

NOVA EDIÇÃO - 2022

# CADERNO JENEPS

VI (web) Jornada de Educação  
Não Escolar e Pedagogia Social

## PEDAGOGIA SOCIAL: DA INDIGNAÇÃO À EMANCIPAÇÃO

N.5 – vol1 – ISSN 2595-6787

**PPGedu**  
processos formativos e  
desigualdades sociais

**FORA**  
DA SALA DE AULA





## **EXPEDIENTE**

### **Editor Corporativo**

Dr. Arthur Vianna Ferreira – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

### **Corpo Editorial**

Dra. Adriana de Almeida – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Dr. Arthur Vianna Ferreira – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Dra. Bruna Molisani Ferreira Alves – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Dra. Denize Sepúlveda – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Dra. Edith Maria Marquês Magalhães – Universidade Iguacú – UNIG – RJ

Dra. Elaine Ferreira Rezende de Oliveira – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Dra. Eloiza Gurgel Pires – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Dr. Érico Machado Ribas – Universidade do Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Dra. Flavia Alves de Sousa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Dra. Helenice Maia – Universidade Estácio de Sá – UNESA – RJ

Dra. Heloisa Josiele Santos Carreiro – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Dra. Jacyara da Silva Paiva – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Dr. Marcio Bernardino Sirino – Universidade Castelo Branco – RJ

Dra. Marilene Antunes Sant’Anna – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Dra. Patricia Elaine Pereira dos Santos – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Dra. Patricia Flávia Mota – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Dra. Veronica Muller – Universidades Estadual de Maringá – UEM

### **Diagramadora**

Mariana Nogueira Rodrigues – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

### **Revisor**

Filipi José da Silva – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ



## APRESENTAÇÃO

Indignar-se!

Esse verbo, conjugado no reflexivo, foi a motivação da VI Jornada de Educação Não Escolar e Pedagogia Social – JENEPS – do ano de 2022. Os diversos trabalhos apresentados ao longo de dois dias de jornada mostram como os educadores sociais, professores e outros profissionais da educação continuam realizando suas atividades de forma criativa, para atender as necessidades concretas dos sujeitos do início do fim de um (possível) período pandêmico.

Mas, a realidade atual pede de cada um de nós um sentimento: indignação. Assim, poderemos entender que o que somos até agora não dará respostas aos novos problemas sociais que surgem. Por isso, indignar-se, nos parece o verbo mais adequado para o princípio das práticas pedagógicas desse novo tempo que ocupamos na história da Pedagogia Social.

Os resumos apresentados nessa quinta edição do Caderno JENEPS manifestam esse esforço, interno e externo, dos educadores de organizar suas práticas em um tempo de protocolos de biossegurança e de desejos de realização do trabalho pedagógico de forma efetiva e eficiente, diante de uma sociedade do distanciamento social. Assim, ao indignar-se com a realidade vivida nos ambientes educacionais pós-covid, cada trabalho expressa um desejo de emancipação dos indivíduos diante dos seus processos cognitivos que se estabelecem no cotidiano educacional.

Emancipar-se?

Esse verbo, diferente de outro, não se apresenta naturalmente de forma reflexiva. Ele se transforma como objeto reflexivo à medida que o trabalho pedagógico toca na demanda do ‘outro-educativo’. Ensinar e aprender é preciso, mas o seu resultado não é preciso. E, emancipar é uma ação que deve ser construída de dentro para fora. Talvez, esses sejam os desafios dos profissionais da educação nos espaços socioeducacionais.

Por isso, essa JENEPS de 2022 recorda a memória de Paulo Freire. Esse ‘educador da esperança’, em todas as suas obras, busca conscientizar que não tem como trazer a emancipação para o centro do processo educacional sem a indignação necessária para (re)pensar o seu espaço pedagógico e suas relações interpessoais. Em seu centenário, tivemos a oportunidade de trazer seus escritos para indignar-se sobre a situação atual em que nos encontramos e promovermos, desde nós mesmo, até a emancipação para uma vida mais livre e autônoma.

Indignar-se e emancipar-se.

É o que veremos nos resumos organizados nesse Caderno JENEPS. Os trabalhos apresentados, e aqui registrados, são possíveis motivações para que outros educadores possam continuar a busca para construção de espaços socioeducativos fundamentais para o desenvolvimento humano. Que esses anais da VI JENEPS possam instar realidades diferentes nos ambientes educacionais, e que nos ajudem a indignar diante da nova realidade que se descortina para cada um de nós. Ao mesmo tempo, nos ajude a construir a emancipação necessária para viver a realidade educacional com os desafios que se apresentam no cotidiano. Isso é fazer Pedagogia Social. Isso é inscrever a pedagogia no social. E desde o social, pedagogicamente, desenvolvermos a humanidade dos processos educativos escolares (formais) ou não escolares (não formais e informais).

Sejam bem-vindos a essas indignações emancipatórias.

**Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ*

*Coordenador da VI Jornada de Educação Não Escolar e Pedagogia Social – JENEPS - 2022*



## ÍNDICE

**Pág. 6 - A formação continuada do professor da educação infantil como movimento de resistência: tessituras entre Nilópolis/RJ e Boa Vista/RR**

*Ana Paula Monteiro; Catarina Janira Padilha*

**Pág. 10 - A formação docente: uma experiência emancipatória numa escola pública do município de São Gonçalo – RJ**

*Katiana Souza Reis*

**Pág. 14 - A importância da alfabetização cartográfica nos anos iniciais do ensino fundamental I para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos das classes populares**

*Clara Moscoso*

**Pág. 19 - A indignação sobre o ensino de matemática na educação de jovens e adultos visando a emancipação do aluno**

*Rosângela Mariano dos Santos; Eline das Flores Victor*

**Pág. 23 - A pandemia, as tecnologias educacionais e o direito à educação**

*Patricia Flavia Mota; Amanda Moreira Borde; Rosângela Cristina R. Passos Felix*

**Pág. 26 - A relação universidade-escola no coletivo investigador da UERJ-FFP**

*Sueli Lima Moreira; Lorena Rodrigues Areas; Carla Marcelle Silva Gonçalves*

**Pág. 30 - Ações extensionistas virtuais e a formação continuada: explorando espaços não escolares**

*Maria José da Silva Vaz; Mariana da Silva Machado Nascimento; Heloisa Josiele Santos Carreiro*

**Pág. 34 - As representações de pobreza e os possíveis impactos na constituição identitária dos educadores sociais na periferia de São Gonçalo-RJ**

*Thiago Simão Dias*

**Pág. 38 - Cadê a poesia que a criança viveu, falou e co-escreveu?! Está ecoando e resistindo no e-book do COLEI**

*Daniele Fritiz da Cunha Gonçalves; Adriana de Menezes; Maria Antonia Tripodi Giglio; Heloisa Josiele Santos Carreiro*

**Pág. 41 - Currículo na educação básica: as desigualdades de oportunidades educacionais na pandemia**

*Tania de Assis S. Granja; Luiza Terra de Albuquerque*

**Pág. 45 - Desdobramentos de ações literárias em contexto virtual: da indignação à realização**

*Mariana da Silva Machado Nascimento; Maria José da Silva Vaz; Heloisa Josiele dos Santos Carreiro*

**Pág. 48 - Educar no contexto do confinamento, pensando na didática**

*Nelly Bálamo Sosa*

**Pág. 61 - Entre a oralidade e a escrita: contos africanos nas vozes das crianças através de podcasts**

*Priscila Marques Mateus Silva; Maria Clara Fortes*

**Pág. 65 - Fios tecidos com Paulo Freire nos encontros do fórum de alfabetização, leitura e escrita de São Gonçalo (FALE/SG)**

*Stephani Cunha Mendes da Rocha; Jennifer Schulze da Silva*



**Pág. 69 - Fragmentos de histórias de amor-indignação-esperança no projeto afroamor e afroamar-se da rede pública de educação infantil de Nilópolis**

*Denise Cruz; Denize Araújo; Fabrícia Damasceno; Roberta Guimarães*

**Pág. 73 - Freire e Mello: primaveras, outonos, poesia, diálogo, indignação, esperança e ação**

*Leonor Cardoso Rosa*

**Pág. 75 - Gamificação como estratégia de aprendizagem e a formação leitora**

*Ana Christina de Abreu Araujo; Ana Caroline dos Santos Ferraz*

**Pág. 77 - Inventário de práticas de ensino, pesquisa e extensão no ensino superior: desafios e diálogos com espaços não escolares**

*Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu; Vitória Caetano Xavier da Silva*

**Pág. 81 - Literatura de autoria indígena na escola: caminhos para uma educação antirracista**

*Raquel Maria Araujo Pinto; Maria Martinha Barbosa Mendonça*

**Pág. 84 - Mãe, aqui em casa tem 5G?: propostas e ações educativas escolares e não escolares mediadas pelo campo do saber da pedagogia social**

*Cláudio de Oliveira*

**Pág. 87 - O cine debate e formação de professores centrados na aplicação dos objetivos de desenvolvimento sustentável**

*Stella Alves Rocha Da Silva; Rosana da Silva Berg; Bárbara Cristina Paulucci Cordeiro Martorelli; Fabiana Siqueira; Sidnei Vale dos Santos; Francisco Maícon Alves do Nascimento*

**Pág. 90 - O cotidiano e as telas: formações subjetivas nas relações entre docentes e crianças-pesquisadoras**

*Beatriz Pereira Serrão; Ingridy Leandro da Silva; Heloisa Josiele dos Santos Carreiro*

**Pág. 93 - O direito à cidade e a leitura do mundo nas infâncias em tempos de pandemia em São Gonçalo-RJ**

*Thiago Simão Dias; Clara Regina Moscoso*

**Pág. 96 - O ensino gerencial: educação “desemancipadora” na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro**

*Priscila Pereira de Moraes*

**Pág. 99 - O lugar da pedagogia social: reflexões sobre o espaço construído do ensino não escolar**

*Felipe de Oliveira Barros Lima*

**Pág. 106 - O lugar das práticas educativas de reforço escolar em bairros periféricos da região metropolitana do Rio de Janeiro**

*Clara Moscoso; Arthur Ferreira*

**Pág. 110 - O programa turno único no município do Rio de Janeiro: experiências na pandemia**

*Patricia Flavia Mota; Tereza Cristina Guimarães; Pamela Maria do Rosário Mota*

**Pág. 114 - Oficinas de desenhos em telas virtuais: interações intergeracionais em tempos pandêmicos**

*Ingridy Leandro da Silva; Beatriz Pereira Serrão; Heloisa Josiele dos Santos Carreiro*

**Pág. 117 - Os desafios da gestão escolar em tempos de pandemia**



*Patricia Flavia Mota; Elisangela da Silva Bernado*

**Pág. 120 - Práticas inclusivas para a população LGBTQIA+: uma abordagem necessária nas escolas**  
*Mariana Souza Torres*

**Pág. 123 - Promovendo o vínculo social identitário e cooperativo através da arte de malabares**  
*Renato Guimarães Rodrigues*

**Pág. 128 - "Quarto de despejo": denúncias sociais por intermédio da literatura brasileira**  
*Thiago Simão Dias; Ana Carolina Paulo da Cruz*

**Pág. 132 - Trabalho docente e currículo na educação básica: impactos da pandemia**  
*Luiza Terra de Albuquerque; Tania de Assis S. Granja*

**Pág. 137 - Trabalho docente na pandemia: entre experiências, tecnologias e currículo**  
*Pâmela da Conceição Fonseca; Tania de Assis S. Granja*

**Pág. 141 - Vivências, reflexões e desafios encontrados na experiência de monitoria em contexto de pandemia**  
*Vitória Caetano Xavier da Silva; Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu*



## **A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA: TESSITURAS ENTRE NILÓPOLIS/RJ E BOA VISTA/RR**

Ana Paula Monteiro<sup>1</sup>  
Catarina Janira Padilha<sup>2</sup>

Palavras-chave: formação continuada; trabalho docente; educação infantil.

A formação continuada do professor é um ato de resistência mediante a variadas e intensas práticas de imposição e intervenção sistêmica recebidos nos últimos tempos. Quando o professor se apropria do conhecimento, compreendendo a sua formação teórica, faz desse conhecimento a sua liberdade de ação e atuação na práxis e a forma de olhar e interpretar seus cotidianos, seus contextos, seu mundo.

A formação do docente se dá tanto no modo institucional, continuada pelos órgãos oficiais – a exemplo pelos órgãos gerenciais das Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação aos professores da Rede Pública, quanto nos *saberes-fazer*es no/do/com cotidiano escolar.

Refletir sobre as práticas formativas para as necessidades e desafios enfrentados pelos docentes que atuam na Educação Infantil das duas redes de ensino, foi o foco desta pesquisa, através dos momentos de conversas com colegas docentes, oportunizadas pelos recursos tecnológicos e redes sociais, tendo como reflexão das narrativas fundamentadas na metodologia de pesquisa nos/dos/com os cotidianos tendo como aporte teórico Alves & Oliveira (2008); Oliveira & Sgarbi (2008).

Para Oliveira e Sgarbi (2008, p. 69) a pesquisa *no/dos/com* os cotidianos fomentam o diálogo, a reflexão e a produção do conhecimento como prática de emancipação social, uma vez que:

“[...] toda produção do conhecimento dito científico se dá num *espaço-tempo* determinado, numa sociedade em que as relações de força e a distribuição de poderes e saberes tem uma especificidade que interfere na produção social do conhecimento científico e que, portanto, não pode ser entendido como modo autônomo em relação a vida cotidiana” (Oliveira e Sgarbi, 2008, p. 69).

---

<sup>1</sup>Doutoranda em educação na Universidade Estácio de Sá – UNESA/RJ. Professora Auxiliar na UNESA/RJ e Orientadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Nilópolis-RJ.

<sup>2</sup>Doutoranda em Educação pela Universidade Estácio de Sá – UNESA/RJ. Professora do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil e Anos Iniciais da Rede Municipal de ensino de Boa Vista/RR e dos Anos Finais e Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Roraima.



Acreditamos que formação continuada de professores possui algumas características intencionais, metas e objetivos a serem alcançados que são potencializadas nas subjetividades dos *sujeitos praticantes* da práxis educativa do cotidiano da escola. “afirmando como práxis a atividade produzida historicamente, que recupera a unidade sujeito e objeto, processo e produto. É através da práxis que o homem se relaciona com o mundo como totalidade” (ALVES & GARCIA, 2011, p. 82-83).

Muitas vezes o professor não é reconhecido como produtor de conhecimento, sujeito que produz saberes, e muito menos a importância de reconhecer sua prática cotidiana na escola.

A formação continuada também tem seu caráter contraditório, por vezes estas formações são ofertadas em alto grau de racionalização, não levando em consideração que a formação se dá no espaço escolar, no diálogo e compartilhamento de saberes do professor com seus pares, impossibilitando a participação no debate pelos protagonistas do processo, demonstrando a correlação de poder, do papel institucional do currículo e do trabalho docente. Enfim, a “alienação estranhamente em relação a si própria subordinação mental que esse estado de coisas provoca nas populações não ocidentais incluindo cientistas sociais nos detalhes são situações formuladas de modo eloquente” (SANTOS, 2019, p. 25).

Contrapondo esta posição, o protagonismo na/da formação docente necessita ressignificar suas contribuições, valorizando a sua “historicidade, subjetividades, situacionalidades, perecibilidades, incompletudes e localidades dos conhecimentos. Precisam ser desinvisibilizados e reconhecidos em sua potência formadora” (SÜSSEKIND, PELLEGRINE E TAVEIRA, 2016, p. 24).

Com a pandemia as narrativas docentes evidenciam que a prática formativa foi potencializada com a justificativa institucional de auxiliar o professor na utilização dos recursos digitais para a promoção do ensino remoto, entretanto, essas mesmas formações não têm atendido as reais necessidades formativas e principalmente aos desafios do cotidiano escolar. Idealizar e executar um projeto educativo emancipatório com as discussões culturais no centro do currículo, o que não é uma tarefa fácil.

Essa construção pode ser uma possibilidade através de “práticas curriculares cotidianas”, visto que as representações sociais e identitárias na escola podem ser difundidas pela ação docente, promovendo assim especificidades, singularidades, informação, conhecimento formal e social e, principalmente, consolidação da identidade



e valorização cultural perante os grupos étnicos e sociais, ou seja, potencializando a emancipação social (OLIVEIRA, 2008).

Em nossas conversas narrativas com professoras da Educação Infantil dos municípios de Boa Vista/RR e Nilópolis/RJ percebemos que a formação dos professores, os diálogos e trocas se deram através das redes sociais e grupos de WhatsApp, como lives, leitura de livros e reuniões online. Essas questões são levantadas ressaltando a quantidade de trabalho que aumentou muito, a necessidade de adaptação ao uso de tecnologias e a falta de contato de forma presencial com as pessoas.

Os portfólios utilizados neste segmento pelos professores foram mantidos, seja de forma digitalizada em caderno para planejamento, registro de imagens, devolutivas usadas às famílias, como registro dos encontros e reuniões. Outro ponto, descrito pelas professoras está em aprender a se reinventar e adaptar a rotina, em virtude da troca do ambiente da sala de aula para o espaço residencial.

A lição que a pandemia trouxe para nós educadores nos mostra a importância do protagonismo docente em ressignificar e reinventar nossa prática, utilizando ferramentas digitais e tecnológicas para transmissão das orientações e o estreitamento do contato com as famílias dos alunos, buscando o fortalecimento e manutenção do contato virtual com os alunos.

Enfim, compreendemos que a nossa formação docente tem sido desafiadora e intensificada nos últimos tempos, potencializada a cada situação vivida, a cada momento compartilhado.

## REFERENCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: Formação de Professores: pensar e fazer. -11.ed.-São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.30).

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes. – Petrópolis: DP *et Alii*, – Cotidianos e Pesquisa em Educação).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. Aprendizagem cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alli*, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. – 1. ed.; 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2020.



SÜSSEKIND, Maria Luiza; PELLEGRINI, Raphael; TAVEIRA, Clara. Pesquisa, práticas e justiça cognitiva na formação de professorxs. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Formação docente e justiça cognitiva: pesquisa, práticas e possibilidades. 1.ed.-Rio de Janeiro: DP *et Alii*, 2016.



## **A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA EMANCIPATÓRIA NUMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO - RJ**

Katiana Souza Reis<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho abordará o tema da formação continuada para professores de apoio especializado e tem como objetivo apresentar a experiência de um grupo de estudos que se formou no interior de uma escola pública do município de São Gonçalo-RJ por identificar a necessidade em compartilhar conhecimentos e analisar como foi desenvolvido os estudos em grupo e a práxis pedagógica. Para tanto, foram elaborados planos de aula e materiais adaptados para desenvolver o letramento dos alunos. O referencial teórico são os estudos de Paulo Freire (1996), Nóvoa (1999) e Mantoan (2006), os quais salientam e relacionam, sobretudo, a importância da formação docente para uma prática contextualizada. Com base na análise e planejamento das atividades a pesquisa utilizada neste trabalho foi a descritiva, pois, descreve os conteúdos abordados nas reuniões e a parceria com profissionais da área da saúde que palestraram sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Síndrome de Down, sendo qualitativa por ter demonstrado através dos estudos a aplicabilidade dos temas contextualizados na sala de recursos e a influência que a formação dos professores promoveu em sua práxis.

Palavras-chave: escola; formação docente; sala de recursos.

### **1- CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA**

Por entender que o professor de apoio especializado necessita de conhecimentos teóricos para adaptar e realizar atividades de forma a atender as necessidades educativas dos alunos, o presente estudo abordará o tema “formação continuada para professores de apoio especializado” no qual destaca-se a elaboração de planos de estudos para os alunos com TEA e Síndrome de Down. Os Professores acompanharam sete (7) alunos matriculados no quarto ano do ensino fundamental com laudos de TEA e Síndrome de Down.

As leis que respaldaram esse trabalho foram:

➤ Lei nº 12.764 (2012); que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro e destaca no Art. 3º os direitos da pessoa com TEA entre os quais: IV- o acesso: à educação e ao ensino profissionalizante.

---

<sup>3</sup> Curso de Pós-Graduação em Educação Especial - Universidade Cândido Mendes – UCAM - Estado Do Rio de Janeiro- RJ. Mestra em Educação - UNIPLI - Universidade Plínio Leite. Atualmente atua como Professora de Apoio Especializado na Escola Municipal Professora Zulmira Mathias Netto Ribeiro – São Gonçalo - RJ.



➤ Lei nº 9394/96; no capítulo V, Art. 58 da educação especial § 1º.

**§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.**

Alguns autores disseminam o quanto se faz necessário e relevante o acesso a novos conteúdos, metodologias e práticas contextualizadas. Entre esses autores, destaca-se Freire (1996) que defende a importância da formação do professor e o encontro entre seus pares. Dessa forma, o espaço de aprendizagem e de reflexões sobre a prática motiva e provoca uma série de conexões favorecedoras de novas ideias e projetos conforme a citação: “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.18).

Conforme consta na Lei nº 9394/96, no art. 62 - § 1º, a formação continuada é um direito e depende de investimentos públicos: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

## **2- OBJETIVOS**

O presente trabalho abordará o tema da formação continuada para professores de apoio especializado que tem como objetivo apresentar a experiência de um grupo de estudos que se formou no interior de uma escola pública do município de São Gonçalo-RJ. Assim sendo, neste trabalho destaca-se os interesses de um grupo em identificar a necessidade em compartilhar conhecimentos e analisar como foi desenvolvido os estudos, as parcerias com profissionais da área da saúde e a práxis pedagógica.

## **3- METODOLOGIA**

O presente estudo foi realizado na escola Municipal Professora Zulmira Mathias Netto Ribeiro, localizada no município de São Gonçalo-RJ. Com base na análise e planejamento das atividades, a metodologia utilizada foi a descritiva, pois, descreveu os conteúdos abordados nas reuniões e a mediação entre professores e profissionais da área da saúde que palestraram sobre TEA e Síndrome de Down. Além disso, também foi qualitativa, uma vez que demonstrou através dos estudos realizados a aplicabilidade dos temas contextualizados na sala de recursos e a influência que a formação de professores promoveu na prática pedagógica.



O estudo foi constituído com as seguintes etapas:

- Levantamento de referencial teórico;
- Avaliação dos alunos;
- Palestras com profissionais da área da saúde;
- Reuniões semanais com professores.

#### 4- SÍNTESE DOS RESULTADOS

Por compreender que o TEA e a Síndrome de Down apresentam características singulares e demandam conhecimentos específicos para desenvolver estratégias de aprendizagem, a professora Katiana e o grupo realizaram a avaliação dos alunos e a construção do Plano de Ensino individualizado (PEI) com base em teses, artigos e documentos relacionados ao TEA e a SD. Entre os documentos pesquisados destacam-se:

- Conforme Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (2014), o autismo é caracterizado como um transtorno global do desenvolvimento, no qual existem alguns comprometimentos, que varia de grau leve a elevado.
- De acordo com o documento de atenção a pessoa com Síndrome de Down (2013) A Síndrome de Down (SD) ou trissomia do 21 é uma condição humana geneticamente determinada, é a alteração cromossômica (cromossomopatia) mais comum em humanos e a principal causa de deficiência intelectual na população. A SD é um modo de estar no mundo que demonstra a diversidade humana.

O trabalho de formação aconteceu no período entre 16 de maio a 19 de dezembro de 2018.

Os alunos apresentaram excelentes resultados no processo de letramento e os “feedbacks” eram *in loco*. Todos participaram das atividades conceituais, brincadeiras, jogos e experiências de aprendizagem.

Nóvoa (1999) é, dentre outros autores, é um dos que acredita que a formação continuada precisa acontecer mesmo após conquistar o diploma superior, uma vez que defende uma formação continuada, não apenas como reciclagem, mas uma qualificação para novas funções da escola e do professor.

Conforme Mantoan (2006), para a inclusão escolar acontecer é o professor quem deve retomar o poder que está centrado na escola, afinal, é ele que faz a educação acontecer.



Assim, conclui-se que o professor deve observar criticamente as barreiras atitudinais comunicações e informações, elaborando, desse modo, um plano de trabalho cooperativo e igualitário. Essa atitude permitirá, portanto, intervir de forma a colaborar para que a escola seja um espaço de criticidade e de implementação de ações efetivas e emancipatórias.

## 5- REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – 1. ed., 1. reimp. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 60 p.:il. Recuperado em 20/03/2022 de [https://bvsmms.saude.gov.br/publicacoes/diretrizes\\_atencao\\_pessoa\\_sindrome\\_down.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_sindrome_down.pdf).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 7a edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Lei nº 12.764. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Recuperado em 22 de agosto de 2021 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm).

Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Recuperado em 20 de agosto de 2021 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. (2006). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Moderna.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] DSM-5/ [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.]... revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014. Recuperado em 24 de agosto de 2021 de [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5662409/mod\\_resource/content/1/DSM-5.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5662409/mod_resource/content/1/DSM-5.pdf).

NÓVOA, Antônio. (1999). *Profissão professor*. Portugal: Porto.



## **A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA DOS EDUCANDOS DAS CLASSES POPULARES**

Clara Moscoso<sup>4</sup>

**Palavras-chave:** Alfabetização Cartográfica; Geografia nos Anos Iniciais; Educação Popular.

Este trabalho tem por objetivo geral analisar e discutir de que forma a Alfabetização Cartográfica colabora e interfere para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos das Classes Populares do município de São Gonçalo. Desse modo, três questões norteiam esse estudo: a) compreender por meio da base bibliográfica a importância da Alfabetização Cartográfica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, suas contribuições para o desenvolvimento das crianças, seus avanços e desafios para implementação em sala de aula, com a finalidade de que os alunos compreendam o mundo a partir do lugar em que vivem; b) discutir a importância de pensar e construir processos de Educação para com as classes populares; c) entender e discorrer sobre as dimensões político-educacionais relacionadas ao ensino da Geografia nas Séries Iniciais, articuladas à Alfabetização Cartográfica e a Educação Popular contribuindo para a formação do aluno enquanto sujeito sócio-histórico e cultural de acordo com Vigotsky (1998; 2001).

Em sua metodologia, este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo organizada da seguinte maneira: será feita a análise dos documentos, PCN e BNCC, com o intuito de observar como a cartografia e a geografia são abordadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e como articula a leitura de mundo dos educandos. Diante disso, discorreremos sobre o fato de como os documentos legais contemplam ou não a construção da leitura cartográfica associada à realidade dos educandos com base nos pressupostos da Educação Popular.

De acordo com Freire (2006, p.20): “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Desse modo, a Alfabetização Cartográfica poderá potencializar a leitura de mundo por conta desta servir ao entendimento do espaço vivido, as relações com a sociedade e sua influência no

---

<sup>4</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Bolsista PIBIC no Projeto Formações, Representações e Práticas educativas não escolares e/ou extracurriculares no município de São Gonçalo. E-mail: claramoscoso86@gmail.com



espaço. Dentro dessa perspectiva, compreendemos que para alcançar o processo de leitura crítica do mundo, será nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I que trabalharemos com os elementos da cartografia. No entanto, trabalhar com a linguagem cartográfica necessita de alfabetização em tal campo, e esse é o papel das Séries Iniciais.

Trabalhar as noções de lateralidade, ponto de referência, orientação, noção de escala, tempo e espaço, são elementos intimamente ligados à leitura de mundo. Dessa maneira, estimular o aluno a partir dos conhecimentos cartográficos lapidaria a capacidade de ler o espaço vivido e experienciado. Assim, como uma pedra de diamante atravessa um longo processo de lapidação até se tornar uma joia, a competência de ler e interpretar o mundo com criticidade exige muito esforço.

Posto isso se trabalharmos a Alfabetização Cartográfica desde as Séries Iniciais, estimularemos o desenvolvimento à compreensão de mundo articulada ao pensamento crítico. Sendo assim, é extremamente relevante pensar e construir processos de educação junto às classes populares pensando nesse educando enquanto sujeito constituído de sua cultura e história.

Como suporte teórico, este projeto se fundamentará na concepção de sujeito de Freire (1982; 2006; 2019), onde os sujeitos estão inseridos no processo dinâmico e dialético da construção da educação que englobará o desenvolvimento da consciência e leitura de mundo, resultando em práticas para e com a educação popular. Além disso, temos a concepção de Alfabetização Cartográfica de Almeida (2016); Almeida e Passini (2001); Callai (2005); Passini (2007); Pissinati e Archela (2007).

Alfabetização Cartográfica significa construir os conhecimentos acerca de signos e representações relacionados ao entendimento da leitura de legendas, tabelas, gráficos, mapas, cartas e imagens. Faz-se necessário que desde o primeiro ciclo de Ensino Fundamental tais conhecimentos sejam trabalhados para que de fato os educandos se apropriem e possam efetuar uma leitura mais ampla da realidade espacial em que está inserido.

Ademais, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, precisamos trabalhar com os educandos a dimensão ampla de leitura, que esta não se restringe, somente, ao campo da decodificação de grafemas e fonemas. Muito pelo contrário, carecemos de contribuímos no entendimento da leitura como uma manifestação de cidadania, na qual o educando consegue ler, localizar e interpretar o lugar que está inserido.



Portanto, a alfabetização do ler e escrever incluirá também ler mapas, pois a partir da leitura do espaço, é possível fazer a leitura do mundo. Como também, a Alfabetização Cartográfica desenvolve aspectos de caráter cognitivo ao auxiliar o educando em estudos conjuntos e na justaposição de informações, de acordo com o que Pissinati e Archela (2007) demonstram.

Durante o processo de aprendizagem da leitura do espaço é que podemos potencializar o educando com o intuito de progredir na capacidade de pensar o mundo não como um espaço neutro e aleatório. Ao contrário, aprender a ler esse espaço na percepção de que ele é socialmente construído e que existem muitas possibilidades para as suas representações.

Para a análise referente à perspectiva socioeducativa, terei como base a teoria sócio-histórica, cultural e interacionista de Vygotsky, posto que, a aprendizagem é uma experiência social mediada pela interação e a linguagem. Dessa maneira, o diálogo sobre como a alfabetização cartográfica potencializa as leituras de mundo, o referido autor é essencial nessa discussão. Por fim, dialogaremos, ainda, com os estudos sobre o currículo de Silva (2010), Moreira e Silva (1994) e Apple (2002).

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, apresento conclusões parciais/provisórias a respeito de como a temática vem sendo abordada nos documentos oficiais (PCN e BNCC) que, é papel da escola criar as oportunidades de aprendizagem da linguagem cartográfica. Entretanto, para que você opere uma determinada linguagem, é necessário que antes haja o processo de alfabetização na mesma. E, assim, mesmo que não apareça de forma explicitada e pormenorizada a abordagem referente à Alfabetização Cartográfica é evidente que esse elemento está presente e deve ser trabalhado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola.** 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação.** 11ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade** (org.). Tradução de Maria Aparecida Baptista - 7 ed. - São Paulo, Cortez, 2002. p. 59 - 91. Disponível em:



<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4472088/mod\\_resource/content/1/A%20pol%C3%ADtica%20do%20conhecimento%20oficial.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4472088/mod_resource/content/1/A%20pol%C3%ADtica%20do%20conhecimento%20oficial.pdf)>. Acesso em: 31 de janeiro de 2021.

**BRASIL. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em: 12 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais - 1ª a 4ª Série.** Introdução. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais - 1ª a 4ª Série.** História e Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 15 de abril 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo, Cortez, 1994. p. 07 - 31. Disponível em: <[https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/178644/mod\\_resource/content/1/13.%20Currículo%20%20Cultura%20e%20Sociedade.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/178644/mod_resource/content/1/13.%20Currículo%20%20Cultura%20e%20Sociedade.pdf)>. Acesso em: 31 de janeiro de 2021.

PISSINATI, Cleonice Mariza; ARCHELA, Rosely Sampaio. **Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino da geografia.** Geografia - v 16, n. 1, jan./jun. 2007 – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geociências.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo – 3ªed. – 1ªreimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação Popular e Movimentos Sociais Contemporâneos: algumas notas para reflexão. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 49-61, jan./jun. 2015. Disponível: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/1306>>. Acesso em 23 de junho de 2020.

TORRES, Rosa Maria (Org.). **Educação Popular:** um encontro com Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1987.



VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna e Solange Castro Afeche. 6ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook: ebooks Brasil. 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>>. Acesso em: 09 de junho de 2020.



## A INDIGNAÇÃO SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS VISANDO A EMANCIPAÇÃO DO ALUNO

Rosângela Mariano dos Santos<sup>5</sup>  
Eline das Flores Victor<sup>6</sup>

**Resumo:** O Censo Escolar da Educação Básica de 2019 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicou que mais da metade das matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) eram de alunos com menos de 30 anos. Essa mudança no perfil da EJA nos remete a novos desafios e práticas objetivando a promoção do Protagonismo Juvenil. Este artigo é um recorte de uma pesquisa que visa analisar a contribuição de trabalhos anteriores que abordaram esses temas e a legislação referente à EJA. Além disso, tem como objetivo central identificar propostas para o ensino de Matemática na EJA fundamentada na Etnomatemática. A Pandemia de COVID 19 trouxe mudanças significativas na educação mundial e corroborou e corrobora para essa realidade, colocando novamente o aluno no centro do processo de aprendizagem e o Protagonismo Juvenil como elemento importante na Educação pós-pandemia. A análise realizada destaca que a maioria dos estudos apontam que os estudantes que fazem parte do ensino da EJA, principalmente os jovens, necessitam de estímulo para desenvolverem habilidades para suas vidas cotidianas e para o mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Ensino de matemática; EJA; protagonismo juvenil; etnomatemática.

### Introdução

Há cerca de dez anos, o número de jovens que saem do ensino regular e migram para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem crescendo ano após ano. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontou no Censo Escolar da Educação Básica 2019, em sua página oficial em 10 de fevereiro de 2020, que a EJA tinha, naquele momento, 62,5% dos alunos matriculados, abaixo dos 30 anos de idade.

Diante desses dados, tornou-se necessário repensar quais os interesses, quais práticas utilizar nas aulas para atender essa nova realidade e gerou o objetivo deste estudo, que é apresentar um ensino de Matemática que desenvolva no aluno habilidades para a vida cotidiana e para o mercado de trabalho.

---

<sup>5</sup>Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC) da UNIGRANRIO, Duque de Caxias, RJ. E-mail: rosangelamarianos@outlook.com

<sup>6</sup>Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC) da UNIGRANRIO, Duque de Caxias, RJ. E-mail: eline.victor@unigranrio.edu.br



Essa proposta de ensino de Matemática é fundamentada na Etnomatemática de Ubiratan D'Ambrósio e no Método Paulo Freire.

A Etnomatemática valoriza as diferenças e defende que a construção do conhecimento matemático está intimamente relacionada com a tradição, sociedade e cultura em que o aluno está inserido.

Paulo Freire, por sua vez, deixou contribuições importantes para o processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos. Uma delas foi retirar do professor o papel de detentor do saber e transferir para o aluno o papel de construtor e modificador de seus conhecimentos.

Percebe-se, então, que os dois educadores apresentam como ponto comum a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, este estudo visa promover um ensino de Matemática pautado em práticas que efetivamente coloquem a participação do aluno de forma ativa nas atividades escolares, principalmente durante o período pós-pandemia.

### **Crítérios Metodológicos**

A abordagem metodológica a ser utilizada será de natureza qualitativa e descritiva quanto ao objetivo e durante todas as etapas do estudo. A técnica escolhida para a coleta de dados foi uma revisão bibliográfica de livros, artigos e da legislação referente aos jovens e à EJA.

### **Desenvolvimento**

Ao iniciar esse estudo, fez-se necessário conhecer a legislação que norteia a Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de entender sua realidade e refletir sobre suas necessidades e desafios.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a Educação de Jovens e Adultos se destina às pessoas que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria. Assim, tanto a Constituição Federal quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trazem em seus textos referências a essa modalidade de ensino. Em seu texto, a LDB estabelece:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, art. 37).



Em 2017, foi lançada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e vemos perpetuar o descaso com a EJA. Nessa versão atual, não há uma abordagem significativa e própria relacionada à EJA. Percebe-se, então, uma exclusão velada dos sujeitos que dependem da referida modalidade (SOUSA *et al.*, 2017).

### **O ensino de Matemática na EJA sob a ótica da Etnomatemática**

Este artigo sugere o ensino de Matemática sob a ótica da Etnomatemática como um meio de atender aos interesses e necessidades da EJA.

A adoção de uma nova postura educacional, na verdade, a busca de um novo paradigma de educação, deve substituir o já desgastado ensino-aprendizagem, baseado numa relação obsoleta de causa-efeito.

“Um novo paradigma se faz necessário para o desenvolvimento de criatividade desinibida e que conduz a novas formas de relações interculturais que devem propiciar o espaço adequado para a equidade social e cultural.” (D’Ambrosio, 2016 p.142-143).

Conclui-se, então, que a Etnomatemática e Paulo Freire apresentam reflexões muito semelhantes. Dessa forma,

“reconhecemos na etnomatemática as mesmas etapas do método de Paulo Freire. Sendo essas etapas esquematizadas em três momentos: da investigação; da tematização; da problematização” (GADOTTI, 1991, p. 39-40; FREIRE, 2000).

### **Síntese dos Resultados**

A nova versão da BNCC de 2017 continuou não definindo um currículo diferenciado para a EJA e deixou subentendido que essa modalidade de ensino deve seguir os mesmos critérios adotados no ensino regular. Dessa forma, faz-se necessário repensar novas práticas curriculares que atendam às necessidades e interesses desses alunos.

Espera-se que este estudo promova novas discussões na comunidade acadêmica e contribua para outras análises com foco no aumento considerado de jovens na EJA. Dessa forma, portanto, vale ressaltar também que é preciso consolidar a EJA como uma importante modalidade de ensino dentro da educação brasileira.

### **REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel. **Balanço da EJA**: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v.1, n. 0, 2007.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP3/1999 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**.

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

CUNHA, S. S. **A Educação da EJA no contexto da BNCC**. In: Congresso Nacional de Educação, 14ª edição, **Anais...**Paraná, Brasil, 2019.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

D'AMBROSIO, U.; ROSA, M. **Um diálogo com Ubiratan D'Ambrosio: uma conversa brasileira sobre Etnomatemática**. In: Bandeira, F. A.; GONÇALVES, P. G. F. (orgs). **Etnomatemáticas pelo Brasil: aspectos teóricos de matemáticas e práticas escolares**. Curitiba: CRV, p. 13-37, 2016.

FERRETI, CELSO, et al. **Protagonismo Juvenil na literatura Especializada e na reforma do Ensino Médio**. Cadernos de Pesquisa. 2004. vol.34, n.122, pp.411-423. ISSN 1980-5314.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

INEP – **Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Censo Escolar**, 2019. Brasília: MEC, 2020.

LE MOS, G. A. **“Despeja na EJA”**. Reflexões acerca da migração perversa de jovens para o PEJA no Município do RJ . Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). 2017. 112f.

POLEGATTI, GERALDO, et al. **Ensinar, aprender e avaliar na Educação Matemática em perspectiva no programa Etnomatemática**. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**. 2020. v. 11, n. 3, p. 486-505, 1 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.26843/rencima.v11i3.2699>

POMPEU, C. **Aula de Matemática: as relações entre o sujeito e o conhecimento matemático**. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**.2013.

SOUSA, GILVAN, et al. **Reflexões sobre a educação na EJA, a BNCC e a necessidade de uma construção curricular**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 3981-3993, 2017.v



## A PANDEMIA, AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Patricia Flavia Mota<sup>7</sup>  
Amanda Moreira Borde<sup>8</sup>  
Rosângela Cristina R. Passos Felix<sup>9</sup>

O surto de Coronavírus foi notificado oficialmente, no Brasil, em março de 2020, e trouxe novas lógicas para vários setores da sociedade e a Educação, consequentemente, também sentiu os seus reflexos. Assim, precisamos olhar para as mazelas sociais, que já atingiam a população brasileira, e refletir sobre avanços e retrocessos em relação a propostas que combatem os processos relacionados às desigualdades, à exclusão social e à pobreza.

O objetivo deste trabalho é, portanto, discutir sobre a utilização de tecnologias educacionais, como medida de acesso à educação em tempos de pandemia, e sobre a garantia ou não do direito à educação mediado por elas. Observamos indícios de que os contextos mais empobrecidos da população não tiveram um acesso regular a estas tecnologias, como destacam os estudantes secundaristas que tentaram adiar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Por isso, esta é uma análise que se justifica pela necessidade de se olhar para os setores mais vulneráveis e para um possível acirramento das desigualdades educacionais e sociais no país.

Segundo Santos (2020), a pandemia atinge a população de forma diferenciada, exigindo estratégias diferentes para compreender o contexto, cuidar de si e do outro.

---

<sup>7</sup> Patricia Flavia Mota – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Doutoranda no PPGEdU Unirio. Professora da Universidade Castelo Branco (UCB). Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ- FFP). Especialista em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Pesquisadora do grupo de pesquisas Políticas Gestão e Financiamento em Educação. Integrante do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ). Líder do Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social (Cips/UCB)

<sup>8</sup> Amanda Moreira Borde - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Doutoranda pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Mestra pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Especialista em Conselhos Escolares pela Universidade Federal do Ceará; Pós-graduação Lato Sensu em Supervisão e Orientação Educacional; Pós-graduação Lato Sensu em e Atendimento Educacional Especializado. Supervisora Educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo/RJ; Orientadora Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí/RJ. Pesquisadora do grupo de pesquisas Políticas Gestão e Financiamento em Educação.

<sup>9</sup> Rosângela Cristina R. Passos Felix - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- Unirio. Especialista em Gestão Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Uniabeu. É pesquisadora no grupo de pesquisa Política, Gestão e Financiamento em Educação- POGEFE. Possui experiência na área da Gestão como diretora escolar e coordenadora de turno. Atualmente atua como professora de ensino fundamental- anos iniciais da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e como Orientadora Pedagógica na rede municipal de Belford Roxo.



Durante a pandemia, tivemos que aprender inúmeras tecnologias, interagir com os estudantes diariamente, por todo o dia, ensinar as tecnologias aos estudantes e pensar em melhores maneiras de ensinar, nestes tempos. Nesse sentido, o aporte teórico da Pedagogia Social nos auxilia a caminhar, pois é importante observar os estudantes como o educador social observa os sujeitos com os quais atua. Graciani (2011) destaca que o educador social precisa ter uma visão crítica e consciente, desterritorializar-se para ir ao encontro do contexto do educando e ter consciência dos dramas e sonhos interrompidos de cada estudante. Acrescentaríamos aqui a necessidade de olhar, neste contexto de pandemia, para os profissionais da educação que abraçaram as tecnologias para alcançar os seus estudantes.

Em tempos de pandemia, foi o que muitos professores fizeram. Trago alguns exemplos, tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior. Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) o Fora da Sala de Aula, preocupou-se em organizar e dinamizar uma agenda que possibilitasse o acesso de todos os interessados às discussões do grupo acerca da Pedagogia Social, nestes dois anos de pandemia. A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) realizou reuniões com discentes e docentes para compreender o contexto dos estudantes e buscar as melhores estratégias para as atividades remotas. Na Universidade Castelo Branco, organizamos aulas/atividades remotas com um olhar atento para as dificuldades dos estudantes e dinamizamos as propostas do Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social (Clips), nosso grupo de estudos, observando as disponibilidades, sempre com uma escuta sensível às demandas dos pesquisadores. Em alguns municípios da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, as atividades eram realizadas com apostilas ou via rede social, pois consumia menos dados da internet dos alunos. Não observamos o uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com regularidade.

As tecnologias educacionais aprendidas e dinamizadas foram várias: Padlet, Kahoot, WordWall, WordCloud, Kumospace, Canva, Miro, Mentimeter, Google Sites, Google Forms, No entanto, foi possível perceber, a partir da análise de veículos de comunicação, notícias nas redes, entrevistas com gestores que, nem sempre, o acesso a estas tecnologias é garantido. Nos contextos em que são implementadas podem promover o acesso ao conhecimento com tranquilidade. Entretanto, há contextos que não são contemplados com os recursos tecnológicos necessários para professores e alunos que viabilizem a implementação dessas propostas.



Concluímos, portanto, este exercício de pensamento com as inquietações que compartilhamos com outros professores e profissionais da educação: como garantir de fato o direito à educação com as tecnologias educacionais?

Palavras-chave: Direito à Educação, Pandemia, Tecnologias Educacionais, Pedagogia Social.

## REFERÊNCIAS

GRACIANI, Maria Stela. A Pedagogia Social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. In.: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério. (Orgs.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.



## **A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NO COLETIVO INVESTIGADOR DA UERJ-FFP**

Sueli Lima Moreira<sup>10</sup>  
Lorena Rodrigues Areas<sup>11</sup>  
Carla Marcelle Silva Gonçalves<sup>12</sup>

Palavra-chave: grupo de pesquisa, decoloniais, docente e formação.

O *Grupo Pesquisa - Ação Pedagógica Coletivo Investigador UERJ-FFP* é constituído por professores de escolas públicas e estudantes de licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP) e tem o objetivo de, por meio da articulação entre a formação inicial e continuada, contribuir para a formulação de uma outra perspectiva epistemológica para a formação docente. Investe-se na formulação de um “novo lugar institucional” (NÓVOA, 2017, p.1.106), vinculando as lutas docentes, o cotidiano escolar, os estágios supervisionados, o ensino e a pesquisa às formulações de autores decoloniais, como Freire (1992), Fanon (2003) e Walsh (2009) e às Epistemologias do Sul (Sousa Santos, 2018). O trabalho tomou impulso em razão da necessidade de reagir ao desmonte da política educacional em curso no Brasil, desde 2016.

As relações estabelecidas entre universidade e escolas, nas ações de formação docente – em especial a centralidade assumida pelas universidades quando desvinculadas das escolas – são questionáveis. Para estabelecer outras relações, foi preciso inventar e conquistar espaços democráticos entre as duas instituições de ensino por meio de práticas pedagógicas horizontalizadas. Os desafios são muitos, mas experimentamos outros modelos e epistemologias para a formação.

Organizado, inicialmente, como um curso de extensão, o trabalho ganhou o formato de um grupo de pesquisa desenvolvida por meio de parcerias no campo dos estágios, visto que, metodologicamente, não se achava viável que a universidade coordenasse o projeto de forma centralizada. A dimensão coletiva da prática docente é tomada como ação que se realiza, sobretudo, por meio da colaboração do

---

<sup>10</sup>Professora UERJ/ Faculdade Formação de Professores. Email: [limamoreirasueli@gmail.com](mailto:limamoreirasueli@gmail.com)

<sup>11</sup>Estudante Graduação UERJ/ Faculdade Formação de Professores. Email: [lorenaareas@gmail.com](mailto:lorenaareas@gmail.com)

<sup>12</sup>Estudante Graduação UERJ/ Faculdade Formação de Professores. Email: [cmarcellesg1@gmail.com](mailto:cmarcellesg1@gmail.com)



desenvolvimento de outras culturas e da competência coletiva para o enfrentamento dos desafios comuns.

### **Metodologia**

Trabalha-se com a Pesquisa-Ação Pedagógica (FRANCO, 2012) oriunda de uma tradição teórica inspirada em Freire (1982). A pesquisa-ação pode ser utilizada de diferentes maneiras, sob diversas intencionalidades, constituindo-se num vasto leque de abordagens teórico-metodológicas. Essa opção metodológica parte do pressuposto de que a pesquisa e a ação devem caminhar juntas.

Foi por meio das ideias de Freire (2006) para os Círculos de Cultura que Franco (2016) elaborou os dispositivos para a Pesquisa-Ação Pedagógica, destacando três momentos: a) a investigação temática, quando os componentes do Círculo buscam nas experiências dos participantes os temas para seus processos educativos; b) a tematização, quando o grupo decodifica esses temas; e c) a problematização ou o meio pelo qual as experiências são perspectivadas por uma visão crítica em diálogo com outras referências.

O percurso metodológico do Grupo de Pesquisa-ação Pedagógica Coletivo Investigador é assim delineado: partimos de nossos lugares de trabalho e de luta docente, saberes, histórias em direção à práxis, num processo contínuo de autoconscientização, reflexões sobre nossas circunstâncias e perspectivas, por vezes resistindo, outras avançando coletivamente em distintas escalas e espaços.

### **Perspectivas para o debate**

Com base no aprendizado adquirido por meio de pesquisas e experiências pedagógicas<sup>13</sup>, afirmamos que nossas identidades nos impõem uma pedagogia fundamentalmente política sendo ela eminentemente pedagógica. No entanto, temos sido cautelosos em relação ao nosso potencial para imprimir mudanças. Há restrições crescentes nos nossos espaços de trabalhos para o desenvolvimento de práticas democráticas e emancipatórias. É necessário, pois, agir contra isso, não importando a escala de nosso alcance e seus impactos. A luta dos professores pela educação pública é uma gramática da qual não podemos nos afastar mesmo reconhecendo que é crítico o atual momento do país. Se somos alvo das atuais políticas neoliberais que avançam no

---

<sup>13</sup> Ver publicações realizadas no site: <https://www.coletivoinvestigadorffp.com.br/>



Brasil – como se comprova com os constantes ataques às instituições educacionais –, só nos resta exercer nosso poder, resistir e falar cada vez mais alto e em conjunto.

O trabalho que desenvolvemos é permeado a todo tempo pelas lutas sociais. Por isso, é preciso dizer que nos reconhecemos como “docentes em luta” ou “em luta e formação”. Em que medida a luta nos forma? Em que medida formamos a luta ao nos formar? Foi mergulhando nas contradições de nossas lutas pela educação pública que (re)interpretamos nossas práticas e iniciamos um trabalho de reação coletiva diante do contexto opressor em que nosso país se encontra.

Em coletivo, aprendemos a manter nossa revolta viva por meio de formas solidárias de existência e, aos poucos, mantemos o imponderável como possibilidade de nos reinventarmos como sujeitos sociais.

Aproximar escolas de universidades nas ações de formação docente corresponde investir em comunidades epistêmicas plurais, descolonizadas, com condições de emancipar as hierarquias que sempre marcaram a universidade? Supomos que sim, pois é por meio de relações dialógicas e democráticas entre teoria e prática, universidades e escolas, professores(as) e estudantes que avançamos na construção de um espaço formativo constituído de outro ambiente epistemológico e capaz de nos fortalecer nas lutas políticas e teóricas que enfrentamos. Transformando escolas em locais de práticas reflexivas, e universidades em espaços abertos à sociedade, experienciamos a construção de um campo ampliado de aprendizagem escolar e universitário, em que a formação docente é formulada por meio de um trabalho cooperativo.

## REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **Revista de Educação Temática**, Campinas, v.18, n.2, p.511-513, abr/jun, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

NÓVOA, Antonio. Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação do professor. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.), **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2013.



NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n.166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

SOUSA, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2018.

WASH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**. Disponível em: Recuperado a partir de <https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial-catherine-walsh/>.



## AÇÕES EXTENSIONISTAS VIRTUAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA: EXPLORANDO ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Maria José da Silva Vaz<sup>14</sup>  
Mariana da Silva Machado Nascimento<sup>15</sup>  
Heloisa Josiele Santos Carreiro<sup>16</sup>

Palavras-chave: extensão; formação continuada; formação docente; espaços não escolares.

O resumo que se encontra em tela se origina de nossas experiências formativas em diálogos com o projeto *Cartas entre educadoras/es das infâncias: compartilhando desafios da prática* cujos objetivos são: a) promover um diálogo articulado entre escola e universidade, estudantes da Faculdade de Formação de Professores (FFP) e profissionais da Educação Infantil dos municípios de São Gonçalo e Petrópolis; b) disponibilizar as informações e/ou resultados provisórios do *projeto* com os professores do Departamento de Educação (DEDU) da FFP, visando assim novas parcerias no processo formativo; c) mapeamento dos profissionais das instituições municipais parceiras e estudantes da FFP que queiram dialogar com o processo formativo do *projeto*; d) estabelecer diálogos com os profissionais envolvidos no *projeto*; e) criar estratégias de produção de escritas reflexivas e de troca de correspondências (presenciais e virtuais) entre os sujeitos envolvidos com o *projeto* tendo como foco reflexões sobre a práxis pedagógica, e; f) possibilitar que o material produzido nos grupos de estudos estejam disponíveis para os estudantes das disciplinas de Educação Infantil e Estágio Supervisionado I e para os demais profissionais do DEDU que desejarem pesquisá-lo.

O presente *projeto* de ação formativa se inicia no ano de 2017 estando vinculado ao Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (COLEI), cuja coordenação é da professora Heloisa Carreiro, que tem em seus pilares quatro grandes temáticas: I) o estudo das Infâncias; II) o estudo do cotidiano escolar na Educação infantil;

---

<sup>14</sup> Maria José da Silva Vaz, Estudante de Pedagogia da FFP-UERJ, integrante do Coletivo de Estudos e Pesquisas Sobre Infâncias e Educação Infantil da FFP/UERJ(COLEI), bolsista de Extensão FFP-UERJ e bolsista voluntária de Iniciação Científica FFP-UERJ, [zezemaepd@gmail.com](mailto:zezemaepd@gmail.com)

<sup>15</sup> Mariana da Silva Machado Nascimento, Estudante de Pedagogia da FFP-UERJ, integrante do Coletivo de Estudos e Pesquisas Sobre Infâncias e Educação Infantil da FFP-UERJ(COLEI), bolsista de Iniciação Científica FFP-UERJ e bolsista voluntária de Extensão FFP-UERJ, [mariana.smnascimento@gmail.com](mailto:mariana.smnascimento@gmail.com)

<sup>16</sup> Heloisa Josiele Santos Carreiro, Professora Adjunta da FFP-UERJ, Coordenadora do COLEI (Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil), [helo.carreiro.uerj.ffp@gmail.com](mailto:helo.carreiro.uerj.ffp@gmail.com)



III) a formação inicial e continuada de professores; IV) a importância da Literatura e da mediação Literária na formação humana.

A bolsista e principal autora da escrita deste resumo atua no COLEI desde março de 2018, tendo as suas atividades formais no *projeto* iniciadas em março de 2021. A sua ação no referido projeto consiste em: contribuir na elaboração do conteúdo a ser oferecido nas atividades propostas, como no Curso que tem o mesmo título do *projeto* na modalidade Virtual/Presencial; na correção das atividades realizadas pelos Cursistas no referido curso; a participação nos Grupos de Estudos; a mediação dos grupos de WhatsApp com os profissionais envolvidos na formação; a viabilização da organização de eventos virtuais e presenciais. A proposta investigativa das atividades de ensino, pesquisa e extensão está em articulação com as seguintes perspectivas teórico-metodológicas: aproximação entre os sujeitos envolvidos no *projeto*, discentes e docentes, com os desafios da práxis enfrentados pelos profissionais da Educação Infantil. Consolidar parcerias entre as instituições escolares e a universidade. Garantir a qualidade das discussões realizadas no grupo de estudos com os sujeitos envolvidos no processo formativo. Promovendo estudos teóricos sobre a Sociologia das Infâncias e o Cotidiano Escolar, tecidos ao longo desses encontros dialógicos que tenham sido mencionados pelos participantes do *projeto*.

O trabalho com cartas inspira-se, inicialmente, na pedagogia de Freinet que promovia a correspondência interescolar (SAMPAIO, 1994), mas aprofunda-se enquanto instrumento de registro e reflexão da prática, conforme apontam os estudos de Weffort (1996). A leitura das cartas narrativas, ainda em contexto presencial, permitiu o mapeamento das questões recorrentes encontradas, norteando a elaboração dos cursos e formações virtuais correspondentes ao interesse de muitos/as educadores infantis. A categorização do conteúdo dos registros reflexivos das formações presenciais levantou os seguintes temas recorrentes, que se tornaram a base para arquitetar uma formação virtual: ***o perfil profissional para a Educação Infantil; concepções de Crianças e Infâncias; políticas públicas e Educação Infantil; linguagens na Educação Infantil; currículo e planejamento; e inclusão na Educação Infantil.***

Assim, no advento da pandemia da COVID-19 e das interrupções das atividades escolares presenciais, as formações passaram a acontecer com o auxílio de ferramentas virtuais, como: *Google Classroom*, *YouTube* e outras ferramentas virtuais gratuitas. No



bojo de tais discussões, os/as profissionais de educação envolvidos com a formação, no período da pandemia, passaram por ainda muitos outros desafios gerados pela necessidade de reinventar suas práticas pedagógicas nesse contexto e nós do COLEI procuramos apoiar principalmente os que se encontravam vinculados à proposta de formação virtual, nos colocando disponível ao diálogo e oferecendo materiais virtuais: mediação literária, poética e de desenho passo a passo aos docentes para que pudessem compartilhar com suas crianças. Além de nos colocarmos disponíveis para mobilizar formações junto aos profissionais da instituição, às crianças e às suas famílias.

O presente evento *VI (WEB) Jornada de Educação Não Escolar e Pedagogia Social* nos convida/convoca à reflexão sobre o fazer docente diante das implicações educacionais e socioeconômicas que a Pandemia da COVID-19 nos colocou. Sendo assim, nós enquanto Coletivo nos reinventamos, adaptando o nosso projeto para a modalidade virtual. Conseguindo alcançar espaços outros para além da sala de aula. Lançamo-nos na pesquisa em busca de ferramentas digitais que contribuíssem para o bom andamento do *projeto*. Atualmente, o nosso curso utiliza o Google *Meet Sala de Aulas* e a *RNP/conferência web* como principais plataformas digitais utilizadas pelo COLEI. O nosso projeto busca investigar a indignação que está no cotidiano dos docentes que participam do processo formativo. Ao dialogarmos com os escritos de FREIRE em *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, compreendemos que a interação com a referida obra norteia muitas das ações e interações do nosso projeto e quando convidamos os/as cursistas a escreverem cartas reflexivas sobre a sua práxis, para que eles/elas compartilhem conosco a sua indignação sobre o fazer docente e as políticas vigentes.

### **Referências Bibliográficas:**

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994

BARBOSA, Joaquim (Coord). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

CARREIRO, Heloisa Josiele Santos Carreiro. **Rotinas arquitetadas e cotidianos vivos: tensões e possibilidades na Educação Infantil**. Tese de Doutorado – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

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



CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2ª Edição. Porto Alegre: Artemed, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa & ZACCUR, Edwiges. **A pesquisa como eixo de formação docente**. In: Professora Pesquisadora uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. (Edição organizada por Ana Maria de Araújo Freire.)

GARCIA, Regina Leite. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOFFMAN, Erving. **A apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias**. Lisboa: Relógio D'água, 1993.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a infância como um fenômeno social**. Pro-Posições [online]. 2011, vol.22, n.1.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo, SP: Editora Scipione, 1994.

WEFFORT, Madalena Freire (Org.). **Observação, registro, reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.



## **AS REPRESENTAÇÕES DE POBREZA E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS EDUCADORES SOCIAIS NA PERIFERIA DE SÃO GONÇALO-RJ**

Thiago Simão Dias<sup>17</sup>

Palavras-chave: Educadores sociais. “Educandos-pobres”. Identidade socioprofissional. Representações sociais.

Este trabalho dialoga com diferentes áreas do saber – tendo como campos precípuos do conhecimento a Psicologia Social e a Pedagogia Social – e seu objetivo geral é investigar a existência de possíveis representações sociais de pobreza e os seus impactos no processo de construção identitária do grupo de profissionais que atua em um ambiente socioeducativo não escolar, em uma ONG, no 4º distrito do município São Gonçalo-RJ.

Diante disso, seus objetivos específicos são: identificar quais formas de representações sociais (ou não) de pobreza se revelam a partir da interação social forjada pelos educadores sociais à medida que acolhem os educandos empobrecidos; averiguar como os educadores sociais se apropriam – e fazem uso – dessas representações para se relacionar com os educandos e organizar a estrutura do trabalho sociopedagógico; compreender de que maneira as representações de pobreza, sociais ou não, interferem na formação identitária de um grupo de profissionais que desenvolve práticas socioeducativas para com os sujeitos em estado de vulnerabilidade social; analisar os impactos provocados por essas representações na construção da identidade socioprofissional deste grupo específico, composto por profissionais que exercem a função de educadores sociais neste âmbito não escolar de formação humana.

A intenção é buscar possíveis representações sociais de pobreza manifestadas nas práticas de caráter socioeducativo realizadas com os sujeitos que compõem o grupo investigado. Nesse contexto, salienta-se que o termo “pobreza” é atravessado por uma multiplicidade de significados e, dependendo do prisma epistemológico que é abordado, abrirá um amplo leque de interpretações e argumentações. Diante dessa característica polissêmica e da complexidade que o vocábulo pode adquirir, salienta-se que o conceito “pobreza”, aqui empregado, é privilegiado e analisado mediante um viés psicossocial.

---

<sup>17</sup>Graduado em Pedagogia pela FFP/UERJ. Atua como Educador Social, exercendo a função de Professor-Alfabetizador de Adultos, no Instituto Abraço do Tigre.



Nessa concepção, baseando-se nos estudos de Ferreira (2012; 2017), desvendamos a pobreza psicossocial voltada à área da Educação e encontramos o conceito de “educandos-pobres”, que são os indivíduos que sofrem atribuições de empobrecimento (em especial, dos educadores que os atendem) através das relações interpessoais preservadas com os demais participantes dos grupos sociais e educativos nos quais estão inseridos.

É na comunicação interindividual típica das relações sociais de cada grupo que se constroem seus respectivos campos simbólicos acerca da pobreza na perspectiva psicossocial, desenvolvendo-se, possivelmente, *representações sociais de pobreza*, a depender das particularidades de como são partilhadas pelos grupos sociais. Ou seja, de *quando, como e onde* as representações se manifestam e são disseminadas pelos indivíduos em suas interações socioeducativas cotidianas.

Sendo a relação *representações-identidade* a pedra angular deste trabalho relativo à Pobreza e Educação, faz-se imprescindível compreender o que vem a ser as representações sociais e identidade socioprofissional.

Criadas na vida cotidiana, as representações sociais são formas de conhecimento com objetivo prático – forjadas, internalizadas e partilhadas nas ações empíricas –, que não se respaldam em fundamentos científicos, mas que sobrevivem ao tempo e têm a pretensão de explicar as relações, os acontecimentos e os hábitos mantidos dentro dos grupos sociais. Sendo processos e produtos cultivados a partir das experiências das realidades – incluindo suas crises, conflitos e sonhos – e das rotinas (cf. MARKOVÁ, 2015, p. 95-96), são nas ações práticas das relações sociais que os indivíduos buscam tornar familiar os fenômenos sociais, as ideias e os conceitos que se são incomuns ou estranhos a eles, em virtude de a familiaridade objetivar garantir a explicação da realidade, a conservação dos valores sociais e sentimento de pertença grupal.

As representações que os sujeitos fazem dos objetos são sempre de simbolizações e (re)interpretações, cujos processos sociocognitivos, as estruturas comportamentais e psicológicas das pessoas, seus sentimentos e suas participações são imprescindíveis para a produção e preservação das identidades culturais dos grupos sociais.

Por sua vez, a identidade socioprofissional é o reconhecimento que o sujeito possui em seu âmbito social através das funções que exerce em suas atividades no espaço de trabalho, mediante à sua formação e devido às relações interpessoais que cultiva. É a



noção e o sentimento de pertença pelos quais a sociedade enquadra os indivíduos em posições, tarefas e categorias. No paradigma de Dubar (2005; 2009), as construções das identidades estão intimamente associadas: às dinâmicas e mudanças do fazer empírico de cada espaço-tempo vivido; às relações sociais; e ao constante processo de (re)formulação dessas identidades. A identidade, conseqüentemente, não é fixa nem designada previamente (predefinida), muito menos determinada unilateralmente (seja pelo grupo ou pelo próprio sujeito).

Forja-se a identidade, então, na relação com a alteridade, num processo dialético que gera divergências, desdobramentos e (re)ajustes entre o “eu”, identificado por “outrem” – que se reconhece (ou não) como membro do grupo social; e o “eu” que busca se apoderar de papéis sociais, tentando se enquadrar nos valores cultivados pelo grupo para construção do sentimento de pertencimento deste “eu” para com o “outro”.

Esta pesquisa possui em sua metodologia uma abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados são perguntas semiestruturadas e a construção de um diário de campo, tendo sua confecção inspirada na filosofia fenomenológica de Husserl (1975), que consiste em três movimentos realizados pelo observador (o *noema*, o *noese* e a *variação eidética*), conforme descrito e refletido por Depraz (2011) e proposto por Ferreira (2015; 2021) para utilização na seara da Educação.

Trata-se de uma investigação iniciada recentemente, todavia, é possível inferir em seus resultados provisórios que as representações de pobreza influenciam as práticas socioeducativas dos educadores, moldando os seus comportamentos, impactando nas suas preferências metodológicas e na compreensão sobre quem é o “outro empobrecido”. Em vista disso, os educadores forjam a identidade do grupo a partir das posições que ocupam e das funções sociais que exercem, ou seja, esses profissionais são reconhecidos como sujeitos que atendem as demandas das pessoas em situação de vulnerabilidade social.

## REFERÊNCIAS

DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-204.

\_\_\_\_\_. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. In: **Psicologia: Teoria e pesquisa**. Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-35, jan./abr., 2002.



DUBAR, Claude. **A crise das identidades** - A Interpretação de uma Mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: EdUSP, 2009.

\_\_\_\_\_. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, Arthur Vianna. Apontamentos teóricos da Fenomenologia como (possível) caminho metodológico para pesquisas em educação não escolar. *Revista Cocar*, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-19, jun./jul., 2021.

\_\_\_\_\_. As representações sociais de ‘educando-pobre’ e a formação da identidade profissional do educador social. **Revista Educação e Cultura Contemporânea (REEDUC)**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 37, p. 274-299, jun./out., 2017.

\_\_\_\_\_. O uso da fenomenologia nas práticas de estágio supervisionado para licenciaturas. **Rev. Brasileira de Ensino Superior**. Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 5-14, 2015.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais e Identidade Profissional:** práticas educativas com camadas empobrecidas. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2012.

HUSSERL, Edmund. **Investigações Lógicas**. Sexta Investigação (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril, 1975.

MARKOVÁ, Ivana. Ética na Teoria das Representações Sociais. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina Rosa Parreira; LOPES, Manuel José (Orgs.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 80-102.



## CADÊ A POESIA QUE A CRIANÇA VIVEU, FALOU E CO-ESCREVEU?! ESTÁ ECOANDO E RESISTINDO NO E-BOOK DO COLEI

Daniele Fritiz da Cunha Gonçalves<sup>18</sup>

Adriana de Menezes<sup>19</sup>

Maria Antonia Tripodi Giglio<sup>20</sup>

Heloisa Josiele Santos Carreiro<sup>21</sup>

Palavras-chave: Educação Infantil; literatura infantil; formação de leitores.

O resumo em tela compartilha experiências extensionistas da *Tenda Literária da Praça dos Ex-Combatentes em São Gonçalo: democratizando literatura*, seus principais objetivos são: a) oferecer à população um encontro com a literatura e b) promover a formação dos estudantes de graduação no que concerne a função social da Universidade através de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Metodologicamente a proposta se utiliza da pesquisa intervenção (DAMIANI et al., 2013) promovendo a mediação literária (CORSINO, 2014) em espaços escolares, contextos urbanos e virtuais dialogando com jovens, adultos e crianças, partindo do princípio epistemológico de que a literatura deveria ser parte dos direitos humanos (CANDIDO, 2011).

Neste contexto pandêmico ampliamos nossas ações promovendo “Oficinas de Escritas Criativas” por telas virtuais, convidando crianças e suas famílias à elaboração de poesias para que elas participassem do nosso 2º Concurso de Poesias que organizamos em parceria com poetas e escritores gonçalenses celebrando os 3 anos de existência do Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (COLEI da FFP/ UERJ). A divulgação das oficinas ocorreu através de nosso *Facebook* e de nossos contatos via *WhatsApp*, a inscrição ocorreu por meio de um *Formulário criado no Google*, pelo qual os responsáveis pelas crianças preenchiam informações sobre elas e escolhiam o horário da oficina. Foram oferecidas quatro oficinas ao público em geral e duas foram fechadas fora do formulário com as turmas das professoras co-autoras do resumo em tela. As oficinas tinham como objetivo incentivar a criação de poesias, em

---

<sup>18</sup>Estudante de Pedagogia e Bolsista de Estágio Interno Complementar do COLEI, [danifritiz.uerj@gmail.com](mailto:danifritiz.uerj@gmail.com)

<sup>19</sup>Professora da Rede Municipal de Niterói e Colaboradora investigativa do COLEI, [adridmenezes@gmail.com](mailto:adridmenezes@gmail.com)

<sup>20</sup>Professora da Rede Municipal de Niterói e Colaboradora Investigativa do COLEI, [magiglio2011@gmail.com](mailto:magiglio2011@gmail.com)

<sup>21</sup>Professora Adjunta da FFP/UERJ e Coordenadora do COLEI, [helo.carreiro.uerj.ffp@gmail.com](mailto:helo.carreiro.uerj.ffp@gmail.com)



que as palavras das crianças fossem a matéria prima mais importante na produção textual. Desse modo, nós adultos procurávamos apenas ocupar o lugar de escribas e de provocação de reflexões sobre o tema do concurso: Esperança.

Esses encontros de produção de escrita criativa se deram pela plataforma *Googlemeet*, contou com a participação das crianças e alguns de seus responsáveis (familiares dos meninos e das meninas que optavam ou não por dialogar conosco e com as crianças). As professoras co-autoras deste resumo colaboraram ativamente com a produção de algumas dessas oficinas: marcando horários com seus agrupamentos infantis e permanecendo em interação conosco e com as crianças o tempo todo. Todavia, gostaríamos de ponderar que tivemos a participação pontual de algumas professoras em oficinas “avulsas”, não realizada de modo mais ligado à instituição. Entretanto, convidaram suas crianças e acompanharam seus próprios filhos nas referidas atividades, por meio da inscrição no *Google Formulário*.

No que concerne a realização das referidas oficinas informamos que elas eram iniciadas convidando as crianças a falar sobre a palavra “esperança” e/ou palavras que a elas se relacionavam. Enquanto elas falavam, aproximadamente quatro bolsistas, além da coordenação anotavam as falas infantis que as crianças compartilhavam em relação aos saberes que tinham e que no momento eram compartilhados sobre o significado da palavra tomada como tema no concurso de poesias do COLEI, como já dito: ESPERANÇA. Solicitávamos que os pequenos falassem de si: coisas que gostavam de fazer, comer, brincar... pessoas queridas... lugares que gostavam... e esperanças que tinham no cotidiano e sobre a vida de modo geral. Todo este conteúdo era anotado para composição de poesias e do mini currículo das crianças participantes das oficinas.

A cada oficina realizada, novas poesias nasciam. As intervenções dos adultos presentes eram negociadas com as crianças com o objetivo de empoderá-las e de as encorajar na criação de suas poesias. Na medida em que a criança interagiu e dialogava com os presentes fossem outras crianças e/ou adultos presentes, elas iam explorando a linguagem oral e experienciando possibilidades de composição da linguagem escrita que muitas vezes era transcrita em um quadro, sendo seus sentidos negociados entre a vontade comunicativa do autor e os “pitacos” dos presentes, que eram aceitos ou não, diante da intenção comunicativa infantil, um jogo gostoso e coletivo envolvendo: pensamento, linguagem e negociação de sentidos (Vygotsky, 2004).



O trabalho de produção textual das “oficinas” dialogava com a perspectiva de alfabetização discursiva de Smolka (2012), no qual a fala da criança foi o ponto estruturante de criação de cada poesia. Convidamos muitas escolas para fazer esse movimento e apenas três aceitaram, as demais crianças chegaram por indicação de docentes que compartilharam o link de inscrição e outras, como já dito, vieram por interação com nossas redes sociais. Em acordo com o evento e com a obra de Freire (2019) *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, mobilizamos espaços não escolares (FERREIRA, 2017) para dialogar e dar visibilidade às vozes infantis (CARREIRO, 2013) na composição de poesias.

### **REFERENCIAL TEÓRICO:**

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARREIRO, Heloisa Josiele Santos Carreiro. **Rotinas arquitetadas e cotidianos vivos: tensões e possibilidades na Educação Infantil**. 324 f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

CORSINO, Patrícia. **Travessias da literatura na escola**. Ed. 7 Letras: Rio de Janeiro, 2014.

DAMIANI, M.; ROCHEFORD, R.; CASTRO, R.; DARIZ, M.; PINHEIRO, S. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel: Pelotas maio/agosto, 2013.

FERREIRA, Arthur. **Toda pedagogia é social? Revista Pedagogia Social UFF**, [S.l.], v. 3, n. 1, maio 2017. ISSN 2527-0974. Disponível em: <<http://www.revistadepedagogiasocial.uff.br/index.php/revista/article/view/12>>. Acesso em: 04 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1 e 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016 e 2019

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, Levi. **Uma perspectiva histórica cultural da educação**, 2004 p.63.



## CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NA PANDEMIA

Tania de Assis S. Granja<sup>22</sup>  
Luiza Terra de Albuquerque<sup>23</sup>

Palavras-chave: educação básica; pandemia; desigualdades de oportunidades educacionais; currículo.

Resumo: Este estudo traz algumas reflexões sobre as desigualdades de oportunidades educacionais do nosso sistema educacional que é tão antiga quanto a própria educação, mas a pandemia exacerbou, trazendo à luz enormes desafios para o trabalho docente no cotidiano do processo de escolarização de milhões de alunos, para o currículo e para a Educação Básica do país. A chegada da pandemia aprofundou as desigualdades na educação brasileira em todos os níveis e modalidades de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, escancarando inúmeras fragilidades. Revelou, também, as discrepâncias no cenário experimentado pelas redes de ensino, tanto nos diferentes estados e municípios, quanto no imenso contraste entre as redes públicas e privadas (CAVALCANTE, V.; KOMATSU, K. B.; MENEZES-FILHO, N., 2020) em termos de recursos e ferramentas digitais.

Ademais deixou descoberta uma cruel e perversa realidade educacional em que os alunos mais pobres sofrem mais com a falta de recursos tecnológicos como computadores, *tablets*, celular e internet, do que os mais favorecidos, para o enfrentamento desse momento, onde está posto, como possibilidade de continuidade dos estudos, o ensino remoto. Cabe ressaltar que, em muitos casos, para os alunos mais pobres falta até alimentação para suprir uma necessidade básica ou, em outras palavras, inexistente a garantia de um direito social e humano; a desigualdade de oportunidade educacional entre alunos de escolas públicas e privadas mostra que o fator socioeconômico é determinante dessas desigualdades (CAVALCANTE, V.; KOMATSU, K. B.; MENEZES-FILHO, N., 2020). Afora isso, o capital cultural (BOURDIEU, 1999) também é um agravante desta desigualdade para os alunos mais pobres que, também, coloca-os em desvantagem educacional desde o início de sua escolaridade.

Nesse sentido, a pandemia mostrou que os alunos do nosso sistema educacional estão inseridos em contextos diversos e que muitos deles são mais marcados pelas desigualdades que outros, por isso é possível afirmar que o universo tecnológico não é

---

<sup>22</sup> Prof<sup>a</sup>. Adjunta da Faculdade de Formação de Professores -FFP, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, lotada no Departamento de Educação – DEDU.

<sup>23</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia, assistente de pesquisa, aluna de Iniciação Científica, bolsista do Programa Institucional PIBIC/UERJ.



uma realidade plena para todos os alunos e que, evidentemente, os mais pobres terão como desdobramento disso a evasão, o atraso escolar (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020) e o déficit de aprendizagens, dentre outros prejuízos que serão irreparáveis mais à frente.

Este estudo é constituído de uma pesquisa bibliográfica analítica de cunho exploratório que está em andamento, mapeando os estudos e pesquisas que foram realizados durante a pandemia, assim como os artigos publicados no período 2020-2021. O referencial teórico deste estudo está ancorado em Sacristán (2000, 1998), Goodson (1997), Dubet (2003, 2001), Bourdieu (1999), com aporte de Castro (2009), Oliveira e Junior (2020), Oliveira; Vieira e Borges (2020), dentre outros. Neste estudo, os documentos coletados, completamente *online*, estão sendo analisados e catalogados, o que resultará em um banco de dados relevante para o estudo.

Assim sendo, buscamos aprofundar, explicar e identificar, a partir de um levantamento de dados e de suas análises, como a literatura investigada informa sobre a temática em questão. Trabalharemos com mapa conceitual (NOVAK, 2010) para sistematizar os dados encontrados. Nesse momento, reunimos 60 artigos originários de publicações em vários estados da federação que serão ampliados com a continuidade da investigação. Procuramos responder às seguintes questões de pesquisa: como as publicações do período pandêmico informam o acesso, a permanência e aprendizagem do aluno? Quais são as desigualdades de oportunidades educacionais durante a pandemia informadas nas publicações? O que a literatura informa sobre as causas determinantes ou subjacentes à temática? Qual explicação é dada pelo autor na relação do currículo com as oportunidades educacionais na pandemia?

Este estudo está em andamento e contribuirá com dados relevantes para pensarmos, de um lado, as relações entre os temas pobreza e educação, desigualdades de oportunidades educacionais do aluno de classe social menos favorecida da sociedade e, de outro, compreender a educação e a complexidade da relação ensino-aprendizagem nas práticas curriculares, ampliando, assim, a compreensão desta temática, por envolver análises da literatura produzida na área educacional em determinado período.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*:

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (Ciências Sociais da Educação).



CASTRO, Jorge A. de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 jul. 2021.

CAVALCANTE, V; KOMATSU, K. B; MENEZES-FILHO, N. Desigualdades Educacionais durante a Pandemia. **Policy Paper** | Nº 51 Dezembro, 2020. Disponível em: [https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/Policy\\_Paper\\_n51.pdf](https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/Policy_Paper_n51.pdf) Acesso em: 14 ago. 2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924/553> Acesso em: 02 out. 2021.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**. n.17, p.5-20, Maio/Jun/Jul/Ago, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DYTMchb9qK7FQdSNpcZpBnC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 out. 2021.

\_\_\_\_\_. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, julho, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBmFCfZBxm9QKbxSN9C/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 set. 2021.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 9-29. 2010. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1298/944> Acesso em: 11 out. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Antonio, Pereira. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, DF, v.14, n.30, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescolaemnuvens.com.br/rde/article/view/1212> Acesso em: 03 ago. 2021.

OLIVEIRA, D. A; VIEIRA, L. M. F; BORGES, A. A. P. Trabalho Docente em tempos de pandemia. Gestrado/UFGM, Belo Horizonte, 2020. **Relatório Técnico**. Disponível em: [http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/07/cnte\\_relatorio\\_da\\_pesquisa\\_covid\\_gestrado\\_v02.pdf](http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/07/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf) Acesso em: 02 set. 2021.

SACRISTÁN, José G. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomás Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.82-113.



SACRISTÁN, José G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 13-95.



## **DESDOBRAMENTOS DE AÇÕES LITERÁRIAS EM CONTEXTO VIRTUAL: DA INDIGNAÇÃO À REALIZAÇÃO**

Mariana da Silva Machado Nascimento<sup>24</sup>

Maria José da Silva Vaz<sup>25</sup>

Heloisa Josiele dos Santos Carreiro<sup>26</sup>

Palavras-chave: mediação literária; pesquisa intervenção; mediação virtual.

O presente trabalho nasce das nossas experiências formativas em interação com o projeto *Rodas de Contação e Leituras de histórias na praça: pretextos para encontros entre a comunidade acadêmica e a comunidade do Paraíso, São Gonçalo-RJ*, cujo principal objetivo é promover o encontro entre a universidade e a comunidade local por meio de diálogos provocados pela literatura, investigando a relação da população com a leitura e o texto literário. A proposta foi iniciada no ano de 2018 e pertence ao Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre infâncias e Educação Infantil da FFP-UERJ (COLEI) que tem por preocupação pensar quatro grandes temáticas: estudos das infâncias; cotidiano escolar da Educação Infantil; formação inicial e continuada; e a importância da literatura na formação humana.

Nesse sentido, uma das ações do projeto, em contexto anterior à pandemia, eram realizadas quinzenalmente nas tardes de quinta-feira na Praça dos Ex-Combatentes, localizada em frente à Faculdade de Formação de Professores – UERJ, em São Gonçalo. Era feito a montagem de uma Tenda Literária com livros, cadeiras e mesas para que a população pudesse ter um contato com a literatura. As bolsistas sempre se colocavam à disposição para fazer a leitura de um livro, caso fosse do interesse de quem passasse por ali, estabelecendo assim uma roda de contação de histórias ou uma leitura ao pé do ouvido. No entanto, com as restrições que nos levaram ao isolamento social, recorremos ao *YouTube*, criamos um canal e todas as bolsistas começaram a gravar vídeos de mediação literária para que fosse dada a continuidade ao projeto. Todavia, foi um processo difícil que exigiu de cada uma estudos e pesquisas sobre esse meio que outrora

---

<sup>24</sup> Estudante de Pedagogia da FFP-UERJ, integrante do Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil da FFP-UERJ(COLEI), bolsista de Iniciação Científica FFP-UERJ e bolsista Voluntária de Extensão FFP-UERJ.

<sup>25</sup> Estudante de Pedagogia da FFP-UERJ, integrante do Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil da FFP-UERJ(COLEI), bolsista de Extensão FFP-UERJ e Bolsista Voluntária de Iniciação Científica FFP-UERJ.

<sup>26</sup> Professora Adjunta da FFP-UERJ, Coordenadora do COLEI (Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil).



não imaginávamos habitar. Procurar um cenário, uma boa câmera e programas de edição, além de ter uma boa conexão para que fosse feito o *upload* do vídeo, foram esses os principais desafios enfrentados.

Dessa forma, a investigação está em diálogo com as seguintes perspectivas teóricas-metodológicas: *Pesquisa Intervenção* (DAMIANI et al. 2013), sendo uma metodologia de pesquisa que requer uma intervenção prática no campo, provocando uma interação entre sujeitos e uma inserção no contexto a ser pesquisado. Além disso, temos como centralidade os estudos de Antonio Candido (1989), ao considerar que a literatura deveria ser um direito humano, sendo ela indispensável à nossa humanização.

Considerando o exposto em interação com as experiências investigativas vivenciadas no projeto mencionado e diante da indignação da COVID-19, buscamos meios de nos adaptar ao mundo virtual e darmos continuidade às nossas ações que visam democratizar a literatura. Sendo assim, nosso objetivo é apresentar ações que se desdobraram em contexto virtual, sobretudo o Concurso de Poesias. A primeira edição ocorreu em 2020 com o tema *Poesias que nasceram na pandemia* e a segunda em 2021 com o tema *Esperança*. O concurso possui 3 categorias: infantil, juvenil e adultos. A premiação é para 5 poesias que foram melhores qualificadas em cada uma das categorias, segundo um corpo de jurados externo composto pelo movimento poético cultural da cidade.

Nesta 2ª edição, no período de inscrições, foi observado um número baixo de inscritos na categoria infantil, logo começamos a pensar estratégias que aumentassem esse número. Ofertamos algumas oficinas de escrita para crianças, para que pudessem participar e, assim, ocorrer a premiação da categoria. A intenção do concurso, muito além de premiar, se objetiva em articular e dar visibilidade ao movimento cultural local, além de buscar dar visibilidade autores locais e a pessoas que criam redes de educação social com pedagogias próprias (FERREIRA; SIRINO & MOTA, 2020). Nessa segunda edição mesmo, contamos com um total de 200 inscrições, sendo elas regionais, interestaduais e até mesmo internacionais. Além disso, o concurso possui alguns desdobramentos: o Sarau de Poesias virtual, que busca celebrar o aniversário do COLEI e apresentar as 5 poesias vencedoras de cada categoria; e a produção de um e-book, que reúne todas as poesias inscritas. O e-book de 2020, com o tema de *Experiências de Escrevivências: poesias que*



*nasceram na pandemia* se encontra disponível para download<sup>27</sup>. Isso nos mostra que diante da indignação de estarmos vivendo tempos sombrios, nossas ações têm chegado a lugares que só foram possíveis neste tempo.

### **REFERÊNCIAS:**

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos E... Cjp / São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

DAMIANI, Magda; ROCHEFORD, Renato; CASTRO, Rafael; DARIZ, Mairon; PINHEIRO, Silvia. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel: Pelotas maio/agosto, 2013.

FERREIRA, A. V.; SIRINO, M. B.; & MOTA, P. F. (2020). As contribuições dos participantes da I jornada de educação não – escolar e pedagogia social sobre o conceito de educação social. *Pesquisa E Debate Em Educação*, 7(1), 252–267. Recuperado de <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31815>

---

<sup>27</sup>Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17Muw0eicb-N-2KEmJhjNNS5Wofoi4jfh/view>



## EDUCAR NO CONTEXTO DO CONFINAMENTO, PENSANDO NA DIDÁTICA

Nelly Bálsamo Sosa<sup>28</sup>

### Resumen

El presente texto toma insumos de la investigación realizada entre 2016, 2017 y 2018 en el centro penitenciario de Punta de Rieles, Unidad 6, para hacer el ejercicio de pensar la educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro como un derecho humano. Se plantea desde cuándo se piensa en un excluido de la sociedad que tiene derecho a la educación. Cómo se puede llevar a cabo un momento pedagógico de forma sustancial y relevante para no solo enseñar contenidos sino pensar juntos. Tenemos la experiencia de que, si pensamos la clase como un momento didáctico según la didáctica multigrado, plurigrado, implementando las potencialidades de esta, como lo son la complementariedad, la circulación de saberes y la diversificación, se da una propuesta en la que se abre un abanico ampliamente abarcador.

El aspecto general y específico de la educación es que cada persona tenga un alfabeto con el que pueda hacer su propia lectura de la sociedad y a su vez vivir en ella.

**Palabras clave:** educación; contexto de encierro; didáctica multigrado

### Resumo

Este texto se baseia na pesquisa realizada entre 2016, 2017 e 2018 na penitenciária Punta de Rieles, Unidade 6, para fazer o exercício de pensar a educação de jovens e adultos em contextos de reclusão como um direito humano. Surge quando se pensa em um excluído da sociedade que tem direito à educação. Como um momento pedagógico pode ser realizado de forma substancial e relevante para não só ensinar conteúdos, mas também pensar juntos. Temos a experiência de que, se pensarmos a aula como um momento didático segundo a didática multisseriada, concretizando suas potencialidades, como a complementaridade, a circulação do conhecimento e a diversificação, há uma proposta que abre um leque amplamente abrangente.

O aspecto geral e específico da educação é que cada pessoa possui um alfabeto com o qual pode fazer sua própria leitura da sociedade e, por sua vez, viver nela.

**Palavras-chave:** educação; contexto de confinamento; didática multisseriada

### 1. ¡La educación no es un privilegio, es un derecho!

---

<sup>28</sup>Licenciada en ciencia de la Educación en Investigación y docencia Udelar. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Participante de EDIMUL Línea de investigación de la Facultad de Humanidades hasta la actualidad. Estudios de la Didáctica Multigrado. - **Docente de Educación Rural**, en Institutos Normales "María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez" de Montevideo, es una institución de enseñanza terciaria encargada de impartir la formación en magisterio perteneciente al Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública. - Unidad de Proyectos SCEAM "Proyectos Estudiantiles de **Extensión Universitaria** 2016-2017" Investigación con intervención en la Unidad N°5 de Punta de Rieles (penitenciaria) – tema Derechos Humanos y cotidianidad. Talleres enfocados a Personas Privadas de Libertad (PPL) sin actividades. Integrante del equipo de intervención en la Unidad N°5 de Punta de Rieles (penitenciaria) **Va Pa í** en Espacios de Formación Integral (EFI) 2015, 2016, 2017, 2018.



Hasta el s. XIX, la educación en su amplia gama de oportunidades era para unos pocos. A partir de la necesidad social de masificar los conocimientos, se inicia una ampliación del concepto, donde se ha de enseñar a niños, jóvenes y adultos. En la actualidad se ha entendido que hay educación para adultos mayores<sup>29</sup>. Para atender esto, empiezan a aparecer clases nocturnas, pensadas para continuar con la educación en todas las edades. Esto responde a que los cambios que se dieron desde el siglo s. XIX a la actualidad han sido tan variados, amplios y vertiginosos, que se generó la necesidad de llevar la educación a todas las edades. Las democracias han sido promotoras de estos nuevos conceptos de educarse a lo largo de toda la vida; sin dudas, el sufragio universal<sup>30</sup> es otro detonante para que se piense en la educación del adulto.

Se llega a esto después de un gran cambio de mentalidad (siempre en proceso), como producto de todos los cambios, surgen nuevas doctrinas que aparecen abriendo espacios para la ciudadanía. También son motivos de reclamos educativos, es el medio para darse a conocer. Ahora el leer y escribir es solo uno de los requisitos laborales, hay que tener conocimientos más amplios, sin perder la educación su carácter social.

Mucho menos se veía al adulto que se encuentra en situación de privación de libertad como un posible alumno, o interesado en la educación. Entonces, también aquí hay que hacer un gran cambio de mentalidades, para que después del castigo tengan la posibilidad real de convivir en sociedad. Este carácter social, como lo plantea el profesor brasileño Roberto Da silva en su libro *Didáctica en la cárcel*:

Expressa nossos entendimentos de que as pessoas em situação de privação da liberdade infringiram as leis devido à deficiência no desenvolvimento de competências e habilidades sociais, isto é, não aprenderam a viver harmonicamente em sociedade e seu retorno o convívio social depende, fundamentalmente, do desenvolvimento destas habilidades e competências, mas do que habilidades e competências escolares. (Da Silva, 2017, p. 71)

Cuando la sociedad comienza a visualizar que el privado de libertad es cuestión de todos, le empieza a dar importancia a la formación. Por más que profesores y maestros se han encontrado con todo tipo de dificultades y a todos los niveles, esto, la educación en la cárcel, es un hecho.

<sup>29</sup>La Universidad Católica del Uruguay ofrece formación donde uno de sus objetivos es el desarrollo intelectual del adulto mayor, <http://cdtp.ucu.edu.uy/index.php/area-social/programa-universitario-para-adulto-mayor>. Consultado 21/01/2017.

<sup>30</sup> El *sufragio universal* consiste en la dotación del derecho a voto a toda la población adulta independientemente de su raza, sexo, creencias o condición social de un Estado. [http://enciclopedia.us.es/index.php/Sufragio\\_universal](http://enciclopedia.us.es/index.php/Sufragio_universal)



Si se piensa en que la educación es sus manifestaciones más naturales y simples se da desde que nacemos, esto nos permite transmitir o mostrar los conocimientos de la vida misma, y que son válidos y validados desde la experiencia de cada uno. La educación como Derecho Humano Fundamental:

La educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos. La educación promueve la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo. Sin embargo, millones de niños y adultos siguen privados de oportunidades educativas, en muchos casos a causa de la pobreza. (UNESCO, 2016, s/p)

La educación es un derecho primordial. Este trabajo parte de la idea de que la educación es un derecho humano fundamental. Estar privado de libertad no significa estar privado de recibir educación, este derecho no se pierde. Se está privado únicamente del derecho de libre circulación. Los tiempos de estar privados de la libertad de circulación deben ser aprovechados para implementar nuevas estrategias en la educación. No solo para matar el tiempo, sino aprovechar para nutrir las mentes y los cuerpos de estas personas. ¿Educación cómo?, como educación para adultos de la forma que la pensaba Paulo Freire:

(...) concibe de forma vinculada a la cuestión de la alfabetización en una perspectiva de educación emancipadora, debido a que comprende la alfabetización más allá de un aprendizaje mecánico de la técnica de codificación y decodificación, sino como *lectura del mundo*. En ese sentido todo el proceso de educación de adultos implica el desarrollo crítico de la lectura del mundo, el cual comprende un trabajo político de concientización. (Streck y otros, 2008, p. 173)

En este sentido, se ha de procurar que cada persona pueda hacer su propia lectura del mundo, y las herramientas para que esto se pueda lograr son las que trae la educación. La Ley General de Educación uruguaya se refiere a la educación como “un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa”. (Ley N.º 18.437, 2009). En ningún momento se refiere a que haya quienes no tengan el derecho de educarse. En tanto se refiere, además, a la educación como un bien público de todas las personas ratificando: “Todos los habitantes de la República son...” (Ley N.º 18.437, 2009).

## **2. Pensar el trabajo educativo para Personas Privadas de Libertad (PPL)**



La cárcel no es una institución al margen de la sociedad, es parte de esta. En cuanto a su problemática, es una impresión simétrica de esta, con una mirada de lo que se puede llamar desde adentro y desde afuera de los muros. La escuela tiene las mismas dificultades que se dan en todos los ámbitos: superpoblación, escasez de docentes formados específicamente, dificultades para hacerse de los recursos tanto técnicos como bibliográficos o edilicios. Los programas vigentes no contemplan todas las demandas del medio, los que resultan escasos cuando los hay.

Si bien son muchos los conflictos que se pueden señalar en los ámbitos de privación de libertad, lo que ocupa este trabajo es la forma, el cómo se enseña. Los grupos están formados por una cantidad enorme de personas que tienen distintas formaciones, procedentes principalmente de zonas deprimidas socialmente. Como dice el exdirector del Penal de Punta de Rieles, en una entrevista realizada el 18/05/15, “acá están los pobres”, cabe agregar: pobres de oportunidades.

En su esfuerzo porque el paso por la institución de Punta de Rieles no sea un lugar para matar el tiempo, allí se trabaja y se estudia. Cada persona debe hacer una actividad, como mínimo, para tener los privilegios que allí se les brindan.

Bonomi informó, en la instancia internacional, que el sistema penitenciario en Uruguay cuenta con 12.000 plazas y que la cantidad de internos ronda los 11.000. Asimismo, enfatizó que en 2010 trabajaban 80 personas privadas de libertad, mientras que este año se alcanzó a las 4.500. “Representa una diferencia enorme”, afirmó. (Bonomi, 2019, s/p)

Señala el exministro del Interior, Eduardo Bonomi, en su discurso que hay unas 11000 personas privadas de libertad, entre hombres, mujeres y adolescentes. Desde la educación se puede leer que hay 11000 potenciales alumnos que han quedado fuera de la sociedad de extramuros. Donde existe todo un sistema complejo de educación que, entre otras instituciones estatales, formales y no formales, han fracasado, o como dice Luis Parodi, exdirector del Penal de Punta de Rieles, “han fracasado exitosamente”.

Para perfilar en lo que pretende ocuparse este trabajo tenemos algunas cuestiones para ir revisando. Toda educación tiene un fin: ¿para qué educar en la cárcel? Los contenidos: ¿qué enseñar en este contexto? El espacio: ¿qué es un contexto de encierro? Cómo enseñar: ¿qué pedagogía y qué didáctica?

### **3. La educación en la cárcel tiene el mismo fin que fuera de esta**



Mientras que la autoridad pedagógica ve al recluso como el sujeto de la educación, con derechos, oportunidades y posibilidades; la autoridad carcelaria (y posiblemente la sociedad) lo ve como un sujeto perdido, terminado. Para la educación es un ser social y cultural, un adulto excluido del sistema educativo y expulsado del sistema social. Un sujeto con derecho a educarse. Para la justicia, es el infractor que debe pagar su delito con el aislamiento. (CAEC, 2010, p. 19)

Desde que nacemos, la sociedad nos está preparando y marcando lineamientos por los que debemos conducirnos para vivir y desarrollarnos. Para esto tiene todo un sistema complejo de instituciones que se deben hacer cargo de civilizarnos. Por más insistente que sea el Estado con sus propuestas, siempre están los que escapan a este sistema. Y son aislados de la sociedad. Pero esto no debe significar de ninguna forma la exclusión permanente, sino considerar una nueva instancia de educación con herramientas que permitan a los PPL poder pensarse en libertad y practicarla. Por más diversas que sean las visiones y opiniones de los privados de libertad, no hay que perder de vista sus necesidades, y de alguna manera dar a estas personas la posibilidad de la esperanza de ser ciudadanos activos productivos, según los designios de la sociedad en que viven. Que al volver puedan disfrutar de la “libertad” propia y de las personas que los rodean, haciendo esa decodificación del mundo de que habla Freire.

#### **4. Qué necesita la sociedad y, sobre todo, los seres humanos**

Una vez más, los requerimientos de las PPL no son ni más ni menos que los que pueden ser necesarios para los que están en libertad. La formación en derechos humanos, desde la Declaración Universal de Derechos Humanos:

[...] establece que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que tienen derecho a la vida, la libertad y la seguridad de su persona, a la libertad de expresión, a no ser esclavizados, a un juicio justo y a la igualdad ante la ley. También a la libertad de circulación, a una nacionalidad, a contraer matrimonio y fundar una familia, así como a un trabajo y a un salario igualitario. (ONU, 1948, s/p)

En la Declaración Universal de Derechos Humanos, el artículo 1 establece que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. Solo basta como única condición ser hombres, sin importar raza, credo, sociedad... porque están “dotados como están de razón y conciencia”. Estos dos atributos son los que han de actuar para la comprensión del estado de ser hombres libres, por lo que “deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.



Es de vital importancia para que cualquier persona pueda surgir plenamente. Una educación atravesada por estos conceptos “libres e iguales en dignidad y derechos”, “la libertad y seguridad de su persona”, “libertad de circulación”, para operar en las subjetividades, que los colme, los dignifique y los transforme, donde se vivan, practiquen y entiendan los derechos humanos de cada uno y a la vez de todos.

Para educar en contextos de encierro más allá de cumplir con cometidos curriculares, como enseñar un oficio, cada programa y cada materia se ha de plantear desde los principios de promoción de los derechos humanos.

## 5. El contexto de encierro

Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente. (Goffman, 1961, p. 13)

Las instituciones carcelarias o instituciones totales, como las llama Goffman, no se pensaron para enseñar, por lo que hay que romper con ciertas ideas arraigadas para poder pensar la escuela en la cárcel. Es usual que los ciudadanos tiendan a ver la cárcel como la escuela del crimen. Hay que cambiar este paradigma y poder pensar en los ámbitos de privación de libertad como escuelas de dignidad, escuelas de derechos humanos, escuelas productivas: *escuelas*.

Estas instituciones son pensadas para el control del individuo, de forma que la seguridad es el centro de toda organización. Uno de los nombres que se les atribuye es *correccional*. ¿Qué hay que corregir? Hasta hace muy poco tiempo se veía a las PPL en una institución que las contiene como un depositario. En este sentido, se ha venido dando un cambio paulatino desde las autoridades y desde los ciudadanos en pensar que en estos espacios tiene que haber propuestas educativas formales y no formales que puedan dar nuevas perspectivas a los sujetos que por alguna razón han terminado allí. Que el tránsito por estas no sea únicamente lo que en educación se pueden llamar tiempos muertos; revertirlos y propiciar tiempos productivos. Es demasiado pensar en años y años como tiempos muertos en la vida de una persona. Sin duda es demasiado el lapso de vida que se escurre sin beneficio individual y grupal.

[...] la educación no es un producto a difundir ni una mercancía, es un proceso que concierne al conjunto de las personas en relación con la prisión (los detenidos, los custodios, el equipo de formación, el personal). Es necesario transformar la prisión en un lugar de educación y no transformar a los detenidos en receptores de secuencias educativas. (CAEC, 2010, p. 9)



Partir de propuestas tales para que la educación en prisión sea efectiva. Con programas pensados en la educación para adultos desde la perspectiva de la educación para todos. Por más que esto suene a sueño, hay que intentarlo por todos los medios, donde se involucren y participen todos los actores de la sociedad. Combatiendo prejuicios y trabajando desde la diversidad que este medio tiene. Atendiendo en lo posible estos prejuicios tanto desde dentro como extramuros.

## 6. Desde la clase, en el momento del desarrollo didáctico y pedagógico

¡El sistema didáctico no existe sino para ser compartido con su entorno; y esta compatibilización pasa por una disminución de la conciencia del entorno por parte de los agentes del sistema! El destino del saber se juega en esta astucia del funcionamiento didáctico (Chevallard, 1997, p. 18)

El medio es determinante en el sistema didáctico, es una aplicación que funciona para el entorno que se desarrolla. De forma general, en este caso, se plantean las cuestiones por las que atraviesa la educación en contextos de encierro. Otro tema bien diferente es la realidad con la que se encuentran los maestros en el día a día para llevar adelante las clases, las estrategias pedagógicas, el sistema didáctico.

La multigraduación es la combinación de dos o más grados dentro de la misma clase. Es un tipo de agrupamiento escolar que hace que alumnado de diferentes cursos cohabite en la tarea escolar. (Bustos, 2008, p. 135)

Una de las cuestiones más destacadas de la multigraduación es esta particularidad en la que están todos los que tienen que aprender algo. No importa nivel ni edad. Bustos presenta esta organización de la escuela multigraduada como la combinación de dos: la escuela graduada y la no graduada. La primera se conoce mayormente por ser la que se utiliza en escuelas urbanas. La segunda está enfocada en el progreso continuo del alumno. La multigraduación contempla el avance en crecimiento por alumno y grupal, en tanto vigila los procesos individuales.

Procurando enfocar aquellas cuestiones que se cruzan o se asemejan con el multigrado, se toma cita de Limber Santos en referencia al multigrado:

Una primera característica de los procesos singulares que allí es necesario desarrollar pasa por la diversificación de actividades de enseñanza, con criterios de **simultaneidad** y **complementariedad**; abandonando las prácticas únicas. (Santos, 2011, p. 3)

Este modelo didáctico abarca tres potencialidades para trabajar de una forma eficaz. *Diversificación*, porque hay que pensar en todos los alumnos y sus niveles de



alfabetización. La *simultaneidad*: aprovechar que estarán todos juntos y así cuando se dé la circulación de saberes, además, pueda ser *complementario* en contenidos y necesidades. Estos son algunos de los grandes desafíos que al maestro o educador se le presentan en una clase, donde el esquema no es tradicional. No está ordenado psicológicamente, la distribución no es a cada grado una edad. El esquema clásico de la clase graduada es imposible de implementar. Porque el reducido número de alumnos no permite económicamente justificar un maestro por grado, por lo que en una misma aula se encuentran personas que han de cursar diferentes niveles.

Los maestros y las maestras multigrado se ven en la necesidad de impartir al mismo tiempo una enseñanza a varios grados, lo que implica diversificar las actividades y llegar a ser posible a la realización de una enseñanza individualizada. (Bustos, 2008, p. 135)

Para lo que cada maestro pensará tareas que pueden ser planteadas de forma general. En formatos de proyectos, llamados ejes temáticos, para todos y poder diversificarlos más adelante adecuándolos a cada sujeto o nivel. Ya no resulta aplicable el programar en clase, como se haría en una escuela graduada, con la ilusión de que lo mismo se les presenta a todos y se está atendiendo al grupo. De esta forma los maestros partirán de conocimientos generales que todos pueden alcanzar, para ir haciendo los incrementos o recortes necesarios hasta una aproximación individualizada, atendiendo todos los posibles niveles que se encuentran reunidos en el aula.

Dice el maestro Carlos Leguizamón<sup>31</sup>:

El tema del trabajo con adultos, con jóvenes y adultos, es un tema donde se trabaja en dos tramos, se divide el ciclo en dos tramos, el tramo uno y el dos. Tramo uno nosotros les decimos cuando trabajamos con ellos, los evaluamos, y vemos dónde empezar. Tramo uno es lo que sería en la escuela 1ro, 2do. y 3ro. El tramo dos, 4to. 5to. y 6to. (Leguizamón, 2016, s/p).

Leguizamón plantea cómo se planifica el trabajo con jóvenes y adultos; esta es una diferencia no menor, porque no son niños, como más adelante trataremos. Hace hincapié en los dos tramos de la evaluación, aquellos que cursen el primero se derivarán, quiénes para primero, quiénes para segundo y quiénes para tercero. Esto es, según explica, en referencia al grado de alfabetización que cada alumno tenga. En la etapa del segundo tramo, que correspondería a los últimos tres años de escuela graduada, se pierde la graduación, por entenderse que existe una nivelación que en el segundo tramo permite

---

<sup>31</sup>Maestro Carlos Leguizamón, 10 años de maestro. Desde 2010 en adultos, Comcar. Desde hace tres años en Punta de Rieles. Entrevista transcrita 23/06/2016.



hacer trabajos más generalizados, sin dejar de atender las excepciones, o a aquellos alumnos que necesitan más atención.

Tienes gente que lee, por ejemplo, el primer tramo, que son los analfabetos, son analfabetos que no leen ni escriben nada, que tienen dificultades o son discapacitados. Y tienes algunos que leen algo con dificultades, pero leen o te escriben algo. (Leguizamón, 2016, s/p)

En estos casos, el maestro recurre a otras estrategias por entender que ahí hay un problema de memorización, de retención de entendimiento, que indica que ese alumno no supera los mínimos pretendidos. Por ejemplo, un chico que escribe su nombre, pero no entiende claramente que ese es su nombre. “No está diagnosticado, ¡sobre todo en este contexto no hay diagnósticos, no los hay!”, dice el maestro, marcando una preocupación. “Pero bien, salvando estas dificultades, que no son el mayor número, se puede trabajar bien, no hay problemas”, dice.

Algo en lo que se debe cuidar de no caer es forzar la organización de un alumnado tan heterogéneo en un sistema graduado. Esto limitará las posibilidades que tiene un grupo que ofrece muchas riquezas para la tarea de educar.

### **7. Qué circulación de saberes es posible en contextos de encierro**

En primer lugar, qué se entiende por *circulación de saberes* y en qué sentido puede ser vista en estos contextos. La circulación de saberes en este contexto se puede ver potenciada por algunas variantes que la favorecen. El encuentro de jóvenes y adultos, en el que cada uno tiene riquezas propias que, en la interacción, enriquecen a los otros. Por ejemplo, las habilidades que tienen los jóvenes casi naturalmente con las tecnologías se complementan con las experiencias de las personas adultas, que estimulan permanentemente a la continuidad en tareas y estudios. Es por esto que *la circulación de saberes está potenciada y ampliada*: estas personas podrán consultar con los compañeros de clase, de celda y de trabajo sobre sus tareas. Según los datos recabados, los tiempos de aula no superan las tres horas corridas dos veces a la semana.

Incluso ellos buscan en las barracas gente que los ayude, yo les mando tareas para hacer, y de repente me dicen “dame, dame que yo le digo a un compañero mío que me ayuda, que él va al liceo”, o va acá o allá. (Leguizamón, 2016, s/p)

Un poco más allá, dice Carlos:

Cuando viene la visita, lo ayuda la señora, vienen hasta los hijos. El año pasado yo me había planteado eso, que ellos ayudaran a sus hijos a hacer los deberes. Ya que no tenían muchos contactos con ellos todos los días, pero, bueno, que trabajaran esa parte, que ellos podían superarse para poder apoyar a los



chiquilines que venían y hacían los deberes. O si no los ayudan a ellos. Sí, sí, vienen las esposas o los hijos mismos y les dan una mano. (Leguizamón, 2016, s/p).

La importancia de involucrar a la familia es otro de los elementos para potencializar los saberes aprendidos. Una forma de autoevaluación para las personas, que en el ejercicio de experimentar la transmisión están afianzando sus conocimientos. Ser capaces de compartir, de explicar un cuento, hacer una cuenta con los familiares; o, de lo contrario, que los hijos los ayuden con sus tareas. Esto favorece las relaciones, que son difíciles, y los encuentros tienen días y horarios. Es una forma de aportar a los vínculos familiares, que en definitiva optimizan las relaciones y los conocimientos compartidos.

Qué circulación de saberes es posible en contextos de encierro. Qué pueden saber aquellas personas que están privadas de su libertad. La educación para adultos es desde siempre, no es específicamente de una época, lo que es claro es que no siempre se le dio importancia. Tanto así que *educar* es, según la Real Academia Española: “Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del *niño o del joven* por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.”, en una definición en la que no aparecen los adultos como destinatarios de educación. La educación es para niños y jóvenes.

El adulto se ha educado a lo largo de la vida sin que esto fuera de forma plena consciente a nivel individual o social. El trabajo, por ejemplo, ofrece una amplia diversidad de aprendizajes, desde lo que puede ser un conocimiento específico individual hasta el aprendizaje grupal; determinados por el lugar y las circunstancias serán los aprendizajes que se adquirirán.

La educación siempre ha existido, por una cuestión de necesidad del hombre, ya sea intencional o no. Se transmiten los conocimientos de un grupo, así como sus particularidades sociales y culturales. La educación es *la herramienta* de supervivencia de una sociedad, y los valores son una parte fundamental de esta. Tal vez, en este sentido, no se supone que el adulto deba recibir educación, porque los valores se han de enseñar durante la niñez.

## **8. Alfabeto escolar, alfabeto de la vida**

¿Qué es ser alfabetizado?, ¿es saber leer, escribir y realizar sumas, restas, multiplicaciones y divisiones? En la actualidad y concretamente para las PPL, es



necesario que sepan leer un fallo<sup>32</sup>, una necesidad de lectura que les significa comprender de qué se está hablando en estos documentos. Se han de tener los conocimientos matemáticos que además permitan hacer las relaciones oportunamente. Cuando una PPL evalúa numéricamente sus logros en cuanto a posibilidades de redención, ha de realizar una serie de cuentas para las que debe tener ciertos dominios básicos, y un poco más.

Comentaba el maestro Carlos Leguizamón que, para la planificación educativa, varios elementos se han de tener en cuenta; la *lectura*, los niveles de atención y entendimiento. La *escritura*: si pueden escribir y además entender lo que han escrito, para esto se ha de insistir en un lenguaje claro. La habilidad *matemática*, que es necesaria en el día a día, contar el dinero para un boleto, para una compra de almacén. Conocer la *lengua*: esto es importante cuando encontramos personas de frontera que pueden no manejar el idioma oral, escrito o leído. Un componente más es la *cultura general*: una necesidad desde el punto de vista de conocer el medio, las culturas. Se evaluará considerando clásicos, cantantes de moda, e incluso a través de una obra de teatro<sup>33</sup> que se realiza en el Instituto de Punta de Rieles.

Planificar el programa, las clases y los talleres en el sentido de lo que los alumnos necesitan, y desde donde se procurará incentivarlos. En tanto adquieren habilidades, destrezas y conocimientos, se sienten seguros, entienden fundamentos. Se visualizan o proyectan en la enseñanza con su nueva realidad, para demostrar y demostrarse los nuevos desempeños.

En 2019 se llevó a cabo un censo educativo en Punta de Rieles cuyos relevamientos acercan a las realidades de esta comunidad. A partir de ello, se considera la planeación sobre lo que surge de los ofrecimientos, planteos y reclamos de los residentes. Algunas de las *preocupaciones* que muestran y a partir de las cuales se pueden sentir motivados por la educación son las situaciones *económicas* que se les puedan presentar cuando salgan, o mismo estando internados. El conocimiento de un oficio es muy valorado por estas personas. El *analfabetismo* familiar en este medio es algo que se arrastra y está en toda la familia: abuelos, padres, hijos, nietos. Por eso lograr avances en este aspecto es importante para el núcleo familiar. En los aspectos *sanitarios* es relevante la

---

<sup>32</sup>Sentencia de un juez o de un tribunal, y en ella, especialmente, el pronunciamiento decisivo o imperativo (RAE).

<sup>33</sup>Presos de Punta de Rieles visitan Colonia Berro, recuperado de: <https://youtu.be/Pph53uLqZQE> visto 11/11/2020.



escolarización para promover la prevención (prevenir el uso de drogas) y los cuidados e higiene personal y del grupo. Además de mejorar la calidad de vida pudiendo acceder a trabajos mejores remunerados, servicios de salud y mejor alimentación.

La alfabetización apunta a todo lo anterior, pero se pretende, o espera, que además se contribuya a aspectos sociales y comunitarios, como la disminución de los índices de violencia. Y con todo lo descripto bajar los índices de pobreza en general.

## 9. Conclusiones

Durante los años de investigación, fueron sumamente importantes los encuentros en cada clase y cada propuesta. La educación no es la solución para todos, pero cómo acompaña. Cuando las propuestas son claras, simples e incluyen simplemente a quien quiera estar, estamos creciendo todos.

Si bien no es simple poder sacudirse todas las generaciones de prejuicios y preconcepciones que tenemos impregnados, para pensar en la educación para adultos y aún más para PPL, podemos los educadores empezar por educarnos, alfabetizarnos nuevamente, pero en un sentido amplio, no solo para trabajar, sino para entender el mundo en la sociedad que vivimos y poder participar activamente de esta.

Llevando esta alfabetización, contemplando la integración de todos, que la posibilidad de participación sea real, sin mirar con ojos entornados. Estar a la par, participando de ser un engranaje más para lograr una mayor circulación de saberes.

De esta forma, el derecho a la educación en un contexto de encierro, llevada sobre una didáctica multigrado, desde que la pensamos, estamos proyectando este grupo social extramuros. Hay que seguir pensando didácticas en la educación para aquellos con quienes los sistemas comunes no funcionan y lograr ampliar las posibilidades.

## Referencias bibliográficas

BONOMI, E. (2019). Congreso Latinoamericano de Políticas Postpenitenciarias, “privados de libertad que trabajan pasaron de 80 a 4.500”; recuperado de: [www.presidencia.gub.uy](http://www.presidencia.gub.uy)

BUSTOS, A. (2008). *La organización de la enseñanza en la escuela rural, un análisis desde la investigación-acción*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/70cd3b8d-0f56-43ad-bc95-5e8d189412ac>



CHEVALLARD, Yves (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Título original: *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*.

GARIBALD, Luis y otros (2010). *La Educación en cárceles del Uruguay: balance y perspectivas*, CAEC. Recuperado de: <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/813>

GOFFMAN, E. (1972) *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, 2.<sup>a</sup> edición castellano, trad. María Antonia Oyuela de Grant, Amorrortu. Recuperado de: <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffmaninternados.pdf> visto 15/11/2020

LEGUIZAMON, C. (2016) Entrevista grabada y transcripta conjuntamente con la maestra Denis, Alejandra. Para la línea de investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, Estudio de la Didáctica Multigrado.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS - Portal de los derechos humanos, <http://www.un.org/es/rights/overview/>

PARODI, L. (2015). Comunicación personal, grabada y transcrita conjuntamente con el equipo de investigación.

SANTOS, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de saberes, *Profesorado, revista de curriculum y formación de profesorado*, vol. 15 n.º 2, 4, ISSN 1989-639X (edición electrónica). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129006.pdf>

STRECK, D.; RENDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (2008). Diccionario Paulo Freire. 2.<sup>a</sup> edición en portugués, revisada y ampliada. Auténtica Editora. Edición traducida al castellano, 2015, CEAAL. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>

UNESCO (2016). *El Derecho a la Educación*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/advancement/networks/larno/right-to-education/>



## ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA: CONTOS AFRICANOS NAS VOZES DAS CRIANÇAS ATRAVÉS DE PODCASTS

Priscila Marques Mateus Silva <sup>34</sup>  
Maria Clara Fortes <sup>35</sup>

O projeto "Contando histórias: fortalecendo laços de identidades culturais" é um desdobramento das ações *investigativo-formativas* do grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Étnico-raciais (ALMEFRE), o qual as autoras integram.

Desde 2004, o projeto tem como objetivo contribuir para o fortalecimento de práticas de leitura e escrita na escola, reafirmando o espaço escolar como local de circulação e resgate de saberes, histórias e memórias. Investindo na construção de ambientes alfabetizadores potentes (Araújo, 2001, 2003) com as escolas da rede pública da cidade de São Gonçalo. O projeto se referencia em autores/as do campo da alfabetização, do cotidiano escolar e das questões étnico-raciais, como Freire (1978, 2003), Garcia (2012), Munanga (2009).

O projeto acontecia a partir de oficinas de contação de histórias nas escolas, mas teve que se adaptar aos tempos pandêmicos. Com a colaboração de uma companheira do grupo de pesquisa, Priscila Marques, professora do quinto ano de uma escola da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, que trabalhava de forma remota com seus alunos, encontramos a possibilidade de continuar as reflexões do projeto.

A idealização faz parte da pesquisa de mestrado da referida professora, onde o objetivo é ressaltar a importância da oralidade e escrita na construção de conhecimentos da cultura afro-brasileira para utilizá-los como instrumento de mudança de paradigmas e valorização da identidade negra, observar as estratégias utilizadas pelas crianças na construção do roteiro de pesquisa, seleção dos temas e livros, refletir sobre os impactos

---

<sup>34</sup> Professora das séries iniciais na Prefeitura do Rio de Janeiro. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais - UERJ-FFP. Especialista em Alfabetização das Crianças as Classes Populares - UFF. Integrante do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Étnico-raciais (ALMEFRE). E-mail: primarkes@yahoo.com.br

<sup>35</sup> Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Bolsista de Iniciação à Docência no projeto "Contando histórias: fortalecendo laços de identidades culturais" - Integrante do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Étnico-raciais (ALMEFRE). E-mail: mariaclara.uerjffp@gmail.com



das ações pedagógicas na mudança de comportamento das crianças em relação aos negros/as e aos elementos da cultura afro-brasileira.

Podemos pensar no conceito de negritude abordado por Munanga (2009), que a compreende como forma de demarcar o pertencimento ao grupo social negro, ao que corresponde o caráter político desse vínculo, uma vez que a população negra sofre com estigmas que impactam em todas as esferas da vida social.

Quando pensamos em pertencimento, é importantíssimo o resgate das histórias dos sujeitos. E narrar é uma forma de fazer uso da palavra social. O trabalho com contos vem acompanhado de referências históricas e locais de lutas e costumes que alargam as possibilidades de conhecermos mais sobre as culturas dos povos africanos.

Tal ação tem por preocupação refletir com as crianças sobre os elementos da cultura africana e afro-brasileira através de *podcasts* (arquivo de áudio que pode ser acessado via internet), na qual as crianças fazem a contação dos textos escolhidos por elas nos encontros on-line, estando em consonância com a lei 11.645/08, a qual institui a obrigatoriedade do ensino da História e Culturas dos povos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas nas escolas.

As atividades do projeto tiveram início no contexto das aulas remotas. Nos encontros virtuais, as leituras eram realizadas e alguns *podcasts* de histórias foram apresentados para as crianças ouvirem em casa. Com o retorno das aulas presenciais, as crianças começaram a gravar seus áudios, que eram compartilhados entre os grupos do presencial e remoto.

As crianças demonstraram-se motivadas a gravarem seus áudios de leitura. Mesmo aquelas, que inicialmente pontuaram que não gostavam de ler e por isso não participariam do *podcast*, já que atividade não era obrigatória, ao longo do ano foram se rendendo ao projeto.

O hábito de leitura de contos africanos foi instituído na rotina da turma. Quando a professora não começava com uma história, logo as crianças cobravam. Tornou-se frequente que relacionassem os ensinamentos das histórias com as situações cotidianas. Afinal, como aponta o escritor nigeriano Sunny, o conto é como um bom prato de comida. Só quando bem saboreado e depois de digerido é que podemos ver seu efeito (SUNNY, 2011, p. 49).



Tal apontamento se efetiva na prática após ouvirmos o *podcast* de uma das alunas com a história “A mulher inhome”, onde o texto fala sobre uma mulher que não poderia engravidar, então pede que o inhome se transforme em um filho, promete que jamais usaria isso para insultá-lo, porém, um dia o fez. O conto traz uma reflexão sobre o peso das palavras proferidas, o não cumprimento de nossas promessas e as reclamações que fazemos sobre os fatos que acontecem em nosso cotidiano.

Um dia, enquanto falávamos sobre os efeitos da pandemia em nossas vidas e das coisas que tivemos que abrir mão e que sentimos saudades, Helen lembra da história e contextualiza a mensagem com as percepções que essa nova realidade trouxe. Pensa nas coisas que reclamávamos, como a escola, os abraços apertados e exagerados de sua tia e o quanto tudo isso nos fez falta à medida que tivemos que deixar de fazê-los. Ela diz:

Nossa Priscila, a gente “tá” igual a mãe do inhome. Pedia tanto para não ter que vim para escola, para minha tia parar de ficar me abraçando toda hora e quando a pandemia veio, eu já “tava” com saudade dela e cansada de ficar em casa. Não via a hora de poder voltar para a escola. (Narrativa de HELEN, 2021).

Em seguida, Lucas lembra de mais um ponto do conto. Ele fala da importância de mantermos nossa palavra para não perdermos a confiança das pessoas. Ele narra uma situação a qual mentiu para o seu pai e agora não pode mais ir para longe sozinho. E diz: “quando ‘tu mente’, alguma coisa sempre acontece e revela a verdade”.

Essas duas narrativas dão pistas sobre as reverberações das histórias contadas para além de nos mostrar as possibilidades de abordar mesmos os assuntos mais duros com leveza. A realização do projeto de produção dos *podcasts* enriqueceu a nossa formação e caminhada docente, afinal *quem forma se forma e (re)forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado* (FREIRE, 1996, p.25), trazendo perspectivas outras para o exercício das professoras-pesquisadoras que somos. Sermos desafiadas a reinventar não só práticas pedagógicas, como também práticas de pesquisa, durante o período remoto, mostrou-nos a intensidade da formação e do trabalho docente.

Em tempos de incertezas, firmamos a partir desse projeto a importância de incorporar a questão de identidade e dar subsídios para que as crianças se reconheçam como autoras de suas próprias histórias.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mairce. Ambiente Alfabetizador: a sala de aula como um entre-lugar de culturas. In: GARCIA, R.L. (org.) Novos olhares sobre alfabetização. SP: Cortez, 2001.



\_\_\_\_\_. Cenas do cotidiano de uma escola pública: olhando a escola pelo avesso. In: Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: DF, 2004.

FREIRE, Paulo. A educação como prática da liberdade. 8. ed. SP: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Alfabetização das Crianças das Classes Populares, ainda um desafio*. São Paulo: Cortez, 2012

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte, Autêntica. 2009.

SUNNY. *Ulomma: a casa da beleza e outros contos./ Sunnu: ilustrações Denise Nascimento – 5 ed.* São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Árvore Falante).



## **FIOS TECIDOS COM PAULO FREIRE NOS ENCONTROS DO FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA DE SÃO GONÇALO (FALE/SG)**

Stephani Cunha Mendes da Rocha<sup>36</sup>  
Jennifer Schulze da Silva<sup>37</sup>

Palavras-chave: alfabetização; formação docente; experiência.

O presente resumo busca socializar as experiências formativas realizadas no projeto de extensão intitulado Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo (FALE/SG) desenvolvido na Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Organizado pelo grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Étnico-raciais (ALMEFRE), desde 2009, o FALE/SG "é movido pela crença de, no coletivo, podermos ampliar maneiras de ver e (re)criar/significar saberes e fazeres vividos/praticados" (SAMPAIO; RIBEIRO; MORAIS, 2014, p.119) no cotidiano escolar. Dessa forma, nos diálogos tecidos em nossos encontros, buscamos promover um espaço de troca sobre práticas alfabetizadoras que se desvinculem das metodologias tradicionais de ensino que são associados ao ato de encarar o processo alfabetizador como apenas cópia, memorização, codificação, decodificação, entre outros.

No grande bordado dessa roda, é convidado/a um/a professor/a da escola básica e um/a professor/a da universidade para puxarem a conversa. Inspirados nos escritos de Freire (1994), apontamos nesses encontros que a alfabetização não pode ser encarada como "um jogo de palavras, mas a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos" (p.10). Sendo nesse formato, o FALE/SG nos permite que no "conglomerado de rostos, gestos, vozes e silêncios" ecoem para afirmar o quanto Paulo Freire contribui para pensarmos o processo alfabetizador mais dialógico e reflexivo (SKLIAR, 2018, p.11).

---

<sup>36</sup> Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP). Bolsista do projeto de extensão Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo (FALE/SG) na UERJ-FFP. Integrante do grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Étnico-raciais (ALMEFRE).

<sup>37</sup> Graduada em Pedagogia na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP) e atualmente integrante do grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Étnico-raciais (ALMEFRE).



O projeto tem como metodologia uma pesquisa qualitativa, sendo feito com os resultados das reflexões e percepções que ele nos provoca, culminando nas experiências formativas tanto para os que organizam quanto para os que participam. Dessa maneira, após esses eventos, realizamos transcrições e relatórios reflexivos, nos quais teorizamos e discutimos que aprofundamentos tais encontros nos proporcionam, como nos formam e que por sua vez nos inspiram para realização de projetos de pesquisa.

Por isso, neste resumo, abordamos os fios tecidos no FALE/SG nos temas: "Paulo Freire e a Educação das Infâncias" e "Freire e Freinet em diálogo com as crianças", pois as reflexões discutidas nesses dois eventos mostraram o quanto Paulo Freire nos ajuda a enfrentar os novos desafios que surgiram nas escolas nestes tempos pandêmicos, para que possamos incorporar no *ensino-aprendizagem* das/os educandas/os “sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos” (FREIRE, 1989, p.13).

É necessário tecer um fio neste artigo mencionando que, a fim de manter o distanciamento social, assistimos e organizamos esse evento a distância por causa do rápido contágio da COVID-19, que infelizmente já causou mais de 600.000 vítimas fatais no Brasil. Assim, esses eventos são transmitidos na página do Facebook do ALMEFRE, que mesmo estando distantes nos fortalecem na busca de uma educação humanizadora a cada encontro.

Com as escolas fechando suas portas para conter o avanço do vírus e depois sendo adotado a alternativa do ensino remoto na tentativa de recuperar o que foi perdido com os mais de 3 meses de paralisação, esses dois encontros do FALE/SG, como os demais, teceram discussões que nos proporcionaram aprendizados de que mesmo em meios totalmente desabituais de *ensino-aprendizado*, precisamos reconhecer que nossa prática docente deve fomentar a ação-reflexão-ação, princípio destacado por Freire (1994).

Buscando romper com a prática da educação bancária onde “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1994, p.33), uma das professoras convidadas do FALE/SG aponta a importância de manter nosso compromisso ético/político para com nossas/os educandas/os, refletindo sobre nossa prática e buscando constantemente que nosso discurso e o que praticamos devem ser coerentes. Isso nos proporciona reflexões de que mesmo em tempos pandêmicos, se



afirmamos que a nossa prática alfabetizadora deve buscar ser dialógica, como apresentada por Freire (1994), precisamos recorrer a estratégias que nos possibilitem fazer isso mesmo em circunstâncias diferentes, como no cotidiano pandêmico escolar.

Dessa maneira, Freire (1994) nos ensina que sempre estamos aprendendo a ensinar, estamos em constante movimento de aprendizagem, isso porque somos “seres conscientes do nosso inacabamento”. Portanto, mesmo nestes novos desafios enfrentados pela educação, precisamos ter “a coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem de aprendizagem como rotina de linha de produção” (HOOKS, 2013, p. 25). Envolvendo a todas/os num *ensino-aprendizagem* que seja um “movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade” (FREIRE, 1997, p. 7).

Assim, através da escuta das narrativas das/os professoras/es alfabetizadoras/es, o fórum se constitui como um espaço formativo que investe num processo de formação que reconhece os/as professores/as como sujeitos capazes de pensar e refletir os problemas do cotidiano e elaborar soluções, mesmo nas mais diferentes dificuldades, proporcionando uma educação libertadora e transformadora. Encarando, dessa maneira, o campo escolar como um "espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução" (GARCIA, 2003, p. 193) que vai se articulando com a realidade escolar. Portanto, nessas muitas rodas de conversas tecidas no FALE/SG, este espaço é visto como privilegiado, percebemos que saberes e aprendizagens agregam a nossa formação docente e nos fazem enxergar que o fazer docente não é um caminho solitário, mas que aprendemos junto com o outro, na troca com o outro.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 23ª Edição. Autores Associados; Cortez. 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1994.

GARCIA, Regina Leite. *Novos olhares sobre a alfabetização*. Editora Cortez. 2003

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir; a educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra. 2013

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; MORAIS, Jacqueline. Formação Docente Instituinte: O Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita. *RevistAleph*.- ISSN 1807-6211. ANO XI - Número 22. 2014. Disponível em



<<https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39081/22519>> Acesso em 10 de out. de 2021.

SKLIAR, Carlos. Elogio a conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, Tiago;

SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches; (Org.). *Conversa como metodologia de pesquisa, por que não?* Ayvu. Rio de Janeiro. 2018.



**FRAGMENTOS DE HISTÓRIAS DE AMOR-INDIGNAÇÃO-ESPERANÇA NO PROJETO AFROAMOR E AFROAMAR-SE DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE NILÓPOLIS**

Denise Cruz – SEMED/ Nilópolis<sup>38</sup>  
Denize Araújo – SEMED/ Nilópolis  
Fabrícia Damasceno – SEMED/ Nilópolis  
Roberta Guimarães – SEMED/ Nilópolis

Palavras-chave: educação infantil; afroamor e afroamar-se; antirracismo.

Esse resumo apresentar fragmentos de histórias do Projeto *Afroamor* e *Afroamar-se* da Educação Infantil (EI) da Rede Pública de Nilópolis. Iniciamos a exposição com a frase: "E essa é a minha história". É assim que termina a redação de uma de nossas estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental que conta toda sua trajetória de alvo do racismo desde a infância e suas estratégias de superação. Como mulheres, educadoras, envolvidas na promoção de uma Educação Antirracista, sabemos que essa história não é só dela, mas de todas as meninas e meninos pretos de nossos cotidianos. Nessa história registrada, nós nos reconhecemos. Sim, passamos por tudo isso, de algum jeito, em algum lugar, de algum modo. E nós, que viemos antes dela, resistimos, denunciemos essas práticas com indignação, empreendemos o antirracismo. Nossa opção nesta luta foi apostar no Projeto *Afroamor* e *Afroamar-se* na Educação Infantil.

Crianças de creche e pré-escola experimentam no dia a dia a constituição dos seus olhares sobre si mesmas e sobre os outros. Embora muitos digam que "elas não sabem o que é isso", o racismo as afeta desde o ventre. Nossa atuação na Coordenação da Educação Infantil Nilopolitana tem sido trazer aos pequenos a experiência do *Afroamar-se* em se tratando das crianças negras, valorizando sua cor, seu cabelo, suas raízes culturais e suas potências, dando às crianças não negras a oportunidade de amar aquilo que sempre foi negado e/ou invisibilizado. Esse trabalho justifica-se, pois desde a Constituição de 1988, o Brasil vem se preocupando com a inclusão do tema da diversidade racial na educação escolar (SILVA, BENTO e CARVALHO, 2012); das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) que versa conteúdos curriculares obrigatórios acerca das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo

---

<sup>38</sup> Todas as autoras são pedagogas, foram estudantes de Universidades Públicas do Rio de Janeiro, são concursadas como Pedagogas da Secretaria Municipal de Educação de Nilópolis- SEMED/ Nilópolis e fazem parte Coordenação de Educação Infantil dessa secretaria.



brasileiro; do próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, BRASIL, 1990) que assegura a toda criança o direito de igualdade de condições para a permanência na escola, de ela ser respeitada pelos educadores, de ter sua identidade e seus valores preservados e ser posta a salvo de qualquer forma de discriminação, negligência ou tratamento vexatório, entre outras legislações (BRASIL, 1996, 1999, 2006, 2009).

Em uma primeira aproximação, portanto, a política educacional igualitária assume contornos de uma obrigação preventiva imposta ao Estado, aos Municípios e às escolas particulares, de uma tomada de decisão e de providências necessárias para evitar a sujeição das crianças a qualquer forma de desrespeito, discriminação, preconceito, estereótipos ou tratamento vexatório. Com isso, nosso viés condutor do projeto tem seu recorte nas relações raciais e no combate ao racismo (CARVALHO, 2012; CASTRO, 2001; TRINDADE, 2012), tendo as interações e brincadeiras como eixos centrais na Educação Infantil aliadas ao momento de desenvolvimento da autoimagem positiva e da imagem do outro, julgamos essenciais que o “brincar de ler e de ouvir histórias” sejam plenos da intencionalidade em construir processos mais amorosos e respeitosos nas relações que cada criança estabelece, consigo e com o outro, destacando-se a autoestima, a igualdade na diversidade, a desmistificação do bom e do belo como padrões únicos, bases para uma educação antirracista.

Os textos utilizados para fundamentação teórica deste relato foram os que já trabalhávamos na EI, que são: o Parecer CBE/CNE nº 20/2009a, que culminou posteriormente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE nº05/2009b), que em seu Artigo 9º, definiram que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, como experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilitam aprendizagens, desenvolvimento e socialização. E as demais leituras e estudos que foram realizados sobre o antirracismo: ABRAMOWICZ (2006; 2013; 2017); BRASIL (2003; 2005) CARVALHO (2012); CASTRO (2001); TRINDADE, 2012, que fundamentaram nosso trabalho pedagógico na EI em 2020, como também, agora em 2021.

Ademais, desde 2017, realizamos formação com os Orientadores Pedagógicos e em 2021 se concretizou no nosso currículo municipal. Foi um caminho intenso de muitos questionamentos e desconstruções. Desnaturalizar o racismo residente em cada uma de nós foi um processo que mesmo unitário foi vivido nesse coletivo de cerca de 30 mulheres



negras e não negras, Orientadoras Pedagógicas da EI em tempos de pandemia. Reinventar o modo de ser EI, reinventando o próprio modo de ser e estar no mundo foi o grande desafio. Encaramos e reescrevemos com as mãos de todos os profissionais que atendiam a Educação Infantil um currículo que dialogasse com o que era nossa grande defesa: o antirracismo. Não foi fácil, não foi tranquilo, não foi rápido, mas conseguimos! Há no novo currículo da EI Nilopolitana toda nossa resistência e aposta. Não há perfeição, mas muita esperança! Esperança em mudar o mundo a partir das nossas próprias mudanças. Nossa intenção é que novas trajetórias sejam contadas e que, em lugar de histórias de violências e escravizações de corpos e pensamentos, possamos construir histórias de emancipação e de *Afroamor* em um processo de amor-indignação-esperança (FREIRE, 2000, p. 09).

### REFERÊNCIAS:

ABRAMOWICZ, A.; DE OLIVEIRA, F.. Políticas públicas e direitos das crianças: uma reflexão a partir da perspectiva étnico-racial. ZERO-A-SEIS, Florianópolis, v. 19, p. 290-307, 2017.

\_\_\_\_\_. VANDENBROECK, M. (orgs.). Educação infantil e diferença. Editora Papirus. Campinas /SP, 2013.

\_\_\_\_\_. (orgs.). Trabalhando a diferença na educação infantil Papirus. Campinas – SP. 2006.

BENTO, M. A. S., CARVALHO, S. P. de; SILVA JR., H. (coords.) **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

BRASIL. Leis e Decretos. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/ CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), 2009a.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Resolução CNE/ CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), 2009b.



\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CASTRO, L. R. **Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura.** In: \_\_\_\_\_. (org.). Crianças e jovens na construção da cultura. Rio de Janeiro: NAU, Faperj, 2001, p. 19-46.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

TRINIDAD, C. T. **Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na Educação Infantil.** In: BENTO, M. A. S. (org.) *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais.* São Paulo: Centro de Estudos das relações de Trabalho e desigualdades – CEERT, 2012 (pp. 119-137).



## **FREIRE E MELLO: PRIMAVERAS, OUTONOS, POESIA, DIÁLOGO, INDIGNAÇÃO, ESPERANÇA E AÇÃO**

Leonor Cardoso Rosa<sup>39</sup>

Palavras-chave: Esperançar; indignação; ação.

No ano que comemoramos o centenário de nascimento do pernambucano Paulo Freire (19-09-1921), suas 100 primaveras, celebramos também 95 anos de vida do poeta amazonense Thiago de Mello, 95 outonos (31-03-1926). Dois brasileiros que passaram por tempos difíceis, que se indignaram e mantiveram o amor, a esperança, a coragem, a ação. Não podemos ler Paulo Freire e não reconhecer a poesia em sua obra, em sua vida. Não podemos ler Thiago de Mello sem encontrar a esperança, o diálogo com a realidade e a força do coletivo. Dessa forma, nossa proposta é apresentar um pouco da poesia e dos diálogos dessas duas referências sobre a esperança e a liberdade, sobre a ação humana e cidadã, sobre a educação e a superação do individual, pelo coletivo.

Celebramos o encontro de uma pedagogia poética com uma poesia pedagógica, de forma reflexiva e pautada na experiência cotidiana. Mello (1964), que apesar dos tempos difíceis do “fazer escuro”, insiste em “cantar”, pede licença e dedica ao amigo a “Canção para os fonemas da alegria”, escrita na “Primavera de 1964”, enquanto estava exilado em Santiago do Chile, em alusão à “experiência” de Freire com a alfabetização de adultos em Angicos, Pernambuco: “Peço licença, para algumas coisas (...) Peço licença para soletrar,/ no alfabeto do sol pernambucano/ a palavra ti-jo-lo, por exemplo (...) contra o bicho de quatrocentos anos,/ mas cujo fel espesso não resiste/ a quarenta horas de total ternura(...)”. E o poeta encerra sua Canção, da seguinte forma: “Peço licença para terminar/ soletrando a canção de rebeldia/ que existe nos fonemas da alegria:/ canção de amor geral que eu vi crescer/ nos olhos do homem que aprendeu a ler.”

Em *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (Freire, 2000), Ana Maria Araújo Freire nos presenteia com o livro que Paulo, seu marido, escrevia quando faleceu (02-05-1997) e com uma poesia: “Canção Óbvia”, de seu acervo, escrita por Paulo, no período de exílio em Genebra, Suíça, em março de 1971, em que nos alerta: “Quem espera na pura espera, vive um tempo de espera vã. Por isto, enquanto te espero trabalharei os campos e conversarei com os homens (...) porque o meu tempo de espera é um tempo de quefazer”. Na mesma “Canção”, Paulo nos adverte: “Desconfiarei

---

<sup>39</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias – leonorcr.lcr@gmail.com



daqueles que virão dizer-me/ em voz baixa e precavidos:/É perigoso agir/ É perigoso falar/ É perigoso andar/ É perigoso esperar, na forma que esperas,/ porque esses recusam a alegria de tua chegada.” E ainda no exílio em Genebra, em carta escrita ao amigo, em 13 de janeiro de 1974, Freire reconhece Mello, como um “Poeta que propõe aos oprimidos um discurso diferente – sua palavração”. A correspondência foi publicada no livro de Mello: *Poesia Comprometida com a minha vida e a tua vida* (1975): “Eita, Thiago velho de guerra, (...) Precisamos de você, da sua fé e coragem, do seu desprendimento, da sua poesia – um grito de amor e de esperança, esperança na manhã de um amanhã de liberdade que homens e mulheres, oprimidos hoje, teremos de criar.”

Apesar dos tempos “passados”, no nosso “hoje” vivemos tempos difíceis, vivemos tempos pandêmicos, vivemos tempos pandemoníacos... Sim: Tempos de indignação. Tempos de esperar, não de esperar. Tempos de muito “quefazer”. Analisando a conjuntura histórica e política, devemos nos atentar para a “dramaticidade da hora atual”, como nos alertaria Paulo Freire, mantendo a “esperança na manhã de um amanhã de liberdade”, que “teremos que criar”. Não podemos deixar de cantar, não podemos deixar de lutar... afinal... voltando ao poeta Thiago de Mello, agora em poesia escrita, em setembro de 1974, de Mainz, Alemanha, ainda no exílio, “É preciso fazer alguma coisa” (Mello, 1975): “Escrevo esta canção porque é preciso./Se não a escrevo, falho com o pacto/ que tenho abertamente com a vida./ E é preciso fazer alguma coisa/ para ajudar o homem. (...) Ainda é tempo./ É tempo./ Apesar do próprio homem, ainda é tempo.” É preciso esperar, é preciso agir, é preciso educar. Ainda é tempo!

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MELLO, Thiago. *Faz Escuro Mas Eu Canto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. *Poemas Preferidos*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

\_\_\_\_\_. *Poesia Comprometida Com a Minha e a Tua Vida*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1975.



## GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO LEITORA

Ana Christina de Abreu Araujo<sup>40</sup>  
Ana Caroline dos Santos Ferraz<sup>41</sup>

Esta pesquisa propôs desenvolver a gamificação como estratégia de aprendizagem para a formação leitora no Projeto da Organização Não Governamental Educar+, localizada na comunidade carioca do Final Feliz, cujo objetivo é expandir a perspectiva de mundo de crianças e adolescentes através da educação e da cultura, contribuindo para o desenvolvimento social e humano e tendo como principal pilar o incentivo à leitura.

Nas atividades de leitura realizadas no Projeto ficou evidente a dificuldade das crianças e adolescentes em relação à leitura. Nesse cenário, surgiu o desafio de repensar práticas incentivadoras da leitura no grupo de dez crianças e adolescentes, na faixa etária entre doze e quinze anos, fora do contexto escolar. O objetivo foi compreender, de forma crítica, a adoção de práticas *gamificados* de incentivo à leitura com temáticas sociais no *Game “Nós.juntos”*.

No século XXI, tal desafio requer uma revisitação de conceitos e práticas pedagógicas. Assim, os fundamentos teóricos tiveram como referências principais Rojo (2013), ao enfatizar a pedagogia dos multiletramentos e o paradigma da aprendizagem interativa. Ainda de acordo com a autora, a leitura não é só ler em si o código linguístico, sendo necessário uma compreensão mais crítica e autônoma do processo de alfabetização. Em Freire (1981), o processo de formação do leitor vai além da leitura da palavra escrita, uma vez que essa construção é mais complexa e subjetiva, ou seja, é a capacidade do sujeito de escrever sua própria perspectiva e ler o mundo a partir das suas próprias experiências. Quinaud e Baldessar (2019) sinalizam o conceito de gamificação como estratégia que promove a motivação e uma aprendizagem mais significativa. Dessa forma, compreende-se a utilização gamificação como potencial no processo educacional. Numa abordagem qualitativa, o estudo de caso revelou aspectos significativos sobre a possibilidade da gamificação como estratégia pedagógica de incentivo à leitura, isto é, para a formação leitora, ao impactar a transformação da vida de dez crianças e adolescentes a partir da aproximação com a leitura.

---

<sup>40</sup>UniCarioca - Mestra em Educação pela UnB. Pedagoga/ Docente no Curso de Pedagogia e Pós-graduação em Educação.

<sup>41</sup>Pedagoga/ Gestora da ONG Educar +.



Além disso, a proposta pedagógica do game é baseada em quatro níveis: autoconhecimento, cidadania, meio ambiente e futurismo. Cada nível aborda uma temática relacionada ao tema proposto por meio de perguntas norteadoras. A trilha segue um curso fluido trabalhando desafios personalizados de acordo com cada nível. O processo de aprendizagem desenvolvido pelo *Game* “Nós. juntos” possibilitou a percepção de que apenas inserir a gamificação, limitando-se a simples inserção de elementos do jogo na prática da atividade, não torna o processo de ensino/aprendizagem *gamificado*. Para que isso aconteça na prática, é necessário repensar toda a estrutura pedagógica. Desse modo, a leitura do livro foi inserida como desafio, e a exploração da narrativa do livro permitiu aos participantes, a reflexão a partir das suas leituras, assim como, as trocas possibilitaram o desenvolvimento das temáticas. A análise não afirma que a gamificação pode ser compreendida como uma “solução mágica” para resolver os problemas da educação, mas sim, como estratégia capaz de motivar e engajar os estudantes. Caracterizou-se, portanto, como uma metodologia ativa, possível e viável.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se Completam**, 23 ed. São Paulo, CIP-Brasil, 1981. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.p](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.p) Acesso em: 6 mar de 2021.

QUINAUD, Adriana Landim; BALDESSAR, Maria Jose. Educação no século XXI: gamificação aprendizagem com criatividade. In: NICOLAU, Marcos (org.). **Games e Gamificação: práticas educacionais e perspectivas teóricas**. João Pessoa: Ideia, 2014. Disponível em: [games\\_gamificacao-2.pdf \(ludosofia.com.br\)](https://ludosofia.com.br/games_gamificacao-2.pdf). Acesso em: 7 ago.2021.

ROJO, Roxane. **Entre Plataformas, Odas E Protótipos: Novos Multiletramentos Em Tempos De Web21**. Tecnologias digitais no ensino de línguas. PUC. The Specialist: descrição, ensino e aprendizagem, vol. 38, nº 1 jan-jul 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219/23261>. Acesso em: 5 ago. 2021.



## INVENTÁRIO DE PRÁTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E DIÁLOGOS COM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu<sup>42</sup>  
Vitória Caetano Xavier da Silva<sup>43</sup>

**Palavras-chave:** Educação não formal; Inventário de práticas; Mapeamento de ações educativas no Ensino Superior.

O presente resumo é fruto de nossas experiências formativas oriundas do projeto *Inventário de Práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão no Ensino Superior: reflexões sobre as articulações entre docentes e discentes do departamento de educação da FFP- UERJ* que possui como principais objetivos: inventariar e mapear as práticas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Departamento de Educação (DEDU); articular diálogos entre a universidade e a sociedade civil no que tange às questões relacionadas à formação docente inicial e continuada; criar canais virtuais que dinamizam e divulgam ações formativas e/ou culturais desenvolvidas pela academia para a comunidade; sistematizar e historicizar as atividades desenvolvidas no DEDU. O projeto nasce em 2020 durante a pandemia e pertence ao Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil da FFP/UERJ (COLEI). Em março de 2021, a autora principal e bolsista começou a atuar utilizando as seguintes perspectivas teórico-metodológicas: defesa pela democratização de saberes (STRECK, 2012); entender que todo docente pode ser potencialmente um professor-pesquisador (GARCIA, 1996); diálogos com a “pesquisa intervenção” (DAMIANI et al, 2013); e a produção de um “inventário de práticas docentes” (ALENCAR & FLEITH, 2004). A bolsista em questão realizou o mapeamento de 595 ações desenvolvidas pelos docentes da universidade em que ocorre o projeto no período de janeiro a agosto de 2021. Cabe destacar que embora o departamento possua 53 professores ativos, não conseguimos localizar a todos, tão pouco informações ou redes sociais dos projetos de extensão e/ou pesquisa pelos quais são responsáveis.

---

<sup>42</sup> Estudante de Pedagogia e bolsista de Estágio Interno Complementar do COLEI-FFP/UERJ.

<sup>43</sup> Estudante de Pedagogia e bolsista de Monitoria do COLEI- FFP/UERJ



Acreditamos que a quantidade de atividades pode ser maior do que a que mapeamos até agora, interpretamos como uma “situação limite” (FREIRE, 2019) o fato de não termos conseguido localizar as redes sociais e os canais virtuais de todos os docentes do nosso Departamento de Educação. Dessa forma, supomos que alguns professores não possuem canais virtuais para divulgação de suas ações educativas e/ou culturais.

Também foi possível identificarmos que alguns docentes parecem não dominar plenamente a mobilização de tais canais, uma vez que o acesso e a divulgação em massa nessas redes virtuais é algo quase que novo para muitos. Logo, acreditamos que muitos profissionais do DEDU, provavelmente, iniciaram o desenvolvimento de redes sociais para seus projetos, em contexto pandêmico, o que nos dá uma “pista” (GINZBURG, 1989) disso é que muitas das publicações com intenção de atingir o público em geral são publicadas em “status privado”, não atingindo o objetivo inicial dos docentes: conquistar um público variado que visualize e interaja com as publicações criadas por esses docentes. Assim, através das nossas pesquisas, foi possível verificar a variedade de atividades oferecidas pelo DEDU, tais como: *lives*, *micro lives*, grupos de estudos abertos ao público, *podcast*, seminários, webseminário, cine debates, divulgação de artigos e periódicos autorais e livros (participação/organização), exposição virtual de obras de arte via *Facebook*, curso de extensão, debates, conversas, ciclo de reflexões/diálogos, clube de leitura, colóquio, web colóquio/conferência, fórum, videoaula, produção de cards informativos e jornadas pedagógicas, participação de docentes como convidados(as) em ações formativas abertas em escolas públicas, dentre outras.

As plataformas mais usadas para a transmissão dessas atividades foram: *Facebook*, *Google Meet*, *Instagram*, *Youtube*, *Anchor by Spotify* (plataforma específica para *Podcast*), *Zoom* e Programa de rádio.

As Temáticas que apareceram com mais frequência são: juventudes periféricas; EJA; educação infantil; alfabetização; formação docente inicial e continuada; literatura infantil, infantojuvenil e adulta; desenho passo a passo; inclusão e diversidade; questões de gênero e diversidade sexual na escola e fora dela; educação informal em ambientes não escolares; educação escolar e não escolar; educação integral; currículo; políticas públicas e gestão educacional; centenário de Paulo Freire, questões étnico-políticas e raciais; metodologias de pesquisa em educação; escrita (auto)biográfica; escola e universidade em tempos de pandemia; didática e educação matemática entre outras.

Outro fator que ponderamos é o fato de registrarmos apenas atividades ofertadas



aos estudantes e à comunidade em geral de maneira gratuita, opção epistêmica necessária, em defesa de que tudo que a universidade pública deve ofertar à sociedade de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão gratuitamente. Uma vez que somos contra à privatização de tais instituições e de que seus profissionais cobrem por cursos, quando a presente, em especial, sendo servidor em nível de Dedicção Exclusiva (DE).

As Atividades realizadas internamente e/ou privadamente nos grupos de pesquisa (reuniões e estudos teóricos) não foram mapeadas por nós intencionalmente, pois tais reuniões apareciam publicadas nas redes sociais, apenas como registro da ação, o que interpretamos como “sinal” (GINZBURG, 1989) de que estes encontros com os grupos de pesquisa se realizam de modo fechado, envolvendo apenas seus orientandos, bolsistas e colaboradores.

A pandemia nos convocou a olhar para além dos espaços institucionais de educação e de seus muros, já que a inserção no campo virtual ampliou o nosso diálogo com a educação não escolar e precisamente com a educação não formal (VIANNA; BERNARDINO; MOTA, 2020) por permitir a possibilidade da promoção de novos e diferentes processos educativos formativos. Dessa maneira, entendemos a educação como um ato político e democrático em diálogo com Freire (2019) que deve permanecer assim independente do contexto em que se vive, nesse caso, o pandêmico.

## REFERÊNCIAS:

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de & FLEITH, Denise de Souza. **Inventário de Práticas Docentes que Favorecem a Criatividade no Ensino Superior**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2004, 17(1), pp.105-110.

DAMIANI, Magda; ROCHEFORD, Renato; CASTRO, Rafael; DARIZ, Mairon; PINHEIRO, Silvia. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPEl: Pelotas maio/agosto, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67ª, ed- Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARCIA, Regina Leite Garcia. **Formação de professoras alfabetizadoras** — reflexões sobre uma prática coletiva. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Lisboa: Europa-América, 1982.

STRECK, Danilo F. **Qual o conhecimento que importa?** Desafios para o currículo. Currículos sem Fronteiras, Porto Alegre, v.12, n.3, p. 8-24, set/dez 2012.



VIANNA Ferreira, A; BERNARDINO Sirino, M.; MOTA, P. F. (2020). **Para além da significação ‘formal’, ‘não formal’ e ‘informal’ na educação brasileira.** Interfaces Científicas, Aracaju, V.8 • N.3, p. 584 – 596. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7736>>. Acesso em: 30 ago. 2021.



## LITERATURA DE AUTORIA INDÍGENA NA ESCOLA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Raquel Maria Araujo Pinto<sup>44</sup>  
Maria Martinha Barbosa Mendonça<sup>45</sup>

Palavras-chave: temática étnico-racial na escola; indígena; educação antirracista.

O trabalho apresenta reflexões produzidas pelo projeto de Estágio Interno Complementar Memória e História da Alfabetização, que se constitui como uma das ações *investigativoformativas* do grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Etnicorraciais – ALMEFRE, tendo como objetivo apresentar algumas reflexões produzidas nas atividades realizadas a partir do diálogo entre uma graduanda de Pedagogia e uma professora da rede municipal de Maricá com as experiências docentes sobre representações raciais na sala de aula. Tendo em vista o contexto pandêmico, as pesquisas, reuniões e estudos desde março de 2020 acontecem através de dois recursos virtuais: plataformas Zoom e WhatsApp. Trazemos os diálogos com a professora Martinha Mendonça, docente na Escola Municipal Indígena Guarani Kyringue Arandua, escola em contexto de Aldeia Mbya Guarani, na qual narra suas experiências docentes sobre a temática das relações étnico-raciais e os desafios da educação multisseriada e bilíngue.

Considerando as Leis 10.639/03 e 11.645/08 sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, trazemos as reflexões sobre os limites e possibilidades da educação antirracista na educação escolar indígena entendendo que o amparo legal é uma ferramenta de luta e um instrumento de conscientização que possibilita trazer outros olhares sobre histórias e culturas historicamente marcadas pela

---

<sup>44</sup>Graduanda em licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, é bolsista de Estágio Interno Complementar do Projeto Memória e História na Alfabetização. Comprometida com o grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Étnico-raciais – ALMEFRE coordenado pela Professora Doutora Mairce Araújo. Possui experiência na área de Educação com ênfase em Educação Infantil e Ensino Fundamental.

<sup>45</sup>Especialista em História da África pelo programa de pós-graduação do Colégio Pedro II, Mestre em Educação Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais – PPGEDU pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro na Faculdade de Formação de Professores – UERJ/FFP, é também servidora no Colégio Pedro II e docente na Educação Escolar Indígena Guarani Kyringue Arandua localizada em Itaipuaçu.



sociedade. Apesar da garantia da lei, de acordo com a professora Martinha, muitas vezes falta experiência docente na temática e muitos materiais didáticos seguem reproduzindo estereótipos, apagamento das identidades e a literatura que chega à escola é majoritariamente eurocêntrica.

Diante dessa dificuldade, especialmente da ausência de materiais didáticos apropriados, ela aponta que é um desafio pensar propostas de trabalho com relações étnico-raciais na escola indígena, por isso, tem buscado pesquisar literaturas e materiais didáticos do povo Mbya Guarani em diálogo e trocas contínuas com o professor Guarani com quem exerce a bidocência. Ambos entendem que o material didático jurua (não indígena) é um limitador pois significa trabalhar com referenciais que ignoram o modo de viver e existir dos povos indígenas na contemporaneidade.

Uma das experiências trazida pela professora foi a utilização do lápis de cor rosa, em que uma das crianças apontou a tinta rosa como cor de pele, apontando para seu braço. A professora trouxe então para a sala de aula um estojo de lápis de cor com vários tons que poderiam ser associados à cor de pele e propôs às crianças que as comparassem com a pele do braço. A partir daí desenharam o contorno do corpo em tamanho real e cada criança escolhia o lápis da cor mais aproximada da sua pele para pintar o próprio corpo. Essa experiência remeteu a utilização do termo “lápis cor de pele” que é reproduzido na escola como se o rosa, a cor da boneca Barbie, das pessoas “brancas” seria a *cor da pele* universal. Contudo, é possível sugerir que o bege ou o rosa como “cor da pele” possa mostrar a diversidade humana? Pensamos que não, na verdade,

trata-se de uma convenção que carrega em si fissuras sociais e culturais que precisam ser discutidas para que preconceitos e discriminações não se perpetuem em nossa sociedade. Sabemos que a diversidade é o que torna a vida surpreendente e revela a beleza existente em cada ser humano, reconhecer e valorizar as diferenças nos enriquece enquanto sociedade. (Machado, 2019, p.1)

As trocas proporcionadas pelo projeto e os diálogos tecidos em grupo permitiram que, coletivamente, refletíssemos sobre as dificuldades desse início da docência, bem como as dificuldades do acesso a materiais paradidáticos que estivessem de acordo com as perspectivas de alfabetização dos Mbya Guarani. A partir disso, a professora, refletindo sobre suas práticas, buscou materiais, via internet, produzidos por outras aldeias de povos da mesma etnia, e junto com o professor Guarani começaram a pensar formas próprias de alfabetização bilíngue com a produção de material didático que refletissem essas perspectivas.



Entendendo que “as representações literárias podem reaver a autoestima, celebrar o pertencimento” (DORRICO, 2021, p.1), a professora Martinha vem apostando numa literatura que possibilite construção de identidade e pertencimento através da escolhas de obras que tenham protagonismo e/ou autoria Mbya Guarani, como **Kunumi Guarani**, de Jeguaka Mirim, **Piragui Iporã**, de Jovani Brisuela, **Palermo e Neneco: Um dia na aldeia Guarani Mbya Guarani**, de Ana Carvalho e Mariana Zanetti, mas também em literaturas que permitam dialogar com temáticas de identidades étnico-raciais, como **A cor de Coraline**, de Alexandre Rampázio e **Heroínas negras em 15 cordéis**, de Jarid Arraes.

Dessa forma, vimos que nossos estudos têm contribuído para produzir reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem em contextos específicos. As reflexões sobre a temática étnico-racial têm tido uma grande relevância para os processos formativos dos/as integrantes do grupo, tanto os/as futuros/as docentes em formação inicial, como Raquel, a bolsista coautora deste texto, quanto para Martinha, professora e coautora, que já está inserida nos cotidianos escolares. Assim, entendemos que o trabalho pode contribuir de forma significativa para o aperfeiçoamento de uma prática pedagógica antirracista.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, LEI Nº 10.639, Brasília, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 24/08/2021

\_\_\_\_\_, LEI Nº 11.645, Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 24/08/2021

DORRICO, Julie. **Abril antirracista: A literatura indígena em destaque**. Disponível em: <http://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julie-dorrigo/2021/03/31/abril-antirracista-a-literatura-indigena-em-destaque.htm>

MACHADO, Ana Lúcia. **A cor do lápis de pele – Falando sobre diversidade com as crianças**, c.2019. Disponível em: <http://www.educandotudomuda.com.br/a-cor-do-lapis-cor-de-pele-falando-sobre-diversidade-com-as-criancas/>



## **MÃE, AQUI EM CASA TEM 5G?: PROPOSTAS E AÇÕES EDUCATIVAS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES MEDIADAS PELO CAMPO DO SABER DA PEDAGOGIA SOCIAL.**

Cláudio de Oliveira<sup>46</sup>

“(...) enquanto formos capazes de imaginar realidades alternativas seremos capazes de criar alternativas à realidade.”

(José Eduardo Agualusa)

Palavras-chave: Direito à conectividade; Infância; Desigualdade social; Vera Candau.

O presente estudo tem como objetivo estabelecer aproximações entre o direito à conectividade como direito social, presente nas pesquisas de Vera Candau (PUC/RJ) e as discussões do campo em construção da Pedagogia Social. Os subsídios desta investigação acadêmica têm fundamento nos conceitos elencados no livro “Pedagogia Social: lugar de (RE)Existência” (FERREIRA, 2019). Do ponto de vista metodológico, este trabalho caracteriza-se como bibliográfico, com pesquisas em livros, artigos e jornais pertinentes a temática do Educação em Direitos Humanos. O primeiro fio condutor desta conversa é a pergunta geradora/título da nossa análise, que é feita por uma criança à sua mãe, e que fica sem resposta: Mãe, aqui em casa tem 5G?

A pandemia do COVID-19 causada pelo coronavirus SARS-COV-2, permanece entre nós, após um ano e meio de perdas, sofrimentos, desesperanças e vacinas. Esta pergunta simples, mas incômoda de uma criança de 5 anos da periferia carioca para sua mãe solo, que tem no auxílio emergencial concedido temporariamente pelo Governo Federal a sua principal fonte de renda, revela o poder dos meios de comunicação nos dias atuais. A criança em tela que é sujeito da pesquisa, está matriculada na Educação Infantil de uma escola municipal carioca, onde ainda hoje vigora o ensino remoto emergencial para educandos e educadores.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, as crianças passam a ser vistas como sujeitos de direitos, com acesso a educação de qualidade, a saúde e as tecnologias de informação e comunicação. Paradoxalmente, vivemos numa sociedade profundamente desigual, onde a maioria esmagadora vem passando fome, em detrimento de uma minoria detentora de bens e serviços. A educadora Vera Candau puxa o segundo fio da nossa

---

<sup>46</sup> Graduando em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF); pesquisador do Coletivo de Leituras e Investigações e Pedagogia Social (CLIPS/UCB).



conversa, como garantir o direito à conectividade, isto é, a acessibilidade as tecnologias de informação e comunicação como componente do direito à educação para crianças e famílias das camadas empobrecidas? Neste momento da pandemia ela faz uma reflexão: “Neste sentido, é importante afirmar a centralidade da vida como fundamental, os cuidados, a fragilidade, as necessidades e as mudanças que estão afetando aos alunos e alunas e suas famílias neste momento de crise socio sanitária, articuladamente com o respeito da continuidade do ensinar e aprender e os direitos que permitem que isso seja possível com qualidade educativa” (CANDAU; SACAVINO, 2020, pág,124).

Frente ao exposto, este ensaio buscará na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, presente no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, propor uma formação que vá além da sensibilização e da informação, a saber: formação inicial e continuada dos educadores dentro de uma dimensão histórica-crítica convergente com três princípios citados nas Diretrizes Nacionais: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades

Outra preocupação com o pós pandemia é com o Currículo. A professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Catarina Santos considera fundamental o Brasil adotar um currículo escolar de transição, visando conectar os períodos pré e pós pandemia. Não adianta imaginar que a gente garantiu, durante esse ano e meio de pandemia, tudo o que os alunos necessitavam. Esse currículo de transição deve colocar todos os estudantes na mesma página.

O terceiro fio desta tessitura é a articulação entre os Direitos Humanos e a Pedagogia Social, tendo por base metodológica valores fundamentais da Pedagogia da Convivência do educador social catalão Xesus Jares (2005), que dentre eles pressupõem o valor à vida; a dignidade humana; a não violência e a solidariedade. Destaco a solidariedade, onde o educador social deve ensinar o educando a refletir sobre a dimensão da justiça social e a pensar a pobreza como impeditivo da vivência do ser humano em sociedade. Desse modo, penso que a epígrafe inicial do escritor africano se alinha com o desafio do Educador Social contemporâneo e o campo do saber da Pedagogia Social, visando transformar a criança e suas infâncias, sujeitos da nossa conversa. AXÉ!!!

## **REFERÊNCIAS**

AGUALUSA, José Eduardo. Jornal O Globo, Título: Estamos aprisionados em dias estranhos. 04/09/2021.



BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEEDH-MEC, 2007.

FERREIRA, Arthur Vianna. Pedagogia Social: Lugar de (RE) Existência. Editora CRV, 2019.

JARES, Xesús. Educar para a verdade e para a esperança. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SUSANA, Beatriz Sacavino; CANDAU, Vera Maria. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. RIDH/Bauru, v.8, n.2, p.121-132, jul/dez, 2020.



## **O CINE DEBATE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES CENTRADOS NA APLICAÇÃO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

Stella Alves Rocha Da Silva<sup>47</sup>

Rosana da Silva Berg<sup>48</sup>

Bárbara Cristina Paulucci Cordeiro Martorelli<sup>49</sup>

Fabiana Siqueira<sup>50</sup>

Sidnei Vale dos Santos<sup>51</sup>

Francisco Maícon Alves do Nascimento<sup>52</sup>

Palavras-chave: cine debate; projeto de extensão; ODS.

O Cine Debate é uma das atividades do projeto de extensão Observatório da Educação e Direitos Humanos da UNISUAM (EDUDIH) que faz uso do cinema para a formação interdisciplinar dos acadêmicos da UNISUAM e de estudantes do curso de formação de professores do ensino médio. O projeto propõe a exibição de obra cinematográfica que oriente o debate e que tenha como objetivo repensar as questões referentes à educação e sociedade que estão nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), incentivando práticas igualitárias e a democratização do ensino no âmbito educacional e social, uma vez que aqueles que participam do debate são instados a pesquisar e discutir sobre as temáticas abordadas nos filmes a que assistiram.

Os temas dos filmes têm foco nas metas 4 – Educação de Qualidade e 10 – Redução das Desigualdades. A discussão sobre as ODS se faz necessária para a formação de docentes comprometidos com a inclusão social, a diversidade cultural e multiculturalismo. Nosso grupo é constituído por docentes e estudantes da escola de licenciaturas, por isso é relevante que invistamos na aprendizagem de forma lúdica. O cinema é uma atividade que, por ser uma atividade artística, inspira e incentiva a reflexões sobre cidadania e inclusão nos mais diversos aspectos. A metodologia adota a estratégia de recontextualização pedagógica do sociolinguista educacional Basil Bernstein, na qual o professor reformula os textos de modo a cooperar com o processo de aprendizagem dos

---

<sup>47</sup>Mestra em Educação (UNESA). Professora de Pedagogia (UCB). Coordenadora da Escola das Licenciaturas (UNISUAM). Email: stella.silva@unisuum.edu.br

<sup>48</sup>Doutoranda em Políticas Públicas (UERJ). Mestra em Desenvolvimento Local (UNISUAM). Professora de Letras – UNISUAM. Email: rosana.sberg@souunisuum.com.br

<sup>49</sup>Mestra em Sistema de Gestão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora de Pedagogia – (UNISUAM). Email: barbarac@souunisuum.com.br

<sup>50</sup>Graduanda do curso de Direito – (UNISUAM). Email: fabianasiqueira@souunisuum.com.br

<sup>51</sup>Graduando do curso de Licenciatura em História (UNISUAM). Email: sidneivale@souunisuum.com

<sup>52</sup>Graduando de Licenciatura em Letras - Português/Literatura (UNISUAM). Email: francisonascimento@souunisuum.com.br



alunos, a fim de que aprendam com propriedade o conhecimento proposto e produzam novos discursos.

Nosso projeto tem por objetivo discutir a democratização da educação, a redução das desigualdades, a importância de ampliar o capital cultural de estudantes e a formação crítica de docentes e de estudantes das diversas áreas de formação. Para isso, nosso referencial teórico apoia-se nas ideias de Paulo Freire (1996 e 2011) sobre formação crítica do corpo docente, educação opressora e educação libertadora, no conceito de capital cultural e propostas educacionais dos sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2011) que asseveram que a escola reproduz as desigualdades sociais quando reforça o sistema de significações hierárquicas do capital cultural, construindo a dominação dos bens culturais, nas práticas discursivas de Fairclough (2016) que diz que as mudanças sociais começam no discurso, e nos estudos sobre a indústria cultural de Adorno (2020).

Promovemos três edições do Cine Debate por semestre. As edições são organizadas pelos alunos extensionistas que fazem parte do projeto e orientadas pelas professoras que coordenam o Cine Debate. A escolha do filme que será objeto de discussão no dia do Cine é feita pelo grupo que participa de nosso projeto de extensão. O filme que será tema da discussão no dia do debate é amplamente divulgado nas redes sociais da UNISUAM e no ambiente do aluno, informando a data e horário do Cine Debate. Os estudantes do curso de formação de professores do ensino médio (Instituto Carmela Dutra) são convidados a participar da atividade por e-mail. O evento é transmitido pela plataforma *Google Meet* tendo em vista o cenário pandêmico que estamos vivendo e é realizado durante uma hora. Para provocar o debate, os organizadores propõem discussões sobre temas centrais do filme escolhido e perguntam se as pessoas que estão participando do evento desejam propor um tema para discussão.

O Cine Debate é uma ferramenta de aprendizagem por meio de atividade interativa e lúdica, tornando possível uma análise crítica dos mais diversos temas o que contribui para a formação do pensamento crítico tão necessário nestes tempos de ataques à ciência e à produção acadêmica. O Cine Debate também provoca reflexões que colaboram na condução dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem a fim de que analisem, reflitam e busquem soluções para os problemas sociais locais ou regionais, uma vez que entre as exigências atuais da educação mundial está associar teoria e prática na formação do professor, como defendia Paulo Freire em diferentes trabalhos. Dessa forma,



o nosso Cine Debate pretende contribuir com a construção de uma pedagogia democrática e inclusiva, que tenha foco no enfrentamento do desafio de construir um pensamento crítico na escola brasileira, e assim, contribuirmos para a formação de pessoas autônomas, que reclamem a cidadania quando esta for negada, que não se conformem com a exclusão social, que não se acostumem com a reprodução imposta, que lutem por um mundo mais justo e que sejam felizes.

## **REFERÊNCIAS**

ADORNO, Theodor. W. 53 Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2 ed., 2020.

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico. Petrópolis: Vozes, 1990.

BOURDIEU. P; PASSERON. Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: UnB, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011



## O COTIDIANO E AS TELAS: FORMAÇÕES SUBJETIVAS NAS RELAÇÕES ENTRE DOCENTES E CRIANÇAS-PESQUISADORAS

Beatriz Pereira Serrão<sup>54</sup>  
Ingrity Leandro da Silva<sup>55</sup>  
Heloisa Josiele dos Santos Carreiro<sup>56</sup>

**Palavras-chave:** Iniciação à docência; Mediação literária; Cotidiano escolar.

O presente trabalho se origina das nossas experiências formativas com o projeto de Iniciação à Docência: *Alfabetização e Literatura: A mediação literária favorecendo a aprendizagem da Leitura e da Escrita*, cujo principal objetivo é criar uma parceria entre a escola e a universidade no que diz respeito ao enfrentamento dos desafios teóricos e metodológicos que se colocam à professora alfabetizadora no cotidiano escolar. A ação formativa é iniciada em 2019 e pertence ao Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil da FFP/UERJ (COLEI). O projeto trabalha na dinamização de mediação literária e em práticas de produção de texto com crianças da Umei Jacy Pacheco. No contexto anterior à pandemia, os encontros e tais atividades com as crianças aconteciam presencialmente, atualmente neste contexto virtual, tais atividades se dão de forma remota, através de encontros quinzenais pelo aplicativo *Zoom*. É em diálogo com as experiências com esse aplicativo que se pretende dialogar sobre as práticas em territórios *não escolares* (FERREIRA; SIRINO; MOTA; 2020) que surgiram no tempo pandêmico que nos atravessam e em como tal experiência é formadora de subjetividades no que aponta as relações que se constroem entre docentes, crianças e bolsistas-pesquisadoras, por meio da leitura e escrita do mundo e da palavra (FREIRE, 1992).

A proposta investigativa de ensino, pesquisa e extensão está em diálogo com às seguintes perspectivas teórico-metodológicas: os estudos do cotidiano (GARCIA, 2003), compreendendo a importância do diálogo com a professora-alfabetizadora, que através

---

<sup>54</sup> Graduanda de Pedagogia da FFP-UERJ. Integrante do COLEI (Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil). Bolsista de Iniciação à Docência FFP-UERJ. Integrante do grupo GENTE (Grupo de estudos Negritudes e Transgressões Epistêmicas). Integrante do PIBID no subprojeto Alfabetização e Letramento Racial na EJA. [beatrizps020@gmail.com](mailto:beatrizps020@gmail.com)

<sup>55</sup> Graduanda de Pedagogia da FFP-UERJ. Integrante do COLEI (Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil). Bolsista de Iniciação à Docência FFP-UERJ. [ingrityleandro@gmail.com](mailto:ingrityleandro@gmail.com)

<sup>56</sup> Professora Adjunta da FFP-UERJ. Coordenador do Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil. Professora Coordenadora do PIBID no subprojeto Alfabetização na Educação Infantil e Ensino Fundamental. [helo.carreiro.uerj.ffp@gmail.com](mailto:helo.carreiro.uerj.ffp@gmail.com)



dos desafios que emergem de sua própria prática se torna uma investigadora, na medida em que ela não se contenta com os resultados que sua prática produz, em que não transfere o fracasso escolar às crianças, mas compreende a responsabilidade de seus saberes e fazeres (ALVES, 2001) naquilo que as crianças revelam saber e ainda-não saber (ESTEBAN, 2002). Os estudos do cotidiano possibilitam que a professora-alfabetizadora tenha seu ato de educar como um ato responsivo (BAKHTIN, 2006), na medida em que não há álibi possível que justifique as não aprendizagens infantis. Em relação ao trabalho com a literatura, é central em nossos estudos/diálogos com Corsino (2014), Queiróz (2014) e Travassos (2014) que compreendem a importância da mediação literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, as pesquisadoras em questão debruçam-se em investigar como o trabalho com a literatura representa uma potência qualitativa nos processos de ensino-aprendizagem. E, em relação à alfabetização, nos debruçamos nos estudos de Smolka (1987) sobre a fase inicial da escrita, que precisa ser compreendida como processo discursivo, na mediação que os/as educadores/as tecem para/com a criança.

Considerando o descrito em interação com as experiências formativas e/ou investigativas vivenciadas no projeto mencionado com as crianças e com as professoras da Educação Básica sob a orientação da Professora Heloisa Carreiro, trazemos nosso resumo para dialogar com a VI (WEB) *Jornada de Educação Não Escolar e Pedagogia Social* que provoca reflexões a partir do tema "*Pedagogia Social: Da Indignação à Emancipação*", que também atravessa nosso recorte de experiência e que nos tensiona a muitas reflexões, nos convocando a revisitar nossas concepções e interações durante a realização das atividades do projeto que vêm sendo desenvolvidas com as crianças de maneira remota.

A partir dessa práxis remota, o projeto tem nos tensionado a pensar práxis (FREIRE, 1967) que ultrapassam as lógicas das salas de aula escolares, pois com as novas metodologias de ensino que são propostas durante este tempo pandêmico, o local de ensino se tornou a própria casa da criança junto à sua família e ambiente familiar, o que tem direcionado nossas experiências a pensar a leitura desse mundo novo (FREIRE, 1992) que nos atravessa desde 2020 e a experienciar novas práticas quando passamos a leitura da palavra/dos livros que é o que move nossos encontros aos sábados, a mediação literária. Tem sido um desafio pensar e desenvolver essas ações com o objetivo de favorecer a leitura e a escrita das crianças, porém tem sido um desafio enriquecedor para



nossa formação como professoras e estudantes-pesquisadoras, além de ser uma experiência singular no que tange às construções de nossas práxis pedagógicas. Acreditamos que o seguinte recorte de experiência é de grande contribuição para se pensar, compreender e pesquisar as questões que o presente evento nos provoca a desenvolver no campo teórico e prático da formação docente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas.** In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** Organização por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE/UFSCar. Trad. por Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006.

CORSINO, P (org.). **Travessias da literatura na escola.** 1ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3ª Ed.. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

FERREIRA, A. V.; SIRINO, M. B.; & MOTA, P. F. (2020). As contribuições dos participantes da I jornada de educação não – escolar e pedagogia social sobre o conceito de educação social. *Pesquisa E Debate Em Educação*, 7(1), 252–267. Recuperado de <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31815>.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GARCIA, Regina Leite. **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

QUEIROZ, Hélen. **A literatura em jogo: suas faces, máscaras, metáforas.** In.: Travessias da literatura na escola. 1ª Edição – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A alfabetização como processo discursivo.** 170 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas/ SP, 1987.

TRAVASSOS, Sônia. **Infância e escola: a obra de Lobato e as mediações de leitura.** In.: Travessias da literatura na escola. 1ª Edição – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.



## **O DIREITO À CIDADE E A LEITURA DO MUNDO NAS INFÂNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA EM SÃO GONÇALO-RJ**

Thiago Simão Dias<sup>57</sup>  
Clara Regina Moscoso<sup>58</sup>

Neste trabalho, caracterizado por uma metodologia de abordagem qualitativa, pretendemos apresentar algumas análises e reflexões que vêm sendo desenvolvidas acerca dos desafios enfrentados pelo campo da Educação durante o período pandêmico e frente à ampliação do ensino remoto. Nessa perspectiva, o objetivo principal é problematizar como a pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e o necessário isolamento social estão impactando no desenvolvimento das leituras geográficas (e do mundo) e na construção da compreensão dos direitos à cidade pelas infâncias no município de São Gonçalo-RJ.

Sendo assim, apresentar-se-á as finalidades e relevâncias do ensino da Geografia nos Anos Iniciais, assim como a importância da leitura de mundo para e com os educandos. Serão explanadas as concepções de infâncias preconizadas nesta investigação, articulando-as à função do ensino da Geografia dentro da questão da pandemia. Além disso, identificaremos o campo de estudos conhecido como direito à cidade, mostrando sua definição e valor para formação cidadã dos sujeitos e das infâncias dentro dos espaços urbanos, vinculando sua compreensão à realidade pandêmica. Por fim, debateremos acerca da leitura geográfica e da educação escolar pensando, de forma geral, os desafios e possibilidades impostos às crianças, às infâncias e a todos os atores que constituem as comunidades escolares para se trabalhar com as camadas empobrecidas perante a falta de estrutura para concretização de uma educação remota possível.

Para essa discussão, nos embasamos na leitura de mundo conforme autores que têm a Educação Popular como diretriz, como Freire (1989), entre outros. E autores da Geografia, como Callai (2005), Cavalcanti (1998) e Lopes (2006). Dialogamos, ainda, com os estudos sobre cidade e direito à cidade, de Lefebvre (2001) e Carlos (1992). Por fim, trazemos, com a finalidade de contribuir com a efetivação desse direito no município

---

<sup>57</sup> Graduado em Pedagogia pela FFP/UERJ. Atua como Educador Social, exercendo a função de Professor-Alfabetizador de Adultos, no Instituto Abraço do Tigre.

<sup>58</sup> Graduanda em Pedagogia pela FFP/UERJ. Bolsista PIBIC e participante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão *Fora da Sala de Aula*. Atua como Professora na Rede Privada de Ensino.



de São Gonçalo, algumas análises e reflexões sobre a infância e o ensino escolar neste ano de pandemia.

Diante disso, a característica central das infâncias que devemos levar em conta ao trabalhar com as crianças é a sua pluralidade, pois as infâncias não são iguais. Como afirma Lopes (2006), cada realidade elabora a sua ideia de infância de acordo com as condições sociais em cada diferente localidade. Na relação com as pessoas pertencentes ao grupo social, com o próprio lugar de vivência e também com outros grupos e espaços, se produz diferentes subjetividades para a infância que serão condizentes com o que aquela sociedade aceita na subjetividade coletiva e também com cada contexto das determinadas épocas. De acordo com Ariès (1981), a infância nem sempre foi reconhecida e valorizada como uma fase da vida com suas próprias características e que demandasse certos cuidados.

Partindo da compreensão de que há uma multiplicidade de concepções de infâncias, podemos discutir se as nossas crianças têm ou não, atualmente, direito à cidade. A expressão “direito à cidade” foi cunhada, inicialmente, pelo filósofo Henri Lefebvre (1901-1991), em 1968, na obra “O direito à cidade”, na qual o autor examinou, num prisma dialético, as complexas relações mantidas no ambiente urbano. O direito à cidade não é somente o acesso aos recursos que a cidade incorpora e disponibiliza para os indivíduos ou grupos sociais, mas sim, trata-se da possibilidade de reinventarmos e alterarmos a cidade conforme os nossos desejos mais profundos (cf. HARVEY, 2014, p. 28). Dada a importância dessa literatura, é essencial que os educandos tenham contato com seus direitos desde os primeiros anos na vida escolar. Para os educandos que vivem nos espaços urbanos, ao apreender o direito à cidade, que está intimamente atrelado à aquisição das suas leituras geográficas e de mundo dentro da dinâmica e dos fenômenos oriundos das cidades, os espaços geográficos se tornam indissociáveis da criação das concepções políticas, culturais, sociais, econômicas e educacionais desses sujeitos.

Antes de aprender a ler e a escrever, a criança executa a leitura do mundo, mas é papel da escola fazer com que o educando compreenda o seu contexto no espaço social mais amplo, a partir da relação linguagem-realidade. Nisso, partindo da leitura do espaço e fazendo uso da linguagem geográfica, o ensino de Geografia permite que as crianças construam seus referenciais espaciais, ao mesmo tempo em que articulam suas leituras de mundo pela apropriação e sistematização de símbolos, significados, convenções e o funcionamento de variadas linguagens. Dessa forma, é função da escola propiciar a



incorporação das diferentes leituras de mundo de seus alunos, porque trabalhar a representação espacial com as crianças significa exercitar a leitura do mundo para viabilizar as condições de compreensão da espacialidade, dos fenômenos, dos processos históricos e socioculturais que os constituem. Entretanto, com o fechamento das escolas públicas, por conta da circulação e disseminação do coronavírus, um novo desafio se impôs, além da crise sanitária e das difíceis condições que as escolas da rede municipal já sofriam.

Nessa conjuntura, concluímos que a pandemia agravou a negação do direito à cidade às nossas crianças, trazendo novos desafios às experiências vividas por essas infâncias, incluindo a própria relação com o espaço geográfico. A situação pandêmica propõe um outro tipo de Currículo que não é aquele que se agarra ao cumprimento dos livros didáticos, mas sim, a uma proposta pautada nas realidades dos discentes. Sendo assim, precisamos de um novo Currículo diferente desse que até agora vigora nas salas de aula, nas escolas e que se mostra amplamente inócuo para a realidade das camadas periféricas.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC. 1981.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago., 2005.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1992.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e Produção de Conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998. 194p.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. Tradução Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes-Selo Martins, 2014.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.
- LOPES, Jader Janer Moreira. GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: Territorialidades Infantis, In. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp. 103-127, jan./jun., 2006.



## O ENSINO GERENCIAL: EDUCAÇÃO “DESEMANCIPADORA” NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

Priscila Pereira de Moraes<sup>59</sup>

Palavras-chave: educação escolar; gerencialismo; poder; violência simbólica; avaliação escolar.

A educação brasileira tem mudado significativamente ao longo dos anos. A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEEDU tem adotado uma série de medidas, desde 2010, para adaptar-se às novas demandas das políticas educacionais propostas globalmente desde os anos 1980, aprofundadas nos anos 1990 e 2000, centradas sob uma racionalidade neoliberal e gerencialista. Pretende-se tecer aqui um breve comentário de como a política pública institucional com foco em resultados e produtividade influencia a prática docente e o cotidiano da escola.

Dentre as medidas propostas pela SEEDUC-RJ, estão a implementação da Gestão Integrada da Escola (GIDE), que é a aplicação da gestão empresarial nas escolas, as avaliações externas – SAERJ e Saerjinho (extintas em 2017 após o movimento de ocupação de escolas) e normatizações curriculares (Currículo Mínimo) e de avaliação. Tais medidas, entre 2010 e 2012, fez com que a rede subisse no ranking do IDEB (de 26º para 15º posição), mas atualmente está na 20º posição<sup>60</sup>.

Dentre as normativas, a mais presente no cotidiano é a Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 419 de 27 de setembro de 2013, que estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e é, desde sua publicação, o documento norteador das práticas pedagógicas nas escolas da rede. A portaria, dentre outras medidas, determina a aplicação de, no mínimo, três instrumentos avaliativos diversificados ao longo do bimestre. Aos educandos que, porventura, não tiverem alcançado rendimento nas avaliações devem ser aplicadas recuperações paralelas e contínuas ao longo do bimestre. A portaria não determina explicitamente como devem ser aplicadas as recuperações, mas é comum que as escolas

---

\* Este resumo é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, por isso ainda não reúne resultados.

<sup>59</sup> Graduação em Arte – UERJ. Especialização em Linguagens artísticas, cultura e educação pelo IFRJ e mestranda em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ. Atua como professora da SEEDUC-RJ desde 2010. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9574601893699673>

<sup>60</sup> TEIXEIRA, Mônica; NASCIMENTO, Tatiana. G1 – Rio de Janeiro. RJ fica em 20º lugar no ranking da educação de ensino médio no Brasil. Disponível em <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/09/16/rj-fica-em-20-lugar-no-ranking-da-educacao-de-ensino-medio-no-brasil.ghtml>>. Acessado em 20/10/2021.



exijam uma recuperação para cada avaliação aplicada, como objeto de respaldo caso a escola seja questionada sobre a não aprovação do educando.

O manual para a operacionalização dessa portaria tem entre suas referências o teórico da Pedagogia das Competências, Phillippe Perrenoud. A pedagogia das competências, adotada também em ambientes empresariais, elucida como a SEEDUC propõe sua normativa: estamos sob uma lógica econômica e social, onde a escola interioriza novos objetivos (LAVAL, 2004, p. 45).

Considerando a carga horária da matriz curricular da rede até 2021<sup>61</sup>, temos disciplinas com carga horária de 2 tempos semanais de 50 minutos cada<sup>62</sup>. Um bimestre tem, em geral, 10 semanas de aula. Dessas semanas, 3 são destinadas às avaliações e mais 3 destinadas às recuperações. Restam 4 semanas de atividades pedagógicas. Ainda que as recuperações sejam feitas de maneira paralela – ao longo das aulas –, como o professor, em uma turma com 40 educandos, em sua mais completa diversidade e complexidade, pode dar conta de, sozinho, em pouco mais de uma hora e meia e com recursos pedagógicos limitados, aplicar os conteúdos, tirar dúvidas, orientar atividades, negociar possíveis conflitos e recuperar educandos que não alcançaram resultados satisfatórios nas avaliações aplicadas? As demandas da realidade escolar são muitas e diversas. Priorizar a avaliação com a finalidade de obter resultados e aprovações desvia o objetivo do ensino/aprendizagem.

Diante de um modelo de produtividade extenuante ao professor, a relação entre professor e educando, historicamente hierarquizada e disciplinatória (FOUCAULT, 2009, p.164), onde a avaliação – exame – é um dispositivo instrumental de poder, se torna especialmente conflituosa. Com alto grau de exigência por resultados, onde os educandos precisam estar prontos para responder socialmente àquilo que a sociedade espera que a escola os forme para o mercado de trabalho (LAVAL, 2004, p.15), cada vez mais fluido e impreciso, somado a um ambiente urbano violento como o de nosso Estado, em turmas lotadas, o professor se vê diante de um impasse: como ensinar o que lhe é proposto pelo currículo de maneira interessante aos educandos, fazendo com que desenvolvam habilidades e competências, conforme proposto nos documentos oficiais, em um

---

<sup>61</sup>A matriz curricular mudará com a implementação do Novo Ensino Médio em 2022. A atual matriz está na RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5812 DE 27 DE DEZEMBRO DE 2019, publicada no DOERJ em 30 de dezembro de 2019, p. 34.

<sup>62</sup>Todas as disciplinas, exceto língua portuguesa e matemática.



curtíssimo espaço de tempo, sem condição de lhes dar qualquer atenção individual? Para muitos, a solução é uma aula neotecnicista (SAVIANI, 2011, p. 438) pautada em conteúdos sem qualquer atenção às subjetividades ali presentes, cuja transmissão é simbolicamente violenta (BOURDIEU; PASSERON, 2020, p.27), onde há a inculcação não só de conteúdos científicos arbitrários, mas de um arbitrário cultural sob a lógica gerencial.

Dessa forma, a escola coercitiva e violenta que controla através de notas e avaliações é mais comum que uma escola acolhedora, de construção e da experiência coletiva que prepara o educando e torna esse espaço adequado para a aprendizagem. Uma série de tensões, resistências e conflitos vão sendo experienciados no espaço escolar como consequência da política pública que objetiva metas e resultados e invisibiliza as necessidades humanas. Uma escola que produz sujeitos e reproduz o social em uma espécie de microcosmo dessemancipador.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *AVALIAÇÃO INTERNA DA APRENDIZAGEM*. Manual de orientações para operacionalização da Portaria SEEDUC/SUGEN N° 419/2013. Rio de Janeiro, 2013.

TEIXEIRA, Mônica; NASCIMENTO, Tatiana. G1 – Rio de Janeiro. *RJ fica em 20º lugar no ranking da educação de ensino médio no Brasil*. Disponível em <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/09/16/rj-fica-em-20-lugar-no-ranking-da-educacao-de-ensino-medio-no-brasil.ghtml>>. Acessado em 20/10/2021.



## O LUGAR DA PEDAGOGIA SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE O ESPAÇO CONSTRUÍDO DO ENSINO NÃO ESCOLAR

Felipe de Oliveira Barros Lima<sup>63</sup>

Palavras-chave: arquitetura; ensino não escolar; poema dos desejos.

### Introdução

Este trabalho propõe a reflexão, a partir da arquitetura, sobre o espaço físico e simbólico onde ocorrem as atividades de ensino não escolar com crianças e adolescentes, sobretudo em locais de fragilidade social.

### Contextualização

É inegável a importância da concatenação das práticas de construção do conhecimento com os lugares onde elas se realizam, oferecendo um local adequado para a emancipação dos indivíduos frente ao contexto das vivências na cidade contemporânea. Tal fato recebeu a atenção de Anísio Teixeira, com a implementação do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro nos anos de 1950, entre outros exemplos, sobretudo no pensamento da educação integral. Entretanto, os maiores expoentes da teoria arquitetônica brasileira se atêm ao panorama da educação escolar, também chamada de ensino formal, ao passo que consideram as demais atividades como “práticas culturais” de modo genérico ou simplesmente não-formais ou informais. Dessa forma, essa realidade alerta para a necessidade da construção de um aporte teórico a respeito das demandas singulares que incidem sobre espaços de projetos sociais e sua equivalente idealização.

Para contribuir com esse debate, foi aplicada uma dinâmica no Instituto Impacto, projeto social que, há 6 anos, realiza atividades com crianças e adolescentes no bairro periférico das palmeiras no complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ.

É necessário também ressaltar o contexto de vulnerabilidade das crianças que são atendidas pelo Instituto, a região onde este se insere apresenta, de modos gerais, uma população em condição financeira de empobrecimento, o bairro possui demandas graves de infraestrutura, como falta de água encanada e saneamento básico, além de problemas

---

<sup>63</sup>Arquiteto e urbanista pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); mestrando em arquitetura no Laboratório de pesquisa Arquitetura, Subjetividade e Cultura do PROARQ-UFRJ; Email: felipe.lima@fau.ufrj.br



de mobilidade urbana. Somando-se a isso, a violência agrava a condição de vida local, onde o tráfico de drogas se apresenta como um poder paralelo na ausência e omissão do estado, demarcando sua presença com ainda mais liberdade nos bairros destacados pela rodovia BR-101 em relação ao resto da cidade.

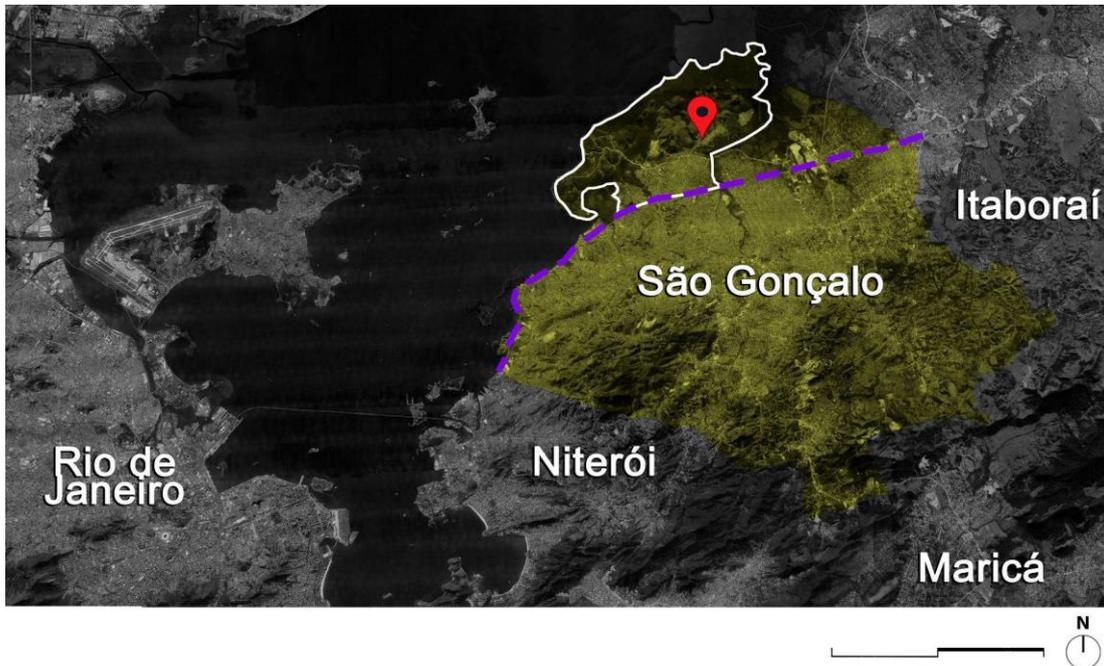


Fig. 1: mapa de São Gonçalo em **amarelo** com área do complexo do Salgueiro demarcada em **contorno branco** e **linha tracejada roxa** indicando um trecho da Rodovia BR-101. O “pin” em vermelho sinaliza o local de funcionamento do Instituto Impacto.

## Objetivo

Como objetivo principal, a pesquisa visa contribuir com o campo da Pedagogia Social, apresentando possíveis caminhos para se entender as demandas desse ambiente plural cujo conceito ainda está em construção.

## Metodologia

O recorte de pesquisa proposto faz parte de uma abordagem maior com análise bibliográfica e documental somada a uma compreensão empírica por meio de documentação de viés etnográfico e aplicação do método do *poema dos desejos* com as crianças. É a partir dos resultados do *Wish-Poem*- chamado durante a atividade de “ONG dos sonhos” para facilitar a comunicação com as crianças- que o presente trabalho se lança a investigar as respostas obtidas junto às crianças.



Desenvolvido por Henry Sanoff (1995), o poema dos desejos (*Wish-poem*) pode ser um potente instrumento para o projeto participativo através da interação entre o pesquisador e os usuários do espaço. Ele consiste na proposição de frases incompletas que estimulam os participantes como “Eu gostaria que a minha escola dos sonhos fosse...” e podem ser respondidas de forma textual, com desenhos, maquetes ou elementos semelhantes.

O mesmo método foi apropriado por diversos grupos como o ProLUGAR da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFRJ, que aplica o método em relação à “escola dos desejos”. Essa abordagem foi utilizada em uma turma do Programa de Ensino para a Vida (PEVI), que é um dos segmentos que atuam no Instituto Impacto com aulas de reforço escolar em noções básicas de matemática, português, interpretação de textos e artes. Isso se deu a partir de uma estrutura que possibilitasse êxito da dinâmica, como veremos a seguir.

A atividade foi realizada no dia 22/04/21 em uma turma com 9 crianças na faixa etária de 6 a 13 anos. As cadeiras da sala foram organizadas em disposição circular e os materiais artísticos posicionados no centro, assim cada participante era livre para escolher seu próprio meio de representação para expressar o desejo pessoal a respeito do seu novo lugar, respondendo a questões como “A minha ONG dos sonhos precisa ter...” (fig.2). Foi deixado a critério dos próprios estudantes a escolha entre fazer a atividade individualmente ou em duplas, considerando que todos deveriam, durante o processo, explicar à equipe de professores e ajudantes (4 no total) o significado de cada elemento ou fala.

Após a elaboração dos trabalhos, as próprias crianças tiveram a iniciativa de expor os resultados nas paredes da sala, formando, assim, painéis gráficos que serviram para a apresentação oral do exercício.

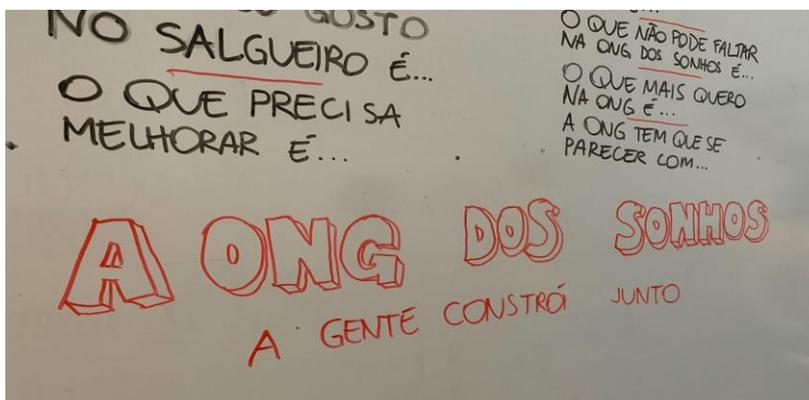


Fig.2: quadro de perguntas.



## Resultados

Através do material analisado, percebe-se a diferença entre os níveis de abstração das crianças, o que pode ser ainda mais destacado quando separados os trabalhos em: 1) estruturados; 2) não estruturados e 3) semiestruturados, levando-se em consideração a elaboração espacial e dimensionalidade dos desenhos ou textos. É também importante considerar que a turma tinha uma variação etária de 8 anos (diferença de idade entre o mais novo e o mais velho do grupo), o que interfere nos resultados e aponta para a necessidade de espaços arquitetônicos flexíveis que atendam crianças em diferentes fases de amadurecimento e crescimento.



Fig.3: materiais artísticos disponibilizados.

Em uma primeira observação, alguns elementos aparecem com certa regularidade no discurso como campo de futebol, piscina, o arquétipo da casa e da vegetação (fig.4). O primeiro é tratado como algo cotidiano, palpável e de continuidade indispensável enquanto o segundo (a piscina) ainda se mostra uma realidade distante para muitas crianças nesse bairro onde a maioria das casas que têm piscina pertencem aos traficantes. Já o terceiro se mostra como uma estrutura essencial, ora mudando de tamanho (por vezes representada com o triplo do tamanho da ONG atual) ora de ênfase, mas sempre presente. Atendo-se ao quarto elemento, a vegetação, que surge como uma floresta ou uma simples flor, vê-se a necessidade de diálogo com a natureza, característica forte do local da pesquisa.



Fig.4: desenho estruturado (acima) apresentando certa disposição espacial bem delimitada. Colagem não estruturada (abaixo).

Partindo para uma análise mais profunda, é possível observar nas falas das crianças o medo da violência associado também a outros fenômenos como os sons de fogos de artifício que remetem a avisos de operações policiais e conflitos armados, além da preocupação com a possibilidade de invasão das dependências do instituto.

Cabe, ainda, um terceiro grau de análise partindo do posicionamento lúdico. Em alguns discursos se pedia um espaço com uma cachoeira descendo do terraço, um rio passando pelo prédio ou até uma mesma casa com dois tamanhos diferentes: pequena por fora e enorme por dentro, quase que como um elemento mágico.

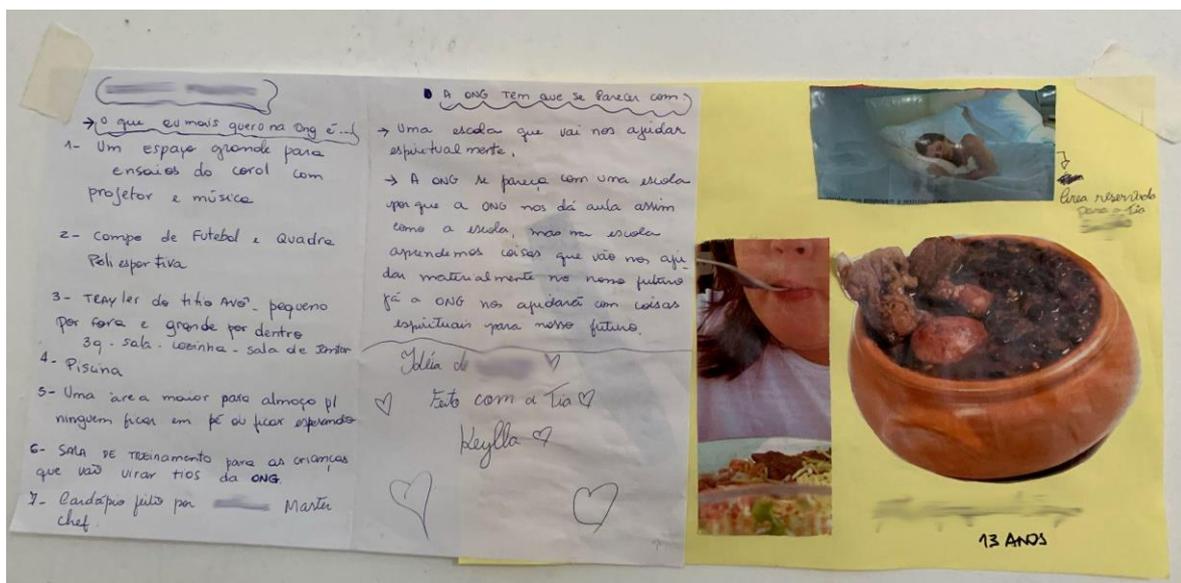


Fig.5: trabalho semiestruturado com ideias claras e objetivas na forma textual-programática, porém sem uma espacialização mais enunciada.

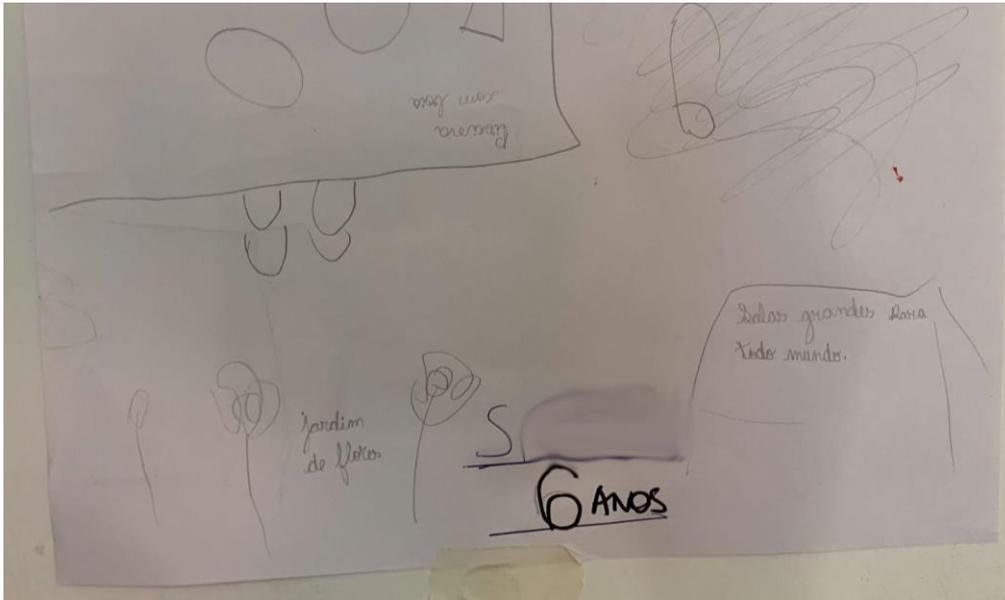


Fig.6: desenho não-estruturado, apresenta ideias mais livres.



Fig.7: exposição espontânea de trabalhos.

Através dessa pesquisa, pode-se perceber como as atividades lúdicas aproximam as crianças da ideia de projeto e, conseqüentemente, conferem voz àqueles que muitas vezes são negligenciados em tais discussões. Além disso, cada contexto comunitário é único e não é viável conceber uma ideia arquitetônica universal para projetos sociais, o Salgueiro possui suas particularidades que precisam ser consideradas no ato de projetar.

Percebe-se, então, que a viabilidade do ensino não escolar demanda um esforço interdisciplinar, através do qual é possível também conceber de forma crítica o espaço que abriga os corpos e estimula o imaginário das crianças, tornando-se um abrigo significativo no processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS



Associação Internacional De Cidades Educadoras (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: 1990, revisada em 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2021.

AZEVEDO, Giselle Arteiro; TÂNGARI, Vera Regina; RHEINGANTZ, Paulo Afonso (Orgs.). **Do Espaço Escolar ao Território Educativo: O lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade**. Rio de Janeiro: Riobooks, 2016.

MOLL, Jaqueline(et.al.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso,2012.

SANOFF, H. **Creating Environments for Young Children**. Mansfield, Ohio: BookMasters, 1995.



## **O LUGAR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE REFORÇO ESCOLAR EM BAIRROS PERIFÉRICOS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO**

Clara Moscoso<sup>64</sup>  
Arthur Ferreira<sup>65</sup>

Esta pesquisa objetiva investigar as práticas educativas realizadas pelas profissionais da educação que atuam em espaços não escolares exercendo a docência com as camadas empobrecidas do município de São Gonçalo. Ao se localizar no campo do saber da Pedagogia Social, como local das práticas educativas não escolares, a pesquisa se norteia a partir da questão central: como as profissionais da educação não escolar (conhecidas como explicadoras) organizam as suas práticas didáticas – e suas relações interpessoais com os educandos – para atender as demandas curriculares dos alunos de camadas periféricas, em déficit nos seus processos de ensino-aprendizagem, em espaços educativos não escolares?

A linha de pesquisa vem sendo desenvolvida pelo Grupo Fora da Sala de Aula, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, os instrumentos básicos são as entrevistas semiestruturadas e a confecção de cadernos de campos. Para examinar as narrativas, será utilizada a análise retórico-filosófica do discurso, inspirada em Aristóteles (1998), organizada e desenvolvida por Reboul (2004), Tarso Mazzotti (2003) e Ferreira (2019).

O projeto se constitui no uso das narrativas como instrumento de investigação para desvelar como ocorre o aprendizado nos espaços não escolares estruturado pelas profissionais da educação não escolar que trabalham com as aulas de reforço, ademais, procura investigar as técnicas pedagógicas construídas por essas educadoras para atenderem as exigências desses educandos. Segundo Josso (2007), as narrativas revelam múltiplos sentidos de uma existência singular-plural, com um modo de pensar criativo do pensar, agir e viver junto. Então, buscamos a valorização dessas profissionais que popularmente são chamadas de “explicadoras” por não estarem no espaço formal de

---

<sup>64</sup>Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Bolsista PIBIC no Projeto Formações, Representações e Práticas educativas não escolares e/ou extracurriculares no município de São Gonçalo. E-mail: claramoscoso86@gmail.com.

<sup>65</sup>Professor Adjunto da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP. E-mail: arthur.ferreira@uerj.br.



ensino, mas que constroem relações de ensino-aprendizagem com os seus alunos atendendo as urgências que a escola, muitas vezes, não consegue atender.

Assim, não mais rotularemos essas docentes de “explicadoras”, e sim, de profissionais da educação não escolar ou educadoras, porque elas atuam como docentes fora do espaço escolar e, nem por isso, possuem menor importância. Ao contrário, elas agem justamente nas demandas em que o espaço formal de ensino, muitas vezes, não consegue de alguma forma dar conta. É nesse prisma que se encontra a relevância da pesquisa: ao estudarmos sobre as práticas docentes dessas profissionais da educação não escolar, poderemos encontrar estratégias de relacionamentos interpessoais, reorganização de práticas didáticas e vínculos de hospitalidade e convivência que o ambiente educacional escolar pode não conseguir realizar com esses sujeitos em situação de empobrecimento.

As educadoras auxiliam os alunos na realização das tarefas escolares e, também, propõem outras atividades de caráter pedagógico. Ao terminarem suas tarefas, por exemplo, as crianças podem desenhar, realizar exercícios direcionados para a prática dos conteúdos escolares em que elas julgam, no momento, ser mais necessário, entre outros. Esse processo se dá na residência delas, onde recebem os alunos de diferentes anos letivos e instituições escolares. Onde as aulas duram 2 horas, de 3 a 5 vezes por semana. Cabendo, também, às educadoras a disposição do espaço físico do ambiente educativo, de acordo com suas próprias estratégias didático-pedagógicas.

Segundo Mattos (2008, p. 5), tal prática pedagógica não “se trata somente de dissipar dúvidas pontuais dos conteúdos escolares”, elas estabelecem “uma relação de grande proximidade e afeição para com eles, influenciando-os em diversos aspectos de suas vidas”. Logo, elas constroem um vínculo cotidiano, afetivo e social com os seus alunos, assim, para melhor entendermos como esses processos se dão e apresentarmos possíveis intervenções educativas que potencializem as relações sociais, nos pautaremos na Pedagogia da Hospitalidade.

A Pedagogia da Hospitalidade, concebida por Isabel Baptista (2005), é uma concepção sociopedagógica desenvolvida a partir da Pedagogia Social embasada na perspectiva da educação como compromisso ético e na valorização da sociabilidade entre os indivíduos. Em vista disso, Ferreira (2020, p. 20) faz a asserção de que a hospitalidade é “um local privilegiado de encontro interpessoal, marcado por uma atitude de



acolhimento em relação ao outro, onde não se impõe ação direta do eu sobre o outro. Ao contrário, o outro é início e o fim da ação realizada neste encontro”.

Ao analisar as narrativas das professoras, utilizaremos a análise retórico-filosófica do discurso, inspirada em Aristóteles (1998), organizada e desenvolvida por Reboul (2004), Mazzotti (2003) e Ferreira (2019). A partir da estrutura retórica e dos gêneros discursivos definidos por ele, procurar-se-á detectar as figuras retóricas (REBOUL, 2004) e compreender como as educadoras buscam persuadir o seu interlocutor à medida que discursam sobre suas experiências.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, podemos apenas realizarmos conclusões parciais/provisórias a respeito da relação de ensino-aprendizagem pautada na relação baixo desempenho escolar x aplicação de conteúdos programáticos, porque as educadoras organizam seus trabalhos baseadas na necessidade dos alunos apreenderem os exercícios para passarem de ano. Assim, elas aplicam exercícios baseados nos livros didáticos – já que estes funcionam como uma espécie de recorte curricular para os conteúdos –, se valendo da prática da repetição para reforçar os conteúdos escolares.

A pesquisa seguirá o seu processo de desenvolvimento e de análise, buscando caracterizar essa profissional da educação não escolar que exerce a docência de forma ampliada (cf. Ferreira, 2018) e atende, de forma particular, demandas que a própria educação formal não alcança com sua estrutura educacional. Dessa forma, a valorização dessas profissionais da educação pode retirá-las da representação do senso comum de “explicadoras”, ou seja, reproduzoras de conteúdos escolares restabelecendo o que de fato elas fazem que é a articulação dos saberes da docência fora do ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Arte Poética e Arte Retórica**. Rio de Janeiro: EDIOURO, 1998.

BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao Futuro: A educação como compromisso ético**. Porto: Profedições, 2005.

FERREIRA, Arthur Vianna. Pedagogia social e docência ampliada no processo de formação inicial. In: FERREIRA, Arthur Vianna. (Org.). **Dentro ou Fora da Sala de Aula? O lugar da Pedagogia Social**. Curitiba, 2018.

\_\_\_\_\_. Libertando a docência da Educação escolar: os espaços não escolares como local da formação docente ampliada inicial e continuada. In: FERREIRA, Arthur Vianna. (Org.). **Conviver também é educar**. Rio de Janeiro, 2019.



\_\_\_\_\_. **Três olhares sobre a Educação:** um caleidoscópio de práticas socioeducativas. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura) 25ª Edição.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 3, p. 413-438, set/dez. 2007.

MATTOS, Beatriz Arosa de. **Explicadoras na Nova Holanda:** um estudo sobre processos informais de escolarização. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 2008.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias.

LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Orgs). **Representações Sociais e Práticas Educativas.** Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 89-102.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.



## **O PROGRAMA TURNO ÚNICO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: EXPERIÊNCIAS NA PANDEMIA**

Patricia Flavia Mota<sup>66</sup>  
Tereza Cristina Guimarães<sup>67</sup>  
Pamela Maria do Rosário Mota<sup>68</sup>

Palavras-chave: Programa Turno Único, Tempo Integral, Pandemia, Desigualdades Educacionais, Desigualdades Sociais.

O presente trabalho se alinha ao tema desta jornada uma vez que lança um olhar sobre os processos educativos implementados pelos gestores e professores no âmbito da política pública de tempo integral fomentada no município do Rio de Janeiro: o Programa Turno Único. Nesse sentido, as pesquisadoras trazem, no bojo de suas investigações, alguns olhares sobre esta política, que, nos últimos anos, tem sido analisada pelo grupo de pesquisas Políticas, Gestão e Financiamento em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Deparamo-nos recentemente com um contexto de pandemia que trouxe nova lógica e novas práticas para toda humanidade em todos os setores das sociedades. Para a Educação não foi diferente. Buscamos, portanto, trazer à tela desta discussão as conversas realizadas por meio de outras telas que nos permitiram conhecer a política de tempo integral implantada em algumas escolas do município e perceber como alunos, professores e outros profissionais da educação estão experienciando as questões socioeducativas nesta nova realidade que vivenciamos desde março de 2020.

---

<sup>66</sup>Patricia Flavia Mota – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Doutoranda no PPGEduc Unirio. Professora da Universidade Castelo Branco (UCB). Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ- FFP). Especialista em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Pesquisadora do grupo de pesquisas Políticas Gestão e Financiamento em Educação. Integrante do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ). Líder do Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social (Cips/UCB)

<sup>67</sup>Tereza Cristina Guimarães - Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Mestra em Educação pela Unirio. Professora Supervisora Educacional na Rede Pública de São Gonçalo. Pesquisadora do grupo de pesquisas Políticas Gestão e Financiamento em Educação.

<sup>68</sup>Pamela Maria do Rosário Mota - Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro (Unirio). Doutoranda em Educação, na área de Políticas e Práticas em Educação, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Mestra em Letras Vernáculas - Literaturas Portuguesa e Africanas - pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista CAPES de Mestrado no período de março/2013 a agosto/2013. Especialista em Gestão Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento da Educação (Unirio). Diretora Adjunta e Professora de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro.



Compreender os novos sentidos produzidos por esses sujeitos no que tange à implementação da política é o nosso objetivo. Esperamos, por conseguinte, contribuir para o debate sobre as inquietações e indignações surgidas na pandemia e sobre como a Pedagogia Social traz recursos e estudos para analisar e mediar as novas e necessárias práticas em espaços escolares e não-escolares.

Neste momento, refletimos sobre como os estudos acerca da Educação Integral nos auxiliam a pensar sobre a formação mais completa possível dos sujeitos (COELHO, 2009; CAVALIERE, 2009; MENEZES, 2018) em tempos de pandemia, favorecendo as nossas compreensões sobre quais saberes são necessários para se (sobre)viver à crise na saúde que assola toda a humanidade.

Em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde recebeu alertas sobre casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China. Os casos eram associados a um novo coronavírus que ainda não havia contaminado seres humanos. Em janeiro de 2020, autoridades da República Popular da China sinalizaram que realmente o vírus era novo, mas o avanço do contágio já havia começado.

A Organização Mundial de Saúde - OMS declarou oficialmente, em 30 de janeiro de 2020, o surto de coronavírus. Observando que essa crise, na saúde, era a de mais alto nível de importância, de acordo com o Regulamento Sanitário Internacional, configurando-se como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Conseqüentemente, buscou imprimir um movimento de solidariedade e coordenação global para combater os avanços do vírus.

O surto de coronavírus teve seu início oficial, no Brasil, em março de 2020, e imprimiu novas lógicas em vários setores da sociedade e a Educação também sentiu os seus reflexos. São movimentos que também nos levam a refletir sobre avanços e retrocessos em relação a propostas que combatem processos relacionados às desigualdades, à pobreza e à exclusão social.

Em 2021, o diretor-geral da organização, Tedros Adhanom, trouxe ao debate outro fator preocupante e que se alinha à nossa discussão. A pandemia já mostra as desigualdades que atravessam as nações, por meio da observação da vacinação que se dá de forma irregular, em vários países do mundo. O diretor da OMS sinalizou que até maio de 2021 identificara que apenas 10 nações dispunham de 75% das doses. As desigualdades que atravessam até o enfrentamento da Covid são realidade no município e os profissionais da educação do município se desdobraram para assegurar formação e contribuir para a formação dos estudantes.



O estudo realizado pelas pesquisadoras identificou que o município disponibilizou apostilas, encontros em redes sociais, palestras remotas de professores, mas nem sempre conseguiu atingir a todos os estudantes, uma vez que as tecnologias não estão acessíveis em todos os contextos.

Os gestores das escolas, com os quais dialogamos em entrevistas sobre o Programa Turno Único, destacaram as dificuldades na pandemia e o olhar atento para as demandas sociais trazidas pelos estudantes. Um olhar compartilhado por boa parte da equipe de docentes, segundo relatos.

Nesse sentido, a Pedagogia Social se faz presente, pois a partir de questões sociais traz a possibilidade de se discutir sobre a busca por soluções educacionais. E todo um movimento socioeducativo foi pensado para mediar os conflitos surgidos com a pandemia, estimular os cuidados com a Covid, valorizar a vacinação e receber gradativamente os estudantes.

Como pesquisadoras e professoras inferimos que nem sempre o retorno nas escolas do país aconteceu de forma segura, de acordo com os veículos de imprensa e relatos de outros colegas, tendo em vista que o trabalho de conscientização junto aos estudantes precisa ser constante. E, em alguns contextos, o retorno foi organizado de forma prematura.

Portanto, compartilhar os cuidados de profissionais da educação com o processo educativo e destacar o aumento considerável de seu volume de trabalho é imprescindível para que compreendamos o panorama que se desenha em nosso país. Onde poucos recursos foram disponibilizados para estudantes e professores. Em nosso território, muito se discutiu sobre o acirramento das desigualdades educacionais, mas pouco se olhou para os profissionais da educação.

## **REFERÊNCIAS**

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus aluno em tempo integral. In: *Revista Em Aberto*. MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.), Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-83, abr., 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da C. História(s) da educação integral. Brasília: *Em aberto*, v.22, p. 83-96, abr., 2009



MENEZES, Janaína Specht da Silva; DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio. A intersetorialidade no Programa Mais Educação: focalização em grupos sociais vulneráveis. In.: FERREIRA, A.G.; BERNADO, E.S.; MENEZES, J. S. S. (Orgs) Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018.



## OFICINAS DE DESENHOS EM TELAS VIRTUAIS: INTERAÇÕES INTERGERACIONAIS EM TEMPOS PANDÊMICOS

Ingrity Leandro da Silva<sup>69</sup>  
Beatriz Pereira Serrão<sup>70</sup>  
Heloisa Josiele dos Santos Carreiro<sup>71</sup>

Palavras-chave: Iniciação à docência; Interação virtual; Desenvolvimento do desenho infantil.

O resumo em tela nasce de experiências formativas do projeto *Oficinas de desenhos no Ensino Fundamental I: caminhos teóricos e práticos para a reflexão sobre o desenvolvimento da Linguagem Gráfica Infantil* coordenado pela professora Heloisa Carreiro. A proposta tem como principais objetivos desenvolver e garantir às crianças do Ensino Fundamental I experiências que favoreçam o desenvolvimento de seus desenhos. Além disso, o projeto integrado à bolsa de Iniciação à Docência (ID) oportuniza aos graduandos aproximar-se do cotidiano escolar, do diálogo com crianças, professores e equipe gestora de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da rede pública de Niterói.

A referida ação formativa que é iniciada em 2020 pertence ao Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil da FFP/UERJ (COLEI) que tem por preocupação pensar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão em diálogo com cinco grandes temáticas: estudos das infâncias; a importância da literatura na formação humana; a formação inicial e continuada de docentes; estudo em diálogo com o cotidiano escolar, e o desenvolvimento da linguagem gráfica infantil. O trabalho no *projeto de ID* consiste em: investigar e registrar os saberes que os participantes, em interação direta ou indireta com a proposta, possuem com a produção de desenhos; formação teórico-prática sobre questões relacionadas ao processo de criação de desenhos; planejar e mobilizar exercícios de apreciação individuais e coletivos e de aprimoramento/releitura dos desenhos feitos pelas próprias crianças.

Além de colaborar e acompanhar o desenvolvimento dos traços infantis, por meio

---

<sup>69</sup>Ingrity Leandro da Silva, Estudante de Pedagogia, Bolsista de Iniciação à Docência, Bolsista Voluntária de Iniciação Científica e Pesquisadora do COLEI da FFP-UERJ, [ingrityleandro@gmail.com](mailto:ingrityleandro@gmail.com)

<sup>70</sup>Beatriz Pereira Serrão, Estudante de Pedagogia, Bolsista de Iniciação à Docência e Pesquisadora do COLEI da FFP-UERJ, [beatrizps020@gmail.com](mailto:beatrizps020@gmail.com)

<sup>71</sup>Heloisa Josiele Santos Carreiro, Professora Adjunta da FFP-UERJ e Coordenadora do COLEI da FFP-UERJ, [helo.carreiro.uerj.ffp@gmail.com](mailto:helo.carreiro.uerj.ffp@gmail.com)



do convite à apreciação, autocrítica e recomposição dos desenhos infantis, explorando e avaliando os traços criados pela mediação com a bolsista. As crianças em interação conosco têm ousado riscar de modo autoral, sem pistas de adultos ou do grupo de pares infantis para as representações gráficas autorais, como exercício auto desafiador de (re)interpretação de artefatos presentes no mundo, sejam eles naturais, culturais ou inventados.

Diante do contexto pandêmico, as interações têm sido realizadas de forma remota mudando totalmente os nossos planos iniciais. E nos desafiando/convocando a pensarmos a importância da Pedagogia Social, nos deslocando para novas práticas e estratégias virtuais envolvendo interações intergeracionais entre adultos e crianças em ambientes não escolares (FERREIRA, 2017). O *projeto* que teve suas ações pensadas para relações presenciais, vem sendo realizado em uma plataforma virtual com a participação da professora coordenadora, as bolsistas de ID da FFP/UERJ, crianças, professores e famílias vinculadas à UMEI com as quais articulamos nosso *projeto*.

A proposta de mobilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão está em articulação com algumas perspectivas teórico-metodológicas, dentre elas dialogamos com Albano (2013) visibilizando as grandes lacunas presentes no processo de formação docente em relação ao desenho enquanto linguagem infantil em toda Educação Básica. Em diálogo com a Sociologia da Infância, vemos e reconhecemos as crianças como atores sociais, pois elas pensam, falam, interpretam e/ou reinterpretem a cultura do mundo à sua volta (SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2011 e TAVARES, 2014).

Também nos debruçamos nos estudos de Vygotsky (2018) para pensarmos o processo de “criação e de imaginação infantil” no ato de brincar e de desenhar da criança, acreditando que o desenho é a primeira escrita da criança. Sabemos que é por meio de seus desenhos que as crianças expressam seus anseios, desejos, frustrações, realizações, suas experiências e leituras de mundo (FREIRE, 1992). Trazemos o presente resumo para dialogar com VI (WEB) Jornada de Educação Não Escolar e Pedagogia Social, pois convocou-nos a revisitarmos nossas concepções e interações. Dessa forma, o tema que nomeia uma obra de Freire: "Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas outros inscritos", nos permitiu repensarmos os caminhos não previstos durante o desenvolvimento das atividades do *projeto*, um dos nossos principais desafios está sendo reinventarmos oficinas de desenhos em contexto virtual, ou seja, fora do espaço escolar.



Sobretudo, essas interações têm sido de novas descobertas e incertezas, seja pela dificuldade das crianças e nossas de conseguirmos acessar a plataforma determinada pela Secretaria de Educação, ou seja, pela ausência de parte das crianças da UMEI que por múltiplas questões sociais e econômicas ainda sofrem por não terem acesso à internet e/ou a suportes tecnológicos. E mesmo com todos esses entraves, a pandemia nos permitiu remodelar nosso projeto, com um novo arranjo, uma nova estrutura. As experiências que temos adquirido com o *projeto* estão sendo enriquecedoras para nós, coordenadora e estudantes, pois desloca-nos de nossas zonas de conforto e reelaboram nossas práticas, nos convidando a desenvolvermos um olhar *atento* e uma “escuta sensível” (BARBIER, 1989) para os participantes de nossas interações. E são nesses atravessamentos que estamos construindo caminhos inéditos-viáveis, no dizer de Freire (1992), para desenvolvermos com qualidade o projeto oficinas de desenhos e o desenvolvimento da linguagem gráfica infantil.

#### **REFERÊNCIAS:**

ALBANO, Ana. **O espaço do desenho: a educação do educador.** 16a Edição. São Paulo: Loyola, 2013.

BARBIER, René. **A escuta sensível na abordagem transversal.** In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação.* São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, P. 168-99.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância.** 2a Edição. Porto Alegre: Artemed, 2011.  
FERREIRA, Arthur. **Toda pedagogia é social? Revista Pedagogia Social UFF, [S.l.], v. 3, n. 1, maio 2017.** ISSN 2527-0974. Disponível em: <<http://www.revistadepedagogiasocial.uff.br/index.php/revista/article/view/12>>. Acesso em: 04 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a infância como um fenômeno social.** Revista Pro-Posições [online]. 2011, vol.22, n.1.

SARMENTO, Manoel. **Sociologia da Infância: correntes e confluências.** In.: *Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais.* Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

TAVARES, Maria Tereza. **A(s) Infância(s) e a cidade: discutindo processos formativos de crianças nos territórios gonçalenses.** Projeto de Iniciação Científica, UERJ, Rio de Janeiro, 2010, Mimeo.

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na infância.** SP: Expressão Popular, 2018.



## OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Patricia Flavia Mota<sup>72</sup>  
Elisangela da Silva Bernado<sup>73</sup>

Palavras-chave: Gestão Escolar, Pandemia, Políticas Educacionais.

O interesse pelo tema apresentado e pelo presente grupo de trabalho surgiu a partir da investigação realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento em Educação (Pogefe/Unirio) inculado ao Núcleo de Estudos Tempos Espaços e Educação Integral (Neephi/ Unirio), como um dos braços do projeto "Gestão e Educação em Tempo Integral no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos", coordenado pela Profa. Dra. Elisangela Bernado, por meio do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado/Faperj. Essa pesquisa de doutorado traz como objetivo analisar os sentidos que emergem sobre/do tempo integral no que tange às desigualdades educacionais e sociais no Brasil, por meio de pesquisa qualitativa que traz como técnicas exploratórias a revisão de literatura, a análise documental, bem como a utilização de entrevistas.

A pandemia não foi o foco desta investigação, entretanto, por orientação do Comitê de Ética precisamos adequar os nosso percursos teórico-metodológicos à realidade experienciada por toda a humanidade devido aos impactos da COVID-19 no cotidiano das sociedades em todo o mundo. Entendemos que este foi um movimento muito importante e nos permitiu observar as novas lógicas vivenciadas pelos profissionais da educação e, especificamente, pelos gestores de duas escolas no município do Rio de Janeiro.

Assim, pretendemos discutir sobre este achado da pesquisa em curso que possivelmente se desdobrará em estudos futuros. E se debruçará sobre a análise dos impactos da pandemia na realidade escolar. Alguns documentos sinalizam que o

---

<sup>72</sup>Doutoranda no PPGEdu Unirio. Professora da Universidade Castelo Branco (UCB). Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj- FFP). Especialista em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Pesquisadora do grupo de pesquisas Políticas Gestão e Financiamento em Educação. Integrante do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ).

<sup>73</sup>Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista CAPES/PNPD. Doutora e Mestra em Ciências Humanas/Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Líder do grupo de pesquisas Políticas Gestão e Financiamento em Educação.



panorama é preocupante como o documento Cenários da Exclusão Escolar produzido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Avançaremos, portanto, neste debate, com o objetivo de refletir sobre a importância da atuação dos gestores que se indignam diante desses processos excludentes e que buscam fortalecer as práticas de convivência e de hospitalidade possibilitando processos emancipatórios na educação brasileira.

Percebemos a gestão como um dos elementos organizacionais principais para se constituir uma escola de modo a garantir o direito à Educação. A “escolha para diretor nas escolas sempre foi um assunto muito polêmico e discutido tanto pelas redes quanto entre especialistas da educação”, segundo Amaral (2016, p. 83). É possível inferir, portanto, que essa escolha pode favorecer o avanço de políticas públicas educacionais. Na nomeação ou indicação, o diretor é escolhido pelo chefe do Poder Executivo, estando a direção nos mesmos moldes dos denominados “cargos de confiança”. Nessa condição, o diretor pode ser substituído a qualquer tempo, de acordo com o momento político e as conveniências (AMARAL, 2016, p. 84), assim como ocorre com a políticas públicas em nosso país.

O município do Rio de Janeiro apresenta contextos de vulnerabilidade social, que são atingidos mais fortemente com o avanço da pandemia. Assim também como outros municípios do estado do Rio de Janeiro que, desde março de 2021, vem organizando medidas de enfrentamento ao coronavírus. Vimos cidades como São Paulo e Rio de Janeiro implementarem o isolamento social proposto pela maioria dos prefeitos e governadores deste país, que, em alguma medida, seguiram recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) no início da pandemia. Contrariando as orientações do governo federal, optaram por suspender as aulas e as atividades não essenciais.

Gradativamente, o município vem retornando com as atividades escolares e os gestores entrevistados descreveram as dificuldades e estratégias experienciadas durante a pandemia e no retorno às aulas. Os gestores evidenciaram, por meio de suas falas, que no bojo desta realidade alguns elementos do campo dos estudos de gestão emergem: a liderança e os desafios da gestão escolar. Compreendemos que os dilemas vivenciados pelos gestores escolares (BROOKE; REZENDE, 2020) são comuns na dinâmica experienciada em suas respectivas funções. Alguns trabalhos como o de Booke e Rezende (2020) e Oliveira (2015) mostram que alguns aspectos associados à liderança podem favorecer a implementação de políticas públicas educacionais.



E, neste recorte da pesquisa, conseguimos identificar práticas que ressignificaram as medidas de enfrentamento à Covid implementadas pelos gestores que, a partir de alguns sentidos atribuídos ao tempo integral da política Turno Único, traçaram estratégias que observaram questões sociais num movimento emancipatório e crítico das gestões. Esses foram alguns indícios que percebemos no campo de pesquisa e que possivelmente se desdobrarão em estudos futuros.

## **REFERÊNCIAS**

AMARAL, Daniela Patti do. Gestão democrática: questões sobre a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 1, n. 1, p. 77-94, jul.-dez., 2016.

BROOKE, Nigel; REZENDE, Wagner Silveira. Os dilemas da gestão escolar. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro. 2015. Tese (Doutorado). Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.



## **PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A POPULAÇÃO LGBTQIA+: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA NAS ESCOLAS**

Mariana Souza Torres<sup>74</sup>

Palavras chave: Inclusão, População LGBTQIA+ e Escola.

Para que a sociedade seja constituída de forma democrática e pluralista, é preciso que se reconheça entre outras temáticas a diversidade sexual como um direito fundamental assegurado a todos em qualquer ambiente. Sendo assim, o presente trabalho discorre acerca de um olhar sobre gênero e sexualidade no âmbito educacional, práticas para a inclusão da população LGBTQIA+ nas escolas e o papel do professor frente à discussão LGBTQIA+.

A proposta surge com a finalidade de promover a diversidade de opiniões e combate à discriminação, pois se entende que mesmo que não haja tais discussões no espaço escolar, não significa que esses temas estarão fora dos muros da instituição. O estudo foi desenvolvido através de pesquisas bibliográficas relacionadas ao tema. Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266),

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266).

Foram consultados artigos, sites e livros que discorrem sobre o assunto e em seguida foram selecionados os autores que defendem e apresentam teorias sobre práticas inclusivas para a população LGBTQIA+ nas escolas. As discussões e argumentos utilizados para defender a proibição desse tema de inclusão trazem consigo diversas implicações, pois ao omitirem e não os incluir em seu planejamento, ou até mesmo, proibirem assuntos relevantes e de grande reflexão no âmbito escolar, estão fortalecendo o patriarcado, contribuindo dessa maneira para a reprodução de uma escola opressora e não inclusiva, gerando assim um drástico problema para a sociedade. Partindo desse princípio e buscando entender o papel da escola nesse debate, pode-se destacar que há um

---

<sup>74</sup>Graduada em Pedagogia (Centro Universitário Augusto Motta - UNISUAM). Email: [maristorres03@gmail.com](mailto:maristorres03@gmail.com)



quadro preocupante de violência o qual estão submetidos milhares de jovens LGBTQIA+, muitos dos quais vivem em situações delicadas e vulneráveis de negação e autoculpabilização. E isso se faz com a participação ou omissão da família, comunidade escolar, sociedade e Estado. (JUNQUEIRA, 2009)

De acordo com a Pesquisa Nacional sobre Estudantes LGBT realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis (ABGLT), 73% dos jovens entre 13 e 21 anos já foram vítimas de agressão verbal na escola em função de seu gênero ou sua sexualidade (SALDANHA, 2016).

Além disso, conforme o relatório divulgado pelo Grupo Gay da Bahia informa que 329 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) tiveram morte violenta no Brasil, vítimas da homotransfobia, em 2019. Foram 297 homicídios e 32 suicídios. Isso equivale a 1 morte a cada 26 horas (DE UNIVERSA, UOL, 2020).

Diante disso, manifesta-se a nossa problemática: quais mudanças trarão para a sociedade o desenvolvimento efetivo de práticas inclusivas para a população LGBTQIA+ nas escolas? Sendo importante trazer sua abordagem para dentro do Projeto Político Pedagógico de forma a se tornar uma ação prevista e com objetivos concretos a serem atingidos.

A pesquisa busca ressaltar a necessidade de conscientizar toda a comunidade escolar acerca da importância de constituir uma sociedade baseada em respeito, aceitação e diálogo e a construção efetiva de políticas públicas educacionais que despertem a valorização de práticas inclusivas para a população LGBTQIA+, levando em consideração a formação continuada do professor que é fundamental e contribui para a construção de metodologias inovadoras e reflexivas com o propósito de colaborar com o ensino e aprendizagem do aluno.

Por fim, cabe à reflexão do quanto é imprescindível trazer a discussão sobre práticas inclusivas para a população LGBTQIA+ e, além disso, a importância de se desenvolver alternativas que busquem a construção de uma comunidade inclusiva. Todavia, há uma grande limitação encontrada ao se discutir a temática em tempos de isolamento social, por isso, tratar sobre práticas inclusivas para a população LGBTQIA+ se tornou mais urgente, principalmente as temáticas permeadas por conteúdos biológicos, sociais e culturais. A promoção desse debate é, sobretudo, fomentar a formação de cidadãos críticos que se importam com a sociedade e o meio em que vivem.



Este trabalho está de acordo com as linhas de pesquisa do curso de Pedagogia da Unisum. Estrutura-se na linha de pesquisa educação como processos de indignação e emancipação no trabalho das gestões, políticas e formações docentes.

## REFERÊNCIAS

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo**, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

DE UNIVERSA. Brasil registra 329 mortes de pessoas LGBT+ em 2019, uma a cada 26 horas. **UOL**, São Paulo, 23 de abr. De 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/04/23/brasil-registra-329-mortes-de-lgbt-em-2019-diz-pesquisa.htm>> Acesso em: 27 de nov. de 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p.53-83.

SALDANHA, Paulo. 73% dos jovens LGBT dizem ter sido agredido na escola, mostra pesquisa. **Folha de São Paulo**. 21 de nov. de 2016. Disponível em: <<https://m.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1834166-73-dos-jovens-lgbt-dizem-ter-sido-agredidos-na-escola-mostra-pesquisa.shtml>> Acesso em: 27 de nov. de 2020.



## **PROMOVENDO O VÍNCULO SOCIAL IDENTITÁRIO E COOPERATIVO ATRAVÉS DA ARTE DE MALABARES**

Renato Guimarães Rodrigues<sup>75</sup>

Resumo: apesar das diversas políticas públicas que legislam sobre os direitos humanos, a vida e trabalho nas ruas de crianças e adolescentes vêm se perpetuando sem perspectiva de solução estrutural. O objetivo geral deste trabalho foi o de buscar caminhos de transformação das vidas dessas pessoas, com base em Tecnologias Sociais, para que, a médio e longo prazo, seja possível encontrar o equilíbrio das políticas públicas existentes e da educação e prática dos direitos humanos.

Palavras-chave: direitos humanos; educação; educação não escolar; emancipação social; tecnologia social.

### **Contextualização**

Sou um inconformado com o crescimento exponencial dos adolescentes nos sinais de trânsito jogando bolinhas para o alto para arrecadar algum dinheiro e com a percepção de uma sociedade conformada com tal cenário. Dessa forma, “a exclusão se normaliza e, quando isso acontece, acaba se naturalizando. Deixa de ser um problema para ser apenas um dado. Um dado que, em sua trivialidade, faz com que nos acostumemos com sua presença” (GENTILI, ALENCAR, 2003, p.2). O problema discutido neste trabalho surgiu principalmente de pesquisas sobre o trabalho infantil, direitos humanos e vida nas ruas, como veremos a seguir.

### **A educação como direito humano**

Este trabalho parte do pressuposto de que a educação é um direito humano, ou seja, diferente de outros animais, o homem precisa ser socializado, educado para viver no mundo (ANDRADE, 2013). No entanto, em uma sociedade que invisibiliza certos grupos sociais e que parece se preocupar pouco com o outro se caminha na contramão desse direito defendido por Andrade. O comportamento que normaliza as desigualdades sociais pode ser evidenciado por Freire quando ele diz que

nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a virar “quase natural”. Frases como: “a realidade é assim mesma, o que podemos fazer”? Ou: “o

---

<sup>75</sup>Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação – UNICARIOCA – Email: r.guimaraes1970@gmail.com



desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século”, expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora (FREIRE, 2019, p.21).

A Constituição Federal (1988, p.11) traz em seu Art.1º: “A República Federativa do Brasil (...), constitui-se em Estado Democrático de Direito, e tem como um de seus fundamentos: (...) III - A dignidade da pessoa humana”. Em seu Art. 3º: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:” I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária; (...) III - Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais.” Já em seu Art. 4º salienta que: “A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios (...); II - Prevalência dos Direitos Humanos”.

É importante não apenas pensar na educação como direito humano, mas também a exercitá-la, permitindo maior visibilidade social das minorias, além de promover o processo de desconstrução dos estereótipos que estão enraizados no imaginário da população privilegiada com relação à própria concepção de direitos humanos.

## **Objetivo**

Promover a visibilidade social, inclusão e oportunidades para adolescentes trabalhadores de rua, por meio de tecnologias sociais aplicadas em espaços não escolares onde os jovens possam relacionar suas demandas a uma resposta prática de curto prazo.

## **Metodologia**

### ***Revisão sistemática da Literatura***

Os direitos humanos e a educação como direito social

Apesar de todo o avanço realizado nas políticas públicas que legislam sobre direitos humanos, na prática estas nem sempre se manifestam como deveriam. Desse modo, “questionar as premissas inquestionáveis do nosso modo de vida é provavelmente o serviço mais urgente que devemos prestar aos nossos companheiros humanos e a nós mesmos” (BAUMAN, 1999). A sociedade precisa intervir quando uma situação de violação aos direitos humanos fundamentais ocorra.

A descoberta dos potenciais e do pertencimento

É preciso focar esforços sobre a importância da participação dos jovens na construção e execução de propostas referentes ao seu autoatendimento. Assim, é necessário criar espaços de participação e decisão através dos quais esses sujeitos possam expressar suas demandas e se tornarem agentes nas decisões que versam sobre suas vidas, uma vez que “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006).

O processo de problematização não somente auxilia indivíduos e comunidades a desconstruírem sua percepção sobre as relações sociais até então legitimadas, mas



também permite que o próprio indivíduo se fortaleça na medida em que entenda possuir poder e domínio sobre si mesmo.

A relevância da educação não-escolar e da aprendizagem colaborativa

Segundo definição da Educação Não Escolar (ENE), um currículo não deve ser reduzido apenas às aprendizagens escolares regulares. Daí a importância da ENE como um acelerador e complementador contínuo da formação social e profissional da população em vulnerabilidade social a partir da educação e prática dos direitos humanos em ambientes colaborativos.

Conforme Moran (2015), o conhecimento é considerado um construtor social e, para que seja construído de forma cooperativa, precisa apoiar-se na responsabilidade individual em benefício do coletivo; no entendimento de quem ninguém terá sucesso, a não ser que todos tenham.

### Entrevistas com o Terceiro setor

Foram debatidas algumas questões com especialistas do terceiro setor sobre a problemática trazida por este trabalho. Após consolidação e estruturação das informações capturadas, foram destacados os seguintes pontos em comum em ordem de prioridade:

- 1) Construção de rede de solidariedade; Reinserção social;
- 2) Foco na educação não escolar;
- 3) Públicos específicos; Captura de parcerias e recursos; Empreendedorismo;
- 4) Capacitação profissional sustentável;

### *Desenvolvimento de Tecnologia Social com apoio de Grupo Focal*

Como produto deste trabalho, foi elaborado método baseado em tecnologia social, método este validado por grupo focal, tendo sido utilizados como insumos os dados capturados e analisados nas etapas anteriores.





## Considerações finais

A fim de propor mudanças estruturantes para os adolescentes trabalhadores dos sinais de trânsito, do ponto de vista dos direitos humanos, é importante estar atento ao fato de que falar, ensinar e praticar direitos humanos impõe o fortalecimento da identidade e da cultura local, possibilitando aos indivíduos que compreendam a si mesmos, ao próximo e ao mundo em que vivem.

O empreender das camadas populares talvez esteja relacionado aos vínculos sociais possíveis e, quiçá, este seja o primeiro direito humano a ser provocado: o direito ao vínculo social, solidário, identitário e colaborativo.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo, et al. Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as) – São Paulo: Cortez, 2013. BARDIN, Laurence, Análise de Conteúdo, São Paulo: Edições 70, 2011. BAUMAN, Zygmunt. Globalização: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. BRASIL, Constituição (1988), Artigos 1º, 4º, 6º, 205 e 227 da Constituição da República Federativa do Brasil.

CAMPOS, Túlio, MARQUES, Walter Ernesto Ude, DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. A cidade e seus sinais: A construção de uma pesquisa com as crianças dos malabares. Licere, Belo Horizonte: v.14, n.2, jun/201.

CRUZ, Fábio Souza, MOURA, Marcelo Oliveira. Os Direitos Humanos como Produto: reflexões sobre a informação e a cultura da mídia, Florianópolis: Sequência, n. 65, p. 79-102, dez. 2012

DALL'IGNA Ecker, D. Crianças em situação de rua: malabares da exclusão. Ciências Psicológicas, Montevideu, URY: 11(2),139-148, 2017

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 59ª ed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GENTILI, Pablo, ALENCAR, Chico. Educar na Esperança em tempos de desencanto. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARQUES, Rafael Dias. Trabalho infantil artístico: Possibilidade e limites artísticos: possibilidades e limites, - Brasília: Rev. TST, vol. 79, no 1, jan/mar 2013

MORAN, José, Mudando a educação com metodologias ativas, Coleção mídias contemporâneas - São Paulo: PROEX/UEPG, 2015.

NAÇÕES UNIDAS, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Artigo I, UNIC/Rio/005, janeiro 2009, (DPI/876), Unidade 2, Capítulo 2.3, p.34 de Janeiro: Ed. PUC-Rio e São Paulo: Ed. Loyola, 2003, p.45-86.



SANTOS, B.S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. Sao Paulo: Cortez, 2006.

RIZZINI, Irene. Vida nas ruas. Crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis? Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio e São Paulo: Ed. Loyola, 2003, p.45-86.



## "QUARTO DE DESPEJO": DENÚNCIAS SOCIAIS POR INTERMÉDIO DA LITERATURA BRASILEIRA

Thiago Simão Dias<sup>76</sup>  
Ana Carolina Paulo da Cruz<sup>77</sup>

O movimento de pesquisa do Grupo Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT) em direção aos estudos que proclamam um elo entre a Educação de Jovens e Adultos e a Literatura floresceu a partir dos prósperos encontros realizados na disciplina de *EJA II*, lecionada pela professora Marcia Alvarenga, na FFP/ UERJ, no Curso de Pedagogia.

Nessa perspectiva, este artigo tem em sua metodologia uma abordagem qualitativa e seu objetivo foi utilizar a obra “Quarto de Despejo: Diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus, como instrumento de denúncia das negações dos direitos sociais frente ao descaso histórico com os sujeitos pertencentes às classes trabalhadoras da sociedade brasileira. Sendo assim, a questão central que norteia essa investigação é: de que forma a Literatura Brasileira contribui para a problematização da usurpação dos direitos sociais dos cidadãos oriundos das camadas empobrecidas pertencentes às periferias?

Os objetivos gerais são: abordar como a Literatura conquistou relevância e autenticidade enquanto ferramenta pujante de investigação, tornando-se *fonte histórica* capaz de nos conduzir à reflexão e à construção de conhecimentos sociais; fazer uma sucinta apresentação do livro escolhido, com o intuito de mostrar a biografia da autora, bem como as suas dificuldades cotidianas na favela do Canindé (SP); contextualizar o período da História do Brasil (1946-1964), retomando alguns aspectos vitais para a compreensão das relações político-sociais, educacionais e históricas da época; discutir como a Literatura escolhida atua como instrumento de denúncias da exclusão social e da negação dos direitos sociais, debatendo sobre estes pontos: a fome, a educação, a moradia, o trabalho e a desigualdade entre classes sociais.

---

<sup>76</sup>Graduado em Pedagogia pela FFP/UERJ. Atua como Educador Social, exercendo a função de Professor-Alfabetizador de Adultos, no Instituto Abraço do Tigre.

<sup>77</sup>Graduanda em Pedagogia pela FFP/UERJ. Membro do GIFORDIC (Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s) Formação de Professores e Diversidade Cultural). Atua como Educadora no “Espaço Crescendo e Aprendendo”.



O aporte teórico principal se estrutura nos estudos de Chartier (1990) e Pesavento (2004; 2006) para tratar de questões políticas e Educação de Adultos; Sharpe (1992), para tratar da escrita da história; e Ferreira (2009).

A Literatura, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, adquiriu maior legitimidade enquanto instrumento investigativo para a construção de narrativas historiográficas, sendo, com maior vigor, introduzida no universo das fontes utilizadas entre os historiadores e acadêmicos de variados campos epistemológicos. Entretanto, a aceitação de obras literárias sofreu resistência dos historiadores conservadores. Assim como outras manifestações artístico-culturais, as produções literárias não eram consideradas fontes autênticas para resgatar e interpretar aspectos históricos (cf. FERREIRA, 2009, p. 63).

Somente com o surgimento da *Escola dos Annales* e com o desenvolvimento da *História Cultural* que começou a ocorrer um deslocamento do paradigma tradicional para uma vertente historiográfica. Tornando mais abrangente o espaço de inquirição considerando outras áreas do saber, passando a incorporar novas temáticas e elementos culturais (crenças, memórias, lutas sociais, etc.), ratificando as singularidades dos conhecimentos oriundos dos sujeitos e grupos sociais como importantes produtores de histórias.

Com o passar das décadas, à medida que se foi rompendo com a noção pragmática, houve a ampliação do conceito de *fonte histórica*, que, de acordo com Chartier (1990, p. 159), “foi modificado qualitativamente abarcando a imagem, a literatura e a cultura material”. As fontes deixaram de se restringir unicamente aos “documentos oficiais” e outras formas de produção de conhecimento obtiveram espaço, dentre elas, a Literatura.

Nesse contexto, o livro *Quarto de despejo: Diário de uma favelada* é uma autobiografia que nos apresenta a vida extremamente sofrida de uma mulher negra, mãe de três filhos, solteira, desescolarizada, trabalhadora, que morava num barraco na favela e vivia em condições desumanas como catadora de lixo. Mesmo diante de todas essas dificuldades, a personagem principal se tornou uma escritora. Carolina Maria de Jesus (1914–1977) nasceu no interior de Minas Gerais e, ainda jovem, mudou-se para São Paulo em busca de melhores condições de vida, porém acabou construindo um barraco na favela do Canindé, local onde escreveu os diários que iriam virar um livro.

Carolina, por ser uma mulher muito politizada, lúcida e com consciência crítica acerca da sociedade (cf. PINTO, 2000, p. 60), mesmo em permanente batalha pela sobrevivência da sua família, produziu uma obra testemunhal do cotidiano miserável da



favela onde esteve inserida. Classificada como semianalfabeta, Carolina de Jesus foi além da leitura das palavras escritas, precedendo a compreensão da vida e apreendendo a leitura do mundo (cf. FREIRE, 2006, p. 11). Ela narrou o mundo dos excluídos e deu voz às “pessoas comuns” e contou a história “vista de baixo” (cf. SHARPE, 1992, p. 53-54).

Este período da História do Brasil em que ela escreveu sua obra é demarcado entre 1946 e 1964, ficando conhecido como “República Populista” (ou “Liberal-Democrática”). Não obstante, Gomes, em consonância com Ferreira, denomina esse período de “Terceira República” e ambos afirmam que “nesse período, o Brasil estava construindo uma experiência de democracia representativa” (2018, p. 254).

Como resultados, podemos afirmar que “*Quarto de despejo*” é um potente instrumento de denúncias da exclusão social. As experiências descritas pela autora revelam o efeito discriminatório e excludente causado pelo abandono social. Assim como Carolina, muitos(as) brasileiros(as) vivem, atualmente, em situações de extrema pobreza, formando grupos cada vez mais marginalizados, sofrendo com as mesmas mazelas que nos afligiam décadas atrás. Salientamos, por fim, que o trabalho precarizado, a falta de suporte para acabar com a fome assustadora, a oferta insuficiente de educação à população empobrecida e as moradias desumanas intensificam as desigualdades existentes entre as classes sociais, assolando, cruelmente, a nossa população até hoje. Portanto, a autora traz um grito de socorro que há mais de 60 anos vem ecoando e sendo ignorado, por muitos, em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. In: LUCA, Tania Regina de; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Angela de Castro; FERREIRA, Jorge. Brasil, 1945-1964: uma democracia representativa em consolidação. **Locus: revista de história**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 251-275, 2018.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: Diário de uma favelada**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 2019.



PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **História & literatura: uma velha-nova história**, Nuevo Mundo, Mundos Nuevos, Debates, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: Peter Burke (Org.). **A Escrita a história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.



## TRABALHO DOCENTE E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPACTOS DA PANDEMIA

Luiza Terra de Albuquerque<sup>78</sup>  
Tania de Assis S. Granja<sup>79</sup>

Neste texto, buscamos refletir sobre as dificuldades encontradas por estudantes e professores durante a pandemia da Covid-19, analisando como o processo de construção do currículo (SACRISTÁN, 2000; GOODSON, 1997) foi afetado e conhecendo, também, as medidas e adaptações realizadas pelos docentes para aprimorar o ensino remoto. O isolamento social decorrente da disseminação do vírus afetou e ainda afeta o país, pois vemos desigualdades sociais e econômicas que impactam seriamente as vidas e o processo de escolarização da população de baixa renda, como visto na literatura (LIMA; AZEVEDO; NASCIMENTO, 2020; NUNES; RAIC; SOUZA, 2021), atingindo tanto estudantes, quanto professores, que enfrentam diversos problemas, como não possuir as ferramentas ou tecnologias necessárias para acessar e/ou realizar os conteúdos e aulas *online*.

Nessa direção, professores de todos os níveis educacionais passaram a ter que realizar diversas e novas funções, porque precisaram criar novos métodos e práticas voltados para o ensino remoto, aprendendo a utilizar ferramentas como Zoom, Google Meet, *PowerPoint*, Teams da Microsoft (MATTOS; MATTOS, 2021), entre outros, tudo para que seus estudantes tenham a garantia do acesso aos conteúdos de uma maneira adaptada para o modelo *online*.

Através de uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, em contínua estruturação, procuramos examinar publicações de autores nacionais que relatam experiências, apresentam resultados de pesquisas realizadas e trazem, também, análises sobre o currículo e as práticas pedagógicas, abordando essa produção nesse período de pandemia, que teve início em 2020 e se estende aos dias atuais. Esta pesquisa está sendo feita completamente *online*, tendo como fonte artigos de sites como do XIII Simpósio Nacional da ABCiber, Scielo e revistas como a *Tempos e Espaços em Educação*, *Estudos Avançados* e *Revista Linhas Críticas*, que estão sendo analisados e seus dados

---

<sup>78</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ. Assistente de pesquisa e Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/UERJ. E-mail: [albuquerque.luizaterra@gmail.com](mailto:albuquerque.luizaterra@gmail.com)

<sup>79</sup>Professora Adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores - FFP, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. E-mail: [tasgranja@gmail.com](mailto:tasgranja@gmail.com)



organizados e, posteriormente, serão sistematizados na forma de mapa conceitual com o avanço desta pesquisa em curso.

O referencial teórico desta pesquisa está ancorado em Sacristán (2000, 1998), Goodson (1997) e Lopes (2008). Durante esse processo de estudos, foi possível perceber como este surto viral afetou o país inteiro, trazendo à tona disparidades já existentes, mas que foram potencializadas pela pandemia, como estudantes que não possuem aparelhos tecnológicos ou acesso à internet para apropriação das aulas *online*; que muitas vezes não podem contar com o apoio de pais e responsáveis para compreenderem os conteúdos dados, pois estes trabalham por muitas horas ao dia e/ou também não compreendem os materiais das aulas ou, ainda, por outros motivos, como a baixa escolarização impedindo de fornecer um suporte necessário para uma boa compreensão dos tópicos ensinados (GATTI, 2020).

Na literatura analisada, até este momento, pôde ser visto que, quando a passagem para o ensino remoto se tornou obrigatória para prevenir a disseminação do vírus, a grande maioria dos professores não possuía grande experiência ou preparação formal e/ou treinamento em relação ao ensino remoto (OLIVEIRA; VIEIRA; BORGES, 2020; OLIVEIRA, 2020).

Além disso, outro dado encontrado é o de que alguns professores tentaram reproduzir as aulas e seguir a mesma lógica das realizadas presencialmente, mas que não funcionaram no modelo remoto, pois requerem ferramentas adequadas para a situação (LOUTFI; CLASSE, 2020). Por outro lado, vários professores fizeram o melhor com os meios que possuíam, para poder alcançar as crianças e suas famílias pela internet, utilizando redes sociais para partilhar momentos e manter conexões entre a escola e os estudantes, como revela a literatura (OLIVEIRA; VIEIRA; BORGES, 2020; LOUTFI; CLASSE, 2020; MALETTA; FERREIRA; TOMÁS, 2020; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020).

Vimos, também, como a vida e a rotina dos professores foram alteradas, porque além de precisarem lidar com as dificuldades de passar do ensino presencial para o *online*, agora estão balanceando sua vida profissional com a pessoal, as duas se sobrepondo mais durante a pandemia, pois antes, quando saíam das escolas, encerravam seu expediente e agora este foi estendido com sobrecarga de trabalho (OLIVEIRA, 2020; NUNES; RAIC; SOUZA, 2021).



Cabe ressaltar que vários desses mesmos professores também são pais e responsáveis de crianças que estão no ensino remoto tendo dificuldades de aprendizado e adequação a essa modalidade, fazendo, portanto, o acompanhamento dos filhos acumulando funções (NUNES; RAIC; SOUZA, 2021). Afora isso, outro fator a ser destacado é a comunicação com estudantes e suas famílias que passa a ser feita com uso de ferramentas como e-mail, Google Hangout, WhatsApp, Skype, Facebook etc., (MATTOS; MATTOS, 2021; LOUTFI; CLASSE, 2020), intensificando assim o trabalho docente.

Todavia, em prol de aprimorar a qualidade do ensino para seus estudantes, os professores realizaram diversas adaptações ao currículo, que precisou ser ajustado para que seus estudantes pudessem experienciar um aprendizado pensado para o ensino remoto. Vale ressaltar, que essas “modelagens” do currículo já ocorriam previamente em diversas escolas, pois os professores tendem a escolher métodos e práticas pedagógicas recebidos mais positivamente pelos estudantes (SILVA; GRANJA; ABREU, 2020). Contudo, durante a pandemia, essas adaptações e recontextualizações foram imperativos do cotidiano escolar, tendo em vista que lidaram com dificuldades de absorver os conteúdos das aulas por meio de seus computadores, celulares e *tablets*.

Através desta pesquisa em construção, vimos os impactos da pandemia da Covid-19 no sistema de ensino brasileiro e como o trabalho docente foi afetado. Apesar das diversas dificuldades postas pela pandemia e pela falta de infraestrutura das escolas, o currículo escolar foi recontextualizado (LOPES, 2008) e adaptado, assim como as práticas docentes foram sendo reconfiguradas e modificadas para que os conteúdos fossem mais bem aproveitados e absorvidos pelos estudantes.

## REFERÊNCIAS

GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**. São Paulo, SP: p. 29-41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyyv7BqzDfKHFqxjh/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 11 out. 2021.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

LIMA, M. C.; AZEVEDO, S. D. de.; NASCIMENTO, A. L. R. Currículo e práticas docentes durante a pandemia de 2020. **Revista Itinerários Reflections**. Goiás, v.16, N.1, p.1-20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/65753>. Acesso em: 13 jun. 2021.

LOPES, Alice C. A recontextualização por hibridismo. In: LOPES, Alice C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008. p.27-32.



LOUTFI, Marcelo Soares; CLASSE, Tadeu Moreira de. Atos de Currículo no Ciberespaço durante a Pandemia da COVID-19. **XIII Simpósio Nacional da ABCiber**, 2020. São Paulo, SP. Disponível em: <https://abciber.org.br/simposios/index.php/abciber/abciber13/paper/viewPaper/1344> Acesso em: 02 set. 2021.

MALETTA, A. P. B.; FERREIRA, M. M. M.; TOMÁS, C. A. Infância em tempos de pandemia: cadê o currículo e as práticas pedagógicas? **Revista Linhas Críticas**. Brasília, DF: v. 26, n. 45, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/34110/28317> Acesso em: 07 ago. 2021. Acesso em: 03 set. 2021.

MATTOS, S. M. N. de.; MATTOS, J. R. L. de. Práticas docentes inovadoras: caminhando na incerteza momentânea entre o *status quo* e a ousadia. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, abr.-jun. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/55752/37819> Acesso em: 12 jun. 2021.

NUNES, C. P.; RAIC, D. F. F.; SOUZA, E. M. F. A educação na pandemia: indagações sobre trabalho docente, currículo e ensino remoto. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Sergipe: v. 14, n. 33, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8077250> Acesso em: 12 out. 2021.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**. São Paulo, SP, n. 127, p. 27-40, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037/166654> Acesso em: 29 ago. 2021.

OLIVEIRA, L. M. V. de. A cruel pedagogia do vírus: lições para compreendermos a crise causada pelo coronavírus e seus desdobramentos. Resenha. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, UERJ, v. 21, Edição Especial, ago. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/52346/34729> Acesso em: 09 jun. 2021.

OLIVEIRA, Abraão Campos de.; OLIVEIRA, Juliete Castro. Educação online: o alcance e as dificuldades do ensino remoto em tempos de pandemia. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, XI, 2020, *online*. **Anais Eletrônicos**. p. 1-11. Disponível em: [https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1605235620\\_A\\_RQUIVO\\_af86e5351b76ec7b5b3ed11763ad6cf7.pdf](https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1605235620_A_RQUIVO_af86e5351b76ec7b5b3ed11763ad6cf7.pdf). Acesso em: 01 set. 2021.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F.; BORGES, A. A. P. Trabalho Docente em tempos de pandemia. Gestrado/UFMG, Belo Horizonte, 2020. **Relatório Técnico**. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte\\_relatorio\\_da\\_pesquisa\\_covid\\_gestrado\\_v02.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf) Acesso em: 02 set. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.13-37.



\_\_\_\_\_. O que são os conteúdos do ensino? In: SACRISTÁN, José G. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. (orgs). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 149-195.

SILVA, P. T. da.; GRANJA, Tania de Assis S.; ABREU, K. N. M. de. A Produção da Escrita - uma experiência curricular - no cotidiano da sala de aula: contribuições da educação e da linguística. **Revista e-Mosaicos**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 22, p. 87-103, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/51201> Acesso em: 4 jul. 2021.



## **TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA: ENTRE EXPERIÊNCIAS, TECNOLOGIAS E CURRÍCULO**

Pâmela da Conceição Fonseca<sup>80</sup>

Tania de Assis S. Granja<sup>81</sup>

Este trabalho busca investigar como estão sendo as experiências dos professores neste período de pandemia, visando a mapear os desafios colocados pelo uso das tecnologias sobre o trabalho docente e, também, sobre o currículo escolar que sofreu mudanças abruptas face ao ensino remoto. Sabemos que a chegada da pandemia no Brasil afetou todas as esferas sociais como a economia, a saúde pública, as áreas de trabalho de forma generalizada e, sobretudo, a educação. No entanto, o setor educacional buscou alguns caminhos que pudessem atenuar os vários obstáculos que se colocaram para a realização do trabalho docente.

Nesse sentido, como forma de prevenção e propagação da Covid-19, uma das alternativas foi propor o ensino remoto, seguindo as orientações de afastamento social, que é posto como obrigatório pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Além disso, é promulgada, pelo Ministério da Educação (MEC), a primeira portaria que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas com uso de meios digitais e tecnologias de informação e comunicação, enquanto durar a pandemia, sob o n.º. 343 do dia 17 de março de 2020, como revela a literatura (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Nosso objetivo é analisar, a partir do contexto do trabalho docente na Educação Básica, como o setor educacional tem sido atingido, sobretudo, no domínio de um novo currículo que nasce da utilização em larga escala das tecnologias digitais como principal meio do processo ensino-aprendizagem. Nessa direção, esse tema, que é pouco conhecido pelos professores, tem indícios da falta de capacitação e de formação inicial que dificultam seu trânsito na área das Tecnologias da informação (OLIVEIRA, 2020). Do mesmo modo, para os alunos há vários fatores que evidenciam dificuldades quase intransponíveis, como a falta de acesso à internet, a computadores, celulares, dentre outros.

---

<sup>80</sup>Graduanda do curso de Pedagogia, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FFP/UERJ. Pesquisadora voluntária. Email: fonceccay@gmail.com

<sup>81</sup>Prof<sup>a</sup>. Adjunta da Faculdade de Formação de Professores - FFP, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, lotada no Departamento de Educação – DEDU. E-mail: tasgranja@gmail.com



Este estudo configura uma pesquisa bibliográfica de natureza exploratória que tem suas bases na leitura e análise de artigos publicados no período 2020-2021 com foco no trabalho docente, sua formação para o ensino remoto e os materiais que foram produzidos no período da pandemia para levar a cabo o processo de escolarização dos alunos. Utilizamos como referencial teórico Sacristán (2000) e aporte de Oliveira (2020), Baade *et al.* (2020), Lavino e Koga (2021), Silva (2020), Brito e Calejon (2020), Carneiro e Nascimento (2021), Moreira, Henriques e Barros (2020), Silva, Silva e Mateus (2020), Morgado, Sousa e Pacheco (2020), entre outros, que subsidiam esse estudo. As questões norteadoras da pesquisa são: como esses docentes estão superando as dificuldades de operar com as TICs e as ferramentas digitais? Quais têm sido as práticas curriculares? Como tem se desenvolvido o trabalho docente? Tais questionamentos orientam a coleta de dados.

Neste momento, os dados levantados indicam que há evidências de que os professores estão tendo uma precarização do trabalho docente com sobrecarga de trabalho e a não remuneração deste, além da adição de inseguranças na carreira e na vida pessoal (OLIVEIRA, 2020). Segundo Baade *et al.* (2020) e Oliveira (2020) apontam que tanto a vida privada, quanto a vida profissional docente foram drasticamente afetadas pelo isolamento social decorrente da pandemia. De um lado, pela necessidade de conhecer, aprender, desenvolver e dominar as técnicas e ferramentas digitais para o desempenho de sua função demandando mais tempo e esforço e, de outro, pela alteração da rotina da vida pessoal e familiar, que fora invadida pela profissional com a maior parte do tempo sendo ocupada por esta última.

Dessa forma, apesar das tecnologias darem aos alunos flexibilização nos estudos, os professores encontram-se exaustos e sobrecarregados de atividades; em muitos casos, a invasão contínua do tempo desses profissionais contribui para pensarmos, enquanto pesquisadoras, o quanto o trabalho invadiu a casa, que era o local de descanso e lazer, reafirmado pelas pesquisas de Baade *et al.* (2020). Nesse mesmo estudo, há registro de que 7,4% dos professores, que participaram da investigação, apontaram melhoria na aprendizagem dos alunos em razão da ajuda da família e, também, pelo uso da tecnologia – já que é um recurso agradável aos alunos, resultando em maior adesão destes. Outro dado significativo revelado pelos estudos de Oliveira (2020) é que somente 37,3% dos docentes tiveram acesso a atividades formativas para o uso de tecnologias digitais direcionadas à realização do trabalho docente e organização das aulas. Vale ressaltar que,



se por um lado, o ensino remoto tem suas dificuldades diante da formação docente, entre o acesso e a disponibilização dos recursos digitais para além das precariedades existentes, é o trabalho docente que vem mantendo a educação erguida de modo a amenizar as perdas para os alunos. No entanto, por outro lado, o ensino remoto trouxe a falta da interação com os alunos mais pobres, estes se mantêm prejudicados resultando assim um currículo fragilizado pela ausência da construção cultural, social e histórica que aparecem nos estudos de Sacristán (2000) como sendo essenciais.

Consideramos que é de extrema importância refletir sobre os meios tecnológicos aplicados à educação, pois, ao que tudo indica, será uma necessidade, cada vez maior, o domínio desses recursos que ainda está escasso nas práticas docentes e no currículo escolar no cotidiano da escola pública. Entendemos que esse vem sendo um dos principais motivos de perplexidade, dentre as diversas problemáticas evidenciadas pela literatura, causando-nos indignação no que tange à formação docente que, neste momento, está sob ataque nas reformas educacionais que estão colocadas.

## REFERÊNCIAS

BAADE, J. H. *et al.* Professores da educação básica no Brasil em tempos de pandemia. **Holos**, RN. Ano 36, v. 5, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/Holos/article/view/10910/pdf> Acesso em: 31 ago. 2021.

BRITO, Alan de Santana; CALEJON, Laura Marisa Carnielo. Entre a pandemia e o pandemônio: uma reflexão no campo da educação. **Revista EDUCA Amazônia**. v. 25, n. 2, p. 291-311, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7835/5520> Acesso em: 01 set. 2021.

CARNEIRO, Maria Keila de A.; NASCIMENTO, Francisco C. de A. O currículo e os desafios da escola básica no contexto da pandemia. In: **VII Semana Internacional de Pedagogia 2020** - Maceió - AL (on-line), 2021. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/vii-semana-internacional-de-pedagogia-2020/trabalho/174595>. Acesso em: 31 ago. 2021.

LAVINO, Andrelise Santana; KOGA, Viviane Terezinha. Trabalho docente na pandemia como objeto de representações sociais elaboradas por professores. **Revista Espaço Crítico** - IFG, Goiânia, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/rec/article/view/1009/716> Acesso em: 01 set. 2021.

MOREIRA, José Antônio; HENRIQUES, Suzana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**. São Paulo, n. 34, p. 351-364, Jan-Abril, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em: 31 ago. 2021.



MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, Paraná, v. 15, e. 2016197 p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16197> Acesso em: 30 ago. 2021.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**. São Paulo, SP, n. 127, p. 27-40, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037/166654> Acesso em: 29 ago. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.13-37.

SILVA, Jannyele A. M.; SILVA, Rosângela; MATEUS, Marília Gabriela de Sousa. As dificuldades e a importância do professor e da tecnologia em tempos de pandemia. **Revista eletrônica Humana Res**, v. 1, n. 2, p. 87-101, 2020. Disponível em: <https://revistahumanares.uespi.br/index.php/HumanaRes/article/view/51/50> Acesso em: 02 set. 2021.

SILVA, Luciane. Currículo em tempos de pandemia: como continuar a aprendizagem? **Revista Pedagogia em ação**. Belo Horizonte, v.13, n.1, p. 122-131, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23758> Acesso em: 11 jun. 2021.



## VIVÊNCIAS, REFLEXÕES E DESAFIOS ENCONTRADOS NA EXPERIÊNCIA DE MONITORIA EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Vitória Caetano Xavier da Silva<sup>82</sup>  
Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu<sup>83</sup>

Palavras-chaves: Formação docente; Interação educativa em ambientes virtuais; Monitoria do ensino superior.

O presente resumo é oriundo de nossas experiências formativas em diálogo com o projeto de monitoria, cujo principal objetivo é contribuir com o trabalho docente na disciplina de Educação Infantil (E.I.) do curso de licenciatura em Pedagogia. A proposta é iniciada em 2016 junto ao Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil da FFP/UERJ (COLEI), que tem por preocupação pensar quatro grandes temáticas: estudo das infâncias, cotidiano escolar, formação inicial e continuada de docentes e a importância da literatura na formação humana.

As vivências que aqui são relatadas tiveram início em março de 2021, ressaltamos também que em virtude do coronavírus, a experiência da monitoria de E.I. ocorreu pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UERJ. As ações deste projeto consistem em: acompanhar o professor nas atividades desenvolvidas nas turmas de E.I.; contribuir para a preparação das aulas; interagir e provocar os/as estudantes com as propostas da disciplina que articula teoria e prática. Destacamos que também deve desenvolver, se necessário e por experimentação, ações formativas com as turmas; colaborar com o registro de frequência e anotações das tarefas; observar as principais dúvidas da turma, compartilhando com a docente regente tais indagações; auxiliar na organização dos espaços virtuais e presenciais de Ensino-aprendizagem (ALVES, 1998); acompanhar os graduandos conectados às mídias sociais e estar disponível para retirada de dúvidas, auxiliando-os em suas indagações, buscando sempre corroborar com o desenvolvimento das atividades e na articulação dialógica entre docente e discentes. A proposta investigativa está em diálogo com as seguintes perspectivas teóricas-metodológicas que se articulam aos estudos de cunho qualitativo, que visam possibilitar ao monitor

---

<sup>82</sup> Estudante de Pedagogia e bolsista de Monitoria de Educação Infantil I e participante do COLEI-FFP/UERJ.

<sup>83</sup> Estudante de Pedagogia e bolsista de Estágio Interno Complementar do COLEI-FFP/UERJ.



aproximações do trabalho docente com base na *práxis* (FREIRE, 2011) e na compreensão de que todo *professor é pesquisador* de sua própria prática (GARCIA, 1998).

A ementa da disciplina tem como proposta curricular os seguintes temas: infância, cultura e sociedade; história e política da educação infantil no Brasil; concepções de infância e políticas de educação infantil; o currículo na educação infantil; pressupostos teórico e epistemológico e consequências metodológicas no trabalho pedagógico; formação de professores para a educação infantil: justificativas e dilemas.

Assim, temos dialogado com a educação infantil e os direitos das crianças, a ética, a alteridade, a linguagem escrita e o direito à literatura em seu papel na formação humana do leitor, a alfabetização como processo discursivo (SMOLKA, 2012), relevância das interações e das brincadeiras como fundamentais para a infância em diálogo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 2009).

Os diálogos com Todorov (2009) nos convidam a entender a literatura como a arte da palavra e nos alerta sobre os cuidados das interações simplistas que muitos/as docentes realizam na prática de mediação literária, a saber: usar textos literários para transmitir conhecimento empobrecidos e fragmentados pelo currículo escolar, em especial análise sintática.

O conceito de Mônica Baptista (2010), onde a criança é vista como sujeito social e co-produtor de cultura, nos ajuda a compreender a importância da Educação Infantil na ampliação de suas experiências infantis sobre elas, seus pares infantis e o mundo em que se encontram. A autora defende que por meio da linguagem escrita, a criança expande ainda mais seus conhecimentos. Também argumenta que a criança tem que ter o direito de brincar e o de conhecer e dialogar com diversas culturas diferentes, sendo de suma importância o direito à cultura letrada.

A autora Daniela Guimarães (2009) nos levou a estudar os principais avanços históricos das questões políticas e legislativas da educação infantil no Brasil. Outro ponto importante de sua pesquisa é o trabalho pedagógico desenvolvido com bebês, do qual evidenciamos o tema do “nascimento cultural” do bebê.

O exercício da monitoria em E.I, durante a pandemia Covid-19, trouxe os seguintes desafios e experiências : a) a dificuldade nas aulas e nas interações com a turma pela oscilação da internet e os meios de acesso; b) o aprendizado a exercício da monitoria em um ambiente virtual não explorado anteriormente, uma vez que o fazer de monitor ocorria de maneira presencial antes da pandemia; c) lidar com as interferências



vividas em casa por parentes e/ou por problemas pessoais e de saúde física e psicológicos oriundos do contexto vivenciado; d) as dificuldades enfrentadas enquanto estudante de graduação para realização das atividades acadêmicas propostas pela universidade e docentes de maneira síncrona e assíncrona. Tais questões fizeram com que (re) visitássemos nossas concepções e interações na vida acadêmica e nos desafiou a repensar caminhos não previstos durante o desenvolvimento das atividades do projeto.

Diante do exposto, acreditamos na urgência de pensarmos a nossa formação, aprofundando os estudos sobre as práticas educativas fora do contexto da sala de aula, considerando que são poucas as reflexões sobre a temática na formação inicial docente, que pouquíssimo nos prepara para estudar ou dar aulas em contextos virtuais, uma vez que as disciplinas de informática da Pedagogia não abordavam tal temática.

É de suma importância evidenciar que com a pandemia a universidade decidiu optar pelo ensino remoto criando o AVA, onde o departamento de Pedagogia da UERJ-FFP escolheu oferecer as disciplinas conjuntas em eixos, os quais eram compostos por duas ou três disciplinas, sendo os conteúdos entrelaçados com textos que buscavam abordar “todas” as temáticas das disciplinas. A proposta de eixos tornou a experiência como monitora mais rica em possibilidades de aprendizagem, já que os conhecimentos adquiridos ao dialogar com as três professoras responsáveis pelas disciplinas do eixo trouxeram maiores reflexões e aprendizagens, uma vez que cada professora abordou de modo singular as interações didáticas e pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes na formação de professores**. DP&A: Rio de Janeiro, 1998.

BAPTISTA, Mônica. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância, ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010

BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001 - **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª Edição - Paz e Terra; Rio de Janeiro, 2011.

GARCIA, Regina Leite. **A professora investigadora e o processo de produção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica**. Anais do IV ENDIPE – Conferências, Mesas Redondas e Simpósios. Águas de Lindóia – SP, 1998.



GUIMARAES, Daniela. **Entre gestos e palavras: pistas para a educação das crianças de 0 a 3 anos.** Em Coleção Digital da PUC-RIO. Publicado em 25/05/ 2009. Disponível em:

<https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13586@1&meta=1>> Acesso em, 03 de set. de 2021.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.