

Organizador

André Antunes Martins

Cartografias de aprendizagens de favelas
Vivências de formação de professores no
Salgueiro/São Gonçalo/RJ



**CARTOGRAFIAS DE APRENDIZAGENS DE FAVELAS
VIVÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
SALGUEIRO/SÃO GONÇALO/RJ**

Autores docentes:

André Antunes Martins
Luciana Barreto de Paula
Mariana Bellot Bolckau
Renata Rocha de Oliveira
Renata Torres de Carvalho

Autores licenciandos:

Alessandra Hespanhol de Souza Barros
Beatriz Rodrigues Pereira Bahia
Caroline Pereira Marinho da Silva
Elienaia Barros da Cunha
Jéssica Bom Fim dos Santos
Jessica Cardoso Araújo
João Paulo Jesus Rodrigues
Juliana Viana Barros
Kamilla Christiny Martins Vieira
Karina dos Santos Ramos
Karla Ribeiro Dantas
Larissa Portugal de Andrade Moreira
Letícia Miranda Ciuffatelli
Marcella Cunha Martins
Raphaela de Azevedo Scarpi
Rodrigo de Castro Araújo
Thaís Santos Thurler e Silva

**ANDRÉ ANTUNES MARTINS
(ORGANIZADOR)**

**CARTOGRAFIAS DE APRENDIZAGENS DE FAVELAS
VIVÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
SALGUEIRO/SÃO GONÇALO/RJ**

Copyright © Autoras e autores

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

André Antunes Martins [Org.]

Cartografias de aprendizagens de favelas vivências de formação de professores no Salgueiro/São Gonçalo/RJ. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 71p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1046-9 [Digital]

1. Cartografias de aprendizagens. 2. Formação de professores. 3. Educação Popular. 4. Gestão democrática. I. Título.

CDD – 370/900

Capa: Luidi Belga Ignacio

Foto de capa: Ilha de Itaoca, Salgueiro/São Gonçalo/RJ

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo financiamento e apoio concretizados pelas bolsas de Residência Pedagógica; aos coordenadores institucionais do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal Fluminense - PIRP/UFF; aos gestores/diretores da rede municipal de São Gonçalo e das escolas onde realizamos as vivências de formação; às professoras, aos estudantes e aos pais/responsáveis pelo acolhimento caloroso.

SUMÁRIO

PREFÁCIO COLETIVO DAS DOCENTES	9
APRESENTAÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - ANOTAÇÕES PELAS/NAS VIVÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	19
CAPÍTULO 2 - DISPOSITIVOS DA PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA E APRENDIZAGENS	29
CAPÍTULO 3 - CARTOGRAFIAS DE APRENDIZAGENS	43
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	63
ANEXO – FOTOS	66

PREFÁCIO COLETIVO DAS DOCENTES

Ter a oportunidade de participar como preceptora do Programa de Residência Pedagógica (PIRP) foi uma experiência muito importante na minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Durante o meu percurso, como estudante de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF), sempre almejei participar desse programa, porém a minha dupla jornada de trabalho e a indisponibilidade de horário não me permitiam o acesso. Foi para mim, ao formalizar minha participação no lugar de docente orientadora no projeto, uma experiência emocionante e reconfortante, pois naquele momento estava realizando um sonho que não pude concretizar durante a graduação.

A partir do momento que assumi o lugar de orientadora nas atividades das residentes, ficou ainda mais evidente a importância do PIRP para a formação do docente e desse contato direto com a escola durante a formação. É nesse contexto educativo e das trocas que tivemos, que a práxis educativa emergiu com a intersecção entre a teoria e a prática. Durante as trocas, sobre nossas vivências e experiências de formação, de forma significativa e transformadora as atividades realizadas pelas residentes me levaram a seguinte frase de Paulo Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”¹.

A práxis educativa em Freire está centrada na ideia de conscientização crítica, que envolve a análise reflexiva das condições sociais e políticas que constituem a experiência humana em todas as

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

esferas presentes na sociedade. Segundo Freire: “O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade”². Essas trocas e experiências que vivenciamos e experimentamos durante esse período, dentro da *sala de aula*, foram muito importantes. Pois através das discussões e debates, como: os temas trabalhados; os problemas de infraestrutura enfrentados pela escola e pela comunidade local; a elaboração de atividades e a prática pedagógica realizada, as residentes ensejaram um entendimento e reflexões concernentes a importância do ser e do se tornar professor.

Ser um educar não é simplesmente transmitir conhecimento para o educando, é um ato de amor, de diálogo, de compreensão mútua e de transformação social. Nós como educadores devemos estar atentos e comprometidos em ajudar nossos alunos a se tornarem sujeitos críticos e com autonomia para assim transformarem a sua realidade. Pude observar nas práticas educativas das residentes, que tive a oportunidade de acompanhar, essa capacidade de educar com amor, para a transformação social e para a libertação. É reconfortante saber que o PIRP está formando educadores capacitados e engajados na educação para a transformação social (**Prof^a. Luciana Barreto**).

Integrar o Programa de Residência Pedagógica (PIRP) foi para mim uma experiência formativa duplamente importante. Isso porque, durante a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), tive o privilégio de participar do PIRP como residente e agora, em minha trajetória profissional, recebi novamente a oportunidade de atuar junto ao programa como professora preceptora voluntária. Vivenciar as duas faces dessa experiência reforçaram a minha convicção acerca da relevância do estreitamento de laços entre a Universidade e o chão da escola pública promovida na dinâmica do programa, tanto para a

² Idem. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

formação inicial dos discentes quanto para a formação continuada dos docentes. Tendo em vista que, a correlação de saberes e fazeres promovidos a partir dessa combinação apresenta potencial para constituir-se como um caminho elementar na construção da identidade do professor. Identidade essa construída diariamente e que pressupõe reflexão, questionamento e resignificação, não só da nossa prática como também de nós mesmos. Imbuídos desse entendimento, no fazer e fazer-se, buscamos desenvolver, no decorrer da residência, consciência crítica, olhar atento e escuta sensível, a fim de desvelar, perceber e problematizar as necessidades colocadas pelas realidades educacionais e sociais em que nossa escola e nossas crianças estavam inseridas.

As trocas, estudos, observações, conhecimentos e experiências compartilhadas entre os componentes do PIRP na trama das relações que regiam este contexto, ampliaram as possibilidades de diálogo e formas de se pensar e conceber a Educação Básica, sempre em uma perspectiva progressista. Sendo, sem sombra de dúvidas, a parceria criada com os residentes a peça-chave para o desenrolar desta empreitada, em que a colaboração, o respeito e o amor pela educação imperaram. Resultando em experiências formativas ricas, com aprendizagens significativas que levaremos para o resto de nossas vidas (**Prof^a. Mariana Bellot Bolckau**).

O processo de formação em um curso de licenciatura passa, necessariamente, pela escola. E na escola, licenciandos vão sendo transformados em professores ou não. E no '*espaçotempo*'³ da escola é possível a experimentação daquele outro lugar na sala de aula: o lugar da frente. O lugar onde não há outras mesas e cadeiras ao lado. O lugar de destaque e que tem, por tradição, a posse do quadro. O poder de dizer, instruir, iniciar os processos dentro da sala de aula. De outro modo, é desse lugar que busquei me retirar,

³ A escrita junta desses termos, e de outros que aparecerão ao longo do texto, se dá pela necessidade dos pesquisadores da linha dos estudos nos/dos/com os cotidianos indicar a dicotomia que se tinha entre alguns termos que expressavam oposição, como indica Nilda Alves (2019).

para *ser com* e como potência coletiva mediar junto, ao invés de preceder, os encontros da residência pedagógica na escola com os residentes.

Nessa tessitura de formação docente tentei aproximar os residentes daquilo que também faz parte dessa profissão, para além dos currículos escolares e do ensino das disciplinas: as políticas dentro da escola. Os conteúdos hegemônicos que estruturam os currículos é um velho conhecido nosso e podem ser facilmente apreendidos em aulas, livros e na internet. Mas a compreensão de *políticas como práticas cotidianas*⁴ na formação do professor torna possível reinventar o currículo no diálogo com a comunidade escolar, fazer um pouco a mais em contextos de extrema vulnerabilidade social, como os que encontramos nas escolas de favela e entender que a formação docente se dá em múltiplos contextos.

De outro modo, me deslocando e atenta aos sentimentos dos residentes, vejo a riqueza de componentes tão necessários à formação e que se configuram em outros meios de fazer políticas no cotidiano da escola pública. Nos encontros, com as experimentações que fizemos, gestos e percepções singulares foram sendo partilhados, e se desenrolaram num enorme *'aprenderensinar'* coletivo. Nas cartografias dos residentes leio poucos relatos didáticos. Ao passo que isso me preocupa, de outro modo não me surpreende, como professora imersa nos cotidianos que sou, por natureza e formação, estilhaço desejos encarnados de transformação social. Encontro elementos éticos, estéticos, políticos e poéticos nas cartografias dos residentes, que compuseram essa trajetória de residência pedagógica entre 2022-2024 e abro para um *mergulho* ou melhor, deixo transbordar aqui:

⁴ ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010. <https://www.scielo.br/j/es/a/mJZwtkYBWLNGDgyRZG VbSwF/?format=pdf>

O **afeto**, fundamental na interlocução com o outro e sem o qual é impossível estabelecer uma troca generosa, justa e potente. A empatia em ouvir e acolher medos que, talvez nunca tenhamos tido, como o “*medo de uma bala perdida*” narrada por um estudante ao residente, durante uma aula de Português. O medo em territórios conflagrados pela violência cala, o menino conseguiu falar. A proposta da aula, que era a escrita de um bilhete com o tema futebol, reverberou em “*Mãe eu te amo, obrigado por tudo que faz por mim*”. Na dialética comum diríamos que se trata de uma fuga ao tema, nos estudos com os cotidianos é produção de vida. A escuta atenta e sensível às riquezas que os cotidianos evocam e o que eles têm a nos dizer. A percepção de cuidado e amor ante ao medo.

O apreço pelo **ensino de qualidade** e a criação contínua de estratégias que supere as adversidades de tempo, de recurso e também as que excluem historicamente os estudantes das favelas - estratégias que pensadas com afeto, educam e restabelecem a autoestima. O ensino que para as secretarias e para os institutos que monitoram a qualidade da educação é aferida por avaliações, como narrou a residente, sobre uma dessas avaliações que nos furtou um tempo precioso. O processo grevista que genericamente é lido como prejudicial, mas sem o qual a luta por educação equânime estaria ainda mais enfraquecida e sucateada no município de São Gonçalo.⁵

A **criatividade** para inventar outros mundos possíveis ou somente imaginar estar “na praia”, como narrou a residente em seu relato, em uma aula junto ao grupo do pré-escolar. Parece fácil “trabalhar de forma lúdica na educação infantil”, mas nos cotidianos das favelas, podemos compreender o quão retórico e meritocrático é essa nova tendência pedagógica da “escola 2.0”⁶, gerada nesse espaço mercadológico dos grandes conglomerados educacionais.

⁵ GREVE DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO. 2022. TV GLOBO REPERCUTIU HOJE (DIA 26/9) A GREVE NA REDE MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO – Sepe (seperj.org.br)

⁶ ENTENDA o conceito escola 2.0 e como ele funciona na prática. Catacrá Livre. 2017. Entenda o conceito de escola 2.0 e como ele funciona na prática (catracalivre.com.br)

Criatividade é também durante um dia de chuva, ouvir uma história infantil sobre inundação onde o personagem se imaginou em um aquário, criando assim um “Quartário”⁷. A residente narrou o encantamento pela história e o processo de produção de texto das crianças. Aprendizagem ativa sempre aconteceu na favela, que é movimento por sua própria natureza de ser.

Todavia, há também **dores**, sentimentos encarnados que não podem se deixar sucumbir. Situações de racismo e violência doméstica que transbordam em histórias contadas e escritas. E que, ao ouvi-las, a residente necessitou de muito café no caminho até a escola, buscando conforto para estabelecer uma escuta sensível na sua reentrada no complexo do Salgueiro como professora em formação. Os estudos com os *cotidianos pulverizam e mostram efeitos modestos, singulares, ruidosos, coloridos, entre outros*,⁸ porque estamos imersos nele e com os sentimentos encarnados, por ideias e também por ideais que defendemos (**Prof.^a Renata Rocha**).

A interconexão entre teoria e prática nos leva a refletir sobre nossa própria jornada, tanto como educadores quanto como aprendizes. Como docentes carregamos a responsabilidade de influenciar positivamente os futuros profissionais da educação, inspirando-os a enfrentar os desafios da profissão com confiança e determinação. Ao compartilhar nossas experiências e insights, podemos ajudá-los a encontrar seu caminho e desenvolver suas habilidades pedagógicas.

Estar do outro lado na formação docente, nos faz recordar que um dia passamos por isso, trazendo memórias de nossa formação e que permanece continuamente, pois nunca paramos de aprender. Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* diz: “Não há progresso na estagnação”, é exatamente essa formação continuada que fortalece ainda mais nossa jornada. Os sentimentos de

⁷ YUNES, Francesco. *O Quartário*. Companhia Editora Nacional; 1ª edição. 2013.

⁸ ROCHA, Renata. *‘Vendouvindosentindopensando’* com as paisagens em deslocamento: migrações, currículos e *‘cineconversas’*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

responsabilidade, autocrítica com sua própria práxis trouxe uma ressignificação pessoal e um senso de missão cumprida.

A Residência Pedagógica demonstra como a troca de experiências e o apoio mútuo podem fortalecer tanto os residentes quanto os preceptores/docentes, resultando em uma educação mais inclusiva e significativa. "E quem aprende, ensina ao aprender". A frase acima, do educador Paulo Freire, é o extrato do que se permeou durante a Residência Pedagógica, conseqüentemente, essa experiência marcou não só aos residentes como nós docentes preceptores. A experiência foi muito gratificante ao ver os estudantes aprendendo e crescendo com base em seu exemplo e orientação.

É reconfortante testemunhar o crescimento dos residentes ao longo de sua jornada. Cada desafio superado e cada conquista alcançada reforça sua convicção e a paixão pela profissão. É especialmente gratificante ver que alguns residentes que, inicialmente, duvidavam de seu perfil como educadores, mas que, ao longo do tempo, descobriram sua *vocação* e alegria no ensino, guiando-se pelo afeto e pela dedicação ao aprendizado dos alunos.

A abordagem amorosa e respeitosa dos residentes em relação às vivências, à cultura local e ao conhecimento dos alunos é essencial para promover uma aprendizagem significativa e inclusiva. Ao reconhecer e valorizar a diversidade eles enriquecem o ambiente educacional e proporcionam experiências novas para todos os envolvidos. Essa abordagem holística não só fortalece a relação entre educador e aluno, mas também promove um ambiente de aprendizado colaborativo e empoderador (**Prof^a. Renata Torres**).

APRESENTAÇÃO

Este livro narra uma experiência de formação de professores em pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), em escolas públicas de favela, localizadas no Salgueiro, São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro.

Uma indagação que se tornou recorrente durante as vivências formativas foi sobre a participação popular na elaboração pedagógico-curricular. Tínhamos o entendimento de que não era possível desenvolver aprendizagens pelo pensar/aprender sem a participação comunitária, essa compreensão foi amadurecendo no decorrer do caminho formativo. Algumas estratégias, portanto, foram se realizando no propósito de intensificar nossas intervenções. Uma delas, as *cartografias de aprendizagens*, assume destaque em nossas proposições, possibilitando-nos experiências no território pelo encontro com a expressividade de vida popular.

Por sua vez, as *pedagogias de favelas* favoreceram os argumentos relativos a uma escola contextualizada, apontava a riqueza da produção social e cultural da favela, sem desconsiderar seus dramas, e o quanto isso precisava compor na elaboração dos projetos de aprendizagens. Consideramos que o lugar institucional para esse movimento deveria ser a organização colegiada democrática nas escolas, detidamente pelo projeto pedagógico-curricular e pelos conselhos. O entendimento era de que a participação comunitária, por esses canais institucionais, ou por outros atravessamentos menos formais, seria fundamental na constituição de uma qualidade escolar, numa perspectiva bem diferente dos cânones produtivistas atuais.

No primeiro capítulo, caracterizado pelas *anotações*, descrevemos os nossos percursos formativos. Da chegada às escolas ao desenvolvimento do projeto, as vivências, as estratégias

adotadas e algumas redefinições. Estas ocorreram muito em função de um território singular, marcado pela ausência de políticas de Estado adequadas, mas intenso na produção de vida social e cultural nos enfrentamentos cotidianos. No capítulo seguinte, valendo-nos de alguns escritos anteriores, numa revisão de literatura, retomamos o debate dos dispositivos da gestão democrática, especialmente o projeto pedagógico-curricular, os conselhos escolares e os conselhos de classe. A perspectiva das aprendizagens pelo pensar/aprender compõe os argumentos. E, finalmente, no terceiro capítulo, as *cartografias de aprendizagens*, por meio de excertos, são apresentadas e comentadas. Uma diversidade intensa de vivências caracteriza esse momento, situando-nos no território de forma implicada.

CAPÍTULO 1

ANOTAÇÕES PELAS/NAS VIVÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Estas anotações narram as experiências no projeto de formação de professores, Residência Pedagógica⁹. Logo de imediato, precisamos considerar que não se tratou de aplicação de cartilhas emolduradas por um currículo de referência nacional. Bem ao contrário, vivenciamos os encontros intensos pela/na formação de professores.

Uma primeira constatação foi relativa ao projeto proposto. Ele, por sua natureza apriorística, para aprovação nos canais responsáveis, de modo relativo, tornou-se arbitrário, visto não ter vínculos orgânicos com os diferentes grupos que compunham a escola. Nesse sentido, como tarefa imediata, foi preciso estar nas escolas, intensificar as interações nas dinâmicas peculiares existentes nas localidades. Não sendo assim, tornar-se-ia mais um projeto/documento/relatório formal a ser cumprido, com preenchimento de fichas modelos a serem reportadas, com pouco impacto na possibilidade de uma formação significativa para todos, incluindo a comunidade escolar, da qual, naquele momento, também fazíamos parte.

⁹ Edital Interno PIRP nº 03/2022. Seleção interna de residentes para o Programa Institucional de Residência Pedagógica. O Residência Pedagógica (RP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir ao aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

A proposta tinha como objetivo a vivência de aprendizagens em sintonia com as participações populares nas escolas, portanto uma perspectiva de qualidade educacional vinculada às elaborações sociais comunitárias¹⁰. De imediato, algumas redefinições aconteceram. Não dos princípios, porém das *entradas* de vivências nas escolas. Imaginávamos uma concomitância de experiências, tanto pelas/nas aprendizagens quanto pelas/nas participações colegiadas. Não que os nossos acessos a esses espaços colegiados estivessem interditados, mas sim que eram restritos a atos quase exclusivamente administrativos. Doutra forma, não percebíamos as aprendizagens dissociadas das participações populares, mesmo que não manifestas explicitamente nos colegiados das escolas. Portanto, a *reentrada* foi apenas um tempo necessário naquele momento, para *redefinirmos* nossas estratégias de vivências formativas.

Realizamos as vivências em duas escolas públicas de favela, ambas próximas e situadas no mesmo território. Elas atendem à etapa da educação infantil e do fundamental I. Vale destacar que as duas possuem trajetórias diferentes. Uma, mais antiga e situada num prédio em péssimas condições de funcionamento, tem um histórico de instabilidade, com substituição recorrente de diretores e déficits de profissionais docentes e de apoio, tendo turmas esvaziadas. A outra, relativamente mais recente e instalada num prédio em melhores condições (houve uma reconstrução há alguns anos), tem um maior envolvimento com a comunidade e, inclusive, uma permanência de lotação considerável de seus profissionais, sendo bem procurada pelas famílias nos períodos de matrícula. Mesmo evidenciando essas diferenças, entre outras, nosso foco não foi, propriamente, destacar uma ou outra escola em si, mas,

¹⁰ Tema do projeto: Aprendizagens e Participação Popular. Expõe sobre a intervenção da comunidade escolar (pais/responsáveis/estudantes/docentes etc.) nas composições de aprendizagens, pelos saberes e práticas populares. Além disso, aborda a presença/participação desses na elaboração/execução/avaliação da política pedagógico/curricular (nos espaços/tempos do conselho de classe, do conselho escolar, do projeto pedagógico etc.).

fundamentalmente, as relações que as instituições estabeleciam com o território favela pelos/nos atravessamentos democráticos nas aprendizagens.

Essas escolas estão situadas no território do Salgueiro em São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro, constituído por um conjunto de bairros: Salgueiro, Itaoca, Fazenda dos Mineiros, Bairro das Palmeiras, Conjunto da Marinha, Porto do Rosa e Itaúna. Importante explicitar que essas micro localidades guardam diferenças entre si, apresentando histórias singulares nos enfrentamentos das desigualdades¹¹. Territórios dentro de territórios, onde as condições de vulnerabilidades sociais são diferenciadas¹².

Ponto importante a destacar-se é a notoriedade de um território conflagrado pela presença ostensiva do tráfico de drogas e pelas constantes operações policiais truculentas. Duas situações recentes de mortes de jovens, em 2020 João Pedro e em 2021 João Victor¹³, expõem os despropósitos das operações policiais baseadas na lógica da *guerra às drogas*¹⁴. Nesse tempo, em que estamos na

¹¹ DA SILVA, Robson Campaneruti. **Saindo da Calçada. Mapeamento das redes sociais de lideranças femininas do bairro do Salgueiro, em São Gonçalo, RJ.** Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Antropologia/UFF. Niterói, RJ, 2013.

¹² Itaoca, por exemplo, foi o sítio do antigo lixão da cidade. De fato, o fechamento do antigo vazadouro em Itaoca não mudou a vida de quem estava exposto aos resíduos. Além do passivo ambiental existente, com o não tratamento adequado do chorume pela empresa contratada, os moradores que viviam da catação de recicláveis não foram indenizados e muitas dessas famílias ainda continuam expostas a condições degradantes de vida, sem saneamento básico e rede de água potável. Cf: <https://radarsaudefavela.com.br/racismo-ambiental-e-violencia-obstetrica-os-corpos-negros-femininos-do-antigo-lixao-de-itaoca-rj/>

¹³ SOLEDADE, Gabriella de Souza. **Ser criança na favela: suas ausências, seus interesses e suas possibilidades.** Monografia de conclusão do curso de graduação em Pedagogia. Faculdade de Educação, UFF, Niterói/RJ, 2022.

¹⁴ OCTAVIANO, Daniel da Cunha. **Militarização, racismo e desigualdades.** In: Artigos do Congresso Internacional falando sobre segurança pública na Maré. Redes da maré, 9 a 12 de agosto de 2022. Cf: file:///C:/Users/andre/Downloads/Artigos_Finais_-_10_Congresso.pdf

escola, inúmeras vezes elas tiveram impactos direto em seu funcionamento, ao serem submetidas aos perigos dessas ações em pleno funcionamento do turno escolar. Inclusive, com a necessidade de paralisação das aulas e ou adoção de protocolos de autoproteção.

De modo geral, preconceituosamente, o termo favela denota uma representação negativa, uma compreensão que enfatiza um lugar de bandidos e ilegalidades, ideia de bairro desorganizado e propenso às mazelas sociais. A desigualdade, por esse entendimento, explica-se e justifica-se pela natureza moral de cada indivíduo/família. Uma narrativa que desconsidera o abandono histórico do Estado na promoção de políticas públicas amplas e adequadas. Ilustra esse fato a convivência e o apoio desse Estado patrimonializado aos processos de urbanização das cidades, degredando (e ou removendo) os pobres aos espaços não cobiçados pela mercado imobiliário¹⁵.

Doutra maneira, a resistência dos pobres está na ressignificação constante do território favela, sendo um lugar de produção de vida, demarcado pelo uso social, pelas intervenções de seus moradores, pelas estratégias do direito de habitar a cidade. “(...) *morada dos afetos, dos trajetos, dos saberes, dos sabores, dos fazeres dos homens e das mulheres (...) em suas paixões, dramas e sonhos*”¹⁶. Não se trata de negar as vulnerabilidades a que estão submetidos, mas de enfatizar as estratégias criativas de reinvenção dos territórios e de transformações das cidades.

Depois dos primeiros meses, começamos a debater mais intensamente a perspectiva de que as culturas das favelas deveriam ter presença nos currículos das escolas situadas nos territórios, mais especificamente pelas *pedagogias das favelas*¹⁷.

¹⁵ BARBOSA, Jorge Luiz e SILVA, Jailson de Souza. **As favelas como território de reinvenção da cidade**. Caderno do Desenvolvimento Fluminense, Rio de Janeiro, nº1, fev., 2013. Cf: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cdf/article/view/9062/6940>

¹⁶ Idem, p. 118.

¹⁷ AROUCA, Marcelo de Jesus e CARDOSO, Cláudia Pons. **Pedagogias de favelas: Educação popular, emancipação e descolonização**. Revista de Estudos em

Estas seriam o reconhecimento da intervenção/elaboração de vida tanto pelas dimensões estético-musicais-indumentárias, como pelas constituições espaço-temporais nos festejos, nas religiosidades, nas singulares solidariedades, nas relações familiares, nos improvisos criativos das habitações, nas formas de trabalho, geração de renda etc.

Por essa perspectiva, os projetos pedagógico-curriculares deveriam ser expressões dessa produção social cultural. Em sendo assim, os diversos saberes e práticas territoriais seriam imprescindíveis na (re)elaboração nos/pelos encontros ampliados de aprendizagens. Em outros termos, encontros de signos em transformações, promovendo legitimidade e pertencimento. Portanto, não seria possível desenvolver adequadamente os saberes científicos se ignorássemos os saberes e práticas concebidos no território favela. Os conteúdos disciplinares acadêmicos (necessariamente cada vez mais inter e transdisciplinares) somente ganhariam sentido quando movimentados por esses signos de expressão de vida no território.

Importante considerar que os espaços escolares não estavam isentos de linhas preconceituosas, tendo como efeito a interdição nas dinâmicas que pudessem favorecer os atravessamentos de saberes e práticas populares. A organização colegiada e a elaboração conjunta e compartilhada do projeto pedagógico-curricular, por exemplo, não aconteciam plenamente. Justamente, devido ao entendimento predominante de que o território favela tinha pouco a contribuir, a própria condição de existência dessas comunidades, por esse viés, atestava um suposto fracasso individual diante da vida. Nas entrelinhas, referendava-se a ideia de que o lugar simbolizava a ausência de expressão e ou de valores.

Não podemos desconsiderar os efeitos de uma política de precarização realizada pelo estado, decorrente, entre outros fatores, do subfinanciamento das escolas, sobretudo as periféricas, o que

constitui uma dualidade dentro da própria rede pública municipal. Isso ocorre ao discriminar veladamente financiamentos, apoios e projetos entre as escolas públicas centrais e as localizadas nas favelas/periferias. Em relação a materialidade básica para o funcionamento, como exemplo, presenciamos quadras de esportes interditadas, por problemas estruturais; telhas quebradas nos corredores e salas, infiltrações, goteiras (quase cachoeiras que jorravam por dentro do prédio em dias de chuva); e pinturas envelhecidas¹⁸. Descontinuidade dos projetos de letramento, importantíssimos para a formação das crianças em tempos diferenciados de aprendizagens. Inexistência de valorização profissional e salarial, remunerando os profissionais com um dos piores pisos da região. A culminância dessa desvalorização era o plano municipal de cargos e salários, que foi descaracterizado pela Câmara Municipal, aprovando projeto encaminhado pelo executivo, tornando o incentivo às formações e às progressões uma grande impossibilidade¹⁹.

As instabilidades eram muitas e derivavam fortemente de uma estratégia seletiva velada de financiamento por parte do estado. Em uma das escolas, depois de uma semana de paralisação docente, participamos de uma reunião do conselho escolar. Foi a reunião mais intensa da qual já havíamos participado até o momento. Destaco a fala de uma mãe, um discurso de uma pessoa simples que, ao seu jeito, de forma vigorosa, cobrou que a escola simplesmente garantisse a frequência das aulas para o seu filho e os demais. Esse conselho escolar, para se ter ideia da intensidade dele, atravessou os dois turnos. Tudo isso acontece, em nossa avaliação, por uma completa inação (ou intenção) do estado ao não promover o cuidado e as garantias de funcionamento necessárias.

¹⁸ Depois de solicitações, segundo relatos, houve um retoque das paredes internas do prédio de uma das escolas. No entanto, isso ocorreu em pleno funcionamento do ano letivo, provocando vários transtornos, inclusive a suspensão de aulas.

¹⁹ Cf: <https://seperj.org.br/vergonha-vereadores-de-sao-goncalo-aprovaram-mensagem-do-prefeito-que-ataca-plano-de-carreira/>

E, em meio a essas dificuldades, um distanciamento da comunidade. Consideramos que estabelecer uma conexão com o território tem impacto direto na qualidade das aprendizagens, como também nas condições cotidianas de trabalho, pois fortalece o sentido de pertencimento e possibilita que os apoios mútuos possam se realizar, inclusive no enfrentamento às políticas precarizantes. Portanto, compartilhar decisões, em instâncias de fato democráticas, promove o engajamento na defesa do bem público.

Após alguns meses, propusemos duas atividades como estratégias de formação/intervenção nas escolas, acreditando que elas poderiam intensificar nossas vivências nas aprendizagens e nos colegiados. Foram elas: *as cartografias de aprendizagens* e os *pré-conselhos de classe*.

Nosso acesso aos colegiados se dava mais frequentemente aos conselhos de classe, além das reuniões de planejamento. A proposta de *pré-conselhos de classe* surge como uma vontade de constituir um lugar coletivo de compartilhamento de experiências. Visto que os conselhos de classe, de modo geral, seguiam atos *administrativos*. A perspectiva era de provocar linhas não submissas ao conhecido formalismo institucional, ensejar um lugar de ruptura pela participação plural e democrática, favorecedoras de aprendizagens que não ignorassem os saberes populares. Acreditamos que essas linhas insubmissas estão sempre se fazendo presentes; em uma das escolas, por exemplo, antes mesmo de propor esse *novo* colegiado, ele, de certa forma, já estava acontecendo em grupos de trabalho, constituídos para atender algumas demandas do coletivo.

Importante destacar que realizamos restituições/*devolutivas* de nossas experiências às escolas, consistindo em compartilhamentos das vivências com o grupo ampliado de docentes e gestores. Não se tratou somente de apresentar algo, mas sim de intensificar uma prática de debate sobre os processos de aprendizagens nas escolas. Foram momentos singulares para nos inserirmos no grupo, falarmos e sermos ouvidos a partir de concepções diferenciadas. Nesses dias, de maneira equilibrada, foi possível ponderar a

perspectiva reducionista de designar problemas aos estudantes e à origem social e cultural.

Num desses encontros de restituições, propusemos ao grupo o *pré-conselho de classe*. Imaginávamos que teríamos uma negativa imediata - como alguém de fora poderia propor algo que reorganizaria o funcionamento da instituição! Pensamos dessa maneira. No entanto, não houve uma negativa, tampouco um aceite muito efusivo. Vimos que as entradas estavam dadas e nos colocamos nessa empreitada.

Já havia uma movimentação em uma das escolas, organizada por grupos de trabalho, divididos por anos de escolarização. Talvez, muito mais para *apagar incêndios*, do que propriamente para propor um pensar/atuar pelos/nos cotidianos. Esses grupos de trabalho surgem a partir de um comentário de um docente sobre determinadas questões na escola. Ele, de origem popular, negro, ex-estudante de escola pública e filho de mãe analfabeta, inquietava-se com os limites institucionais que vivenciava em sua atividade docente.

Essa iniciativa desenvolve-se ao longo de algumas semanas, contudo, de forma muito segmentada, ou seja, dividida em grupos conforme seus respectivos anos de atuação. Inclusive, num desses encontros ocorre o debate sobre o ciclo, e, no entanto, o conceito de atuarmos num tempo de aprendizagem não seriado, paradoxalmente, ainda estava presente pela divisão por ano naquela mesma reunião. Potencializar as linhas que se tornavam insubmissas, ao pedirem passagem, era a grande tarefa. Elas estavam nessas escolas, já se manifestavam, mas não encontravam outros compartilhamentos para seguirem. A ideia do pré-conselho, ou qualquer outra instância similar, era favorecer o desenvolvimento de concepções e práticas insubmissas ao modelo meritocrático/individualizante/culpabilizador.

De fato, não conseguimos avançar com os pré-conselhos de classe. Seria uma ação que demandaria um vínculo mais orgânico e duradouro com as escolas, algo que não era possível constituir em pouco tempo e por uma posição temporária, visto que em breve

não estaríamos mais no local, compartilhando das alegrias e das agruras cotidianas. No entanto, uma janela se constituiu, na vertente das restituições às escolas, ao promover, de forma bem inicial, *rodas de leitura* das cartografias de aprendizagens. Estas avançavam e desejávamos compartilhar, debater, ouvir outras posições a respeito desses registros. Assim, nosso (pré) conselho se constituiu, pelas rodas de leitura. Em dezembro, no último conselho de classe das escolas, lemos e compartilhamos excertos das cartografias de aprendizagens. Foi uma forma respeitosa de agradecer pelo acolhimento de meses seguidos e, também, de reafirmar o conselho de classe como um lugar compartilhado de disputas de sentido para se pensar os processos pedagógico-curriculares.

CAPÍTULO 2

DISPOSITIVOS DA PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA E APRENDIZAGENS

Neste capítulo, discutiremos os dispositivos da gestão democrática em articulação com os processos de aprendizagens. Podemos nomear mais especificamente esses dispositivos como os projetos pedagógicos, os conselhos escolares e os conselhos de classe. Compreendemos que as aprendizagens populares não se realizam sem a participação efetiva da comunidade, seja nas dimensões colegiadas institucionalizadas ou, quando estas se encontram interdidas, nos processos não formais.

Dispositivos da participação democrática²⁰

A instituição escolar moderna evidencia uma estrutura de propriedade, seja pelo legado disciplinar-burocrático, seja pela disseminação contemporânea das políticas gerencial-neoliberais. O desdobramento desse par nos cotidianos escolares pode ser entendido pelo deliberado e intenso bloqueio dos dispositivos democráticos. Estes são uma série de procedimentos jurídico institucionais derivados das conquistas dos movimentos em defesa da escola pública no contexto dos anos 1980/90, como, por exemplo: a gestão democrática realizada pela elaboração plural dos projetos pedagógicos, envolvendo toda a comunidade escolar; os conselhos

²⁰ Consideramos nesta seção alguns trechos revisados e modificados do artigo: MARTINS, André Antunes. **Dois igrejas (o neopentecostalismo) e a constituição do comum na escola**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 47, 2022. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/5jdVdbBT4FYdrRM9SXrMxyC/?lang=pt>

escolares deliberativos; os conselhos de classe (embora uma instância mais antiga, deve também ser incorporada à gestão participativa) voltados às questões avaliativas, entre outros.

A efervescência dos anos de ruptura com a ditadura simbolizou lutas por uma escola pública de qualidade, plural, gratuita e universal. O desejo por vivências mais democráticas na escola era um dos temas mais evidentes, visto o longo período de exceção vivido no país.

A proposta de gestão democrática surge da compreensão de que a educação, como um bem público, deve ser organizada por princípios de participação coletiva e vinculada a mecanismos que democratizem efetivamente o sistema educacional e a própria escola. Esse entendimento foi incorporado, em medida razoável, ao texto legal da Constituição de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, ratificando a proposta de gestão democrática como um princípio importante da educação.

O processo de elaboração desse princípio e seus dispositivos estava envolto numa dinâmica instituinte, o qual confrontava não só o legado disciplinar-burocrático, como também as dinâmicas contemporâneas do gerencialismo neoliberal. Importante ressaltar o argumento de que não houve propriamente uma ruptura entre o modelo disciplinar e o gerencial. Apesar das narrativas de oposição e de novidade da organização gerencial, houve a compreensão de que a obsessão moderna de racionalidade, otimização e eficácia permaneceu como orientação central²¹. Essa não ruptura, contudo, manifestou-se em uma *nova roupagem* e começou a ser introduzida nas políticas educacionais pelas reformas de Estado, iniciadas nos anos 1990, configurando a institucionalização cada vez mais intensa das políticas gerencialistas e, concomitantemente, um incremento da ressemantização produtivista dos significados instituintes da chamada gestão democrática.

²¹ LIMA, Licínio. **A Escola como Organização Educativa**. Uma abordagem sociológica. 3ª Edição, São Paulo: Cortez, 2008, p.119.

Essa racionalização neo empresarial alcançou fortemente o setor público, transformando a relação com o cidadão, agora considerado cliente e consumidor. A descentralização²², por exemplo, diferente da concepção descentralizadora democrática (forjada pelos movimentos de resistência em defesa da escola pública), foi encaminhada como uma forma de valorizar a ordem espontânea do mercado e da liberdade individual liberal. Apresentou-se, dessa forma, como estratégia administrativa *ideal*, na medida em que poderia imprimir uma lógica de governança semelhante à esfera empresarial.

A tônica do processo foi o incentivo às formas mais flexíveis e participativas de administração dos recursos e das responsabilidades, acompanhadas de uma desregulamentação dos serviços públicos²³. Assim, a reforma de Estado passou a ser uma condição indispensável dentro do quadro de reestruturação do capitalismo.

No âmbito da reforma, introduziu-se no setor educacional um novo tipo de formação hierárquica que estratificou a atuação dos profissionais nas escolas e a participação da comunidade nos processos deliberativos. A lógica gerencial incentiva a participação e a colaboração, como elementos de uma nova cultura organizacional, pela responsabilização via produtividade/metass a serem cumpridas. Nesse sentido, mobiliza gerentes gestores, coordenadores e docentes como proprietários locais responsáveis pelos processos de gestão eficiente, vinculando-os como técnico/especialistas passíveis de responsabilização pela obrigação na entrega de resultados.

As dinâmicas de elaboração e execução dos projetos pedagógicos e de participação nos conselhos escolares, como dispositivos que derivaram diretamente dos movimentos

²² Idem, p. 120.

²³ OLIVEIRA, Dalila. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola, In: OLIVEIRA, Dalila e ROSAR, Maria de Fátima. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 127-145.

instituintes, encontram-se engolfados nessa institucionalidade burocrático-gerencial. Compreendemos que há um paradoxo nesse movimento referente ao desejo inicial de institucionalização, por parte dos movimentos em defesa da escola pública, e a consequente perda de intensidade instituinte, sobretudo, não exclusivamente, no quadro da política burocrático-gerencial. Ou seja, garantir direitos organizativos e de gestão educacional pela descentralização jurídico-legal foi a estratégia adotada na luta por políticas de autonomização; no entanto, a própria institucionalização jurídico-legal foi fechando o campo de atuação das possibilidades democráticas.

O projeto pedagógico, por exemplo, tornou-se símbolo de um documento a ser apresentado às secretarias de educação, deixando de expressar os encontros entre as múltiplas narrativas que compõem o comum educacional. Das experiências instituintes, dos anos 1980/90, caminhamos para o esvaziamento dos dispositivos, advindo principalmente da formalização burocrático-gerencial do registro pedagógico, definindo-o, sobretudo, como peça documental. Em resumo, um registro desprovido e descolado dos plurais movimentos que constituem os cotidianos.

De forma concomitante, não ignoramos o sentido de propriedade traduzido por um *modus operandi* de restrição da elaboração aos especialistas e/ou aos grupos designados geralmente pela centralidade diretiva da gestão, explicitando, dessa forma, relações de poder pela exclusão participativa de grupos minoritários. Essa interdição encontra amparo no princípio que articula o projeto pedagógico como identidade/guia/norte da ação, organizado, via de regra, em modelos que fragmentam e hierarquizam teoria e prática. Pensar o projeto pedagógico como identidade/guia/norte da ação é ignorar os encontros minoritários nos cotidianos. Estes são (ou compõem), pela/na elaboração e intervenção, o próprio projeto em movimento constante. A peça documental que designa o projeto (o registro escrito) pode e deve ser realizada, sendo, contudo, muito mais um efeito dos processos do que um significante do pensar/agir. Quando há uma inversão,

dando ao documento o sentido de operador significativo dos cotidianos, temos uma perda da intensidade democrática.

A política de controle burocrático-gerencial opera pelo descolamento e desconsideração dos registros minoritários populares, dando ao documento uma aura de verdade na imposição de normas, valores e práticas. Nesse sentido, consideramos que o registro/elaboração do projeto pedagógico-curricular deve estar inserido em debates e disputas na articulação de sentidos²⁴, devendo ser um campo aberto à produção de significados advindos de uma pluralidade social, cultural, popular/comunitária.

O trabalho na instituição, por esse ângulo, faz-se por desmistificar o projeto pedagógico como significativo, promovendo, por sua vez, os encontros comunitários. Neste plano, o par elaboração-execução não deve ser dissociado, pois intensificar as dinâmicas de elaboração é tão importante quanto a execução.

A ideia de tradução²⁵ do projeto pedagógico dá conta da perspectiva de elaboração-execução sem dissociações. Pois não se trata na tradução de pôr em prática um suposto conteúdo original advindo do projeto pedagógico significativo, mas de derivações que ocorrem constantemente pela subversão do modelo e pela recriação, ao provocar um projeto em movimento. A tradução é um exercício do pensamento sem clichês, sem cópias e colagens, faz-se movimentando e reinventando sentidos. Vale destacar que o projeto pedagógico deve estar vinculado aos conselhos, não como mero formalismo, mas como rede ampla e plural de produção pedagógico-curricular.

²⁴ SANTIAGO, Anna Rosa. Projeto político pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: Ilma Passos e Marília Fonseca (orgs). **As dimensões do projeto político pedagógico**. 5ª edição. São Paulo, Papirus, 2007, pp. 141-173.

²⁵ SCHVINGEL, Cláudia e CORAZZA, Sandra Mara. **O professor-tradutor: imagens do Projeto Político Pedagógico na educação infantil**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 3, pp. 59-73, 2016.

O conselho escolar, no que lhe concerne, vem se tornando o lugar da financeirização por sua redução à unidade executora²⁶. Esta cumpre a função de normatização dos trâmites relativos aos recursos pecuniários que chegam à escola. A exaustiva sobrecarga de atividades como: atas a serem preenchidas e registradas em cartórios, abertura de contas em bancos etc., caracterizam uma responsabilização burocrático-gerencial, tendo como efeito a redução do conselho escolar ao documental/financeiro. Soma-se a esse fato a forma como a escolha das representações nos conselhos é realizada, frequentemente por um direcionamento (cooptações) da equipe de gestão²⁷, ao indicar nomes do segmento pais/responsáveis (e estudantes) que, supostamente, não constituiriam divergências à orientação predominante.

Importante lembrar da experiência de Paulo Freire no início dos anos 1990 na gestão da prefeitura de São Paulo²⁸, o quanto defendeu a elaboração de projetos pedagógicos e a constituição de conselhos escolares como dispositivos da governação democrática. Nesse sentido, articulou outra forma de relação entre a secretaria de educação e as escolas, ao descentralizar processos e valorizar o encontro comunitário na escola. Logo, o entendimento de que os cotidianos escolares devem ser incentivados e fortalecidos na elaboração das políticas educacionais. Não sem propósito articulou a escola pública popular a essas formas de governação, que se traduzem em participações democráticas efetivas.

²⁶ LIMA, Maria de Fátima e CANEDO, Maria Luiza. Limites e possibilidades do conselho escolar como instrumento de gestão democrática na promoção da qualidade do ensino: estudo de caso em escola municipal do Rio de Janeiro. In: CARVALHO, Cynthia Paes de e outros. **Gestão escolar e qualidade da educação**. Curitiba: Editora CRV, 2018, pp. 171-194.

²⁷ Idem, pp. 186-87.

²⁸ LIMA, Licínio. **Organização escolar e democracia radical**. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2009, pp. 39-66.

Conselhos de classe e aprendizagens ²⁹

Os conselhos de classe devem ser concebidos como uma instância participativa, assim como o projeto pedagógico e o conselho escolar, e, portanto, vinculados aos processos democráticos. Infelizmente, concordamos que, de modo geral, essa instância continua reproduzindo concepções disciplinares. Nesse colegiado, observa-se a produção e aprovação de veredictos excludentes e estigmatizantes dos estudantes, via de regra vinculados à sua origem social e cultural. Entendemos esse processo como uma forma institucional persistente e perversa, que ratifica e revigora centralidades hierárquicas, caracterizadas por uma espécie de cátedra burocrático-disciplinar manifesta nas avaliações.

Em estudo realizado³⁰, há uma contribuição significativa na compreensão crítica de determinadas práticas consolidadas nos conselhos de classe, as quais acabam reforçando o fracasso e a exclusão. Esses lugares são descritos como instâncias cuja avaliação está centrada no aluno e nos conteúdos, no comportamento/disciplina, na medicalização/psicologização, na individualização meritocrática, nos vaticínios pela origem cultural/social popular e periférica e num suposto inatismo justificador da não aprendizagem.

Chama a atenção, conforme a autora, a relação dicotomizada entre ensinar e aprender que se apresenta como uma forma evidente de designar, a priori, quando não há aprendizagem, os

²⁹ Apresentamos, nesta parte, trechos revisados e modificados do artigo: MARTINS, André Antunes. **Conselhos de Classe, que tal uma implosão! Uma análise das formas burocrático produtivistas. Articulando novas experiências pelo/no campo do pensar/aprender.** Revista Alegrar, nº31, jan/ago, 2023; <https://alegrar.com.br/alegrar31-12/>

³⁰MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **O conselho de classe e a construção do fracasso escolar.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, v.2, p.215-228, maio/ago. 2005. Cf:http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/conselho_classe_construcao_fracasso_escolar.pdf

culpados, qualificados como estudantes com dificuldades e/ou desajustados. O conselho de classe é o lugar não só da produção desse sentido, como lugar de acolhida ratificadora dessas relações culpabilizadoras. Ilustram essa afirmação expressões do tipo: *ele não aprende, ele não consegue aprender, ele tem um bloqueio, ela não tem mesmo jeito, ela não aprende nada (...) ele tem um QI de ameiba* ³¹. Em decorrência, a instituição está sempre delegando soluções a médicos, psicólogos, assistentes sociais etc. Não desconsiderando a importância desses profissionais nos processos em rede de apoio, o fato é que a perspectiva pedagógica, como intervenção possível e necessária, fica reduzida ao plano secundário. Não há, dessa forma, questionamentos ou mesmo considerações sobre as concepções e práticas institucionais, a ordem do problema é sempre individual/inata e ou cultural/social associada à pobreza.

Compondo esse cenário indesejado a citação abaixo descreve em detalhes a forma burocrático-tradicional dos conselhos de classe, destacando uma rotina institucional mecanizada, esvaziada de sentidos e afetos.

Cada professor trazia o seu resultado numérico registrado nos 'diários de classe' e os especialistas, orientador ou supervisor pedagógicos, que se incumbiam da coordenação dos trabalhos traziam para a reunião os gráficos e tabelas organizados previamente, segundo esses resultados já fornecidos. O processo transcorria numa interação frágil, com diálogos frios e vazios de conteúdos pedagógicos (...). O professor participava dos trabalhos apresentando os seus resultados e fechava-se no seu ponto de vista, não se predispondo a estabelecer uma discussão sobre os mesmos ou sobre os critérios utilizados na definição das notas, dos conteúdos selecionados, das metodologias, das atividades ou dos procedimentos de ensino que os forneceram. A avaliação escolar apresentava-se presa a medida de rendimento e a discussão centrava-se na figura do aluno como portador de problema, que

³¹ Idem. p.219

geralmente recaíam na ‘falta de estudo’, ‘falta de disciplina’ e ‘falta de interesse’ pelas atividades escolares (Dalben³², 2014, p.7)

O conselho de classe não fazia mais do que confirmar o veredicto dos resultados/rendimentos manifestos nas notas, uma rotina muito distante daquilo que poderíamos considerar como um encontro do/pelo pensar/aprender nas aprendizagens. Certamente, esse lugar constituía-se como um enclave institucional persistente, significado pela/para a produção e confirmação de estigmas excludentes.

Conforme a autora³³, há uma vinculação da dinâmica de notas e rendimentos, nos conselhos de classe, aos modelos tecnocráticos dos anos 1970, ou seja, aos aparatos didático-metodológicos voltados à classificação em acordo com as medidas padrões. Os processos de democratização dos anos seguintes, de certa forma, problematizam essa instância, objetivando inseri-la no campo da gestão democrática. Os movimentos em defesa da educação pública, enfrentando não somente as permanências organizativas da gestão burocrático-tradicional, mas, também, as *novidades* da gestão gerencial-produtivista, disputam uma concepção de educação baseada no entendimento de que a participação social popular e político-pedagógica ampliada e plural configura os sentidos da qualidade das aprendizagens escolares.

Por essa perspectiva, das lutas democratizantes em educação, o conselho de classe deve ser considerado um órgão colegiado, responsável pela avaliação dos estudantes e das políticas pedagógicas. Por suas peculiaridades, está vinculado diretamente às traduções do projeto pedagógico-curricular³⁴. Logo, podemos

³²DALBEN, Ângela. **O papel dos conselhos de classe no processo avaliativo**. Cf: <http://www.educacaotiete.sp.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/O-papel-do-Conselho-de-Classe-no-processo-avaliativo.pdf>

³³ Idem.

³⁴DALBEN, Ângela. Conselho de classe. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo

concluir que, pelo plano da gestão democrática, os conselhos de classe compõem a dinâmica participativo-deliberativa.

Recorrendo a uma pergunta, considerando o plano atual dos dispositivos democratizantes da educação, podemos afirmar que os conselhos de classe de fato foram transformados? Por meio dessa indagação, destacamos algumas iniciativas que foram e estão sendo realizadas com o objetivo de promover mudanças nessas instâncias.

Não é difícil encontrar iniciativas contemporâneas que visam transformar esses colegiados. Pelo aspecto da participação ampliada³⁵ há um estudo sobre o conselho de classe e série participativo (CCSP), definindo esse colegiado como espaço de ação/reflexão pedagógica, onde o coletivo intervém tentando superar as formas disciplinares recorrentes.

Em análise documental, os autores constataram que os decretos que normatizavam os conselhos de classe na rede pública estadual de São Paulo não previam a participação ampliada dos diferentes segmentos. Algo que, segundo os autores, começou a mudar com a LDB de 1996 e a necessidade de revisão do regimento comum, considerando o aspecto da gestão democrática da nova lei.

A iniciativa de transformação desses colegiados pelo CCSP propôs a inclusão de estudantes e depois os responsáveis/comunidade. Persistia, no entanto, uma participação centrada numa observação passiva, possivelmente pela atribuição institucional renitente da avaliação como instrumento de poder, e, conseqüentemente, restrita a um segmento específico. Logo, concluem que o modelo resultado/nota/desempenho continuava, mesmo nuançado por aquele momento ampliado importante de possibilidade de conhecer e questionar os motivos/causas dos

Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Cf: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/103-1.pdf>

³⁵MIRANDA, Nonato Assis de; SÁ, Ivo Ribeiro de. Conselho de classe e avaliação da aprendizagem: instrumentos de gestão democrática na escola pública. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 16, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v0i16.9360. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9360>

resultados. Contudo, os autores consideram o CCSP um avanço pela/na gestão democrática, ao incentivar possibilidades de dinâmicas pedagógicas ampliadas.

Vale a menção de outro estudo, neste caso, sobre a cultura do trabalho pedagógico no contexto do conselho de classe. A autora³⁶ menciona os encaminhamentos normativos da secretaria de educação do estado do Paraná, nos idos dos anos 2000, no incremento da gestão democrática. Neste processo, o conselho de classe foi definido como uma das instâncias da gestão do trabalho pedagógico. A proposta designava dois momentos: um *pré conselho*, com a participação de todos os estudantes da classe, tendo a coordenação de um pedagogo ou professor representante; e um *conselho de classe integrado*, tendo a participação de diretores, pedagogos, professores e, facultativamente, pais e estudantes, por turma e/ou série.

A proposta concebia o conselho de classe como lugar para uma autoavaliação institucional da escola, reorganização dos planos de trabalho, alteração da organização escolar etc. No entanto, de acordo com a autora, o próprio estado, em suas contradições, entre outros pontos, não demonstrou estar inclinado a apoiar e reconhecer as decisões locais dos conselhos, mas, sim, utilizá-los como canal de suas políticas compensatórias e neoliberais de responsabilização. Concomitantemente, a cultura escolar do conselho de classe designava uma continuidade de práticas tradicionais técnico-burocráticas e da avaliação classificatória dos estudantes como momento preponderante do processo.

Avalia-se, por meio desses estudos, que os enfrentamentos requerem mudanças articuladas, duradouras, agudas e focadas na superação das concepções e práticas que ainda animam as redes educacionais/escolares. Sem a pretensão de descrever

³⁶NADAL, Beatriz Gomes. **Cultura escola e conselho de classe. Gestão democrática do trabalho pedagógico.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 199-225, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89423377011.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

procedimentos ou *boas práticas* mágico/universais, apontamos algumas *conclusões* que podem ser promissoras nesses enfrentamentos, como: incentivar conselhos de classes ampliados e com mais regularidade durante o ano, tendo a participação ativa de estudantes/responsáveis/comunidade; designá-los como lugar de disputas de sentidos e ou de traduções; concebê-los como lugar das avaliações das dinâmicas institucionais, pedagógico-curriculares e das aprendizagens dos estudantes, por critérios singulares/processuais; articulá-los para debater/compor metodologias, projetos de aprendizagens, reagrupamentos, dinâmicas inter/transdisciplinares, entre outros.

Nosso objetivo, na seção anterior, foi situar o conselho de classe como um colegiado também participativo, questionando o reducionismo pelo qual situava-o como avaliador das aprendizagens individuais. Consideraremos, neste momento, uma composição/transformação desse colegiado pela perspectiva das aprendizagens vinculadas ao pensar/aprender.

É inegável a influência platônica na modernidade educacional e pedagógica pelo conceito de *reconhecimento*. Tal conceito ensina o ensinar como guia para alcançar as ideias *perfeitas* ou o desenvolvimento de uma determinada racionalidade demarcadora dos sentidos e dos conteúdos das aprendizagens. Pela *reconhecimento* o par ensinar/aprender é designado como lembrar, adquirir ou tomar posse de um saber já existente, um saber que pode ser verificado e quantificado pelas avaliações métricas, homogeneizadoras e controladoras das aprendizagens³⁷.

Nesse sentido, em contraposição a essa tradição, queremos afirmar a dissolução do par ensinar/aprender. Conversando com a história da pedagogia brasileira verificamos que essa relação sempre foi predominante: das pedagogias tradicionais, passando

³⁷ GALLO, Silvio. **As múltiplas dimensões do aprender**. Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo – COEB, 2012. http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf

pelas renovadas e tecnicistas, até algumas versões das progressistas, esse par de uma forma ou de outra esteve presente.

A dissolução do ensinar/aprender se caracteriza pelo entendimento de que numa relação entre docentes/educadores, estudantes e comunidades há aprendizagens. A ruptura com a tradição educacional pedagógica é possível ao afirmarmos, e aí está o ponto central desse entendimento, de que o correlativo de pensar não seria o ensinar, mas o aprender. Na pedagogia da diferença o pensar seria o momento de encontro com o outro pensamento. Nesse processo, aprender não seria imitação, assimilação ou identificação, mas uma composição dos pontos singulares com os signos dos conteúdos, de certa forma, nos motivando a pensar “(...) *o ainda não pensado, o impensável, o intempestivo, o extemporâneo*”³⁸.

Logo, o docente/educador, no encontro pedagógico com o estudante/comunidade, está num plano de vivência do pensar, num momento de encontro dos signos, que se chocam provocando o mútuo pensar e consequentes aprendizagens. Não um pensamento (já pensado) por representação onde o que vale é a confirmação do que já está posto, mas pela ideia de que o pensamento é uma multiplicidade, criação de conceitos³⁹. De fato, esse plano é composto pelo conjunto dos envolvidos na cena pedagógica, não sendo exclusividade de um ou de outro. Portanto, o par que se coloca para todos, incluindo os docentes, não mais se relaciona ao ensinar/aprender, mas ao *pensar/aprender*.

Isso não anula as responsabilidades docentes no processo de promoção singular dos encontros de aprendizagens, ou seja, os professores devem almejar promover, por meio dos diferentes dispositivos didático/metodológicos, os encontros do pensar/aprender, onde ambos, docentes e estudantes, estarão envolvidos.

³⁸TADEU, Tomaz. **A arte do encontro e da composição**: Spinoza + Currículo + Deleuze. In: Dossiê Gilles Deleuze. Revista Educação e Sociedade. Porto Alegre, v.27, n.2, jul/dez, 2002, p.50.

³⁹TADEU, Tomaz (e outros). **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.180-181

Um exemplo⁴⁰ bem elucidativo do pensar/aprender diz sobre um dia de chuva numa cidade cosmopolita, provocando inundações, impedimentos de chegada à escola tanto de professores quanto de alunos. Nesse dia, as turmas são recompostas emergencialmente e a aula como acontecimento (como fluxo de vida) promove a conversa sobre o ocorrido e os transtornos na cidade e na vida das pessoas. No dia seguinte, no entanto, a normalidade se instala, a sineta toca e os conteúdos seguem as definições das cartilhas. Perde-se o acontecido e a possibilidade de formulação de perguntas, de conexão dos conteúdos com a vida na cidade. A reinstalação dessa normalidade sinaliza uma cisão com os cotidianos, de relacionar o já conhecido pela ciência com as dinâmicas dos fluxos de vida.

Por um motivo ou outro, quando esse encontro não acontece, provavelmente, trata-se de uma predominância/reaparição da dinâmica do ensinar/aprender, valendo-se possivelmente das cartilhas, das memorizações, das reproduções dos conceitos, das cópias etc. Por sua vez, quando o processo do pensar/aprender de fato realiza-se, há uma reconfiguração dos procedimentos didático-metodológicos, promovendo, inclusive, transformações do tradicional conselho de classe em sua forma de aferição e confirmação de resultados.

Em resumo, ao invés de uma instância que se caracteriza pelo *dedo em riste*, o conselho de classe deve ser o lugar de favorecimento das elaborações desses processos de aprendizagens. Não há ou não pode haver dissociação entre a organização educacional/escolar participativa democrática e as concepções e práticas de aprendizagens pelo pensar/aprender, elas se imbricam e devem se transformar mutuamente.

⁴⁰GERALDI, João Wanderlei. **A aula como acontecimento**. Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica, Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003.

CAPÍTULO 3

CARTOGRAFIAS DE APRENDIZAGENS

No primeiro momento, antes das cartografias de aprendizagens, os registros temáticos foram apresentados como ferramentas facilitadoras das intervenções. Importava valorizar a perspectiva do professor-pesquisador, não a pesquisa no sentido estrito da metodologia acadêmica, mas a concepção e o desenvolvimento de ferramentas pelas quais a prática pedagógica-didática dos docentes nas escolas pudesse se valer. Incentivar os registros temáticos, considerando as vivências implicadas nos processos, em um projeto de formação de professores, foi a forma definida para realizar essa compreensão. Um desdobramento necessário dessa proposta era o encontro com os saberes e práticas populares.

Importa realizar os registros pelas implicações, não deixando de considerar aquilo que de alguma forma é promovido por uma mobilização minoritária popular. São movimentos que nos colocam em relação com os processos. Dessa forma, não se trata de registrar pela perspectiva exclusiva da observação (ou da neutralidade e da distância), mas pelo plano da afetação mútua, pela implicação/intervenção na condição de licenciandos num projeto de formação (Anotação 1a, André).

E ainda, o reconhecimento do engajamento e das lutas das educadoras na composição das intervenções temáticas.

Nossos registros também se referem às dinâmicas de resistências, às lutas instituintes promovidas pelas professoras e pelas escolas, movimentos minoritários intensos que muitas vezes não se

conformam às políticas de precarização da educação. Logo, o registro não deve ser um documento julgador, mas de fortalecimento das intervenções compartilhadas (Anotação 1b, André).

O destaque de que os registros não deveriam ser documentos julgadores foi muito importante. As docentes atuavam em condições muito adversas, sobretudo em relação à valorização da profissão e às garantias do estado. Não duvidávamos que elas desenvolviam estratégias na tentativa de driblar as adversidades de um cotidiano difícil, como: ao comprar material de uso diário com os próprios recursos; ao implicar-se no desenvolvimento de atividades extracurriculares, muitas vezes sem apoios logísticos; ao realizar planos de aula plurais, o que demandava um tempo maior de planejamento etc.

Os registros pelas cartografias de aprendizagens aconteceram em concomitância com os registros temáticos; um não substituiu o outro, foram complementares. Outro aspecto é que as cartografias poderiam, de maneira mais aguda, favorecer as rupturas com os preconceitos e com os distanciamentos, na medida em que nos posicionavam mais incisivamente no território, pelas/nas experiências de aprendizagens.

Quase sempre, pelas narrativas institucionais, a não aprendizagem era referida aos supostos descasos e ou ao modo de vida supostamente *desleixado* dos moradores da favela. Adentrar o território, ser atravessado por ele na própria escola, pelas/nas suas diferentes dimensões, pouco visíveis e legitimadas, foi uma proposta fundamental na tentativa de constituir outras pedagogias.

Como forma de intensificar os encontros, a cartografia das aprendizagens, como um desenho constante conforme as transformações das paisagens, pode nos possibilitar *mergulhar na geografia dos afetos*⁴¹, nas intensidades das expressões/desejos da favela manifestos nas escolas.

⁴¹ ROLNICK, Suely. **Cartografia sentimental. Transformações contemporâneas**. 2ª edição, Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

Trata-se de um território em movimento (não algo estático como um decalque), com múltiplas entradas e caminhos a percorrer, lugar que se faz/vive pelas transformações. As aprendizagens se realizam conectadas por diferentes situações da realidade comunitária/escolar. Não há um protocolo normalizado para essas vivências, mas colocar-se junto e sensível a cada momento existencial na criação de sentidos nas aprendizagens é imprescindível.

A ideia, bem inicial e provisória, é cartografar com os estudantes, afetar-se pelos/nos processos de aprendizagens e, concomitantemente, *permitir-se* viver as experiências em rede no território ampliado. Múltiplos caminhos atravessados que dizem sobre um lugar que extravasa a sala de aula e os muros da escola (Anotação 2, André).

Voltamo-nos para essa questão, compartilhamos textos/autores de referência, incrementamos o grupo de estudos e, nesse caminhar, intuímos que nossos currículos de formação de professores não promoviam suficientes enfrentamentos, no campo da educação popular, às diferentes narrativas de convencimento de que as favelas eram uma existência patológica. Portanto, em nossa autocrítica, constatamos que a formação na universidade estava aquém do que podíamos promover no debate e nas ações de formação de professores no campo da educação popular.

As cartografias de aprendizagens, como “método” no desenvolvimento das vivências em pesquisa, em nosso caso na formação do professor pesquisador, consistiram em um compartilhamento de/pelas experiências nos territórios com o outro. Não considerando esse lugar algo utilitário/funcional e objetivado por narrativas e representações estigmatizadas, contudo pelas possibilidades constantes de elaboração e reelaboração de signos expressivos nos seus tempos e espaços singulares⁴². A nossa ideia primeira era *habitar* o território, dissolver e ou fissurar

⁴² PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4ª reimpressão, Porto Alegre: Sulina, 2015.

(aproximando-se e incrementando os *abalos* já existentes nas escolas) os muros simbólicos que distanciavam a instituição da comunidade, penetrar nas fronteiras, sentir as turbulências da vida cotidiana, atravessar as formas instituídas (dos colegiados e das aulas) para vivenciar as expressividades que ganhavam ou não visibilidade e significação, tanto nas dinâmicas participativas colegiais quanto nas de aprendizagens.

Em resumo, nossa estratégia baseou-se nos registros cartográficos de aprendizagens. O desejo era que, quanto mais aprofundássemos esse processo, mais poderíamos aprender/intervir nos processos pedagógico-curriculares. Nesse sentido, teríamos chances de escapar do foco predominante da individualização culpabilizadora do estudante e ou de sua origem social, como o problema pela não aprendizagem.

Combinamos movimentos de registros para serem compartilhados entre os licenciandos e os professores preceptores das escolas e, tendo oportunidades, como tivemos, também nos espaços colegiados com todos. Cada um iria registrar considerando as vivências nos diferentes espaços tempos das escolas, mais particularmente a *sala de aula*. O território e sua expressividade, esse era o desafio e deveria ser vivenciado nas *próprias* escolas.

No início, pensamos que as entradas no território de aprendizagens poderiam acontecer por meio de determinados temas, como: as presenças e ausências dos estudantes, as configurações de abandono e evasão; o acompanhamento regular dos responsáveis; as estratégias de aprendizagens na alfabetização e no letramento; as decisões compartilhadas nos colegiados etc. Exemplos, entre outros, de entradas nas cartografias de aprendizagens, certamente uma listagem muito tímida para quem não vivenciava de fato esse território. Todos nós fomos ensaiando e aprendendo a vivenciar as linhas de vida expressiva que atravessavam a escola.

Excertos das cartografias de aprendizagens

Destacamos alguns trechos dos registros cartográficos/temáticos. Eles contam um pouco de nossa trajetória nas escolas. Nossa apresentação não está dividida em categorias, mas em abordagens, quase em forma de crônicas, que de alguma forma ou em algum momento encontraram-se no solo do território e, nesse instante, pulsaram camadas de signos existenciais, não compreendidas ou quase ignoradas, na maioria das vezes, mas que, no entanto, estavam lá (r)existindo.

Reencontrando a favela

Este primeiro excerto conta sobre a trajetória de uma licencianda no projeto. Sendo ex-moradora, nascida e criada no Salgueiro, a reentrada no território torna-se um acontecimento para ela. O registro é apresentado numa contação pessoal, destacando os aromas, a movimentação dos moradores pela manhã, os mercadinhos, as atividades de lazer etc. Essa experiência atualiza a memória infanto-juvenil dela pelo reencontro, explicitando uma vida ordinária e pulsante existente na favela. No decorrer, uma atividade de aula possibilita uma afirmação seguida de uma interrogação, questões que promovem uma composição, envolvendo tanto a licencianda quanto os estudantes, em uma implicação afetiva e pedagógico-política.

Retornar ao meu território de origem como estudante de educação me traz novas percepções sobre o lugar, seus desafios, seus afetos e suas formas de existência. Antes, o olhar inocente, a infância preservada. Agora, o olhar maduro da experiência com a atenção de uma pesquisadora (...). Meu deslocamento até a escola: desço na passarela de Itaúna e caminho aproximadamente por vinte minutos em direção à escola. No centro de Itaúna, os hortifrúteis, padarias e farmácias já estão abertos, com trabalhadores e estudantes nos pontos de ônibus e crianças uniformizadas a caminho da escola (...). Chegando no Fazenda dos Mineiros, já me aproximando, sinto o

cheiro do café da padaria, vejo um grupo de pessoas se exercitando no Campo do Esperança, com uma música animada de fundo. O lava-jato, um bazar de roupas e a mercearia já estão abertos. Nesse entorno está a escola, silenciosa, não um silêncio sonoro (retumbante), também não é o silêncio de uma falta de expressão (...). Na semana do aniversário de São Gonçalo, a professora da turma que acompanho, do quarto ano do ensino fundamental, propôs que os alunos desenhassem o caminho que eles fazem da escola até a casa. Como ferramenta eles poderiam usar o Google Maps e a maioria das crianças sabia o endereço de casa. Vi nessa atividade a oportunidade de olhar o cotidiano a partir da narrativa dos alunos (...). O ponto de ônibus, a lanchonete, o campo de futebol, o pai buscando a filha na escola de moto, a ponte sobre o rio que corta a rua das casas, as crianças brincando (...), o bar que os pais frequentam, a igreja. Essas foram algumas das imagens desenhadas ou narradas pelos alunos. Percebi que tanto o meu olhar quanto o olhar dos alunos encontram vida dentro desse território. Então, por que a escola parece não compor esse território no mesmo ritmo que a vida acontece nele? (**Registro cartográfico, Kamilla**).

Conhecendo a favela

A descrição do percurso de uma licencianda, desde de sua casa até a escola na favela, revela as paisagens em transformação, evidenciando as escassas intervenções do poder público na periferia; as barricadas como forma de demarcar um espaço/tempo; e a escola, que mesmo sem os investimentos adequados, estruturase como pode. Nesse contexto, tanto os dramas da comunidade como as elaborações de vida devem ser considerados nas pedagogias das favelas.

Para chegar (...) pego um ônibus da minha casa na Região Oceânica para o centro de Niterói, e então de lá para a escola. Indo pela BR-101, até o Porto do Rosa, local onde fica a escola (ou como é conhecido pelos moradores, Manoel da Ilhota), pelo caminho podemos ver as paisagens sendo modificadas. Entrando no bairro, saindo da rodovia, já me deparo com as manilhas que foram postas

na rua, onde entra o ônibus, para impedir a entrada da polícia em uma situação de confronto, assim como, para ter um controle maior da área. Isso diz muito sobre a vivência de quem está naquele espaço. É um marco tanto físico quanto social, econômico e cultural. A escola é pública municipal, com professores e funcionários de formações variadas. Ela não tem nenhum destaque específico para justificar (aos olhos do estado) um investimento de recursos fora do comum (...). Mas é, ainda assim, (aparentemente) mais bem estruturada do que outras (situadas em áreas periféricas). A *violência* (em situações de confrontos) que perpassa a realidade é representada nas ações, nas falas, nos choros e nas histórias. Elas são parte integrante desse espaço, assim como os risos, as conquistas, as superações e a rotina escolar. Precisamos acolher e valorizar as experiências vividas pelos alunos, dentro da sala de aula, nos corredores, nas palavras e nas intervenções (**Registro cartográfico, Larissa**).

Participação popular

O contexto social da favela, neste registro, é explicitado pelas relações capitalistas. Daí as questões de lucro, precarizações e manutenção das desigualdades. A interrogação central está na tentativa de compreensão da participação da comunidade na escola, considerando os ciclos anteriores de interdição participativa (*traumas*) e como a escola, também nesse movimento de realização democrática, efetiva outras *institucionalidades*, não negligenciando as precarizações capitalistas existentes.

É claro que não podemos ignorar (...) as relações de raça, classe e gênero que atravessam esses sujeitos que constituem a escola. Tanto os profissionais da educação quanto os responsáveis dos alunos estão inseridos em uma sociedade capitalista, que não só visa o lucro, como tem como base a conservação dos lugares sociais impostos a cada pessoa, e, cada vez mais, a precarização de alguns espaços e instituições como a educação pública (...). O contexto em que a escola está inserida é de tamanha relevância, uma escola no Salgueiro, uma das comunidades mais violentas do estado do Rio de Janeiro e que, *atualmente*, tem como proposta central no município as escolas

cívico-militares, mais voltadas ao depósito de conhecimento dos alunos do que a construção de um conhecimento crítico (...). Como essas famílias, constituídas de sujeitos trabalhadores, talvez a maioria tendo a escola como um lugar de *trauma* (...), podem contribuir para que seus filhos, netos ou sobrinhos tenham uma outra relação com esse espaço? E como a escola também pode fazer a aproximação com essa família? Tendo o entendimento que é constituída por profissionais precarizados (...) **(Registro temático, Jéssica Bom Fim).**

Cultura popular e aprendizagens

Uma autocrítica sobre a importância de valorizar a cultura popular. O rap e o funk como expressões legítimas que podem e devem atravessar a escola no diálogo com os diferentes gêneros culturais/musicais e textuais. As aprendizagens, por essa perspectiva, não ignoram as múltiplas produções culturais, mas são significadas por essa materialidade de vida, também em constante transformação.

(...) convivendo com as crianças foi possível perceber como o lugar em que elas vivem impactam na construção do seu *eu*, (...) pude perceber isso na prática quando vi uma criança cantando um rap (...), na festa à fantasia (também), quando tocavam as músicas que elas mais escutavam como o funk, a reação era de animação (...). Dialoguei no outro registro sobre a importância de valorizar a cultura popular e como essa cultura se torna nossa *essência* e faz parte de nossa forma de se expressar, por isso é necessário valorizá-la, porque infelizmente muitas vezes me pego questionando e criticando certas realidades sem me esforçar para aprender mais sobre ela. Sendo assim, isso é algo que estou aprendendo com a turma (...), com a professora (...), trazendo perspectivas diferentes de aprendizados (...) **(Registro temático e cartográfico, Beatriz).**

O território e a cidade

O registro conta sobre uma atividade proposta pela secretaria, que não tinha vínculos com o dia a dia dos estudantes, visto que muitos não conheciam os pontos turísticos da cidade. Dessa constatação, houve uma flexibilização para desenharem os *espaços de convivência* no próprio território. Temos nesse exemplo, entre outros, uma oportunidade de criação de sentidos, não de cumprimento de uma tarefa oficial, e, em consequência, também de problematização dos direitos de deslocamentos na cidade.

(...) a atividade no início da aula foi desenhar um ponto turístico de São Gonçalo, (...), algumas crianças não sabiam o que desenhar (...) (a atividade era uma proposta da secretaria de educação) já que seria realizada uma exposição dos desenhos mais bonitos que representassem a cidade (...), todavia alguns pontos turísticos eram desconhecidos pelas crianças, até mesmo o shopping (...). Dessa forma, a professora os orientou a desenharem de acordo com suas vivências e o que mais quisessem, (logo) não foi apenas para ficar bonito e a prefeitura concluir seu *trabalho pedagógico*. Da mesma maneira, fui conversando com as crianças e conhecendo mais o que aqueles desenhos representavam para elas (**Registro cartográfico, Caroline**).

A imagem do posto de saúde e o professor cartógrafo

O professor cartógrafo, inquieto por definição, não se contenta em designar tarefas de cópias e memorizações de cartilhas. Ao propor o debate em saúde coletiva, utilizou como estratégia de aula a apresentação da imagem do próprio posto de saúde da favela. Essa foi uma iniciativa disparadora de significados nas aprendizagens. Os estudantes reconhecem a imagem, descrevem as vivências de atendimentos no local e se identificam com ele. Por esse movimento, a escola adentra a comunidade, neste caso, não pelos clichês preconceituosos, mas pela descrição autoral dos estudantes.

Intervir no processo de educação em saúde, em meio aos agravos do ressurgimento de doenças, antes extintas, e num processo de negacionismo, explicitado na pandemia, é algo emergente às novas gerações (...). O planejamento (da minha aula) foi levar a perspectiva de saúde coletiva do SUS, o que envolve o conhecimento de si, das pessoas a sua volta e do mundo em que vivem. Durante a passagem de cada foto (...) combinei-as com imagens de crianças em várias áreas sociais, inclusive no lixão (...).

Ao falar do SUS, comentei que a saúde, por ser importante, é um direito em que todos devem ter acesso (...) gratuito e de qualidade: nas emergências, nos postos, hospitais, na prevenção de doenças e na vacinação da população. Procurei uma foto do posto de saúde de referência da região, onde a escola está inserida, para dar informação sobre a proximidade do acesso e do serviço público de saúde, algo que pertence à comunidade. Eles ficaram eufóricos e fizeram questão de dizer que se vacinam ali, que passam em frente, que moram perto. Criou-se uma relação de proximidade com o setor público de saúde **(Registro Cartográfico, Karla)**.

A fome e a refeição na escola

Uma dura realidade social, agravada por diversos fatores. O registro não titubeia em afirmar a refeição na escola como um direito, como uma garantia na segurança alimentar. Agregando a ideia de que há interações socializadoras nos momentos das refeições. Nesse sentido, comenta também sobre os descasos do estado no enfrentamento das desigualdades e o quanto as relações com a comunidade são fundamentais na constituição de aprendizagens intensas.

(...) muitos dos estudantes chegam na escola com fome, aguardando por esse momento, algo que, para eles, representa muito mais que uma refeição completa e nutritiva, mas a oportunidade de interagir e socializar (...). Almoçar na escola é um mar de oportunidades nutritivas e afetivas. Estruturalmente a escola não oferece as melhores acomodações, digo isso devido aos problemas de goteiras e alagamentos internos (...). (A turma) era multifacetada, trazendo

problemas locais e sociais enfrentados por pessoas afetadas pelo descaso político, pelo impacto do lixão e do tráfico de drogas (...). Para uma maior adesão (compartilhamento de sentidos) da turma seria essencial um contato efetivo com as famílias, sei que é difícil manter contato constante e específico, mas acredito que atividades culturais produzidas coletivamente, entre as turmas de cada ciclo, ajudariam a aproximar os responsáveis, criando uma rede de confiança e de trabalho simultâneo, o que se traduziria em melhores condições de aprendizado (...). Responsáveis, professoras(es) e toda equipe, melhorando e ampliando as oportunidades (**Registro temático, Marcela**).

A fome e a refeição na escola 2

Neste registro, a temática da fome aparece novamente, ressaltando o movimento solidário da escola em relação à comunidade. Uma situação aguda que nos aproxima das tragédias cotidianas vivenciadas por muitas crianças.

(...) ao chegar, fui avisada de que a professora tinha saído, quando retornou, contou-me que tinha ido à casa do G. Ele é um aluno sobre o qual ela já havia comentado comigo a respeito do seu contexto familiar e financeiro, (...) a avó dele pediu que as professoras garantissem que ele almoçasse na escola, pois já estava sem comer a bastante tempo, porém a escola estava sem gás e não iria fornecer almoço. Diante disso, algumas professoras se juntaram para comprar e levar comida e uma cesta básica na casa dele. Esse acontecimento nos mostra como a alimentação fornecida pela escola é uma necessidade, pois muitos alunos chegam à escola com fome e dependem dessas refeições. Vejo o comprometimento das professoras com seus alunos (...) (**Registro temático, Letícia**).

Sobre o desconhecido

A constatação de um desconhecido mobiliza a realização de uma experiência. No caso a praia é o lugar desconhecido e as ações pedagógicas voltam-se para torná-la conhecida. Alguns aparatos

em forma de oficina são disponibilizados e o *mergulho no mar* acontece. A escola deve ser esse lugar do encantamento pelos saberes e práticas, como ferramentas para desbravar o mundo. A interrogação latejando no registro, ao destacar as afetações mútuas, sinaliza que as aprendizagens sempre acontecem pelos/nos encontros, ou seja, pela indissociabilidade necessária entre o que é conhecido pelo estudante (saberes populares) e o que é conhecido pela escola (saberes científicos).

Em determinado momento um dos alunos comentou que a praia também fazia parte do ambiente, as outras crianças deram um berro dizendo quem sim, era verdade e, dali em diante, iniciou-se uma conversa calorosa sobre como era, o que tinha e quem já conhecia a praia. Quando realizamos esse movimento de contar nossas experiências na praia, notamos um aluno cabisbaixo e um pouco confuso com todas as informações que surgiam das conversas, ficamos preocupados e resolvemos perguntar o que havia acontecido. Diversos cenários passaram em minha cabeça. Será que alguém brigou com ele? Estava doente? Ou, com medo? Por fim, descobrimos que na verdade nunca havia colocado os pés na praia, tomado um caldo ou feito um jacarezinho. Enquanto as crianças se deliciavam com as histórias e lembranças da praia, o menino se afundava igual a uma concha perdida (...). Lembro-me que o olhar perdido dele me seguiu durante semanas; foi impossível esquecer tal acontecimento. Um belo dia resolvi que iria utilizar os recursos que tinha à mão (papel, óculos, vídeo e concha), de maneira que ele pudesse conhecer, imaginar, sentir e cheirar a praia (...). No dia da oficina, reverbera um misto de emoções e ansiedades; pensava a todo momento que algo poderia dar errado e que o menino não entendesse ou não gostasse da atividade proposta (...). Conforme a atividade ia fluindo, finalmente chegou a vez dele sentir a praia. Lembro do momento de tensão quando colocou os óculos e deu uma respirada profunda, do início do vídeo ao fim não mexeu um músculo sequer. Quando retira os óculos, percebo que está emocionado e espantado, ele pôde *conhecer* a praia, não verbaliza o que sentiu, somente pergunta se é possível assistir novamente (...). Como uma atividade simples se tornou uma realização de um sonho!

Quantas atividades e ações (sem grandes pretensões) na sala de aula nos tocam significativamente. Além disso, quantos meninos e meninas dentro dessa *realidade do ainda não conhecido* não puderam sonhar e imaginar as possibilidades advindas de uma atividade. (Assim como) de um professor (...) que toca e é tocado, afeta e é afetado pelas vivências cotidianas (dos conhecidos populares) de seus alunos (**Registro cartográfico, Thaís**).

Contação de história e acolhimento

Uma atividade de contação de história como dispositivo de acolhimento, foi o que ocorreu neste relato. A narrativa do livro era de um menino em sua casa, sendo inundada e transformando-se num imenso aquário. A derivação proposta para a atividade naquele dia era imaginar um dia de chuva. O registro descreve uma imaginação criativa dos estudantes não desapegada do seu território. O acolhimento, por sua vez, pôde autorizar um senso de confiança na contação de situações tão dramáticas. As sociabilidades na comunidade acontecem num lugar específico, em suas belezas e agruras, e precisam ter uma acolhida ativadora das visibilidades e problematizações respeitadas, tão necessárias aos processos de aprendizagens.

Durante uma das aulas a professora propôs uma tarefa onde os alunos precisavam escrever uma história a partir da leitura de um livro que falava sobre um dia de chuva. O livro retrata a história de um menino que em nesse dia de chuva teve sua casa inundada e, enquanto observava a inundaçã, imaginava estar dentro de um aquário e pensava na diversidade de animais que poderia encontrar. As crianças amaram a história, a professora propôs que elas contassem uma história de um dia chuvoso. Atravessadas por uma realidade muito complexa (...), houve relatos de tiroteios em um dia de chuva, (alguns de) crianças que tiveram suas casas perdidas em inundações, dentre outros fatos que elas vivem cotidianamente (...). Com essa atividade pude observar que, de certa forma, a escola ainda pode ser um espaço em que elas se sintam acolhidas para

relatar sua realidade, mas isso só é possível se se sentirem confiantes, como foi o caso desse dia (**Registro cartográfico, Juliana**).

O desabrochar da amizade

Quando situações inusitadas acontecem, interações afetivas entre crianças podem provocar mudanças significativas no aprendizado. Neste registro, conta-se sobre o desabrochar do aprender ativado pelo encontro da amizade. Algo que nos faz recordar a ideia de que não controlamos os processos, cabe-nos, contudo, propor, facilitar, incentivar, criar relações e ferramentas potencializadoras desses e outros encontros.

No decorrer do ano, a trajetória de uma aluna (...) chamou particularmente minha atenção. Durante as aulas ela parecia não estar presente, não interagia com os colegas. Parecia não prestar atenção ao que acontecia ao redor e se afastava. Contudo, vez ou outra, reclamava por ter a impressão de que alguém na sala a estava provocando. Além disso, por mais que não faltasse às aulas, ela não aprendia, letras e sílabas nada significavam para ela e eram rapidamente esquecidas (...). A família toda de C. não era alfabetizada. Sua situação causava desesperança e passamos a desconfiar de que ela precisaria de algum tipo de ajuda especializada. Contudo, do meio do ano para o final, a chegada de um aluno vindo de um outro estado veio modificar essa situação. O menino (...) tinha o comportamento dócil, já estava encaminhado na leitura e nesta turma avançou rapidamente. Tornou-se amigo de C., de modo que ela não desgrudava dele. Segurava-o pelas mãos e puxava-o de um lado para o outro da escola. E ele sempre muito paciente e disposto. O resultado disso é que, através dessa amizade, C. começou a se envolver com o resto da turma, a prestar atenção no que acontecia ao redor (...) e o mais surpreendente, ela começou a ler e a se interessar pelas atividades de aula. O menino *deu* a ela o afeto e a segurança necessários para o aprendizado (...). Ele lia e ela muitas vezes sentava ao seu lado (...). (Tempos depois) o menino, infelizmente, mudou-se para outro estado. Ficamos com receio dela *desaprender*, mas não (...), ela continuou lendo, pegando livremente

os livros disponíveis na sala e se interessando pelas atividades de aula. E, quando, no final do ano, a turma foi unida a outra, surpreendi-me ao ver C., que antes não se envolvia com ninguém, ensinando aos novos coleguinhas (**Registro cartográfico, Jéssica Cardoso**).

Leituras de mundo

Leituras de mundo e leituras da rotina escolar. Um registro crítico sobre nossos desconhecimentos ao desconsiderar as expressividades dos cotidianos, supervalorizando rotinas que não fazem mais do que perpetuar leituras decodificadoras sem significados.

A leitura faz parte do viver e mesmo que a compreensão da leitura, enquanto uma prática social, ocorra de maneira *ingênua*, a manutenção de nossa existência depende de ler o mundo. Logo, a partir desta pequena reflexão, posso me perguntar: como o ato de ler aparece na escola? Nas interlocuções escola-comunidade? Nas relações professor-aluno? (...). Quando as crianças chegam à escola, após um dia na comunidade realizando *leituras* nos lugares que frequentam, iniciam as leituras. Aqui estão algumas das minhas traduções, originadas no meio escolar e na interlocução com os alunos (...):

Entrar, sala de aula, levanta conversa, brinca, pulos, senta, professora, início de atividade, porta, tia, café da manhã, volta, senta, atividade, demora, conversa, qual letra, quadro, tia, livro, página, caderno, escola, nome, data, pula linha, conversa, levanta, anda, sai da sala, volta, recreio.

As crianças leem o tempo da organização da rotina escolar? Intervêm nela? (...). Ainda, no caminho (de ida e volta à escola), olho pela janela e além das barricadas que comunicam, há o ponto de ônibus, comércio, placas, notas fiscais, diálogos que circulam (...) em práticas sociais que atribuem sentido à prática discursiva (escolar). Em cada uma dessas há expressividade (...) (**Registro temático, Elienaia**).

Alfabetramento

A constatação do período pandêmico como avassalador, sobretudo na vida dos estudantes pobres periféricos, suscita a interrogação sobre os enfrentamentos possíveis. Não para *recuperar conteúdo*, de forma produtivista e arquivista, mas pela ludicidade, pela brincadeira, pelos sentidos compartilhados.

Eles têm histórias, contaram-me coisas que eu não encontraria em livros, suas experiências, seus modos de ver o mundo. Escrever essas histórias no papel é algo que eles ainda não fazem. Essa turma deveria ter feito o 1º ano de *alfabetização* em 2020, coisa que não aconteceu. Será que, só por que estão agora no 3º ano, não podem ser *alfabetrados*? É correto atropelar as infâncias por conta da produtividade? (...). Será que a brincadeira não pode contribuir para a aprendizagem?

Ouvir uma história, brincar, falar da vida também é um caminho para aprender a (ler e) escrever. (...) acredito que é muito importante valorizar o que eles sabem e, considerando o que sabem, provocar novos conhecimentos (...) (**Registro temático, Karina**).

Indisciplinado

A indisciplina do menino, descrita no registro, deve ser entendida numa dinâmica relacional, evitando relacioná-la a algo de natureza individual ou como uma prática negativa em si. Provavelmente, expressa uma posição crítica na busca por visibilidade e reconhecimento. O nosso maior desafio reside em não simplesmente sancionar normas de disciplinarização, mas de desenvolver formas de convivência que sejam expressivas, acolhedoras e respeitosas.

Seu nome é L. e tem 7 anos. Tem um riso fácil, mas parece sempre estar em uma posição defensiva. Certa vez tive a oportunidade de fazer uma atividade proposta pela professora com a turma. Ele foi o que mais *deu trabalho*. Sua energia parecia contagiar seus

companheiros (...). Chamo sua atenção, tento me conectar de diversas formas (...). Saí daquela aula, cansado e altamente frustrado (...). Até que certo dia, em um momento de recreação nas aulas, começo a jogar com ele a brincadeira do tabuleiro: *Adivinha Quem?* Naquele momento descobri que seu melhor amigo é o K.; um menino inteligente (...), carinhoso e muito falante. K. é muito afetuoso com L. e parecem ter convívio fora do espaço escolar, pois são vizinhos. Convidei o grande amigo de L. para participar do jogo. O jogo fluía bastante e ele parecia ser muito perspicaz nas perguntas que fazia. O objetivo do jogo era através de perguntas, sobre características físicas de rostos de personagens, chegar à conclusão de quem era o personagem da eliminação. A forma que L. se comunicava com o amigo ia se tornando mais agressiva, a ponto de K., (mesmo) sendo sempre tão fiel a L., se queixar para mim. Em algum momento ele se desentende e bate em K. (...), sendo meio agressivo até comigo. (...). Gostaria de saber mais sobre os motivos que o faz não se sentir parte da (...) turma. Quero ouvir principalmente suas ideias, mas como menino de tão pouca idade, ainda não consegue expressar suas inquietações de forma mais elaborada, (como forma de fuga e proteção) prefere rabiscar a mesa, fingir que não ouve e implicar com os amigos, o que me revela uma pergunta: Quais as dinâmicas necessárias para que seja possível construir outras possibilidades de relação que favoreçam sua inclusão? O que na escola promove esse sentimento de não pertencimento (...)? **(Registro cartográfico, João).**

O menino que não queria nada

Um relato tocante de um menino, assim etiquetado, de desatento... e pouco interessado, mas que, em algumas fagulhas de tempo, quando a escola o percebe, ele demonstra toda sua esperteza, própria dos garotos das favelas que precisam fazer compras nos mercadinhos e nas feiras sem errar no troco. Aprendemos aqui que a *aprendizagem* não se realiza sem trocas de olhares em implicação afetuosa e, talvez, uma segunda *lição*, a de que a etiquetação, dos que não aprendem pela cartilha padrão, sendo desviantes da norma, seja uma forma ainda muito perversa e quase silenciosa de exclusão dos que estão *incluídos*.

(...) apesar de pertencer ao território na qual a escola está inserida, seu olhar era disperso e desconectado do ambiente escolar (...), a maior parte do tempo ele estava alheio às atividades que estavam sendo desenvolvidas em sala de aula. Todavia, certo dia, durante uma atividade de matemática, fui convidada por um outro aluno a ajudá-lo nas operações de soma e subtração que a professora tinha colocado no quadro. Quando me sentei ao lado desse aluno, percebi que ao fazer as contas no dedo ele se perdia repetidamente e, ao perceber essa dificuldade, sugeri que trabalhássemos com o material dourado, separando um por um, para realizar as operações. Durante o exercício comecei a brincar com o menino, que dava gargalhada enquanto aprendia. Essa foi a primeira vez que o menino *desatento* me notou. Percebi que seu olhar estava na atividade que estávamos fazendo e por isso o convidei a se juntar a nós. Sentei-me do lado dele e expliquei como se faziam as contas com o material dourado, e para minha surpresa, logo na primeira tentativa, o menino *que não queria nada* acertou o resultado da operação. Ao perceber que estava, daquela vez, interessado na atividade comecei a brincar com ele também e a incentivá-lo a terminar a sua folhinha. Assim que o menino *de olhar vazio* terminou a folhinha, o sinal da escola tocou e todos voltaram para os seus lugares para se arrumarem e irem embora. Confesso que no primeiro momento me surpreendi com o desempenho dele na atividade, já que muitas pessoas da escola haviam me dito que não adiantava tentar nada, pois ele não aprendia e que já havia sido encaminhado para um psicólogo. Essa surpresa para mim foi muito agradável, afinal de contas, o *menino calado* foi embora naquele dia com um sorriso no rosto, provando para ele e para mim a sua capacidade de aprender (**Registro cartográfico, Alessandra**).

Adedonha

A percepção de vidas desrespeitadas, mas potentes, caracteriza este registro. Um estudante que consegue ter *sacadas* inteligentes numa brincadeira tradicional com o alfabeto. No entanto, carrega o peso de uma retenção de ano escolar por não *saber* ler e escrever.

Fomos *permittedos adentrar* em inúmeras dessas vidas nesse período de Residência Pedagógica. Vidas tão jovens, tão feridas (e desrespeitadas) (...), mas todas com desejo de (continuar) a viver o novo...

O J., por exemplo, ficou muito empolgado quando descobriu que conseguia escrever até em inglês. Precisei transgredir algumas regras e desconsidereei a atividade que ele estava fazendo para propor uma brincadeira: *adedonha de papel*. Na primeira rodada a letra era F, e a categoria era personagem. Ele pensou, pensou, pensou, e foi um pouco difícil lembrar de algum. O instiguei a recordar dos super-heróis, até que chegamos no Flash. Agora era a hora de escrever... eu o ajudei, e ele conseguiu. Ficou animado e me disse que queria que caísse a letra J (a letra do seu nome, pois sabia escrever sozinho). Ele parou um pouco, pensou e depois me disse que sabia como fazer para isso acontecer. Como já tinha entendido, coloquei o número zero na hora da adedonha. Ele colocou o número dez, exatamente o que era preciso para chegarmos no J, que é a 10ª letra do alfabeto. Ele descobriu isso sozinho, pensou logicamente, organizou os números matemáticos, encontrou as letras no alfabeto, escreveu seu nome. Talvez no ano seguinte ele possa continuar a atividade que estava fazendo antes, já que foi reprovado por não saber ler nem escrever **(Registro Cartográfico, Raphaela)**.

A carta

Num singelo encontro com um estudante, acontece o relato do seu dia a dia: o lazer na pescaria, as tarefas em casa, ao ter que ajudar a mãe com as irmãs etc. Nessa ocasião, a aprendizagem acontece valendo-se de um elemento do cotidiano, uma conexão ímpar para a criação de sentidos. Ao longo desse processo, por meio de uma carta, ele revela o carinho presente em sua família, jogando por terra nosso preconceito, quando costumeiramente confundimos pobreza com descuidado e ausência de afetos.

(...) é grande a distância da casa até a escola, ele disse. Andar por pelo menos quarenta minutos até a escola e não ter nenhum meio de transporte para agilizar essa ida. Agregado a isso é o cansaço, muitas

vezes ocorrido pelas obrigações de ajudar a limpar a casa e cuidar das três irmãs, também. Em outra ocasião, mais específica, foi a ida dele com o cunhado numa pesca de linha pela região, mas, segundo o relato, ele ficou de sábado a domingo pescando e, por isso, estava muito cansado para ir à escola na segunda. Indaguei sobre o que foi feito com os peixes, ele disse que foram distribuídos para o pessoal da região (...).

Durante a atividade (em aula) fui indagando sobre quais palavras ele poderia formar que fazem parte do seu cotidiano, (palavras) significativas. Em dado momento, não estava conseguindo pensar em uma com a letra "T", perguntei se havia algum peixe... ele pensou por um tempo e montou "tilápia". Pude perceber que já está em um nível bem avançado na escrita e leitura, já que comete poucos erros ortográficos, às vezes juntando duas palavras distintas ou ficando na dúvida com sílabas mais complexas. Em outro momento, perguntei qual era sua letra favorita, ele me respondeu que era a letra "E", pois além de ser o primeiro nome dele era também o nome do pai (já falecido). Posteriormente, a professora solicitou que eles escrevessem uma carta para alguém da família, ajudei o E.G. a escrever uma cartinha para a mãe. Demoramos uns trinta e cinco minutos para encerrar essa etapa, contando com o esboço e depois no papel onde seria de fato entregue à mãe (...). Perguntei se a mãe dele o incentivava a estudar, ele respondeu que sim, que o acordava cedo para vir à escola, porém não tinha muito tempo para olhar o caderno e nem o ajudar nos exercícios, pois precisava cuidar das filhas, a mais nova com nove meses e duas outras de dois e cinco anos. Continuamos a escrita da cartinha, fui motivando para que conseguisse terminar a tempo, antes do sinal tocar. Ele ia escrevendo no tempo dele e comentando que a mão doía, pois tinha que trabalhar muitas vezes em casa e isso a deixava dolorida. Por fim, a carta foi escrita a tempo (...): "Mãe estou escrevendo essa carta para agradecer tudo o que fez por mim. Eu te amo" (**Registro cartográfico, Rodrigo**).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As conclusões nesta seção não dizem propriamente sobre resultados, mas, muito mais, sobre aberturas, trilhas ou possibilidades que se apresentam a partir dessas vivências. Além do mais, os desafios para a constituição compartilhada de uma educação pública popular, pelas pedagogias de favelas, ainda são bem iniciais.

As cartografias de aprendizagens foram importantíssimas nesse processo, pois nos situaram no território. Não seria possível desenvolver os argumentos aqui apresentados sem esse movimento de nos colocarmos nesse lugar. Compreendíamos que os territórios (lugar de expressividade de vida popular) atravessavam as instituições escolares, provocando encontros de saberes, desejados ou não, autorizados ou não, mas, certamente, provocadores de reverberações.

Esses encontros demarcavam expressividades/sentidos pelas/nas relações estabelecidas, tanto pelos canais institucionais colegiais existentes como pelas relações ordinárias cotidianas (pelas conversas nas entradas e saídas do turno, pelos bilhetes eventuais trocados entre docentes/gestores e responsáveis, pelas indumentárias que a comunidade adentrava a escola, pela oralidade dos filhos/estudantes etc.). Todos esses movimentos de encontro entre os saberes e práticas populares e os saberes e práticas *específicos* da escola, tinham como *núcleo* importante de nossa intencionalidade as aprendizagens.

Nesse plano, o argumento das pedagogias de favelas é de que não se pode aprender desconsiderando os signos/sentidos territoriais, do contrário é colonização. As cartografias de aprendizagens nos incentivaram a nos situar nesses acontecimentos, sem palavras de verdade, como também, nos

provocaram a produzir outros e constantes encontros, sempre de forma compartilhada.

Na tentativa de apontar alguns desdobramentos *conclusivos* dessas vivências formativas, sem incorrer em generalizações indevidas, podemos elencar alguns pontos. É evidente que sem a valorização profissional dos educadores a efetivação de uma escola pública popular de qualidade se torna quase uma impossibilidade. Os planos de cargos e salários precisam ser atraentes, favorecendo e garantindo a formação continuada e a permanência desses profissionais nas escolas, sobretudo nas escolas periféricas. As condições materiais precisam estar adequadas, com projetos arquiteturais renovados, para que, minimamente, as goteiras não caiam no chão da escola. O equipamento público escolar deve constar na lista de prioridades dos investimentos do Estado.

No plano pedagógico, a autonomia didático-curricular deve ser incentivada como forma de promover o desenvolvimento de projetos pelas pedagogias de favelas. Por essa perspectiva, fóruns locais regulares, entre escolas periféricas de uma mesma localidade, podem ser criados e incentivados de maneira a favorecer os compartilhamentos de experiências. Da mesma forma, a organização colegiada escolar, não como uma formalidade, deve ser valorizada pelos critérios de participação plural e ampliada. Esses encaminhamentos redefinem as dinâmicas tradicionais de exercício de poder, transformando profundamente as relações entre os gestores da rede e os profissionais da educação e entre os gestores/educadores e a comunidade nas próprias escolas.

O desafio de desenvolver uma pedagogia popular, nas escolas públicas periféricas, implica em indagar sobre os currículos de referência nacional. Pois, ao contrário do que se imagina, numa inversão de posições, um currículo nacional deve ser elaborado e reelaborado pelas experiências desenvolvidas nas escolas e nas redes educacionais. Esse reposicionamento do plano macro curricular diz muito sobre os dinâmicas potentes que almejamos nas escolas na elaboração dos projetos pedagógico-curriculares. Por essa perspectiva, os projetos de aprendizagens devem ser

deslocados definitivamente das cartilhas norteadoras. As *salas de aula* (numa dimensão ampla de extramuros) são, certamente, lugares de expressão do território favela, logo devem ter suas paredes implodidas (simbolicamente ou mais do que isso). O mundo vivido deve atravessar esse tempo/espaço de aprendizagem. As propostas de projetos de aprendizagens devem estar em sintonia com o que os colegiados plurais e ampliados discutem e encaminham. E para isso é fundamental que os docentes também estejam implicados nos acontecimentos com a comunidade, visto a importância desses profissionais na tradução/elaboração e dinamização dos projetos de aprendizagens. Em nossa vivência, alguns temas abaixo dão pistas desses encontros:

Do letramento pelo conhecido e pelo desconhecido, do sentir/aprender sobre/com o cotidiano pelas narrativas das crianças, das brincadeiras e dos fazeres diários, da esperteza e do carinho dos estudantes, da força/persistência e alegria da comunidade na produção de vida, das sociabilidades solidárias, da cultura musical e indumentária, do acolhimento na escola implicado e afetoso, do ler o mundo pelas expressividades comunitárias/singulares, e, também, dos encontros pelos dramas, pelos preconceitos, pela violência, pelas barricadas, pelas desigualdades, pela insegurança alimentar (...).

Estes provocam interrogações e encaminhamentos que significam as aprendizagens. Quando as fagulhas desses encontros começam a ser produzidas há o pensar/aprender, transformações compartilhadas tocam as pessoas, as escolas, os bairros (...). De nossa parte, continuar adentrando o território constitui nossas perspectivas vindouras.

ANEXO – FOTOS



Foto 1: Profa. Luciana.



Foto 2: Jéssica Bom Fim e Karina (As apresentações dos nomes em todas as fotos estão da esquerda para a direita).



Foto 3: Larissa e Alessandra.

Foto 4: Jéssica Bom Fim, Profa. Luciana, Raphaela, Karina, Alessandra, Prof. André e Larissa.





Foto 5: Karina, Jéssica Bom Fim, Larissa e Raphaela.



Foto 6: Kamilla.



Foto 7: Thaís.



Foto 8: Marcella.



Foto 9: Prof. André, profa. Renata Rocha, Thaís, Kamilla, Juliana e Rodrigo.

Foto 10: Elienaia e Rodrigo.



Foto 11: Profa. Renata Torres, Karla e Jessica Cardoso.

Foto 12: João.





Foto 13: Karla.

Foto 14: Caroline,
Beatriz e Letícia.



Foto 15: Letícia e Jessica
Cardoso.

Os registros cartográficos/temáticos contam um pouco de nossa trajetória nas escolas. Nossa apresentação não está dividida em categorias, mas em abordagens, quase em forma de crônicas, que de alguma forma ou em algum momento encontraram-se no solo do território e, nesse instante, pulsaram camadas de signos existenciais, não compreendidas ou quase ignoradas, na maioria das vezes, mas que, no entanto, estavam lá (r)existindo.