores abrem espaço para algumas interpretações, dentre elas, se a educação



seria um gasto ou um investimento pensando para além do capital financeiro e, sim uma formação humana e completa do indivíduo.

Em outra discussão, a feminização do magistério, ligada a ideias positivistas e burguesas de que a mulher seria naturalmente capaz de cuidar de crianças devido à maternidade, que se encaixaria no ambiente escolar, também se ligaria ao papel das mulheres na prática da educação domiciliar. Preso entre a moral e o capital, o pensamento burguês aceita a entrada da mulher no mercado de trabalho, mas em um ambiente onde sua sexualidade pudesse ser controlada e mantida distante dos perigos mundanos, trabalhando com crianças e aflorando seu lado materno. Desse modo, a atual onda conservadora vivida em nossa sociedade tem interesse do retorno da mulher ao espaço privado, no controle de seus corpos e atitudes, não aceitando o papel de destaque da mulher nem no ambiente escolar.

A própria Associação Nacional de Educação Domiciliar divulga em seu site algumas justificativas na defesa do ensino domiciliar das quais destacamos: desejo de oferecer uma formação que preserve os princípios morais da família; insatisfação com o ambiente escolar, motivado por eventos de violência, bullying, pressões sociais inadequadas, insegurança e exposição dos filhos a amizades indesejadas pelos próprios pais; ensinamentos sobre valores contrários àqueles ensinados no seio da família. Os fundamentos que destacamos acima nos remetem a reflexões sobre o processo psicológico de construção de ideias conservadores e de divisão social do ambiente escolar.

Segundo Freud

... todo indivíduo é virtualmente inimigo da civilização, embora se suponha que esta constitui um objeto de interesse humano universal. É digno de nota que, por pouco que os homens sejam capazes de existir isoladamente, sintam, não obstante, como um pesado fardo os sacrifícios que a civilização deles espera, a fim de tornar possível a vida comunitária. (2006, p.16).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, o interesse do grupo não se encontra apenas na demonização da educação domiciliar, pelo contrário, é colocar em xeque debates e questionamentos que tal iniciativa pode resvalar no modo como entendemos educação atualmente. Assim como provocar algumas estratégias avaliativas que alcançamos e de que maneira estas poderiam ser dispostas a fim de proporcionar melhores condições de aprendizagem nesse novo modelo educacional.

Pretendemos também firmar um compromisso com o bem público, uma defesa da democracia e da escola pública. Denunciamos a existência de uma lógica neoliberal que negligencia a esfera coletiva e funda uma privatização de qualquer parte da vida social para atingir seus interesses individuais. Desse modo, a educação domiciliar é filha dos interesses que levam às Reformas Educacionais, focando em resultados e moldes para retirar o paradigma democrático e político da educação.

BIBLIOGRAFIA

GREEN, Christa L.; HOOVER-DEMPSEY, Kathleen V. "Why Do Parents Homeschool? A Systematic Examination of Parental Involvement". In *Education and Urban Society* 39(2):264-285 • February 2007.

National Education Association (2008). *Rankings and estimates 2008*.

Retrieved January 9, 2009. Disponível em:

<http://www.nea.org/home/29402.htm>, Acesso em: 11 jun 2019.

Princiotta, Daniel, & Bielick, Stacey, and Chapman, Christopher (2003).

Homeschooling in the United States: 2003 statistical analysis report [NCES 2006-042]. Washington, DC: U.S. Department of Education. Disponível em: <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006042.pdf>, Acesso em: 11 jun 2019.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. "A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério". In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2010, Uberlândia. Anais... Aveiro: FCT, 2010.



ROSEMBERG, Fúlvia. “Raça e educação inicial”. In: Caderno de Pesquisa, São Paulo (77): 25-34, maio, 1991.

SIGMUND, Freud. “O Futuro de uma ilusão, o Mal-Estar na Civilização e outros estudos (1927-1931): edição standard brasileira – volume XXI”. Rio de Janeiro, Ed. Imago, 2006.



Educação Física na área de linguagens do Exame Nacional do Ensino Médio

Luciano Barros Húngaro da Gama¹, Renato Vidal Linhares²

¹Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II

²Colégio Pedro II

lucianogama92@gmail.com

Palavras-chave: Educação Física; ENEM; Linguagens; Conteúdos Curriculares.

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) é um componente curricular obrigatório das instituições educacionais escolares de nível básico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 coloca que a educação básica é composta por três etapas que são Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que faz com que um estudante fique na escola, preferencialmente, dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 1996).

Pelo fato de a Educação Física não ser medida por avaliações externas de larga escala, como a Prova Brasil, faz com que não se tenha um direcionamento metodológico dos conteúdos que compõem a Educação Física escolar. Nesse sentido, Soares et al (1992) lançaram um livro que rompeu com os conteúdos hegemônicos, ou seja, o higienismo, militarismo e competitividade (FERREIRA e SAMPAIO, 2013), mostrando que esse componente curricular era peça chave para a mudança da realidade social.

A LDBEN escreve em seu parágrafo terceiro do artigo 26 que a “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996), como o ensino médio compõe a Educação Básica, logo sua presença nessa etapa fica evidente através da legislação supracitada.

Esse trabalho foi motivado pelo tema de minha monografia no Programa de Residência Docente (PRD), do Colégio Pedro II, no qual versava sobre os conteúdos da Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desde o ano de 2009, quando foi reformulado pelo Ministério da Educação e Cultura. Nosso objetivo é discorrer sobre a importância da presença da educação física na área de linguagens do ENEM.

XIV Semana de Educação da UFRJ

www.xivsde.wixsite.com/ufrj

27 a 31 de maio de 2019



METODOLOGIA

Como foi escrito na parte anterior, esse trabalho surgiu do questionamento da Educação Física estar inserida na área de linguagens do ENEM e qual(is) conteúdo(s) aparece(m) com frequência nas questões dessa avaliação externa. Por esse fato foi feito uma pesquisa exploratória para saber o que o campo estava discutindo e, assim, aprofundar o debate sobre esse componente e seus conteúdos no ENEM. Outra etapa do trabalho foi a análise das matrizes de referência divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e as legislações educacionais, LDBEN, Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio (PCNem), Parâmetros Curriculares Nacionais mais (PCN+).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como no ano de 2009 o Exame Nacional do Ensino Médio foi reformulado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para que as notas obtidas pelos estudantes fossem utilizadas para o ingresso no Ensino Superior por parte da população brasileira, nesse sentido a avaliação saiu de 63 questões para 180. As disciplinas escolares foram alocadas em quatro grandes áreas, Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

A área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias abordam toda e qualquer forma de comunicação, seja ela falada, escrita, desenhada, tocada ou feita através de gestos, portanto ela compõe não só a Língua Portuguesa e a Literatura, como também as Artes, diluída em danças, música, artes visuais e teatro, Língua Estrangeira e Educação Física.

O componente curricular da Educação Física está inserido nessa área desde a vinculação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, ocorrido no ano de 1999 (BRASIL, 1999), pois entende-se que o corpo se comunica através de gestos socialmente e culturalmente constituídos e difundidos seja através das danças, dos esportes, das ginásticas, dos jogos e das lutas, estes são os conteúdos curriculares do componente da Educação Física escolar.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como descrito ao longo de todo o trabalho, trazendo como referência a legislação educacional, a Educação Física é um componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica (BRASIL, 1996), e como tal deve ser ministrada desde a educação infantil até o ensino médio. No final da década de 1990 o Parâmetro Curricular Nacional do ensino médio ratificou o movimento de teóricos e pesquisadores no qual reivindicavam a mudança de área da Educação Física, que esta saísse das Ciências da Natureza e passasse a se integrar à área de Linguagens, pois a cultura corporal de movimento, objeto de estudo da EF, entende que o corpo se comunica através de movimentos historicamente e socialmente difundidos, não servindo apenas aos interesses higienistas, militaristas e competitivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil.

_____. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 394p.

_____. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

FERREIRA, H. S.; SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **Revista digital EFDeportes**, ano 18, nº 182, Julho de 2013. Disponível em http://cepafs.sites.ufms.br/files/2017/02/Conte%C3%BAdo-3_Tend%C3%A2ncias-e-abordagens-pedag%C3%B3gicas-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica-escolar-e-suas-interfaces-com-a-sa%C3%BAde.pdf, acessado em 14 de junho de 2019.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: **Cortez**, 1992. 119p.



Escola sem Partido: a política pública da mordaza na Educação

Christina Maria Barbosa Iuppen Pantaleão¹, Nathalia Carvalho dos Santos¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro

christinaiuppen@gmail.com

Palavras-chave: escola sem partido, políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

O trabalho consiste em seminário apresentado em aula de Políticas Públicas em Educação, disciplina da grade obrigatória, lecionada pelo professor Bruno Gawryszewski, no oitavo período do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O Escola sem Partido é um projeto de política pública para a área da Educação, criado no ano de 2004 no Brasil e redigido inicialmente pelo advogado paulista Miguel Nagib, com a manifesta intenção de coibir o que seu autor e defensores chamam de ‘doutrinação ideológica’ por parte dos professores em sala de aula. Estaria proibida, por sua concepção, menção a autores e filosofias contrários ao capitalismo, estudos sobre sexualidade, gênero e homoafetividade, questionamentos sobre racismo, entre outros assuntos *non gratos* à classe dominante. Os autores afirmam defender a ‘neutralidade’, um conceito positivista já superado pelas teorias científicas e filosóficas de nosso tempo. Esse projeto é conhecido em todo o meio acadêmico como “Lei da Mordaza”.

O PL 7.180/2014, de que tratamos aqui, de autoria do deputado Erivelton Santana (PSC-BA), propõe alterar o artigo 3º. da lei 9384/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Segundo o projeto, a redação da lei seria: “Art. 1º O art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XIII: (...) respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.”

Segundo procuramos demonstrar, trata-se de uma tentativa de foro legal, impulsionada por um segmento no espectro da direita das forças político-ideológicas em ação no país - à época da apresentação recém vitoriosas nas eleições gerais de 2018 - de silenciar o processo de educação para e formação de cidadãos dotados de consciência crítica. O projeto em discussão neste

XIV Semana de Educação da UFRJ

www.xivsde.wixsite.com/ufrj

27 a 31 de maio de 2019



trabalho tem por escopo amordaçar e punir docentes que exerçam a livre cátedra, enquadrando-os num discurso manipulado que sirva aos projetos mais exploradores e atrasados de manutenção e expansão capitalista no país.

Neste trabalho, buscamos traçar análise sobre a intervenção da organização política “Escola sem Partido” no âmbito educacional, a fim de incidir diretamente sobre o funcionamento da educação e, conseqüentemente, nas políticas públicas. A análise foi iniciada a partir da tentativa de transformar a agenda política do “Escola sem Partido” em legislação federal para normatizar as relações estabelecidas entre os sujeitos participantes das instituições de ensino. Além do mais, a incidência dessa organização política na política parlamentar tem aberto novas possibilidades para êxito de suas pautas.

METODOLOGIA

Elegemos como referência teórico-metodológica para consecução da análise a abordagem sobre o Estado Ampliado em Antonio Gramsci, especialmente em função da marcante influência de sua formulação sobre Paulo Freire, patrono da educação brasileira. Para tanto, tomamos como instrumento de apoio a análise da professora Sônia Mendonça, no artigo Estado e políticas públicas: considerações político-conceituais.

O trabalho trata inicialmente de determinar as origens factuais e ideológicas do projeto de lei e da própria organização política. Elucidamos as principais formulações que balizam a agenda política do “Escola sem Partido” para, em seguida, estabelecer formalmente a oposição das autoras acerca do conteúdo e forma propostos pelo “Escola sem Partido”. A seguir, trouxemos à tona diversas vozes de sujeitos atuantes na sociedade civil e no Estado que, igualmente críticos, em ações como aulas públicas nas praças e elaboração de dossiês acadêmicos tratam de elucidar questões relativas a como essa iniciativa implica em conseqüências deletérias para escola em seu papel de formar cidadãos dotados de consciência crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho foi apresentado ao conjunto de participantes do grupo, na Semana de Educação - Faz Escuro e Eu Canto (2019), às vésperas da grande manifestação de massas convocada, pelas entidades representativas da escola



pública e privada em todas as regiões do país, em defesa da livre educação e dos direitos de docentes e discentes. Ao longo da exposição das autoras o conjunto dos presentes levantou observações favoráveis, chegando-se à conclusão da importância da participação e manifestação de todos em defesa de uma escola pública, laica e democrática, isenta tanto quanto possível de interferências dos interesses e manipulações do mercado e seus porta-vozes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que poucas vezes terá sido tão nítido o embate tanto nos aparelhos privados de hegemonia – no estado ampliado da leitura gramsciana - da sociedade civil (igrejas progressistas, sindicatos e associações de classe, organizações estudantis) – quanto na sociedade política composta pelos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, setores conservadores das Forças Armadas, igrejas fundamentalistas, em disputa da narrativa política educacional e de um projeto de nação - soberana ou submissa. Por conclusão, as autoras têm claro que entre a escola, libertadora porque conscientizante, de Gramsci e Freire e a produção de indivíduos acrílicos, formados por e para o mercado, entre multiculturalismo crítico, centros de cultura popular, a escola pública e laica, educadores de uma pedagogia solidária, crítica, ética, histórica, e ditames do Escola sem Partido, silenciadores e cultores do medo, da intolerância e da delação parece estar traçado o palco onde prosseguirá a luta pela hegemonia sobre os caminhos da educação em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola sem Partido**: imposição da mordaca aos educadores. Artigo. Disponível em:

<https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/> Acesso em 4.5.2019 às 10:15h

GUIMARÃES, Cátia. **A escola faz doutrinação?** Artigo. Disponível em:

<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-escola-faz-doutrinacao>

Acesso em 4.5.2019 às 12:13h

MANHAS, Cleomar, Escola sem Partido, escola silenciada. Artigo. Disponível

em: <http://outraspalavras.net/brasil/escola-sem-partido-escola-silenciada/>

Acesso em 5.5.2019 às 11:13h



MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado e políticas públicas:** considerações político-conceituais. Revista Virtual Outros Tempos. Artigo. Disponível em: http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/view/35 Acesso em 5.5.2019 às 13:11h

RAMOS, Marise Nogueira. **Escola sem Partido:** a criminalização do trabalho pedagógico. Artigo. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/escola-sem-partido-criminalizacao-do-trabalho-pedagogico> Acesso em 5.5.2019 às 15:27h



Análise das concepções de pequena infância nos textos legais brasileiros

David Bastos da Silva Medeiros¹, Maria Comes Muanis¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro
davidbastos.psi@gmail.com

Palavras-chave: Pequena Infância, Educação Infantil, Constituição, LDB, ECA, Primeira Infância.

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se na tradição da sociologia da pequena infância (Plaisance, 1994) que tem como eixo de sua análise a socialização da criança pequena. Pretende-se aqui analisar como a representação e as concepções acerca da criança pequena (0 a 6 anos) foi se modificando ao longo do século XX nos textos legais brasileiros. A literatura francesa sugere que o século XX presenciou uma transformação da definição social da primeira infância e dos elementos valorizados em sua socialização: de sujeito que demandava apenas atendimento de necessidades fisiológicas e afetivas, a criança pequena passa a sujeito cuja socialização pressupõe também aspectos pedagógicos e culturais. (Chamboredon & Prévot, 1973; Plaisance, 1994).

No Brasil, trabalhos acerca da transformação no papel do Estado relativo à primeira infância sustentam que no período anterior à Constituição cidadã de 1988, este papel resumia-se ao “amparo e proteção” das crianças vulneráveis. No entanto, a partir de 1988, a educação infantil passa a ser concebida como direito de todas as crianças (Cury, 1998, Andrade, 2010). E em 2009 com a emenda constitucional nº 59/2009, passa a ser obrigatória para todas as crianças a partir de 4 anos de idade. Percebe-se, portanto, que as constituições expressam transformações acerca da concepção de infância ocorridas no século XX em nosso país, assim como acerca do papel do Estado relativo a elas.

O presente trabalho tem como objetivos principais: (1) analisar as concepções de infância nas Constituições brasileiras, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgadas no Brasil no século XX, no Estatuto da Criança e do Adolescente e também no Marco Legal da Primeira Infância (2) analisar as concepções acerca do papel do Estado relativas às crianças na



primeira infância (0 a 6 anos) nestes mesmos documentos (3) mapear e comparar as transformações nestas concepções a partir dos textos legais supracitados e (4) verificar se as transformações nas concepções de infância refletiram também no papel do Estado para com as crianças.

METODOLOGIA

Foram lidas as Constituições brasileiras de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB's) de 1961, 1971 e 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, como também, o Marco Legal da Primeira Infância de 2016. Foram analisados estes textos legais buscando primordialmente as concepções de infância e a responsabilidade estatal nesta fase. Para fins de análise foram criados tabelas e quadros comparativos organizados cronologicamente subdivididos em dois grupos para cada texto legal (Concepções de Infância e Papel do Estado). Para cada análise destes grupos foram destacados os artigos de lei referentes aos textos constitucionais respectivos.

RESULTADOS

Na constituição de 1934, marcada respectivamente pelos contextos da segunda república e do período Vargas não há menção ao termo *criança*, observa-se nesta uma preocupação do Estado em evitar a moralidade e a morbidade infantis, dentro de uma vertente higienista, como observado no Art.138/1934. Na constituição de 1937, período em vigência da ditadura do Estado Novo, a referência às crianças se faz através da palavra “prole”, como se observa no artigo 127/1937, denotando compreensão destes sujeitos apenas como extensão de seus genitores. Nestas Constituições o papel do Estado em relação às crianças resumia-se ao “estímulo à educação eugênica, ao amparo à maternidade e à infância e ao socorro às famílias de prole numerosa”, como é possível observar nos artigos 138/1934. Em 1937 fica explícito a preponderância do papel familiar na educação dos filhos. O estado apenas subsidia ou cobre deficiência da educação particular, vide Art. 125/1937,



A constituição transitória de 1946 mantém a concepção de infância semelhante às anteriores, sendo a criança vista como “prole” e o papel do estado para com esta fase o de amparo e assistência a novamente, famílias de prole numerosa. Em 1961 é criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), trazendo uma referência à ainda denominada educação pré-primária afirmando que esta, se destina aos menores de 7 anos de idade. Percebe-se também neste texto uma preocupação com a garantia de vagas no ensino primário e com a frequência dos alunos no mesmo, como se pode observar nos artigos 23,24,25,28/1961.

Posteriormente, no ano de 1967, no contexto histórico de transição presidencial de Castelo Branco para Costa e Silva durante a Ditadura Militar brasileira, surge a última constituição anterior à constituição cidadã de 1988. Nesta, não há mais menção à “prole” bem como também, não há menção “criança”, a concepção de infância neste texto legal não fica clara na ausência destes termos. Surge também a preocupação em assegurar a igualdade de oportunidades e uma “unidade nacional” também dispostas pelos artigos 167 e 168. Em 1971, é criada a segunda LDB (lei 5692/1971) quando a *criança* é mencionada no artigo 17 na explicitação de que é à sua formação que a educação de 1º grau destina-se. Após o período ditatorial, em 1988, é promulgada a constituição cidadã que outorga inúmeros direitos e estabelece um marco na concepção de infância e de criança. Encontra-se a primeira menção em cartas constitucionais ao termo criança e reconhece-se a criança como sujeito de direitos, conforme o artigo 6/1988. Outro elemento fundamental de análise para perceber o papel do Estado nesta constituição é o de garantir às crianças o “acesso à cultura, ciência, educação de qualidade, pesquisa e inovação” (artigo 23/1988) indicando que a concepção de criança adotada neste texto requereria incidência de atenções múltiplas em seu processo de formação e desenvolvimento, .

O Estatuto da Criança e do Adolescente ECA (1990) outorga e complementa os direitos garantidos em 1988 adicionando a estes o órgão regulamentador que visa fiscalizar esses direitos na infância, o conselho tutelar. A concepção de infância presente nesta lei torna a criança uma pessoa que goza de todos



os direitos inerentes ao cidadão e admite a criança como sujeito em situação “peculiar” de desenvolvimento como é observado no artigo 71/1900. Na LDB (lei nº 9394/ 1996) é possível observar uma definição dos parâmetros e dos objetivos da educação infantil, como desenvolvimento mental, físico e psicológico, (artigo 29/1996). Há, neste texto, a primeira menção à uma educação inclusiva e o incentivo à qualidade de ensino, referentes primordialmente ao papel do Estado.

Em 2016, é promulgado o Marco Legal da Primeira Infância que institui a fase de 0 a 6 anos como a primeira no desenvolvimento da criança. O vanguardismo deste texto legal está em assegurar às crianças desta idade participação na formulação de políticas e ações que lhe dizem respeito bem como no reconhecimento de sua condição de cidadã (artigo 4/2016). O papel do Estado define-se pelo estabelecimento de políticas, planos, e serviços para a primeira infância bem como redução das desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendem aos direitos da criança na primeira infância, de acordo com os artigos 2/2016 e 4/2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível a mudança na concepção de infância nos textos legais. Na década de trinta, a criança era vista como prole e a criança não era mencionada. No final do século XX, a criança passa a ser vista como um sujeito de direitos e cidadã numa “condição peculiar de desenvolvimento”, bem como a infância passa a ser uma fase importante do desenvolvimento das faculdades da criança e não apenas uma fase que demandava cuidados higiênicos e afetivos. O papel do Estado em relação à infância, no início do século, era assistencialista dando suporte à maternidade e aos “pais miseráveis”. A partir de 1988, o Estado passa a ter o dever de atender a infância em todas as suas necessidades e aspectos, um exemplo disso é a criação do Conselho Tutelar e a obrigatoriedade da educação infantil desde os quatro anos de idade. É possível sustentar que os textos legais demonstram uma transformação da definição legal de infância ao longo das últimas décadas num movimento que converge com aquele demonstrado pela literatura francesa. Deve-se ainda ressaltar a rotação que a infância passa a ter na



esfera pública principalmente a partir do reconhecimento de sua condição de cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. Le " métier d'enfant":
Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école
maternelle. *Revue française de sociologie*, p. 295-335, 1973.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. MEC, Subsídios
para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil, v. 2,
1998.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação &
Sociedade*, v. 25, n. 86, 2004.



2.4. Eixo IV - Inclusão e Diversidade

A Cultura Corporal como um caminho de promoção da inclusão de todos os estudantes

Marcela Borges Pinto Lima¹, Beatriz Rios Castanheira¹, Tiago Cerqueira Pinheiro¹,
Tamiris Miranda de Souza¹
marcelaborgeslima99@gmail.com

Palavras-chave: cultura corporal, inclusão, educação física escolar.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é apresentar o relato de uma experiência pedagógica, oportunizando a reflexão acerca da cultura corporal como um caminho para promoção da inclusão de todos os estudantes. O contexto deste trabalho está situado nas ações do subprojeto Educação Física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com três turmas de ensino médio.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS

A Educação Física (EF) brasileira experimentou um crescimento no curso do século XX. E Soares (2012) destaca que um dos objetivos da entrada da EF na escola é a construção do homem produtivo para o modo de produção capitalista. A aula de EF se preocupava apenas com a aptidão física. Na década de 40, ocorreu a influência do militarismo, que buscava preparar o homem para a vida militar e para o trabalho nas indústrias. Além disso, um pouco depois, a esportivização da EF foi utilizada para propagar a ideia de que, se fôssemos uma nação vencedora de medalhas e troféus, haveria progresso em diversos âmbitos nacionais. Neste panorama, o referido trabalho está ancorado na perspectiva da reflexão sobre a Cultura Corporal, na abordagem Crítico Superadora (SOARES et al, 1992) e no conceito da educação inclusiva, que de acordo com Fonseca (2010) refere-se a busca da participação ativa da maior parte dos alunos durante a aula, sendo consideradas e respeitadas as individualidades de cada aluno. E também de acordo com Sawaya e Santos (apud FONSECA, 2010) “Buscamos operar com a ideia de Inclusão como um processo dialético (SAWAIA, 2008), um conceito amplo, uma perspectiva de olhar que não privilegia somente uma parte da população; não se limita à simples inserção de pessoas rotuladas como diferentes num ambiente do qual têm sido excluídos e também não se restringe a algumas pontuais áreas da



vida humana. (SANTOS, 2003).”. Durante as aulas e vivências práticas foi percebido que a inclusão vai muito além de incluir deficientes nas aulas. Diz respeito a entender os alunos em sua integralidade e contemplá-los durante as aulas, fazendo com que se sintam a vontade para participar das aulas.

O SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA, A CULTURA CORPORAL E A INCLUSÃO

O projeto se divide em três etapas: a imersão, a tematização e concluindo com a problematização. A imersão é o processo de entrada na escola, a tematização é o processo no qual nós abordamos nas aulas os temas da cultura corporal, e a problematização é a parte final, na qual ocorre a produção dos trabalhos acerca dos temas. Focaremos na etapa da tematização, que teve a duração de um total de 7 encontros e cujos os temas foram: expressão corporal e mímica, as danças brasileiras coco, frevo, passinho, charme, a dança americana sobre hip-hop e a ginástica artística.

Nossas aulas eram compostas por 3 etapas: a contextualização histórica; a apresentação dos movimentos daquela determinada prática corporal; e produção de coreografia e movimentos. Como trouxemos elementos da cultura local (funk e o charme), observamos que ao longo de todas as aulas, foi possível perceber a participação ativa de estudantes que não se adequavam ao padrão da masculinidade, estudantes tímidos, estudantes com deficiência e estudantes que normalmente ficam à margem das aulas esportivistas e/ou focadas na aptidão física. Além do sentimento de identificação e pertencimento com os componentes abordados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível identificar a importância de se pensar na significância das temáticas, se há ligação direta com a realidade dos estudantes, e a importância das tematizações realizadas serem produções de classes historicamente dominadas, e não brancas, que fizeram com que muitos alunos se sentissem parte das aulas. E assim entendemos a intenção do silenciamento acerca de temas relacionados a essas culturas, para que não se crie um pensamento crítico nos estudantes e que eles não se sintam parte e produtores de cultura.



É preciso questionar: os estudantes são iguais? Existe uma pluralidade dentro de sala? Para que estamos ministrando esses temas? Todos estão participando ativamente das aulas?

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC, 1997.
- FONSECA, M. *Pesquisando a temática inclusão na formação inicial de professores de Educação Física*. Buenos Aires: EF DEPORTES, Revista Digital, 2010.
- OLIVEIRA, N. *Saltando obstáculos: a mulher no espetáculo esportivo*. Fundação Heinrich Böll. Rio de Janeiro, 2016.
- SANTOS, M. *Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro*. INTEGRAÇÃO – ano 10, no.22 – 2000
- SOARES, C. L. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. 5. ed. - Campinas, SP: autores associados, 2012.
- SOARES et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.



Educação e diversidades: mapeando a imagem corporal de mulheres trans para além do exercício físico

José Climério de Moura Ferreira¹, Rafael Marques Garcia¹, Erik Giuseppe Barbosa Pereira¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro

jclimerio@gmail.com

Palavras-chave: educação; imagem corporal; pessoas transgênero; exercício.

INTRODUÇÃO

“Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela que eu?” Esse questionamento sugere uma discussão sobre o reflexo de luzes observado do corpo materializado e aquele idealizado na mente, pois ao longo da história, a pessoa demonstrou o anseio por modificações em seu corpo e como um ser socializado, ela busca, de alguma forma, moldar-se para preencher requisitos exigidos a cultura a qual pertence.

Antes mesmo do nascimento, as pessoas vivenciam as demandas do “ser homem” e do “ser mulher” e aqueles/as que não se encontram neste modelo binário, são reconhecidos como desviantes das normas compreendidas por naturais (SEFFNER, 2013). A estruturação da pessoa trans sugere um mecanismo que rompe as convenções e que se ressignificam dentro de um esquema de poder (BENTO, 2017). A identidade trans subverte os espaços psíquicos e confronta a heteronormatividade, além da ideia de uma original identidade do gênero (BUTLER, 2003).

Entre forças de poder e dominação, esses corpos são sujeitos a complexos sistemas políticos (FOUCAULT, 2010). Na busca entre a integração do corpo e a identidade de gênero, a pessoa poderá recorrer a meios para modificar sua imagem corporal, a qual é definida por Schilder (1980) como a figuração formada na mente a respeito do corpo. A prática de exercícios físicos pode ser um recurso para pessoas insatisfeitas com a própria imagem (DAMASCENO *et al.*, 2006) e, de acordo com Zamai *et al.* (2008), os exercícios físicos atuam no reforço da autoestima, relacionada a uma melhor imagem corporal.

Temos por objetivo, portanto, compreender a relação entre a percepção da imagem corporal e a prática de exercício físico por mulheres transexuais, norteados pela seguinte questão: qual a relação possível entre essa



interlocução de exercício físico praticado por mulheres trans em sua imagem corporal?

O que nos motiva debruçar sobre a temática são as seguintes hipóteses:

1- as mulheres trans que realizam exercício físico e fazem terapia hormonal, não orientada por profissional, sentem-se enfraquecidas, o que compromete seu rendimento;

2- mulheres trans tiveram ou têm receios e obstáculos, que impediram ou impedem a prática de exercícios físicos em ambientes adversos àqueles as quais já estão adaptadas;

3- exercícios físicos favorecem a construção da imagem de corpo feminino em sua mente e são refletidas em seu corpo físico.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva de campo e de natureza qualitativa (TRIVIÑOS, 2015). As participantes do estudo foram organizadas a partir de amostragem não-probabilística autogerada (bola de neve). O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista gravada com roteiro semiestruturado. A análise de dados foi realizada pelo conteúdo de 12 entrevistadas com idades entre 18 e 28 anos, moradoras da cidade do Rio de Janeiro e Niterói/RJ. Os critérios de inclusão foram: apresentar-se socialmente como mulher transexual, ser maior de 18 anos, praticar qualquer exercício físico, além de aceitar as condições da pesquisa, formalizada mediante consentimento via TCLE. As entrevistas foram analisadas pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), configurando os seguintes tópicos: O ser que se constrói; Medicalizando o corpo generificado; Estigmas e preconceito e; Uma garota trans fitness.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O SER QUE SE CONSTRÓI

Inúmeras questões buscam solucionar incertezas, e não raro, novos caminhos surgem adversos àqueles determinados pela sociedade. O corpo



rebela-se contra o regime político compulsório, dando liberdade a um novo ser em constante processo de evolução, como exemplifica Afrodite¹:

Na minha infância sempre brinquei de boneca. Eu lembro de quando eu ia brincar com minhas primas, eu tinha que ser a mãe [...] desde os cinco anos as pessoas perguntavam o meu nome, eu respondia que era Ana Paula. (Diário 6, p. 10).

No processo em corresponder ao modelo hegemônico feminino, o desconforto e angústia mostram-se constantes, pois a legitimação dessa mulher em um ser inteligível, o qual, segundo Butler, (2003) “são aqueles que instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (p. 38), são impostas a essas mulheres no intuito de solucionar a urgência de possuir um corpo vivível.

MEDICALIZANDO O CORPO GENERIFICADO

A terapia hormonal é uma experiência comum para todas participantes. Ainda em idade escolar, experimentam em seus corpos drogas administradas sem acompanhamento especializado, como relata Hebe: “Me identifico como mulher desde os 14 anos e iniciei minha transição hormonal de 16 pros 17 anos.” (Diário 4, p. 7). Os efeitos da terapia hormonal parecem mais acentuados nas participantes de alto desempenho físico. A carência de serviços de saúde à população trans é uma realidade que colabora para a automedicação e os riscos inerentes do uso indiscriminado dessas substâncias.

ESTIGMAS E PRECONCEITO

A inserção do preconceito, ainda na infância, acompanha a vivência das entrevistadas que, inseguras, mostram-se desmotivadas, o que prejudica o acesso ao mercado de trabalho e demais relações sociais, como relatado por

¹ Os nomes originais foram substituídos para garantia da manutenção do sigilo e da privacidade das participantes da pesquisa.



Afrodite: “Eu já sofri preconceito, agressão não. [...] na escola principalmente, desde criança, por ter trejeitos, aquele jeitinho meigo, feminino. [...] Ali você já é taxado como o gayzinho da escola”. (Diário 6, p. 11). O uso do banheiro é uma problemática recorrente de transfobia em espaços públicos e privados, como aponta Atena, “Se a gente está ali vestida de mulher, a gente se sente uma mulher. Eu não vou entrar num banheiro masculino”. (Diário 1, p. 3). É preciso refletir o que nos distanciam da compreensão de ser humano.

UMA GAROTA TRANS FITNESS

Além de ações na melhoria da qualidade de vida, os exercícios físicos mostraram-se um recurso colaborativo à terapia hormonal e demais tecnologias que constroem a imagem corporal. Sobretudo, é necessário refletir as razões que as desencorajam, pois o espaço, quando acolhedor, reflete um ambiente seguro, como apontado por Tália, aluna circense: “Aqui eu posso ter futuro. Aqui aprendi a ter muita postura. Saber como chegar e como sair.” (Diário 3, p. 6). A carência de mulheres trans ocupando espaços de esporte e lazer pôde ser notada em razão do sentimento de não pertencimento àquele ambiente, compelidos pela normatização de gênero presentes desde a educação física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das hipóteses iniciais, foi constatado que as substâncias usadas na terapia hormonal geram efeitos impactantes na construção da imagem corporal idealizada de acordo com padrões culturais. Essas substâncias provocam reações adversas, que comprometem a *performance* das participantes de alto desempenho físico.

A prática de exercícios físicos apresenta obstáculos em razão da discriminação imposta pelas instâncias sociais, inclusive nos espaços escolares. Elas, entretanto, ressignificam a opressão em resistência, ocupam terrenos e ampliam seu território atribuindo-lhe múltiplas nuances de (re)existências.

Por fim, os exercícios favorecem a materialização da imagem idealizada e que se reflete em seu corpo físico. A imagem corporal é única e possui



profundas reflexões que compõem o ser social o qual, atribui e doa parte de si para o mundo. Se existem pessoas mais belas, o espelho não poderá responder, a não ser, exibir aquela que é refletida por todas as luzes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENTO, Berenice. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DAMASCENO, Vinícius Oliveira *et al.* Imagem corporal e corpo ideal. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Taguatinga, v. 14, n. 2, p. 81-94, 2006. Trimestral.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2010.
- SCHILDER, Paul. **A Imagem do corpo**: as energias construtivas da psique. Tradução de Rosanne Wertman. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- SEFFNER, Fernando. Diga-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime de heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, 2013. Anual.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2015.
- ZAMAI, Carlos Aparecido *et al.* Estudo dos fatores de risco para o conhecimento de doenças crônicas não transmissíveis entre funcionários. **Revista Conexões**. Campinas, v. 6, n. 1, 2008. Trimestral.



Gênero, Sexualidade e Prática curricular da Licenciatura em Educação Física (EEFD-UFRJ): desafios e perspectivas

Gabriela Gomes Araujo¹, Andréa Costa da Silva¹, José Arnaldo Moreira de Carvalho Junior¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro

gabrielagomes893@gmail.com

Palavras-chave: Educação Física. Gênero. Sexualidades. Formação docente. Currículo.

INTRODUÇÃO

A formação docente, assim como qualquer dimensão do campo social, é atravessada por diferentes conceitos identitários que se refletem na constituição do sujeito e nas suas relações em sociedade, como gênero e sexualidade (LOURO, 1995; HALL, 2001). No que tange à formação de professores nos cursos de licenciatura em Educação Física, é possível perceber que discussões sobre tais temáticas ainda se mostram latentes, não sendo abordadas na profundidade em que exigem, desembocando na má compreensão de seus conceitos e da importância de discussão das mesmas no cotidiano escolar

No cenário de diversos cursos superiores de Educação Física do Rio de Janeiro há o enfoque na perspectiva esportiva e biodinâmica no campo curricular, de forma que questões de gênero e sexualidade, bastante presentes entre alunos da educação básica, mas não são objeto de densas discussões para formação desta graduação (CORREIA et al, 2017). Nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, onde poderiam se originar novas produções de conhecimento sobre a área, o cenário também se repete, com a predominância de pesquisas em uma perspectiva biodinâmica (GOMES et al, 2019).

Acreditamos que a presente perspectiva é reforçada no currículo da EEFD-UFRJ, instituição que será objeto da presente pesquisa em andamento, que terá como intuito analisar os significados construídos por licenciandos em Educação Física em relação à gênero e sexualidade, bem como discutir como o currículo implementado neste curso propicia aproximações ou distanciamentos à estas temáticas e, por fim, levantar reflexões sobre como estes significados podem interferir na prática destes licenciados enquanto profissionais no ambiente escolar.



METODOLOGIA

Como sujeitos da pesquisa, elencar-se-á discentes do curso de licenciatura em Educação Física da EEFD-UFRJ, através de critérios de seleção a serem definidos posteriormente. A pesquisa se utilizará de entrevista semiestruturada como procedimentos de produção de dados, que serão analisados à luz da Análise do Discurso com pressupostos foucaultianos. Pretende-se também analisar ementas e o Projeto Político Pedagógico do curso, com base nos marcos teóricos sobre gênero, sexualidade e teoria *queer*, enxergando o currículo como não neutro, podendo assim ser utilizado como instrumento visando autorizar, normatizar e cristalizar posições de sujeitos tanto no cenário de formação do licenciando como também em sua futura prática profissional, por meio da produção de hierarquias e identidades que se adequem a espaços, por meio de relações de poder, processos de vigilância e de exclusão que neles se estabelecem (SILVA, 1999).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim pensamos em como as relações de poder constroem diferentes significados, inclusive nas práticas curriculares. No campo da Educação Física, tais significados podem consolidar-se através do silenciamento sobre a emergência de questões de sexualidade e de gênero, bem como de suas diversidades, podendo contribuir em condutas profissionais no ambiente escolar calcadas numa perspectiva heteronormativa, misógina e homofóbica, sendo assim potencialmente marginalizantes e excludentes nas práticas escolares. Entretanto, até mesmo as identidades hegemônicas, não podem ser consideradas como fixas, já que estas se consolidam através de processos de significação, mas estes também entram em crise, formulando novas noções e padrões sociais, na qual a cultura tem papel crucial. (WOODWARD, 2014)

Para Woodward:

Nós participamos das instituições ou campos sociais, exercendo graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um



conjunto de recursos simbólicos[...] .Todo contexto ou campo cultural tem seus controles e suas expectativas, bem como seu imaginário(p.11).

Tal perspectiva pode ser aplicada ao espaço da EEFD-UFRJ, que em sua tradição esportiva e tecnicista, pode reforçar determinadas expectativas de corpo e *performance*.

Através da fluidez das identidades, também é possível assumir diferentes papéis em diferentes espaços, adequando as expectativas de masculinidade ou feminilidade, que no espaço da Educação Física, possuem noções bem demarcadas. Para Serrano et al (2019): “O corpo tem relação direta com o reconhecimento social, é parte do que o sujeito é e de como ele percebe sua relação com o mundo” (p.3)

Dessa forma, o presente quadro que compreende as identidades como sujeitas a reinvenções de acordo com momentos históricos, contextos e espaços, se estende ao currículo, que sendo não neutro e calcado em relações de poder também está sujeito a mudanças que representem as diferentes demandas, o que no campo dos estudos de gênero, levando em conta a produção de conhecimentos, se torna essencial para desmistificar as premissas criadas pelos movimentos conservadores, responsáveis por subverter a discussão das questões de gênero (PARAÍSO, CALDEIRA, 2018)

Os referidos movimentos conservadores são pautados na rejeição, ao investimento oriundo principalmente do espaço acadêmico sobre questões de gênero e sexualidade, esses movimentos compreendem a família como a única e exclusivamente responsável pelos saberes referentes a educação sexual, mas são pautados somente numa perspectiva heteronormativa. Tais movimentos, vem representando nas esferas estaduais, municipais e federais, o cerceamento do livre ensinar dos professores, além de muitas vezes terem seus argumentos baseados em noções tendenciosas e falaciosas das questões de gênero e sexualidade, entretanto vem ganhando capilaridade na sociedade brasileira de maneira veloz (MONTEIRO; SIQUEIRA, 2019)



Esses movimentos só reforçam a compreensão do currículo como atravessado por relações de poder e permeado por disputas sobre quais noções de determinado assunto será objeto de enfoque. Nesse caso, tais relações são responsáveis por definir certas identidades como hegemônicas e outras como invisíveis, criando assim espaços de marginalização de sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Simultaneamente ao avanço de iniciativas para o cerceamento das discussões sobre gênero e sexualidade, há um anseio da produção e discussão acadêmica e sobre questões de gênero, consolidando espaços de reflexão e consequentemente, espaços de resistência para o enfrentamento de opressões e exclusões no contexto escolar.

Desta maneira, os professores de Educação Física em formação, como futuros sujeitos componentes do corpo docente escolar, necessitam de uma formação com uma perspectiva crítica capaz de balizar sua prática pedagógica de maneira capaz de desconstruir estereótipos. Se na Formação de Licenciandos de Educação Física há muitos momentos que reforçam determinadas expectativas corporais marcadas pelo gênero, necessitamos de espaços na formação docente durante a graduação, que sejam capazes de abordar, a partir de grade curricular a presente temática.

REFERÊNCIAS

CORREIA, M.M; DEVIDE, F.P; MURAD, M. Discurso da licenciatura em Educação Física sobre as questões de gênero na formação profissional em Educação Física. In: DEVIDE, F.P. **Estudos de Gênero na Educação Física e no Esporte**. Curitiba: Appris, 2017. p.17-47

GOMES, L.C. *et al.* Programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física no Brasil: Diversidades epistemológicas na subárea pedagógica. *Revista Movimento*. Porto Alegre, v.25, p.1-12, mar., 2019

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.



LOURO, G.L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução.

Educação e Realidade. v. n., p.101-132, jul/dez. 1995.

MONTEIRO, M.V.P; SIQUEIRA, V.H.F. O ataque à liberdade docente e a discussão sobre gênero e direitos humanos na educação. O multiculturalismo como proposta de resistência. *Revista Existia*. Belém, v.9, n.2, p.292-321. abr/jun, 2019

SILVA, T.T. **O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular:** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

PARAÍSO, M.A; CALDEIRA, M.C.S. Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades: 1 ed. Belo Horizonte. Mazza Edições, 2018

SERRANO, J.L; CAMINHA, I.O; GOMES, I.S. Homens trans e a atividade física: A construção do corpo masculino. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v.25, p.1-12, mar., 2019

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual.

In: SILVA, T.T. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2014. p.2-29



Gostos: Individualidade ou Construção Social? Uma pesquisa Etnográfica no ensino superior com alunos de pedagogia e psicologia da UFRJ

David Bastos da S. Medeiros¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro

davidbastos.psi@gmail.com

Palavras-chave: Gostos, Classes, Etnografia, Ensino Superior, UFRJ.

INTRODUÇÃO

Esta proposta de pesquisa se debruça na teoria dos gostos de Pierre Bourdieu e em sua literatura: *Gostos de classe e estilos de vida* (1976) e tem o objetivo de relacioná-la com o perfil dos alunos de dois cursos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, um deles considerado de fácil acesso e menor nota de corte (pedagogia), o outro de maior concorrência e também maior nota de corte (psicologia), no intuito de mapear o perfil destes discentes e verificar se, de fato, é possível através dos gostos de classe demonstrar a composição majoritária do alunato de ambos os cursos (pressupõe-se aqui que o curso com maior nota de corte terá em sua composição alunos de classe mais favorecida, da mesma forma que o curso com menor nota de corte terá em sua composição alunos pertencentes a classes mais populares).

Em Bourdieu (1976), é verificável que os gostos, à priori tidos como representação máxima da subjetividade do sujeito são produtos de construções sociais incididos e compartilhados nas classes. O primeiro e o segundo Habitus, respectivamente família e escola, seriam responsáveis por iniciar o sujeito no estilo de vida da classe a que pertence, restando o sujeito apenas a interiorização destes, e é justamente neste estilo de vida que os gostos tendem a emergir como forma de identificação do sujeito.

Essa pesquisa tem como objetivos (1) verificar a teoria de Pierre Bourdieu no que se refere aos gostos das classes (2) comparar os gostos do alunato dos cursos de Pedagogia e de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (3) evocar uma reflexão sobre a desvalorização imagética comparando um curso ao outro e (4) responder à pergunta: teria os gostos relação com a suposta superioridade de um curso sobre o outro?



METODOLOGIA

Foram feitas observações participantes (MALINOWSKY, 1922) com a população nativa dos dois cursos, totalizando 20h de observação participante para ambos, realizadas no centro acadêmico de psicologia e no módulo em que acontecem a maior parte das aulas de pedagogia. Também foram feitas 15h de observação distante com o intuito de introduzir o pesquisador no ambiente nativo. O pesquisador portou uma lista de perguntas que deveria ser respondida pelos alunos respectivos de cada curso durante as 20h de observação de cada um deles. Não se buscou definir limite máximo e mínimo de alunos entrevistados. Ou seja, totalizaram-se 40h de observação participante e 15 horas de observação distante, em somatório de 55h em campo. Também foram feitos diários de campo para todos dias que se sucederam as entrevistas e observações. Os dados foram transcritos e analisados em decorrência do desenrolar da etnografia.

RESULTADOS

Durante as observações e entrevistas foi possível coletar dados que conseguiram transparecer o perfil do alunato dos cursos, para melhor visualização serão trazidas tabelas que exemplificarão por ordem de incidência de aparição dos resultados obtido.

Estilos Musicais

Pedagogia	Psicologia
Funk	Música erudita
Samba e Pagode	Rock e variações
Rap	Eletrônica
Rock e variações	Funk

Hobbies

Pedagogia	Psicologia
Conversar	Ler
(Sem tempo)	Instrumentos
Festas	Artesanato
Netflix	Velejar

Nesta primeira parte podemos observar que em sua maioria os estilos musicais citados pelos alunos de pedagogia são encontrados e reproduzidos em frequência nas camadas populares enquanto os alunos de psicologia tendem a se debruçar por estilos musicais mais elitizados e reproduzidos em lugares de difícil acesso as camadas populares. Em relação aos Hobbies, grande parte



dos alunos de pedagogia alegam não ter tempo para praticá-los graças a tríade estágio/trabalho/aulas, outra grande parcela alega que tem como hobby conversar com amigos e família. Nos alunos de psicologia a incidência da leitura é máxima em quase todos os alunos entrevistados, quando questionados, responderam que eram leituras aquém as obrigatórias pela universidade.

Arte

Pedagogia	Psicologia
Grafite	Exposições
Cinema	Operas
Exposições	Teatros
Museus	Vernissage

Cinema

Pedagogia	Psicologia
Heróis	Terror
Ação	Drama
Aventura	Ficção Científica
Animações	Romance

Nesta parte, observa-se uma convergência fidedigna à teoria de Bourdieu, já que a arte acessada pelos alunos de pedagogia é tangente a arte encontrada nas camadas populares, enquanto que para os alunos de psicologia, óperas, teatros e vernissages compõem majoritariamente uma arte elitizada e por vez inacessível ao sujeito pertencente a camada popular. No que tange a cinema, Bourdieu (1976) afirmava que nas camadas populares existiria uma predileção por filmes com finais felizes e que não apresentassem subjetividade ou finais dúbios a interpretação, já que utilizavam o cinema como entretenimento e não como expressão de arte, enquanto que, nas elites, os gostos convergiam para filmes que apresentassem conteúdo subjetivo e dramático. Nas tabelas é possível verificar uma identificação com a teoria de Bourdieu.

Esportes

Pedagogia	Psicologia
Futebol	Tênis
Vôlei	Tênis de Mesa
-	Judô
-	Ballet

Literatura

Pedagogia	Psicologia
Textos/Universidade	Lit. Russa
(Sem tempo)	Lit. Brasileira
Lit. Brasileira	Filosofia/Clássicos
	Lit. Fantástica



Por fim, podemos observar grande disparidade em relação aos gostos no quesito esportes e literatura, tendo os alunos de psicologia se aproximado de esportes em sua maioria acessados pelas camadas elitizadas graças ao custo de equipamentos e espaços para prática enquanto que, os alunos de pedagogia têm predileção por esportes de fácil acesso/prática. No quesito literatura, os alunos de pedagogia se queixam em sua maioria de não ter tempo de ler nada aquém os textos e artigos obrigatórios pela universidade, enquanto os alunos de psicologia, se debruçam em diferentes literaturas e clássicos da filosofia. Várias interpretações poderiam emergir deste contexto, como exemplo, os alunos de psicologia terem maior inclinação a leitura, ou então, terem horários flexíveis que os permitem transcender os textos universitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma pode-se observar que o perfil socioeconômico e os gostos dos alunos de psicologia tendem as camadas mais elitizadas, enquanto que, os perfis socioeconômicos e gostos dos alunos de pedagogia tendem as camadas populares. Note que, este estudo vem apenas como indicador de perfis e não como mecanismo de reprodução, portanto, não se pode negar que há padrões visíveis entre alunos de um curso em relação a alunos de outro. As questões que se cabem analisar a partir deste estudo são: Podem os arquétipos observados influírem como são vistos os cursos de pedagogia e psicologia? O imaginário social a respeito do alunato dos cursos pode interferir, por exemplo, no sucateamento simbólico do curso de pedagogia? Os cursos mencionados são fábricas que fazem manutenção de uma cultura elitizada? O que deve a universidade fazer a respeito?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. "Gostos de classe e estilos de vida." *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática (1983): 82-121

MALINOWSKI, Bronisław. Argonautas do pacífico ocidental. Ubu Editora LTDA-ME, 1922.



Mídia e violência de gênero na escola

Carolina Romanazzi¹

¹Universidade Federal Fluminense- PPGedu

carolptv@yahoo.com.br

Palavras-chave: Violência, Escola, Gênero, Mídia.

RESUMO

Este trabalho é parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e visa se debruçar sobre as diversas formas de violência(s) que se manifestam na escola e os meios de combatê-la. Pretendemos discutir e definir meios de enfrentamento às diversas formas de violência(s) que se manifestam por meio dos conteúdos imagéticos e se desvelam em todos os espaços da vida dos sujeitos. Entendemos que estamos inseridos em uma sociedade marcada pela desigualdade, exploração e opressão do homem pelo homem, e que esta se revela mais patente quando separamos os sujeitos por gênero, raça e classe social. Falar de múltiplas formas de violência(s) é entender que esta se revela não só fisicamente, mas também verbal e simbolicamente, na construção de estereótipos que excluem os sujeitos e seus corpos de espaços e atividades dentro de uma lógica onde os papéis de gênero são dados como inerentes ao ser humano. Essa violência, denominada violência simbólica, é importantíssima de ser analisada, sobretudo porque segundo Bordieu (1997) esta se manifesta em todos os âmbitos da sociedade, inclusive na escola. Pretendemos buscar e problematizar apoiados em Macedo (2015) que tipo de papéis de gênero e constituição de corpos está sendo estabelecido pelas mídias, se este tem sido reproduzido no espaço escolar e como isso acontece.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende discutir e definir meios de enfrentamento às diversas formas de violência(s) que se manifestam por meio das mídias e se reproduzem nas escolas.

As múltiplas formas de violência supracitadas são semelhantes principalmente porque em todas as suas formas assume um caráter de explorar, dominar e oprimir o outro. A violência física se manifesta em atos que age contra a integridade dos sujeitos. A psicológica atinge por meio de

XIV Semana de Educação da UFRJ

www.xivsde.wixsite.com/ufrj

27 a 31 de maio de 2019



agressão verbal, insultos que recaem sobre a autoestima. Bordieu (1997) “considera como violência simbólica toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, se dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural” (BORDIEU. 1997.p.204). Esta última forma de violência se apresenta através de símbolos de autoridade que tornam possível que os atos violentos aconteçam.

Pretendemos analisar e problematizar que tipo de papéis de gênero e constituição de corpos está sendo estabelecido pelos conteúdos imagéticos e qual seu poder de penetração no cotidiano desses estudantes. Que influência esses exercem sobre seus corpos? Em que lugar ficam os que não se adequam a essa tal normalidade?

Considerando que a escola e a mídia contribuem de forma significativa na educação e formação estudantes e isso implica em suas práticas no âmbito da coletividade, optamos por refletir de que modo estes servem como sustentáculo no que concerne a manutenção da(s) violência(s), sobretudo na que envolve as concepções de gênero. Compreender a violência implica também em entender os agentes que dão significado e voz a esse fenômeno e o porquê este se revela nos espaços. A escola se desvela interessante para esse trabalho por diversas razões tais como: entender a violência como um fenômeno psicossocial, compreender a particularidade da violência de gênero no espaço escolar, sobretudo por se tratar de um ambiente permeado por relações hierárquicas e de poder.

A cerca do conceito de gênero vale salientar que estamos pensando este como um produto social e não somente considerando do ponto de vista biológico. A escolha se justifica principalmente porque os papéis entendidos como inerentes ao sujeito que foram socialmente construídos são também responsáveis por diversas formas de violência.



METODOLOGIA

Almejando alcançar os objetivos propostos é importante iniciar uma pesquisa etnográfica com estudantes do ensino médio da rede pública a fim de entender como as mídias exercem influência nesses sujeitos. Essa pesquisa será realizada dentro da escola pública através de diálogos, rodas de conversas e entrevistas semiestruturadas com estudantes da rede pública do Ensino médio do primeiro, segundo e terceiro ano. Optamos por essa etapa final, sobretudo por acreditar que estes possuem uma grande e significativa vivência da escola e de múltiplos espaços onde se é possível aprender. Igualmente importante é observar que estes sujeitos estão findando a adolescência e iniciando a fase adulta sendo cada vez mais imprescindível que estes reflitam sobre suas ações na sociedade.

Entendemos que nesse processo se faz imprescindível encontrar com sujeitos que serão alvo dessa pesquisa. Optamos por estudantes do ensino médio, sobretudo porque observamos a relação que estes jovens têm com as mídias impressas e digitais e como estas exercem influências sobre seus corpos. Nesse sentido, pretendemos realizar pesquisa etnográfica (VELHO, 1978; SILVA; 2009) e entrevistas semiestruturadas (BAUER; GASKELL, 2007; BONI; QUARESMA, 2005). A escolha se justifica, sobretudo por entender que é preciso ouvir como esses jovens se sentem diante do constante acesso a essas mídias e como isso exerce influência sobre seus corpos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa ainda não foi a campo, desse modo ainda não temos resultados que possam ser apresentados acerca do que será analisado na escola. Inicialmente estamos nos debruçando sobre material teórico que objetiva dar embasamento e elementos para levarmos ao espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos com esse , trabalho que é fruto de uma investigação que ainda está sendo desenvolvida, apresentar e propor meios de enfrentamento as múltiplas formas de violências que se revelam na escola e na sociedade, sobretudo por entendermos que a escola é um espaço institucional privilegiado



para pensar e dialogar sobre a diversidade, bem como o papel que todos os sujeitos tem no que concerne a responsabilidade com a coletividade e com a não perpetuação de preconceito e violência.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002
- BRANDÃO, Carlos. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981
- SEFFNER, Fernando. Cruzamento entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Meri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Orgs.): **Corpo, gênero e sexualidade**. Problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande/RS: Edit. da FURG, 2006, p. 85-94.
- FISCHER, Rosa. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999, p. 18-32.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.
- LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da Sexualidade*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (7-34).
- OROZCO, Guillermo. Uma pedagogia para os meios de comunicação. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, V4, n. 12. Maio/ago. 1998.
- STEINBERG, Shirley R. *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Orgs.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED/POA, 1997.
- VELHO, G. *Observando o Familiar*. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.



Poesia e outras artes: da alteridade ao gênero Feminino

Lucas de Souza Mathias¹, Ursulla Herdy de Souza¹

¹Universidade Federal Fluminense

lucass_mathias@hotmail.com

Palavras-chave: Poesia, artes, alteridade, mulher.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discorrer acerca do processo de produção de uma Antologia Poética cuja elaboração se realizou de modo a tratar a questão da Alteridade como forma de compreender a representação social do gênero feminino na poesia e na música popular brasileira. Dessa forma, a primeira questão a ser abordada é a constituição do eu que se dá por meio da construção de identidade por via relacional. Aspecto que tange a construção social da mulher, cujo ego se define em relação à figura masculina. Nesse sentido, buscar-se-á desenvolver uma reflexão quanto à formação docente e o exercício social que desempenha o professor no que tange o empoderamento de grupos historicamente marginalizados, de modo a educar para a cidadania, justiça e igualdade, conforme Candau (2012).

INTRODUÇÃO

O processo de construção de uma Antologia pressupõe a reunião de textos literários, convergentes ou não sincrônica e tematicamente, que componham uma formulação de sentido ou um panorama de determinado autor ou período literário. Ou seja, a estruturação é textual e tematicamente organizada mediante os elementos que se pretende destacar, conforme Nunes (1991) concebeu: o fazer crítico é um fazer hermenêutico. Tratando-se de uma análise dos critérios de produção de uma Antologia Poética realizada na Disciplina de Literatura Brasileira IV - Poesia Contemporânea, cursada pelos autores, o presente texto discorrerá acerca do método de elaboração, destacando motivações e embasamentos que fundamentaram as reflexões desenvolvidas a partir da reunião de uma coletânea de produções nacionais de ordem moderna e/ou contemporânea. Assim, partimos da conceituação da alteridade à representação do feminino, relacionando a relevância desses aspectos à formação docente.



METODOLOGIA

A produção da Antologia se deu pela reunião de obras de autores diversos cujas produções, introdutoriamente, apresentavam noções quanto à constituição relacional do eu, culminando na construção do ego feminino.

DESENVOLVIMENTO

O ser humano, como sujeito histórico, dialoga sincronicamente com uma construção cultural que lhe antecede e, em cujo processo, incide contribuições. A incidência das interferências resultantes da interação entre indivíduos é passível mediante o fenômeno da alteridade, que perpassa a consciência social de forma a constituí-la a partir das tensões e contrastes que se configuram entre sujeitos inseridos em determinada ordem cultural. As representações que se tecem mediante as dinâmicas históricas e políticas projetam noções acerca da qualidade do ser, de forma a condicionar determinadas perspectivas e visões de mundo.

Nos estudos linguísticos de Émile Benveniste (1966) sobre enunciação, é abordado três tipologias diferentes do “eu” inseridos no discurso e, para cada eu, há um tu. Assim sendo: o primeiro eu, enunciador fala para o tu, enunciatário; o segundo eu, narrador, fala para o tu, narratário; e, por fim, o terceiro eu, interlocutor, fala para o tu, interlocutário. Dessa forma, podemos dizer que pensar o “tu” já está pressuposto na própria linguagem, pois o tu é um dos sujeitos actantes da comunicação. O linguista Roman Jakobson, coloca em sua “teoria da comunicação” (1971) que para se haver comunicação precisamos dos constitutivos da mesma, que são o remetente - o eu -, a mensagem, o contato e o destinatário - o tu. Por conseguinte, os estudos semióticos de Émile Benveniste vão reiterar os estudos de Jakobson acerca da comunicação. Assim, conclui-se que a própria ideia de alteridade expressa diálogo com esse aspecto da linguagem. A partir disso, chegamos ao questionamento da razão para que haja tamanha opressão sobre a mulher e como ela é retrata na poesia.

Percebemos que há uma tendência dos autores, homens, tanto em seus poemas, como em suas canções de ditar o comportamento feminino, impondo como as mulheres devem andar, se portar e se vestir. Ainda fazem uma

XIV Semana de Educação da UFRJ

www.xivsde.wixsite.com/ufrj

27 a 31 de maio de 2019



classificação da mulher boa, que são as mulheres de Atenas (Chico Buarque, 1976) ou as Amélia's (Mário Lado, 1942), com as mulheres indigestas, que são as mulheres que pensam por si só (Noel Rosa, 1932), são as louras burras (Gabriel o Pensador, 1993) ou as Geni's (Chico Buarque, 1979). Nesses poemas e canções selecionados, o homem coloca-se como o enunciador - o eu -, como o remetente, sempre falando para um tu, que pode ser feminino, ou falando para um outro homem, acerca da mulher. Há nessas obras, um caráter machista, pautado no Patriarcado.

Em contrapartida, surge o movimento feminista, que podemos datar em 1789 com a revolução francesa, pois no ato da revolução surge a declaração dos “direitos do homem e do cidadão”, combatida pela “declaração dos direitos da mulher e da cidadã”, escrita por uma Feminista Francesa Olympe de Gouges em 1791. No entanto, esse ato culminou com sua execução, pois a declaração feita pela francesa mostrava a importância da mulher na sociedade. Muitos movimentos surgiram depois de sua morte, mas só no século XIX que o movimento ganhou força com a primeira revolução industrial, pois as mulheres passaram a ser aceitas como trabalhadoras.

Atualmente, o movimento feminista não está só nas declarações, mas está em várias áreas de produção, principalmente na arte, sobretudo na poesia e na música popular brasileira. As mulheres passaram a escrever sobre suas próprias visões do que é ser mulher, das visões que os homens têm sobre elas, de como elas podem agir e até sobre a violência que as cercam. A mulher deixou de ser um enunciatário, deixou ou um destinatário e passou a ser um enunciador, um remetente. Deixou de ser apenas o tu, e passou a ser o eu. A mulher passou a ser ativa nessa relação de comunicação, porque antes era apenas uma ouvinte passiva, mas agora ela também é um falante.

Por esse motivo, destacamos na antologia os poemas de Adélia Prado, Angélica Freitas, Hilda Hist e Cora Coralina, poetisas que vão falar sobre o que é ser mulher hoje em dia e como é a realidade da mulher. Porque, apesar da ascensão do feminismo, se há muito a conquistar ainda, por exemplo, mulheres, mesmo trabalhando a mesma carga horária que os homens, ainda ganham menos. Para além disso, também trouxemos para a antologia a



música popular brasileira, na qual a mulher lutou e conquistou para ter sua voz ouvida, por esse motivo destacamos as canções de Alcione – Maria da Penha, Elza Soares – Maria de Vila Matilde, Pitty – Desconstruindo a Amélia, Luísa Sonza – Nunca foi sorte e Mc Carol e Carol Conká – 100% Feminista. Houve uma tentativa de se trabalhar com vários estilos musicais, primeiro para destacar que esta temática se faz presente em vários estilos musicais, além disso, para destacar as posições discursivas tanto das autoras, quanto das artistas, mostrando as diversas realidades da mulher brasileira.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Conforme o destacado, a visão social da mulher é submetida à ordem do patriarcado. Fato que marginaliza esse grupo de modo a conferir-lhe, historicamente, uma opressão que advém da pressuposição de uma inferioridade inerente em relação ao homem. Esse aspecto tange a questão da formação e do exercício docente, uma vez que, uma Educação Libertadora (FREIRE, 1989) é aquela que emancipa o educando de todas as formas de opressão, concedendo-lhe a inserção crítica no seu contexto social e, a partir disso, maneiras de atuar socialmente de forma a produzir sentidos e promover interferências no curso histórico. Somado a isso, a Perspectiva da Educação em Direitos Humanos (CANDAU, 2012) visa à formação cidadã e humana dos alunos de modo a educar-lhes para justiça e democracia. Para tanto, algumas perspectivas são delimitadas, entre elas, a articulação de políticas de igualdade. Essas partem da concepção de que a diversidade é uma característica humana, a grande questão que gira em torno desta premissa é a tendência de hierarquização de determinadas configurações, que culminam na inferiorização de grupos sociais. A feminilidade é composta por diversas facetas e tais prosseguem na militância quanto à aceitação, respeito e igualdade. Afinal, diferença não é sinônimo de desigualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A antologia sobre qual discorreremos neste texto se estruturou, tendo em vista não apenas analisar, mas significar as leituras passíveis dos poemas de modo a configurar uma posição crítica mediante a figura do outro, problematizando o tu-mulher. No âmbito da formação e atuação docente, a



relevância de discussões dessa natureza revela o compromisso que um professor deve assumir com o empoderamento de grupos historicamente marginalizados, sobretudo, com o grupo feminino, afim de formar cidadãos conscientes que não preservem práticas de opressão.

REFERÊNCIAS

BACKTIN, Mikhail M. – **“Para uma filosofia do ato responsável”**, 2º edição, Pedro e João Editores, 2012.

BLOCH, Marc. **“Apologia da História ou o ofício de historiador”** Rio de Janeiro – Zahar, 2001.

CANDAU, V. M. **“Educação em Direitos Humanos no Brasil”**: gênese, desenvolvimento e desafios atuais. (In) PAIVA, R. A. (ORG.) Direitos Humanos em seus desafios contemporâneos. Rio de Janeiro, Editora PUC-RJ/ Editora Pallas, 2012. p. 17-34.

FREIRE, Paulo. **“A pedagogia do oprimido”**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NUNES, Benedito – **“A recente poesia Brasileira - Expressão e forma”**, Nº 31, outubro de 1991 – Novos Estudos CEBRAP.

ORLANDI, Eni P. **“Análise de Discurso”**. Campinas: Pontes, 1999.

JAKOBSON, Roman, **“Linguística e comunicação”**, São Paulo Cultrix, 1971.

BENVENISTE, Êmile, **“Problemas da Linguística”**, 1966.



2.5. Currículo, Avaliação, Didática e Processos educativos

As tecnologias da informação e comunicação e o processo de ensino-aprendizagem da LIBRAS por meio do Ensino à distância

Felipe de Oliveira Miguel¹, Valeria Fernandes Nunes

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro

miguelfelipe12@hotmail.com

Palavras-chave: Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs); Libras; EAD.

INTRODUÇÃO

Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Brasil por meio do nº 10.436/2002, abrem diversas oportunidades e o reconhecimento desta língua como um sistema linguístico. A Lei nº 13.409/16, apresenta a oferta de reserva de vaga para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de ensino médio e superior das instituições federais de educação do país. Os surdos estão ingressando no ensino superior em diversas áreas de conhecimento, não somente em cursos de licenciatura dos cursos de Letras-Libras e Educação. Diante disso, enfrentam enormes desafios de ordem Linguísticas. É não há a oferta de cursos dessa língua de sinais para os professores, discentes, técnicos administrativos e toda comunidade acadêmica.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) recebeu em dois mil e dezessete diversos alunos surdos em outros cursos, além do Letras-Libras. Logo, há uma necessidade de que nos diversos campos da universidade possa haver pessoas que tenham o conhecimento da Libras para facilitar o processo de comunicação com eles. Não podemos esquecer com as políticas de leis das cotas para as pessoas com deficiências a quantidade de alunos surdos aumentaram em outras instituições de ensino desde a graduação ao doutorado. Logo, a UFRJ com esta demanda precisa criar estratégias de divulgação da Libras para a comunidade interna e externa da universidade.

A educação a distância (EAD) está crescendo e tomando espaço, com o propósito de suprir parte das deficiências existentes hoje na educação. A Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino-aprendizagem onde professores e alunos não estão



normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

Hoje temos a educação presencial, semipresencial (parte presencial/parte virtual ou a distância) e educação a distância (ou virtual). A presencial é a dos cursos regulares, em qualquer nível, onde professores e alunos se encontram sempre num local físico, chamado sala de aula. É o ensino convencional. A semipresencial acontece em parte na sala de aula e outra parte a distância, através de tecnologias. A educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação. Outro conceito importante é o de educação contínua ou continuada, que se dá no processo de formação constante, de aprender sempre, de aprender em serviço, juntando teoria e prática, refletindo sobre a própria experiência, ampliando-a com novas informações e relações.

Na opinião de Peters (2003), o principal motivo para o crescente interesse na educação a distância são, obviamente, os avanços inacreditáveis na telecomunicação, juntamente com as tecnologias digitais que possibilitam vantagens logísticas e pedagógicas, dentre estes: a transmissão rápida de informações a qualquer momento e para toda parte, genuínas possibilidades para a aprendizagem autônoma, maior interatividade entre os usuários utilizando as ferramentas, mais orientação para os/as estudantes, maior individualização, melhor qualidade dos programas e maior eficácia da aprendizagem. Dessa forma, o ensino à distância mostra-se como uma ferramenta útil para alcançar mais pessoas interessadas em avançar seus estudos e conhecer a respeito desta Língua.

METODOLOGIA

Diante disso, acompanhando o avanço de novas tecnologias no espaço educacional, esta pesquisa tem como objetivo analisar estratégias de ensino-



aprendizagem da Libras por meio do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). À luz de estudos a respeito da gramática da Libras (BRITO, 2010; FELIPE, 2007; QUADROS; KARNOPP, 2004) e das TICs na Educação (GUAREZI; MATOS, 2012; NUNES, 2016), este estudo visa compreender como a educação a distância pode colaborar com a divulgação e o aprendizado da Libras.

Para compor essa análise, por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, investigaram-se recursos didáticos utilizados em 2018 pelo curso de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro “Libras para todos: ensino a distância”, que possibilita ambiente de aprendizagem da Libras, em plataforma Moodle, como artefato cultural do povo surdo, a fim de divulgar conhecimentos introdutórios para a comunicação em Libras em ambientes de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio de aulas expositivas (LIBÂNEO, 1994), os instrumentos pedagógicos utilizados serão: exposição do conteúdo; apresentação de vídeos em Libras com poesia, música, piada, teatro e outros gêneros textuais da Literatura Surda, que possam colaborar para a apresentação e compreensão da Libras; exercícios com sinais da Libras como tarefa didática do aprendizado; e avaliações individuais de compreensão e prática da Libras para verificar o desenvolvimento da aquisição da língua.

Como serão disponibilizadas online, semanalmente as aulas, ao término de cada aula o aluno realizará atividades para avaliar o seu desempenho. Assim, ao final de todas as aulas considera-se aprovado o aluno que obtiver nota cinco nessas atividades para comprovação de desempenho satisfatório. A partir da quinta aula, os alunos poderão enviar vídeos de suas performances em Libras para serem avaliados e participar de fóruns de discussões online.

Em relação à proposta metodologia, optou-se pela modelo de aula A-P-P (Apresentação, Prática e Produção), corresponde à organização do processo de ensino em três estágios: no primeiro, a forma e a função de determinada estrutura gramatical são apresentadas; em seguida, passa-se à prática



controlada e menos controlada do item gramatical apresentado; no último estágio, o professor promove uma atividade mais livre, na qual os alunos têm a oportunidade de fazer uso da nova estrutura (RICHARDS, 2006).

Para exemplificar a rotina em sala de aula durante a transmissão de conteúdo, descrevem-se as fases do APP exemplificando com atividades em Libras. Assim, a apresentação é o momento da aula em que é introduzida uma nova estrutura gramatical, normalmente por meio de uma conversa ou de um pequeno texto, por exemplo, o ensino de verbos com concordância em Libras (EMPRESTAR, PERGUNTAR, AJUDAR...)

Na parte prática da aula, os alunos praticam a nova estrutura em um contexto orientado, por meio de exercícios dirigidos pelo professor, e geralmente se usa de uma atividade fictícia como perguntas-respostas com o vocabulário apreendido, por exemplo, a produção de frases em Libras como: EU AJUDAR VOCÊ, EL@ AJUDAR EU, VOCÊ AJUDAR EL@.

Na produção os alunos praticam a nova estrutura em contextos diferentes, frequentemente, utilizando seu próprio conteúdo ou informação para desenvolver a fluência com esse novo tópico, como a produção de um diálogo. Assim, no terceiro estágio, propõem-se relações interdisciplinares e multidisciplinares, pois os alunos são levados a produzir possíveis situações comunicativas que englobam as diversas áreas do saber, como por exemplo, a elaboração de um diálogo entre vendedor e cliente cuja prática propõe o uso dos verbos com concordância citados.

A respeito da abordagem de ensino, propõe-se uma abordagem comunicativa. De acordo com Richards (2006), uma das importantes contribuições da abordagem comunicativa foi distinguir entre, pelo menos, duas competências que devem ser adquiridas pelos estudantes de uma língua: a competência gramatical (conhecimento da estrutura de uma língua: fonologia, morfologia, sintaxe) e a competência comunicativa (conhecimento do uso da língua em situações reais de comunicação: graus de formalidade, diferentes gêneros textuais etc.) e dar à competência comunicativa um papel central no processo de ensino-aprendizagem de línguas.



Quando iniciam o aprendizado da EAD, os ouvintes têm o desafio de aprender uma língua de modalidade diferente da que eles usam, isto é, uma língua viso-espacial, distinta da Língua Portuguesa, oral-auditiva. A diferença na modalidade exige que os aprendizes da língua de sinais entrem em um mundo ao qual eles não foram expostos antes: o mundo da visão. A aprendizagem desta língua leva-se tempo e deve ser pautada de estratégias pedagógicas, pensados em situações que auxiliam a assimilação dos educandos.

CONCLUSÃO

A aprendizagem desta língua leva tempo e deve ser pautada em estratégias pedagógicas, pensados em situações que auxiliam a assimilação dos educandos. O respeito pelo conhecimento já adquirido, suas diferenças e limitações devem ser levadas em conta, assim sua aprendizagem e compreensão do idioma será proveitosa, inserindo-se no mundo surdo, diante de suas capacidades.

Sendo assim, ao decorrer deste curso foram analisados quais conteúdo da Libras e da Cultura Surda poderiam ser abordados neste projeto piloto, quais os métodos de avaliações de acompanhamento do desempenho dos alunos e qual a formação da equipe organizadora a fim de verificar de que modo o ensino a distância pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de uma língua viso-espacial. O ensino a distância pode possibilitar espaço educativo para um número maior de pessoas que o curso presencial colaborando para a divulgação, valorização e aprendizado da Libras. A relação de aprendizagem de uma língua está ativada ao processo interacional utilizando as TICs, que utilizam a metacognição como trocas linguísticas na aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências.** Acesso em 30 de abril 2019.



BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Acesso em 30 de abril 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9394 de 1996).

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais.** [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

BELLONI, **Maria Luiza. Educação a distância.** 4ª Ed. Campinas: Autores Associados. 2006.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de Língua de Sinais.** - [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010. 273p.

FELIPE, Tanya A. **LIBRAS em contexto:** Curso básico: Livro do estudante. 8ª ed. Rio de Janeiro: WalPrint, 2007.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia Maria de. **Educação a distância sem segredos.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

PETERS, O. O. **Didática do ensino a distância.** São Leopoldo, RS: Unisinos, 2003.

LIBÂNEO, José C. **Didática.** São Paulo, Cortez, 1994.

NUNES, Valéria Fernandes. **Estratégias tecnológicas para educação de surdos: TV INES, Google Imagens e Google Maps.** Rio de Janeiro: INES, Revista Fórum, n. 33, jan-jun 2016.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. de. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.



Ouvintes aprendendo LIBRAS: o lúdico como facilitador no processo de ensino-aprendizagem

Felipe de Oliveira Miguel¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro

miguelfelipe12@hotmail.com

Palavras-chave: Ensino de Libras. Ludicidade. Metodologia de Ensino de Língua.

INTRODUÇÃO

Em 2002 a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida pela Lei Federal nº 10.436 como um meio de comunicação e expressão dos surdos brasileiros. Ao ser regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05 desencadeou uma crescente procura pelo aprendizado da Libras por meio da educação a distância e de cursos presenciais.

A educação lúdica é uma abordagem metodológica de ensino-aprendizagem que vem ganhando ênfase nos dias atuais (Córdula, 2012), apesar de ainda ser desconhecida ou pouco explorada na atuação de alguns profissionais da educação. Em virtude dos novos paradigmas educacionais, o lúdico está cada vez mais conquistando seu espaço nas escolas e nos cursos de idiomas, com isso, ajudando no processo de formação dos aprendizes. Ao trabalhar ludicamente, pode-se melhorar e mudar de maneira significativa o ensino nos espaços educativos. A partir daí, o aluno terá mais oportunidade de estar em contato com as diferentes formas de ensino, facilitando, dessa maneira, sua aprendizagem (Córdula, 2012).

A palavra ludicidade muitas vezes tem como sinônimo o brincar, porém não se restringe a tal definição, pois também se relaciona a jogos, brinquedos, dinâmicas em grupo e as atividades recreativas que envolvem conhecimento, sociabilidade e movimento corporal (Córdula, 2013). Para Carvalho et al. (2013, p. 325) “o brincar e o jogar são como ações favorecedoras do desenvolvimento linguístico, cognitivo, psicomotor, intelectual e sociocultural tanto das crianças surdas como das ouvintes”.

METODOLOGIA

Este trabalho objetiva compartilhar experiências no ensino de libras utilizando o lúdico como facilitador neste processo de ensino-aprendizagem. O

XIV Semana de Educação da UFRJ

www.xivsde.wixsite.com/ufrj

27 a 31 de maio de 2019



campo de realização foi no curso presencial da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA/Niterói). A turma era composta por 18 alunos entre 17 e 27 anos. Ainda que haja inúmeras literaturas que discutem o processo de ensino de libras, o presente trabalho não teve como objetivo realizar uma pesquisa aprofundada e nem apontar metodologias de ensino como uma superior à outra. Apresentamos aqui um recorte de aulas ministradas à aprendizes ouvintes que não possuem contato com surdos em seu dia a dia.

Os alunos-ouvintes que iniciam aprendizagem desta língua tem o desafio de aprender uma língua de modalidade diferente da que eles usam, isto é, uma língua viso-espacial, distinta da língua portuguesa, oral-auditiva. A diferença na modalidade exige que os aprendizes da língua de sinais entrem em um mundo no qual eles não foram expostos antes: o mundo da visão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa trabalha os conceitos de ludicidade (GOLDFELD, 2002; LUCKESI, 2004; ALMEIDA, 2003; SANTOS, 1997, CARVALHO, 2013) e ensino de língua (LEFFA, 1988; QUADROS, 1997; LODI, A.C.B. e LACERDA, 2009), partindo de uma revisão de literatura do campo, para então desenvolver a análise de observações e práticas.

Grande parte dos cursos e projetos que ensina libras se apoia em uma metodologia de ensino de vocabulários isolados, excluindo, portanto, aspectos culturais e linguísticos. O problema na escolha dessa metodologia é o uso dos sinais sem contextos, em que alunos podem erroneamente concluir que a libras se constitui de forma simplória: sinal e palavra, seguindo-se metodologias de ensino adequadas às línguas orais-auditivas e não viso-espacial. Podemos observar que no processo de aprendizagem, há uma falta de sintonia com as necessidades do conhecimento da língua. Para alcançar uma prática pedagógica com uma metodologia eficaz, fugindo dessa forma simplória, foram ministradas aulas nesta turma com utilização de jogos didáticos concretos e online, dinâmicas grupais, criações de teatros, atividades que alunos desempenhavam a função de ensinar um ao outro, além de vídeos, filmes



animados sobre o assunto abordado. A utilização de jogos e dinâmicas despertou ainda mais o interesse da turma e os auxiliaram na fixação dos sinais. Com isto, pode-se afirmar que os objetivos foram alcançados.

CONCLUSÃO

A aprendizagem desta língua leva tempo e deve ser pautada em estratégias pedagógicas, pensados em situações que auxiliam a assimilação dos educandos. O respeito pelo conhecimento já adquirido, suas diferenças e limitações devem ser levadas em conta, assim sua aprendizagem e compreensão do idioma será proveitosa, inserindo-se no mundo surdo, diante de suas capacidades. Sabemos que poucas horas de aprendizagem de um idioma são insuficientes para que um aprendiz tenha uma competência linguística de excelência, mas as poucas horas foram suficientes para explanar a séria e responsável maneira de se aprender libras e valorizá-la enquanto idioma. É fato que compreender um idioma não é fácil, e se este for de modalidade viso-espacial a dificuldade é maior.

Dificuldades e falta de compreensão nas primeiras aulas, já eram de se esperar de aprendizes egressos de cursos básicos, pois receberam um ensino pautado em categorias de sinais sem contexto, suas participações não eram efetivas pois não recebiam feedback de suas interações.

As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações em que ele pesquise e experimente, fazendo com que conheça suas habilidades e limitações. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer de forma satisfatória, e pode gerar uma maior motivação na aprendizagem da língua.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica. **Técnicas e jogos pedagógicos**. 11ª edição. São Paulo: Loyola, 2003.

CÓRDULA, E. B. L. **Brincar e aprender: a ludicidade na formação do educando**. In: CANANEA, Fernando Abath (Org.). Embarca (Ações) sobre Arte e Educação. João Pessoa: Imprell, 2012. p. 42-60.



CÓRDULA, E. B. L. **A ludicidade no despertar da afetividade humana na escola pública.** Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. XIII, nº 22, 2013.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** São Paulo: Plexus, 2002.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas.** In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

Lodi, A. C. B. & Lacerda, C. B. F (2009). **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas.** In A. C. B. Lodi, & C. B. F. Lacerda. (Orgs.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação.

LUCKESI, Cipriano. **Estados de consciência e atividades lúdicas.** In: PORTO, Bernadete. Educação e ludicidade. Ensaio 3. Salvador: UFBA, 2004, pp. 11-20.

SANTOS, Marli Pires dos Santos (org.). **Brinquedoteca: O Lúdico em diferentes contextos.** 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

QUADROS, R. M. de **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.



Pedagogia do Oprimido: reflexões sobre a influência das práticas pedagógicas na construção da identidade e subjetividade

Helena Cícero Xavier¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro
helena.cicero@yahoo.com.br

Palavras-chaves: pedagogia do oprimido, educação bancária, práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa os aspectos da teoria da ação antidualógica e dialógica e o conceito de educação bancária definido por Paulo Freire. Com intuito de compreender como as estruturas das opressões transformam os educandos em corpos dóceis para o controle, a manipulação e a divisão. Por conta disso, torna-se imprescindível refletir sobre as práticas pedagógicas, para a finalidade de captar as ramificações sociais e educativas que impossibilitam o papel da educação para liberdade.

Ao percorrer as nossas memórias escolares encontraremos alguns pontos em comum, será possível lembrar o medo da advertência ou de ir para a coordenação. Influências positivas ou negativas que constroem ou destroem a identidade e valoriza ou inibe a subjetividade dos sujeitos. Assim, engolidos por determinantes sociais, econômicos e culturais, os educandos ocupam o papel de passivos, para que educador deposite a disciplina e submissão em seus corpos. Na medida em que a instituição escolar adota ação antidualógica, mais os educandos são considerados “algo vazio a ser enchido” (FREIRE, 1970, p. 38). Ao negar a compreensão da realidade sociocultural dos educandos, o âmbito escolar torna-se “mecânico, estático, especializado” (p. 37). A ausência de diálogos não permite a troca de experiências e saberes, apenas o engessamento de conteúdos que não impacta ou dialoga com o educando. Esse ato de depositar, nega o processo de pensar para libertação.

Esse delineamento no âmbito escolar é projetado pelos opressores como uma forma vigiar e punir os oprimidos. Assim, partindo do entendimento que a escola é um aparelho reprodutor do Estado, torna-se essencial refletir sobre as estruturas políticas e sociais que a compõem. Se conhecimento é poder, quanto mais dócil for o corpo do sujeito mais facilmente será o depósito de conhecimento para adaptá-lo a passividade. Tal processo de adaptação concretizado pelos opressores desumaniza o sujeito na busca por si mesmo e



no engajamento para a conscientização e a libertação. Pois, os oprimidos são considerados inimigos potenciais. Freire aponta que para essa concepção quando aborda sobre a generosidade do opressor. Visto que quando o sujeito enfrenta a cultura de dominação é inserido na posição de “violento”, “massa cega e invejosa”, “selvagem” ou “subversivo” (p. 24). Assim, os opressores na sua ânsia de deter qualquer gesto de inquietação dos oprimidos criam mecanismo de controle para transformá-los em “coisas”. Logo, ao afirmar que a escola é o aparelho reprodutor do Estado, deve-se atentar na cultura do silenciamento que é efetivado dos espaços escolares. Caso não rompermos com a lógica opressora, tenderá a submeter, valorizar, imitar e seguir o opressor.

Desse modo, o sujeito vive, inconscientemente, a lógica perversa do opressor, pois acredita no pensamento de inferioridade, ou seja, não se considera capaz de produzir, apenas reproduzir. O processo de desenvolvimento de identidades e subjetividades é aniquilado para servir a uma cultura alienante. Visto que o ato de depositar não gera indagações, o “educador conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo” (FREIRE, p. 33). Esse jogo de memorização de palavras que não transpassam sentidos e sentimentos, não afeta o educando e nem o conduz para a consciência de si mesmo e do mundo. Ocupam-se quadros e cadernos com matérias distantes da realidade. A autodesvalia inicia-se dentro do contexto escolar, onde cadernos e lápis que poderiam ser potências para enfrentar a cultura de dominação tornam-se uma linha repetitiva de reprodução.

Em razão da busca pelo poder, os opressores buscam o controle sobre os corpos, impossibilita a consciência de si como pessoa e como de classe oprimida. Portanto, desumaniza o sujeito para que não se reconheça e tome consciência do mundo da opressão para transformar a realidade opressora. Assim, Freire define o conceito de educação bancária como uma prática de exclusão, que ao iniciar-se dentro do âmbito escolar, imobiliza o educando ao pensamento.

METODOLOGIA

Para entender a complexidade dessa temática e transformá-la em reflexão para a formação de professores, a proposta deste trabalho percorreu

XIV Semana de Educação da UFRJ

www.xivsde.wixsite.com/ufrj

27 a 31 de maio de 2019



como ponto inicial com uma dinâmica em grupo para os graduandos em licenciaturas. Assim, o intuito era que os graduandos refletissem sobre as influências das práticas pedagógicas na construção de suas respectivas identidades e subjetividades. Os sujeitos presentes são vendados e, em seguida, postos em roda, mas sem que se vejam. Assim, a partir da palavra selecionada aleatoriamente, cada um irá refletir sobre a sua memória escolar relacionada à palavra. Para auxiliar a dinâmica, é proposta uma pergunta norteadora: **Com base no sujeito que você é hoje, quais são suas memórias escolares em relação à palavra selecionada?** Em seguida, após todos relembrem suas memórias escolares sobre a palavra selecionada, todos tiram suas vendas e é questionada a sensação que os sujeitos sentiram ao estarem de olhos vendados. O intuito de vender os olhos é para analisar como os sujeitos presentes reagirão, entendendo que o processo escolar possui instrumentos de controle que nem sempre são perceptíveis no âmbito escolar. Com isso, notaremos semelhanças, estranhamento, reconhecimentos e trocas nas memórias escolares de cada sujeito.

Portanto, partindo do pressuposto que o espaço em comum que todos frequentaram foi a escola, identificaremos como o contexto escolar influenciou na vida de cada sujeito presente. Assim, tendo a compreensão que todos os sujeitos são compostos por contextos socioculturais, econômicos e históricos diferentes e ao longo do processo pessoal de cada sujeito a construção de sua identidade e subjetividade foi consolidada através da influência de cada espaço que percorram. Com base na dinâmica, será possível identificar os fundamentos da ação antidialógica e a apropriação da educação bancária pela vivência no âmbito escolar. Além de constatar as ferramentas de controle no cotidiano escolar e a relação hierárquica entre educador-educando, através de cada memória escolar narrada pelos sujeitos.

DISCUSSÃO

A proposta de uma dinâmica para graduandos em licenciaturas é para que os futuros professores percorram as suas memórias escolares e identifiquem o resultado do processo escolar na sua vida pessoal. Entendendo que o contexto escolar pode ser transformador ou aniquilador para o desenvolvimento pessoal de cada sujeito. Nesse sentido, é importante que



busquem como futuros professores, a humanização no espaço escolar. Perceber que no cotidiano escolar, o educador precisa mover as barreiras da sala de aula, entender as aspirações e subjetividades dos educandos para, assim, transmitir o conhecimento. Para assim, movimentar corpos para que busquem a consciência de si e do mundo.

Portanto, para desafiar o sistema da educação bancária, Hooks (1994) evidencia a importância de transgredir os espaços escolares, para que os educandos participem ativamente da construção do conhecimento. A partilha de conhecimento inicia-se quando educador propõe-se a mediar por meio da realidade, entendendo que o conhecimento dos livros precisa dialogar com o viver do mundo, para criar estratégias de conscientização na sala de aula. Desse modo, Hooks explora o conceito de “pedagogia engajada”, fundado no pensamento que o professor no percurso da sua busca pela intelectualidade precisa também buscar o encontro com a “mente, corpo e espírito” (p. 29). Com base na filosofia do budismo, Thich Nhat Hanh, Hooks destaca que “se a pessoa que ajuda estiver infeliz, não poderá ajudar a muita gente” (HOOKS, 1994, p. 28). Considerando esse entendimento para o contexto escolar, a educação para liberdade começa com o educador. Primeiro, é necessário ter a consciência de si mesmo para ir de encontro à sala de aula. Pois, para atravessar a lógica da opressão, é necessário explorar o processo de interação que inclua o outro, onde o eu seja constituído a partir da relação com o tu, para compreender o ele (mundo).

Portanto, para percorrer o caminho de trocas e experiências no cotidiano escolar, Freire concebe a teoria da ação dialógica. O educador que dispõe investigar o pensamento-linguagem dos educandos para encontrar uma direção para o diálogo encontrará os seus temas geradores para conduzir as práxis (ação e reflexão). Nesse sentido, a sala aula é transformada através da palavra e, não, com a punição. Assim, Freire aponta meios para seguir uma pedagogia libertadora, com os conceitos da teoria dialógica: co-laboração, união, organização e síntese cultural.

A lógica opressora domina pela conquista para manter o sujeito dominado alienado da transformação. Logo, a co-laboração não há lugar para conquistas, mas sua adesão. A peça chave para aderir a co-laboração é a



comunicação. Portanto, na ação dialógica, o educador propõe mediar pela realidade a fim de problematizá-la e desafiá-la. Desempenhar o papel de encontrar as potencialidades dos educandos para inseri-los na busca pela libertação. Levá-los a denunciar a realidade opressora, mas não sendo ingênuo. Por meio da ação e reflexão (práxis), a conscientização coletiva começa pela luta da humanização do âmbito escolar. Compreender que é preciso romper com as estruturas sociais e culturais que impossibilitam os sujeitos a pensarem sobre si e sobre o mundo.

Na teoria antidialógica, a divisão dos oprimidos é imposta pelos opressores para manter a opressão, Freire aponta a união para libertação na ação dialógica. Nos espaços escolares não é mantido o pensamento de unidade, as relações hierarquizadas mantêm a separação entre o lugar do educador e do educando. Essa divisão promove ainda mais a “cultura do silêncio” para os oprimidos. Pois, a imagem construída sobre o educador como superior, condiciona o educando a ter medo de questionar. Portanto, é necessário buscar uma pedagogia receptiva onde as diferenças se transponham e, conseqüentemente, através disso entender o princípio da coletividade.

Se na ação dialógica a organização das massas populares se faz pela liderança revolucionária, no contexto escolar a organização se faz pelo educador transformador. No qual, desempenha o papel de instaurar o aprendizado a partir da captação da realidade dos educandos, mas essa organização só ocorre por meio do diálogo. Pois, não se aprende sozinho e, sim, em coletivo. Logo, é imprescindível o educador ceder à posição de único e verdadeiro saber, para organizar um conteúdo programático que reconheça o saber dos sujeitos. Para, assim, abrir um caminho de possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, finalmente, quando o educador e educando criam juntos o conteúdo que será transmitido, a síntese cultural concebe formas para delinear um conhecimento sem a cultura alienante. Freire afirma que “a síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas” (p. 106), ou seja, transpor as diferenças em sala de aula permite promover o encontro com a pluralidade. Portanto, enquanto na ação antidialógica o



conhecimento serve como reprodução e manipulação, na ação dialógica a síntese organiza para libertar.

Constituir o coletivo, ressaltando sempre a importância da relação grupal como meio para as descobertas das subjetividades e a promoção da interação e interdisciplinaridade das disciplinas no cotidiano escolar. Como afirma Larrosa (2002) que *somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação* (p. 7), ou seja, abrir os espaços escolares para propor novas experiências, novos métodos e novos modelos de relações sociais, para transformar a exclusão em inclusão. Pois, assim, será possível compreender que o diálogo é uma abertura para o desconhecido.

Desse modo, Freire ao concluir aponta que o opressor executa sua ação sem o povo. Logo, no processo de formação de futuros professores, torna-se necessário questionar as relações sociais e a forma como é transmitido o conhecimento. Entendendo que para existir o “eu” existe a relação com o “tu”. Nessa relação é indispensável questionar as relações de poder. Pois, sem entender a estrutura da opressão, não é possível compreender o “ele” (mundo). Portanto, para promover uma educação para liberdade torna-se crucial sair fora de si para ir de encontro ao mundo. Um encontro que só é promovido quando os sujeitos educam para a conscientização e libertação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

LAROSSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, Universidade de Barcelona, 2002.

HOOKS, Bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. WMF Martins Fontes, 1994.



Movimento, Equilíbrio e Coordenação motora

Julia dos Santos Vieira¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro

juliavieira_13@hotmail.com

Palavras-chave: movimento, equilíbrio, coordenação motora, psicomotricidade, educação.

INTRODUÇÃO

O movimento é feito desde o nascimento, mas logo cedo já é controlado. É comum vermos bebês com os corpos presos por uma grande quantidade de roupa, também é comum os pais cercarem os bebês impossibilitando seu movimento. O movimento humano é uma linguagem onde as crianças agem com o corpo no espaço (meio físico) e ambiente social, desse modo, ao movimentarem-se as crianças correm, saltam, brincam, dançam, criam ritmos e movimentos com o corpo, tanto em grupo quanto individualmente.

Segundo Le Boulch (2001, p.161) a criança delimita seu “corpo próprio” do mundo dos objetos através da atividade prática realizada na pesquisa do ambiente. Os jogos e o trabalho de coordenação global permitem prolongar esta experiência vivenciada com o corpo durante o período pré-escolar. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo analisar e ressaltar a importância de trabalhar o desenvolvimento motor, em relação ao movimento brevemente planejado, ao equilíbrio e a coordenação motora com crianças que se encontram na educação infantil.

As instituições visam harmonia e ordem, as crianças visam o movimento, por isso temos um forte dualismo. A cada avanço dos níveis escolares o corpo passa a ser negado nas instituições. É comum que as escolas suprimem o movimento e/ou estabelecem regras inflexíveis, essa prática é mais presente na educação infantil, justo a faixa etária que as crianças estão descobrindo como usar o corpo. Outro ponto que é usado como pretexto do controle do movimento é a ideia de que o movimento dispersa a atenção e a concentração das crianças, ou seja, atrapalham na aprendizagem. Contudo, o ator motor é importantíssimo, a criança se comunica por meio do corpo.



As crianças de quatro a seis anos começam a planejar antecipadamente suas ações – pensar e agir- logo, seu movimento, por exemplo, elas conseguem pensar na ação que quer fazer “eu vou pular e conseguir pegar a bola que está no alto”, “se eu abaixar e engatinhar vou conseguir ficar embaixo da mesa” e realiza a ação. Nesse momento, a atividade muscular é utilizada como recurso de expressividade, equilíbrio, ritmo e sustentação da postura corporal.

As brincadeiras infantis, como pular amarelinha, corrida de obstáculos, bola, “vivo ou morto” e diversas outras, por mais simples que - aos olhos de indivíduos mais velhos – possam ser, esses jogos desenvolvem as mais variadas habilidades motoras para as crianças. Tratando-se da coordenação, Benda e Greco (1999, p.18) apontam que a *coordenação motora fina* que é realizada com músculos pequenos, como mãos e pés, com movimentos precisos como escrever ou manusear objetos pequenos e a *coordenação motora grossa*, que exige músculos maiores e uma maior mobilidade. A coordenação motora grossa é desenvolvida a partir de atividades físicas como correr, pular, dançar, chutar e outras.

A coordenação motora deve ser desenvolvida desde os primeiros anos. A professora ao passar uma atividade de pintura onde os alunos que se concentram em um espaço demarcado já está desenvolvendo a coordenação motora fina, pois essa é uma atividade que requer bastante concentração e capacidade de coordenação, outra atividade também feita bastante em salas de aula é pegar pequenos objetos com o auxílio de uma pinça e transportá-lo de um recipiente para outro. Os circuitos são um bom exemplo de atividade motora grossa que pode ser realizada em turmas tanto da educação infantil quanto ensino médio, deve-se apenas alterar e aumentar as dificuldades correspondentes a cada faixa etária, por exemplo, com crianças mais novas os circuitos podem utilizar uma fita no chão para tentarem se equilibrarem nelas e uma cadeira para passar por baixo, com crianças um pouco mais crescidas utilizar caixas de sapato para que pulem e cones para correrem em *zigue-zague*, aumentando a dificuldade com ensino médio utilizando barras e pneus.



As realizações que compõem as brincadeiras estão ligadas a coordenação tanto do equilíbrio quanto do movimento. Para saltar à caixa de sapato a criança mede a flexibilidade e a força, para pular os bambolês elas medem a velocidade e precisão, para correr em volta do *zique-zaque* de cones, a velocidade. Desse modo, as escolas não devem apenas garantir jogos e atividades motoras, mas também valorizá-los, pois é uma maneira de explorar e ampliar os movimentos e trabalhar a questão de equilíbrio.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) nessa fase, as crianças devem ser capazes de explorar diferentes dinâmicas do movimento como velocidade, força, flexibilidade e resistência conhecendo aos poucos a potencialidade e limite do seu corpo, controlar gradualmente o próprio movimento como deslocamento, utilizar os movimentos de encaixe e lançamento ampliando o manuseio de diferentes materiais, desenvolver o cuidado com o próprio corpo e o corpo do outro e ampliar a expressividade do corpo por meio de gestos e ritmos corporais.

Dessa maneira, La Pierre (2002) afirma que é necessário ter a confiança na criança, não se almeja destruir sistematicamente sua estrutura ou substituí-la e sim ajudá-la a construir a sua própria, aquela que vai permitir com que se desamarre ao máximo de suas dependências, aquela que irá valorizar suas potencialidades.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido após os relatos dos estágios supervisionados na educação infantil de cinco alunos das disciplinas Linguagem corporal, do acompanhamento e observação de nove turmas da educação infantil em transição para os anos iniciais de escolas municipais da região central e zona norte do Rio de Janeiro e análise documental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro desse propósito, após a coleta e análise dos dados obtidos com a prática motora das crianças e as leituras que serviram de referência, observou-se que ainda é necessário tornar os profissionais da educação mais conscientes sobre a importância das atividades motoras grossas, pois ao



analisar os dados, há indicativos que os pedagogos não tem a formação adequada para compreender e desenvolver essas técnicas, que como solução é preciso apresentações e discussões criticamente sobre como o corpo é visto e interpretado no cotidiano escolar e ressaltar as implicações para o desenvolvimento psicomotor das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a educação psicomotora devem ser ressaltadas e não silenciadas pelos profissionais da educação, pois é nessa instituição (escola) que as crianças e jovens passam grande parte dos primeiros anos, logo, deve ser vista com bons olhos. As atividades devem ser elaboradas visando a psicomotricidade, visto que ela auxilia o desenvolvimento motor e cognitivo do aluno, isto é, o movimento do corpo, a coordenação motora, equilíbrio, logo, também estão integrados a formação plena do indivíduo.

Referências

BENDA, Rodolfo Novellino; GRECO, Pablo Juan. **Aprendizagem e desenvolvimento motor**. In: SILVA, C.I.; COLTO, A.C.P . Manual do treinador de natação. Belo Horizonte: Edições FAN, p. 17- 23, 1999. Disponível em: <http://www.eef.ufmg.br/gedam/publi/livros/Greco&Benda_1999.pdf> Acesso em: 7 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. **A criança e o movimento**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 maio de 2019.

LAPIERRE, Andre; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos - Psicomotricidade relacional e a formação da personalidade**. Curitiba; UFPR e CIAR, 2002.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos - a psicocinética na idade pré-escolar**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.220 p.



O ensino de fábulas nas séries iniciais do ensino fundamental

Thiago Luiz de F. Martins¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro

thi.cfrance@gmail.com

Palavras-chave: Fábula, Práticas, planos de aula, Gêneros textuais.

INTRODUÇÃO

As fábulas, sendo o gênero literário mais antigo, tendo-se notícia que surgiu no século X A.C por Esopo, que transmitia suas histórias oralmente, personificando animais à características e vícios humanos, moralizando no final para que tais atitudes não fossem reproduzidas em determinado contexto e deixar em explícito o que deveria e não deveria ser seguido como um padrão comportamental. A fábula, dentre outras funções, possui também a sua função social, porém em um contexto tradicional, onde os valores morais explícitos são exclusivamente postos como único, para expressar valores de um determinado modelo de sociedade.

Inspirado nos estudos Durkheim, um sociólogo funcionalista francês do século XIX, quem determinou o objeto de estudo da Sociologia, e estudou o método para explicar os fenômenos sociais, onde defende que todo e qualquer fenômeno social possui uma significação para a sociedade como um todo, ou seja, que não há fenômenos sociais isolados, irracionais ou sem significado, mas todos eles estão integrados no sistema social que, a partir dessa visão, de que a sociedade define o indivíduo, Durkheim fundamenta a teoria do Fato social, que é toda forma de pensar, agir e sentir que determina o comportamento dos indivíduos, basicamente é como a gente se comporta, os conceitos, preceitos e valores, que definem o nosso comportamento em sociedade e deixa claro que esses fatos são sempre externos (é a sociedade quem produz), como as regras, os valores morais, que não é produzido pelo indivíduo, pensando pela lógica de que a sociedade já estava pronta antes de estarmos aqui, por isso ela é sempre geral, desde o momento que todos reconhecem como legítimo e é coercitivo, pois, gera censura ou punição caso fuja deste padrão, enquanto é sabido que, a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a



cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995).

Este trabalho visa estudar o gênero fábula em uma literatura crítica, disposta a não se ater a uma visão singular de mundo e sim uma visão plural de comportamentos e atitudes, levando em consideração os sujeitos históricos desta época e suas subjetividades. Serão analisadas através da comparação de alguns diferentes planos de aula, de modo a compreender de que forma esses encaminhamentos impedem uma aquisição da língua escrita de modo mais amplo, abrangendo os diferentes eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, pois seguem um modelo restrito ao apresentar a Fábula para os alunos, não valorizando as funções geradas pela mesma, ou seja: sua função humanizadora, psicológica, social e formadora e mostrar assim estratégias pedagógicas a serem utilizadas em sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental

Este trabalho tem por objetivo estudar o gênero fábula, discriminando a partir deste estudo as suas características, bem como seus valores implícitos, e mostrar assim os elementos que diferenciam este gênero textual de outros, principalmente no que diz respeito aos modos como este pode ser ensinado, através de estratégias pedagógicas a serem utilizadas em sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental.

METODOLOGIA

Trata-se de analisar duas propostas, sendo (1) Portal do Professor (MEC, 2010) e (2) artigo CIPPUS - Revista de Iniciação Científica do Unilasalle (LIMA e ROSA, 2012), com a finalidade de saber como se dava o ensino do gênero textual fábula, tanto como proposta, quanto prática, após a análise, foi elaborada uma proposta mais lúdica pelo autor, em uma turma do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Alexandre de Gusmão, localizada no bairro de Parque Colúmbia, Zona Norte do Rio de Janeiro, que tratava-se de



um teatro de fantoches, onde foi transmitida a fábula tradicional de *A cigarra e a formiga* de Esopo, por meio de um teatro de fantoches e posteriormente retextualizada com outro final, experimentando assim, outra maneira de ver um contexto, mostrando às crianças que não há apenas uma maneira de ver as coisas. Após sugere-se que cada aluno crie sua própria fábula, com o intuito de desenvolver a escrita, a imaginação e evidenciar suas experiências relacionadas aos valores morais.

Sendo assim, a socialização da turma foi feita com a interação do teatro de fantoches, que exerceu a função de captar a atenção dos sujeitos para o desenvolvimento da história, deixando a imaginação se aflorar enquanto os fantoches mudavam suas posições. A história foi contada de duas ou mais maneiras, adotando-se diferentes pontos de vista narrativos, e pude assim contextualizar, experimentando junto com as crianças que não há apenas uma forma de se ver as coisas e mostrando aos sujeitos que podemos ver pelo menos dois lados da história, o que gerou uma formação humanizadora e de autoconhecimento, a partir das experiências da turma.



Figura 1 -final tradicional

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/523613894147741936>





Figura 2 - final alternativo

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/354377064423784181>

RESULTADOS E CONCLUSÕES

É de extrema importância propor algo lúdico para o ensino do gênero, onde há possibilidade de trabalhar habilidades e competências que irão contribuir para o senso crítico e a análise textual, para o conceito e a subjetividade, tendo cada um a sua proposta de história e moralidade, além de trabalhar a escrita espontânea, sem a interrupção do professor, sendo ele um auxiliar, para sanar dúvidas e não para correção e interrupção. As crianças em fase pré-silábica não arriscaram escrever muito, majoritariamente o exercício proposto foi feito por desenhos, com algumas sequências de letras que seriam o título da fábula. Nosso intuito é mostrar a amplitude de possibilidades pedagógicas no trabalho com fábulas, tendo em vista uma educação crítica, criativa e transformadora, com um novo modelo de prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as informações supracitadas, observa-se que o ensino do gênero textual nas séries iniciais do ensino fundamental, encontra-se ainda engessado no modelo tradicional. No plano de aula do Portal do Professor com excesso de perguntas, direcionada apenas para uma visão e quando não, como é o caso do plano de aula da Escola de Minas Gerais, retorna-se à aplicação excessiva de métodos instrumentais, para à aquisição da escrita e leitura.



A partir disso, devemos pensar como valorizar o ensino lúdico, com brincadeiras e propostas que saiam da técnica de exposição, para um espaço de debate e discussão sobre as funções humanizadoras, psicológicas, sociais e formadoras que as fábulas trazem implícitas. Criando assim, um plano de aula, disposto a atender o conteúdo a ser dado, tanto quanto estabelecer as relações de troca de experiências entre o professor e os alunos.

Observou-se que a mudança da moral da história, para os alunos foi uma surpresa, já que as mesmo tendem comumente a ter apenas um final, e que a partir do contexto social daquela turma foi trazido diversas experiências do âmbito familiar sobre a musicalidade, carreira musical e sobre cantores populares, que traz a experiência mais próximo para o convívio deles, facilitando o ensino-aprendizagem a partir disso.

BIBLIOGRAFIA

FIORIN, J. L. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 67-83

GAGO, Paulo C.; VIEIRA, Lucilene S. L. O processo de retextualização a partir do gênero textual fábula: uma pesquisa participativa com alunos do 3º ano do ensino fundamental. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 45-62, jan./abr. 2006. Disponível em: . Acesso em: 11/10/2018

LIMA, Renan de Moura Rodrigues; ROSA, Lúcia Regina Lucas. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. **CIPPUS - Revista de Iniciação Científica do Unilasalle**, v. 1, n. 1, maio, 2012.

Plano de Aula, Portal do Professor.

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=24092>

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. PIAGET, VYGOTSKI, WALLON: **Teorias psicogenéticas em discussão/** - São Paulo: Summus, 2019. p. 42-43.

CANDIDO, Antonio. do ensaio **“O direito à literatura”**, no livro **“Vários escritos”**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

XIV Semana de Educação da UFRJ

www.xivsde.wixsite.com/ufrj

27 a 31 de maio de 2019



3. Agradecimentos:

A Comissão Organizadora da XIV Semana de Educação da UFRJ (XIV SDE) gostaria de agradecer a toda comunidade da Faculdade de Educação (FE) por todo apoio e por nos proporcionar um ambiente propício para a realização do evento. Principalmente, a Coordenação de Graduação do curso de Pedagogia, que confiou na nossa proposta e nos apoiou em todas as decisões.

As professoras e funcionárias que se disponibilizaram a nos ajudar com as questões referentes aos espaços reservados. Aos funcionários do Setor de Cultura, Comunicação e Divulgação Científica e Cultural da FE/UFRJ, que nos ajudaram na divulgação e reserva de equipamentos de audiovisual.

Agradecemos também a administração do Pavilhão de Salas da Praia Vermelha, que nos recebeu muito bem e nos deu total apoio às nossas necessidades. Ao Centro de Produção Multimídia da Escola de Comunicação da UFRJ, que nos cedeu equipamentos de som.

Aos autores dos trabalhos apresentados e oficinairos que foram de grande contribuição e enriquecimento à XIV SDE também dedicamos a nossa gratidão. Bem como aos participantes das mesas que se dispuseram a compartilhar conosco seus saberes e experiências. Aos estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, que se prontificaram em nos ajudar na avaliação dos trabalhos apresentados. Um agradecimento especial a AdUFRJ, que, além de compor uma de nossas mesas, ainda nos deu suporte técnico e estrutural para que pudéssemos realizar uma atividade em praça pública no dia 30/05.

Aos monitores e membros da comissão, queremos parabenizá-los pelo empenho e dedicação para pensar e construir esse evento que mostrou a importância do movimento estudantil para o curso de Pedagogia e outras licenciaturas. Por fim, nossos agradecimentos a todos os ouvintes que marcaram presença em nossas atividades e confiaram na nossa proposta.

Comissão Organizadora da XIV Semana de Educação da UFRJ

Faz escuro e eu canto: da América Latina à sala de aula

XIV Semana de Educação da UFRJ

www.xivsde.wixsite.com/ufrj

27 a 31 de maio de 2019

