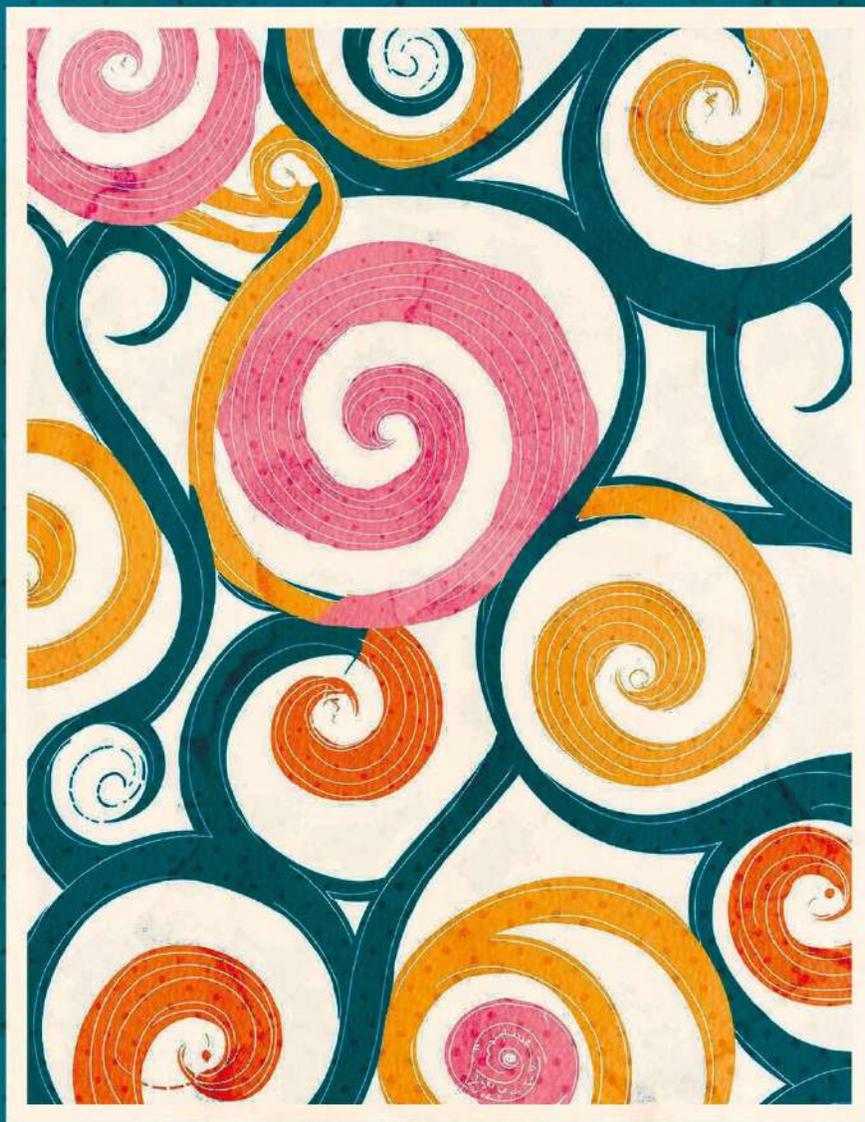


EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM TEMPOS DE RECONSTRUÇÃO

DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA NA SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES

Organizadores:

Lucília Augusta Lino; Helena Amaral de Fontoura; Carlos Alberto Lima de Almeida;
Eduardo Gomes Neto; Livia M. Barbosa Pereira; Glasielle L. de Carvalho Ribeiro



**EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA
EM TEMPOS DE RECONSTRUÇÃO**
**Desafios da Escola Pública na superação das
desigualdades**



Pedro & João
editores

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ

Gulnar Azevedo e Silva - Reitora
Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues – Vice-Reitor
Elizabeth Fernandes de Macedo - Pró-reitora de Pós-graduação e
Pesquisa

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESORES

Maximiliano Gomes Torres – Diretor da FFP/UERJ
Vanessa Christina Breia - Vice-diretora da FFP/UERJ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS

Luiz Fernando Conde Sangenis - Coordenador do PPGEDU/FFP/UERJ
Alexandre Guerreiro - Vice-coordenador do PPGEDU/FFP/UERJ
Vanessa N. Martins - Secretária do PPGEDU/FFP/UERJ

Corpo Docente Permanente:

Adriana de Almeida; Alexandra Garcia Ferreira Lima; Alexandre Silva Guerreiro; Amanda Mendonça; Anelice Astrid Ribetto; Arthur Vianna Ferreira; Carlos Soares Barbosa; Denize de Aguiar Xavier Sepúlveda; Helena Amaral da Fontoura; Lucília Augusta Lino; Luiz Fernando Conde Sangenis; Mairce da Silva Araújo; Márcia Soares de Alvarenga; Maria Luisa Furlin Bampi; Maria Tereza Goudard Tavares; Nilda Guimarães Alves; Rosa Malena de Araújo Carvalho; Rosimeri de Oliveira Dias; Sandro Tiago da Silva Figueira; Sônia de Oliveira Camara Rangel; Vânia Finholdt Angelo Leite.

Colaboradores:

Inês Ferreira de Souza Bragança; Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

**Lucília Augusta Lino, Helena Amaral de Fontoura,
Carlos Alberto Lima de Almeida, Eduardo Gomes Neto
Lívia M. Barbosa Pereira e Glasielle L. de Carvalho Ribeiro**

(Organizadores)

**EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA
EM TEMPOS DE RECONSTRUÇÃO
Desafios da Escola Pública na superação das
desigualdades**

**Trabalhos Completos
VI SEMINÁRIO PROCESSOS FORMATIVOS E
DESIGUALDADES SOCIAIS
V SEMINÁRIO DE EGRESSOS DO PPGEDU/FFP/UERJ**

PPGedu
processos formativos e
desigualdades sociais




Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

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

Lucília Augusta Lino; Helena Amaral de Fontoura; Carlos Alberto Lima de Almeida; Eduardo Gomes Neto; Livia M. Barbosa Pereira; Glasielle L. de Carvalho Ribeiro [Orgs.]

Educação e democracia em tempos de reconstrução: desafios da Escola Pública na superação das desigualdades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 989p. 16 x 23 cm.

ISBN: 977-65-265-1200-5 [Digital]

1. Educação brasileira. 2. Escolas públicas. 3. História da educação. 4. Democracia. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

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

Revisão: Lourdes Kaminski

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); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

**VI SEMINÁRIO PROCESSOS FORMATIVOS E
DESIGUALDADES SOCIAIS
V SEMINÁRIO DE EGRESSOS DO PPGEDU/FFP/UERJ**

Coordenação Geral do evento: Prof.Dr. Alexandre Guerreiro

Comissão Organizadora:

Docentes: Alexandre Guerreiro; Helena Amaral da Fontoura; Lucília Augusta Lino; Luiz Fernando Sangenis; Maria Tereza Goudard Tavares; Noale Toja

Discentes: Alan Navarro; Alexandre Pereira Mérida; Alex Vieira; Clarissa Quintanilha; Cintia Rodrigues; Danusa Tederiche; Eduardo Gomes Neto; Érica Renata V. de Moraes; Fabiano V. Andrade; Flaviane Coutinho N. A. Rego; Florentino M. Lourenço; Glásiele Ribeiro; Livia Martins B. Pereira; Lucia M. G. de Andrade; Mônica P. Volpato; Sara W. York; Thais Coutinho; Thais Pio Marques

Comissão Científica:

Coordenação: Helena Amaral da Fontoura; Lucília Augusta Lino; Eduardo Gomes Neto.

Avaliadores Ad Hoc: Adriana de Almeida (UERJ); Alessandra da Costa Abreu (UERJ); Alexandra Garcia (UERJ); Alexandre Guerreiro (UERJ); Amanda André de Mendonça (UERJ); Ana Patrícia da Silva (UERJ); André Bocchetti (UFRJ); Anelice Ribetto (UERJ); Arthur Vianna Ferreira (UERJ); Carina Alves da Silva Darcoletto (UEPG); Cecilia Neves Lima (UFF); Daniela Frida Drelich (UERJ); Fábio Luiz Alves de Amorim (SEDU/ES); Helena Amaral da Fontoura (UERJ); Inês Ferreira de Souza Bragança(UNICAMP); Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA); José Guilherme de O. Freitas (UFRJ); Karine Vichiatt Morgan (UERJ/UNESA) ; Mairce Araújo (UERJ) ; Márcia Mara Ramos (UFF/ Flacso/MST); Marcia Miranda (UERJ); Márcia Soares de Alvarenga (UERJ); Márcio de Albuquerque Vianna (UFRJ); Maria Cecilia Sousa de Castro (UFF); Maria da Conceição

C. Arruda (UERJ/FioCruz); Maria do Carmo M. M. Rodrigues (UERJ); Maria Goretti A. Rodrigues (UFF); Maria Luisa Furlin Bampi (UERJ); Maria Tereza Goudard Tavares (UERJ); Paulo Lucas da Silva (UFPA); Renato Barros de Almeida (UEG/PUC-GO); Rosa Malena de Araújo Carvalho (UFF); Sandro Tiago da Silva Figueira (UFF); Tania Delboni (UFES); Ubirajara Couto Lima (USB); Welton Pereira e Silva (UFF).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: Educação e Democracia em Tempos de Reconstrução: Desafios da Escola Pública na superação das desigualdades	21
Lucília Augusta Lino et al	
De <i>equilibristas</i>pesquisador@s: Prefaciando caminhos investigadores	25
Helena Amaral da Fontoura	
Linha de Pesquisa: Formação de Professores(as), História, Memória e Práticas Educativas	31
OLHARES SOBRE OS MOVIMENTOS DE INVISIBILIZAÇÃO DE UMA FACULDADE PÚBLICA SOCIALMENTE REFERENCIADA E A RESISTÊNCIA DA SUA COMUNIDADE ACADÊMICA	32
Adriana Cabral Pereira de Araújo Lucília Augusta Lino	
O LINK É FRIO: Caminhos para avaliação e aplicação da prova SAEB	41
Adriana de Freitas Salomão do Nascimento Helena Amaral da Fontoura	
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: Os nós que atamos e desatamos em coletivo	53
Alessandra da Silva Rezende Souza Martins Helena Amaral da Fontoura	
A ESCOLHA DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO A PARTIR DE DIFERENTES TRAJETÓRIAS DE VIDA	63
Ana Paula Correia da Silva Helena Amaral da Fontoura	

CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA FRANCISCANA PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	72
André Ricardo Gan Luiz Fernando Conde Sangenis	
ALBA CAÑIZARES DO NASCIMENTO: Como a professora considerava o feminismo católico e a educação brasileira do início do século XX	85
Anna Clara Granado Silva Luiz Fernando Conde Sangenis	
REVISÃO DE LITERATURA: Pesquisas recentes sobre o campo multiplicativo e diálogos nas aulas de Matemática	98
Bernadete Mendonça de Alencar Xavier Vania Finholdt Angelo Leite	
A INTERSEÇÃO ENTRE LITERATURA E MATEMÁTICA: Formação de professores nos processos de ensino-aprendizagem	110
Bianca de Macedo Abreu Vania Finholdt Angelo Leite	
CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO DESENVOLVIDA PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Processos formativos e desigualdades sociais a partir dos impactos da sua produção científica na educação das cidades do Leste Metropolitano Fluminense	121
Carlos Alberto Lima de Almeida Luiz Fernando Conde Sangenis	
EXPERIÊNCIAS FORMADORAS: Reflexões docentes com as mandalas narrativas	136
Clarissa Moura Quintanilha Helena Amaral da Fontoura	

LIÇÕES DO COTIDIANO DA SALA DE AULA NO ENCONTRO COM O FUNK CARIOCA	147
Cristiane Barroso Dias Alessandra da Costa Abreu Mairce da Silva Araújo	
NARRATIVAS DOCENTE DE MEMÓRIAS DOS PRIMEIROS ENCONTROS PÓS PANDEMIA: <i>Reencontrando o caminho</i>	158
Débora Santos Molinário Vieira Maria Luísa Furlim Bampi	
OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO: A exclusão da comunidade no processo de seleção de seus diretores escolares.	170
Eduardo Gomes Neeto	
MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE UMA PROFESSORA DAS INFÂNCIAS: (Auto)biografia em construção a partir do diário de uma mulher analfabeta	181
Eliete Marcelino Dias Andrade Inês de Ferreira de Souza Bragança	
INVENTIVIDADE DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA	192
Elisângela Gomes Martins Pinto Sandro Tiago da Silva Figueira	
SABERES, IDENTIDADE E VALORIZAÇÃO DOS TERRITÓRIOS NEGROS: Vivências no quilombo de Monte Alegre	203
Érica Renata Vilela de Moraes Eneida da Silva Fiori Luiz Fernando Conde Sangenis	

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Formando identidades na Educação Infantil	215
Fernanda Lopes Braga Fabiane Santana Falci Nilda da Silva Nogueira Lucília Augusta Lino	
INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: Revisão sistemática de literatura	228
Flaviane Coutinho Neves Americano Rego Vania Finholdt Angelo Leite	
PESQUISA NARRATIVA E CURRÍCULO DA PAZ NA COLÔMBIA	239
Francy Gizella Marroquin Rincon Alexandra Garcia	
INFÂNCIAS NEGRAS: Rastros da colonialidade e perspectivas antirracistas	251
Geni de Oliveira Lima Thaís Pio Marques Mairce da Silva Araújo	
O QUE APRENDE QUEM ENSINA? Lições cotidianas de educadores em diferentes formas de ser escola	260
Hélida Gmeiner Matta Inês Ferreira de Souza Bragança	
ACHADOUROS DE MEMÓRIAS: Escritas de narrativas docentes	271
Jane Marchon Cordeiro Celestino Roberta Dias de Sousa Mairce da Silva Araújo	

A TRAJETÓRIA DOCENTE DA PROFA. HAYDÉE FIGUEIRÊDO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA	283
Karyne Alves dos Santos Jacqueline Morais (in memorian)	
ORIENTANDOS/AS E ORIENTADOR/A ACADÊMICA:	296
Relações girassolenísticas fontoureanas	
Laís Lemos Silva Novo Pinheiro Helena Fontoura	
DOMÍNIO DE TURMA: As relações de uniformização nos espaços e tempos do cotidiano de sala de aula	305
Leonardo Santos de Albuquerque Junior Alexandra Garcia	
A INFLUÊNCIA DA FFP/ UERJ NO TRABALHO COM A EJA: Estudo com egressos do curso de Letras-Português/Inglês	318
Letícia Miranda Medeiros Helena Amaral da Fontoura	
FIOS DE OURO EM SEGREDO E AS POSSÍVEIS DIFICULDADES DE ENSINAGEM	331
Lidia Soares Pereira Helena Amaral da Fontoura Sandro Tiago da Silva Figueira	
ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA E A PROPOSTA REDUCIONISTA APRESENTADA PELA BNCC	342
Marla Lobosco Pinto Vania FinholdtAngelo Leite	
PENSANDO EXPERIÊNCIAS COM A FORMAÇÃO COMPARTILHADA ENTRE ESCOLAS E UNIVERSIDADE NO ESPAÇOTEMPO E NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOS ESTÁGIOS	352
Michele Barreto Nunes Alexandra Garcia	

VIVÊNCIAS POPULARES E APRENDIZAGENS: Pensando a decolonialidade das festas escolares	364
Nãnaire da Silva Ferreira Alexandra Garcia	
ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS EM CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19	375
Priscilla Paixão Ferreira Pereira Luiz Fernando Conde Sangenis	
PRESENÇA FRANCISCANA NO BRASIL E CRÍTICA À HEGEMONIA JESUÍTICA NO CAMPO DA HISTÓRIA E DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL BRASILEIRO: Organização de repositório digital de fontes franciscanas	388
Railane Antunes Pereira Breno Batista Lima Luiz Fernando Conde Sangenis	
REDEALE CONVIDA PARA CONVERSA: Movimentos instituintes entre redes e coletivos docentes	401
Regina Aparecida Correia Trindade Danusa Tederiche Mairce Araújo	
IMPrensa OPERÁRIA E TRABALHADORES: Debates em torno da educação na cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920	413
Renata Rodrigues Chagas Pessoa Sônia de Oliveira Camara Rangel Rosimeri de Oliveira Dias	
PANDEMIA, TELAS, CLICKS E CONEXÕES: O que dizem as professoras sobre ensinar Matemática, nos anos iniciais, em contexto remoto?	426
Simone de Miranda Oliveira França Vania Finholdt Angelo Leite	

O OCASO DE UMA ESCOLA TÍPICA RURAL DE ARARUAMA\RJ: O golpe que desintegrou um mundo de partilhas	439
Tânia de Souza Fernandes Luiz Fernando Conde Sangenis	
POLÍTICAS INSTITUINTES DE INCLUSÃO NO CAP-UFRJ E SUAS REVERBERAÇÕES NOS CORPOS	452
Thais da Costa Motta Rocha Inês Ferreira de Souza Bragança	
Linha de Pesquisa: Políticas, Direitos e Desigualdades	463
INFÂNCIAS E CIDADANIA NO LESTE FLUMINENSE: Questões e atravessamentos contemporâneos	464
Adrielle Lisboa Carla Verônica C. Cardoso Maria Tereza Goudard Tavares	
OS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES ENQUANTO MOVIMENTOS SOCIAIS E UTOPIA CONCRETA	476
Alex Luiz de Oliveira Vieira Mônica Paiva Volpato Santos Marcia Soares de Alvarenga	
RELATOS FEMININOS DE UNIVERSOS ESCOLARES FLUMINENSES E SUAS INTERSECÇÕES	489
Alexandre Pereira Mérida Eurídice Hespanhol Teresa Vitória Alves Denize Sepulveda	
DIREITO À EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIOS SOCIAIS PERIFÉRICOS: Interdições e resistências	500
Ana Valéria Dias Pereira Maria Beatriz Lugão Rios Marcia Soares Alvarenga	

DE “TÉCNICO EM COZINHA” AO “TÉCNICO EM GASTRONOMIA”: <i>Transição de nomenclatura e mapeamento da educação profissional e tecnológica no Brasil</i>	511
Annah Bárbara Pinheiro dos Santos Carlos Soares Barbosa	
ENCONTROS E CONVERSAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE NITERÓI-RJ	531
Arina Costa Martins Cardoso Anelice Ribetto	
EXAMES DE CERTIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: <i>Experiências em diferentes esferas</i>	544
Cacilda Fontes Cruz Nadia Batista Corrêa Edilaine de Melo Souza Marcia Soares de Alvarenga	
CORPOREIDADES E AS ESCOLAS DE SAMBA COMO MEMÓRIA E LETRAMENTO RACIAL	558
Cintia de Assis Ricardo da Silva Rosa Malena de Araújo Carvalho	
A EXPERIÊNCIA DA ESCRITA JUNTO AO COLETIVO DIFERENÇAS E ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO: <i>Caminhar, ver e escutar</i>	571
Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva Débora de Souza Santos Madeira Sheila Martins dos Santos Anelice Ribetto	
INSURGÊNCIAS PEDAGÓGICAS: <i>corpos engajados</i>	585
Daniele Abreu Migon Dinah Teba Lilliane Carvalho Rosa Malena de Araújo Carvalho	

- O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS EM SÃO GONÇALO/RJ: Interesses em disputa na ampliação do direito à educação das infâncias** 595
Fabiana Nery de Lima Pessanha
Maria Tereza Goudard Tavares
- NOVO ENSINO MÉDIO E A INDUÇÃO AO SETOR PRIVADO: Quem são os novos atores da educação pública do estado do Rio de Janeiro?** 605
Fabiano Viana Andrade
Carlos Soares Barbosa
- PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E O ALINHAMENTO À PEDAGOGIA DO CAPITAL** 617
Filipe Cavalcanti Madeira
Carlos Soares Barbosa
- PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE EM TEMPOS DE INCERTEZAS: Novas identidades docentes** 629
Florentino Maria Lourenço
Maria Tereza Goudard Tavares
- PROGRAMA NOVOS CAMINHOS: Há um novo caminhar na oferta da educação para a juventude trabalhadora?** 642
Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro
Marcia Soares de Alvarenga
- O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO COMO UMA EXPRESSÃO POLÍTICA DO AUTORITARISMO NO CAMPO EDUCACIONAL** 651
Handerson Fábio Fernandes Macedo
Marcia Soares de Alvarenga

- A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: Entre o devir da criança e imposições do sistema** 664
Hugo Melo
Alexandre Guerreiro
- A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: A experiência do Centro de Educação Pública Transformadora (CEPT) Zilca Lopes da Fontoura/Marica/RJ** 676
Ivana Araújo de Campos Oliveira
Marcia Soares Alvarenga
- PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A COMPREENSÃO DO FENÔMENO DA DISTORÇÃO IDADE-CICLO NO MUNICÍPIO DE NITERÓI** 689
Jessé Rodrigues Magalhães
Márcia Soares de Alvarenga
- A LUDICIDADE E O GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE: Uma proposta democrática ao lecionar** 702
Joana Nély Marques Bispo
Denize Sepulveda
- TRAMA DE ESCRITOS, GESTOS E EXPERIÊNCIAS NA PRODUÇÃO DE DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE DE NITERÓI** 713
Joyce da Silva Costa
Raquel Rosa Reis Monteiro
Vívian Padial Leão
Anelice Ribetto
- A ESCRITA DE SI COMO POLÍTICA DE AFIRMAÇÃO DA VIDA: Experiência em pandemia e pandemônio** 727
Jussara Silva Cavalcante
Líbia da Silva Soares Busquet
Liliana Secron Pinto
Rosimeri de Oliveira Dias

- A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: Por uma educação antirracista** 739
Lara Holmes Serrano
Rosa Malena Carvalho
- A EDUCAÇÃO FEMINISTA NA CORDA BAMBA DO DIREITO BRASILEIRO (2003-2023): A escola pública como berço da reconstrução democrática de direitos** 749
Livia Martins Barbosa Pereira
Denize de Aguiar Xavier Sepúlveda
- TORNANDO-SE NEGRA E PROFESSORA ANTIRRACISTA: Narrativas de formação para pensar a educação das relações raciais** 762
Leidiane dos Santos Aguiar Macambira
Valter Filé
Anelice Astrid Ribetto
- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE VIOLÊNCIAS E PEDAGOGIA SOCIAL: Um estudo a partir de educadores atuantes no Complexo do Salgueiro-RJ** 775
Lucas Salgueiro Lopes
Arthur Vianna Ferreira
- CORPOS MASCULINOS NA DOCÊNCIA INFANTIL** 787
Marcia de Oliveira Romão
Rosa Malena de Araújo Carvalho
- UM OLHAR SOBRE A TRANSIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE (Pós) PANDEMIA DA COVID-19 EM ITABORAÍ/RJ** 801
Márcia Mary Nunes
Maria Tereza Goudard Tavares
- A CIDADE DE TERESÓPOLIS ESCAVADA NO BARRO E TRILHOS: Em busca de vagões ainda vazios** 813
Maria de Fátima Rodrigues Viana Machado
Maria Tereza Goudard Tavares

- RACISMO RELIGIOSO E ASSISTENCIA RELIGIOSA NA SOCIOEDUCAÇÃO: Reflexões sobre a garantia de direitos** 825
Maria Priscila dos Santos de Jesus
Denize Sepulveda
- O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO/RJ (Meta 1: desafios e perspectivas)** 839
Mônica de Souza Motta
Maria Tereza Goudard Tavares
- “O PROGRAMA CONTA PRA MIM”: Uma análise sobre políticas para leitura no governo Bolsonaro (2019-2022)** 850
Naila de Figueiredo Portugal
Maria Tereza Goudard Tavares
- COMO CHEGAR ÀS CRIANÇAS? Por uma pedagogia decolonial e latino-americana com as infâncias das classes populares** 862
Nayara Alves Macedo
Maria Tereza Goudard Tavares
- ENCONTROS E ATRAVESSAMENTOS: A formação, a pesquisa nos cotidianos e os usos dos artefatos tecnológicos como artefatos curriculares e artefatos de circulação científica** 875
Noale Toja
Nilda Alves
- POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO** 888
Osvaldo do Carmo de Oliveira
Rosa Malena de Araújo Carvalho

- AS INFÂNCIAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: Um olhar sobre estratégias familiares para a garantia de vagas na Educação Infantil em Niterói/RJ** 898
Patrícia Gonçalves Bastos
Maria Tereza Goudard Tavares
- TECENDO OUTRAS FORMAS DE APRENDER/ENSINAR COM A EJA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO** 908
Rafaela Corrêa Silva
Anelice Ribetto
- POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PRÁTICAS DE ENSINO E CULTURAS** 921
Renata Rocha
Marcelo Machado
Thamy Lobo
Nilda Alves
- 'VER OUVIR SENTIR PENSAR' IMAGENS E SONS A PARTIR DO FILME UMA ESCOLA EM HAVANA** 934
Roberta Guimarães Teixeira
Rafaela Rodrigues da Conceição
Fernanda Cavalcanti de Mello
Nilda Alves
- TECENDO O CÉU PARA ADIAR O FIM DO MUNDO: Reflexões e conversas com Ailton Krenak e Davi Kopenawa** 945
Rodrigo de Moura Santos
Rosimeri Dias
- LEITURA DE MUNDO DE CRIANÇAS NA CIDADE: Um diálogo com infâncias de Maricá/RJ** 955
Tamara de Oliveira Silva
Maria Tereza Goudard Tavares

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, POBREZA E PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES: Um estudo psicossocial sobre as relações sociopedagógicas na periferia de São Gonçalo-RJ 965

Thiago Simão Dias

Arthur Vianna Ferreira

INFÂNCIAS FLUMINENSES E SUAS PRÁTICAS ESPACIAIS NA CIDADE 978

Thais Coutinho de Barros Coelho

Catia Regina Monteiro Silva

Maria Tereza Goudard Tavares

APRESENTAÇÃO

Educação e democracia em tempos de reconstrução: Desafios da Escola Pública na superação das desigualdades

Este e-book apresenta um conjunto de artigos coletivos elaborados por pesquisadores vinculados ao *Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais*, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/FFP/UERJ). Esse conjunto plural de pesquisadores congrega egressos do PPGEdu/FFP/UERJ, mestrandos, doutorandos e docentes orientadores, que apresentam trabalhos coletivos derivados das investigações desenvolvidas em seus grupos de pesquisa, muitos materializados em Dissertações e Teses de Doutorado já concluídas ou em andamento.

Os artigos que compõem esta coletânea foram apresentados na forma de comunicação oral no VI Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais e o V Seminário de Egressos, com o tema “Educação e democracia em tempos de reconstrução: Desafios da Escola Pública na superação das desigualdades”, um evento organizado pelo coletivo do Programa, com periodicidade bianual. Este evento, realizado em novembro de 2023, tem uma significação especial, pois 2023 foi o ano de comemoração do jubileu (50 anos) da Faculdade de Formação de Professores (FFP), campus da UERJ situado na cidade de São Gonçalo, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

O tema dessa sexta edição do Seminário do PPGEdu, realizado em conjunto com a quinta edição do Seminário de Egressos do Programa - “Educação e democracia em tempos de reconstrução: Desafios da Escola Pública na superação das desigualdades” – aponta para o compromisso coletivo do Programa e da instituição com a escola pública e com o debate acadêmico propositivo sobre as

desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que reafirma a defesa da democracia e o papel da Universidade Pública na reconstrução dos processos democráticos, no país e nos territórios periféricos.

Os artigos, neste E-book, estão divididos em dois blocos que correspondem às duas linhas de pesquisa do Programa: *Formação de Professores(as), História, Memória e Práticas Educativas*, com 37 trabalhos, e *Políticas, Direitos e Desigualdades*, com 43 trabalhos, totalizando 80 artigos, dos 102 trabalhos apresentados no evento, cujos resumos expandidos foram publicados no *Anais do VI Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais/ V Seminário de Egressos*.

A maioria dos artigos aqui apresentados foram escritos coletivamente, em parceria com os(as) orientadores(as), professores(as) do Programa, inclusive, os submetidos pelos(as) egressos(as). Com este E-book, pretendemos socializar as reflexões e os resultados sobre os objetos e temas de pesquisa dos diferentes Grupos de Estudos e Pesquisas, coordenados pelos docentes do PPGEdU/FFP/UERJ, assim como seus desdobramentos em dissertações e teses.

Os temas são diversos, e os textos, de forma geral, apresentaram discussões relacionada à educação inclusiva, ao meio ambiente, à educação profissional e tecnológica, à educação de jovens e adultos, história da educação, à pedagogia social, a gênero, à educação antirracista, à formação de professores, à educação indígena, ao cotidiano e ao currículo, com ênfase no debate sobre educação para a suplantação das desigualdades sociais.

O atual momento político do país, de reconstrução da democracia, após quatro anos de uma gestão federal que desconsiderou direitos básicos da população, que adotou uma necropolítica que custou centenas de milhares de vidas e efetuou ataques sistemáticos às Universidades Públicas, materializados especialmente pelo corte de recursos e bolsas, entre outras ações danosas, nos permite esperar. Entretanto, este não é caminho fácil, pois as sequelas do Golpe de 2016 e da desastrosa gestão no quadriênio 2019-2022, ainda se fazem

presentes no cotidiano brasileiro, como o trauma da intentona golpista de 8 de janeiro de 2023, ainda não totalmente superado.

Nesse cenário, reafirmamos o papel da Educação, da Ciência e da Cultura na construção e reconstrução de processos formativos que valorizem as diferenças e a diversidade, fortaleçam a democracia e ajudem a forjar uma nação mais justa e menos desigual. Nesse sentido, a produção acadêmica elaborada no chão da Universidade pública, no campus da UERJ, em São Gonçalo, no âmbito do *Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais*, em sua dimensão ético-política, rejeita qualquer veleidade de neutralidade, marcando uma posição política contra-hegemônica, visando a superação de processos estruturais que reproduzem desigualdades sociais e econômicas e conformam o Estado brasileiro em modo antidemocrático, neoliberal, racista, autoritário, homofóbico, tecnicista, não inclusivo, antiambientalista, em que a escola pública e a dimensão democrática da classe-que-vive-do-trabalho é constantemente atacada.

Como já havíamos esclarecido nos Anais do evento, publicados em novembro de 2023, os autores – egressos, mestrandos e doutorandos – são professores(as) das redes públicas estadual e municipais e os trabalhos aqui apresentados articulam discussões sobre políticas públicas educacionais e escola pública, tanto do ponto de vista teórico-epistemológico quanto do ponto de vista empírico, tendo como foco a educação pública e a formação integral dos sujeitos.

Por fim, acreditamos que esta publicação contribui para a consolidação do Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, que há mais de uma década forma pesquisadores em educação, comprometidos com a escola pública e a superação das desigualdades sociais. A produção acadêmica do PPGEDU, e os artigos aqui apresentados, fruto do trabalho investigativo dos seus grupos de pesquisa, trazem reflexões sobre relações de poder que contribuem para a construção de uma educação de viés emancipador que contribua para formação de

sujeitos autônomos comprometidos com a mudança social e o enfrentamento das desigualdades. Este é um desafio constante para a Educação, a Universidade e a escola pública. Esperançamos!

Lucília Augusta Lino

Coordenadora da Comissão de E-Book

Comissão Organizadora do E-Book do Evento

Dra. Lucília Augusta Lino

Dra. Helena Amaral de Fontoura

Dr. Carlos Alberto Lima de Almeida

MSc. Eduardo Gomes Neto

MSc. Lívia Martins Barbosa Pereira

MSc. Glasiele Lopes de Carvalho Ribeiro

De *equilibristas* pesquisador@s: Prefaciando caminhos investigadores

Helena Amaral da Fontoura¹

O convite para prefaciar este livro muito me alegrou. Trabalho com egressos desde o início das defesas de Mestrado de nosso Programa de Pós-Graduação em Educação – processos formativos e desigualdades sociais, sediado na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Isso lá pela primeira década dos anos 2000...

...

POR SERES TÃO INVENTIVO
E PARECERES CONTÍNUO
TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO...
ÉS UM DOS DEUSES MAIS LINDOS
TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO...²

...

O que dizer de nosso espaço de trabalho? São Gonçalo, cidade em que as desigualdades sociais gritam, uma razão importante para realizarmos nossas pesquisas, nossa docência, nossa extensão, valorizando o investimento público, devolvendo a quem paga impostos, direta ou indiretamente, um retorno de seus investimentos.

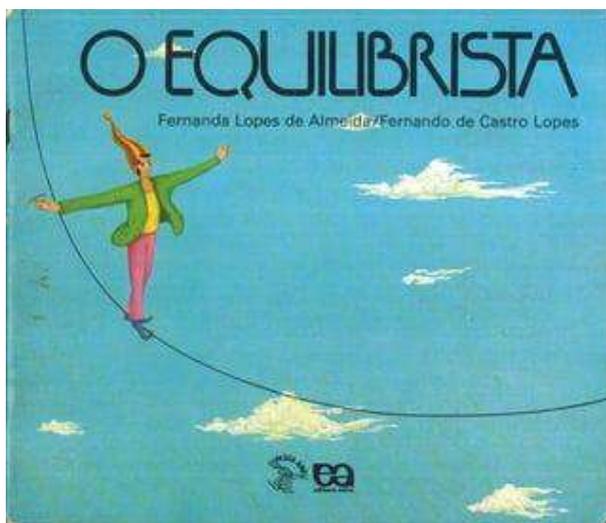
O livro que trazemos é um retorno de nossos investimentos acadêmicos, retratando saberes e fazeres coletivos, gestados em nossos grupos de pesquisa. Há muito aqui a celebrar. Somos um grupo de professor@s que desde o início do funcionamento de nosso PPGEDU buscamos práticas colaborativas, nos moldes do mundo

¹ Professora Titular. Departamento de Educação. Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFPUERJ)

² Música “Oração ao Tempo” - Emmanuel Viana Telles e Caetano Veloso

no qual acreditamos, em que a cooperação seja vivida em sua plenitude.

Chamo para partilhar comigo dessa tarefa de prefaciá-la, alguns retalhos do livro *O Equilibrista*, de Fernanda Lopes de Almeida³. Neste livro, a vida de um equilibrista está sempre por um fio. Tentando se manter sobre esse fio chamado 'vida', ele vai construindo sua trajetória.



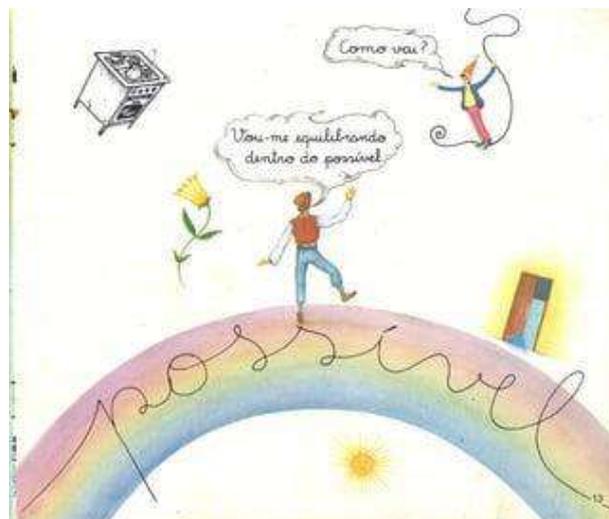
Construímos nossos escritos em meio às diversas atribuições de nossas vidas: mulheres e homens inseridos no trabalho, com casa e algumas vezes filhos/as, mães/pais, para cuidar, trânsitos a percorrer (metafórica e literalmente...). E aqui estamos, docentes, mestres, doutor@s, (co)m)partilhando investigações potentes na área de Educação.

³ ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *O equilibrista*. Ilustrações de Fernando de Castro Lopes. São Paulo: Ática, 1979.

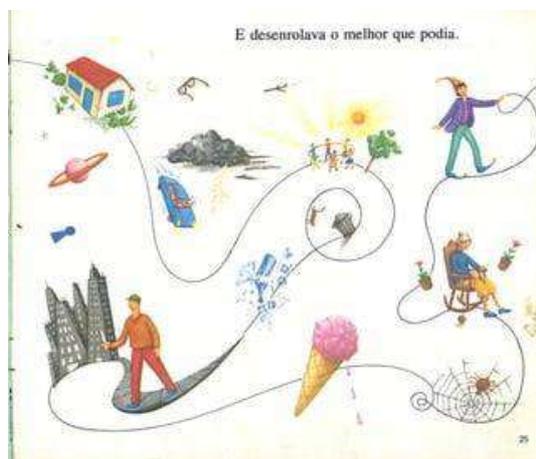


Responsabilidades acadêmicas presentes em nossa vida diária, produzimos textos a partir do que fazemos com nossos fios...

Desejo que a leitura dos trabalhos aqui apresentados seja potente e amplie horizontes de quem se aventurar, pois é nisso que acredito, trabalhar com os possíveis...



A ideia de trabalhar com os possíveis sempre me instigou...fazer o que podemos, cientes das condições de trabalho, dos contextos nos quais produzimos, sem lamentações, sem sacerdócio, com confiança nos discentes com quem partilhamos as tarefas e os desafios do cotidiano. Fazemos o melhor que podemos...



Ao vermos os produtos aqui trazidos, temos uma gratidão enorme pela coragem de levar um Programa de Pós-Graduação à frente, tecendo os fios no coletivo, dando as paradinhas avaliativas necessárias para a construção dos fios feitos por nós...



Não sabíamos muito como fazer ao começarmos a construir esse PPGEDU...

Fomos aprendendo na construção conjunta, organizando seminários como o que originou esta publicação, planejando aulas, atividades, participando de eventos, escrevendo, pesquisando, apresentando projetos e obtendo financiamentos, pleiteando bolsas e fomentos diversos, enfim, o que constitui a vida acadêmica de *pesquisador@sequilibristas* que somos...

Tenho um enorme orgulho de fazer parte dessa linda história de construção coletiva e compartilhada.



Chegamos ao fim desse prefácio, que é o começo de outros fios que tecemos em uma instituição que nos forma a todo momento. É momento de esperar pela continuidade das sementes que plantamos e que frutificam nos diversos espaços de inserção de nossos egressos.

...

*A ESPERANÇA EQUILIBRISTA
SABE QUE O SHOW DE TODO ARTISTA
TEM QUE CONTINUAR⁴*

...

Continuamos com coragem, competência, amor pelo que fazemos, artistas de nosso fazer político, porque pedagógico.

Você, eu, um sem número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (Freire, 1991, p. 126).⁵

Seguimos sonhando,

*SONHO QUE SE SONHA SÓ
É SÓ UM SONHO QUE SE SONHA SÓ
MAS SONHO QUE SE SONHA JUNTO É REALIDADE...⁶*

⁴ Música "O bêbado e a equilibrista" –Aldir Blanc e João Bosco

⁵ FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

⁶ Música "Prelúdio" – Raul Seixas

**Linha de Pesquisa:
Formação de Professores(as), História, Memória
e Práticas Educativas**

OLHARES SOBRE OS MOVIMENTOS DE INVISIBILIZAÇÃO DE UMA FACULDADE PÚBLICA SOCIALMENTE REFERENCIADA E A RESISTÊNCIA DA SUA COMUNIDADE ACADÊMICA

Adriana Cabral Pereira de Araujo

e-mail: adriacabral2013@gmail.com

Lucília Augusta Lino

e-mail: prof.lucilia.uerj@gmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas Educacionais,
Formação de Professores, Democracia e Direito à Educação (GRUPEFOR)

Resumo

Este texto tem por objetivo refletir sobre a importância da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), a única instituição de ensino superior pública presencial da cidade de São Gonçalo, e sua trajetória socialmente referenciada. Nessa reflexão, analisaremos os movimentos de organização da FFP buscando conhecer as estratégias de resistência e sobrevivência organizadas pela comunidade acadêmica, ao longo dos seus 50 anos de existência, bem como sua opção de oferta exclusiva de Cursos de Licenciatura. Através de análise documental e bibliográfica, buscamos compreender os movimentos presentes na história da faculdade, sendo que o compromisso social do seu corpo docente e da comunidade acadêmica despontam como fundamentais para sua manutenção e sobrevivência, superando processos de invisibilização do seu papel e da sua existência.

Palavras-chave: Política pública; formação de professores; educação socialmentereferenciada.

Introdução

O tema deste trabalho é a história da organização da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), única instituição de ensino superior pública, localizada no município de São Gonçalo, que oferta cursos de graduação e pós-graduação no formato presencial.

A FFP/UERJ que comemora, em 2023, seus 50 anos de existência, tem como marco do seu surgimento a criação do Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro (CETRERJ), em julho de 1973, em cumprimento a Lei 6.598/71. O documento de criação dessa fundação vinculada à Secretaria de Educação e Cultura aponta em seu art. 6º, que: “fica o poder executivo autorizado a instituir uma Faculdade de Formação de Professores, diretamente subordinada ao CETRERJ”.

Figura 1 – Fotografia CETRERJ nos anos de 1970



Fonte: Catálogo FFP

O propósito da criação do CETRERJ, cuja finalidade era formar professores das redes públicas que estavam atuando sem formação inicial adequada, estava atrelado ao prescrito na Lei 5692/71. A referida Lei Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, instituindo a reforma do ensino elementar, até então denominado de “primário”, e do ensino “secundário”, que era dividido em dois ciclos. Entre outras providências trata da formação para o exercício do magistério. A Lei instituiu uma reforma de ensino que alavancou o processo de expansão da educação de primeiro e segundo grau no país.

Como previa esta legislação cabia aos sistemas de ensino a responsabilidade sobre “o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação”, e dada a carência de professores habilitados em cursos de licenciatura plena, era admitida uma formação em grau menor. Os art. 77 e 78 da Lei 5692/71, tratavam do quantitativo insuficiente de “professores, legalmente habilitados,” para “atender às necessidades do ensino”, e sua substituição, “em caráter suplementar e a título precário”, por diplomados em nível inferior ao exigido, e, persistindo a carência de quadros, por outros, preparados em cursos intensivos, “habilitados em exames de capacitação” ou, ainda, “habilitados em exames de suficiência”. Sendo que “de preferência nas comunidades menores”, as licenciaturas curtas e os estudos adicionais, poderiam ser cursados em “faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim”, desde que “com autorização e reconhecimento na forma da lei” (Brasil, 1971).

A FFP, que iniciou sua história subordinada ao CETRERJ em 1973, disponibilizava Licenciaturas Curtas com a oferta dos cursos de Letras, Ciências e Estudos Sociais. A faculdade teve uma trajetória institucional marcada por movimentos constantes de luta e resistência de toda a comunidade acadêmica, por reconhecimento como instituição de ensino superior, com duas tentativas frustradas de vinculação à UERJ, sendo a primeira em 1975. Em abril de 1975, no bojo do processo de fusão entre os estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, a Universidade do Estado da Guanabara (UEG) se

transforma na UERJ, incorporando a FFP à agora Universidade do Estado do Rio de Janeiro, entretanto, com a revogação desse decreto estadual, três meses depois, ainda em 1975, o CETRERJ foi incorporado pela Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Educação e Cultura (CDRH), mantendo sob a sua gestão a Faculdade de Formação de Professores.

Em 1980, com a criação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), e sua fusão com o CDRH, a FFP passa a ser gerenciada pela FAPERJ. Uma segunda tentativa de vinculação à UERJ ocorre quando, através do Decreto Estadual nº 6.570 de 05/03/83, a FFP é desvinculada da FAPERJ. Entretanto, após apenas 10 dias, o governador Leonel Brizola altera o Decreto, alterando o vínculo da FFP com a UERJ para subordiná-la à Secretaria de Estado de Educação, o que também é logo alterado, pelo Decreto Estadual nº 6.629/83, que determina a volta da FFP à gestão da FAPERJ.

Nesse processo, surgiu a proposta de criação do Complexo Educacional de São Gonçalo com atendimento da pré-escola ao 3º grau. A proposta incluía a criação do Curso Normal Superior e a subordinação da FFP a esse complexo educacional, o que provocou a resistência da comunidade acadêmica, que possuía outras reivindicações em pauta como implantação de propostas curriculares para as Licenciaturas e o plano de carreira docente. Finalmente, em 1987, após anos de descaso governamental, e fruto da luta de toda a comunidade acadêmica, a FFP foi efetiva e definitivamente incorporada à UERJ, através da Lei Estadual 1.175 de 21 de julho de 1987.

Apesar de a FFP ser uma faculdade exclusivamente voltada para as licenciaturas, o curso de Pedagogia voltado para a formação em nível superior de professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal em nível médio e outras funções que demandem a atuação do Pedagogo dentro e fora da escola, foi implementado nessa

unidade somente em 1994, vinte anos após o início das atividades dessa unidade, através do DOU 06/01/1994.

Hoje, a FFP se configura como a maior unidade externa da UERJ e vem exercendo seu papel de grande importância como a única universidade pública presencial no município de São Gonçalo, um território com mais de 1 milhão de habitantes e marcado por muitas desigualdades sociais e econômicas. A instituição recebe estudantes locais e de diversos municípios, dos quais destacamos Maricá, Itaboraí, Niterói, Tanguá, Rio Bonito, Silva Jardim.

Nesses 50 anos, a FFP/UERJ vem crescendo, sendo reconhecida pela qualidade do ensino no campo da formação de professores, na graduação e na pós-graduação, mantendo-se como unidade exclusivamente voltada para as Licenciaturas, na perspectiva de oferecer uma educação de qualidade socialmente referenciada nas demandas formativas de um território marcado pelas desigualdades sociais.

A formação da identidade institucional

O breve relato desse processo histórico aponta que as ações políticas que marcaram a história da faculdade, somadas ao desinteresse do poder público local para com a sua manutenção e melhoria da qualidade de vida na cidade, atuavam em prol da desqualificação da instituição (Nunes, 2010). Na luta, a formação da identidade institucional foi também se fortalecendo frente ao processo de invisibilização e no enfrentamento aos interesses outros que atuavam na tentativa de sucumbir a unidade pública como projeto de formação humana. Nessa perspectiva de análise, Assis e Silva (2001, p.93) expressam que “... as várias normas legais que nos afetaram e a difícil luta política de sobrevivência, em contraposição à expansão do ensino privado em nossa cidade, foram adversidades que ajudaram a formar nossas identidades.”

A formação da identidade da FFP traz no seu ventre a história da resistência da comunidade acadêmica, mediante as crises e aos

ataques sofridos. A Faculdade vem resistindo ao longo dos anos, cumprindo o papel assumido com a comunidade, abrindo espaços para ações democráticas, formativas e culturais. Dessa forma, a unidade acadêmica se constituiu num espaço democrático e de participação popular, promovendo ou abrindo seu espaço para a realização de encontros e seminários promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, formação continuada, fóruns, debates e discussões de interesse coletivo, sempre com uma pauta em defesa das minorias, na luta contra preconceitos e às desigualdades sociais. Essa proposta institucional, assume caráter relevante junto à comunidade, escolas e demais instituições, principalmente, por, ao longo desses 50 anos, adotar uma postura de autonomia e independência, em relação aos interesses da política local e aos vínculos políticos partidários de seus representantes.

O currículo como ferramenta da luta

Nessa luta pela sobrevivência, à medida que a FFP /UERJ fortalecia sua identidade como uma faculdade de educação socialmente referenciada, em uma perspectiva crítica e transformadora das demandas da comunidade e da realidade do território, nascida na resistência, se antecipou as discussões sobre as reformulações curriculares das Licenciaturas que aconteciam no país em 1983, no bojo do processo de lutas pela abertura política e redemocratização da sociedade brasileira. Nesse período, o processo de mobilização dos educadores, articulado ao Movimento Pró Formação do Educador, no final dos anos 1970, e cuja culminância foi a criação, em 25/11/1983, da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) foi muito importante. Os debates realizados no movimento dos educadores apontavam a preocupação com a articulação teoria-prática-teoria, pois os cursos utilizavam o modelo 3+1 em que as disciplinas específicas eram estudadas em 3 anos e o último ano era voltado para o estudo da didática. A FFP promove, em 1984, a primeira

reformulação curricular das Licenciaturas, com a inclusão da disciplina Prática de Pedagógica na grade de todos os cursos, integrando as disciplinas didáticas/pedagógicas ao longo do curso, se opondo ao modelo que vinha sendo praticado em outras universidades.

As tentativas de invisibilização e destruição, materializadas nos processos abortados de vinculação da FFP à UERJ, e a gestão por diferentes órgãos, no âmbito local, assim como, no âmbito da Universidade e sua relação com o Estado, as sucessivas crises vividas pela UERJ, especialmente na última década, apontam que não foram apenas crises, mas se constituíram em projetos de desmonte, de destruição da instituição e de ataques à sua comunidade acadêmica. Tais projetos de desqualificação do papel da Universidade são tentativas de enfraquecer e desarmar seus intelectuais e a luta por uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada como questão fundamental para uma sociedade mais justa e igualitária.

Figura 2 – Montagem de 2 fotos com estudantes e servidores da FFP/UERJ



Foto de protesto e resistência divulgada nas redes sociais da FFP, dia 14/07/2017

A UERJ vem atravessando, nos últimos anos, crises que se materializam em políticas de desmonte da universidade pública. Formando um contexto de grave crise institucional da universidade, com suspensão das aulas e greve por falta de pagamentos e de condições de trabalho, que se estenderam por vários meses em 2016 e 2017, devido a processo de desmonte implementado pelo governo do

Estado do Rio de Janeiro. Nessa perspectiva, Frigotto (2020, p. 29), afirma que: “A dominação burguesa contrarrevolucionária dá-se mediante ditaduras ou golpes institucionais que visam à manutenção dos privilégios de poucos. Cada golpe ou ditadura é um retrocesso no direito à educação”. Apesar do nefasto contexto vivido, as ações de resistência e (re)existência da FFP/UERJ aconteceram através do compromisso social e da responsabilidade dos professores e comunidade acadêmica que superando os desgastes e as ausências foram aguerridos na luta e na sobrevivência da unidade.

Esses movimentos coletivos de resistência atuam no fortalecimento das identidades e na construção de processos hegemônicos, refletindo na necessidade de superar os interesses individuais, e “a partir da superação desse modo de ser e pensar, a vontade coletiva avança e vai delineando uma nova consciência, que se manifesta e se concretiza na prática política.” (Simionatto, 1998, p.46). Nas estratégias de luta, assumimos uma prática política a partir da consciência da realidade, entendendo o lugar ocupado pelas classes e hierarquias sociais.

Considerações finais

Considerando os aspectos apontados nessa reflexão, reafirmamos a importância da FFP/UERJ como uma universidade socialmente referenciada em uma perspectiva emancipatória e transformadora da realidade de desigualdades sociais que marca o território de São Gonçalo. Nos últimos 50 anos, sua contribuição para o campo da formação de professores, desenvolvendo ensino, pesquisa e extensão, se dá em estreita vinculação com as demandas formativas das redes públicas, das infâncias, dos jovens e adultos, e das comunidades periféricas. Destacamos o compromisso social e o engajamento da comunidade acadêmica nos processos de luta e resistência coletiva pela sobrevivência e crescimento da Faculdade de Formação de Professores.

Referências

ASSIS, Mariza de Paula; SILVA, Marco Antonio Costa da. Faculdade de Formação de Professores da Uerj: cursos e rumos. *In: Formação de Professores na UERJ: memória, realidade atual e desafios futuros*. Souza Donaldo Bello; Ferreira Rodolfo (org.). Rio de Janeiro: Quartet, 2001, p. 93-103.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 07 out. 23.

FIGUEIREDO, Haydée da Graça F. Educação em São Gonçalo: Tensões e perspectivas. *In: FIGUEIREDO, Haydée da Graça, F.; MORAES, Jacqueline de Fatima, S.; TAVARES, Maria Tereza G.; HEES, Martha Pereira, N. (org.). Vozes da Educação: 500 anos de Brasil*. Rio de Janeiro: NAPE/DEPEXT/SR-3/UERJ, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “O desafio educacional” de Florestan Fernandes. Apresentação. *In: FERNANDES, Florestan. O desafio educacional*. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

NUNES, Clarice. Memória e História da educação: Entre práticas e representações. **Educação em foco**, v.7, n.º 2, set./fev. 2002/2003: UFJF.

NUNES, Clarice. **Docência e pesquisa em educação: na visão de Haydée Figueiredo**. Rio de Janeiro: Litteris Ed.,2010.

NUNES, Clarice. **Docência e pesquisa em educação: na visão de Haydée Figueiredo**. Rio de Janeiro: Litteris Ed.,2010.

SIMIONATTO, Ivete. O social e o político no pensamento de Antonio Gramsci. *In: AGGIO, Alberto. Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: EditoraUnesp, 1998.

SILVA, Catia Antonia da; TAVARES, Maria Tereza Goudard (org.). **Catálogo-observatório acadêmico-institucional da Faculdade UERJ.de Formação de Professores**. Rio de Janeiro: UERJ/FFP, 2010. Disponível em http://www.ffp.uerj.br/attachments/article/28/Catalogo_Observatorio_FFP_UERJ_2010.pdf. Acesso em: 01 mai. 2023.

O LINK É FRIO: Caminhos para avaliação e aplicação da prova SAEB

Adriana de Freitas Salomão do Nascimento
e-mail: adrianasalomaouerj@gmail.com
Secretaria Municipal de Educação de Maricá/RJ

Helena Amaral da Fontoura
e-mail: helenafontoura@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas

Resumo

Este estudo é recorte de uma dissertação de Mestrado em Educação e apresenta a investigação acerca da formação continuada com professores do Ensino Fundamental do município de Maricá/RJ, suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem e nas ações para realização das avaliações externas. Tem o objetivo de refletir vivências na avaliação externa, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Está embasado no conceito de experiência, de Josso e do eu que emerge através do exercício de reflexividade crítica, que possibilita aos professores refletir práticas docentes em um movimento de transformação. A pesquisa pautou-se pela abordagem qualitativa e coleta de narrativas, tendo como base teórico-metodológica da reflexão, Nóvoa, Luckesi e Josso. Pretendemos demonstrar que ninguém aprende para ser somente avaliado, assim, o ensino não deve ter sua premissa em valores e metas avaliativas, mas no processo construído em sala de aula.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; avaliação externa; narrativas.

Introdução

O estudo é recorte de uma dissertação de Mestrado em Educação e apresenta investigação acerca da formação continuada com professores do Ensino Fundamental do município de Maricá/RJ, suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem, assim como nas ações para realização das avaliações externas. Tem o objetivo de refletir as vivências na avaliação externa, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) nos anos finais do primeiro e segundo segmentos da Educação Básica.

Referencial Teórico-Methodológico

Quanto ao referencial teórico-metodológico, a pesquisa busca respaldo nos estudos de Gatti (2019), Nóvoa (2017), Luckesi (2011), Josso (2010) e outros estudiosos para subsidiar o trabalho com narrativas, que possibilitem reflexões a partir das experiências do sujeito.

Em uma construção pessoal e permanente, nas interações sociais e no relacionamento com o meio pessoal e profissional, entendemos que a formação é um processo contínuo de reflexão, assumindo seus fazeres, planejando e revisando suas práticas, refletindo criticamente sobre o fazer em uma condição de inacabamento, assumindo a responsabilidade de mudança através da prática. A formação de professores é um processo contínuo e pode iniciar no curso Normal ou na Graduação, se expande por toda a vida profissional, sendo o próprio professor, muitas vezes, o responsável pela sua qualificação.

Para pensar a formação de professores, chamamos Nóvoa (2017), para nossa pesquisa, compreendendo a autonomia do profissional em um processo dinâmico, partindo do princípio que ao formar o professor também se forma, com a tomada de consciência e atuação em tempos e espaços diversos. Destacamos a relação entre a formação e os saberes docentes, partindo do lugar do

conhecimento para ter subsídios e fundamentação nas ações, procurando novos caminhos e leituras para pensar a escola e a educação.

No percurso da formação continuada, Fontoura (2011) evidencia que a ação de formar os educadores não pode ser um ato solitário e momentâneo, em uma conjectura entre a teoria e a prática, entre os saberes da universidade e os saberes dos alunos, contribuindo para o papel profissional, entendendo que o ambiente de atuação é um espaço privilegiado de estudo, no qual precisa haver a continuidade da formação profissional nos espaços escolares.

Narrar é muito mais do que o que o dicionário denomina como: “Ação, efeito ou processo de narrar, de relatar, de expor um fato, um acontecimento, uma situação (real ou imaginária), por meio de palavra”. Formulamos que narrar é externar a experiência vivida, dando a oportunidade de se relacionar com o outro em uma troca produtiva na formação humana, com vários objetivos e de diferentes formas, comum à natureza inesgotável para compreensão da dinâmica individual e coletiva.

A escolha dessa abordagem epistemológica de pesquisa remete à minha experiência, no convívio com os educadores e visitas às escolas do município de Maricá. Meu objeto de pesquisa também orientou minhas escolhas, uma vez que narrativas ancoradas em Josso (2010) possuem uma estreita relação com a formação docente.

Resultados e discussão

Durante as formações com os/as professores/as, as discussões dos problemas concretos levantados precisavam ter respostas ou saídas, o grupo me fortalecia transbordando o que era esperado nas formações, os fios condutores costuravam entre o conhecimento universitário e os saberes docentes. A pesquisa e o pensamento crítico precisam andar juntos com a prática das escolas, situações concretas que nos tornam professores de profissão. A partir dos estudos de Nóvoa (2019), em um triângulo em que se encontram as

potencialidades transformadoras, entre “Professores de Profissão, Universidade e Escolas Redes”, o autor ressalta que nesse contexto entre três vértices é que construímos programas sérios de formação de professores.

É neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão. A ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para renovação da profissão docente (Nóvoa, 2019, p.7).

Em concordância com o autor, Gatti (2016, p. 43) vai dizer que é “uma formação com base em conhecimentos teóricos e práticos específicos, apropriados a cada nível a que se destina o docente, no sentido de capacitá-lo a utilizar os conhecimentos em situações relevantes que o levem a recriar, passa pela reflexão constante, a partir da prática, seus saberes e fazeres”.

Em 2021, ano atípico, ainda com protocolos sanitários relativos à pandemia da Covid 19, o governo federal anuncia a aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, as aulas retornaram no município em 05 de julho do mesmo ano e as avaliações foram aplicadas em outubro. Os encontros com os professores implicavam na responsabilidade e compromisso de realizarmos formações com intuito de discutirmos sobre a Avaliação e Exames Externos, compreendendo, com Luckesi (2011), que a avaliação da aprendizagem não é um ato isolado e separado do ato pedagógico, os objetivos se diferem dos exames que classificam o desempenho dos alunos. Para o autor, o avaliador da aprendizagem precisa agir como pesquisador, que significa exercer a consciência e comprometimento na clareza do que se deseja, considerando as diversas dimensões do processo educativo.

Nosso trabalho é construir as formações conjecturando a prática educativa, com o intuito de dar suporte ao educador, entendendo que professores/as que participavam das formações não eram somente reprodutores de conhecimento produzido pelo outro, mas

sujeitos que assumem a sua prática a partir dos significados que atribuem e de seus conhecimentos e estudos ao longo do percurso.

Nessa perspectiva de formação, respeitando, ouvindo e se colocando no lugar dos/as professores/as, registrava através das avaliações dos encontros e o ponto de vista das docentes. A partir desses registros, as próximas formações foram direcionadas para pontos mais relevantes citados. O conhecimento adquirido com as experiências vividas traz fios entrelaçados do nosso dia a dia, ajudando e nos ensinando a construir um novo caminho, nos processos formativos enquanto experiência formadora, compreendida por Josso (2009, p.137), como “a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida”. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexão sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido.

Apoiadas no diálogo e entendendo as professoras como pessoas com saberes diferentes, íamos construindo uma rede potente através das vozes docentes, elaborando ações e estratégias formativas, colaborando com o desenvolvimento profissional das participantes. Deste modo, as formações continuadas passam a ser o ponto de partida para o diálogo e entendimento das situações, das características dos/as alunos/as e das turmas, assim como o funcionamento e a organização da escola. A minha experiência, nos quatro anos de trabalho no PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa), foram pilares para estabelecer relações de organização, metodologia e didática junto aos professores.

Os estudos com as histórias dos professores nos ajudam a fortalecer a formação continuada, conhecer os professores iniciantes que estão ingressando na vida profissional, saindo direto dos cursos de Magistério Normal, Pedagogia ou Pós-graduação, focalizando seus anseios, suas vivências e as diferenças profissionais.

No campo da formação de professores, isso implica, segundo Nóvoa (1998, p. 116), considerar o conhecimento de reflexividade crítica e assumir que “ninguém forma ninguém” e que “a formação

é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. A esse respeito, diz o autor que ao que tange os processos relacionados à formação de professores, que envolvem muito mais que teoria e precisam ir além dos seus conceitos e experiências enraizadas, necessitamos ter uma tomada de consciência, analisar e fundamentar as ações, investigando, refletindo criticamente e nos posicionando a partir do objeto de pesquisa.

As narrativas que emergiram durante as formações de preparação para o SAEB nos revelam como têm sido ministradas as aulas, por exemplo, de Matemática, e quais eram as formas de ensino em suas salas de aula, os resultados não alcançados da rede. Como destaca Nacarato (2010), se não houver rupturas nas crenças dos futuros professores sobre o que seja ensinar Matemática e sobre a natureza do conhecimento matemático escolar, continuaremos formando professores que reproduzirão as práticas vivenciadas como estudantes, perpetuando um ensino tecnicista e sem sentido para os alunos. Atuamos apoiando os professores, trazendo o conhecimento didático do conteúdo abordado na rede de ensino e nos descritores da prova SAEB, a partir do conhecimento que traziam, solucionando dúvidas relacionadas à aplicação da prova; fizemos aulas mais lúdicas, adquirindo mais conhecimento pedagógico, destreza para soluções na prática em sala de aula, abordando problemas de maneira a fortalecer a autonomia profissional.

Mantendo diálogo permanente com os professores e falando de suas práticas em sala de aula, sempre acreditando no protagonismo docente, fomos construindo as pautas formativas com as necessidades explicitadas pelos/as professores/as em um constante movimento, reconhecendo esse espaço-tempo como *locus* privilegiado da ação-formação-reflexão.

A formação continuada possibilita o desenvolvimento profissional quando há reflexão nas ações e autonomia dos fazeres, passando pela experimentação, inovação e outros modelos de trabalhos pedagógicos. Nas palavras de Nóvoa (2019, p.10):

O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado. A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos.

Com o diálogo permanente com os professores e as unidades, elaboramos o Regime Especial das Múltiplas Atividades Remotas (REMAR), que visou construir estratégias de aprendizagem remotas de acordo com a realidade de cada escola. Para tanto as Unidades Escolares organizaram um Plano de Realinhamento Pedagógico - PRP. Realizamos e participamos de dois encontros virtuais, uma formação com o tema “Socioemocional dos professores em tempos pandêmicos”, entendendo que a saúde emocional dos professores e a nossa era primordial naquele momento, e outro com o tema “A história da fundação de Maricá”, abrangendo todas as disciplinas. Precisávamos ter os professores conectados com seu município de atuação profissional, muitos docentes por diversos motivos estavam virtualmente em diversos lugares fora do Rio de Janeiro e da escola. Entendemos que a escola nunca será substituída por outra instituição ou tecnologia e o professor é único no seu fazer.

Ao nos encontrarmos presencialmente com os professores na formação com o quinto ano, e após suas narrativas sobre as dificuldades dos alunos, o material enviado pela Secretaria e a realidade das turmas com o retorno escalonado entre grupos, onde segundo relatos na semana híbrida, os discentes tiravam “férias”, não entendíamos tantas dificuldades de leitura e escrita nas turmas, uma vez que todos os links enviados na época do ensino remoto e simulados não apresentavam grandes problemas nas questões de aprendizagem.

No fundo da sala, um professor narra:

-Professora Adriana Salomão, o link é frio! Não mostra a realidade da sala de aula, não conversa com a realidade dos alunos!

- Mas foram vocês que preencheram, o que houve? indaguei ao docente que, por sua vez, argumentou: “Quando nos deparamos com os alunos no presencial e fomos interagir com eles, percebemos suas dificuldades reais e, sobre os simulados online, me deparei com um aluno que não conhecia o material, porém era a maior nota da turma. Não ousamos nesse momento fazer conjecturas sobre o que possa ter ocorrido, porém sabemos que este aluno não fez o simulado”.

Com a resposta *O link é frio!* não posso contestar que o aluno, de fato, não aprendeu e não terá possibilidades de continuar os estudos, mas em ano de avaliações externas é necessário que os conceitos e saberes das disciplinas de Português e Matemática estejam consolidados para o crescimento da aprendizagem. Todos os dados através dos links, que traziam resultados de aprendizagem, eram a nossa ponte entre aulas remotas, Secretaria de Educação e saberes dos alunos. Entendo, a partir dos estudos de Paro (2021), que na continuidade da aprendizagem, a rede de ensino adota o princípio de progressão continuada, como garantia e organização do ensino de modo a evitar rupturas entre a passagem dos anos escolares.

Vivenciando nos anos de 2015 até os dias atuais, a realização dos simulados da rede, elaborados e pensados pela equipe de professores que estão nas salas de aula do município e compõem a Secretaria de Educação, essa vivência que se transforma em experiência, porque apresenta a reflexão e transformação do sujeito (Josso, 2010), nos fortalece nas ações e planejamento nas formações com os professores.

De acordo com Paro (2018, p. 97), “a avaliação em larga escala no Brasil tem servido apenas para reiterar a baixa proficiência dos estudantes”. A avaliação em larga escala no município de Maricá é trabalhada como parte integrante do conteúdo e está presente nas aulas e na vivência dos alunos, mas não tem o papel apenas de

reiterar o baixo aproveitamento dos alunos e o fracasso da escola, a falta de qualidade ou insucesso do ensino.

Os dados obtidos nos simulados constituem-se vetores para um trabalho de rede, pois após a análise dos resultados, as unidades escolares em suas reuniões, têm a possibilidade de explorar o que os alunos ainda precisam aprender e criar estratégias juntamente com a Secretaria de Educação, indicando as causas e possíveis soluções, junto com os professores nas suas salas de aula, vivendo além do modelo de uma prova. Assim como Luckesi (2011, p. 175), acreditamos que “na prática escolar, nosso objetivo é que nossos educandos aprendam e, por aprender, se desenvolvam”. Desta maneira, não temos a pretensão de igualar desempenho e aprendizagem, mas recursos para um trabalho pedagógico.

Considerações finais

Neste texto demonstramos que ninguém aprende para ser avaliado, por isso, o ensino não deve ter sua premissa em valores e metas avaliativas, mas sim, em todo processo construído em sala de aula. Destarte, todas as práticas e reflexões são contextualizadas durante a formação para a participação e interação dos professores.

Sabemos que apenas os resultados das avaliações externas não demonstram a potencialidade da escola, pois a educação tem outra função além das metas estabelecidas. O sentido de avaliar não pode ser delegado a outras instâncias, por isso, os docentes foram convidados a participar desse desenvolvimento ao realizar as questões dos simulados que recebiam antes da aplicação com seus alunos. Percebemos, também as dificuldades do 5º ano, com alguns conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, ampliando as formações e realizando assessoramento pedagógico com visitas aos professores nas escolas como estratégia para o processo formativo.

Consideramos importante e necessário partir das necessidades dos professores para avançar na direção de uma consistente formação de base, com o dever de cuidar do magistério público do

município. Em março de 2020, a pandemia forçou a parada das atividades presenciais e a escola viveu um tempo de metamorfose nas formas de ensinar e aprender. As formações foram remotas, assim como os simulados e avaliações diagnósticas, respondidas através de um link gerador de dados imediatos para serem analisados pelos professores e equipe pedagógica.

De acordo com os resultados obtidos junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2019), em 2015, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) era 4.9 e, em 2017, a meta projetada foi atingida, alcançando 5.5. Em 2019, a Prova Saeb foi aplicada em outubro e o resultado divulgado em setembro de 2020. Observou-se um crescimento considerável de 0,6 pontos em relação ao ano de 2017, além das melhorias nos fluxos e aprendizados nas escolas do Ensino Fundamental II.

Ainda segundo o INEP (2022), o município de Maricá, nos anos finais, em relação aos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, subiu sua posição de 30º lugar para 13º, um salto de 27 posições, alcançando nota 5,1 e se destacando como um município que investe na melhoria do ensino e em uma educação consciente.

No que compete às formações presenciais com o grupo focal do 5º ano, os docentes relataram que alguns alunos não tinham conhecimento das avaliações on-line, os mesmos que até então haviam realizado as avaliações em casa. Se "*O link é frio!*", qualquer pessoa pode realizar as questões. Após a descoberta, vemos a necessidade de outras práticas e a importância do presencial que potencializa esses processos.

Para o grupo do 9º ano, desenvolvemos o projeto "Possibilidades", que objetivou o acompanhamento dos alunos para recuperação de aprendizagem em horário estendido. Devido à pandemia, em 2021, o maior desafio foi ter 80% dos alunos das 44 escolas para realizar a prova. O município efetivou algumas ações nos dias de aplicação da prova, das quais destacam-se: o dia do Mc Feliz e o passeio pela cidade com o ônibus da 'alegria' com personagens

vivos. Ver as crianças com os olhos brilhando pela aula diferenciada e as oportunidades concebidas foi mais aprazível que a prova.

Ressaltamos ainda a importância de ouvir professores através das narrativas para que possamos produzir ações que os alcancem. Evidenciamos que números e metas do IDEB não qualificam a escola, mas a avaliação escolar precisa estar na pauta para que o trabalho realizado com os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem aconteça em parceria. Este tem sido o movimento realizado pela rede municipal de Maricá de acordo com sua realidade.

O resultado do IDEB 2021 cresceu, porém permanece o desafio de garantir um nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática com índices maiores, para realização da prova e para o enfrentamento das situações da vida cotidiana. Com o fortalecimento das formações com professores, ouvindo suas narrativas, somando às nossas experiências, continuaremos traçando caminhos, pois entendemos a avaliação como um campo aberto e como instrumento de reflexão e construção constante.

Referências

FONTOURA, Helena Amaral. **Residência pedagógica**: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Niterói: Intertexto, 2011, p. 11-23.

GATTI, Bernadete. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. *In*: ANDRÉ. M. (org.) Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 35-48.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio, Júlia Ferreira. 2 ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v.2, n.2, p.136-139, ago. /dez. 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NACARATO, Adair M. A formação matemática das professoras das séries iniciais e a escrita de si como prática de formação. **Bolema-Unesp**, Rio Claro, v. 23, n. 37, p. 905-930, dez. 2010.

NASCIMENTO, Adriana de Freitas Salomão do. **Onde os caminhos se encontram**: a costura da história a partir de narrativas de professoras do município de Maricá, RJ. 2022. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

NÓVOA, Antônio. **Histoire & comparaison**. Lisboa: Educa, 1998.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.44, n.3, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Professor**: artesão ou operário? São Paulo: Cortez, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. 3. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2021.

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: Os nós que atamos e desatamos em coletivo

Alessandra da Silva Rezende Souza Martins
e-mail: alessandrasrsmartins@hotmail.com
Prefeitura Municipal de Macaé

Helena Amaral da Fontoura
e-mail: helenafontoura@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
GRUPESQ

Resumo

A escrita deste trabalho apresenta vivências junto ao grupo de pesquisa, do qual faço parte, sob a mediação e orientação da professora Helena Amaral da Fontoura. A escrita é ainda um e desdobramentos das reflexões do grupo em Horários de Atividades com professoras que oriento, em uma escola de Educação Infantil, no município de Macaé-RJ. Assim, objetivo apresentar, por meio do processo de *pesquisaformação*, os possíveis elos que são atados e desatados entre docentes em contextos formativos e transformadores. As recordações-referências, como mecanismos de ampliação do autoconhecimento em um movimento científico e ao mesmo tempo humano, costuram e fortalecem as narrativas de formação com professoras da Educação Básica, através das contribuições sensíveis de Marie-Christine Josso e Antônio Nóvoa, especialmente destacadas neste texto.

Palavras-chave: Narrativas de formação; pesquisaformação; educação infantil.

Introdução

Este artigo apresenta vivências junto ao grupo de pesquisa do qual faço parte, sob a mediação e orientação da professora Helena Amaral da Fontoura. Enquanto integrante do GRUPESQ pude nutrir reflexões que foram desdobradas em ações junto ao grupo de professoras que oriento, em uma escola de Educação Infantil em Macaé/RJ. Nessa escola, sou diretora adjunta e responsável pelas formações que acontecem semanalmente em Horários de Atividades, tempo de duas horas e trinta para estudo, planejamento e pesquisa no espaço escolar. Tal formação, após a pandemia, configura-se em formato híbrido, com reuniões presenciais e remotas intercaladas, semanalmente.

Sobre os Horários de Atividades, lanço minhas dúvidas, compartilho minhas incertezas e me fortaleço com encontros marcados por biografias resistentes em apostar na Educação Infantil como um lugar de alegria, na docência como ato político que renova nossas atitudes pelo exercício constante de desmanchar caminhos, reconstruir gestos, falas, maneiras de olhar e sentir o cotidiano da nossa profissão.

Foram as mediações em Horários de Atividades com professoras da Educação Infantil que proporcionaram minha inserção na pesquisa acadêmica. Através do Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, cursado na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a orientação da Professora Doutora Helena Amaral da Fontoura, pude desenvolver uma pesquisa com contributos importantes, integrando tanto o formar-se, do ponto de vista das professoras colaboradoras, quanto a formação que realizamos em Horários de Atividades. Uma interligação costurada entre as temporalidades históricas, sociais, biográficas.

Minha pesquisa de mestrado, sob o título “Os Horários de Atividades como projeto de formação: reflexões sobre as narrativas de professoras atuantes na educação Infantil em Macaé-RJ”

(Martins, 2020), identificou por meio das narrativas singulares das professoras colaboradoras, contextos formativos reinventados por nossas ações, como lugares de encontro entre corpos-espacos, lugares de poder e elaboraçao de si, de tessitura de identidades, de transformaçao de concepções, de desconstruçao e construçao de projetos individuais e coletivos. Descobrimos, que numa atençao consciente (Josso, 2006), centrada em si, mas aberta aos outros, mobilizada por intencionalidades, poderíamos construir caminhos que evidenciassem o protagonismo das professoras nos espacos/tempos da formaçao no interior da escola.

A adoçao da palavra-conceito *pesquisaformaçao*, com grafia junto e em itálico, vem das contribuicoes de Bragança (2018), por reafirmar que esse processo não é dicotômico, por entender a investigaçao com as narrativas de formaçao como ressoantes nas minhas ações, questionamentos e caminhos. O conceito utilizado nas pesquisas biográficas de Josso (2010) auxilia na compreensao sobre meu processo de autoconhecimento, de formaçao evidenciada pelas singularidades e aprendizagens que orientaram as escolhas que fiz no curso da vida e, enquanto sujeito aprendente que sou, vou através da reflexividade construindo significado, sentido e narrativas para as transformações que ocorrem em minha existéncia.

Sendo assim, apresentarei a seguir, as relaçoes entre minhas vivéncias junto ao GRUPESQ e as mediaçoes realizadas em contextos formativos com professoras atuantes na Educaçao Infantil, com foco nas recordaçoes-referéncias (Josso,2010), que alimentam meu processo de *pesquisaformaçao*.

Nós que atamos e desatamos em coletivo

Em um dos encontros remotos, a professora Helena apresentou ao nosso grupo de pesquisa, um baralho com diferentes deusas a serem sorteadas para pensarmos sobre os sentidos a ela remetidos. Minha deusa, Deméter, surgia como uma anunciaçao ao tempo de reconstruçoes vivido em meu cotidiano. Com referéncia às

definições de Deméter contidas na carta, sua figura é aquela que regula os sentimentos e as emoções humanas. Permite-se sentir tudo, viver a intensidade do amor, da alegria, da ternura, bem como do medo, da desesperança e da dor. Sua busca é pelo equilíbrio, por caminhar por tais sentimentos e emoções, nutrindo o seu ser com o que cada sentimento e emoção podem oferecer para o aperfeiçoamento de sua existência.

Deméter convida-nos a caminhar por um saber viver, conceito amplamente utilizado por Josso (2010), constituído por muitas buscas, entre elas, a de sentido e de felicidade que transforma todos os lugares em territórios possíveis de desejar e conquistar.

Ao interagir com diferentes expressões da infância em uma escola de Educação Infantil, relembro uma importante consideração de Nóvoa (1992), a respeito da profissão docente: o olhar para nossa profissão precisa ser científico, mas, sobretudo, humano. E, assim, reflito ser a figura de Deméter preciosa para ilustrar o fazer docente, com seus tempos próprios, moldado por ciclos, por relações amistosas ou tortuosas em espaços desafiadores. Uma profissão a ser reafirmada, considerando a produção de sentidos e a inteireza da vida.

Os aportes teóricos que utilizei em minha pesquisa de Mestrado seguem fortalecendo meu caminhar junto às reflexões mediadas em Horários de Atividades, pois me aproximam de pautas sensíveis, não prescritivas, a considerar as histórias de vida e formação como caminho para compreensão de nossas aprendizagens experienciais, que favorecem a transformação dos nossos modos de pensar e agir sobre as amarrações cotidianas que fazemos em prol de uma educação pública de qualidade, movida por profissionais cada vez mais conscientes e engajados em transformar seus próprios percursos formativos.

Com a pandemia de Covid 19, as trocas indispensáveis que ocorriam nos Horários de Atividades sofreram com o impacto da reclusão e, retomar as formações presenciais passou a ser um grande desafio do ponto de vista de reconquistar o espaço escolar, agora

ainda mais hostil, por estar localizado em área de conflitos e lançar olhares e ações em defesa da formação continuada na escola, em um tempo/espaço que não era mais o mesmo. Com nosso grupo composto por nove professoras, recorri em alguns encontros às contribuições de Nóvoa (2022), importante referência teórica, que durante a pandemia reafirmou a urgência da transformação da escola e seus fazeres cotidianos.

[...] Devemos ser capazes de construir uma proposta transformadora, a partir das múltiplas realidades e experiências já existentes em todo o mundo, promovendo assim um processo de metamorfose [...] A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma (Nóvoa, 2022, p.14-15).

Em uma determinada mediação em Horário de Atividades, apresentei o texto de Josso (2006), com evidência nas ligações transformadoras e/ou deformadoras em processos de formação. As professoras receberam previamente o texto que seria fonte de nosso estudo naquela noite. Preparei uma sala, colocando em uma das paredes, fragmentos do texto escolhido e no chão, no centro da nossa roda de partilhas, um grande emaranhado com corda de algodão que, mais à frente, utilizaríamos para dar sentido aos laços simbólicos que identificaríamos, inevitavelmente em nossas reflexões.

Entre os laços da idade adulta mais abordados nos relatos, descobrimos os Laços profissionais. Eles ocupam um lugar privilegiado importante quanto os laços de parentesco e de aliança. Duas razões são invocadas: por um lado, o tempo passado no local de trabalho e os selos obrigatórios por meio dos quais esse tempo é tecido e que levam a múltiplas negociações e ajustes dessas ligações singulares e, por outro lado, os elos simbólicos que cada um mantém com a natureza da atividade profissional (lembramos-nos que a totalidade dos participantes de processos de histórias de vida que eu animei pertencem a profissões da educação — da formação de base ou contínua —, orientação, assistência social e saúde). Efetivamente a temática do elo está no

coração das relações de ajuda e acompanhamento desses profissionais. Eles são particularmente sensíveis a ela (Josso, 2006, p. 377).

Escolhi o livro *Nós*, de Eva Furnari (2003), para acolher o nosso grupo e contei a história, utilizando suas preciosas ilustrações como apoio. A personagem do livro, Mel, retinha suas emoções e por um bom tempo buscou se distanciar do que lhe confrontava. A cada sentimento ou emoção retida, seu corpo produzia um nó e o da garganta era o mais difícil de desfazer. Seu processo de cura e transformação foi iniciado quando tomou consciência do que lhe feria e a impedia de ser feliz. Aprendeu a desatar seus nós acessando suas emoções e permitindo-se conhecer outros lugares, outros seres também em transformação.

Chegamos ao consenso de que o período de adaptação envolveria também uma observação cuidadosa sobre o caminhar do corpo docente ali reunido e enquanto trocávamos impressões sobre o texto, juntas íamos criando laços, nós, dobras com o cordão disposto no chão. Um único grande fio sendo entrelaçado à medida que nossas lembranças formativas eram narradas. Em certo momento perguntei: *que nós a profissão docente nos ajudou a desfazer?*

A narrativa a seguir é fruto do gatilho que a pergunta produziu:

Eu já tive muitos nós e ainda tenho alguns para tratar. Quando eu trabalhei na EJA eu sabia a turma que eu tinha. Eles eram jovens e passavam pouco tempo lá na escola. Então quando apareciam para a aula eu tinha que negociar a presença, os trabalhos feitos. Outros professores tinham medo de estar entre eles, mas eu não tinha esse medo e hoje eu penso ter sido a preocupação em fazer algo mais por aqueles jovens um dos meus nós. Eu não podia pensar apenas nos conteúdos de geografia. O nó da impaciência, de querer tudo para o imediato, foi um dos nós que eu aprendi a desatar ou até conviver com ele de forma harmoniosa, através da minha profissão. Alguns resultados veem na hora, mas muitos dependem do tempo, tempo do planejar e lançar a semente. Eu penso muito nisso e quando encontro um ex-aluno que vem falar comigo e conta coisas boas que viveu e que eu nem lembro mais, fico com essa sensação de que devo estar no caminho certo. Agora na Educação Infantil essa preocupação não é diferente. Eles podem lembrar de mim um dia e como será essa lembrança? Aí a gente reflete que é para além do agora o que fazemos.

As recordações-referência são para Josso (2010), um dispositivo de autoconhecimento e *pesquisaformação* e por este entendimento escolhi a narrativa de uma professora para compor este projeto. Concentrada nos laços que fazia, Travessia (codinome de uma professora colaboradora que participou da pesquisa de Mestrado), nos contou pequenos episódios de quando atuava na Educação de Jovens e Adultos anos atrás. A preciosidade de sua narrativa é revelada quando compreende o que não a limitava, mas o que a desafiava em seu exercício docente.

O nó da impaciência, da pressa, do imediatismo nos faz avaliar sem zelo, negligenciar a escuta sensível, ter dificuldades em ser uma mediadora da aprendizagem com foco nos interesses do aprendiz. Travessia expõe um nó conhecido por muitos, no exercício docente, e nos permite olhar para a nossa profissão como um campo essencialmente fértil em seu poder transformador de contextos e de vidas.

Romper com o imediatismo advindo de políticas públicas, especialmente, que não valorizam a diversidade de culturas e cerceiam a autonomia dos professores na produção de currículos é defender a Educação como bem público e comum. De acordo com Nóvoa (2022, p. 36) “só conseguiremos enunciar outras possibilidades se nos libertarmos da tirania do presente. Então, poderemos cumprir a nossa responsabilidade perante a humanidade futura”.

A experiência formadora de Travessia, partilhada entre seus pares, abre a possibilidade de rever e localizar nosso lugar de atuação no mundo, de cumprir a função social de, por meio da narrativa, registrar nossos abandonos e/ou continuidades, caminhos outros a renovar o pensar, agir e sentir da profissão docente.

Inicialmente, na narrativa, o sujeito rememora suas experiências e as traz à tona ainda sem movimento. Ao seguir, ao se organizarem, essas imagens trazidas – mesmo não estando em nossa presença – bailam no tempo com outras roupagens. E, ao se movimentarem, ao se reorganizarem, entregam-se à hermenêutica e valsam, trazendo um turbilhão de significados e oferecendo à luz aquilo que estava quase adormecido (Chaves; Mori, 2018, p. 152).

O movimento reflexivo criado pela narrativa de Travessia corrobora com Josso (2006), quando diz que o nó faz referência à complexidade da ligação, reúne o mínimo de dois fios ou cordas a muitos outros fios e destaca que todo ser humano, em seu processo de formação e conhecimento, está religado, ligado a algo ou alguém nem que seja simbolicamente. Por esse viés, as possíveis ligações simbólicas entre Mel e Deméter podem nos auxiliar a pensar os nossos próprios processos de formação/transformação.

Considerações finais

Ser docente na primeira etapa da Educação Básica me confere um compromisso e encantamento que a cada novo ano transformam minha identidade profissional. Partilhar outras vivências com professoras que colaboraram com a construção da minha dissertação de Mestrado é continuar legitimando os Horários de Atividades como um campo fértil na produção de conhecimento, ao apostar nas narrativas de formação como ponte para transformação de pensamentos e ações.

Nóvoa (2022) salienta que é urgente repensar os modelos de formação continuada existentes e nos chama a atenção para a possível desintegração da escola atual com sua estrutura curricular fechada para o interior das escolas. No entanto, apresenta a metamorfose como um caminho possível a partir de iniciativas de professores que se encorajam a reinventar a pedagogia e os ambientes de aprendizagem.

O nó da impaciência, do imediatismo foi identificado, aceito e ressignificado por Travessia e assim pretendo conduzir os próximos passos da mediação em Horários de Atividades, produzindo uma pesquisa a partir das histórias de vida em formação, bem como os laços simbólicos de sentido do que é essencial em nossa jornada, para identificar os possíveis “nós górdios”, os quais dificultam a legitimação dos projetos individuais e coletivos dos sujeitos aprendentes, por não poder ou não saber desatá-los (Josso, 2006).

Encerro este texto com o entendimento de que perspectivar vivências libertadoras através de práticas pedagógicas que evidenciam o respeito aos direitos das crianças, tais como brincar, conhecer-se e explorar por exemplo, pressupõe cuidar do olhar de quem organiza as rotinas de aprendizagem. Pressupõe investir em contextos formativos regidos por vias sensíveis, nas quais as experiências de vida, pela potência das narrativas, conferem a força necessária para romper algumas barreiras e garantir a Educação Infantil como um campo de vivências prazerosas, cheias de sentido para crianças e adultos que ali se relacionam.

Referências

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de professoras e pesquisaformação: círculo virtuoso narrativaescuta. *In*: SANGENIS, Luiz Fernando Conde; OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de; CARREIRO, Heloísa Josiele Santos (org.) **Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, p. 31-49.

CHAVES, Iduina Mont'Alverne Braun; MORI, Márcio. Escolas da infância. O que contam os professores sobre elas. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; NOVAES, Adelina de Oliveira (org.). **Infâncias, juventudes (auto) biográficos e narrativas**. Curitiba: CRV, 2018, p. 151- 165.

FURNARI, Eva. **Nós**. São Paulo: Global, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p. 373-383, maio/ago. São Paulo, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

MARTINS, Alessandra da Silva Rezende Souza. **Os Horários de Atividades como projeto de formação: reflexões sobre as narrativas de professoras atuantes na Educação Infantil em Macaé-RJ**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de

Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores - proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992, p.11-30.

A ESCOLHA DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO A PARTIR DE DIFERENTES TRAJETÓRIAS DE VIDA

Ana Paula Correia da Silva
e-mail: anapaula.1@hotmail.com

Helena Amaral da Fontoura
e-mail: helenafontoura@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Formação de professores, processos e práticas pedagógicas

Resumo

Este artigo refere-se à pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo da UERJ, linha de pesquisa: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas, apresentada em 2022, sob orientação da Professora Dra. Helena Fontoura. Os referenciais estiveram relacionados à profissionalização docente, conforme Tardif. Também buscou apoio em Bragança e Fontoura sobre narrativas. A pesquisa contou com narrativas de professoras sobre as atividades que desenvolviam anteriormente à docência, suas trajetórias de vida que possibilitaram a escolha e permanência no magistério. A partir da escuta de *podcast* e encontros on-line, foi possível observar que a atuação docente apresenta uma característica relacional e que requer pesquisa e estudo constante para garantir a atuação diária, e, com todos os desafios que a profissão apresenta.

Palavras-chave: Escolha profissional; profissão docente; narrativas.

Introdução

A escolha pelo magistério é um desafio diário e reinventar-se faz parte da vivência. Apesar dos entraves, há beleza a cada dia vivido nas diferentes realidades escolares. Os contratempos podem ser observados muito claramente a partir do pouco reconhecimento social e da falta de política pública que valorize a formação e a atuação docente.

Pensar sobre a profissão docente foi um desafio desenvolvido durante uma pesquisa motivada a partir da vivência com professores na Rede Municipal de Educação de Niterói durante as lotações, a partir de chamadas de concursos e solicitações das escolas, ou pelos próprios professores, ocorridas sob orientações e autorizações da instituição.

A interação com outros professores da Rede Municipal de Educação de Niterói foi possível, devido a estar desenvolvendo a função direta de lotação desses professores em uma coordenação específica, que movimentava os professores a partir da observação de carências e necessidades das escolas. As vivências possibilitaram narrativas diversas e muito potentes, que motivaram a reflexão sobre as escolhas e a permanência desses professores na profissão docente.

Pensar sobre essa temática deu-se em função da escuta de narrativas dos professores que anteriormente à docência, desenvolviam atividades que não apresentavam relação com a educação, ou seja, professores que não eram professores e cujo fazer anterior, talvez, não seria motivação para optarem por atuar no magistério. Ao nos depararmos com outras trajetórias e possibilidades para a escolha do magistério, isso trouxe inquietação e curiosidade para conhecer essas trajetórias.

Após algumas escutas, dentre muitas narrativas, três professoras foram convidadas para falar sobre suas trajetórias de vida e assim conhecer suas atividades anteriores, suas principais influências e seus processos de escolha e permanência na educação,

sua atuação como professores e como se reconhecem nesse lugar, como nova profissão.

A profissão docente

A escolha pelo magistério, em alguns casos, pode ser bem definida na trajetória de algumas pessoas, mas nem sempre as escolhas são possíveis ou ainda, podem acontecer no meio do caminho, a partir de acontecimentos e experiências vivenciadas durante as trajetórias. A observação sobre essas diferentes trajetórias e possibilidades de escolhas foi determinante para essa pesquisa, que trouxe algumas contribuições importantes para refletir sobre o reconhecimento da docência enquanto profissão.

Tardif (2010) reflete que a profissão docente foi sendo estabelecida de modo a considerar o ato de ensinar como uma atividade muito simples e sem grandes preocupações. Porém, com o passar dos anos, vem sendo discutida de forma significativa, de modo a repensar as políticas públicas instauradas, além de largo espaço acadêmico e desenvolvimento de pesquisas que apresentam e refletem sobre o reconhecimento e estabelecimento do magistério como profissão.

Uma contribuição importante apresentada por Gatti (2013, p. 153), se relaciona com a representação social da profissão docente, referente ao sentido do trabalho como vocação e que, de certa forma, “retira o caráter de profissionalismo como central ao exercício da docência, o que carrega para a identidade profissional dos professores apenas a marca de doação, esfumando seu caráter fundamental de agente social da preservação da cultura e recriação desta”.

O desafio apresentado durante as últimas décadas tem a ver com o reconhecimento da docência enquanto profissão, que requer uma formação específica e um repensar constante sobre políticas públicas que valorizem o magistério, não apenas em suas ações diretamente nas escolas, mas também na formação dos professores, antes e enquanto atuam.

Estratégia e metodologia de pesquisa

É importante destacar que esta pesquisa foi desenvolvida durante o período de pandemia, decorrente de um vírus que abalou o mundo e estabeleceu um tempo de distanciamento físico para preservação da saúde e tentativa de redução da disseminação do mal denominado COVID-19. Foi um tempo desafiador em todas as áreas da vida humana, e repensar sobre formas que possibilitassem a continuidade das relações sem o contato físico, fez das tecnologias um lugar privilegiado, que garantia, de alguma maneira, esse contato entre as pessoas.

Ou seja, o uso das tecnologias não convinha apenas enquanto canal de comunicação sobre noticiários e informações oficiais, mas também, e com muita intensidade, entre as pessoas, nas suas relações, além de possibilitar a continuidade dos trabalhos e estudos escolares e acadêmicos. As empresas, escolas e famílias observaram a necessidade de adaptação e mudança para um novo formato não presencial, mas eficaz para o momento.

Fomos surpreendidos com o inesperado, e desafiados a “confrontar, selecionar, organizar os conhecimentos de forma adequada, ao mesmo tempo religando-os e integrando as incertezas” (Morin, 2020, p. 06). Confrontar sobre nossas vidas e formas de pensar, selecionar formas de sobrevivência mental, já que a física estava tentando ser preservada a partir da falta de contatos, religar e dar algum sentido aos conhecimentos adquiridos em observância aos que estavam chegando com o inesperado. Tudo isso administrado diante das incertezas dos próximos dias e meses que seriam vivenciados com muita tensão e algumas perdas.

Diante da administração das incertezas, repensar sobre a utilização das mídias e tecnologias para o novo e momentâneo formato de vida foi um desafio para que a pesquisa proposta pudesse ser desenvolvida no período estabelecido. Neste sentido, foi necessário observar estratégias que garantissem os encontros para a escuta das narrativas das professoras participantes.

A ideia inicial da pesquisa baseava-se em proporcionar encontros presenciais o quanto fosse necessário e possível para ouvir narrativas sobre as trajetórias de vida das professoras que aceitaram o convite de participação no trabalho desenvolvido. Os encontros presenciais foram substituídos por telas e encontros on-line previamente agendados. A plataforma escolhida foi a *Zoom*, e, através desta, foi possível disponibilizar os links para os encontros, além de gravar as narrativas a partir das autorizações das participantes.

Os encontros possibilitaram uma escuta atenta das narrativas de três professoras da rede municipal de educação de Niterói, que ocorreram de forma individual e direcionada. Os direcionamentos aconteceram durante as interações a partir da temática da profissão docente, as atividades desenvolvidas, anteriormente ao ingresso no magistério e os caminhos percorridos para escolha e permanência na profissão, além da observância de como se reconheciam nesse novo lugar foi aos poucos tomando forma no projeto. Nas narrativas, as professoras apresentaram suas trajetórias de vida com foco nesses pontos.

Esse direcionamento pode ser compreendido como “filtro”, um olhar específico, em que “a narrativa de vida prioriza o trabalho com os fragmentos da vida que se associam ao objeto de estudo e aos movimentos da memória daquele que reconta suas vivências e experiências” (Bragança; Lima, 2016, p. 294).

Outra estratégia midiática muito utilizada durante a pandemia no período da COVID 19, foi o *Podcast*. Este é um programa com conteúdo em áudio previamente produzido, a partir de um tema escolhido, e pode ser melhor compreendido quando comparado a um programa de rádio. O que diferencia um do outro é a possibilidade de reprodução a qualquer momento, de acordo com a demanda de quem usa. Os *Podcasts* podem ser produzido de forma individual ou em grupo, e com um tempo previamente limitado. No caso dessa pesquisa, os *Podcasts* tiveram duração média de quinze a vinte minutos. A partir da observação desta estratégia, a produção

individual de *Podcast* foi também uma modalidade de escuta das histórias das trajetórias de vida das professoras.

Este material foi produzido pelas participantes, a partir de um roteiro previamente encaminhado. Os pontos direcionais para a produção dos *Podcasts* foram: apresentação pessoal, atividades que desenvolvidas anteriormente à docência, o que levou à escolha pelo magistério, como se percebem neste novo lugar e seus intentos de permanência ou não na educação como professores.

Os *Podcasts* possibilitaram a observação de pontos já apresentados nos encontros virtuais, mas que, a partir das falas individuais e sem interferências, foram potencializados para melhor apreciação dos objetivos escolhidos para reflexão.

As narrativas produzidas nos *Podcasts* e nos encontros através da plataforma de vídeo, foram organizadas a partir da estratégia de Tematização apresentada por Fontoura (2011), que pode ser compreendida a partir de sete passos: 1) Transcrição das narrativas; 2) Leitura atenta; 3) Demarcações relevantes; 4) Temas por agrupamento; 5) Análises temáticas; 6) Tratamento dos dados; 7) Interpretação a partir do referencial teórico. Com base nesses passos foi possível escolher e observar as narrativas, a partir dos temas relacionados às atividades desenvolvidas anteriormente, à escolha pela profissão docente, como se percebem nesse novo lugar, e como compreendem os processos formativos da profissão docente.

A pesquisa e suas contribuições

As narrativas foram apresentadas por três professoras atuantes na Rede Municipal de Educação de Niterói, com diferentes momentos profissionais. O que essas professoras apresentam em comum, além de terem ingressado a partir de concurso público, foi o fato de que anteriormente desenvolviam atividades que não apresentavam referência à educação. Eram atividades remuneradas que garantiam seu sustento e estabilidade financeira, mas que em

algum momento de suas trajetórias levaram à mudança de percurso e passaram a atuar no magistério por opção.

Ao falarem sobre suas atuações anteriores, algumas narrativas apresentaram, como motivação, a adaptação às ofertas do mercado de trabalho, ora para garantir o sustento e estabilidade financeira, ora por falta de oportunidade para atuar na educação. No primeiro caso, a situação financeira garantia a possibilidade de formação no curso de Pedagogia, no segundo caso foi o fato de já terem a formação, mas não poderem atuar na educação por falta de condições econômicas, principalmente.

Ao pontuar sobre sua escolha pelo magistério, uma das professoras observou a necessidade de continuar contribuindo para a sociedade, uma vez que já se encontrava aposentada de uma empresa privada onde desenvolvia atividades administrativas. Essa fala foi surpreendente por considerar que nessa fase da vida normalmente o que se espera é um pensamento de descanso e lazer, ou qualquer outra atividade que não esteja relacionado ao trabalho.

A partir das narrativas sobre as atividades desenvolvidas anteriormente e a escolha pelo magistério como profissão, foi possível observar uma característica relacional marcante na docência. As relações humanas marcam e movem a profissão docente na medida em que têm a capacidade de alcançar todos os envolvidos na educação.

Outra característica observada na profissão docente, a partir da pesquisa desenvolvida, foi a satisfação profissional, mesmo diante do reconhecimento dos desafios que a profissão oferece; o contentamento de suas atuações apareceu nas narrativas apresentadas. Neste sentido, é interessante pensar que a *busca de felicidade* é uma das premissas que Josso (2004) apresenta como desejo durante os itinerários e escolhas da vida do indivíduo,

porque por definição, o nosso desejo é insaciável; porque as experiências vividas nos dão a sensação de que já superamos o que fazia a nossa felicidade; porque os nossos contextos de vida evoluíram e já não correspondem ao que considerávamos, até então, como satisfatórios; porque evoluímos na nossa

concepção de nós mesmos, dos nossos desejos e das nossas necessidades; e, finalmente, porque as transformações das condições coletivas de vida ameaçam ou destroem total, ou parcialmente, os nossos saberes adquiridos e impõe-nos mudanças (Josso, 2004, p.118).

Os caminhos percorridos para a escolha dessas professoras pela docência possibilitaram também a permanência de suas atuações no magistério, e, conscientes dos desafios encontrados na ‘nova’ profissão, se reconhecem neste lugar também como agentes de contribuição para possíveis mudanças, fortalecimento e reconhecimento da docência como profissão.

Outra contribuição importante observada a partir das narrativas, tem a ver com os processos formativos na e para a carreira do magistério. Estes processos também caracterizam a docência por se tratar de ações contínuas necessárias para garantir a atuação diária dos professores, sem ignorar que os processos de formação docente são estabelecidos dentro e fora da escola e, observando, também, as experiências vivenciadas como fontes colaboradoras para a formação do ser humano.

Considerações finais

É importante destacar que a pesquisa desenvolvida apresentou uma característica qualitativa e possibilitou a continuidade de reflexão sobre a profissão docente, com um novo olhar, corroborando ainda com o que propõem Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), na perspectiva das narrativas, observando-as como legado importante por proporcionarem diferentes visões de mundo como elementos para a compreensão humana.

Além da contribuição para compreensão e conhecimento humano, as narrativas apresentadas na pesquisa foram também uma forma de colaborar com a valorização da docência, bem como oferecer visibilidade às narrativas de três professoras que atuam diretamente na educação básica, por opção, após outras inserções profissionais anteriores.

Referências

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; LIMA, Rita Pereira. Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 290-304, maio/ago. 2016.

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. *In*: FONTOURA, Helena Amaral da. **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. 1.ed. Niterói: Intertexto, 2011, p. 61-82. (Coleção Educação e Vida Nacional).

GATTI, Bernadete A. (org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MORIN, Edgar. Um festival de incertezas. **Revista Espiral**, Rio de Janeiro, v.4, p.5-12, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA FRANCISCANA PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

André Ricardo Gan
e-mail: andrergan@gmail.com

Luiz Fernando Conde Sangenis
e-mail: lfsangenis@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa SERAPHICUS
Rede Internacional de Estudos Franciscanos no Brasil - RIEFB

Resumo

O estudo aborda a influência da educação franciscana no sistema educacional brasileiro. Desde os primórdios da colonização, os franciscanos desempenharam um papel crucial na formação educacional do país, enfatizando valores como justiça, caridade, fraternidade e ética cristã. O objetivo da pesquisa é investigar como a abordagem educacional franciscana influencia a concepção pedagógica contemporânea no Brasil. O artigo, com base na análise bibliográfica, explora os princípios pedagógicos franciscanos e avalia sua relevância para os objetivos educacionais atuais, como a formação integral, a autonomia e o desenvolvimento socioemocional. Baseado em livros e artigos sobre o tema, entendemos que a pedagogia franciscana propõe a formação integral do indivíduo, promovendo valores humanísticos e sensibilidade emocional, o que pode contribuir com a abordagem educacional atual. A influência da pedagogia franciscana vai além de propósitos religiosos, representando um avanço em direção a uma educação mais abrangente e humanística, formando cidadãos responsáveis, críticos e emocionalmente inteligentes.

Palavras-chave: Educação franciscana; pedagogia contemporânea; formação integral.

Introdução

O panorama da educação pública brasileira é enriquecido pela herança da educação franciscana, que se estende desde a origem da colonização até os desafios contemporâneos. Os franciscanos, que desembarcaram com os primeiros portugueses no século XVI, deixaram suas marcas na cultura brasileira e desempenharam um papel crucial na formação educacional do país, abrangendo os níveis primário e secundário. No contexto atual, em que a educação integral se tornou um princípio fundamental, emerge a questão de como a pedagogia franciscana pode enriquecer essas novas diretrizes.

O objetivo desse estudo é investigar como a abordagem educacional franciscana influencia a concepção pedagógica contemporânea no Brasil. Para alcançar esse objetivo, o artigo analisa a atual configuração educacional brasileira, explora os princípios pedagógicos franciscanos e avalia a relevância desses princípios para os objetivos educacionais contemporâneos no país.

O cenário da educação no Brasil, especialmente após a abertura política na década de 1980, foi marcado por mudanças significativas. A promulgação da Constituição de 1988 e a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional trouxeram metas ambiciosas de erradicação do analfabetismo e universalização do ensino. Essa transformação também deu origem ao Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade de Educação, além da implementação de diversas políticas e programas, como a democratização da gestão escolar, a introdução do Exame Nacional do Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para essas novas diretrizes, podemos contar com "a educação franciscana, que teve um papel central nos estágios iniciais da história educacional brasileira, e é fundamentada em princípios de justiça, caridade, fraternidade e ética cristã" (Lima; Costa, 2020, p. 128). Os franciscanos buscaram transmitir um peculiar modo de vida cristã, fomentando virtudes e ações altruístas. Desde suas origens, eles estabeleceram escolas para indígenas, interclassistas e de ofícios,

inculcando valores de amor, humildade e respeito ao próximo. A pedagogia franciscana destaca a formação integral do indivíduo, estimulando valores como autonomia, liberdade, solidariedade, capacidade crítica e criatividade. A educação franciscana encontra paralelos com a atual abordagem educacional nos dias atuais, que procura promover formação integral, autonomia e desenvolvimento socioemocional. A abordagem franciscana valoriza a sensibilização do indivíduo para o autoconhecimento e para compreender o mundo, transcendendo a simples aquisição de conhecimentos formais.

A ênfase na formação integral, nos valores humanísticos e na sensibilidade emocional que permeia a educação franciscana é capaz de responder às atuais demandas da educação brasileira. “A pedagogia franciscana deve ser entendida neste sentido vasto e abrangente, quer dizer, como função da vida, despertando a consciência cristã e com ela o verdadeiro conceito de vida [...] em conformidade com todos os homens e todos os seres da natureza” (Zavalloni, 1999, p. 24). Essa proposta pode inspirar práticas educacionais que promovam a inclusão social e a equidade, dando atenção especial aos indivíduos em situação de vulnerabilidade.

A educação franciscana possui um potencial valioso para enriquecer a educação presente no Brasil. Ela pode ser uma fonte de valores humanísticos e ecológicos, de formação holística e de desenvolvimento socioemocional. Os princípios pedagógicos franciscanos, como a busca pela sensibilização, a valorização do indivíduo e a formação abrangente, estão perfeitamente sintonizados com os objetivos da educação contemporânea que busca promover a cidadania, os direitos humanos e o pensamento crítico. A tradição franciscana traz consigo uma abordagem que considera tanto os aspectos cognitivos, quanto os emocionais e éticos do processo formativo, enriquecendo, assim, o cenário educacional brasileiro.

Portanto, a influência da pedagogia franciscana na atual educação brasileira vai além de quaisquer propósitos religiosos, representando um avanço significativo em direção a uma abordagem educacional mais abrangente e humanística. Essa

abordagem busca a formação de cidadãos responsáveis, críticos e emocionalmente inteligentes, aptos a contribuir para uma sociedade mais justa e solidária (Zavalloni, 1999). Ela oferece uma perspectiva holística e humanista que pode enriquecer a educação no Brasil, promovendo valores éticos, compromisso social e consciência ambiental. "A prática pedagógica franciscana instiga em seus alunos a vivência de valores defendidos por seu fundador, como os de paz, amor, justiça, respeito, solidariedade e tolerância. E essa foi uma das contribuições dada pelos franciscanos na formação do homem brasileiro" (Miranda, 1969, p. 265).

A educação brasileira contemporânea

A década de 1980 foi marcada por intensas reflexões sobre a reorganização na educação. De acordo com Vieira (2015), o Brasil vivenciou diversas mudanças em sua concepção política e social, o que teve um impacto direto na educação. A elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional ocorreu em meio à mobilização de diversos setores da sociedade, que protagonizaram debates para que a nova LDB estivesse em conformidade com as expectativas estabelecidas pela Constituição de 1988. Portanto, esse período foi caracterizado pela integração das políticas nacionais com as metas estipuladas no plano internacional, como exemplificado pela elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. Esse plano estava alinhado com os objetivos da Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990.

O Brasil assumiu, com a Constituição de 1988, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino. Como resultado, passou a promover diversos programas e discussões para definir as estratégias necessárias para atingir essas metas. Nesse contexto, em 1994, foi realizada a Conferência Nacional de Educação para Todos, culminando na criação do Acordo Nacional que deu origem ao Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade de Educação no mesmo ano. De acordo com Vieira (2015), esse pacto

estabeleceu diversas medidas para a reforma da educação, incluindo a valorização dos profissionais da educação por meio da implementação de um piso salarial para os profissionais de todos os níveis do ensino básico, avançando com a criação do Fundo de Manutenção e de Valorização do Magistério.

O debate sobre a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) considerou a proposta lançada em 1992, por Darcy Ribeiro. Essa proposta introduziu inovações na educação, como a democratização da gestão escolar, a ampliação de vagas, uma maior autonomia para as escolas na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos, a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa de Avaliação Institucional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Avaliação Seriada, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o programa de alimentação na escola, a distribuição de livros didáticos, os programas "Dinheiro Direto na Escola", "TV Escola", "Proinfo" (que visa à informatização das escolas) e "Proformação" (para a formação de professores que estão exercendo a docência). (Vieira, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, traz em seus artigos o reconhecimento das experiências e conhecimentos obtidos pelos alunos fora do âmbito escolar, considerando o contexto no qual se inserem, porém, Melo (2012, p. 90) afirma que a educação “continua sendo uma das grandes responsáveis pelas desigualdades econômicas e sociais”.

Concepções pedagógicas

A discussão sobre a educação remonta a séculos passados; no entanto, na atualidade, muito se tem debatido sobre as novas demandas sociais, as práticas pedagógicas e o campo da Pedagogia, e como esses elementos compõem um caráter de responsabilidade social. Novas concepções e métodos abordam uma Pedagogia voltada para a inclusão, enquanto o construtivismo nos processos de ensino-aprendizagem se revela para além dos ambientes escolares.

Dessa forma, nota-se a necessidade de discutir o papel social e educacional nas práticas da pedagogia e do pedagogo.

As práticas pedagógicas devem estar direcionadas para exercer uma ação intencional, no sentido de levar os alunos a refletirem sobre o objeto do conhecimento através de ações como explicitar, discutir, traduzir, conceituar, mostrar e exemplificar o ato de ler e escrever (Ferreira; Guimarães, 2013). Portanto, o pedagogo deve proporcionar um ensino que leve seus alunos a compreenderem o mundo atual sob uma visão crítica, para que possam expressá-lo por meio de suas linguagens e dos conteúdos.

[...] a finalidade da ação docente, portanto, concretiza-se na tarefa de organizar o ensino de modo a possibilitar que o aluno não somente aprenda a ler, escrever e contar, mas seja partícipe de uma proposta diferenciada de desenvolvimento humano, que tenha o que escrever e o que contar, ou seja, todas as suas potencialidades sejam desenvolvidas a partir da aprendizagem (Neri, 2014, p. 17).

Apesar de ambos os processos conduzirem à apropriação do conhecimento, Bautista (2017) lembra que a aprendizagem se distingue da aquisição, pois a primeira é um processo de apropriação consciente, que requer ensino formal, enquanto a segunda é um processo de apropriação subconsciente, logo não necessita de ensino formal.

Diante disso, podemos concordar com Ferreira e Guimarães (2013), ao afirmarem que a prática do educador deve ser marcada por momentos e espaços nos quais o diálogo é incentivado entre o educador e a criança, entre o educador e o grupo de crianças, e entre as próprias crianças, para que cada uma seja ouvida e para que suas contribuições para o grupo sejam valorizadas.

Formação integral

A pós-modernidade se apresenta como a ruptura do cientificismo de um único caminho em direção a um conhecimento democrático, valorizando a incorporação das múltiplas culturas e

perspectivas do conhecimento. Essa concepção coloca o ser humano, em todos os seus aspectos, em relação com o mundo, com a aprendizagem e com seu autoconhecimento (Mazzonetto, 2017).

A quebra dos conceitos modernos pela pós-modernidade afirma que a educação deve ser transmitida de forma integral, estimulando a diferenciação e a integração nos processos de ensino. Isso ocorre por meio do trabalho multidisciplinar, que flexibiliza o conhecimento, proporcionando diversas possibilidades e perspectivas, em contraposição ao caminho unidirecional do saber absoluto. Além disso, valoriza as diferentes inteligências do ser humano, não se limitando apenas à razão e à lógica, e concentra seus esforços não apenas na questão do aprendizado programático, mas também no desenvolvimento socioemocional do indivíduo.

Essa abordagem respeita as diversas culturas e não impõe o modelo europeu de comportamento e valores na sociedade. Ela também promove a democracia do saber, na qual o estudante se torna protagonista de seu próprio aprendizado, aproveitando a diversidade de conceitos em vez de seguir uma abordagem impositiva de certo e errado. Além disso, essa abordagem educacional visa não apenas à formação intelectual, mas também ao cultivo do amor pelo conhecimento (Abed, 2016).

Rocha, Flores e Marques (2015) explicam que, embora ainda haja uma nítida fragmentação nos saberes escolares, existem práticas que podem auxiliar na integração significativa dos conhecimentos aplicados em conjunto com as experiências vivenciadas pelas crianças no ensino básico. As competências socioemocionais aplicadas ao ensino básico são o cerne da proposta da educação vigente voltada para a formação integral. Essa proposta é aplicada à educação regular com o respaldo da Base Nacional Comum Curricular. O tema, mesmo que de forma superficial, pode ser encontrado na origem da educação franciscana.

As transformações do século XX, com a multiplicidade de informações chegando rapidamente aos indivíduos, desafiaram a concepção do papel do homem no mundo e em sua relação com a

sociedade e o ambiente. Portanto, a escola teve que se reinventar em termos de ações e concepções de ensino para atender à demanda de uma formação que valorize a diversidade e a inserção em uma sociedade dinâmica e em constante evolução. Abed (2016) afirma que o maior desafio da escola contemporânea é desenvolver práticas que promovam o desenvolvimento do indivíduo, considerando sua singularidade e complexidade diante do aprendizado.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (2018) destaca que a escola deve transmitir conceitos de solidariedade, honestidade, colaboração, empatia, diversidade, ética e cidadania. Além das funções cognitivas, as escolas devem incluir em sua base educacional a prática socioemocional, que lida com as emoções dos alunos, promovendo o desenvolvimento da afetividade.

Dessa forma, percebe-se que a educação socioemocional é uma construção contínua na rotina escolar e deve ser incentivada não apenas por meio de programas esporádicos, mas também nas ações cotidianas, envolvendo professores, alunos, familiares e demais agentes escolares de maneira geral.

A educação franciscana no Brasil e a formação integral

Os franciscanos chegaram ao Brasil junto com as primeiras embarcações portuguesas no século XVI, e sua abordagem educacional pautada pela solidariedade, sensibilidade, esperança afetiva, diálogo e justiça esteve presente desde o início da sua presença no Brasil. Isso se manifestou através da criação de escolas de primeiras letras para os indígenas, escolas de primeiras letras interclassistas, escolas de ofícios e artes (Lima, Costa, 2020), além de escolas para os filhos dos colonos.

Como parte da Igreja Católica, as concepções filosóficas da educação franciscana não devem se distanciar dos princípios propagados pela Igreja. Os ideais que caracterizam a educação franciscana incluem a vivência da justiça, caridade, misericórdia, fraternidade, cortesia, bondade, humildade, alegria, sem

preconceitos, ética cristã e respeito ao ser humano e aos demais seres vivos (Zavalloni, 1999). Esses exemplos são relevantes para a educação presente, que busca uma formação integral. É necessário que ela se baseie em valores e princípios que abranjam a máxima expressão da cidadania, moral, atitudes e aspectos socioemocionais. A educação moderna deve comprometer-se com a humanização, visando potencializar a qualidade educativa e atuar como agente de transformações sociais (Mazzoneto *et al.*, 2017). Nesse sentido, a educação franciscana parte do princípio da sensibilização do indivíduo para o autoconhecimento e o conhecimento do mundo, de forma que possa desenvolver autonomia, amorosidade, criticidade, solidariedade e criatividade (Oliveira; Silva, 2009).

As diretrizes que embasam a educação franciscana atual se fundamentam na formação holística do ser humano, indo além de uma educação confessional. Elas estimulam o protagonismo do aluno em seu aprendizado e a resolução de problemas de maneira criativa, com foco na participação ativa no processo de ensino.

O tradicionalismo franciscano desempenhou um papel significativo na educação brasileira desde seus primórdios, disseminando valores de amor, humildade e respeito ao ser humano. Como explicado por Peralta (1878, p. 65): “[...] los religiosos casi son adorados de los índios”. Esse fato se deu pela humildade dos franciscanos que se misturavam aos indígenas, andavam descalços, com simples vestimentas e conviviam com eles.

Dessa forma, compreendendo que a educação integra o ser humano às vivências das relações sociais, se tem que a educação deve contemplar a totalidade de aspectos do sujeito:

Na integralidade do ser, a educação como ato educativo, conduz para formação da ideia e do ser capaz de entendimento, caminhando simultaneamente com a construção do ser integrador e integrado na relação com a vida, como sujeito cognoscente e construtor de si mesmo. Nesta perspectiva, o sujeito é capaz de alcançar estágios superiores e conferir significados a si, ao mundo e à realidade, traduzindo a sua identidade e natureza sensitiva- cognitiva-espiritual (Ribeiro, 2010, p. 76).

Nota-se que a educação franciscana, desde o seu início, buscou abranger o ser humano em suas diversas dimensões, promovendo o desenvolvimento integral de todos os aspectos do ser, de modo que eles possam buscar significados e propósito tanto em seu interior quanto no mundo ao seu redor. Paiva (1982) afirma que o respeito dos franciscanos pelos povos com os quais entraram em contato, como os indígenas e os negros africanos, era tão profundo que seus santos passaram a ser cultuados no contexto da cultura em que estavam inseridos. Mesmo no processo de conversão por meio da catequese, os franciscanos enfatizavam as virtudes individuais, buscando o desenvolvimento integral e o autoconhecimento dos sujeitos por meio da educação confessional (Lima; Costa, 2020).

A educação franciscana baseia seu processo na reflexão sobre significados e possibilidades para o ser humano, estabelecendo-se como um ambiente aberto à diversidade e à multiculturalidade:

Os grandes pensadores franciscanos, por sua vez, procuraram trazer à luz os valores afetivos em geral: o valor do amor, do sentimento, do desejo, da diversidade, da intuição, da arte e, finalmente, da poesia. O franciscano foi capaz de inspirar caminhos alternativos para a civilização. Por causa de sua plasticidade e de sua permeabilidade, amalgamou-se a uma série de outras formas de pensar. Nesse aspecto, o franciscanismo é fecundo em possibilidades instituintes (Sangenis, 2018, p. 697).

Compreende-se que os princípios estabelecidos pela legislação brasileira para uma educação voltada para princípios éticos, valores morais, solidariedade, reflexão crítica e exercício da cidadania (Brasil, 2018), estão alinhados com as diretrizes humanísticas franciscanas. Nesse sentido, o tradicionalismo e os valores franciscanos podem contribuir de maneira positiva para a educação no Brasil.

Considerações finais

O texto revisou o conceito de formação holística como objetivo do ensino contemporâneo, constatando que, para que seja possível

sua efetividade, é necessário trabalhar com as competências socioemocionais. A educação brasileira já passou por inúmeras transformações. No entanto, após os projetos disputados por movimentos sociais e o governo na década de 1980, a educação começou a ser pensada a partir dos princípios dos Direitos Humanos e da formação integral para o pleno exercício da cidadania.

Esses conceitos estão alinhados com os fundamentos da tradicional educação franciscana, que se expressa por uma abordagem educacional que se baseia em princípios humanísticos para a construção de valores como amor, solidariedade, criatividade, autonomia e reflexão crítica, a partir do desenvolvimento dos aspectos cognitivos, físicos e socioemocionais do sujeito.

Com o artigo, foi possível compreender que as contribuições da educação franciscana para a educação contemporânea brasileira incluem o desenvolvimento do protagonismo do sujeito em seu processo de aprendizagem e a concepção integral, que está alinhada com as diretrizes documentais e teóricas da legislação brasileira. Essas diretrizes buscam a construção de uma sociedade fundamentada em princípios democráticos e defensora dos Direitos Humanos.

Referências

- ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.**, vol. 24 no. 25 São Paulo 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002/.
- BAUTISTA, R. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Col. Saber Mais, Editora Dina livro, 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n.1.248, p.27.833- 27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

FERREIRA, Manuela *et al.* (org.). **Competências emocionais para a promoção do sucesso escolar: programa de intervenção sistêmica**. Portugal: Viseu, 2020.

LIMA, Maria do Carmo Gonçalves da Silva; COSTA, Célio Juvenal. O protagonismo da educação franciscana no Brasil colonial. **Revista Expressão Católica**, v. 9, n. 2; jul – dez., 2020.

MAZZONETO, Clelio Vianei *et al.* **Fundamentos sociológicos e filosóficos da educação**. Santa Maria- Rio Grande do Sul: UFSM, 2017.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. 2 ed. Fortaleza – CE: Ministério da Educação, 2012.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. **Os franciscanos e a formação do Brasil**. Recife: Imprensa Universitária, 1969.

NERI, Adriana Regina Momesso. **A função do Pedagogo na Escola Pública**: Possibilidades de Atuação na Perspectiva do Trabalho Coletivo. Curitiba, 2014.

OLIVEIRA, L.G.S.; SILVA, J.C. A pedagogia da fraternidade: um diálogo entre a educação ambiental e a espiritualidade. **Revista Didática Sistemica**, 10(1), 71–82, 2009.

PERALTA, Suárez. **Noticias Históricas de la Nueva España**. Madrid: Imprenta de Manuel G. Hernandez, 1878.

RIBEIRO, I.M.P. Concepção de integralidade do ser na educação franciscana. **Rev. Franc. Edu.**, Santa Maria v.4, 2010.

ROCHA, FLORES E MARQUES. Fundamentos da meditação no ensino básico: transdisciplinaridade, holística e educação integral. *In: Terceiro incluído*. NUPEAT–IESA–UFG, v.5, n.2, jul./dez., 2015, p. 398-413, artigo 125.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. O Franciscano e o Jesuíta: Tradições da educação brasileira. **Educ. Real**, 43 (2) apr-jun., 2018.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Gênese do pensamento único em educação**: franciscanismo e jesuitismo na História da Educação brasileira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

VIEIRA, S.L. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. 2 ed. Fortaleza: Eduece, 2015.

ZAVALLONI, R. **Pedagogia franciscana**: desenvolvimentos e perspectivas. Trad. Frei Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, FFB, 1999.

ALBA CAÑIZARES DO NASCIMENTO: Como a professora considerava o feminismo católico e a educação brasileira do início do século XX

Anna Clara Granado
e-mail: annaclaragranado@gmail.com

Luiz Fernando Conde Sangenis
e-mail: lfsangenis@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de pesquisa SERAPHICUS

Resumo

Alba Cañizares do Nascimento, uma figura proeminente na Primeira República brasileira, partiu deixando marcas significativa tanto na história da educação, quanto na história das mulheres. Uma defensora nos campos do feminismo e educação. Alba desafiou as normas da época ao abordar questões feministas dentro da Igreja Católica, desafiando o antifeminismo proeminente da instituição. Filósofa de formação desempenhou vários papéis, incluindo professora, escritora, Inspetora Escolar e Superintendente de Educação Municipal. Em seus escritos, ela promovia uma educação com influência religiosa, visando a moralização da sociedade. Acreditando que os professores deveriam transmitir conteúdos filosóficos com base na religião para moldar o caráter da juventude. Além disso, Alba argumentava que a religião poderia responder a perguntas que a ciência não podia, promovendo a harmonia entre ciência e religião.

Palavras-chave: História da Educação; história das mulheres; feminismo católico.

Introdução

O presente artigo almeja divulgar a professora Alba Cañizares do Nascimento, que foi uma mulher republicana, intelectual ativa e atuante no campo da educação e nas lutas das mulheres. Ela reivindicava pela emancipação feminina e pela equidade de direitos, sendo uma personagem que deixou contribuições tanto para o âmbito da história da educação, como para a história das mulheres no Brasil. Escritora, filósofa e professora com as características próprias do seu tempo, Alba ajudou a forjar um novo pensar, procurando entender, interpretar e desvelar alguns conceitos que, ainda hoje, são discutidos e debatidos na história.

Por entender a importância de divulgar as histórias e as personagens que foram invisibilizadas por um longo período, venho nesse trabalho, produzir mais uma escrita, que visa à promoção da história de uma mulher intelectual que viveu toda a sua vida nos anos da Primeira República, sendo ela uma pessoa envolvida e comprometida plenamente nos debates do século, tais como o feminismo, o socialismo e a educação. É importante mencionar que a Alba assume as crenças e tradições religiosas, levando os entraves e os obstáculos do feminismo para dentro da Igreja Católica, de forma a transformar os pensamentos sobre o antifeminismo que estava em grande evidência na época.

Alba Cañizares foi produtora de um pensamento complexo, que nos provoca e nos instiga a querer classificá-la, porém sob essa prática não será possível ser feita tão facilmente, visto que a sua passagem em campos estanques, no qual se move com desenvoltura entre as instituições apresentadas com tradições, diálogos e concepções conservadoras, como a Igreja e a religião católica, como transitava em instituições com vínculos mais progressistas, como na Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), instituição essa que estava em busca de maiores direitos civis e educacionais, estando envolvida com as lutas feministas em subversão à ordem patriarcal até então instituída e legitimada no período da Primeira República.

Intelectualidade e religiosidade

Entendemos que a referida personagem, Alba Cañizares do Nascimento, exerceu um papel intelectual relevante no período, no intuito de modificar o pensamento vigente na sociedade em relação ao feminismo, inclusive dissociando-o de compreensões equivocadas ou pejorativas. Alba pensava e atuava para além das demandas produzidas pelo campo educacional. Abrindo-se também para o cenário político e social, ao dedicar-se a fortalecer a educação popular, vinculando-a com a imagem de uma construção moral a partir de ensinamentos relacionados à doutrina católica, como forma de fortalecer a sociedade com uma educação que instrísse para e pela moral, pregada pela concepção religiosa.

É possível considerar a personagem como uma intelectual devido a forma como ela se apresentava e defendia a disciplina de filosofia nas escolas, e podemos entender o ser intelectual, como pessoa que se constitui como parte de “um grupo social de contornos vagos que durante muito tempo foi pouco significativo em termos de tamanho” (Sirinelli 2003, p.234). Para Alba não era possível conceber uma educação longe do amparo religioso, considerando inclusive, que a tríade ciência, filosofia e religião eram concepções intrínsecas e complementares, além de considerar que o desprezo pela religião em detrimento da ciência, ou da filosofia seria necessário o uso das forças, sociais ou militares, para garantir uma ordem social.

Aproximadamente, pelos anos de 1912, Alba produz um texto em referência ao Congresso Internacional de Educação de Haya, no qual abordam a temática “laicismo neutro, laicismo integral, laicismo promovido pelo sincretismo religioso, moral leiga, religião, filosofia e metafísica”. A professora Alba sugere que esses termos deveriam ser bem mais debatidos e discutidos, de modo que as nações que estivessem colocando em prática as concepções sobre a laicidade, pudessem fazer de modo organizado e consolidado, por ser um termo complexo e com diferentes abordagens, concepções e

interpretações. De modo a garantir um esforço mundial para a definição e classificação do ideal leigo, como forma de reorganizar as bases morais educativas das sociedades.

Pensando que o tema laicidade e o movimento para a laicização da educação, ocorria em caráter mundial, e que no caso brasileiro, Alba aponta uma inconsistência em relação ao que ela pode observar em outros países, sobre a criação e organização das sociedades éticas cuidando do aperfeiçoamento espiritual, estabelecendo bases para uma organização moral adequada e cultural. Em contrapartida, dos outros países pelo mundo a fora, estaria o Brasil em um estado marasmático, de indiferença e inconsistência sobre a criação de uma moral escolar que fosse satisfatoriamente organizada, para assim, poder construir uma cultura ética e satisfatória para a população brasileira.

Alba acreditava que seria importante ter uma educação mais técnica e organizada para os estudantes da escola normal, estudantes estes que viriam a ser os futuros professores. Assim ela desejava que houvesse uma organização de disciplinas que ensinassem as doutrinas religiosas sem ser subserviente, mas sim, como forma de inspiração religiosa dialogando com as tendências religiosas de cada educando.

Sociabilidade e espaços de atuação

Acompanhada de uma extensa rede de sociabilidade e intelectualidade, Alba circulava nos espaços educacionais e de aperfeiçoamento para a sua formação. Sendo ela uma filósofa, formada pela Faculdade de Filosofia do Rio de Janeiro, atuou como professora de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal Federal Wenceslau Braz, escritora, Inspetora Escolar, além de atuar como Superintendente de Educação Municipal, na 5ª Circunscrição Escolar – na Escola Uruguay. Como escritora, colaborou com diversos artigos em jornais e revistas ligados à educação, além de publicar seus próprios títulos de livros, tais como: A Theoria da Superioridade Cerebral do Homem Perante a Anthropologia

Moderna: contribuição à Escola Nova (1929), Formação ética do professor (1929), Capistrano de Abreu – o homem e sua obra (1931), este livro se encontra na Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro, na seção de obras raras, Prática de pedagogia social (1933) entre outros.

Em seus escritos, Alba Cañizares defendia uma educação voltada para o ensino religioso, como forma de moralizar os cidadãos brasileiros, na contramão do que pregava a Constituição de 1891, no qual instituía a educação republicana com um caráter laico (Cunha, 2007). No entanto, Alba acreditava na educação com uma vertente religiosa, pela qual visava instruir as crianças para um caminho do bem, moral e decente. Em seus trabalhos, Alba promove discussões sobre a importância da Escola Normal, como local importante e fundamental para a formação dos futuros educadores, considerando que a ciência, a filosofia e a religião eram questões indissociáveis.

É importante destacar, que os registros vinculados ao campo da História da Educação, como disciplina escolar, estavam em discussão e debates, ao redor do mundo, tanto nos cenários europeus e americanos. Nos anos finais do século XIX, com o objetivo de historicizar atos, medidas, documentos e práticas educacionais desenvolvidas ao longo do tempo, com a tentativa de sistematizar a Pedagogia, que tinha uma proposta de narrar a sua própria história, além de ensinar sobre as práticas escolares (Nunes, Carvalho, 2005).

A professora Alba se utiliza de autores como: Herbert Spencer, Schopenhauer e August Comte, para basear os seus escritos, sendo eles voltados para as tradições e culturas religiosas. Alba considerava que os educadores eram os responsáveis em promover a harmonia entre a ciência e a religião, como forma de auxiliar as ordens práticas da organização social e no fundamento moral das sociedades. Ensinava que, através da religião, era possível obter respostas a perguntas que a ciência não conseguiria comprovar e que, no entanto, seriam passíveis de serem tratadas de forma filosófica.

Feminismos: Feminismo católico

Alba Cañizares do Nascimento era uma intelectual católica, e a sua causa religiosa a acompanhou durante toda a sua trajetória, tanto pessoal, como profissional, além de ser engajada, ativa, participante e atuante pelas suas causas. Ela buscava promover um debate sobre o feminismo, principalmente, na linha em que ela acreditava, sendo o feminismo católico, considerado por ela como o verdadeiro feminismo. E sobre essa narrativa, contada e tecida pela personagem, é fácil de encontrar, quando se analisa os seus registros em seus arquivos pessoais, no qual há uma pasta intitulada: “O verdadeiro feminismo e o feminismo católico”, texto este proferido em um congresso paroquial realizado em 25 de outubro de 1931, no qual possui a intenção de reverberar sobre o que a Alba vem estudando e o que ela acreditava sobre esse movimento de manifestação pela liberdade feminina.

Sobre essa visão feminista da Alba, vale registrar que o movimento feminista surgiu com a tentativa das mulheres se legitimarem e poderem ocupar os espaços públicos e, principalmente, os espaços políticos, em busca de melhorias tanto sociais, como educacionais. E com o discurso da Alba pronunciado no congresso paroquial, nos anos de 1931, busca legitimar e apoiar o movimento feminista. Tal movimento seria a reivindicação dos seus direitos, com o objetivo de as mulheres poderem ser tratadas como seres pensantes, com inteligências, racionalidades, personalidades e atuantes no mundo. Ela explica que o ser feminista é acreditar e divulgar que a mulher não é apenas um ser inferior e nem superior ao homem, mas que ambos dependem das suas existências para assim existir.

Este discurso representa uma tentativa de mostrar que o movimento sufragista, no qual se dedicava, não estava em busca de uma transformação efetiva sobre o status quo da sociedade, ou que estivesse em busca de um embate de correlações de forças para demonstrar quem é ou deveria ser o mais forte, as mulheres ou os

homens? Sendo que a ideia do feminismo, desde sempre teve como objetivo mostrar que as mulheres também eram importantes e essenciais nos debates públicos, de modo a poderem opinar e construir efetivas mudanças coletivas.

Alba descreve que a base do pensamento feminismo católico, seria a ordem, a base do progresso, de modo a trazer a religião para o centro do debate. E a religião um espaço educativo, no qual poderia vir a ensinar que as mulheres e os homens são seres complementares, unidos em laços matrimoniais, com diferentes missões e ambições. Ela ainda destaca que a mulher tem por essência própria ser a rainha do seu lar, com alta e nobre missão, no qual deve promover a religiosidade em sua família. Além de ir ao encontro com o que o feminismo católico pregava sobre a indissolubilidade do matrimônio, por entender que a família era a base da sociedade, sendo responsáveis por transmitir as sensações de união, dedicação, amor e sentimentos de bondade. Ao mesmo tempo as feministas mais progressistas estavam a reivindicar a dissolução do casamento, o divórcio, o amor livre e aos direitos reprodutivos.

Para Alba a origem do feminismo poderia ser considerada como um movimento mundial e social, desde o período da antiguidade com a divulgação da história, e desde quando a mulher identificou as injustiças que lhes eram impostas pelo egoísmo masculino, no qual a força bruta era tida como um critério de superioridade. E que não só as dificuldades econômicas criaram o feminismo, mas a necessidade de mostrar que as mulheres também eram seres sociais e que poderiam ajudar no quesito economia, desde que a elas fosse destinado o direito a instruções a níveis educacionais.

Ainda sobre o feminismo católico, Alba o descreve e defende como um feminismo que prega a ordem, que ensina as mulheres que elas não são inferiores aos homens. Ela procura dizer que existem diferenças, mas que não quer dizer que existe alguém superior ou inferior em detrimento do outro: “ao homem compete a conquista do mundo, as lutas exteriores – à mulher compete a conquista do próprio homem”

(Nascimento, 1931, p. 12). Cabia a mulher ser responsável pela educação e formação das crianças, futuros homens e mulheres.

Sobre a educação brasileira

Alba Cañizares aponta que assim como em outros países pelo mundo, o Brasil procurava se adequar às transformações do capital, alinhando-se à lógica econômica do capitalismo global. E a sociedade brasileira precisava se encaixar nos novos moldes para realizar a transição de um regime monárquico para o republicano. E uma das principais mudanças foi a separação entre a Igreja Católica e o Estado, no qual tal movimento buscava atender às pressões internas dos grandes proprietários de terras e dos latifundiários,

Acabou que a transição do período Imperial para o Republicano não significou um surgimento de ações efetivas em relação à educação popular. No entanto, para abafar o modelo educacional criado no Império, havia uma necessidade de reorganizar a educação através das reformas educacionais. Então, a partir de 1915 a República brasileira se inicia com um período, em que Nagle (1974) denomina, de “entusiasmo pela educação”, no qual a ideia central seria a transformação do povo brasileiro, que deveria sair da ignorância e dos males do atraso através da educação, tornando-se um povo de cidadãos esclarecidos e instruídos (Savianni, 2019).

A finalidade do movimento “entusiasmo pela educação” era de expandir a escola através de um novo modelo educacional pautado pelos ideais da Escola Nova, cuja aplicação seria efetivada nas escolas primárias e normais. O projeto Escola Nova consistia em um conjunto de reformas e ações educacionais que ocorreram a partir do embate entre a escola tradicional e a escola progressista, os dois modelos pedagógicos vigentes até então.

O modelo progressista tinha como centro de seu projeto educacional os estudantes, alvo das discussões e reflexões pedagógicas. Ao contrário, da escola tradicional, no qual o debate girava em torno do protagonismo dos professores, entendidos como

únicos detentores dos conhecimentos legitimados pela sociedade, ao menos sob a ótica de seus defensores. Vale destacar, que esse movimento não se consistia em um bloco homogêneo e que havia grandes divergências de opinião sobre as estratégias a serem adotadas de modo a alcançar o aperfeiçoamento dos aspectos escolares (Paulilo, 2003).

Como principal característica o intuito era de reformular a educação do país e implantar uma escola única e gratuita para todos os brasileiros, democratizando o acesso à educação básica, o movimento Escola Nova desejava que estudantes de classes menos favorecidas pudessem ascender e melhorar de vida por meio de uma educação justa e de qualidade. Alba Cañizares era uma das defensoras deste movimento e há um artigo seu, publicado em abril de 1925, no qual a autora busca expor os objetivos do ensino de filosofia nas escolas primárias, expondo argumentos de que era necessário ter um bom senso e cuidado com o dogmatismo dos falsos filósofos. Para Alba a verdadeira filosofia deveria reconhecer a importância do caráter, da moral e da ética. Ainda nesse sentido, Alba busca revelar que existe uma grande relação de dependência entre a pedagogia e a filosofia, na qual a pedagogia seria a ciência da educação, com um complexo de leis, no qual ensinam o homem a viver em harmonia. Já a filosofia seria a ciência dos primeiros princípios, que fornece os verdadeiros conhecimentos básicos. Afirma ainda que a pedagogia é uma ciência derivada e subordinada à sociologia, à psicologia e à ética, e exerce grande influência sobre as conclusões filosóficas. Dessa forma, a autora acredita que a filosofia possui um poder transformador que visa influenciar toda a sociedade a partir da moral.

Para Alba Cañizares, o ensino de filosofia na escola primária era sinônimo do bom senso, da formação completa do caráter dos homens e do futuro da sociedade. A diversidade do tema e das teorias poderiam criar dúvidas em relação ao espírito humano, levando ao ceticismo. E sobre essa visão, a autora menciona que se deveria buscar a realidade através das boas práticas de vida e de

uma orientação produtiva e generosa, considerando que a filosofia serviria como ferramenta para acessar o caminho do bem.

Alba defende uma iniciação filosófica no magistério primário, de modo a torná-lo imperativo e essencial para a educação das camadas populares. A autora acredita que os educadores possuem uma grande responsabilidade em orientar seus estudantes para um bom caminho, de modo a saber interpretar os problemas sociais a partir da esperança e da fé no destino moral dos homens. Expondo que a educação é um meio de transformação do indivíduo, fazendo parte da formação do caráter dos estudantes e mostrando a necessidade do trabalho.

“Positivistas, agnósticos, materialistas, pragmatistas, mecanicistas, céticos, espiritualistas, católicos, espíritas” (Nascimento, 1925, p.103), Alba dizia que se cada professor demonstrasse apenas os seus sistemas preferidos de forma apaixonada, não haveria harmonia nem coordenação lógica nas matérias lecionadas. E os estudantes, aspirantes a professores estariam perdidos num vasto mar de opiniões contraditórias, os normalistas seriam incapazes de distinguir qual corrente filosófica deveria se estabilizar.

Diante disso, Alba Cañizares segue em defesa do caminho da moral, que permitiria às pessoas aceitarem os seus direitos de forma consciente e justa. Para ela, educar e demonstrar as “verdades morais” é mais difícil que demonstrar as “verdades matemáticas”, pois a educação para a moral e a razão dependem das forças espirituais, que só podem ser demonstradas pelas forças da alma. A pedagogia moral, nesse sentido, seria inseparável da filosofia, argumento que a autora retoma na tese “Dos direitos e deveres da família na educação: a pedagogia católica ante à estética, à moral e à religião”, trabalho este realizado em 1923, pela Ação Católica, sob orientação do Cardeal D. Sebastião Leme, este trabalho é um estudo sobre a “base filosófico-religiosa” da pedagogia.

É preciso ressaltar que ao longo da Primeira República, a Igreja Católica brasileira buscou se reorganizar para recuperar seu caráter

hegemônico perdido com o advento da República e da Constituição de 1891, no qual foi retirada dentre outras prerrogativas o poder da instituição Católica sobre a educação das massas. A Igreja Católica, no entanto, aproveitou-se da liberdade do Estado para se promover tanto no ambiente político como na expansão do campo educacional, implementando regimes de internato e externato. É nesse contexto, que em junho de 1925, Alba Cañizares escreve sobre os propósitos da educação e dos educadores, enxergando na filosofia a base do ensino moral, capaz de resolver especulações e tranquilizar os pensamentos dos educandos sobre os limites de tempo e espaço. A educação filosófica permitiria ao indivíduo buscar respostas mais conscientes para as regras de ação que envolvem os indivíduos e a sociedade.

Considerações finais

Alba Cañizares do Nascimento foi uma figura complexa e influente na Primeira República brasileira, emergiu como uma intelectual ativa, professora e defensora do feminismo católico. Sua trajetória evidencia o seu transitar entre a educação, a religiosidade e os movimentos feministas da época. No cenário educacional, Alba defendeu o movimento Escola Nova, buscando uma transformação na educação brasileira. Sua defesa da filosofia como componente essencial para formação do caráter dos estudantes reflete a busca por uma base moral sólida na sociedade. No entanto, suas visões encontraram resistência, especialmente em relação à laicidade preconizada pela Constituição de 1891.

Sobre o feminismo católico, uma abordagem que a personagem enfatizava era a da complementaridade entre homens e mulheres, ancorada nos princípios religiosos. Alba desafiou estereótipos de gênero e defendeu a participação ativa das mulheres na sociedade, integrando o feminismo ao contexto católico. Ao longo de sua vida, podemos perceber que mesmo contribuindo significativamente para o cenário educacional e social, Alba foi invisibilizada e cabe nós

pesquisadores explorarmos e resgatar parte dessa sua participação pública.

Referências

A Escola Primária, Ano 9, nº. 2 - nº Avulso. Rio de Janeiro Abril/1925. **Jornal do Brasil**, 08, setembro/1925.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1931/1937. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.131, p. 285-302, maio/ago. 2007.

NASCIMENTO, Alba Cañizares do. **O verdadeiro feminismo e o feminismo católico**. Texto para Conferência no Congresso Paroquial de Campo Grande. Arquivo pessoal da família. 25 de outubro de 1931

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta M. C. de. Historiografia da educação e Fontes. *In*: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Reflexões acerca do livro**: Pesquisa em história da educação no Brasil. Rio de Janeiro. DP&A, 2005.

PAULILO, André Luiz. Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 46, p. 93- 122, 2003.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se**: Feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

RAGO, Margareth. Feminizar é preciso: por uma cultura filógena. **Em Perspectiva**, São Paulo, 15(3), 53-66. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000300009>. Acesso em: 20/08/2023.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. *In*: REMOND, René. **Por uma nova história política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. Normalistas históricas, professoras comportadas: a construção das representações sobre a profissionalização da docência feminina no século XIX. **Dimensões**. Vol. 23. p. 67 – 81, 2009.

REVISÃO DE LITERATURA: Pesquisas recentes sobre o campo multiplicativo e diálogos nas aulas de matemática

Bernadete Mendonça de Alencar Xavier
e-mail: betevip92@gmail.com

Vânia Finholdt Angelo Leite
e-mail: vfaleite@uol.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ

Formação de Professores, Didática e Educação Matemática (Tri
Vértice)

Resumo

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado que trata da revisão de literatura com os descritores: “Situações-problema”, “Estruturas Multiplicativas”, “Anos Iniciais” e “Educação Matemática Crítica”. Fizemos um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), aplicando o filtro de produções dos anos de 2017 até 2021. Nossa investigação foca nos diálogos dos alunos, conforme Alro e Skovsmose (2006) e na apropriação do campo conceitual de situações multiplicativas, conforme Vergnaud (2003 e 2009), referenciais de base presentes nos cinco trabalhos levantados nessa revisão. Encontramos quatro dissertações em torno do campo conceitual multiplicativo e uma tese voltada para os diálogos nas aulas de Matemática. Essas produções indicam a necessidade de pesquisas voltadas para a sondagem de estratégias dos estudantes e a apropriação de conceitos multiplicativos. Trata-se de uma temática desafiadora da prática docente no campo da Educação Matemática.

Palavras-chave: Educação Matemática; situações-problema; campo multiplicativo; diálogos.

Introdução

A revisão de literatura é o começo de uma viagem cujo pontapé inicial é a busca pela apreciação de contribuições de outros estudos em torno do tema escolhido pelo pesquisador acadêmico. “Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados” (Duarte, 2002, p. 139).

Sem a pretensão de inaugurar o mundo, mas de construir uma produção acadêmica que evoca e cruza diferentes interlocutores em diferentes temporalidades, iniciamos nossa revisão de literatura com o intuito de verificar a produção já realizada sobre o campo conceitual multiplicativo e a comunicação nas aulas de Matemática.

Como um garimpeiro buscando preciosidades, começamos a revisão de literatura por ocasião da participação no grupo de pesquisa Tri Vértice, o qual se reúne sob a direção da Professora Dr^a. Vânia Leite para estudos e discussões que perpassam a Formação de Professores, Didática e Educação Matemática.

Metodologia

Inicialmente, realizamos algumas leituras de artigos periódicos indicados no grupo de pesquisa, o que permitiu uma ampliação do nosso olhar. Nesse contexto, definimos o passo a passo do nosso trabalho com base em algumas das etapas realizadas numa revisão sistemática por Lima e Nasser (2021).

E as etapas serão as seguintes: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados; e síntese do conhecimento (Botelho; Cunha; Macedo, 2011 *apud* Lima; Nasser, 2021, p. 4 -5).

Desse modo, prosseguindo com os primeiros passos, o contato com as produções em torno do conceito de comunicação, perpassando a Educação Matemática Crítica, nos oportunizou o acesso a pesquisadores, dentre os quais se destacam: Martinho (2009), Serrazina e Ribeiro (2012), Alro e Skvosmose (2021) e Faustino (2021). Essas leituras influenciaram na escolha das palavras-chave. Desse modo, além das expressões “Situações-problema”, “Estruturas Multiplicativas” e “Anos Iniciais”, incluímos o descritor “Educação Matemática Crítica”.

De posse desses descritores, fizemos um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), aplicando os seguintes filtros: i) por tipo: Mestrado e Doutorado Acadêmico; e ii) por ano: produções de 2017 até 2021. Muitos trabalhos apareceram, o que ocasionou uma extensa leitura dos títulos, uma busca refinada e uma seleção de 30 (trinta) estudos ao todo.

Focamos nos títulos que mais se aproximavam da nossa pesquisa, cujo objeto é o elo entre a comunicação e a resolução de problemas de estruturas multiplicativas como um caminho para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem dos conceitos matemáticos. Desse modo, eliminamos 16 (dezesesseis) produções, as quais se voltavam para outros segmentos ou não possuíam autorização para divulgação, permanecendo 14 (catorze) pesquisas restantes.

Então, verificamos que 09 (nove) trabalhos, além de tratar do Campo Multiplicativo e Estruturas Multiplicativas, também se referiam à formação inicial e continuada do professor que ensina Matemática nos anos iniciais, o que, de certa forma, se distanciava do nosso projeto, que é voltado para o aluno e não para o docente.

Com isso, observamos que, quando o assunto é o Campo Multiplicativo, a tônica das pesquisas recai majoritariamente sobre investigações voltadas para os docentes e que há uma concentração desse objeto de pesquisa na região Nordeste do Brasil.

Assim, prosseguimos com a etapa final da revisão com os 5 (cinco) trabalhos restantes: Nascimento (2017); Oliveira (2018); Beyer

(2018); Camili (2021); e Faustino (2018). A Tabela 1 apresenta a seleção final dessa revisão.

Tabela 1 - Seleção final para análise de trabalhos da revisão de literatura

ANO	AUTOR	TRABALHO	UNIVERSIDADE
2017	Nascimento	Problemas multiplicativos no 4º ano do ensino fundamental: ensino e estratégias de resolução	Universidade Luterana do Brasil /Canoas, RS
2018	Beyer	Campo conceitual multiplicativo: um mapeamento das pesquisas produzidas no Brasil entre os anos de 1997 e 2016	PUC/ São Paulo, SP
2018	Oliveira	Proporcionalidade: um olhar sobre os esquemas de estudantes do ensino fundamental	Universidade Estadual de Santa Cruz/ Ilhéus, BA
2018	Faustino	“Como você chegou a esse resultado?” O diálogo nas aulas de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental. Tese de Doutorado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho /Rio Claro, SP
2021	Camili	Estruturas Multiplicativas: um estado do conhecimento (2009 - 2019)	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho / Bauru, SP

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Conforme a Tabela 1, podemos verificar que três trabalhos selecionados têm sua localização de produção na região Sudeste. Os demais são respectivamente um da região Sul e outro da região Nordeste. No tocante à concentração de estudos de estruturas multiplicativas na região Nordeste do país, observada no levantamento inicial, a quantidade de estudos dessa região do país foi menor na seleção final da nossa revisão.

Após o primeiro momento, cientes da necessidade de serem criadas ‘categorias analíticas para facilitar a ordenação e

sumarização de cada estudo” (Lima; Nasser, 2021, p. 5), prosseguimos à etapa propriamente de análise do material selecionado, pois todo esse repertório precisava ser organizado e categorizado de acordo com critérios de aproximação e afastamento entre essas produções.

Comparando eixos temáticos

Corroboramos com Lima e Nasser (2021, p. 5) de que “a categorização dos estudos, que configura a quarta etapa, tem por objetivo sumarizar e agrupar todos os trabalhos selecionados na etapa anterior e segue o modelo de análise de conteúdo sugerido por Bardin (2016)”.

Nessa trajetória, realizamos a primeira categorização entre os cinco trabalhos, a qual se pautou na divisão em três grupos temáticos de acordo com o objeto de cada estudo, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Grupos temáticos por objeto de estudo

Objeto de estudo	Temática	Aporte teórico	Autoria	Trabalho
Estratégias e esquemas dos alunos de resoluções de problemas do Campo Conceitual Multiplicativo	Campo Conceitual Multiplicativo	Teoria do Campo Conceitual Multiplicativo definido por Vergnaud	Nascimento, 2017 Oliveira, 2018 Beyer, 2018 Camili, 2021	Dissertação
Mapeamento de produções de pesquisas do Campo Conceitual Multiplicativo				
Padrões de comunicação: como o diálogo é colocado em	Diálogos nas aulas de matemática	No campo da Educação Matemática, perspectivas	Faustino, 2018	Tese

Objeto de estudo	Temática	Aporte teórico	Autoria	Trabalho
ação nas aulas de matemática		de Alro e Skovsmose		

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Ao analisar a Tabela 2, verificamos que quatro dissertações: (i) Nascimento (2017); (ii) Oliveira (2018); (iii) Beyer (2018); e (iv) Camili (2021), se voltam para situações de estruturas multiplicativas e aprendizagem de conceitos do Campo Conceitual Multiplicativo, tendo, como principal aporte teórico, as contribuições de Vergnaud (2003 e 2009).

A tese de Faustino (2018) se destaca, pois, sua temática se volta para padrões de comunicação numa investigação acerca de como o diálogo é colocado em ação nas aulas de matemática. Com uma ênfase no conceito de diálogo, esse estudo contempla a Educação Matemática Crítica e expõe uma associação entre Matemática, enquanto atividade humana, Educação e Sociedade. Vergnaud (2003 e 2009), referencial teórico base dos quatro trabalhos supracitados, não aparece nos referenciais dessa tese.

Nosso trabalho se volta tanto para o papel dos diálogos à luz do Alro e Skovsmose (2006), referencial base de Faustino (2018), quanto para a investigação da apropriação do campo conceitual de situações multiplicativas à luz de Vergnaud (2003, 2009), referencial base das outras quatro produções.

Assim, a relevância temática do nosso estudo recai na oportunidade de investigarmos possíveis relações entre comunicação e situações-problemas solucionadas em pequenos grupos por meio de diálogos em ação. Nosso objetivo principal é investigar a modificação do desempenho dos estudantes após processos dialógicos promovidos por intervenções didáticas da professora-pesquisadora.

Comparando percursos metodológicos

A Tabela 3 apresenta um panorama dos percursos metodológicos das cinco pesquisas selecionadas.

Tabela 3 - Comparando percursos metodológicos

Trabalhos	Percurso Metodológico		
	Tipo	Método	Produção de dados
Nascimento, 2017	Pesquisa Qualitativa	Estudo de caso	- Observação de aulas - Teste (6 situações)
Oliveira, 2018		Estudo diagnóstico de caráter descritivo – pesquisa formação	- Pré-teste em 2014 (13 situações) - Pós-teste em 2015 (13 situações) - Nova aplicação do pós-teste em 2017 -Entrevista semiestruturada
Beyer, 2018		Estudos bibliográficos ou documentais	- Fichamento e resenha de 32 trabalhos
Camili, 2021		Estado do Conhecimento	- Fichamento de 22 artigos
Faustino, 2018		Observação participante	- Projeto Meio Ambiente e Matemática -Observações dos diálogos estabelecidos nos encontros semanais

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Conforme a Tabela 3, podemos verificar que todas se tratam de pesquisa qualitativa, apresentando variações quanto ao método e à produção de dados. Nesse sentido, a opção metodológica por uma abordagem qualitativa foi comum a todas as pesquisas dessa revisão.

Nosso estudo também se configura em uma pesquisa qualitativa. No entanto, não segue a metodologia do estudo de caso como Nascimento (2017); não é um estudo descritivo conforme Oliveira (2018); e não é uma observação participante como Faustino

(2018). Também não se caracteriza por uma pesquisa de cunho bibliográfico conforme os percursos metodológicos de Beyer (2018) e Camili (2021). Ambas realizaram uma pesquisa exploratória e bibliográfica, com abordagens qualitativas. Seus estudos são denominados como histórico-bibliográficos ou documentais.

A leitura minuciosa da metodologia adotada nos estudos apontados no Quadro 3 nos permite constatar uma semelhança entre essas produções. Embora presentes no ambiente escolar e estando em interação com os sujeitos investigados, observando, anotando, aplicando testes e fazendo audiografações, as autoras desses trabalhos não intervieram na produção de dados e a investigação se deu sem a interferência das pesquisadoras.

Diferente das características metodológicas dos trabalhos levantados, nossa investigação se trata de uma abordagem intervencionista inspirada na pesquisa-ação.

No que diz respeito à metodologia, o diferencial em nosso trabalho se configura no fato de abarcar a realização de três etapas de produção de dados, tais como: (i) aplicação de um pré-teste inicial; (ii) realização de uma intervenção didática voltada para processos dialógicos entre alunos durante a resolução de situações-problema em grupos no decorrer de seis semanas consecutivas; e (iii) aplicação de um pós-teste ao final desse período.

Resultados parciais e discussões

Observamos que as quatro dissertações: Nascimento (2017), Oliveira (2018), Beyer (2018) e Camili (2021) se voltam para situações de estruturas multiplicativas e aprendizagem de conceitos do Campo Conceitual Multiplicativo.

As indicações desses estudos sinalizam a pertinência da nossa pesquisa: i) apontam a dificuldade de intervenção pedagógica que professores apresentam ao se depararem com os erros e estratégias dos alunos na resolução e problemas; ii) ressaltam que o professor pode refletir e observar os esquemas construídos pelos estudantes

nas situações propostas; iii) sugerem a necessidade de compreender os esquemas dos estudantes do Ensino Fundamental de outros conceitos da estrutura multiplicativa, tais como: combinatória, configuração retangular, comparação multiplicativa e proporção dupla; e iv) anunciam que os conhecimentos em torno do campo conceitual multiplicativo, nas suas mais diversas maneiras de conceitualização, não circulam de forma clara entre os professores dos anos iniciais.

A partir da revisão, notamos que ainda há assuntos para investigar, tais como: i) a evolução de procedimentos de ensino (Nascimento, 2017); ii) a fala dos estudantes com relação aos conceitos matemáticos envolvidos na sua ação como uma prática que permita compreender, consolidar os conceitos e explorar a ampliação dos eixos do campo multiplicativo (Oliveira, 2018), o que é salientado em nossa pesquisa, a qual se volta para situações de relações ternárias do eixo de comparação multiplicativa; e iii) as organizações matemáticas e didáticas dos principais documentos curriculares oficiais que regem a Educação Básica ao sugerirem o ensino dos conceitos do Campo Conceitual Multiplicativo bem como a apropriação desses conhecimentos pelos professores e estudantes no cotidiano escolar (Beyer, 2018 ; Camili, 2021).

Já a tese de Faustino (2018) se diferencia bastante das anteriores e sua temática se volta para padrões de comunicação numa investigação acerca de como o diálogo é colocado em ação nas aulas de matemática. Ela aprofunda as interações discursivas num estudo desse campo por meio de projetos temáticos sem se limitar à resolução de problemas. Ela traz evidências da emersão de dois padrões de comunicação: o padrão "sanduíche" de comunicação e o diálogo. Quanto à perspectiva da Educação Matemática Crítica, há poucas pesquisas que envolvam o aspecto dialógico nos anos iniciais (Faustino, 2018).

Dentre os trabalhos levantados, não encontramos nenhuma dissertação e tese que unissem as estratégias de ação dos alunos para a resolução de situações-problema do campo multiplicativo e o

diálogo dos estudantes nas aulas de Matemática nos anos iniciais. Desse modo, agregar as situações-problema de estruturas multiplicativas e os diálogos dos alunos numa única investigação configura uma pesquisa com certo grau de singularidade. Por se tratar de uma investigação qualitativa, a universalidade da nossa pesquisa está paradoxalmente na sua especificidade (Martinho, 2009).

Considerações finais

Passados poucos anos desde a publicação das cinco pesquisas levantadas nessa revisão de literatura, verificamos que os apontamentos das autoras em cada trabalho ainda repercutem atualmente na prática docente como um desafio para o ensino de Matemática, o que justifica a necessidade de pesquisas voltadas para entender e analisar as estratégias dos estudantes. Nesse sentido, cabe ouvir os alunos e investigar como as crianças resolvem situações do Campo Multiplicativo.

Finalizando essa revisão, entendemos que o nosso olhar representa mais um olhar que vasculha lugares já visitados em torno de demandas do campo da Educação Matemática que ainda persistem atualmente.

Compreendemos que o nosso trabalho se configura na busca pelo novo revestido de vivências anteriores, as quais, uma vez compartilhadas e analisadas por intermédio das produções acadêmicas levantadas, nos empodera a seguir caminhando na produção e análise de dados empíricos rumo ao entendimento de como a promoção do diálogo pode contribuir para o desempenho dos estudantes.

O diferencial da nossa pesquisa está relacionado ao desejo de investigar a conjugação de duas frentes importantes no ensino de matemática: uma baseada na teoria vergnaudiana e outra influenciada pelas contribuições da Educação Matemática Crítica à luz de Alro e Skovsmose (2006, 2021).

Referências

ALRO, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e aprendizagem em Educação Matemática**. Trad. Orlando A. Figueiredo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BEYER, Fernanda Leite Lopes. **Campo conceitual multiplicativo: um mapeamento das pesquisas produzidas no Brasil entre os anos de 1997 e 2016**. Dissertação (Mestrado em Matemática) - PUC. São Paulo, 2018.

CAMILI, Meire Cristina Martins. **Estruturas Multiplicativas: um estado do conhecimento (2009 - 2019)**. Dissertação (Mestrado em Matemática) - UNESP, Bauru, 2021.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>

FAUSTINO, Ana Carolina. **“Como você chegou a esse resultado?”** O diálogo nas aulas de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Matemática) - São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2018.

LIMA, Daniel de Oliveira; NASSER, Lilian. Uma revisão sistemática das concepções dos docentes que atuam na educação básica sobre a avaliação em matemática. *In: Anais do VIII Encontro de Educação Matemática do Estado do Rio de Janeiro. Anais...Volta Redonda(RJ) UFF/IFRJ*, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/eematrj2021/396871-uma-revisao-sistematica-das-concepcoes-dos-docentes-que-atuam-na-educacao-basica-sobre-a-avaliacao-em-matematica>. Acesso em: 14 out.2022.

MARTINHO, Maria Helena da Silva de Sousa. A comunicação na sala de aula de Matemática: o papel do professor. Conference Paper - January 2009. **Author profiles for this publication** at: <https://www.researchgate.net/publication/242493229>. *XX SIEM em 2009*.

NASCIMENTO, Sheila Motta Steffen do. **Problemas multiplicativos no 4º ano do ensino fundamental: ensino e estratégias de resolução**. Dissertação (Mestrado em Matemática) - ULBRA. Canoas, 2017.

OLIVEIRA, Tamiles da Silva. **Proporcionalidade**: um olhar sobre os esquemas de estudantes do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Matemática) - UFSC. Ilhéus, 2018.

PONCIANO, Gisele Rainha Pontes; LEITE, Vania Finholdt Angelo. Situações multiplicativas: uma revisão de literatura. Sociedade Brasileira de Educação Matemática – Regional SC. **VIII ECEM** (Encontro Catarinense de Educação Matemática). Abril de 2021, p. 1-10.

SERRAZINA, Maria de Lurdes; RIBEIRO, Deolinda. As interações na Atividade de Resolução de Problemas e o Desenvolvimento da Capacidade de Comunicar no Ensino Básico. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 26, n. 44, p. 1367-1393, dez. 2012.

SILVA, Silvana Holanda da. **Reflexões com professoras acerca da teoria dos campos conceituais como fundamento de reelaboração da prática docente em matemática**. Tese (Doutorado em Matemática) - Universidade Estadual do Ceará, 2018.

VERGNAUD, Gérard. A Gênese dos Campos Conceituais. *In*: GROSSI, Esther Pillar (org.) **Por que ainda há quem não aprende?** A teoria. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VERGNAUD, Gérard. **A criança, a matemática e a realidade**: problemas do ensino da matemática na escola elementar. Trad. Maria Lucia Faria Moro. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009.

A INTERSEÇÃO ENTRE LITERATURA E MATEMÁTICA: Formação de professores nos processos de ensino-aprendizagem

Bianca de Macedo Abreu
e-mail: biamacedoabreu24@gmail.com

Vania Finholdt Angelo Leite
e-mail: vfaleite@uol.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ

Tri Vértice: Formação de Professores, Didática e Educação Matemática

Resumo

O presente texto é um recorte de uma pesquisa que se encontra em movimento no curso de Doutorado. Neste estudo apresentamos um levantamento de dados de cunho teórico, bibliográfico ancorado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Está ancorada em D'Ambrósio para pensar a matemática, em Candido para refletir sobre a literatura, em Fontoura para refletir sobre a formação de professores. O trabalho utiliza a metodologia das narrativas e o conceito de experiência à luz de Josso, objetivando compreender as afinidades, dificuldades e possibilidades da matemática quando trabalhada em consonância com a literatura no contexto educacional para os processos de significação de vida e formação. Pretendemos contribuir com recursos para as práticas docentes provenientes da aproximação destas linhas de conhecimentos e consequentemente, a formação de professores, por meio da (co)interpretação de narrativas de profissionais que trabalham como e com formadores.

Palavras-chave: Formação de professores; narrativas; linguagens.

Introdução

Vamos precisar de todo mundo
Um mais um é sempre mais que dois
(Beto Guedes)

Nos versos da epígrafe, a literatura se apropriou da matemática para transmitir uma mensagem literária. Na expressão matemática com adição “um mais um” sempre vai ser igual a dois. Nunca mais de dois. “Um mais um é sempre mais que dois” é uma conta que só fecha no sentido literário. Refere-se a duas ou mais pessoas juntas, unindo forças para fazer a diferença que queremos ver no mundo. A linguagem literária ancora interpretações deste verso, como esta, pela articulação das palavras com originalidade, criatividade, riqueza de recursos expressivos que têm a capacidade de mexer com nossas emoções, de criar efeitos estéticos, nos quais o entrelaçamento das palavras nem sempre gera um significado literal, mas criativo. É a literatura que nos permite estas compreensões. Podemos dizer que há uma interseção entre a literatura e a matemática nesta mensagem.

Esta interseção junto à outra interseção da formação de professores e com narrativa, como metodologia e dispositivo potente para os processos formativos, fazem parte da pesquisa do curso de Doutorado em andamento nomeada até o momento “A formação de professores e a interseção entre literatura e matemática nos processos de ensino-aprendizagem”. Intencionamos dialogar com o cruzamento entre a matemática e a literatura, que estão cada vez mais presentes nos materiais pedagógicos existentes na atualidade, pelo olhar de profissionais que trabalham como e com formadores ou tem produções nestas áreas.

Para averiguar a relevância desta pesquisa no campo educacional, como parte do caminho metodológico, realizamos duas revisões de literatura. Uma exclusivamente sobre a abrangência da narrativa em pesquisas no Brasil. A outra trata de todos os pontos das interseções que são a literatura, a matemática, a formação de

professores e a narrativa. Esta última apresentaremos aqui neste trabalho, por meio de levantamento de dados, como um retrato da pesquisa em desenvolvimento. Por isso, ainda não se encontra categorizado.

No campo da educação e da formação, há a possibilidade de construção de um olhar renovado de si mediante práticas de alteridade, ou seja, pela natureza ou condição do que ou de como o outro é. A reflexão biográfica, que se revela significativa do ponto de vista da nossa formação e transformação, nos permite ver de maneira mais clara os desafios de nossa existência e de nossa trajetória profissional. Para Josso (2010), a prática narrativa, qualquer que seja a forma, oferece possibilidade de experiência, de autoconsciência, por meio do nosso alter ego e nossas responsabilidades, como sujeitos envolvidos no que já existe e no futuro próximo.

A matemática é uma linguagem assim como a literatura, mas ambas são pertencentes a campos de conhecimentos diferentes. Embora estejam interligadas quando entendemos que se completam em situações cotidianas. Toda modalidade de linguagem, de natureza verbal ou não verbal, pode ser contextualizada em sala de aula, na perspectiva que o aluno se aproprie da leitura, reflita e possa entender as situações de seu emprego e sua mensagem.

As atividades de leitura e de escrita nas aulas de matemática podem transformar o cenário atual, assim como, nas demais disciplinas pela relação existente a partir do movimento de pensar sobre. Provoca nossos alunos a descreverem suas ideias e compreensão do texto, bem como a apresentação de solução para o problema proposto, pois detêm a percepção de que uma resolução matemática precisa ser sempre e apenas de cálculos. Evidenciam uma potencialidade de abordagem frente a leitura e a escrita, que pode agregar conteúdo de forma dinâmica e formativa, que integram as experiências individuais e coletivas na busca da construção e apropriação dos conceitos abstratos.

Para D’Ambrosio (2009), a educação formal é baseada ou na mera transmissão de explicação e teorias, se referindo ao ensino teórico e aulas expositivas, ou no adestramento de técnicas e habilidades, se tratando do ensino prático com exercícios repetitivos e de memorização. O autor salienta que as alternativas são totalmente equivocadas em vista dos avanços mais recentes do nosso entendimento dos processos cognitivos, pois não se pode avaliar habilidades cognitivas fora do contexto cultural.

A educação é um movimento articulado em domínio de conceitos e reconhecimento de finalidades nos contextos social e cultural de modo a favorecer e estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas, possibilitando a apropriação de conhecimentos significativos na educação matemática e em outras áreas nos processos de ensino-aprendizagem e na vida, que quando restritos somente aos ensinamentos teórico e prático, no sentido da repetição e não da criação, não contemplam a historicidade da pessoa para sua formação integral.

Para Candido (2017, p. 191), “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura, em todas as modalidades, em todos os níveis é um direito inalienável”. Esta explanação do autor é reflexiva, pois coloca a literatura como um direito inalienável, ou seja, que não pode ser vendido ou cedido, é pertencente ao ser de maneira intransferível todo o conhecimento, o saber, as vivências e as experiências das histórias, dos textos lidos.

Rego (2021), com base em Fontoura (2011) destaca que se faz imprescindível uma formação que proponha mobilizar e significar a prática docente, portanto, é essencial repensar a formação para o magistério, levando em consideração a relação entre teoria e prática e teoria, entre os saberes da universidade e as realidades dos alunos, o que permitirá que os professores constituam sua identidade e seu papel profissional docente. Desta forma, diminuindo a fragmentação e a dicotomia no cotidiano ato de ensinar.

Na concepção de Josso (2010), quando uma vivência é refletida pode se transformar, alcançando o status de experiência. Uma

experiência no processo formativo pode ampliar o modo de entender o funcionamento da sociedade, do estado e do processo ensino-aprendizagem, pelo movimento de consciência, de reflexão da prática docente e da vida. Tal fato, nos possibilita considerar a experiência narrativa como metodologia, mas também, como dispositivo potente para os processos formativos dos docentes. Por isso, cruzamos as linhas da formação de professores e das narrativas, estabelecendo uma interseção entre ambas.

Apresentaremos a seguir um levantamento de produções de pesquisas qualitativas voltadas para estudos que apresentam interseção entre Educação Matemática, Literatura e formação de professores, nas quais utilizam a narrativa enquanto metodologia e dispositivo potencializador para os processos formativos docentes. A busca foi fundamentada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Utilizamos como critérios de seleção: os últimos cinco anos (2018-2022).

Levantamento de dados da revisão de literatura

A literatura e a matemática coadunam pelo desenvolvimento das habilidades de leitura e/ou escrita de uma temática que compreende o entendimento do texto, a análise crítica, o raciocínio lógico para resolução das questões e aplicabilidade destes saberes no contexto em que eles surgem, no qual em âmbito educacional envolve diretamente a atuação dos professores, e conseqüentemente, suas formações. Portanto, para construir uma pesquisa com contribuições inovadoras e relevantes, realizamos uma revisão de literatura por meio de levantamento de dados.

O levantamento de dados possibilita analisar as pesquisas realizadas e publicadas no Brasil; para o estudo foi utilizado o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) para embasar este estudo. Esta revisão é um pequeno recorte de uma

pesquisa de Doutorado em desenvolvimento e objetiva compreender as afinidades, dificuldades e possibilidades da Matemática quando trabalhada em consonância com a Literatura no contexto educacional para os processos de significação de vida e formação.

O levantamento de dados foi realizado no período de 01 a 31 de março de 2023. Utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos para desenvolvê-la nesta primeira etapa: 1) o levantamento de dados foi realizado no Portal de Teses e Dissertações da Capes; 2) as palavras-chave “Narrativas”, “Educação Matemática”, “Literatura” e Formação de Professores, colocando a palavra inglesa “and” (que significa “e” em português) entre cada uma delas; 3) foi aplicado o filtro “Ano” com o recorte temporal dos últimos cinco anos (2018 a 2022). Nesta etapa, após o primeiro resultado da busca, ainda foram aplicados os filtros descritos abaixo: 1) Tipo: Mestrado e Doutorado Acadêmico; 2) Grande Área: Ciências Humanas; 3) Área de Conhecimento: Educação; 4) Área de Concentração: Educação.

Encontramos 3258 trabalhos, dos quais 2071 são dissertações e 1187 teses. Para realizar o levantamento dos dados, primeiro fizemos as análises dos títulos. Depois a leitura dos resumos, em observância aos nossos critérios propostos, procurando as palavras narrativas, educação matemática, literatura e formação de professores ou nos resumos ou como palavras-chave.

Na busca de pesquisas que conversassem com a temática proposta, apresentamos os componentes apontados por França (2023) embasada em Callahan (2014). A revisão sistemática de pesquisas possibilita “revelar áreas em que mais pesquisas são necessárias” (Callahan, 2014, p. 275).

Os componentes que os autores devem levar em consideração e registrar ao reunir e categorizar os dados foram nomeados por Callahan (2014, p. 274) de Seis W’s: Who (quem), When (quando), Where (onde), Who (como), What (o que) e Why (por quê). Outros conhecem como “Wh questions”, pois são pronomes interrogativos da

língua inglesa empregados para fazer perguntas. São questionamentos diretos que nos ajudam a sistematizar a revisão da pesquisa.

Quadro 1 - Seis W's / Revisão Sistemática da Pesquisa em Pauta

Quem	A busca de dados foi conduzida / realizada pela autora desta pesquisa.
Quando	Os dados foram pesquisados / coletados no período de 01 de março a 31 de março de 2023.
Onde	Ocorreu nas bases de dados a seguir: Portal de Teses e Dissertações da Capes.
Como	Para a coleta dos dados, foram aplicadas as seguintes palavras-chave: Narrativas; Educação Matemática, Literatura e Formação de Professores. Foi utilizada em cada busca, os operadores booleanos "and" entre uma palavra e outra que se encontrava entre aspas.
Que	Foram encontradas 2071 dissertações e 1187 teses pelas palavras-chave, totalizando 3258 pesquisas. Após leitura dos resumos, descartou-se 3250 trabalhos. Foram selecionadas para análise 7 pesquisas, constituídas de 6 dissertações e 1 tese.
Por que	As 7 pesquisas selecionadas abordavam as temáticas de Formação de Professores e a interseção entre Educação Matemática e Literatura.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Das 2071 dissertações, selecionamos 59, das quais em apenas 6 pesquisas acontecem a interseção entre educação matemática e literatura, sendo: 1 pesquisa com a interseção da Literatura com a Geografia; 1 pesquisa da Etnomatemática; 4 pesquisas fazendo a interseção da Matemática com o uso das TDICS (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) inseridas no contexto escolar, em que o computador e a internet aparecem como instrumentos que promovem melhorias no processo de ensino aprendizagem; e 1 pesquisa tratando da formação literária.

Em relação às 1187 teses, foram selecionadas 48 pesquisas, das quais apenas 1 faz a interseção entre a Educação Matemática e Literatura. Dos trabalhos selecionados que tratam especificamente da matemática, consideramos que: 2 são da Etnomatemática; 1 da História da Matemática; 4 da Matemática fazendo interseção com o uso das TDICS; 2 da Matemática interdisciplinar (forma ampla); e 1 da Matemática fazendo interseção com a linguagem. Os demais

trabalhos tratam da formação matemática e da educação matemática. Quando se trata da educação matemática, a modelagem aparece 3 vezes. O campo conceitual multiplicativo também é tema de algumas pesquisas. Autores de renome do campo da Matemática são referências de alguns trabalhos, como Vergnaud, Nacarato e D'Ambrósio.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados a partir do levantamento de dados

	AUTORIA	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	ORIGEM
1	CRUZ, Hilda Souza da	O sentido espacial na literatura infantil'	2021	Universidade Estadual de Campinas	Dissertação
2	LOPES, Laurilene Cardoso da Silva	Formação continuada no âmbito do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: contribuições para o ensino de matemática e para a prática alfabetizadora	2018	Fundação Universidade Federal do Piauí	Dissertação
3	SANTOS, Luany Renata dos	Elaboração conceitual de grandezas e medidas no primeiro ano do ensino fundamental: contribuições da literatura infantil a partir da psicologia histórico-cultural	2020	Universidade Metodista de Piracicaba	Dissertação
4	FONTINELE, Marcella de Oliveira Abreu	Formação continuada e prática docente: contribuições da alfabetização matemática para o	2020	Fundação Universidade Federal do Piauí	Dissertação

		letramento da criança			
5	TOMAZELI, Lenir	Formação continuada de professores que ensinam matemática no primeiro ciclo: análise do projeto de estudos e intervenções pedagógicas em uma escola pública de Cáceres - MT'	2018	Universidade Federal de Mato Grosso	Dissertação
6	VALENTIM, Luciane de Souza Oliveira	A construção do conhecimento matemático na infância: uma articulação entre imaginário e razão	2021	Universidade São Francisco	Dissertação
7	GHELLI, Kelma Gomes Mendonca	Aproximações interdisciplinares entre o ensino de matemática e a literatura infantil: uma aprendizagem significativa	2019	Universidade Federal de Uberlândia	Tese

Fonte: Elaborado pela autora (20230)

Portanto, das 3258 pesquisas encontradas foram selecionadas para análise 7 pesquisas, constituídas de 6 dissertações e 1 tese. Em nenhuma das selecionadas consideramos que a narrativa aparece como metodologia, salvo uma que se aproxima por ser um memorial de formação. Logo, salientamos que em nenhuma pesquisa encontramos as quatro palavras-chave que originam as interseções e os objetos desta pesquisa.

Os dados encontrados justificam a continuidade e relevância do presente estudo por se tratar justamente da interseção da matemática com a literatura, o que de acordo com esse levantamento se mostra incipiente, apesar de perceber um grande número de

pesquisas no que tange apenas o campo da Matemática. Esta interseção entre matemática e literatura são temas fundamentais do projeto de pesquisa de Doutorado que se encontra em desenvolvimento. Desta forma, o levantamento visou ampliar as investigações do campo, assim como ancorar os estudos sobre formação docente a partir da metodologia escolhida que é a narrativa, mas sobretudo da confluência entre educação matemática e literatura na Educação Básica.

Considerações finais

Pelo processo ensino-aprendizagem, trouxemos a interseção na perspectiva de cruzamento de linhas, analogicamente, representadas por duas interseções que se encontram em decorrência de elementos que as aproximam: a matemática e a literatura, e a formação de professores e as narrativas. Das ligações destas duas linhas de conhecimentos pretendemos fazer a convergência por meio de narrativas de alguns profissionais que trabalham ou produzem nestas áreas concomitantemente, contribuindo assim, como recursos para as práticas docentes, e conseqüentemente, para a formação de professores.

Pretendemos contribuir com recursos para as práticas docentes provenientes da aproximação destas duas linhas de conhecimentos, a Matemática e a Literatura, e conseqüentemente, a formação de professores, por meio da análise de narrativas.

Todo professor é um professor de linguagem, qualquer que seja sua formação, pela perspectiva das práticas sociais e culturais das pessoas, pela forma delas se relacionarem com o mundo, pela multiplicidade de linguagens que promovem as comunicações e interações.

Desta forma, o estudo visa promover a percepção da relação entre a matemática e a literatura como linguagens, que está para além dos verbos ler e contar, assim como ancorá-las aos estudos sobre formação docente a partir da metodologia da narrativa como

dispositivo potente para os processos formativos pela flexibilidade e possibilidade de transformação, com destaque para o ensino-aprendizagem.

Referências

CALLAHAN, Jamie L. Writing Literature Reviews: A Reprise and Update. **Human Resource Development Review**, v. 13, n. 3, p. 271–275, jun. 2014.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos: O direito à literatura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Duas Vozes, 2017.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. São Paulo: Papirus, 2009.

FONTOURA, Helena Amaral. **Residência pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Niterói: Intertexto, 2011, p. 11- 23.

FRANÇA, Simone de Miranda Oliveira. "Vocês me ouvem?": Narrativas e Saberes Docentes sobre ensinar Matemática remotamente, nos Anos Iniciais, a partir da pandemia de COVID-19. (no prelo).

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio, Júlia Ferreira, 2.ed. re. e ampl. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano. **Inserção profissional docente: narrativas de professores iniciantes e experientes da Educação Básica do Município de Maricá - RJ**. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/16353>. Acesso em: jan. 2023.

**CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO
DESENVOLVIDA PELO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Processos
formativos e desigualdades sociais a partir dos
impactos da sua produção científica na educação das
cidades do Leste Metropolitano Fluminense**

Carlos Alberto Lima de Almeida
e-mail: carlosalberto.limadealmeida@gmail.com

Luiz Fernando Conde Sangenis
e-mail: lfsangenis@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Pesquisa Seraphicus

Resumo

A pesquisa em andamento tem como objeto a formação desenvolvida pelo PPG - Processos Formativos e Desigualdades Sociais e sua contribuição a partir dos impactos da sua produção científica na educação das cidades do Leste Metropolitano Fluminense. Problema: Quais os impactos da produção científica decorrente do Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais na educação das cidades do Leste Metropolitano Fluminense? Objetivo Geral: Consolidar os processos formativos do PPG a fim de ampliar a capacidade de desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação em conexão com o contexto socioeducacional das cidades do Leste Fluminense. Neste trabalho são apresentados resultados parciais da pesquisa descritiva a partir do emprego do levantamento das informações sobre as dissertações inseridas no site do Programa, relacionadas ao período 2011/2019, bem como das informações dos autores lançadas nos

respectivos currículos vinculados à Plataforma Lattes e consolidadas por intermédio de formulário estruturado no *Google Formulário*.

Palavras-chave: Autoavaliação; planejamento participativo; tecnologias sociais.

Introdução

Este texto apresenta resultados parciais de pesquisa em andamento¹ que tem por objeto a formação desenvolvida pelo PPG - Processos Formativos e Desigualdades Sociais e sua contribuição a partir dos impactos da sua produção científica na educação das cidades do Leste Metropolitano Fluminense. O referido Programa foi criado em 2009 com a implantação do Curso de Mestrado. Sua sede está localizada na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Município de São Gonçalo, RJ.

Após a consolidação do Curso de Mestrado, o Programa submeteu APCN, em outubro de 2017, com proposta de criação de Curso de Doutorado. A proposta recebeu um primeiro parecer favorável, em agosto de 2018, e em setembro do mesmo ano, recebemos visita *in loco* da Comissão de Avaliação da Capes. Em dezembro de 2018, a CAPES divulgou a aprovação do mérito da proposta de criação do Curso de Doutorado que foi implantado em agosto de 2019, após seleção pública dos primeiros 16 candidatos. Em 2021 e 2022 ingressaram mais 36 candidatos, sendo 2 estrangeiros de Moçambique através de convênio internacional. A composição do relatório final da Avaliação Quadrienal e dos relatórios anualmente inseridos na Plataforma Sucupira, relativos ao quadriênio 2017-2020 e

¹ Pesquisa vinculada ao Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG)- Pós-Doutorado Estratégico, associado ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu), da UERJ campus São Gonçalo, sob a supervisão do Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis, coautor deste trabalho.

cotejados com os documentos de referência da Área de Educação, demonstrou um tendencial incremento quantitativo e qualitativo das ações acadêmicas e científicas encetadas.

O Programa já formou mais de 300 mestres em 12 anos de existência. O acompanhamento de egressos sempre foi uma iniciativa permanente para autoavaliação do Programa e um dos principais elementos para o seu planejamento estratégico. A consolidação dos processos formativos do PPG exige o fortalecimento dos grupos de pesquisa, o aumento da eficácia da formação oferecida e o incremento da produção intelectual docente e discente comprometida com o desenvolvimento socioeconômico e cultural da Região do Leste Metropolitano Fluminense.

A pesquisa em andamento se propõe a responder o seguinte problema: Quais os impactos da produção científica decorrente do Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais na educação das cidades do Leste Metropolitano Fluminense?

Neste contexto, apresenta como objetivo geral consolidar os processos formativos do PPG a fim de ampliar a capacidade de desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação em conexão com o contexto socioeducacional das cidades do Leste Fluminense, tendo os seguintes objetivos específicos: Aprimorar os processos de autoavaliação, avaliação de egressos e de planejamento institucional, com metodologia participativa, com foco no impacto dos processos formativos do PPG; Aumentar a eficácia política e técnica das ações planejadas pelo PPG à medida que se aperfeiçoam os processos de formação de recursos humanos em nível de pós-graduação; Fortalecer os grupos de pesquisa do PPG e sua capacidade de articulação com grupos parceiros a fim de responder às demandas da sociedade fluminense por conhecimento, tecnologia e inovação social; Incrementar a produção intelectual docente e discente comprometida com a elevação dos níveis de desenvolvimento socioeconômico e cultural da Região do Leste Metropolitano Fluminense.

São propostas de ações constantes no plano de trabalho: (1) Identificar, na inserção social do Programa, o que existe de inovação social, especificamente, no que produzem os grupos de pesquisa; (2) instituir pesquisas capazes de identificar os impactos da formação e da produção de mestres e doutores nas escolas das redes públicas de educação; (3) ampliar a nucleação, as parcerias e os convênios institucionais, com grupos e redes de pesquisa, no Brasil e no exterior, no intuito de ampliar a expertise no desenvolvimento de tecnologias sociais em educação; (4) desenvolver ações estratégicas e coordenadas para publicação das pesquisas dos docentes e discentes em periódicos e livros em outras línguas e a disponibilização de materiais por meio eletrônico; (5) utilizar verbas do programa para tradução e submissão de trabalhos em periódicos internacionais.

Neste trabalho são apresentados resultados parciais da pesquisa descritiva (Prodanov; Freitas, 2003), a partir do emprego do levantamento das informações sobre as dissertações inseridas no site do Programa, relacionadas ao período 2011/2019, bem como das informações dos autores lançadas nos respectivos currículos vinculados à Plataforma Lattes e consolidadas por intermédio de formulário estruturado no *Google Formulário*.

Para fins de agrupamento de análise adotou-se como critério o agrupamento correspondente aos processos avaliativos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O primeiro grupo envolve as dissertações defendidas na Trienal 2013, referente ao relatório 2010/2012. O segundo período envolve as dissertações defendidas na Quadrienal 2017, referente ao relatório 2013/2016. O terceiro período envolver as dissertações defendidas na Quadrienal 2021, referente ao relatório 2017/2020. E o último período envolve as dissertações e teses a partir de 2021, na medida do possível, englobando o período 2021/2024, ou seja, no contexto da Quadrienal 2025.

Nestas linhas introdutórias, adotando reflexões de Tavares e Bragança (2016), no “Convite à Leitura do Vozes da Educação 20

anos: memórias, políticas e formação docente”, é preciso destacar que apresentar as dissertações dos mestrandos do período inicial do Programa de Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, em certa medida, desafia a fixação de critérios por parte de quem está com a responsabilidade da consolidação dos dados. Mas, na verdade, as dissertações contextualizam o esforço coletivo, de discentes e docentes que construíram a história dos anos iniciais do Programa. Neste contexto, o que se apresenta na sequência é um primeiro trabalho de análise, sujeito a ajustes posteriores, na medida em que possa receber as contribuições daqueles que fizeram e fazem a história acontecer.

Dissertações defendidas em 2011 e 2012

Foram examinadas e agrupadas 20 dissertações defendidas no ano de 2011, representadas na Tabela 1. Ressalva-se que a linha de pesquisa apontada não resulta de informações apresentadas nos trabalhos examinados e sim da interpretação do primeiro autor. Em quase todas as dissertações os autores não apontaram a linha de pesquisa relacionada aos trabalhos defendidos.

Tabela 1 – Tabela de Dissertações 2011

Linha de pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, HISTÓRIA, MEMÓRIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS		
Mestrando	Título da dissertação	Orientador
Ana Paula Carvalho Nogueira	Processos de produção de conhecimento nos movimentos discursivos: a sinfonia dos enunciados de um grupo de professores	Helena Amaral da Fontoura
Celia Regina Nonato da Silva Loureiro	As emergências e as ausências no cotidiano do Laboratório de Aprendizagem da Unidade Humaitá I	Inês Barbosa de Oliveira
Daniela Bruno Quintanilha	Memórias, narrativas e histórias: a educação de jovens e adultos de São Gonçalo- RJ	Mairce da Silva Araújo

Deylla Wiviane de Araujo Batista Caetano	Será que eu posso falar alguma vez aqui? Algumas reflexões sobre o que falam as crianças da/na escola	Mairce da Silva Araújo
Glauca Braga Ladeira Fernandes	Universidade e inserção profissional: um estudo de egressos das licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ	Helena Amaral da Fontoura
Hélida Gmeiner Matta	Crônicas de uma professora pesquisadora: lições que o cotidiano revela	Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
Irineu da Cunha Vargas	Representações sociais de meio ambiente e educação ambiental: memórias e práticas de professores da Educação de Jovens e Adultos	Lúcia Velloso Maurício
José Marcos de Assis Couto Júnior	Debates intelectuais sobre educação: aproximações e distanciamentos dos projetos católicos e escolanovistas durante as décadas de 1920 e 1930	Sonia Câmara Rangel
Luís Paulo Cruz Borges	Tecendo diálogos & construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade	Helena Amaral da Fontoura
Marcela Cockell Mallmann	Manoel Bomfim: um intelectual polêmico e engajado na Belle Époque tropical (1898-1914)	Sonia Câmara Rangel
Marcela Loivos Considera	“Que sejam as mães da pátria” – histórias e memórias do Curso Normal Rural de Cantagalo	Luiz Fernando Conde Sangenis
Suene Nogueira de Lima Maia	Leituras e produções de imagens no cotidiano de uma escola de Educação Infantil: possibilidades de construção de conhecimento	Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
Linha de pesquisa: POLÍTICAS, DIREITOS E DESIGUALDADES		
Mestrando	Título da dissertação	Orientador
Ana Valéria Dias Pereira	Democracia na perspectiva dos profissionais da educação em São Gonçalo/RJ em face às políticas públicas educacionais	Marcia Soares de Alvarenga

Aline Moraes da Costa	Educação profissional e interiorização: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional	Eveline Bertino Algebaile
Estela Paula Campos Moreira Gomes	Programa Mais Educação: representações sociais de professores e monitores nas escolas do município de São Gonçalo	Lúcia Velloso Mauricio
Ladyane Gago Ribeiro	A questão cultural enquanto formação humana: investigando os interesses em disputa nas políticas culturais da cidade de São Gonçalo	Maria Tereza Goudard Tavares
Marcelo Barbosa Santos	Mérito e racismo: "tudo junto e misturado"	Monique Franco
Paula Werneck Vargens	"Isso para nós é massagem": crianças e adolescentes nas ruas - limites, fronteiras e possibilidades do direito à cidade	Eveline Algebaile
Priscila Pedro Andrade	As crianças e a(s) leitura(s) da cidade: o Gradim como um (con)texto alfabetizador	Maria Tereza Goudard Tavares
Tatiana Gonçalves Costa	Movimentos sociais e direito à Educação Infantil em São Gonçalo: perspectivas e dilemas da política de convênios entre poder público e creches comunitárias	Marcia Soares de Alvarenga

Fonte: Os autores, 2023.

Foram examinadas e agrupadas 19 dissertações defendidas no ano de 2012, representadas na tabela adiante apresentada (Tabela 2). Ressalva-se que a linha de pesquisa apontada não resulta de informações apresentadas nos trabalhos examinados e sim da interpretação do primeiro autor. Em quase todas as dissertações os autores não apontaram a linha de pesquisa relacionada aos trabalhos defendidos.

Tabela 2 – Tabela de dissertações 2012

Linha de pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, HISTÓRIA, MEMÓRIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS		
Mestrando	Título da dissertação	Orientador

Cláudio Amaral Overné	A construção social da autoridade nos processos das relações de poder em sala de aula, sob o viés da análise do discurso	Luiz Fernando Conde Sangenis
Leandro Siqueira de Melo	Retornos (im)prováveis e esperanças subjetivas de alunos dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) dos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói	Luiz Fernando Conde Sangenis
Liliane Balonecker Daluz	Redação, professora?! Ah não!!! Dialogando com as crianças em suas produções em sala de aula e na internet	Gláucia Campos Guimarães
Márcio Martins Costa Brigeiro	Políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação em tempos de transnacionalização de políticas educativas: o caso das novas modalidades de regulação do Sistema de Ensino Municipal do Rio de Janeiro (2009-2012)	Luiz Fernando Conde Sangenis
Mariza Soares de Oliveira	Entre os movimentos instituídos e instituintes de formação docente: tensões do/no cotidiano escolar.	Inês Ferreira de Souza Bragança
Milena de Melo Silva	“Ecos do progresso: a trajetória do Grupo Escolar Domicio da Gama na cidade de Maricá na década de 1950”	Sonia Câmara Rangel
Paula Câmara Moraes	Associação Fluminense de Amparo aos Cegos: limites e possibilidades de inserção da pessoa com deficiência visual no âmbito do trabalho	Sonia Câmara Rangel
Rejane Mendes Duran Dirques Cavalcante	Processos de alfabetização no Colégio Pedro II através das narrativas de professoras	Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
Renato Poubel de Sousa Assumpção	Educação Física na escola: algumas lições do cotidiano a partir das falas dos sujeitos praticantes	Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
Sandro Tiago da Silva Figueira	Os contextos e movimentos na formação continuada docente: uma busca de sentido	Helena Amaral da Fontoura
Simone Ribeiro Barros André	O que narram os contadores de histórias: memórias, histórias e práticas	Mairce da Silva Araújo
Linha de Pesquisa: POLÍTICAS, DIREITOS E DESIGUALDADES		
Mestrando	Título da dissertação	Orientador
Ana Lucia Chalita	“O que nós vamos fazer de legal hoje?": ensinando e aprendendo Geografia através do lúdico no cotidiano escolar	Maria Tereza Goudard Tavares
Bruna de Souza Fabricante	Investigando caminhos formativos de professoras da(s) infância(s) em Rio Bonito: o Curso Normal em questão	Maria Tereza Goudard Tavares

Glauce Batista Junior	Projovem Urbano no município de São Gonçalo/RJ e seus impactos sobre a inserção de jovens no mercado de trabalho	Marcia Soares de Alvarenga
Ivana Araujo de Campos Oliveira	O Conselho Municipal de Educação como mecanismo de instituição da gestão democrática: um estudo de caso sobre as ações do Conselho Municipal de Educação de Maricá	Marcia Soares de Alvarenga
Mariane Fernandes de Catanzaro	Entre choques e ordens: atravessamentos entre políticas educacionais e tensões na regulação do trabalho docente no Sistema Municipal de ensino do Rio de Janeiro	Eveline Bertino Algebaile
Ralph Franco Mattos Russo	Contribuições para o estudo da imagem dos negros: avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de história, pós-implantação da Lei 10639/03	Monique Franco
Vanessa Monteiro Ramos Gnisi	Processos formativos do incentivador da leitura em Nova Iguaçu: experiências de educação (em tempo) integral	Lúcia Velloso Mauricio
Vera Maria Pinto de Figueiredo	Desafios e impasses na implantação da Educação do Campo em escolas rurais de Araruama	Lúcia Velloso Mauricio

Fonte: Os autores, 2023.

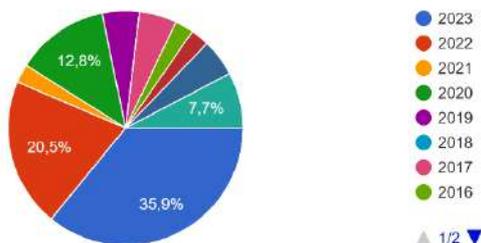
Análise das informações lançadas no Currículo Lattes

A partir das informações lançadas pelos 39 discentes que defenderam as dissertações nos anos de 2011 e 2012 foi possível verificar que apenas 14 atualizaram o currículo em 2023, conforme representação no Gráfico1, adiante apresentado.

Gráfico 1 – Atualização do Currículo Lattes

ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO DO LATTES

39 respostas



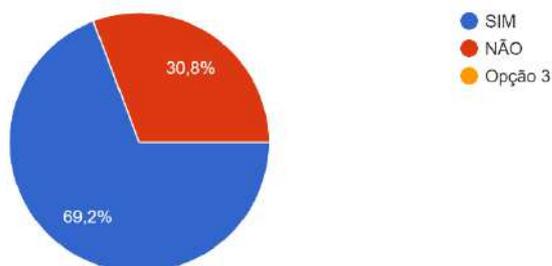
Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A partir das informações lançadas no Currículo Lattes pelos 39 discentes que defenderam as dissertações nos anos de 2011 e 2012, conforme atualizações acima apresentadas, foi possível verificar que 27 tiveram nova atuação profissional após a conclusão do mestrado, conforme representação no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Gráfico de nova atuação profissional lançada no Currículo Lattes

NOVA ATUAÇÃO PROFISSIONAL APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO?

39 respostas



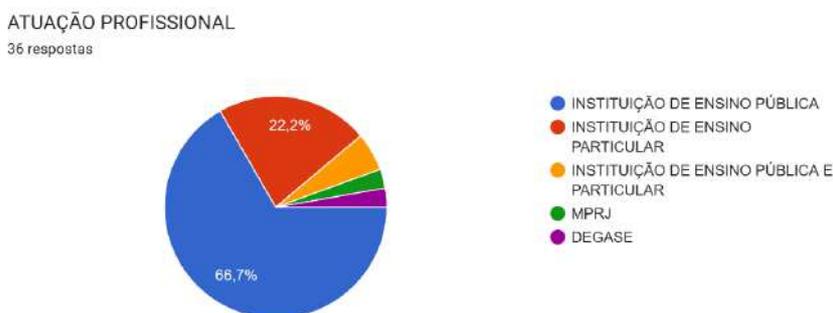
Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A partir das respostas apresentadas foi possível constatar que a formação dos discentes alcançou, na medida da atuação profissional após a conclusão do curso de mestrado, os seguintes municípios e estados: Afonso Claudio (ES), Araruama (RJ), Cantagalo (RJ),

Itaboraí (RJ), Maringá (PR), Maricá (RJ), Niterói (RJ), Rio de Janeiro (RJ), Vitória (ES) e Volta Redonda (RJ).

Em relação à atuação profissional foi possível constatar o impacto em 36 respostas dos 39 discentes que concluíram suas pesquisas em 2011 e 2012. Majoritariamente os egressos tiveram atuação em instituições de ensino públicas (24 egressos), 8 com atuação profissional em instituições de ensino da rede privada, 2 atuando simultaneamente em instituições da rede pública e privada, 1 no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) e 1 no Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ), conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 – Atuação profissional lançada no Currículo Lattes após a conclusão do curso

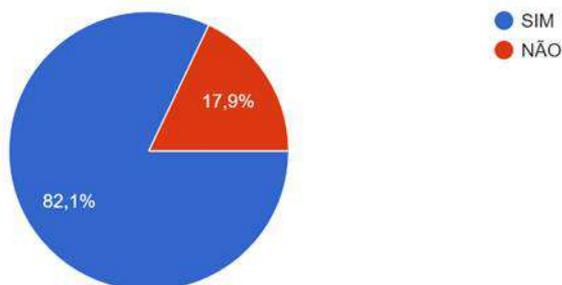


Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Em relação à atividade de ensino após a conclusão do curso foi possível constatar, a partir das informações do Currículo Lattes, que 32 discentes atuaram, conforme representação no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Atuação em atividade de ensino lançada no Currículo Lattes após a conclusão do curso

ATUAÇÃO EM ATIVIDADE DE ENSINO APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO?
39 respostas

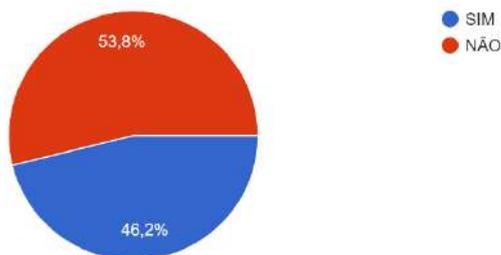


Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Em relação à atividade de pesquisa após a conclusão do curso foi possível constatar, a partir das informações do Currículo Lattes, que 18 discentes atuaram, conforme representação no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Atuação em atividade de pesquisa lançada no Currículo Lattes após a conclusão do curso

ATUAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO?
39 respostas

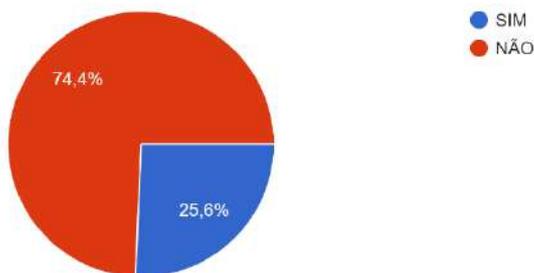


Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Em relação à atividade de extensão após a conclusão do curso foi possível constatar, a partir das informações do Currículo Lattes, que 10 discentes atuaram, conforme representação no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Atuação em atividade de extensão lançada no Currículo Lattes após a conclusão do curso

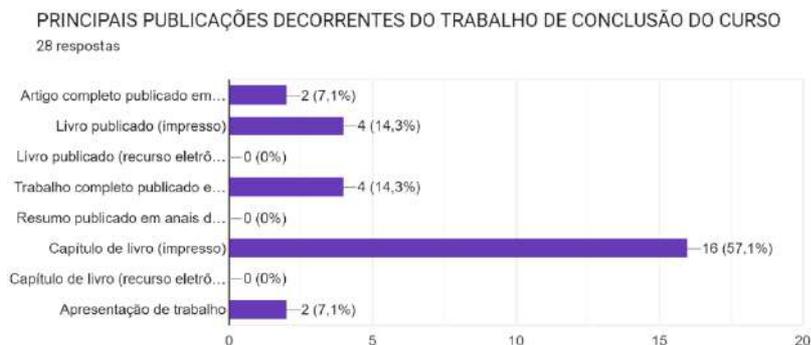
ATIVIDADE EM PROJETO DE EXTENSÃO APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO?
39 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

No que se refere à produção bibliográfica decorrente das dissertações defendidas nos anos de 2011 e 2012, foi possível constatar, a partir das informações lançadas no Currículo Lattes, que 28 discentes tiveram publicações, sendo estas distribuídas conforme Gráfico 7.

Gráfico 7 – Publicações lançadas no Currículo Lattes após a conclusão do curso



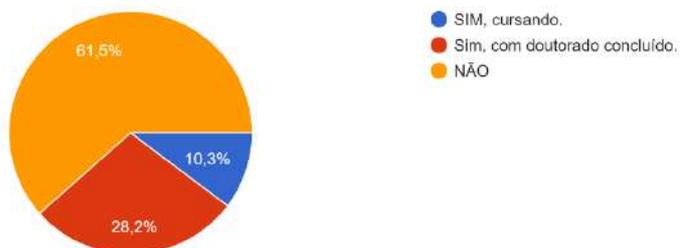
Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Das publicações efetivadas foi possível constatar que das 16 relacionadas a capítulos de livro impresso houve expressiva participação de docentes do Programa na organização das coletâneas.

No que se refere à continuidade da formação acadêmica, a partir das informações lançadas no Currículo Lattes foi possível constatar que 11 discentes iniciaram e concluíram o doutorado e 4 estão cursando o doutorado.

Gráfico 8 – Discentes que ingressaram no doutorado conforme informações do Currículo Lattes

Após a conclusão do MESTRADO ingressou no DOUTORADO?
39 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Considerações finais

A partir do exame inicial das informações coletadas e relacionadas aos anos de 2011 e 2012 foi possível constatar que a formação obtida no Programa de Educação – Processo Formativos e Desigualdades Sociais, impulsionou a carreira da maior parte dos egressos, alcançando diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro, bem como os estados o Espírito Santo e Paraná, com atuação majoritária na atividade de ensino. Os anos iniciais foram marcados por uma produção discente que também alcançou a maior parte dos egressos, com diferentes tipos de publicações.

Referências

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TAVARES, Maria Tereza Goudart; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Convite à leitura. *In*: TAVARES, Maria Tereza Goudart; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Vozes da educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente**. Niterói: Intertexto, 2016.

EXPERIÊNCIAS FORMADORAS: Reflexões docentes com as mandalas narrativas

Clarissa Moura Quintanilha
e-mail: clarissa.mouraquintanilha@gmail.com

Helena Amaral da Fontoura
e-mail: helenafontoura@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas
Pedagógicas

Resumo

Este texto é um recorte da tese *Mandalas narrativas: uma proposta de dialogar com as experiências formadoras docentes*, (Quintanilha, 2023). A teia que sustentou esta pesquisa foi a busca de sentidos sobre as experiências formadoras docentes, por meio das oficinas reflexivas com mandalas narrativas. Traçamos como objetivo, identificar experiências formadoras através das mandalas produzidas pelos docentes, das escritas e do compartilhamento das memórias, em oficinas realizadas de forma remota em agosto de 2020 e março de 2023, além dos possíveis impactos no campo da formação de professores. No cenário atual, narrar com as mandalas com o intuito de dinamizar um diálogo que integre as dimensões sensível, afetiva, intuitiva e consciencial do professor é recurso formativo ainda pouco explorado. Nesse sentido, no escopo da pesquisa qualitativa, nossa proposta teórico-metodológica contou com os subsídios da pesquisa narrativa ancorada em Marie-Christine Josso (2010) e Delory-Momberger (2014a; 2014b; 2016); com o estudo sobre a formação de professores de Antônio Nóvoa (1992; 2010; 2022), Bernadete Gatti(2018; 2021), Cristopher Day (2001; 2004) e Paulo Freire (1991; 1999; 2013), com a teoria da complexidade em diálogo com Edgar Morin (2000, 2003); com as mandalas e as contribuições

de Carl Gustav Jung (2000); e com a tematização de Fontoura para dialogar com as narrativas docentes. Identificamos experiências potentes para o campo da formação de professores, permeadas pelo corpo sensível, pela importância da ecoformação, autoformação e heteroformação na gênese humana, pelo processo identitário docente, que é fluido, tecido em uma teia complexa singular e plural. Refletir sobre essas experiências sublinhou marcas individuais e coletivas no processo formativo docente; essa dimensão se fez presente e evidente, o que corroborou para nossa posição de contextualizar as experiências formadoras nas situações em que elas aconteceram. Cada professor tem uma trajetória única, influenciada por fatores sociais, culturais, econômicos e históricos específicos. Ao considerar esses elementos, somos capazes de compreender alguns sentidos formativos e como eles podem ter impacto no pessoal e no coletivo. Com as mandalas narrativas, elencamos múltiplas experiências formativas, revelando assim como essas histórias de vida são entrelaçadas com memórias, emoções e significados singulares e plurais. Cada professor ofereceu *insights* valiosos, compartilhou histórias e trouxe sentidos diversos aos elementos das mandalas, a partir de sua própria bagagem de vida. Ao dialogar sensivelmente, por meio das mandalas narrativas, com as experiências formadoras, estamos reconhecendo a importância dos fatores ambientais, sociais, culturais e históricos que marcaram a trajetória dos docentes. Ao considerar esses elementos, somos capazes de construir uma visão mais ampla e inclusiva, promovendo um diálogo enriquecedor e uma visão mais profunda dessas experiências formativas. Para isso, foi preciso espaço, encontros, abertura, escuta amorosa, uma rede de acolhimento e confiança para compartilhar, dialogar e refletir com memórias tão marcantes e essenciais na vida dos professores. Este trabalho nos nutriu, nos moveu e nos auxiliou na busca de vivências não vislumbradas previamente. Narrar com arte apresentou uma possibilidade criativa, sensível, amorosa, acolhedora; estimulou a imaginação, a criatividade, o pensamento crítico dos docentes; trouxe sentidos e

tornou visíveis experiências formadoras docentes, podendo se configurar como um dispositivo potente de formação de professoras e professores.

Palavras-chave: Experiências formadoras; narrativas docentes; formação de professores.

À guisa da introdução: A busca por uma outra proposta formadora com as mandalas narrativas docentes

A inspiração para este texto deve-se à tese *Mandalas narrativas: uma proposta de dialogar com as experiências formadoras dos professores*, (Quintanilha, 2023). A busca de sentidos sobre as experiências formadoras dos professores por meio de oficinas reflexivas com mandalas narrativas foi a teia que sustentou este trabalho.

Em agosto de 2019, entrei para o Doutorado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais; a pesquisa foi acolhida amorosamente pela professora doutora Helena Amaral da Fontoura. Como toda investigação, é preciso reconhecer o processo de desver para ver possibilidades outras. No ano seguinte, entramos num colapso global com a pandemia da Covid-19; o mundo parou. Lutamos intensamente para exercer o cuidado de nós e sobreviver ao caos instalado. Optamos, assim, por fazer a pesquisa de maneira remota, contatamos com dez educadores de diversos segmentos da educação. Todos os nossos participantes eram membros do grupo de pesquisa Grupesq, orientado pela professora Helena Amaral Fontoura. Nosso objetivo foi conversar com eles sobre as experiências formadoras que os marcaram em sua trajetória docente em diálogo com a oficina com a mandala de forma remota via Google Meet, ou Zoom¹.

¹ Cabe aqui ressaltar que começamos a nossa pesquisa na pandemia da Covid-19, os nossos encontros foram acolhedores, amorosos, respeitosos, tiveram uma boa aderência dos professores convidados. Os encontros foram importantes para o

Quadro 1 - Etapas da pesquisa em diálogo com as mandalas narrativas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No primeiro encontro, fizemos as mandalas; no segundo, refletimos sobre as experiências formadoras com uma escrita inicial dos professores participantes. No último momento desta primeira etapa foi realizada uma entrevista individual com o objetivo de elencar temas importantes narrados pelos professores. Após esta etapa (encontro inicial com as mandalas narrativas e confecção das mandalas, encontro com objetivo de redação inicial sobre esse processo e entrevista individual com os participantes da oficina), realizada em março de 2020, sentimos a necessidade de um encontro coletivo, com o propósito de reexaminar as experiências coletivas que foram narradas com a mandala, reconhecendo marcas individualizadas e/ou coletivas do processo, e tentando contribuir com arte para a discussão dessas memórias. Devido à agenda do professor, organizamos as sessões em três grupos e agendamos os

fortalecer as nossas redes de apoio mútuo. Os docentes pertencentes ao Grupesq aceitaram sem resistência o nosso convite. Acreditamos que isso aconteceu devido aos trabalhos sensíveis realizados previamente pela coordenadora do grupo de pesquisa professora Helena Amaral da Fontoura.

encontros finais nos dias 9, 10 e 12 de maio de 2023, com duração aproximada de 1,5 horas, via *Google Meet*.

Junto com os professores, buscamos imbuir as narrativas de significados outros, visando discutir as experiências que foram formadoras para eles em sua trajetória profissional. Nosso aporte teórico-metodológico dialoga com a pesquisa narrativa, de Marie Christine Josso (2010), Gaston Pineau (2003; 2010; 2012) e Delory-Momberger (2014a; 2014b; 2016); com a formação de professores de Antônio Nóvoa (1992; 2010; 2022), Gatti (2018; 2021), Day (2001; 2004) e Freire (1991; 1999; 2013) e com a tematização de Fontoura (2011), com a proposta de analisar as narrativas docentes por meio das mandalas (Jung, 2000).

Os participantes compartilharam suas experiências pessoais e profissionais por meio de mandalas e narrativas, revelando a necessidade de uma cultura escolar mais dinâmica e autêntica, que valorize a arte como espaço formativo. As oficinas ajudaram na construção de uma educação mais amorosa, dialógica e humana, alinhada à visão de Freire

Para Freire, ser esperançoso é um ato existencial, histórico e político, ciente da potência do saber da experiência dos educadores. Legitimar os saberes docentes é um ato de resistir à lógica de uma educação elitista que não valoriza a experiência e a potência contida nela. Compreender a força do trabalho com as narrativas docentes, suas experiências formadoras, a criatividade emergida pelas oficinas de arte nos ajuda a vislumbrar um compromisso ético com a Pedagogia esperançosa de Freire.

Percebemos que, para trabalhar numa perspectiva outra no âmbito escolar, precisamos refletir com os docentes através das narrativas com as mandalas, ou seja, em uma linguagem diferente da visão disciplinar. Momentos formativos de escuta, de troca, de afetos precisam emergir em prol da construção de uma educação mais fraterna, amorosa, dialógica, humana e esperançosa, dialogando com a visão freiriana.

Mandalas narrativas como caminho metodológico

O trabalho com as narrativas nos ajudou a compreender a maneira como nossas experiências passadas influenciam o que fazemos hoje e como planejamos o nosso futuro. Ao contar, compartilhar e refletir sobre as nossas histórias, podemos encontrar sentido e significado para as nossas vidas, o que pode auxiliar em nossa formação humana. A narrativa nos ajuda a conectar nossas memórias às nossas atitudes e decisões presentes e futuras. Ao compreendermos como as nossas vidas se desenrolaram até agora, podemos descobrir outros sentidos.

Delory-Momberger (2012, p. 71) contribui para pensarmos na pesquisa que lida com nossas memórias quando escreve: “O objeto da pesquisa biográfica é o de explorar os processos de gênese e de vir-a-ser dos indivíduos num espaço social, mostrar como eles dão forma às suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”.

O trabalho com memórias narrativas tem o potencial de trazer à tona as vozes dos sujeitos, as quais são muitas vezes ignoradas ou não ouvidas pela sociedade. As narrativas são importantes para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais, pois podem contribuir para a compreensão das relações entre os indivíduos e o contexto social, e nós apostamos que é uma importante ferramenta de trabalho para o campo da formação docente. O professor mais consciente da sua trajetória poderá acessar os seus tesouros para ajudar na resolução de conflitos e dilemas no seu fazer cotidiano escolar, que o desafia constantemente.

Com base nisso, entendemos a importância das contribuições da abordagem teórico-metodológica da pesquisa narrativa com o objetivo de auxiliar as pesquisas no campo da formação de professores e defender a arte como possibilidade de trabalhar com as experiências formadoras. O tema da nossa pesquisa é tecido por um viés complexo, em consonância com os nossos questionamentos iniciais. A pesquisa trouxe uma abordagem qualitativa, um tipo de

pesquisa que dificilmente pode ser traduzido em números objetivando a quantificação, pois trabalha com um contexto social mais amplo, em que as variáveis são mais complexas (Minayo, 2011). Optamos por uma investigação que atravessou alguns caminhos: oficinas com as mandalas, análise das narrativas dos docentes pela tematização (Fontoura, 2011) e reflexão com as mandalas narrativas.

Essa proposta de trabalho nos permitiu refletir, junto com os professores convidados para esta pesquisa, sobre seus sentimentos, pensamentos, sensações, intuições a partir das oficinas propostas com as mandalas. O diálogo com a arte não atravessa apenas o limiar lógico pela via do pensamento e pode nos auxiliá-los a ampliar reflexões também pela via dos sentidos, intuição, imaginação, que pode ser uma via de acesso para as experiências formadoras. A nossa proposta aqui é estabelecer um diálogo fluido, sem o intuito de desvelar conteúdos ocultos, mas sim estabelecer reflexões profundas acerca das experiências que marcaram a história de vida dos docentes convidados para esta pesquisa.

O trabalho com a arte atravessa o imaginário humano, o universo simbólico, e o trabalho com as narrativas dialoga com essa jornada. Ao refletir sobre as narrativas docentes e as experiências formadoras, notamos a relação com as práticas das histórias de vida que são multiformes e buscam uma compreensão de sentido com base em fatos ocorridos em temporalidades, localidades, culturas, no ambiente social, atravessadas pela experiência, como vemos em Le Grand e Pineau (2012, p. 15), quando trazem que “na sua especificidade, essa definição alarga triplamente o território das “escritas do eu”: primeiramente, fora do espaço da “grafia”, não se restringindo aos meios escritos (biografia, autobiografia, diário, memórias), mas integrando a eles a fala, ou seja, a dimensão da comunicação oral da vida”.

Assim, o trabalho com histórias de vida abrange um leque de possibilidades imersas na complexidade do ser humano; o pesquisador assume o papel de estar junto no processo, de escutar sensivelmente, com responsabilidade e ética, com implicações

existenciais. A escrita do eu pode assumir diversas possibilidades a partir de fotografias, teatro, vídeo, cinema, televisão ou outros meios que possamos criar. Optamos pela escolha das oficinas utilizando a arte como uma ferramenta potente, capaz de fomentar as narrativas docentes em diálogo profícuo com as experiências formadoras.

Considerações (in)conclusivas

Contextualizar as experiências formadoras nos ambientes em que elas acontecem é essencial para compreender questões pertinentes ao campo da formação de professores. Cada professor tem uma trajetória única, influenciada por fatores sociais, culturais, econômicos e históricos específicos. Ao considerar esses elementos, somos capazes de compreender alguns sentidos formativos e como eles podem ter impacto no pessoal e no coletivo. Com as mandalas narrativas, elencamos múltiplas experiências formativas, revelando assim como essas histórias de vida são entrelaçadas com memórias, emoções e significados singulares e plurais. Cada professor ofereceu *insights* valiosos, compartilhou histórias e trouxe sentidos diversos aos elementos das mandalas, a partir de sua própria bagagem de vida.

Ao dialogar sensivelmente, por meio das mandalas narrativas, com as experiências formadoras, estamos reconhecendo a importância dos fatores ambientais, sociais, culturais e históricos que marcaram a trajetória dos docentes. Ao considerar esses elementos, somos capazes de construir uma visão mais ampla e inclusiva, promovendo um diálogo enriquecedor e uma visão mais profunda dessas experiências formativas. Para isso, foi preciso espaço, encontros, abertura, escuta amorosa, uma rede de acolhimento e confiança para compartilhar, dialogar e refletir com memórias tão marcantes e essenciais na vida dos professores. Sim, enfrentamos mares revoltos, mas não perdemos a confiança de enfrentar (colocar na frente) esta jornada; mergulhamos como o nosso herói Ulysses, mas com proteção desbravamos sentidos e significados para as nossas memórias formativas.

Este trabalho nos nutriu, nos moveu e nos auxiliou na busca de vivências não vislumbradas previamente. Estou grata pela confiança dos docentes em compartilhar partes tão íntimas, potentes, dolorosas e cheias de vida! Guardo essas narrativas na memória e quando fecho os olhos visualizo-as como joias lindas, belas em uma cristaleira bem guardada e protegida.

Estamos cientes da responsabilidade de ter trabalhado com essas histórias e, com muito carinho, amor e dedicação, desejamos que elas sejam ouvidas, compartilhadas e nutridas. Muito obrigada às professoras Alessandra, Alice, Ana Paula, Bianca, Camila, Elienae, Flaviane, Helena, Laís e ao professor Tiago pela confiança no trabalho e por acreditar no potencial das mandalas narrativas. Vocês representam docentes que lutam cotidianamente pela esperança de uma educação mais fraterna, amorosa, ética, trans/formadora, que visa a uma justiça social

Referências

- DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto, 2004.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Adapt. para língua portuguesa de Assunção Flores e Elodie Martins. Porto: Porto, 2001.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: Edipucrs; Salvador: Ed. UNEB, 2012, p. 71-94.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Trad. Albino Pozzer. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: Edipucrs; Brasília: Ed. UnB, 2014b.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2 ed. Natal: Ed. UFRN, 2014a.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (org.). **A nova aventura (auto)biográfica**: tomo I. Porto Alegre: Edipucrs, 2016. [recurso eletrônico].

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. *In*: FONTOURA, Helena Amaral da. **Formação de professores e diversidades culturais**: múltiplos olhares em pesquisa. Niterói: Intertexto, 2011. p. 61-82. (Coleção Educação e Vida Nacional).

GATTI, Bernadete. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 23 abr. 2018.

GATTI, Bernadete; MENEZES, Luís. Educação e futuros: desafios em busca de equidade. **Revista Lusófona de Educação** v. 52 n. 52 p. 153-167, 2021. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7974>. Acesso em: 4 dez. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos do inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LE GRAND, Johann Lukas.; PINEAU, Gaston. **As histórias de vida**. Trad. Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: Ed. UFRN, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

QUINTANILHA, Clarissa Moura. **Mandalas narrativas**: uma proposta de dialogar com as experiências formadoras docentes. 2023. 180f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

**LIÇÕES DO COTIDIANO DA SALA DE AULA NO
ENCONTRO COM O FUNK CARIOCA CEPT –
Campus de Educação Pública Transformadora Leonel
Brizola – conversas necessárias**

Cristiane Barroso Dias
e-mail: cbd.pedagoga@gmail.com

Alessandra da Costa Abreu
e-mail: alessandra.uerj2005@gmail.com

Mairce da Silva Araújo
e-mail: mairce@hotmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ
Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Etnicorraciais
(ALMEFRE)

Resumo

O presente texto socializa experiências vividas no/com o cotidiano de uma escola pública do Município de Maricá, no Campus de Educação Pública Transformadora Leonel Brizola. Experiências que constituem a base empírica de uma *investigação formação* (Araújo; Morais, 2013), em curso, no Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais. A investigação realizada no/com o cotidiano (Garcia; Alves, 2012) se inspira nos aportes da pesquisa (auto)biográfica (Bragança; Prado; Araújo, 2022), tendo as narrativas da experiência e a conversa como metodologia (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018). Defendemos, junto com Lima (2015) e Geraldini (2010), que para compreender as práticas docentes, é preciso ouvir os/as professores/a, como narradores/as do seu próprio trabalho e do seu *saberfazer* docente, condição que nos permitirá elaborar uma epistemologia da prática. Sendo assim, trazemos uma experiência

vivida no cotidiano com as crianças e com outros docentes, no entendimento da “aula como acontecimento” (Geraldi, 2010) e no diálogo com reflexões acerca do Funk carioca. Essas experiências, chamamos de lições do cotidiano, que tantas vezes podem passar despercebidas, mas que trazem indícios de processos formativos.

Palavras-chave: Frequência escolar; cultura popular; funk carioca.

Iniciando a conversa

Neste texto, buscamos compartilhar uma experiência vivida no cotidiano com as crianças, porque como professoras e pesquisadoras que atuam e pesquisam em contextos educacionais, entendemos que, cada vez que narramos e pensamos sobre os processos vividos, novos saberes emergem. Os encontros com as crianças são sempre inaugurais e irrepetíveis, nos ajudam a ampliar os nossos conhecimentos e nos convidam a ver coisas que antes não tínhamos visto e a aprender e compreender novos modos de ver e perscrutar o contexto educacional. Nesse sentido, percebendo “a aula como acontecimento” (Geraldi, 2010), no entendimento de que um planejamento educacional não garante como serão os resultados e que os imprevistos é que podem gerar potência e nos levar a perceber sentidos outros para conceitos que pareciam estar fechados.

O acontecimento...

Era mais uma manhã corrida para a *professora orientadora educacional* em Maricá, mas com o coração cheio de esperança por resultados positivos para o projeto: “Quem falta faz falta”, ela acompanhava o trabalho dos docentes com as suas respectivas turmas. O projeto faz parte do planejamento da Orientação Educacional da Unidade e tem como objetivo promover o debate com o grupo de estudantes do 1º segmento do Ensino Fundamental sobre a importância da presença na escola. O diálogo

com as crianças buscou favorecer a compreensão da escola enquanto um direito dos meninos e meninas e que a frequência é condição central para que a aprendizagem significativa aconteça. Um outro ponto que o projeto buscava marcar era o sentido coletivo do compromisso de cada turma com a frequência de todos/as na escola. Nenhum a menos era o lema do projeto. Foi assim que a orientadora educacional e o docente regente explicaram às crianças que ao final de cada mês do ano letivo iriam conversar sobre a frequência escolar da classe, de acordo com a LDB 9.394 de 1996, que cita a frequência e o percentual de faltas e que era necessário que os estudantes ajudassem uns aos outros para que nenhum estudante fosse reprovado por faltas. Foi combinado com as crianças que seria colocado uma estrela na porta, sinalizando a importância da coletividade, até que um menino perguntou a professora:

- Professora, por que não entrega uma estrela para cada aluno e aluna que apresentou uma boa frequência escolar? E a *professora orientadora educacional* respondeu:

- O objetivo não é premiar cada criança e sim motivar o fazer coletivo, um ajudando o outro!

O entendimento parecia acontecer no primeiro momento e, todas às vezes que a temática era abordada, a *professora orientadora educacional* reafirmava a importância de não faltar as aulas e a relevância social de estar na escola.

Um menino assim disse:

- Professora, nossa porta vai virar uma constelação até o final do ano!

E a orientadora educacional respondeu: - Que bacana esse é o objetivo!

Até que, ainda em meados do mês de agosto, a preocupação por não deixar ninguém faltar às aulas sem motivos, ainda era pauta para o coletivo de crianças.

Em um dos encontros com as crianças, o professor regente estava organizando a classe para o término da aula quando o Paulo, estudante do 5º ano levanta-se de sua cadeira e começa a cantar:

-Eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente na favela onde eu nasci.

Neste momento a *professoraorientadora*, que estava organizando os registros daquela classe, associou a letra da música que a criança cantava ao projeto “Quem falta faz falta” e deu continuidade à canção:

-E poder me orgulhar...

E o professor da classe concluiu:

- E ter a consciência que o pobre tem o seu lugar.

E esta aula foi um acontecimento!

O que esse acontecimento nos convida a pensar?

Estudos de Michel de Certeau (1994), *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, apontam que “as operações dos usuários, supostamente entregues à passividade e à disciplina” (1994, p. 37), é fornecer através de hipóteses e investigações “caminhos possíveis para a análise ainda por fazer” (*idem, ibidem*). Sabemos que a preocupação com a frequência não é uma questão específica desta escola, porque de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), o controle da frequência é um requisito obrigatório para a aprovação e a frequência mínima é de 75%, de acordo com o artigo 24, e que segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, os pais ou responsáveis, juntamente com o poder público, têm o dever de acompanhar a frequência e o rendimento escolar. No entanto, a escola vem buscando junto às crianças, estratégias para que o comparecer à escola não seja apenas uma obrigação, ou uma ordem a ser cumprida, mas algo prazeroso e importante, como também um direito de todas as crianças. Os estudos de Certeau classificam essas ações que a escola vem buscando promover, como “estratégias”, a arte dos fortes que condiciona ativamente a estrutura sociocultural. Apesar de entendermos que tais ações são mecanismos de poder, buscamos promover tais estratégias com a amorosidade, no sentido freiriano de que educar é um ato de amor. Quando afirmamos que

“Quem falta, faz falta” não é no intuito de criar um slogan para chamar a atenção das crianças, mas sim, convidá-los a refletir que cada um é importante e que cada ausência é uma perda para o coletivo.

Para Certeau (1994), o Outro com o qual permanentemente nos encontramos em potência se constitui como o mistério, a estranheza e a permanente surpresa. O imprevisível com o qual pode se “estabelecer a crise do crível, ou seja, a quebra dos padrões habituais de referências, valores, pensamentos e ações. Um vazio em relação ao que era tido como certo, ao que era admitido e desejado” (Ferreira; Soares; Alves, 2018, p. 12).

Cada um de nós ocupa um lugar espaço-temporal determinado, e deste lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve. Nesta perspectiva de análise, a ênfase está no lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que conferimos à nossa experiência de estar no mundo, sentido este atravessado por valores que fazem parte da cultura de cada um. Ao observarmos as interações sociais e os enunciados que emergem na vida cotidiana, constatamos a necessidade absoluta do outro. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. O território interno de cada um não é soberano, como bem explicita Mikhail Bakhtin (2010, p. 341), ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. É com o olhar do outro, impregnado de valores, que me comunico com o meu interior. Tudo o que diz respeito a mim chega a minha consciência através do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia, a qual está constituída por uma determinada dimensão axiológica: Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade *valor ativa emocional* (Bakhtin, 2010 p. 373-374). Corroboramos com Bakhtin de que só tomamos conhecimento das coisas e do mundo através da palavra do outro e, é por isso que na escola buscamos exercer uma “escuta sensível”

(Barbier, 1999), para captar de modo ético e responsivo os interesses das crianças, as táticas produzidas pelas crianças e a sua cultura nos interessam, nos ensinam e ampliam os nossos saberes, e é por isso que estudar e pesquisar para responder a essas questões é o nosso ato responsável.

Apreciamos quando o docente canta junto ao estudante, percebendo que o Funk não é uma ação subversiva que vai “agitar” ou “prejudicar” o cotidiano escolar, mas um ato de potência, cujo impacto reflete em formas de subjetividade que não cessam de proliferar linhas de fuga responsáveis por escapar da normatividade dos dispositivos. Sabemos que iniciar uma cantiga na sala de aula e surpreender o grupo com uma ação não esperada é sempre uma ação revolucionária. Paulo conseguiu promover isso lindamente.

Vale ressaltar que o acontecimento acima relatado foi vivido na semana da despedida do Mc Marcinho, nome consagrado do Funk, do Rio de Janeiro, que faleceu aos quarenta e cinco anos de idade. O Mc era reconhecido por suas canções de amor que enaltecem a periferia e os guetos do Rio de Janeiro. E o Funk do Mc Marcinho, tal qual o dos Mcs Cidinho e Doca, cantado inicialmente por Paulo, formaram uma geração que tinha no Funk, uma importante expressão de sua arte vivida em ruas, quadras e bailes dos bairros de classe popular do estado. O menino trouxe a canção e com ela toda uma expressão corporal que o fez levantar de sua cadeira para representar o seu canto. Orgulho pelo Funk ou desejo de comunicar e/ou denunciar uma realidade vivida. Alguns diálogos iniciais com o acontecimento vivido nos permitiram perceber o poder aglutinador de um gênero musical, que por sua origem popular, nas favelas cariocas, tem sido marcado pelo preconceito e associado à produção da marginalidade: o Funk. Porém, ao mesmo tempo, traz consigo a capacidade de retratar realidades culturais através do seu ritmo e melodia que fazem os sujeitos acompanharem as músicas com seus corpos, possibilitando a dança e a harmonia entre corpo e mente. Entendemos que acontecimentos como esses conduzem-nos

a refletir que não faltar as aulas é também representação de felicidade. Bragança e Ribetto (2023, p. 66), nos ensinam que:

Ao viver a profissão docente na escola, na universidade, nos movimentos sociais, narramos, (com)partilhamos desafios, não saberes, construções com crianças desde as mais pequenas até as maiores... Gostamos de ouvir histórias, nos interessamos pelo que pulsa, por saberes 'menores' que seguem nos encantando... que, em conjunto, configuram campos problemáticos sempre movediços das pesquisas, de uma produção do conhecimento em educação que ao mesmo tempo dialoga com as ciências, as artes, os saberes populares, a filosofia.

Nessa mesma perspectiva Alves e Garcia (2000, p. 101) defendem que:

Muitas professoras sabem que há diferentes modos de tecer/criar conhecimentos; transam-se conhecimentos na escola, mas também fora da escola, nos encontros e desencontros, no trabalho nas brincadeiras, nas relações que dentro e fora da escola cada um vive. E cada uma de nós puxa os fios dessa imensa rede e vai tecendo, à sua moda, seu tapete de significações e significados, pois cada uma de nós é única, ainda que alguns tentem prender-nos em suas classificações, sempre redutoras da complexidade e riqueza de cada eu e de cada nós.

Os encontros que acontecem no cotidiano escolar nos convidam a alargar o nosso pensamento e a tecer novos significados. Foi assim que a melodia cantada pelo estudante Paulo nos convidou a refletir que desde sua criação o Funk é criminalizado no nosso país.

O Funk é um estilo musical que surgiu através da música negra norte-americana no final da década de 1960 e ganhou visibilidade no Brasil na década de 70, através dos músicos como Tim Maia (1943 - 1998) e Tony Tornado, que foram os responsáveis por misturar o ritmo funk americano à batida da música brasileira, mas o ponto de virada aconteceu no final da década de 80 com o DJ Marlboro, munido de sua bateria eletrônica, que criou as primeiras canções de Funk tipicamente brasileiras. Ao longo da década de 90, o ritmo saiu do subúrbio carioca e adentrou à cultura nacional. O Funk carioca

divulgava parte das dificuldades que os moradores de favelas do Rio de Janeiro passavam, como a discriminação racial e social vista em todos os lugares, praças, shopping, praias, cinemas, teatro, estádio de futebol (Maracanã) e outros. O Funk mostrou que é mais do que um estilo de música, é uma forma de dar voz e oportunidade a milhares de pessoas que vivem as mesmas situações e se identificam com essa realidade. A cultura que nasce na periferia não é menos importante do que aquela consumida pelas classes dominantes, ela reflete a vida de um povo que tem sonhos, direitos e do seu lugar de fala, que os jovens cantores de Rap e Funk nos contam o que desejam e pelo que lutam. O ritmo inicialmente era tocado nos clubes, mas, como indicava a letra “É som de preto, de favelado”, de composição dos jovens, Amilcka e Chocolate, o Funk começou a ser perseguido e muitos clubes de bairros que tocavam os sucessos da comunidade foram fechados ou tiveram seu Alvará de funcionamento cassados.

A polícia e o próprio Estado na maior parte do tempo trabalham e lutam contra o lazer e cultura da periferia. Na mídia, a favela e o favelado sempre foram retratados como sinônimos de violência, perigo e ameaça. No entanto, o Funk continua sendo uma tática de luta das classes populares para subverter a imagem negativa e levantar a autoestima das favelas, exaltando as belezas e mostrando que, apesar dos problemas, não é apenas aquilo que é transmitido nas novelas e jornais. O Funk brasileiro vive há quase duas décadas entre extremos de aceitação e repúdio. Se as músicas contam com milhões de *plays* no *YouTube* e *Spotify*, o estilo também foi alvo em 2017¹, de um abaixo-assinado com mais de 20 mil assinaturas que pediu ao Senado que o tornasse crime. O texto do abaixo-assinado enviado ao Senado, que pede que o Funk seja tornado ilegal, diz que seu conteúdo é “podre”, responsável por “crime contra a criança, o menor adolescente e a família”. Conclui que o estilo configura “crime de saúde pública”, sendo uma “falsa cultura”.

¹ Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/explicado/2017/10/22/Popular-e-perseguido-funk-se-transformou-no-som-que-faz-o-Brasil-dan%C3%A7ar>

Não é a primeira vez que uma representação da cultura popular é vista e encarada como crime no nosso país, o Projeto de lei de criminalização do Funk repete a história do samba, da capoeira e do rap em outros períodos históricos. Na década de 20, o sambista João da Baiana tinha problemas com a polícia quando andava com seu pandeiro pelas ruas do Rio de Janeiro, ele foi preso várias vezes com o instrumento musical na mão, ser sambista era sinônimo de criminoso.

Algumas considerações

As palavras do estudante Paulo e de tantas outras crianças que fazem parte das escolas públicas brasileiras ecoam em nossas vidas e nos convidam a pensar sentidos outros para a escola e para a cultura da classe popular.

Amamos estar na escola com as crianças, porque com elas aprendemos coisas novas todos os dias e corroboramos com Bakhtin (2010), de que a palavra é arena de luta e de representação ideológica. Para este filósofo e pesquisador Russo, o conceito de ideologia não é algo fechado ou definido, existem diferentes ideologias que lutam e se enfrentam cotidianamente. É a luta entre as ideologias das classes populares, das elites, das mulheres, dos povos indígenas, dos negros e de tantos outros sujeitos, que nos constituem enquanto sujeitos e nos apontam as diferentes formas de culturas, os sistemas superestruturais, a arte, o direito, a religião, a ética, o conhecimento científico e tantas outras representações importantes de relevância social.

Escrevemos e divulgamos nossas histórias, assim como a relatada neste texto, no intuito de alcançarmos outras vozes e não de fechar conceito ou trazer respostas. A cada divulgação novos encontros emergem e alargam o que pensamos e nos ensinam que o sentido nunca será fechado e haverá sempre um encontro novo e inaugural que nos convida a rever tudo o que pensamos e aprendemos anteriormente. É por isso que ser

*professoras pesquisadoras*² e *viver escrever narrar* têm se constituído elementos importantes de formação acadêmica e profissional em nossas vidas.

Referências

ARAÚJO, Mairce da Silva, MORAIS, Jaqueline de Fátima dos Santos. A memória que nos contam: narrativas orais e escritas como dispositivo de formação docente. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v.4, n.10, p.134-148, 2013.

ARAÚJO, Mairce da Silva; TAVARES, Maria Tereza Goudard; LAGOS, Natalia. **Vozes da Educação. Resistências políticas e poéticas na vida e na educação**. Regina Leite Garcia, presente! Rio de Janeiro: Nau Editora, 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. *In* BARBOSA, Joaquim (coord). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1999, p.168-199.

BRAGANÇA, Ines F. S.; PRADO, Guilherme V. T.; ARAÚJO, Mairce S. Sobre pesquisa formação, itinerários e diálogo. *In*: **Revista Educação**. Unisinos, 2021, vol 25, p. 1-17. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/2226>.

² A opção por juntar palavras, como *espaçotempo*, *teoriaprática*, *aprendizagem ensino*, ressaltando-as, em *itálico*, toma como base as justificativas teóricas dos/das pesquisadores/as do campo dos estudos com os cotidianos e suas buscas por encontrar outras formas de dizer e pensar a ação docente. Aglutinando palavras comumente escritas de forma separada, com sentidos polarizados pela lógica moderna, buscamos problematizar a própria dicotomização em busca de construir outros olhares para compreender os cotidianos como espaço de produção de conhecimento (Garcia; Alves, 2012).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, v. 1.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda Alves. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, 112 p

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do Método. *In*: LEITE GARCIA, Regina. **Método, Métodos, Contramétodo**. São Paulo: Cortez: 2003.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não?. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

NARRATIVAS DOCENTE DE MEMÓRIAS DOS PRIMEIROS ENCONTROS PÓS PANDEMIA: Reencontrando o caminho

Maria Luísa Furlim Bampi
e-mail: maria.bampi@uerj.br

Débora Santos Molinário Vieira
e-mail: deboramolinario@hotmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
GFDPINE - UERJ/FFP

Resumo

Este texto é um resgate de memórias e registros dos primeiros encontros presenciais, após o período crítico da pandemia da Covid-19. Utiliza como perspectiva metodológica, as narrativas de vida e *pesquisiformação*. Aborda o ingresso da professora na Rede Pública Municipal de Educação de Niterói e a narrativa de experiência vivida numa turma de 3º ano do ensino fundamental. O trabalho dialoga com autores que discutem a educação pós pandemia, como Nóvoa e Alvim (2021), com Bourdieu (1997), sobre os excluídos da e na escola, com Freire (1989), a leitura de mundo que precede a leitura da palavra e com Castro (2013), sobre a importância da escola como experiência marcante para o indivíduo. Tem por objetivo compreender a importância da escola para a continuidade do processo de alfabetização que amplia a cultura e a visão de mundo da criança para além da previamente vivida em seu núcleo familiar. **Palavras-chave:** Memórias docentes; pandemia; alfabetização.

Introdução

Apresento neste texto, a narrativa de experiência docente em tempos de pandemia e pós pandemia. Os primeiros encontros presenciais pós-período crítico da pandemia da Covid-19 foram marcados por um misto de sentimentos: dúvidas, medo, ansiedade, alegria de poder retornar, insegurança quanto à doença que ainda se propagava. O reencontro com o chão da escola, com os estudantes, com os pares com os quais dividimos os anseios e questões educacionais no cotidiano escolar, foram de suma importância, após aquele momento súbito de isolamento social e Ensino Remoto Emergencial.

Em janeiro de 2020, entrei através do concurso público para Rede Municipal de Educação de Niterói e assumi uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, última etapa do Ciclo de Alfabetização. Lecionar para o último ano do ciclo de alfabetização de modo remoto foi desafiador, principalmente porque alguns estudantes não mantiveram contato com a escola durante o distanciamento social e ensino remoto.

Com o retorno semipresencial, já no final do ano seguinte – 2021 – os estudantes foram promovidos para o 4º ano do ensino fundamental, 1ª etapa do 2º ciclo. Sinalizo que prossegui acompanhando a turma como professora regente. Reforçando-se a troca de saberes oriundos das vivências anteriores e a relação estabelecida entre nós para a formação desses estudantes, somada à relevância da aprendizagem empírica que durante esse tempo de isolamento os introduziu na leitura da palavra através das experiências cotidianas, reafirmando Freire (1989), sobre as leituras de mundo, em a “Importância do ato de ler”.

Narrativas docente de memórias dos primeiros encontros pós pandemia: Reencontrando o caminho

Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
E o mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência
(Lenine ,1999).

A partir da letra da música “Paciência”, do compositor e cantor, Lenine, reflito acerca de um período não tão distante, mas que me fez repensar a vida em diversos aspectos, sobretudo a importância de valorizar cada momento, cada detalhe.

Este texto utiliza perspectiva metodológica da narrativa de *pesquisaformação* como estratégia “que focaliza a experiência no processo educativo e os professores e professoras como narradoras de suas histórias, por meio de cartas, jornais e biografias” (Bragança, 2018, p. 67). Dessa maneira, resgato neste trabalho, memórias e registros dos primeiros encontros presenciais após o período crítico da pandemia da Covid-19.

Em março de 2020, o Brasil e o mundo foram marcados pelo avanço do coronavírus. A organização Mundial da Saúde decretou uma crise pandêmica e uma repentina quarentena foi necessária para conter a propagação do vírus SARS-CoV-2 da Covid-19. Sendo assim, somente setores considerados extremamente essenciais permaneceram abertos à população e as escolas precisaram ser fechadas como forma de prevenção ao contágio da doença até então, desconhecida para a sociedade. O Ministério da Educação – MEC publicou a Portaria nº 343, oficializando o Ensino Remoto Emergencial,

Neste mesmo ano, ingressei na Rede Municipal de Educação de Niterói, através do concurso público, e comecei a lecionar em uma escola localizada no bairro Tenente Jardim. Assumi uma turma do

3º ano do ensino fundamental. A última etapa do 1º ciclo, etapa esta em que geralmente, encontram-se estudantes de diferentes níveis de aprendizagens, tais quais: estudantes alfabetizados e estudantes que ainda estão no processo de alfabetização. Com o fator agravante da reclusão social e de desescolarização de alguns estudantes durante a pandemia. Devido ao fechamento das escolas em março de 2020, foram poucos dias letivos na modalidade presencial de ensino.

Após o fechamento das escolas, novos desafios se apresentaram para que os estudantes não fossem tão prejudicados e assim foi instituído o ensino remoto. As professoras precisaram adequar suas práticas a educação a distância.

A instituição escolar, lugar de aprendizagem coletiva, de encontros e de formação, atravessou um momento pelo qual os profissionais da educação não imaginavam vivenciar. Este momento marcou o início de um novo capítulo para a escola que conhecíamos. Sobre isso, Nóvoa e Alvim (2021, p. 2) afirmam que:

Em 2020, tudo mudou. Com a pandemia, terminou o longo século escolar, iniciado anos antes. A escola tal como conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente.

A Covid-19 descortinou a necessidade de mudanças das práticas educacionais já obsoletas. Foi necessário que a escola adentrasse nas transformações da era digital, uma vez que, segundo Nóvoa e Alvim (2021, p. 02), “Desde o início do século XXI que se vêm reforçando as tendências de crítica à escola e sobretudo à escola pública e aos professores”, evidenciando a necessidade de mudanças profundas na educação e no trabalho docente. Dessa forma, a necessidade de uma escola adepta ao uso das tecnologias com suportes digitais para seus professores e alunos emergiu de maneira repentina e tão necessária para que o direito dos estudantes ao acesso a aprendizagem fosse garantido. Ainda segundo Nóvoa e Alvim “A escola precisa de mudanças profundas. O modelo escolar

está no fim. Precisamos de uma *metamorfose da escola*, de uma transformação de sua forma” (Nóvoa; Alvim, 2021).

O fechamento das escolas causou grande impacto para a sociedade visto que assim como afirma Castro (2013, p. 109),

A escola é uma das experiências mais marcantes na vida de uma criança. Ir para a escola constitui o aspecto primordial que, a partir da nossa história recente, tem caracterizado estes dois momentos da vida humana – o da infância e o da juventude, que passaram a ser vistos como etapas de formação do indivíduo.

O isolamento social instituído pelo Governo Federal na tentativa de conter o contágio da Covid-19 evitando o colapso do Sistema Público de Saúde, trouxe grandes desafios para as escolas, professores e professoras, estudantes e famílias. Sangenis (2023, p. 209) afirma que:

As instituições de educação, para que continuassem suas atividades, ainda que de modo precário e sem precedentes, num curto espaço de tempo, foram obrigadas pelas circunstâncias a implementar tentativas de aulas remotas emergenciais em detrimento de encontros presenciais. Promoveu-se discussões em torno do papel das Tecnologias Digitais (TD) e dos impactos gerados na educação em todos os seus níveis.

Os estudantes pertencentes às escolas públicas foram os mais prejudicados no afastamento de suas atividades presenciais. Alvim e Valadares (1988, p. 5) afirmam que “o reconhecimento das crianças das classes populares como uma questão social já está delineado na primeira década do século”, ou seja, a infância pobre é uma preocupação desde o início do século passado.

A questão da educação à distância provocada pela pandemia evidenciou ainda mais as desigualdades sociais evidenciando a exclusão na e da escola. O não acesso às aulas devido à ausência dos meios digitais e o distanciamento da rotina diária de estudos na e da escola, corroborou com o que Bourdieu denominou *excluídos do interior* (Bourdieu; Champagne, 1992 *apud* Ferraro; Ross, 2017 p. 5).

O que vimos e vivemos são estudantes excluídos “dentro da escola”, ainda no processo de escolarização. Diferentemente dos estudantes das classes mais favorecidas que precisaram se afastar das escolas devido à pandemia da Covid-19, entretanto, os recursos tecnológicos favoreceram o aprendizado ainda que a distância. Sobre a exclusão social das classes populares estudos de Bourdieu e Champagne (2001, p. 484-485) confirmam que:

Os alunos oriundos de boas famílias receberam da família o senso do investimento, assim como os exemplos e os conselhos capazes de sustentá-lo em caso de incerteza, e estão assim em condições de investir na hora certa e no lugar certo, neste caso nas ramificações apropriadas, nas escolas certas, etc.; enquanto os oriundos de famílias pobres, e especialmente os filhos imigrantes, na maioria dos casos abandonados a si mesmos já desde o primário, e obrigados a entregar suas escolhas à instituição escolar, ou ao acaso, para encontrar seu caminho, num universo cada vez mais complexo, e por isso votados a errar a hora e o lugar no investimento do seu reduzido capital cultural.

Retomo minhas experiências com a volta às aulas. Dentre os estudantes que faziam parte desta turma de 3º ano, havia uma aluna que aqui a chamarei de Maria. Maria possuía muitas dificuldades de aprendizagem e ainda não dominava a leitura e a escrita das palavras. Com a pandemia e o ensino remoto emergencial, Maria foi uma de tantas outras crianças que ficaram prejudicadas devido à falta de recursos tecnológicos, do não acesso à *internet* e de dar conta da rotina diária de estudos. Maria não acessava às aulas on-line, não mantinha contato, poucas vezes foi à escola pegar o material impresso para realizar as atividades. Ainda que a escola tenha feito a buscativa a fim de solucionar as dificuldades encontradas pelos alunos que não conseguiam desenvolver as atividades. Em meu último contato presencial com Maria, registrei suas dificuldades em reconhecer as letras, não conseguir escrever seu nome completo, não dominar a leitura das palavras simples.

Em 2021, com a vacinação disponível, passamos para o ensino híbrido através de aulas presenciais e remotas em rodízio de grupos

de alunos. O reencontro com os estudantes foi de muita alegria e emoção. Estar afastada da escola sem o contato com o outro, sem a alegria de partilhar a rotina diária foi muito doloroso e ao vivenciar o barulho e a alegria da escola com todas as suas questões do cotidiano foi encantador.

Os estudantes retornaram, Maria retornou. Em uma aula de produção textual e leitura compartilhada Maria apresentou o livro que pegou na biblioteca da escola e expôs para a turma sua produção escrita e seu registro em desenho da leitura realizada. Maria leu, ainda que timidamente, Maria surpreendeu-me ao ler para os demais colegas de classe seus registros sobre o livro. Parabenizei Maria pela leitura e perguntei-lhe como foram seus dias durante o ensino remoto, visto que, não tínhamos contato pelas aulas on-line. A Maria sorriu e disse que foram dias difíceis, mas que aprendeu a ler através do contato com livros, revistas e gibis em casa. Na escola, foi dado continuidade ao processo de desenvolvimento da alfabetização da Maria e ela pode trocar suas experiências com os colegas de classe incentivando aqueles que também tinham dificuldades de aprendizagens. Nem todos os estudantes que não acompanharam as aulas através do ensino remoto emergencial tiveram o mesmo sucesso que Maria.

Ouvir o relato da Maria remeteu-me a Freire (1989), no livro *A importância do ato de ler*, quando ele retoma lembranças significativas e revive momentos em que ainda não lia a palavra, marcado pela infância em sua cidade natal, onde brincava à sombra das árvores. Segundo Freire (1989) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e esse primeiro mundo vivenciado por Freire possibilitou-lhe a aprendizagem empírica, introduzindo-o na leitura da palavra através das experiências cotidianas. Alfabetizado em seu quintal, à sombra das mangueiras, com palavras do seu mundo, ao chegar à escolinha particular, sua professora deu continuidade ao trabalho realizado por seus pais, aprofundando seus conhecimentos prévios, considerando sua leitura de mundo e tornando a leitura da palavra como leitura da “palavramundo”.

A compreensão da criança como produtora de seu conhecimento passa pela valorização da leitura de mundo, que aborda Paulo Freire ao considerar de suma importância para a aprendizagem, os conhecimentos prévios do educando que chega à escola cercado de inquietações, curiosidades e questionamentos. A inserção na cultura escrita tende a ser a continuidade dos conhecimentos anteriores apreendidos.

A alfabetização é uma questão de cidadania e está relacionada diretamente ao desenvolvimento humano. O sujeito alfabetizado passa a ter acesso a novas informações e conhecimentos e a partir da aprendizagem da leitura e da escrita amplia sua cultura e sua visão de mundo já previamente vivenciada em seu núcleo familiar.

A pandemia da Covid-19 também ressignificou a importância da escola e o papel do professor na educação. Novos cenários foram sendo vividos e diferentes modos de ensinar e aprender ocorreram, que nos fazem refletir sobre esses movimentos docentes e discentes de *ensinaraprender* que nos formam e nos transformam. Segundo Garcia (2015, p.17), a escola “é um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução”, é dessa forma que segundo a autora as professoras vão se tornando capazes de teorizar sobre suas práticas transformando-se em professoras pesquisadoras e se atualizam a cada dia nas experiências vividas intra e extramuros da escola, que esse tempo pandêmico e de isolamento social nos fez ver e viver e que se coaduna com o que nos ensina Garcia (2015, p. 17), a professora:

Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano. Aprende a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que antes não havia qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática, a acreditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalinguísticas. Torna-se uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina. Pesquisa em ação que visa à ação - pesquisa-ação no melhor sentido.

O recorte da narrativa de experiência docente vivida durante a reclusão social e o fechamento da escola abre um leque de indagações sobre *ensinaraprender* Maria não precisou de professora para aprender ler e escrever. Contudo, isso não se manifestou na maior parte das crianças, assim, realçamos alguns fatos que nos atravessam: aprendizagem formal e informal; tempos escolares rígidos; programas, o contato com livros, gibis, o incentivo no núcleo familiar, rotina diária de estudos, somados ao ato de perceber a importância da professora pesquisadora no enfrentamento dos problemas, como a reformulação de seus fazeres a partir de alterações dos cotidianos para o exercício de uma prática pedagógica efetiva.

A experiência aqui relatada atravessa a formação do indivíduo de maneira que evidencia a aprendizagem dos estudantes intra e extramuros da escola. Ressalta também a importância de os docentes considerarem relevante a aprendizagem empírica, a que ocorre a priori as que ocorrem no espaço escolar, valorizando a leitura de mundo anterior a leitura da palavra, sem minimizar a importância da escola, lugar de experiências marcantes de vida, no tocante à aprendizagem significativa, instituição social que atravessa o caminho como perspectiva de transformação da sociedade.

Considerações finais

O objetivo do presente artigo é a narrativa de uma experiência docente como uma prática de *pesquisaformação*, cujas reflexões nos dão a ver a importância da escola e das aulas presenciais que a reclusão colocou em evidência. O retorno às aulas presenciais sinaliza a vida pulsante das crianças e da escola. Dos achados da *pesquisaformação* destacamos que provavelmente, para Maria, destacou-se o aprender a ler e escrever, reafirmando-se, para todas as outras crianças, mesmo as que não haviam conquistado a leitura e escrita alfabética, que a criança aprenda de forma significativa é necessário que haja prazer e sentido no conhecimento construído,

uma vez que, “não há ensino-aprendizagem fora da procura, da boniteza e da alegria (Freire *apud* Gadotti, 2013, p. 8).

O período do Ensino Emergencial Remoto evidenciou ainda mais as desigualdades sociais e as dificuldades enfrentadas pela classe popular, além dos sentimentos de insegurança, incertezas e perda que se fizeram presentes durante todo período em que o mundo enfrentava a pandemia da Covid-19. Tais questões, implicam pensar o nosso presente em um cenário incerto e desafiador no qual é necessário preparo e humanização de sistemas de saúde para que isso não se repita; fortalecer o ensino baseado em didáticas flexíveis e adaptativas para ambientes de mudanças; a importância de prover formação e condições de acesso às tecnologias de comunicação para todos, especialmente aos estudantes e professores das escolas públicas pertencentes a classes populares.

A narrativa da experiência vivida com o 3º ano do ensino fundamental, ocorrida no início de minha prática docente na rede pública, juntamente com a compreensão sobre a ressignificação da importância da escola e do papel do professor no pós-pandemia, consolida-se na tarefa do professor que, segundo Méndez (2002, p. 36), consiste em “despertar nos alunos a curiosidade por aprender”, compreendendo também que o processo dialógico não pode se realizar sobre o outro, todavia, com o outro. Consolida-se também o processo de narrar experiências como um modo de refletir sobre a prática no qual me formo e me transformo.

Retomando a música “Paciência”, do Lenine (1999), mencionada no início deste texto, *o mundo vai girando cada vez mais veloz a gente espera do mundo e o mundo espera de nós um pouco mais de paciência*, refletindo sobre este trecho é possível relacionar ao pensamento de Nóvoa e Alvim (2021), sobre o momento vivenciado durante a pandemia, compreendendo que “Para um professor não há nada mais importante do que saber lidar com a imprevisibilidade de cada momento, transformando cada incidente ou circunstância numa ocasião de aprendizagem” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 11).

Referências

- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Licia do Prado. Infância e Sociedade no Brasil: Uma Análise da Literatura. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 3-37, 2º semestre de 1988.
- BARRETO, Maria Helena Menna A.; CUNHA, Jorge Luiz. BÔAS, Lúcia Villas (org.). **Pesquisa (auto) biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: Editora CRV, 2018.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos no interior. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 481-486.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas. **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epidêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 65-81.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. As Crianças e a Escola: ao encalço da longa Revolução. *In*: **O Futuro da Infância e outros escritos**. I ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2013.
- FERRARO, A.; ROSS, D. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 71 e227164 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M6xDfVFpDrghp4D35fwM3Cn/#>; Acesso em: 16 de out. 2023.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Santa Catarina: Congresso de Educação Básica qualidade na aprendizagem (COEB), 2013.
- GARCIA, Regina Leite. Formação de Professoras Alfabetizadora-reflexões sobre uma prática coletiva. *In*: GARCIA, Regina Leite

(org.). **A formação da professora Alfabetizadora reflexões sobre a prática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LENINE. **Paciência**. Universal Music, 1999.

MÉNDEZ, J. M. Álvarez. Natureza e sentido da avaliação em educação. *In: Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Editora ASA, 2002.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os Professores Depois da Pandemia. Dossiê Democracia, Escola e Mudança Digital: Desafios da Contemporaneidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>; Acesso em: 16 de out. 2023.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. (Pan)eudaimonia na escola e na educação em tempos de pandemia e pandemônio. *In: ARAUJO, Mairce; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Vozes da Educação: resistências políticas e poéticas na vida e na educação*. Rio de Janeiro, 2023, p. 207-219.

OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO: A exclusão da comunidade no processo de seleção de seus diretores escolares

Eduardo Gomes Neto
e-mail: edunetobtosbtos@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de estudos, pesquisas e extensão em políticas educacionais
formação de professores, democracia e direito à educação (GRUPEFOR)

Resumo

Este texto busca analisar a implementação da gestão democrática na educação de São Paulo, focando na meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, refletindo sobre a evolução histórica da gestão democrática desde a década de 1980 e sua incorporação na Constituição de 1988, bem como sobre os desafios enfrentados. Utilizando o ciclo de políticas como método de análise (Ball, 1998; Ball; Bowe, 1992; Ball; Maguire; Braun, 2012), identifica-se a exclusão da comunidade escolar no processo de seleção de diretores no Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo como um contraponto aos ideais democráticos defendidos.

Palavras-chave: Gestão democrática; seleção de diretores; Plano Nacional de educação.

Introdução

Este artigo busca analisar a gestão democrática no estado de São Paulo, focando-se na implementação da meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. A meta 19 visa a estabelecer a gestão democrática nas escolas públicas, refletindo os esforços desde a reivindicação por movimentos de educadores nos anos 1980 e a consolidação deste princípio na Constituição Federal de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 e o PNE de 2001 são marcos legislativos importantes, embora o PNE de 2001 tenha enfrentado desafios de implementação devido a vetos presidenciais e à falta de metas claras.

A gestão democrática do ensino público foi uma reivindicação dos movimentos de educadores, nos anos 1980, no bojo das lutas pela redemocratização da sociedade brasileira, estabelecida como um princípio na Constituição Federal de 1988, como consta no artigo 206. No início da década de 90, o debate sobre o modelo de gestão das escolas ganhou destaque nacional, sendo objeto de diversos eventos e discussões em todo o país. A gestão democrática foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, legislação que determinou a elaboração do Plano Nacional de Educação, com abrangência decenal.

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, foi um marco importante na política educacional, tendo em vista que o PNE anterior (1963-1970) não chegou a ser implementado devido ao Golpe de 1964. Ambos os PNEs foram elaborados cumprindo determinações da LDB, o primeiro da LDB de 1961 e o segundo da LDB de 1996. As três décadas que separam as duas LDBs e os 37 anos entre os PNEs demonstram que a ideia de estabelecer metas e diretrizes de longo prazo para a educação não constituía uma prioridade dos governos.

Cabe destacar que, à semelhança do que ocorreu com a LDB, dois projetos distintos de PNE disputavam o debate no Congresso Nacional. Os projetos de LDB e PNE denominados “sociedade

brasileira” – em contraponto aos projetos que apresentavam a proposta governamental de LDB e PNE – foram elaborados de forma coletiva pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que congregava entidades nacionais representativas da sociedade civil, que defendiam, desde a elaboração da Carta Magna, a ampliação do direito à educação. No cenário de hegemonia política do ideário neoliberal, os projetos da sociedade brasileira foram derrotados no Congresso Nacional. Entretanto, o PNE aprovado foi inviabilizado devido aos vetos presidenciais às metas sobre financiamento que permitiriam sua concretização, e sem metas e indicadores adequados para avaliar seu progresso, não foi devidamente implementado. Obviamente, este fracasso trouxe enorme prejuízo ao desenvolvimento da educação no País.

Com a mudança de rumos políticos, a partir de 2003, o MEC teve seu orçamento progressivamente ampliado, e passa a promover uma série de ações, com destaque para a reestruturação material das instituições educativas, pela ampliação do financiamento da Educação Básica, pela democratização do acesso à educação profissional e ao ensino superior, entre outras medidas que asseguravam a expansão do direito à educação. A gestão democrática foi alvo de programas de indução pela formação de gestores e profissionais da educação e de fortalecimento dos conselhos municipais de educação e dos conselhos escolares, voltados para as redes públicas estaduais e federais, em parceria com a Universidades públicas.

Nesse cenário de democratização, foi instalado o processo de discussão coletiva, em conferências nacionais (CONAE 2020 e 2014) do PNE, finalmente aprovado em julho de 2014. O PNE de 2014-2024 trouxe, no plano da lei, avanços significativos, estabelecendo a meta 19, que busca a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas. Neste artigo, entendemos que o Plano Nacional de Educação (PNE) desempenha um papel fundamental na definição de diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a implementação da

gestão democrática no sistema público educacional brasileiro, relacionados à efetivação da gestão democrática nas escolas.

O último relatório de monitoramento do PNE, divulgado em 2022, trouxe informações relevantes sobre o progresso alcançado até o momento e revelou desafios a serem enfrentados. Cabe registrar que, a partir do Golpe de 2016, que alterou os rumos políticos no País, com impactos na gestão do MEC, foram reduzidos os esforços para a implementação das metas e diretrizes do PNE, sendo que os cortes no orçamento do MEC e no financiamento da educação comprometeram o cumprimento das metas nos parâmetros e prazos estabelecidos.

Para a elaboração deste artigo, adotamos, como ferramenta analítica, o ciclo de políticas formulado por Stephen Ball e colaboradores (Ball, 1998; Ball; Bowe, 1992; Ball; Maguire; Braun, 2012). O ciclo de políticas propõe a leitura da política através de uma abordagem cíclica: um movimento contínuo, no qual diferentes sujeitos posicionados em uma diversidade de espaços da política influenciam a sua construção.

Gestão democrática na legislação

A gestão democrática é expressa como princípio constitucional na Carta Magna de 1988, onde se lê: Artigo 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil,1988). Nos anos seguintes, junto com o processo de elaboração da LDB, o debate sobre o modelo de gestão das escolas passa a fazer parte da pauta nacional.

Rosilaina (2016, p. 7) destaca que “Foram criados diversos eventos (de fóruns, congressos, seminários e outros) em todo o país, no sentido de reivindicar e esclarecer o modelo almejado de gestão”. Todo esse debate leva ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº9394/1996), que regulamenta, como previsto na CF, a gestão democrática em seu artigo 3º: “ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII - gestão

democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996). A Constituição Federal também expressa em seu texto a necessidade de um plano nacional de educação. Em seu artigo 214, que foi alterado em 2009 através da emenda constitucional 59, o texto destaca que será estabelecido um Plano Nacional de Educação, de duração decenal, que tem por objetivo articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração, definindo diretrizes, metas, objetivos e estratégias (Brasil, 2009).

Em 9 de janeiro de 2001, através da Lei 10172, foi aprovado o primeiro plano nacional de educação pós-Constituição Federal, o segundo PNE brasileiro. No PNE 2001-2010, a gestão democrática aparece no item V, financiamento e gestão, definindo que: “em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade” (Brasil, 2001).

Como já explicitamos anteriormente, a aprovação do PNE em 2001 envolveu um embate de projetos diferenciados, como Dourado (2010) destaca. Para o autor, um dos projetos representava a sociedade brasileira e o outro representava o poder executivo, ambos com concepções e prioridades distintas:

A aprovação do atual PNE foi resultado, portanto, da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica das políticas governamentais em curso. O Governo FHC, por meio do Ministério da Educação, efetivou políticas e lógicas de gestão, visando implementar amplo processo de reforma da educação nacional, cujas prioridades se constituíram, hegemonicamente, pela adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental, e pela efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação (Dourado, 2010, p. 683).

Nesse sentido, o PNE de 2001-2010 abordou o tema de maneira discreta e, segundo Jung *et al.* (2016), o plano se transformou em um grande fracasso, pois havia muitas metas e faltava indicadores em que se pudesse acompanhar o andamento nos estados e municípios.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi aprovado pela Lei 13005/14, composto por 20 metas e cada meta apresentando suas estratégias. A gestão democrática é apresentada na meta 19, tendo 8 estratégias buscando a efetivação da gestão democrática:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014).

Além de estipular o prazo de 2 (dois) anos para que os entes federados apresentassem uma legislação que contemplasse a gestão democrática, a estratégia 19.1 reforça que a participação da comunidade faz parte das normativas do Plano Nacional.

Sabia e Alaniz (2015) destacam como pontos positivos do processo de elaboração e aprovação do PNE (2014-2024) o fato de que o documento:

Não sofreu vetos pela presidente Dilma Roussef, o que significa uma conquista da sociedade brasileira. Valorizamos também a ampliação dos debates e do grau de participação da sociedade civil no PNE (2014-2014), e que por esta razão conseguimos aumentar a capacidade de pressão para que suas metas, se não forem integralmente cumpridas, sejam ao menos consideradas na formulação e implementação das medidas de política educacional (Sabia; Alaniz, 2015, p. 55).

A ausência de vetos, por parte do executivo, ao Plano Nacional de Educação (PNE) é considerada uma conquista significativa para a sociedade brasileira. Além disso, a ampliação dos debates e a maior participação da sociedade civil no processo de formulação do PNE são aspectos igualmente positivos, pois essa abertura proporcionou a inclusão de diferentes vozes e contribuições da sociedade, o que fortaleceu a legitimidade e a representatividade do plano. Dourado (2014) salientava, à época, que, embora o PNE tenha sido um avanço, a sua implementação era um outro processo, sendo essencial “a participação da sociedade civil e da sociedade política para fazer

valer as metas e diretrizes” (Dourado, 2014, p. 233). Nesse sentido, portanto, a participação ativa e vigilante da sociedade civil aliada ao comprometimento da sociedade política são elementos indispensáveis para o efetivo cumprimento do PNE.

O Plano Nacional de Educação tem uma vigência de 10 anos, com seu término previsto para 2024. Durante esse período, passou por quatro monitoramentos, sendo o último divulgado em 2022. Entretanto, cabe reafirmar que a crise político-institucional que afetou o País, a partir do Golpe de 2016, impactou negativamente o cumprimento das metas e diretrizes estabelecidas, tanto pelos cortes de financiamento quanto pela ausência de vontade política de implementar o PNE, em especial, nos aspectos referentes à democratização no período de 2019 a 2022.

O ciclo de políticas

Ball e Bowe (1992) caracterizam o ciclo de políticas em três contextos distintos. O primeiro contexto é o da influência, no qual ocorre o início das políticas públicas e a construção dos discursos políticos. Nesse estágio, as partes interessadas lutam para exercer sua influência. O segundo contexto é o da produção dos documentos políticos, nos quais as políticas são transformadas em documentos oficiais. Por fim, o terceiro contexto é o da prática, no qual a política é implementada e direcionada para aqueles que serão impactados por ela. Ball destaca que:

[...] qualquer política, quanto mais distante a concepção da prática [...], menor a probabilidade de ser acomodado em forma não mediada no contexto da prática; confronta outras realidades, outras circunstâncias, como pobreza, salas de aula perturbadas, falta de materiais. Algumas políticas alteram algumas das circunstâncias em que trabalhamos; eles não podem mudar todas as posturas (Ball, 1994, p. 19).

Mainardes (2018) explica que Ball, em 1994, expandiu o ciclo de políticas, adicionando mais dois contextos: o contexto dos efeitos e

resultados e o contexto da estratégia política. Mainardes (2018, p. 4) ressalta que o contexto dos resultados/efeitos está relacionado ao contexto da prática, enquanto o contexto das estratégias políticas pode ser explorado no contexto da influência, o que mostra que os contextos do ciclo de políticas estão interligados e não seguem uma ordem linear.

Em nossa análise, utilizamos o contexto da produção de texto, uma vez que, ao fazer uma comparação do que preconiza o PNE (2014-2024), com o Plano Estadual de educação (PEE), observamos que há, por parte da política estadual, uma interpretação de gestão democrática que não corresponde ao que se expressa no Plano Nacional, como observaremos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Seleção de diretores PNE e seleção de diretores PEE

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO LEI Nº 13.005/2014	DE	PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO LEI 16.279/2016
Estratégias		Estratégias
19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola , critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;		19.3) Garantir que o provimento do cargo de Diretor das escolas públicas da rede estadual dar-se-á por critério meritório, conforme previsto na Constituição Federal - por concurso público de provas e títulos - para professores de carreira.

Elaborado pelo autor com base no PNE (2014) e no PEE - São Paulo (2016)

Nesse contexto, Gomes Neto (2021, p. 71) destaca que “o debate sobre mérito do candidato, associado ao seu desempenho na prova, somado à trajetória, confere um *status* legitimador do diretor desejado pela rede de educação”. Podemos observar, no quadro 1, que o plano estadual de educação paulista exclui a participação da comunidade escolar do processo de seleção de diretores,

anunciando assim que, no PEE paulista, a gestão democrática não se apresenta na política educacional de forma a contemplar as dimensões anunciadas por Lima (2014): a eleição; a colegialidade e a participação, como é previsto no PNE. Assim, Gomes Neto (2021, p.71) compreende que:

Nesse aspecto, acreditamos que a perspectiva da gestão democrática das escolas, para os atores na cena paulista que atuam nos contextos de influência e produção de texto, poderá se materializar sem a participação da comunidade no processo de seleção de diretores.

Ball (1998) deixa claro que mudanças textuais podem alterar significativamente as intenções dos autores. Como apontado pelo autor e evidenciado no quadro 1, as mudanças nas estratégias da meta 19 para a produção do texto do plano estadual paulista provoca a exclusão da comunidade escolar e silencia a comunidade escolar na seleção de diretores no cenário paulista.

Como evidenciado, podemos observar que há um movimento que busca silenciar a gestão democrática na política educacional brasileira. Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, a gestão democrática passa a ser um importante instrumento contra o autoritarismo dentro dos ambientes escolares. Dourado (2006, p. 45) nos lembra que “a defesa da gestão democrática como princípio faz parte da história de luta dos trabalhadores em educação”. Nesse contexto, evidencia-se a importância da manutenção e valorização dos princípios democráticos para promover um sistema educacional mais justo e inclusivo no Brasil.

Considerações finais

A gestão democrática está presente na Constituição Federal como um princípio pelo qual a educação pública brasileira deve ser ministrada. Embora esteja nas legislações, como na lei de diretrizes e bases (LDB 9394) e no Plano Nacional de Educação (PNE) meta 19,

a gestão democrática enfrenta grandes dificuldades em sua implementação. Como destacado no PEE SP, em sua meta 19, a comunidade escolar é excluída da participação na escolha de seus diretores, conforme demonstrado no quadro 1, revelando um campo de desafios.

A análise comparativa entre os planos nacional e estadual destaca uma luta contínua pela democratização da gestão educacional, que vai além da simples eleição de diretores, abrangendo a participação efetiva de toda a comunidade escolar no processo decisório. Apesar dos esforços legislativos, a prática ainda se distancia do ideal democrático, principalmente devido a decisões políticas que limitam a autonomia e a participação comunitária. Portanto, necessidade de reforçar o compromisso político e financeiro com a gestão democrática é imperativa para que a educação em São Paulo e no Brasil como um todo avance em direção a uma maior equidade, qualidade e inclusão.

Referências

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Finais do I, II, III, IV, V, VI, VII e VII Encontro Nacional**. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>

BALL, Stephen. J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen. **Education Reform: A Critical and Post Structural Approach**. Editora Open University Press, 1994.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06gesteducesc.pdf>

GOMES NETO, Eduardo. **História e política de seleção de diretores no estado de são Paulo**: Conflitos, Disputas e Gramáticas em Cena. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

LIMA. Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós democracia gestonária? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16. agosto de 2018

SÃO PAULO. **Lei Nº 16.279, de 08 de julho de 2016**. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Volume 126, número 127.

MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE UMA PROFESSORA DAS INFÂNCIAS: (Auto) biografia em construção a partir do diário de uma mulher analfabeta

Eliete Marcelino Dias Andrade
e-mail: professoraeliete2022@gmail.com

Inês Ferreira de Souza Bragança
e-mail: inesfsb@unicamp.br
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de pesquisa Polifonia

Resumo

Ao presente texto interessa mobilizar as memórias educativas e pedagógicas entre as experiências formativas de uma parteira analfabeta e uma professora das infâncias, fazendo circular saberes e práticas ordinárias (Certeau, 1994). Escolher um caminho a seguir pressupõe disposição para caminhar e toda escolha tem uma consequência. O modo de caminhar escolhido para tanto é o da *pesquisiformação* narrativa (auto)biográfica (Bragança, 2018; Motta; Bragança, 2019, p. 1038), uma vez que envolta nas memórias pessoais-coletivas da autora, sigo em um movimento implicado de produção do conhecimento e de formação. Nessa jornada de pesquisa e formação, formação e pesquisa, seguirei dialogando com autoras e autores que ajudem na tessitura de relações a serem construídas. Dentre elas e eles estão Walter Benjamin, Michael de Certeau, Ecléa Bosi, Michel Polak, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Djamilia Ribeiro, Maria Helena Abrahão, Inês Bragança, dentre outros.

Palavras-chave: (Auto)biografia; diários; formação docente.

Introdução

Uma menina recebeu um caderninho de sua mãe. Era um diário: “o diário da parteira dona Sebastiana”, estava escrito desta forma na parte interior da capa do mesmo. A menina guardou-o com todo cuidado e o esqueceu. Um dia, reencontrou o caderninho e perguntou-se: como/quem/de que forma havia sido escrito? Agora já não é mais uma menina, mas sim uma mulher-negra-professora-pesquisadora-autora e especialmente: neta da dona do caderninho. A dona Sebastiana não gostava de ser chamada de vó e, ao receber de sua nora um carinhoso apelido, ensinou seus netos a chamá-la de Dindinha, como mencionarei ao longo deste texto.

Escrever sobre a Dindinha, uma mulher negra, analfabeta, precocemente viúva, que criou seus filhos com garra e coragem e ainda se dedicava à arte de auxiliar as grávidas a trazerem ao mundo seus rebentos, tendo a preocupação de deixar registrado o nascimento dessas crianças num diário é, sem dúvida alguma, um ato de resistência. Algo que envolve um mergulho intenso em minhas raízes, como também nas memórias de tantas pessoas esquecidas pelo tempo. Walter Benjamin (1987) contribui com a discussão sobre a importância de contar, a contrapelo, as histórias dos vencidos, encorajando-me no olhar dirigido à minha ancestralidade, o autor nos convoca a refletir:

Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo (Benjamin, 1987, p. 224).

Olhar para o processo de transmissão da cultura é deparar-se com o saber e o fazer de tantas professoras e professores de diferentes modalidades de ensino. No entanto, como o objetivo aqui é a construção (auto)biográfica de uma professora das infâncias,

vamos limitar a reflexão apenas para o fazer docente desta professora que vos escreve.

Pensar na própria prática já se configura um exercício de escovar a história a contrapelo. À medida que se observa o ato de educar, busca-se o autoconhecimento e autoavaliação do fazer diário, transformando assim, o que antes seria uma pura e simples transmissão de cultura, em algo capaz de promover o pensamento crítico sobre o que se ensina e o que se aprende.

O diário de uma mulher analfabeta

Uma conversa é a unidade mínima de uma comunidade de amizade, cuja síntese é a afeição, o tumulto, a sobreposição, o transbordamento. Uma conversa é um conglomerado de rostos, gestos, vozes e silêncios (Skliar, 2018, p.11).

Para conseguir informações suficientes sobre a dona do diário de uma parteira, foi preciso conversar com muitas pessoas que a conheceram. Dentre elas vizinhos, amigos, filhos, netos, noras e especialmente a cunhada/afilhada que tem a mesma idade que sua filha mais velha. Essas conversas, após autorização prévia, foram gravadas a fim de auxiliar na construção textual da pesquisa em desenvolvimento. Entre tumultos e sobreposições de falas atravessadas, transbordamentos de lembranças boas e não tão boas assim, além de gestos, vozes e silêncios, fui configurando a narrativa coletiva de quem seria/foi/é essa mulher analfabeta que guardava um diário que era seu.

Dona Sebastiana Muniz de Oliveira, a Dindinha, nasceu no ano de 1908 no estado do Espírito Santo. Lá cresceu, casou-se com José Corrêa dos Santos e juntos tiveram seus nove filhos, sendo dois de criação. Dindinha era responsável por um centro de matrizes africanas. Nesse espaço, promovia eventos de solidariedade para todas as pessoas, principalmente para as crianças. Sua afilhada e cunhada mais nova lembra muito bem desses dias:

Ela era tão boa, tão engraçada. Eu ia lá nessa, nesse Tininho [no centro de matrizes africanas.] lá que tinha esse negócio lá de... É, ela estava sempre lá. E ela ia sempre lá e ela ia lá em casa e falava vai lá (...). Em dia de festa eu arranjava pra lá por causa de comida, eu gostava de comer aqueles trem que a gente não tinha (...) [ficava] lá no Santo Amaro. (áudio conversa-entrevista com Luzia Corrêa Pereira, 91 anos, minha tia avó, em Castelo-ES, janeiro de 2023)

Na fala da minha tia avó, a Dindinha era a alegria em pessoa e sempre a convidava para participar do centro. Luzia Pereira não soube falar sobre o caderninho da parteira. Mas na conversa citou que sua madrinha ajudava a fazer os partos.

Das pessoas com quem conversei, nenhuma delas tinha conhecimento do caderno. Os mais antigos, como seus filhos, noras e alguns vizinhos, sabiam que Dindinha era parteira. Julgo bastante interessante esse dado, tendo em vista que geralmente os diários são objetos de uso pessoal. Portanto, o diário da parteira não era algo público, que qualquer pessoa tivesse acesso. Apenas as pessoas determinadas pela dona poderiam escrever em suas páginas, registrando ali as informações que a parteira julgava importante.

Algo que despertou meus pensamentos foi suscitado em conversas com os colegas em uma das aulas do mestrado: “São tantas as pessoas que nasceram de parteira... mas nem todas tem a certeza do dia exato que nasceram. Sua avó teve a preocupação de pedir às pessoas letradas ao seu redor para registrarem o dia, mês e ano, o nome dos pais e da criança e o sexo da mesma”. Em alguns registros encontra-se também o tipo de parto realizado e o local do nascimento. A pessoa que fez essa observação em destaque havia nascido pelas mãos de uma parteira e não sabia exatamente a sua data de nascimento oficial, ressaltou assim a importância do registro realizado pela Dindinha, a partir das mãos de outras pessoas. Outro colega comentou o seguinte: “Talvez Dindinha não estivesse pensando na posteridade. Mas ela conseguiu fazer-se presente em nossas vidas a partir desses escritos”. Esta fala revela aquilo que Pineau (2010) denomina de auto, hetero e ecoformação e que temos nomeado de *heteroautoecoformação* para marcar a constituição do

humano a partir das relações com os seus outros, com a natureza e a cultura de forma indissociável. Estamos no processo de construção de conhecimento constantemente nas relações com o outro ao nosso redor e com o meio em que vivemos.

Tenho pensado no quanto somos extremamente impactados pelas experiências que carregamos. De acordo com Edgar Morin:

A vida é um sistema de reprodução que produz os indivíduos. Somos produtos da reprodução dos nossos pais. Mas, para que este processo de reprodução continue, é necessário que nós próprios nos tomemos produtores e reprodutores de nossos filhos. Somos, portanto, produtos e produtores no processo da vida. Da mesma maneira, somos produtores da sociedade porque sem indivíduos humanos não existiria a sociedade, mas, uma vez que a sociedade existe, com a sua cultura, com os seus interditos, com as suas normas, com as suas leis, com as suas regras, produz-nos como indivíduos e, uma vez mais, somos produtos produtores (Morin, 2003 p. 72)

Ou seja, nos fazemos humanos na complexidade de relações com o meio em que vivemos. Tanto as experiências, boas quanto as ruins nos marcam o corpo, a mente e até a alma. A relação com o outro e com o meio pode nos transformar, nos fortalecer, nos afastar ou nos aproximar de nossas raízes.

Mas quais são essas raízes que fazem a ligação com a nossa ancestralidade? Para falar de minhas memórias, minhas raízes, preciso antes apresentar aqueles que possibilitaram a minha existência neste mundo. Sou a filha número sete de um total de oito filhos vivos de um homem pardo, analfabeto e de uma mulher negra, que estudou apenas o suficiente para saber ler e escrever. Esta mulher é a filha de dona Sebastiana. Minha mãe foi a primeira a guardar o pequeno diário. Assim que o encontrei entre os seus guardados, perguntei o que era, e mamãe disse que se tratava de algo precioso. Eu ainda era criança... mas entendi o recado. Depois de muitos anos, já na faculdade, ela o entregou a mim, dizendo que somente eu seria capaz de guardá-lo e dar o devido valor. Assim o fiz.

(Auto)biografia em construção: entre memórias e histórias de uma professora das infâncias.

A escrita de si trata de uma prática filosófica do início de nossa era destinada à formação do sujeito. [...] A escrita de si, como uma prática de si, é um contraveneno para essa falta de memória e para esse vagar da vontade. A escrita de si possibilita a rememoração do que merece ser lembrado e permite que a vontade não se disperse. A vontade tem uma única e permanente meta. O que se deve sempre querer, segundo os gregos, é o governo de si (Dias, 2019, p.18-23).

Nesta sessão, escolhi apresentar um pouco da (auto)biografia em construção da professora das infâncias que tenho sido. A autora Rosimere Dias (2019) traz em seu texto reflexões importantes sobre os modos de trabalhar uma formação inventiva de professores, dentre esses modos, encontramos a escrita de si. Destaco na epígrafe acima o que se faz pertinente no registro (auto)biográfico da professora que tenho me tornado ao longo desses vinte e poucos anos de *vida formação* docente.

É difícil escrever sobre si, no entanto, percebo este ato como uma prática imprescindível para o processo de “formação do sujeito” que sou, como um “contraveneno para a falta de memória” que temos enfrentado e como possibilidade de “rememoração do que merece ser lembrado”.

Vale considerar o quão primordial é a reflexão e a escrita de si para o processo de autoconhecimento. Como disse Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo”, tenho buscado a sabedoria profunda sobre o meu próprio existir. Dias (2019) nos alerta que a maior vontade deve ser, segundo os gregos, o “governo de si”, isso tem se tornado uma meta extremamente difícil de se alcançar, porém, repleta de aprendizados no decurso e no percurso. Pensando nisso, tenho procurado compreender qual o nosso papel de professoras na formação - para a vida - de crianças tão pequenas? Que marcas

temos deixado em suas lembranças? Que memórias estamos imprimindo em suas mentes? Essas e muitas outras perguntas movimentaram o interesse em conhecer-me, governar-me, conscientizar-me e respeitar as minhas limitações e buscar aprender constantemente. Com o intuito de possibilitar essas vivências fui estudar no mestrado e deparei-me com a oportunidade de refletir e escrever sobre mim.

Escolhi começar essa escrita a partir de um evento ocorrido numa sala de educação infantil no ano de 2019. Estava com um grupo de crianças de quatro a cinco anos de idade, conversando em rodinha, como fazíamos diariamente. Percebi que a maioria das crianças compartilhavam sobre o final de semana na casa de suas avós e bisas. Cada relato ajudou a rememorar situações que experienciei na minha infância com meus primos, meu pai, minha avó. Ela morreu quando eu tinha cinco anos de idade. Durante muito tempo, na minha infância, o dia 31 de março foi lembrado como o dia em que ela havia sido sepultada e não como o dia do meu aniversário. Isso doía demais no coração daquela menina que fui, eu não sabia o que era uma festa, muito menos como era ganhar presentes, etc. Pouca coisa sabia sobre esse tempo. Por esse motivo fui investigar, perguntar às pessoas que conviveram comigo, como foi esse tempo de infância que se perdeu em minha memória. Diante da conversa instaurada naquele momento, dentre tantas lembranças de brincadeiras, comidinhas, cantigas de rodas, versinhos e histórias contadas pela Dindinha, acabei mergulhando demais no passado e chorando na frente das crianças. Estava sensibilizada pelo fato do falecimento de meu pai estar prestes a completar um ano naquela semana. Nesse momento, as crianças me acolheram e cuidaram de mim como puderam, diante daquele contexto, nos tornamos cúmplices.

Durante as semanas seguintes as crianças continuaram comentando sobre esse tempo que passavam junto de suas (bis)avós, sobre as falas de seus pais que queriam voltar a ser crianças, sobre quem cuidaria dos adultos se eles ficassem pequenos novamente.

Decidimos conversar com as famílias e juntos reunimos relatos dos pais, cantigas inspiradoras, objetos antigos e montamos um museu em nossa sala. Cada objeto trazia em si a história da família que havia colaborado com a exposição. Foram fotos, discos, máquinas de moer carne, suporte de fazer café com coador de pano, chaleira, dentadura, terno, mala, instrumentos musicais, tigelas de fazer bolo, máquinas de costuras centenárias, dentre outras coisas incríveis. Levei para as crianças dois quadros: um com o retrato-desenho de meus avós e outro com a fotografia de meus pais. Conteí a história que ouvi de minha mãe sobre meus ancestrais. Uma das histórias falava sobre o seu avô que, contente pelo fim da escravidão, resolveu comemorar, bebendo pinga e, ao atravessar uma pinguela, acabou caindo e o rio o levou para nunca mais voltar.

Falamos de tempo, de passado-presente-futuro, de morte e da importância de cuidar de quem amamos, conversamos sobre inúmeros assuntos que, para muitas outras professoras não seria assunto para criança, ou para aquela idade/grupo de referência. Levando em consideração que entendo a profissão docente não como o ato de transferir conhecimentos, mas como a prática de criar possibilidades para que a criança produza ou construa seu próprio conhecimento (Freire, 1996), pude lidar com os diferentes assuntos, oportunizando-me aprender também com os pequenos.

Madalena Freire (2007), na introdução à 17ª edição do livro *A paixão de conhecer o mundo*, fala das dificuldades enfrentadas por pensar e fazer diferente do que a maioria das professoras da década de 1980 - época da primeira edição - pensavam e faziam. Ela conta que se tornou professora de educadores, mas sem perder as crianças. E completa:

O difícil, o delicado, é resgatar dentro de cada educador sua criança escondida, suas histórias, como aprenderam a ler e escrever e como hoje ensinam. Pois só assim, juntamente com a reflexão, o estudo da prática e da teoria, poderão tomar consciência de quem foram seus modelos e que modelos são hoje, apropriando-se de sua autoria, seus desejos e sonhos (Freire, 2007, p. 8).

Assim como Madalena, acredito na autoria de cada professora. Acredito que somos capazes de criar, fazer diferente, melhorar a nossa própria prática constantemente, a partir do autoconhecimento e do estudo regular.

Considerações contínuas

Concluir um texto como este é quase impossível, no entanto, tenho consciência da necessidade de colocar um ponto continuativo neste trabalho. Faz-se necessário esclarecer que o texto aqui apresentado é parte da minha dissertação em construção e foi adaptado para atender as determinações para publicação.

Redigir sobre memórias e histórias de uma professora das infâncias, tendo como referência o diário de uma mulher analfabeta, expressa o valor social que a linguagem escrita carrega para os indivíduos e a sociedade. A avó não sabia escrever, pedia aos outros para registrarem em seu diário o que julgava importante.

“A memória é seletiva e apresenta-se como filtro” (Bragança, 2012, p.100). A professora encontrou nas memórias coletivas, selecionadas e reunidas a partir das conversas-entrevistas, parte do que faltava para a construção de sua história de vida, da ideia de infância que viveu e para conhecer mais sobre a dona do diário de uma parteira, sua avó materna.

Tendo como referência as contribuições da proposta de Barbier (2002), sobre as muitas denominações atribuídas aos diários, ou seja, íntimo, de bordo, de pesquisa, de campo, entre outros, venho assumindo a escrita de um diário de itinerâncias na construção de minha dissertação. A itinerância como o percurso das memórias e histórias partilhadas e da *pesquisa formação*, nas palavras do autor, “tal qual se manifesta pouco a pouco, de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo” (Barbier, 2002, p. 134).

O entrelaçar das histórias de vida de uma parteira e de uma neta que trabalha como professora das infâncias, a partir de memórias

coletivas, buscou ver/sentir os movimentos *heteroautoecoformativo* ao longo da vida. Ao investigar de que maneira os movimentos *heteroautoecoformativos* (Pineau, 2010; Bragança, 2022) mobilizaram/mobilizam a história de vida da parteira e da professora das infâncias, foi possível compreender o que ensina a história de vida de uma mulher - negra - analfabeta - parteira sobre os processos formativos e desigualdades sociais.

Vale considerar que os caminhos já percorridos nesta pesquisa tiveram seu prelúdio há mais de vinte anos e, por incrível que pareça, está longe de ser finalizado. Por esse motivo, assim como Dindinha decidi escrever também meu(s) diário(s). Tenho feito um inventário de fontes primárias, registrando o que já tinha para, a seguir, realizar a produção de textos utilizando diferentes fontes narrativas.

É a mulher analfabeta, dona de um diário, ensinando sua neta professora sobre a importância do ato de registrar por escrito nossas memórias e histórias no processo de construção da nossa (auto) biografia.

Referências

- BARBIER, René. A **pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BENJAMIN, W. Teses sobre o conceito da história *In: Obras escolhidas*. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza de. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: UERJ, 2012
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza de. Sobre narrativas, pesquisa (auto)biográfica e formação docente na escola e na universidade. *In*: COSTELLA, Roselane Zordan; MENEZES, V. S. (org.). **Retalhos em**

trama: entre fios do narrar, docenciar e geografar. Porto Alegre, RS: IGEO/UFRGS, 2022.

BRAGANÇA, I. F. S. *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas *In:* ABRAHÃO, M. H. M. B. *et al.* **Pesquisa (auto)biográfica:** diálogos epidêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018a, v.1, p. 65-81.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano:** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Modos de trabalhar uma formação inventiva de professores: escritas de si, arte, universidade e escola básica. *In:* DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (org.). **Escritas de si.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2019, p. 13-36.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo:** relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

MORIN, Edgar. **Da necessidade de um pensamento complexo. Representação e complexidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 2003, p. 69-77.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza de. *Pesquisaformação: uma opção teoricometodológica* de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de *dizerfazer*dizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, 26 dez. 2019.

PINEAU, Gaston. **O Método (auto) biográfico e Formação.** Natal, RN: EDUFRN, 2010, p. 97-118.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). *In:* RIBEIRO, Tiago *et al.* **Conversas como metodologia de pesquisa:** por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

INVENTIVIDADE DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Elisângela Gomes Martins Pinto
e-mail: elisangela.educ@gmail.com

Sandro Tiago da Silva Figueira
e-mail: figueiras.tiago@gmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

Núcleo de estudos, pesquisas e ensino ViDA –
Vivências Didáticas Autorais

Resumo

Inventividade docente em tempos de pandemia é o foco deste artigo que se constitui parte integrante de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é investigar as autorias docentes na produção inventiva de respostas pedagógicas aos desafios impostos pela pandemia, por meio das narrativas de professores. A metodologia está embasada na abordagem qualitativa, tendo como aporte teórico-metodológico a pesquisa-formação apoiado nas narrativas de si (Josso, 2004). Para tanto, faz-se a opção pelos instrumentos para coleta de dados o diário de bordo conforme a pesquisadora (Falkembach, 1987). A pesquisa iniciou-se em 2023 e tem como proposta para este artigo, dar visibilidade à três experiências, fruto de um trabalho coletivo entre professores e equipe de suporte pedagógico, a partir da narrativa da autora¹. Apreende-se que as narrativas de experiências que nascem das ações cotidianas na escola pública, possibilitam reflexões para uma educação democrática e transformadora suscitando a inventividade em meio aos desafios impostos pela pandemia.

Palavras-chave: Pandemia; inventividade; narrativas.

Introdução

Tomando o contexto da pandemia provocada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, o referente artigo, integrante de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, tem como objetivo investigar as autorias docentes na produção inventiva de respostas pedagógicas aos desafios impostos pela pandemia por meio das narrativas de professores que atuaram nas turmas de Ensino Fundamental – anos finais no pós-2020 (2021-2022). Focaliza três experiências, fruto de um trabalho coletivo entre professores e equipe de suporte pedagógico (pedagogos), a partir da narrativa da autora 1^a mobilizada pela inventividade da prática educativano pós-2020.

Com o propósito de elucidarmos o conceito de inventividade docente, encontramos o termo “inventivo”, no dicionário *online Michaelis* seguintes definições: 1) Que tem a capacidade de facilidade para inventar ou criar; 2) Relativo à invenção. Circunscreve aqui o significado lexical, porém, caminharemos um pouco mais à luz de perspectivas teóricas da abordagem.

Apreende-se de Josso (2014, p. 61) o termo “inventividade”, compreendido nesta pesquisa na medida que os professores “são os sujeitos mais ou menos ativos ou passivos da sua formação e de que podem dar a si próprios os meios de serem sujeitos cada vez mais conscientes”. Sendo assim, revelamos que o professor é o sujeito de sua própria formação na sua completude e, ao acessar suas memórias, vivencia as experiências formadoras que marcaram sua história de vida as quais refletem no seu fazer pedagógico, possibilitando uma invenção de si (Josso, 2007), ancorada na pesquisa-formação.

Neste mesmo viés de compreensão do sujeito em construção e invenção, Freire (1996) faz uma abordagem de que ensinar exige do professor a consciência de sua natureza inacabada, propondo a seguinte reflexão: “como me experimento enquanto ser cultural,

¹ Nomeamos Autora 1 para fazer referência ao sujeito que aborda a experiência formadora explorada no texto.

histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (Freire, 1996, p. 50). Esta consciência defendida pelo autor, só é possível aos seres humanos a partir das experiências de vida que podem provocar reflexões sobre a realidade e a tomada de decisões em respostas “aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção [...]” (Freire, 1979, p. 21). Neste sentido, trabalhar com o conceito de inventividade, é pensar nas diferentes possibilidades de criação da prática docente.

Compreendemos a inventividade como processo de criação e nesse sentido, Freire (1996) ao propor uma educação dialógica, fundamenta a criatividade, estimulando a criticidade do sujeito em construção sobre a realidade, uma experiência vital “como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (Freire, 1996, p.50).

Inspirados nas aulas-passeio de Célestin Freinet (2010), as quais valorizam a experiência do ambiente enquanto importante estratégia de ensino, apresentamos e refletimos no texto, três experiências narradas, que entrelaçam as vozes de professores e pedagogos que atuam com os discentes do ensino fundamental – anos finais na rede pública de São Pedro da Aldeia/RJ.

A metodologia está embasada na abordagem qualitativa, tendo como aporte teórico-metodológico a pesquisa-formação apoiado nas narrativas de si (Josso, 2004), porque ao narrar o que vivemos, contamos para o outro aquilo que dá sentido à nossa experiência de vida. Nesse sentido, optamos para o espaço deste trabalho, revisitar os registros reflexivos do diário de bordo (Falkembach, 1987), da autora da pesquisa para compreender as possíveis mobilizações inventivas registradas no período de conversas com os docentes. Nesse sentido, os registros são entendidos nas seguintes dimensões: lembrar o vivido, fortalecer o diálogo com os pares, refletir e formular ideias, descrever as práticas e, como consequência, criar novas experiências e produzir saberes.

Assim sendo, apresentamos três narrativas de experiências, fruto do desenvolvimento do projeto Cidadania, o qual se deu em atividades realizadas em sala, no ambiente escolar e em três aulas-passeio nos seguintes espaços: Fórum, Câmara Municipal e Prefeitura Municipal (Gabinete do Prefeito), com o objetivo de promover o conhecimento e reflexão sobre educação cidadã dialogando com outros espaços de construção de saberes vivenciados em tempos de pandemia, mas sobretudo em contextos de aprendizagens significativas potencializadas pelo diálogo, a qual nos propomos anunciar (Freire, 1996), o que é feito no cotidiano da escola e sobretudo as práticas inventivas docentes evidenciando a potência da educação pública e a força do coletivo. Evidenciamos abaixo.

As experiências foram vivenciadas com professores, pedagogos e discentes. Como integrante da equipe de suporte pedagógico, a autora 1 atuou no ensino fundamental – anos finais e ressalta que a relação com os professores deste segmento sempre foi de parceria, porque sempre fez parte do próprio processo formativo. Em discussão com os professores, percebemos a necessidade de trabalharmos com o tema educação cidadã, pois se tratava de um ano de eleição presidencial e porque tínhamos o intuito de promover a disponibilidade para o diálogo (Freire, 1996).

Experiência 1: “Posso sentar naquela cadeira?”

Iniciamos o trimestre na escola L. F. de M. de Ensino Fundamental – anos finais, localizada em local periférico, da rede pública municipal de São Pedro da Aldeia/RJ, com o projeto Cidadania. Além das atividades realizadas na unidade escolar, planejamos três aulas-passeio nos seguintes espaços: Fórum, Câmara Municipal e Prefeitura Municipal (Gabinete do Prefeito), com o objetivo de promover o conhecimento e reflexão sobre educação cidadã, dialogando com outros espaços de construção de saberes.

Após as atividades propostas serem realizadas com as turmas, iniciamos o período das aulas-passeio. No dia da primeira visita,

realizada com o 9º ano de escolaridade, chego à escola ansiosa, contente e entusiasmada para levar os alunos ao Fórum. Um misto de emoção invade-me e com ela a seguinte indagação: Como será que eles vão se comportar?

Quando chegamos ao Fórum (Figura 1), fomos direcionados para o tribunal do júri. Observava as reações dos alunos e ao entrarmos no salão, os mesmos ficaram surpresos com o ambiente e logo, dois alunos perguntaram: Podemos fazer uma self?

Olhei timidamente para os dois juízes que nos recepcionavam, o juiz da vara criminal e a juíza da vara da família, os quais estavam sorrindo e logo responderam positivamente. Ambos falaram sobre o trabalho do dia a dia no Fórum. O juiz da vara criminal foi narrando sobre o seu trabalho e ao mesmo tempo aconselhando os alunos. Foi perceptivo o quanto ele estava entusiasmado com aquele momento, pois relatou que naquele dia o seu trabalho estava sendo diferente, porquanto àqueles adolescentes estavam ali com a finalidade de aprenderem algo. Foi então, que ele decidiu levar os alunos para conhecerem as outras dependências do Fórum. Foi nesse movimento que ouvimos a pergunta de R, estudante da turma:

– Posso sentar naquela cadeira? - apontando para a cadeira do juiz.

– Sim, e ainda te empresto a toga - respondeu o juiz.

A aluna abriu um sorriso e disse: Sonho estudar Direito.

O juiz afetou-se pela fala da estudante e, então, permitiu que todos os alunos explorassem aquele espaço. Ao término da nossa visita, o juiz agradeceu a visita e pediu para que retornássemos outras vezes com os demais alunos da escola.

Durante toda aula-passeio, observava as reações dos alunos em cada ambiente que entrávamos e as conversas entre eles e com os juízes os quais se dispuseram a nos receber. Ao retornamos para a escola, refletia sobre o quanto a atividade desenvolvida num espaço público, para além dos muros da escola pode oportunizar um encontro marcado pelas vivências e pelas emoções, mediados pelo conhecimento e cultura (Nóvoa, 2022). Nessa perspectiva,

obtivemos novos olhares e sentidos do nosso fazer pedagógico e, sobretudo, consideramos fundamental para a aprendizagem dos alunos, um novo modo de perceber e sentir sobre o mundo por meio da experiência vivida.

Figura 1² – Visita ao Fórum



Fonte: Acervo do projeto de pesquisa

Experiência 2: “Estamos sem professor de Educação Física!”

Em continuidade ao projeto, em uma outra bela manhã, partimos com os discentes das turmas do 7^o e 8^o anos para visitar a

² As imagens divulgadas neste artigo, possuem autorização do responsável mediante “Termo de autorização de imagem”, apensado aos documentos de escrituração escolar.

Câmara Municipal (Figura 2). Fomos recepcionados por alguns vereadores da cidade, mas apenas o vereador J. que também é professor, conversou com os alunos sobre as funções do Poder Legislativo e Executivo no Município. Ao oportunizar um momento para o diálogo, surge a primeira pergunta como pontapé inicial e conseqüentemente, diversas vozes dos discentes foram surgindo:

- Estamos sem professor de Educação Física – expressou-se J.P.
- Iremos receber uniforme? – indagou E.
- As ruas do meu bairro estão cheias de buracos! – disse L.
- Existe a possibilidade de termos novamente o ensino remoto? – perguntou A.
- A praça do meu bairro está toda destruída! – pontuou F.
- Como posso me tornar uma vereadora? Quantos anos tem que ter? - Perguntou L.

A segunda experiência que transcorreu na Câmara Municipal de Vereadores, observamos que a partir do diálogo com um vereador, na qual surgiu a primeira pergunta feita por um discente, promoveu abertura para outras perguntas. A referida visita proporcionou-nos reflexões sobre as questões pontuadas pelos discentes, ou melhor, pela percepção dos problemas que os afetam, sinalizados mediante um encontro aberto ao diálogo (Freire,1996), e sobretudo, o reconhecimento dos alunos como sujeitos de direitos e suas potencialidades.

Figura 2 – Visita à Câmara Municipal



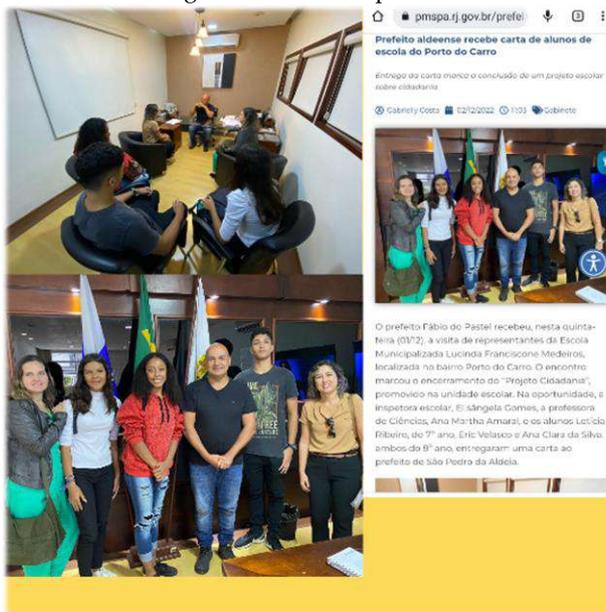
Fonte: Acervo do projeto de pesquisa

Experiência 3: Carta ao prefeito

A nossa última aula-passeio deu-se num encontro com o prefeito (Figura 3), com o objetivo de entregarmos uma carta produzida pelos alunos do 6º ano, sob orientação da professora de ciências, A. M. Nesta visita, foi possível apenas a minha presença, da professora e de três alunos, E., L. e A. C.

Apesar do número reduzido nesta visita por meio da representatividade, o sentimento coletivo em prol da escola lhes tomou conta, sobretudo o engajamento dos alunos em favor do lugar de pertencimento ao conversarem com o prefeito, solicitando o recebimento de uniforme, a construção de uma quadra e de mais salas de aula, evidenciando o sentido do coletivo da escola (Nóvoa, 2022). Consideramos que a experiência vivida contribuiu para o desenvolvimento de uma prática educativa fundamentada no protagonismo e cooperação dos discentes.

Figura 3 – Visita ao prefeito



Fonte: Acervo do projeto de pesquisa

Considerações finais

Aprendemos que as narrativas de experiências que emergem do cotidiano da escola, defendida na posição teórico-metodológica da pesquisa-formação, apoiado nas narrativas de si, potencializam a reinvenção das práticas e o saber-fazer sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar.

As experiências vividas por meio das aulas-passeio realizadas pela escola, campo do projeto desenvolvido, possibilitou-nos a seguinte reflexão: nós professores e equipe de suporte pedagógico (pedagogos) abrimo-nos à experiência do inacabamento que nos encanta e ao mesmo tempo nos desafia no sentido de pensarmos em outros modos e práticas?

Compreendemos o quanto caminhamos na realização desse projeto culminando nas aulas-passeio em relação ao potencial da

aprendizagem vivida e na melhoria da convivência entre professores e alunos, que fez com que os alunos do 9º ano se percebessem no mundo por meio da experiência vivida, experiência que é própria, mas também é coletiva; os alunos do 7º e 8º anos vivenciaram o diálogo e a liberdade de expressão e os alunos do 6º ano aceitaram prontamente a escrita de uma carta ao prefeito, mobilizados por um sentimento do fazer coletivo.

Ao ouvir as perguntas dos discentes e sobretudo as provocações nesse movimento de visitas, interação e diálogos, percebemos que havíamos alcançado os objetivos propostos do projeto, porque acreditamos que educar é um ato político e que por meio da educação dialógica e emancipatória, podemos ampliar o nosso conhecimento de mundo, de vida, do inacabamento, tornando-nos agentes transformadores do mundo que nos cerca (Freire, 1996).

Sendo assim, como considerações parciais, entendemos que dar visibilidade às potentes práticas cotidianas inventivas no interior da escola cujas experiências trazemos, ocorridas no período pós-2020, especificamente em 2022, constitui momento oportuno para reafirmamos à dimensão intelectual, criativa e emancipatória da profissão docente, nos apontando caminhos para uma educação democrática em tempos de reconstrução e superação das desigualdades.

Referências

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**, Ijuí, RS, v. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INVENTIVO. DICIO, Dicionário On-Line **Michaelis**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inventivo/>. Acesso em: 01/10/2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Trad. José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores -MEC)

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p. Colaboração de Yara Alvim.

SABERES, IDENTIDADE E VALORIZAÇÃO DOS TERRITÓRIOS NEGROS: Vivências no quilombo de Monte Alegre

Érica Renata Vilela de Morais¹
Universidade do Estado do Rio de JaneiroPPGEDU/FFP/UERJ
e-mail: eridressa@hotmail.com

Eneida da Silva Fiori²
Universidade do Rio de Janeiro PPGEDU/FFP/UERJ

Luiz Fernando Conde Sangenis³
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP)
Grupo de Pesquisa Seraphicus

Resumo

Este texto tem como objetivo compartilhar uma experiência educativa vivenciada na comunidade quilombola de Monte Alegre, distrito de Pacotuba, município de Cachoeiro do Itapemirim, no estado do Espírito Santo (ES). A atividade foi realizada com estudantes do curso de licenciatura em Letras Português, do Instituto Federal do Espírito Santo (ES), campus de Venda Nova do Imigrante, no dia 19 de novembro de 2022. A proposta dessa atividade compreendeu uma visita à comunidade quilombola com o intuito de conhecer aspectos sobre a cultura, os saberes, as práticas e as experiências que constituem a identidade dessa comunidade. Na visita, optamos por uma abordagem dialógica e engajada com a consciência crítica do papel de cada participante como sujeitos da transformação de si e da sociedade, entendendo que reconhecer-se no mundo é reforçar que somos parte do que constrói a sociedade em que vivemos. A visita possibilitou aos estudantes o encontro com a história e os saberes da comunidade. Além disso, como futuros

educadores, eles puderam vivenciar uma prática pedagógica abordando conhecimentos afro-brasileiros no ensino, em conformidade com a Lei 10.639/03, que acaba de completar duas décadas.

Palavras-chave: Quilombolas; identidade; educação.

Introdução

Há lugares que guardam histórias que atravessam o tempo e o espaço, habitados de memórias, anseios, aspirações e invenções da vida de gerações. Alguns lugares são verdadeiros guardas tradicionais; carregam marcas dos encontros e atendem o grito aclamado de uma identidade pulsante. São lugares, territórios e espaços produzidos historicamente, que passaram por transformações influenciadas por fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. São ambientes potentes de reencontro com as experiências que nos constitui e, portanto, não se limitam ao tempo e ao espaço. São lugares que guardam imagens, signos, sons, cheiros, espiritualidade e força.

Essas breves colocações nos provocam a conhecer um pouco mais sobre o passado histórico dos lugares e das vozes que ecoam no presente. Esta é uma caminhada que cabe olhar para trás, não no sentido raso, mas pela via do conhecimento sistemático, crítico, sensível e humano. Um olhar que provoque a tomada de consciência da nossa formação e da nossa identidade. Há na tradição africana um conceito que capta o essencial dessa prática, o “Sankofa”, um símbolo que faz parte de um conjunto de ideogramas chamados “adinkra”, o qual é representado por um pássaro mítico que volta a cabeça à cauda. O conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. O símbolo pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu” (Sankofa, 2013, p. 4).

De tal forma, procuramos retomar o sentido de “Sankofa” - uma realização do eu individual e coletivo, como ponto de partida para a reflexão sobre a prática pedagógica. “O que quer que seja que tenha sido perdido, esquecido, renunciado ou privado, pode ser reclamado, reavivado, preservado ou perpetuado” (Sankofa, 2013, p. 4). Representa os conceitos de autoidentidade e redefinição; simboliza uma compreensão do destino individual e da identidade coletiva do grupo cultural; faz parte do conhecimento dos povos africanos; e expressa a busca de sabedoria em aprender com o passado para entender o presente e moldar o futuro.

Os símbolos “adinkra” é um exemplo importante e de fato muito significativo, pois evidencia o impacto prejudicial do etnocentrismo e da narrativa eurocêntrica na percepção e na compreensão da história e das culturas de outras regiões, como a África. A afirmação de que os povos africanos não tinham história devido à falta de sistemas de escrita é um exemplo clássico de como preconceitos culturais e visões limitadas podem distorcer a compreensão da complexidade e da riqueza dos povos africanos. Do saber africano, o “Sankofa”, molda uma visão projetiva aos povos milenares e aqueles desterritorializados pela modernidade colonial do “Ocidente”.

Partindo desses apontamentos, esse estudo tem como objetivo compartilhar uma experiência educativa vivenciada na comunidade quilombola de Monte Alegre¹, distrito de Pacotuba, município de Cachoeiro do Itapemirim, no estado do Espírito Santo (ES). A atividade foi realizada com estudantes do curso de licenciatura em Letras Português, do Instituto Federal do Espírito Santo (ES), campus de Venda Nova do Imigrante, no dia 19 de novembro de

¹ A comunidade de Monte Alegre está situada no meio de diversos morros, em um vale atravessado pelo rio Ribeirão Floresta, que flui de noroeste a sul e é um afluente do rio Itapemirim. Está a trinta e sete quilômetros de distância da sede do município de Cachoeiro de Itapemirim (ES) e a setenta e dois quilômetros do município de Venda Nova do Imigrante (ES) (Ventura, 2016).

2022. Contamos com a participação de três professores, um pedagogo e onze estudantes de diferentes períodos do curso.

A proposta dessa atividade compreendeu uma visita à comunidade quilombola com o intuito de conhecer aspectos sobre a cultura, os saberes, as práticas e as experiências que constitui a identidade dessa comunidade. Além disso, a visita teve como foco evidenciar lugares de memória da região (próxima a cidade de Venda Nova do Imigrante), com potencial educativo para abordar conhecimentos afro-brasileiros no ensino com práticas pedagógicas voltadas para uma formação humana integral, em conformidade com a Lei n. 10.639/03, que acaba de completar 20 anos. A Lei tem sido um marco importante na promoção da igualdade racial e na construção de uma educação mais inclusiva e representativa, contribuindo para a conscientização dos estudantes sobre a importância da cultura negra na formação da identidade nacional. No entanto, vale ressaltar que a implementação completa e eficaz da lei ainda é um desafio, pois requer esforços contínuos na formação de professores, na produção de materiais didáticos e práticas educativas na promoção de debates sobre a história e a cultura afrodescendente.

A visita surgiu como possibilidade de ampliar as discussões e os estudos sobre a educação étnico-raciais, para além do contexto da sala de aula e do cumprimento de um dos componentes obrigatórios do curso, a disciplina de “diversidade e educação”. Assim, a visita caminhou no sentido de proporcionar aos participantes um encontro com experiências culturais e históricas, as quais são parte de nossa existência. Inicialmente, perguntamos aos participantes se eles conheciam e ou sabiam o que era uma comunidade quilombola.

Imagem 1 – Visita no Quilombo Monte Alegre (ES)



Fonte: Autores (2022)

Mas, afinal, o que é uma comunidade quilombola?

Podemos não saber o que é ser um negro quilombola, devido ao modo como essas comunidades vieram a ser representadas - por um conjunto de significados elaborados desde o período colonial nos preceitos da escravidão. Assim, uma comunidade quilombola não é apenas uma configuração de habitat, mas uma organização que produz sentidos, um sistema de representação cultural. Temos então de buscar nas representações, nas práticas e no conjunto de significados que as compõem, captar toda a riqueza das experiências, que, por serem simbólicas e dotadas de sentidos, constroem identidades.

No Espírito Santo, os territórios negros quilombolas estão organizados em várias partes do estado e suas formações decorrem das relações de trabalho e de manutenção da vida de cada comunidade, responsáveis por variados processos de territorialização e construção identitária. Conforme destacado por Almeida (2008) e O'Dwyer (2012), especialistas em histórico e conflitos nas comunidades de quilombos, esses processos são moldados pela interação complexa de fatores históricos, políticos, sociais, econômicos e culturais.

Segundo informações disponibilizadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP)², o estado do Espírito Santo tem 36 comunidades quilombolas certificadas sem que possuam a titulação do respectivo território. A comunidade quilombola de Monte Alegre inclui-se neste conjunto, tendo obtido a certificação no ano de 2005, mas aguarda pela titularização do território. De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)³, autarquia federal competente pela titularização dos territórios quilombolas, existem, no estado do Espírito Santo, vinte um (21) territórios negros quilombolas que abriram processos para reconhecimento e regularização territorial. Porém, até momento, somente quatro (04) dessas comunidades quilombolas foram plenamente reconhecidas.

No período colonial, a definição de quilombo era atribuída a toda habitação de negros fugidos com mais de cinco pessoas (Schimtt; Turatti; Carvalho, 2002). Ainda que os registros da historiografia apontem para essas formas de caracterização, o modo como viviam e vivem configuram símbolos de resistência.

Souza (2012) destaca que a formação dos quilombos no sistema escravista foi uma das questões sociais tratadas com mais relevância pelos coloniais. Quilombos foram vistos como espaço criminalizado, atrelados ao crime e, portanto, atacados pela polícia. Acontece que a história revela que a questões das formações dos quilombos no Brasil deveriam ser tratadas com políticas.

Como nos aponta Souza (2012), a constituição dos quilombos confirma um rompimento com as correntes da estrutura do sistema escravista. Portanto, é preciso olhar esses espaços como um movimento social representativo da resistência e da liberdade de pessoas negras, as quais tiveram seus direitos negados. Nesse sentido, esses espaços congregam o sentido de existir e de viver o vivido conectado a práticas de saberes e de culturas. São lugares de

² Fonte disponível em: <<https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/certificadas-13-05-2019.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2023.

³ Fonte disponível em: <<https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/quilombolas>>. Acesso em: 12 out. 2023.

resistência às formas de opressão do sistema colonial, com histórias que extrapolam o contexto espacial e/ou geográfico; são, portanto, lugares históricos, sociais e culturais que afirmam a identidade de povos indígenas e africanos.

Souza (2012) relata que os negros e os pobres não podiam participar das celebrações urbanas. Eram repreendidos e frequentemente punidos pelas autoridades, quanto as manifestações religiosas, a prática da capoeira, os pagodes, os batuques e os folguedos. Tudo isso se confirma na repressão de viver o vivido.

Sem direito a viver no sentido de existir, “a ideologia dominante fazia dos quilombolas e dos homens livres e pobres como os desordeiros da sociedade” Souza (2012). Ocorre que essa repressão ganha voz, passando a ser legitimada pela população que ecoa até os dias atuais.

A Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, alinha-se à percepção sociopolítica dos autores acima citados, na medida em que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, onde as prescrições contidas desde o 1º artigo compreendem a história, os modos de vida, as formas de organização, a ocupação e usos do espaço, ou seja, características particulares do povo quilombola.

Nesse contexto, a comunidade quilombola de Monte Alegre, em razão do seu passado histórico, pode ser compreendido como território negro - possui propriedade de agregar as manifestações de militantes e membros da comunidade, a comprovação da luta do povo negro na história e na constituição desse país, afirmação da identidade, da resistência e do empoderamento.

Visita ao quilombo de Monte Alegre: Saberes e práticas educativas

Na visita à comunidade quilombola, optamos por uma abordagem dialógica e engajada com a consciência crítica do papel de cada participante como sujeitos da transformação de si e da

sociedade (Freire, 2011). Com esse foco, chegamos na comunidade quilombola de Monte Alegre às 9h e fomos recebidos pelo senhor Leonardo Ventura, morador e líder da comunidade, para um delicioso café da manhã preparado pela sua família. Em seguida, nos reunimos em um espaço de sua residência, onde se formou uma roda para um momento de partilha das experiências, memórias, histórias e narrativas que moldaram a vida e as identidades da comunidade. Esse diálogo durou aproximadamente uma hora e prosseguimos para o outro momento da visita: o passeio na trilha das árvores centenárias pertencentes a Floresta Nacional de Pacotuba⁴, uma unidade de conservação federal criada em 2002. A imagem 2 (a seguir) mostra os participantes da trilha observando e aprendendo sobre as espécies das árvores, algumas ameaçadas de extinção como é o caso do jequitibá-rosa, um símbolo da mata atlântica.

Diante dessa realidade, Leonardo destaca que a preservação dessa unidade de conservação representa manter vivo um patrimônio, o da Mata Atlântica. Para ele, esse território é mais um espaço de resistência e de vida de Monte Alegre, fonte de sementes que servem de restauração. Assim, caminha o quilombo de Monte Alegre, buscando na história e na memória as sementes da cultura, dos sabores, dos modos de viver, para um reflorestamento das identidades dessa comunidade.

⁴A Floresta Nacional de Pacotuba é gerenciada e fiscalizada por dois órgãos ligados ao governo federal, o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama). Disponível em: <<https://www.gov.br/mma/pt-br>>. Acesso em: 12 out. 2023.

Imagem 2 – Floresta Nacional de Pacotuba



Fonte: Autores (2022)

Após o retorno da trilha, a nossa gustação foi ampliada com novos sabores, experimentamos um angu de banana verde, uma comida que faz parte da culinária africana e surgiu diante da necessidade de alimentação das famílias, enquanto esperavam a colheita do arroz, do feijão, da mandioca e da abóbora. Segundo o Leonardo, a comunidade de Monte sempre viveu da agricultura de subsistência. Embora a memória com o angu de banana verde se vincule à escravidão e a escassez de alimento aos negros escravizados, o líder quilombola o vê como sinônimo de resistência e de formas como os negros desse país, historicamente, se reinventam e afirmam a sua identidade e a sua cultura. A receita desse prato delicioso foi publicada no livro *Simplesmente Monte Alegre*, escrito por Leonardo Ventura, que explica que “depois de descascada e cozida, a banana nanica verde era socada no pilão e voltava ao fogão de lenha onde era temperada com banha de porco e refogada com colorau e sal a gosto” (Ventura, 2016, p. 155). Quando as famílias tinham à disposição, o prato era servido com peixe salgado ou frango caipira refogado. A culinária funciona como um instrumento que une diferentes gerações e mantém viva as memórias construídas no interior de cada família, com seus modos

de existir e de se reinventar. E, assim, gerações são mobilizadas por meio dos saberes culinários.

Durante a mediação, Leonardo nos contou sobre as suas vivências e experiências com os seus antepassados e sobre as suas conexões com esse território. A sua narrativa apresenta uma vida fortemente marcada pelos seus ancestrais e constituída nesse território. Assim, as suas motivações e interesses são para manter esse lugar vivo e as suas ações têm sido de luta para garantia da dignidade dos remanescentes do quilombo. Isso inclui reivindicações por melhorias nas estradas que dão acesso a comunidade, liberação de ônibus para os estudantes, criação de rede tratamento de esgoto, além da luta e persistência para a titularização da terra, a qual foi inviabilizada no governo bolsonarista.

Outra questão ressaltada pelo mediador se refere à memória do lugar. Nesse sentido, ele tem se envolvido na criação de espaços e atividades que promovam as festividades, os trajes, as cantigas de roda, as brincadeiras e as comidas de antigamente. Para ele, esses conhecimentos são fundamentais para a afirmação da identidade dos remanescentes do quilombo de Monte Alegre. A ausência de consciência de memória afeta a construção da identidade, favorecendo as operações de manipulação, dominação, exploração do Ser, dos espaços e dos territórios. Foi a partir dessa consciência crítica da própria história, que muitas crianças e adolescentes da comunidade passaram a gostar do próprio cabelo, o cabelo afro.

Algumas considerações

A visita ao quilombo de Monte Alegre foi, sem dúvidas, uma experiência transformadora para nós professores, mas principalmente para os alunos em processo de formação. Ações afirmativas são necessárias para que se reforce a importância de considerarmos o currículo para além dos muros da escola. Cada aluno tem a sua história, sejam em comunidades rurais ou urbanas, e (re) conhecer essas histórias possibilita, literalmente, a formação

integral dos educandos, que se reconhecem como seres relevantes na sociedade.

É importante que se pense em uma educação que considere as realidades, passadas e presentes, como possibilidades de transformação do futuro. Reconhecer-se no mundo é reforçar que somos parte do que constrói a sociedade em que vivemos. Nesse sentido, a aplicação da Lei n. 10.639/03, nas escolas tem papel de extrema importância, pois incentiva a produção de conhecimento a partir de um olhar negligenciado na nossa história.

Vale ressaltar que as ações afirmativas devem ser parte não apenas da escola, mas também do processo de formação de professores, que, enquanto alunos, tiveram as suas histórias muitas vezes silenciadas. A criação da Lei n. 10.639 em 2003 reforça como é urgente a necessidade de se olhar para nossa formação cultural a partir das epistemologias do Sul.

Pensar em educação libertadora é assumir que é impossível ignorar e abafar as identidades, pois, na construção do individual, reside também a construção do coletivo. Conhecer espaços de resistência, compartilhar histórias, vivências, experiências deve fazer parte dos fazeres pedagógicos bem como de nossas práticas sociais, como estratégias para compreender nossa formação cultural e seus desdobramentos, mas sobretudo como forma de pensar em uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. **Terras de quilombos, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto:** terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: Editora da UFAM, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino

a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>>. Acesso em: 20ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed.rev.e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **O fazer antropológico e o reconhecimento de direitos constitucionais: O caso das Terras de Quilombo do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: E - Papers, 2012.

SANKOFA. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Núcleo de Estudos de África, Colonialidade e Cultura Política, n. 12, ano 6, dez. São Paulo: NEACP, 2013.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambient. soc.**, Campinas nº 10, p. 129-136, jun. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/asoc/a/3zsW4C3r6CFYcnx8sPSDrdk/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 24 ago. 2023.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos: identidade e história**. 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

VENTURA, Leonardo Marcelino. **Simplesmente Monte Alegre**. Cachoeiro do Itapemirim: Editora Cachoeiro Cult, 2016.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Formando identidades na Educação Infantil

Fernanda Lopes Braga
e-mail: fernandalopesbraga@gmail.com

Fabiane de Santana Falci
e-mail: fabianefalci@hotmail.com

Nilda da Silva Nogueira
e-mail: nildanog83@gmail.com

Lucília Augusta Lino
e-mail: prof.lucilia.uerj@gmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de
Professores, Democracia e Direito à Educação (GRUPEFOR)

Resumo

Este trabalho traz reflexões sobre a diversidade étnico-racial dentro do espaço educativo, em especial, na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Niterói, RJ. Dialogando com o cumprimento da Lei n. 10.639/2003, ressaltamos a relevância da formação continuada de professores, com foco na educação antirracista, objetivando a superação do preconceito, da discriminação e das desigualdades raciais. As redes de ensino devem enfrentar o desafio de fomentar, em caráter permanente este debate, sobre a questão étnico-racial. A formação continuada pode desvelar a ideologia que legitima uma divisão social, ancorada nas diferenças étnico-raciais. Este trabalho foi elaborado, articulando o estudo de referenciais bibliográficos (Cavalleiro, Freire e outros), e a análise da importância de formações continuadas para a Educação Infantil, à luz da

discussão coletiva desenvolvida no Gruposfor/UERJ. Políticas públicas educacionais antirracistas devem fundamentar propostas de formação de professores para a Educação Infantil, assegurando a valorização das crianças negras e processo de construção de identidade.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação Infantil; educação antirracista.

Introdução

Considerando o processo de construção da identidade da criança ao longo dos seus primeiros anos, podemos perceber que a realização das rodas de histórias na rotina de Educação Infantil é algo marcante e presente. Por meio da leitura, a criança é capaz de criar e recriar situações, mudar comportamento e atitudes, colaborando para a construção da sua identidade. Tanto a construção da identidade quanto a consciência de seu pertencimento racial se constroem nas relações com os outros, por isso é necessário prestar atenção no que a criança negra tem ouvido e vivenciado no ambiente escolar, e saber que pode influenciar a formação de sua identidade e consciência racial.

É de extrema importância que professores de Educação Infantil abordem de forma positiva as diversidades étnico-raciais no cotidiano escolar, valorizando-as. Deste modo, as crianças começam a entender e aceitar seu pertencimento racial e a respeitar, valorizando positivamente, as diferenças das outras crianças da sala. A diversidade étnico-racial de nossa cultura se articula dentro do espaço educativo e há um desafio para que as instituições de Educação Infantil comecem a proporcionar uma discussão permanente sobre a questão étnico-racial em seus espaços.

Uma estratégia pedagógica interessante consiste em elogiar as crianças negras, e suas características físicas, como cor de pele e cabelo, para influenciar positivamente todas as crianças e, em

especial, o desenvolvimento da autoestima das crianças negras, a par da prevenção de falas e atitudes preconceituosas. A ausência de atitudes positivas para o desenvolvimento de um clima escolar de valorização das diferenças étnicas-raciais das crianças é uma forma de silenciamento e omissão. Como explicita Cavalleiro (2000, p. 100), “[...] a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo”, quando não pauta a discussão sobre o preconceito e não empreende ações para superá-lo. Assim, o silêncio permite à criança branca ver o outro diferente como inferior, ao mesmo tempo em que permitirá que a criança negra, vá internalizando valores negativos a respeito de si própria, pautados principalmente no seu corpo, afetando de forma negativa a sua identidade que está em construção.

Este artigo se propõe a dialogar com a Lei n. 10.639/2003, tratando sobre o seu cumprimento nas escolas de Educação Infantil, objetivando a superação do preconceito, da discriminação e das desigualdades raciais. Dentre os diversos aspectos em que esta ação pode se concretizar, destacamos as práticas experienciadas em uma escola de educação infantil, no sentido de resgatar a contribuição dos negros e negras na história, na cultura e na política, no Município de Niterói, cidade do estado do Rio de Janeiro, em atividades de contação de histórias.

Essa experiência decorreu do fato de que, após contar histórias, para duas turmas de crianças de 4 e 5 anos de Educação Infantil em uma Unidade Municipal de Educação Infantil da rede pública de Niterói, sobre cores de pele, foi percebido que algumas crianças de cor de pele parda e preta se autodeclaravam brancas, e que em algumas brincadeiras essas crianças negras demonstraram achar sua cor feia. Esta situação motivou a introdução de um projeto sobre cores de pele, este projeto foi intitulado “AMORAS”, inspirados no livro *Amoras* do Emicida.

Este artigo buscou problematizar como a escola tem lidado com a questão da diversidade étnico-racial no cotidiano. Percebemos a importância da formação dos professores em relação à educação das relações étnico-raciais, e a omissão desse tema nas capacitações

docentes ministradas na rede. Buscamos esmiuçar a importância do ensino da educação das relações étnico-raciais para a Educação Infantil, contemplando, inicialmente, a história das infâncias com a promulgação da Lei n. 10.639/2003 e seu impacto na formação dos futuros docentes que atuarão em sala de aula. É necessário enfatizar, ainda na formação inicial e, em especial, na formação continuada de professores, as discussões acerca da temática relações étnico-raciais. Visto isso, podemos compreender que o exercício da docência exige constante aperfeiçoamento do docente e passamos a compreender que ser professor é estar sempre construindo novos significados do seu papel diariamente na escola.

Partimos do pressuposto de que o cumprimento das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 tem um efeito de promoção de saúde e de afirmação de autoestima nas crianças, desde a primeira infância. Assim destacamos a necessidade de fortalecer e reestabelecer cada vez mais um senso de autoestima nas crianças e na comunidade escolar, e para tal a formação das professoras é essencial. Partimos da premissa de que as práticas pedagógicas, comprometidas com a educação das relações étnico-raciais, que têm na sua centralidade a compreensão da diferença, têm ofertado elementos para que as crianças, negras, desde a Educação Infantil, construam sua identidade racial positivamente e contribuam para a composição de uma sociedade antirracista, democrática, plural e humana.

Breve contextualização sobre a concepção de infância

A percepção social da infância foi sendo alterada ao longo da história, influenciando também a forma como a sociedade promovia sua educação. Durante o período medieval, não se atribuía às crianças, antes que atingissem uma certa idade, uma identidade própria, só considerada quando conseguissem fazer coisas semelhantes àsquelas realizadas pelos adultos. Não havia, também, uma concepção de infância, ou uma preocupação para além da sua subsistência, sendo que as crianças viviam misturadas aos adultos.

Apenas quando mais velhas as crianças eram objeto de alguma formação prática, voltada para a perpetuação de seu papel social: o trabalho no campo para os servos, o trabalho nas feiras, castelos e oficinas para as crianças dos burgos.

A “descoberta” da infância teria de esperar pelas mudanças sociais advindas da modernidade e pela constituição e fortalecimento da burguesia, ao longo dos séculos XV, XVI e XVII:

[...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (Áries, 1981, p.12).

A mudança na concepção de infância, que passa a ser valorizada, foi fundamental para a construção da escola moderna, como um lugar de formação da infância, objeto de cuidado e preocupação. O Iluminismo vai aprimorar essa concepção. No século XIX, a preocupação com a educação da infância, deixa de ser uma exclusividade da família para ser uma tarefa estatal – a formação da cidadania, iniciada na Revolução Francesa. Ao longo do século XX, a psicologia da infância se desenvolve, com diversas correntes influenciando a pedagogia, ampliando a preocupação com a educação da primeira infância, contribuindo para o avanço dos estudos no campo da infância. Tais avanços contribuíram para a construção de uma proposta de educação infantil que superasse antigos estereótipos e visasse o desenvolvimento integral da criança.

No Brasil, as concepções de infância como etapa importante do desenvolvimento humano e da criança como sujeito de direitos, influenciaram o capítulo da Educação, na Constituição Federal (1988) e a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990). Sabemos que as creches no Brasil surgiram como serviço prestado à população de baixa renda, que precisava de um lugar seguro para deixar suas crianças enquanto trabalhava. Medeiros *et al.* (2012) revelam que a Educação Infantil foi consequência de uma série de transformações econômicas, políticas

e sociais ocorridas no Brasil durante o século XX, caracterizadas principalmente pela valorização da mulher e sua inserção no mercado de trabalho, gerando assim a necessidade de um espaço no qual a criança fosse cuidada e educada.

No Brasil, a Educação Infantil, de acordo com. Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), constitui-se como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2013). Nesse sentido, a maneira como a infância é vista atualmente é mostrada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), que vem afirmar que as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nos últimos anos, retrocessos nas políticas educacionais orquestrados por uma onda conservadora que retroage a concepções de infância ultrapassadas, ameaçam os avanços conquistados, ferindo o direito à educação, à perspectiva inclusiva e de valorização das diversidades.

Educação para as relações étnico-raciais e formação continuada

Dentre os retrocessos visíveis no campo educacional, temos o descaso com a legislação que trata da educação das relações étnico-raciais. O encantamento que envolve a Educação Infantil não isenta a presença de situações de racismo. As instituições educativas vivenciam continuamente a discriminação racial, muitas vezes de maneira sutil necessitando de atenção na rotina para não passar despercebidas, é preciso impedir situações que, “começam a criar uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem” (Cavalleiro, 2000, p. 10), por isso, a escuta sensível e atenta do professor de Educação Infantil é essencial.

A rede municipal de Niterói investe em formações continuadas para professores que podem ser realizadas pela própria unidade escolar ou pela Secretaria Municipal de Educação de Niterói. Consideramos que a formação continuada é um direito e uma necessidade do professor, e deve ser objeto de preocupação das redes de ensino, como já estipula a legislação. Como defendem diversos pesquisadores do campo da formação, a formação permanente é vista como uma formação constante, pois a formação do professor “não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 25).

A maneira que a criança negra se vê pode ser afetada positivamente ou negativamente no cotidiano escolar, isso pode acontecer de diversas formas, inclusive através da escolha dos livros trabalhados na rotina da Educação Infantil. Partimos da premissa de que a Formação Continuada dos professores, desde que construída em perspectiva crítica, de forma democrática e dialógica, voltada para as demandas formativas de professores e alunos, pode se tornar um espaço de formação coletiva que permita a elevação da qualidade do ensino público.

De acordo com o prescrito sobre a Educação Infantil na legislação (Brasil, 1996, 1990, 1998) e sobre a formação inicial e continuada de professores, conforme explicitada em Diretrizes Nacionais Curriculares (Res. CNE/CP 01/2006; Res. CNE/CP 02/2015), contrapostas à concepção reducionista das, atualmente vigentes, Resoluções 02/2019 e 01/2020, defendemos uma formação de professores que atenda as demandas formativas das crianças, da escola e de seus profissionais. Deste modo, pode-se entender que as práticas transformadoras dos processos pedagógicos da Educação Básica podem ser alcançadas com maior eficácia na medida em que a categoria docente que atua neste seguimento for submetida a processos formativos que dialoguem com as demandas relacionadas a questões de identidade e diversidade no espaço escolar.

A formação docente para uma educação das relações étnico-raciais possibilitará reflexões e questionamentos sobre a mentalidade discriminadora e racista presente na história do Brasil, sobretudo nas bases teóricas construídas historicamente e que entendiam como harmoniosa as relações sociais entre as diferentes etnias, e que de certa forma, também, conformaram as concepções dos docentes. Só a partir do reconhecimento da importância de afirmação da identidade negra que é possível construir um currículo fundamentado na diversidade étnica-cultural brasileira, que valorize e contemple a cultura afro-brasileira, com histórias positivas do povo negro, possibilitando a construção de uma identidade afirmativa, especialmente, das crianças negras.

A rede pública pode ser compreendida como espaço para tecer a prática antirracista valorizando a cultura africana e afro-brasileira. Reconhecemos a importância de construir, pela formação continuada de professores, um caminho possível para enegrecer práticas pedagógicas porque possibilita tecer aprendizagens outras o que revela o cotidiano da escola pública como lugar de construção de conhecimentos (Garcia, 2002).

É comum ouvir falas preconceituosas no cotidiano em salas de Educação Infantil, sem que os professores assumam atitudes que produzam reflexão e autocrítica na turma, optando, muitas vezes, pelo silêncio. Os professores têm que tomar cuidado com as falas que podem levar a exclusões e para não valorizar apenas características de crianças brancas, em detrimento das crianças negras. Destacamos a necessidade de se adotar a educação antirracista na escola revendo escolhas que dizem respeito não apenas as atividades extracurriculares ou comemorativas, mas que isso seja uma prática cotidiana, através de ações afirmativas que possibilitem reverter a representação negativa da população negra e suas manifestações culturais. Tebet (2017, p. 139) nos induz à reflexão ao questionar: “que imagens de crianças têm sido produzidas ao longo da história?” Assim, cremos que os professores

podem se perguntar: como as crianças negras têm sido vistas nas escolas de educação infantil?

As formações continuadas podem contribuir para que as crianças negras não fiquem apagadas, invisibilizadas, nos mesmos espaços em que estão presentes. Para Mighian Nunes (2016), as situações de racismo acabam contribuindo para não construção a autoestima necessária para as crianças negras reagirem ao racismo institucional. *bell hooks* (2013, p.17) nos mostra “a educação como prática de libertação não tem a ver somente com conhecimento libertador, mas também com uma prática libertadores”. Assim, consideramos, que é imprescindível, no cotidiano escolar da educação infantil, a inserção de práticas enriquecedoras que permitam ações antirracistas que valorizem as diversidades e as características das crianças negras.

Se a criança conhece o mundo enquanto cria, experimenta e brinca, é preciso ressaltar a diversidade nas representações em livros, murais e brinquedos afroreferenciados. Para a criança não existe divisão de classes sociais, etnia, religião e preconceitos, criança é apenas crianças, os rótulos são impostos pelos adultos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), a abordagem das relações étnico-raciais na educação busca tornar os sujeitos “[...] capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira” (Brasil, 2004, p. 11).

É necessário que no cotidiano escolar da Educação Infantil haja a inserção de práticas que permitam ações enriquecedoras e antirracistas, o que demanda uma formação de professores nesse sentido. Ao ouvir determinadas falas preconceituosas do meio que convive, a criança vai internalizando e apreendendo o discurso racista, que negativiza algumas características físicas e positiviza outras. As relações raciais compartilhadas promovem apreensões sobre os saberes a respeito da cor da pele e compreensão desses sujeitos acerca da diversidade racial tanto na sociedade quanto na

escola. As crianças em diálogos e interações compartilham pensamentos, imagens, significados, atitudes, que permitem tecer reflexões acerca de representações sociais sobre a cor da pele, formas de ver, pensar e conceber negros e brancos na sociedade, de modo a constituir suas identidades raciais. É necessário que o professor tenha uma formação que o auxilie no combate ao preconceito racial que existe na escola, reflexo de uma sociedade estruturalmente desigual.

A escola, necessita, de profissionais/intelectuais que afirmem a instituição escolar como espaço de promoção da cultura, de socialização como instrumento valioso para a superação de valores e ideologias que reproduzam e perpetuem as desigualdades. Para isso, as políticas educacionais inclusivas, entre elas a Lei n. 10.639/03, devem ser utilizadas no cotidiano escolar de forma orgânica para que professores e alunos entrem em uma batalha diária contra o racismo. Como explicita Freire (2022, p. 48), somente, assim, pode-se sair do fingimento de “quem diz combater o racismo, mas, perguntado se conhece Madalena diz: Conheço-a. É negra, mas é competente e decente”.

Considerações finais

As políticas públicas educacionais antirracistas, como a Lei nº 10.639/2003 e as DCNERER, devem fundamentar propostas de formação continuada de professores para a Educação Infantil visando a construção de um currículo que contemple a valorização das crianças negras e contribua no processo de construção de suas identidades. A constituição de autoestima positiva das crianças negras, a valorização sem depreciação ou discriminação do outro por motivo de cor da pele, depende da efetivação de uma educação para as relações raciais como forma de perceber e enfrentar o racismo existente na sociedade brasileira e o aprendizado sobre a cultura afro-brasileira e africana.

O preconceito e a discriminação são atitudes características muito presentes no cotidiano escolar. Deste modo, práticas que

podem levar à invisibilidade e ao silenciamento das identidades negras devem ser problematizadas e objeto de formação, visando sua superação. É importante (re)lembrar que o silêncio pode ser uma ferramenta eficaz na manutenção da discriminação racial nas instituições de Educação Infantil. O racismo velado ocorre todos os dias nesses espaços e prejudica as crianças. A educação antirracista precisa ser pauta de discussão de toda a equipe escolar para dirimir o racismo, que é prejudicial aos estudantes desde os primeiros anos na escola, aos docentes e todos os envolvidos no processo escolar. Acreditamos que sem uma formação continuada de professores isso não será efetivado.

Visto isso, podemos perceber a importância e necessidade formação continuada dos professores de Educação Infantil numa perspectiva antirracista, que pode permitir os educadores a criar e vivenciar junto com as crianças situações que possam refletir criticamente sobre as questões étnico-raciais, diferentes daquelas ainda comuns na vida cotidiana, que expressam posições racistas, autoritárias, comprometidas com os interesses das elites político-econômicas com valores eurocêntricos. Finalizamos com Freire (2021, p. 37), que nos diz que é preciso sair da tradição da rejeição e formas de discriminação. “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Algumas práticas pedagógicas podem ser compreendidas, no decorrer do cotidiano em sala de aula, como possibilitadoras para que a Educação Infantil seja, para as crianças negras e não negras, um espaço acolhedor de suas questões individuais, potencializador dos seus saberes e ampliador de seus repertórios, contribuindo assim para que mais crianças possam descobrir que são negras e assumir com alegria e encantamento a sua negritude, identidade e ancestralidade.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidente da República. 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Resolução 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996**.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 10.639/03**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. **Lei Nº 11.645**, de 10 de março de 2008, altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena".

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do lar ao silêncio o escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GARCIA, Regina Leite. **Método Métodos Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2002.
- hooks, Bell. **A teoria como prática libertadora**. In: Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- MEDEIROS, A. F.; NOGUEIRA, E. M. L.; BARROSO, F. C. S. Desatando os nós das políticas de Educação Infantil no Brasil. **Espaço do Currículo**, v. 5, n. 1, p. 287-293, jun./dez. 2012.
- NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NUNES, Mighian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui? o racismo (não) comeu. **Latitude**, v. 10, n. 2, 2016.
- TEBET, Gabriela Guarnieri. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri (org.). **Infância e Pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: Revisão sistemática de literatura

Flaviane Coutinho Neves Americano Rego
e-mail: flavicoutinho@hotmail.com

Vania Finholdt Angelo Leite,
e-mail: vfaleite@uol.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Didática e Educação
Matemática (Tri Vértice)

Resumo

A presente pesquisa objetiva compreender a relação da formação de professores com o trabalho docente de professores/as iniciantes. Apresenta uma revisão sistemática de literatura sobre inserção profissional docente que foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). O estudo está embasado em autores como Nóvoa, Tardif, Fontoura, Flores, que propagam a importância do início da docência. Foi utilizado o método da análise de conteúdo por categorias temáticas de Bardin (2009). Sobre os resultados, observa-se que as pesquisas dialogam e contribuem com o estudo apresentado em questões estruturais: a) formação de professores; b) o sensível como saber mobilizado por professores/as; c) o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto potência de programa de formação; d) formação e profissão docente por meio de programas de indução profissional; e) aprendizagem sobre a profissão nos processos de inserção profissional docente.

Palavras-chave: Inserção profissional docente; professores iniciantes; formação de professores; revisão sistemática de literatura.

Introdução

Este trabalho aborda a temática dos professores iniciantes. O início da carreira docente é uma etapa nos quais os novatos passam pelo processo de transição de estudantes a professores. É um período singular no desenvolvimento da prática docente, pois é caracterizado por processos de inquietudes, descobertas, aprendizagens e experiências em um ambiente geralmente desconhecido e composto por alguns mecanismos burocráticos. Dessa maneira, pesquisas que abordem o tema podem contribuir para refletirmos sobre a formação de professores e, sobretudo, os movimentos da entrada na profissão docente.

Metodologia

Refere-se a um estudo de revisão sistemática de literatura. O levantamento de dados possibilita conhecer as pesquisas realizadas e publicadas no Brasil; utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) para embasar este estudo. O catálogo é uma ferramenta de busca e consulta, com resumos relativos a teses e dissertações defendidas. As informações são fornecidas diretamente à CAPES pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados.

Esta revisão é um pequeno recorte de uma pesquisa de Doutorado em desenvolvimento e objetiva compreender a relação da formação de professores com o trabalho docente de professores/as iniciantes. Na perspectiva da revisão sistemática, o levantamento de dados foi realizado no período de 09 a 19 de janeiro de 2023. Utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos nesta primeira etapa: (i) o levantamento de dados foi realizado no Portal de Teses e Dissertações da Capes; (ii) as palavras-chave foram Formação de Professores, Narrativas, Educação Básica e Brasil; (iii) foi aplicado o filtro Ano com o recorte temporal dos últimos cinco

anos (2018 a 2022). Nesta etapa, após o primeiro resultado da busca, ainda foram aplicados os descritores: 1) Tipo: Mestrado e Doutorado Acadêmico; 2) Grande Área: Ciências Humanas; 3) Área de Conhecimento: Educação; 4) Área de Concentração: Educação.

Em busca de estudos que dialogassem com a temática em tela, evidenciamos os componentes apontados por França (2023) com base em Callahan (2014). A revisão sistemática de pesquisas possibilita “revelar áreas em que mais pesquisas são necessárias” (Callahan, 2014, p. 275).

Os componentes que os autores devem considerar e capturar ao coletar e organizar seus dados foram denominados por Callahan (2014, p. 274) de Seis W's: Who (quem), When (quando), Where (onde), Wow (como), What (o que) e Why (por quê).

Quadro 1 - Seis W's / Revisão Sistemática da Pesquisa em Pauta

Quem	A busca de dados foi conduzida / realizada pela autora desta pesquisa.
Quando	Os dados foram pesquisados / coletados no período de 09 de janeiro e 19 de janeiro de 2023.
Onde	Ocorreu nas bases de dados a seguir: Portal de Teses e Dissertações da Capes.
Como	Na coleta dos dados, aplicou-se as palavras-chave: Formação de Professores; Narrativas; Educação Básica e Brasil. Utilizamos, em cada busca, os operadores booleanos “and” entre uma palavra e outra que se encontrava entre aspas.
Que	Foram encontradas 2017 dissertações e 1137 teses pelas palavras-chave, totalizando 3154 pesquisas. Após leitura dos resumos, descartou-se 2916 trabalhos. Foram selecionadas para análise 238 pesquisas, constituídas de 139 dissertações e 99 teses.
Por que	As 232 pesquisas selecionadas abordavam as temáticas de Formação de Professores e Narrativas como metodologia. A partir desta primeira seleção, criamos 4 categorias de análise: Desenvolvimento Profissional Docente; Inserção Profissional Docente, Educação Básica e Outros.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Foram encontradas 2017 dissertações e 1137 teses pelas palavras-chave, totalizando 3154 pesquisas. Após leitura dos resumos, descartou-se 2916 trabalhos. Foram selecionadas para análise 232 pesquisas que abordavam os temas de Formação de Professores e Narrativas como metodologia, constituídas de 135 dissertações e 97 teses.

A seleção aconteceu com foco em duas das quatro palavras-chave temáticas: Formação de Professores e Narrativas enquanto metodologia. A partir desta primeira seleção, criamos 3 categorias de análise: a) Desenvolvimento Profissional Docente (83 pesquisas); b) Educação Básica (49 pesquisas); c) Outros (100 pesquisas).

Referencial teórico

A temática professores iniciantes vêm ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas acadêmicas em todo o mundo, confirmado pelas pesquisas de Huberman (1991, 2000); Pacheco e Flores (1999); Marcelo (2009); Nóvoa (2017, 2019, 2022); Fontoura (2011, 2019, 2022); Tardif (2014); Rego e Fontoura (2020, 2021, 2022), dentre outros autores. Os autores citados se aproximam no entendimento e caracterização do conceito professores iniciantes, porém se distanciam no que se refere a determinar o período (quantidade de anos na docência) para definir se o professor é iniciante na profissão. Tardif (2014) caracteriza os professores iniciantes como aqueles que estão entre o primeiro e o sétimo ano de docência, por exemplo, é o autor base da pesquisa de doutorado em andamento.

Rego (2020, 2021) pontua que o processo de inserção profissional docente é um período importante, delicado, que requer zelo com os professores em início de carreira, pois é a fase em que os principiantes estão descobrindo a docência, habitando o território escolar, como também vivenciando a socialização profissional com outros professores, funcionários, alunos. Durante o processo de socialização profissional, é possível aprender e compreender as normas de funcionamento da escola, bem como a forma de

comportamento e a escala hierárquica que existe. Portanto, esta etapa pode fortalecer os iniciantes na profissão fazendo com que os mesmos afirmem sua posição de professores ou até mesmo fazê-los desistir do magistério.

Com base em Flores (2010, p. 185), “algumas investigações apontam, para uma visão fragmentada da formação, ao demonstrarem que escolas e universidades permanecem, em muitos casos, dois mundos separados (e, por vezes, contraditórios) na preparação dos futuros professores”. Nóvoa (2019, p. 200-201) concorda com a autora quando ressalta que é necessário superar três silêncios que têm marcado o período de iniciação e de introdução numa dada profissão:

[...] - o silêncio das instituições universitárias de formação de professores, que pouca atenção têm dedicado a este período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão do curso de licenciatura; - o silêncio das políticas educativas, que não têm conseguido definir os necessários processos de escolha dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas;- o silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas.

Estes silêncios os quais o autor se refere faz cada vez mais barulho, uma vez que ecoam na qualidade da atuação docente neste período tão importante e crucial no qual permite que os/as professores/as se decidam por sua profissão ou pelo abandono dela. Neste sentido, Flores (2010), com base em Zeichner; Gore (1990) e Jordell (1987) ressalta que “a literatura sobre socialização profissional tem demonstrado a influência ténue que a formação inicial exerce no futuro professor e o forte poder socializador do local de trabalho, nomeadamente da ecologia da sala de aula onde se destaca o papel dos alunos” (Flores, 2010, p. 184).

Sobre esta questão, Rego e Fontoura (2020, 2021, 2022) nos instigam a pensar nos aspectos que consideram absolutamente fundamentais na questão do/a professor/a iniciante, um desses

aspectos como indispensáveis é o suporte que esse/a professor/a precisa receber da instituição seja pública ou privada. Esse apoio pode ser oferecido de diversas maneiras, seja e institucional através de programas de indução profissional docente, seja por iniciativa própria dos professores mais experientes e de outros atores que vivem o espaço escolar. Por esse motivo, Nóvoa (2022, p. 73) também acrescenta que é necessário que duas vias se encontrem para ampliar as possibilidades deste caminho. Assim, o autor destaca que:

É preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir.

Sobre a inserção profissional docente, Pacheco e Flores (1999), Huberman (2000), Tardif (2014), Nóvoa (2017, 2019), Fontoura (2011, 2019, 2022), evidenciam que se trata de um dos ciclos mais importantes da carreira profissional docente e que tal período é crucial no desenvolvimento profissional docente, uma vez que não se trata de formação inicial nem de formação continuada, mas de fato do exercício da docência, no qual se vai aprendendo a ser professor/a dia após dia na escola, que é um lugar formativo.

Para os autores, esta fase inicial da entrada na carreira é também denominada como o período de sobrevivência, descoberta e exploração, que tais processos acontecem em meio ao “choque com o real”, quando o/a professor/a iniciante traz expectativas que nem sempre estão de acordo com a realidade da sala de aula em que se encontra. Nesse momento da carreira, destacam-se os ensaios-erros dos professores iniciantes que, por consequência, transformam-se em descoberta através da exploração. As dimensões da sobrevivência e da descoberta são vividas em paralelo, sendo que as descobertas da profissão docente sustentam e permitem muitas vezes sobreviver e permanecer na docência.

Resultados e discussão

A categoria de Desenvolvimento Profissional Docente foi subdividida em 3 subcategorias, a saber: a) formação inicial (37 pesquisas); b) inserção profissional docente (14 estudos); c) formação continuada (32 pesquisas). Para fins deste ensaio iremos abordar apenas a subcategoria de *Inserção Profissional Docente*, por se tratar dos processos vivenciados pelos/as professores/as em início de carreira.

Quadro 2 - Revisão sistemática – Inserção Profissional Docente

	AUTORIA	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
I- DISSERTAÇÕES				
1	BARROS, Janailza Moura de Sousa	Contribuições do programa híbrido de mentoria (PHM) da UFSCAR para o desenvolvimento profissional docente: perspectiva de professoras iniciantes	2021	Universidade Federal de São Carlos
2	CASTRO, Gisele de Figueiredo Taques	Narrativas de três professores iniciantes sobre aprender e ensinar matemática nos anos iniciais do ensino fundamental	2021	Universidade Federal de Mato Grosso
3	SOARES, Silvia Barreto	A constituição da prática pedagógica dos professores iniciantes da educação básica	2020	Universidade Federal do Rio Grande
4	BERNARDO, Tassy Hemilia Porto	A entrada na carreira docente: o que dizem as narrativas de professores de Ciências e Biologia	2018	Universidade Federal de São Carlos
5	RUY, Fabiana Alessandra Fonseca	Retratos do início da carreira docente: nas experiências vividas, revelações da constituição do professor '	2018	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro)
II- TESES				
6	CESARIO, Priscila Menarin	Programa híbrido de mentoria: contribuições para a aprendizagem da docência de professoras iniciantes	2021	Universidade Federal de São Carlos
7	FORTES, Flavia Aparecida Machado	Construindo mosaicos da formação docente: narrativas de graduados em Pedagogia EAD em início de carreira	2020	Universidade São Francisco
8	MONTEIRO, Adriana Lima	Implicações da formação inicial e o início de carreira docente: narrativas de professoras	2020	Universidade Federal do Piauí

9	MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli	A construção da identidade docente de professores iniciantes de Ciências e Biologia de egressos do curso de Ciências Biológicas da UENP/Jacarezinho	2019	Universidade Estadual de Ponta Grossa
10	AIMI, Deusodete Rita da Silva	Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: narrativas de experiências no contexto da escola pública	2019	Universidade Federal de Mato Grosso
11	AMORIM, Mariana de Oliveira	Linhas, enredos e territórios: cartografias docentes de professores iniciantes de História	2019	Universidade Federal do Rio de Janeiro
12	LAGOIRO, Aline de Cassia Damasceno	Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor	2019	Universidade Federal de São Carlos
13	SIMAS, Vanessa Franca	A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora	2018	Universidade Estadual de Campinas
14	SILVA, Weliton Martins da	Iniciação à docência na educação básica: professores principiantes e a sua ambiência (trans)formativa	2018	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Na subcategorização de inserção profissional docente foram encontrados 14 estudos. Destes, 5 dissertações em que 2 estudos se referem à narrativa apenas como metodologia e 3 como metodologia e dispositivo potencializador de formação. Nas 9 teses, 4 fazem uso da narrativa somente enquanto metodologia e 5 enquanto metodologia e também dispositivo potencializador na formação de docentes.

Nos estudos das dissertações e teses, com foco na inserção profissional docente, emergiram 3 agrupamentos de temáticas para análise. São eles: 1) *identidade profissional docente*, na qual os professores se percebem na constituição identitária, destacando que tal processo se dá no fazer docente; 2) *inserção por meio de programas* destacando a importância da indução profissional docente como uma política voltada a contribuir e favorecer os processos de inserção e socialização profissional docente de professores

iniciantes; 3) *aprendizagem docente* na qual os docentes vão aprendendo ser professores sendo professores.

No agrupamento de identidade profissional docente foram destacadas 4 pesquisas que tratam dos processos de construção de identidade de professores da Educação Básica. Na inserção por meio de programas foram apresentados 3 programas, com destaque para um deles, cuja temática se faz emergente, que aborda um programa de indução profissional de professores iniciantes com o projeto intitulado *Diálogo intergeracional na indução de professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente*. Salientamos ainda que a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) é a que apresenta os 3 programas de indução. Em aprendizagem docente foram apreciadas 6 pesquisas com ênfase na aprendizagem profissional de professores dos anos finais da Ensino Fundamental que lecionam em áreas como Ciências, História e Matemática.

Considerações finais

Sobre os resultados encontrados observa-se que as pesquisas dialogam e contribuem com o estudo apresentado em questões estruturais sobre: a) demanda por uma consistente formação de professores; b) o sensível como um saber, mobilizado pela experiência estética nas práticas docentes; c) o PIBID enquanto potência de vivência de um programa de formação que adentra o dia a dia da escola antes mesmo da conclusão da graduação; d) iniciativa de formação e profissão docente por meio de programas de indução de professores iniciantes que contribuíram para a aprendizagem e desenvolvimento profissional, destacando-se ainda que as principais motivações para participação nos programas estavam associadas à possibilidade de partilhar experiências, conhecimentos e aprender com professores com mais tempo de carreira; e) no que concerne a inserção profissional docente destacamos que as expectativas elencadas pelos/as professores/as iniciantes tratam do aperfeiçoamento da base de conhecimento para

o ensino e do processo de raciocínio pedagógico; aprendizagem sobre a profissão, formação, identidade e responsabilidade docente; percepção do que é ser um 'bom professor' em relação à sala de aula, alunos e sobre a prática docente e a acolhida e colaboração dos pares, uma vez que em apenas 3 pesquisas foram encontradas tal período incentivado por políticas institucionais como as de indução profissional docente.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

CALLAHAN, Jamie L. Writing Literature Reviews: A Reprise and Update. **Human Resource Development Review**, v. 13, n. 3, p. 271–275, jun. 2014. Disponível em: Escrevendo Resenhas de Literatura: Uma Reprise e Atualização - Jamie L. Callahan, 2014 (sagepub.com). Acesso em: 12 abr. 2023.

FLORES, Maria Assunção. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: Vista de Algumas Reflexões em Torno da Formação Inicial de Professores (PUCRS.br). Acesso em: agos. 2023.

FONTOURA, Helena Amaral. Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades. **Rev. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 297-310, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.cientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8391>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FONTOURA, Helena Amaral. **Residência pedagógica**: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Niterói: Intertexto, 2011, p. 11- 23.

FRANÇA, Simone de Miranda Oliveira. **"Vocês me ouvem?"**: Narrativas e Saberes Docentes sobre ensinar Matemática remotamente, nos Anos Iniciais, a partir da pandemia de COVID-19. (no prelo).

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 2000, p.31-61.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT,2022.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. [s.l.]. v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Editora Porto, 1999.

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano; FONTOURA, Helena Amaral. Narrativas de professores iniciantes como possibilidade de reflexão das experiências nos processos de inserção profissional docente. *In*: **Anais do Congresso Nacional de Educação: Escola em tempos de conexões**, 2021, Campina Grande: Realize, 2021. v.7. Acesso em: 10 de set. 2023.

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano; FONTOURA, Helena Amaral. Professores iniciantes: a relevância de estudos voltados ao processo de inserção profissional docente. *In*: **Anais do Congresso Nacional de Educação: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**, 2020, Campina Grande. Editora Realize, 2020. Disponível em: [TRABALHO_EV140_MD4_SA1_ID3916_31082020181810.pdf](http://trabalho.ev140.md4.sa1.id3916_31082020181810.pdf) (editorarealize.com.br). Acesso em: 20 de set. 2023.

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano; FONTOURA, Helena Amaral. Retalhos alinhavados no percurso de vida e formação e as implicações na identidade de uma professora que forma professores/as. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 8, Edição especial,2022, p. 264-286. DOI: 10.12957/riae.2022.70995. Acesso em: 15 ago. 2023.

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

PESQUISA NARRATIVA E CURRÍCULO DA PAZ NA COLÔMBIA

Francy Gizella Marroquín Rincon
e-mail: rincon.francy@posgraduacao.uerj.br

Alexandra Garcia
e-mail: alegarcialima@hotmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Pesquisa Diálogos Escolas-Universidade

Resumo

A cultura da paz é de extrema importância na Colômbia, dada a assinatura do Acordo Final para o Término do Conflito em 2016, que encerrou anos de conflito com as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia. Como parte da transição para a paz, o governo implementou a Cátedra de la Paz em 2014, tornando-a obrigatória em todas as instituições educacionais. Esta iniciativa visa criar um espaço de aprendizagem e reflexão sobre a cultura da paz e o desenvolvimento sustentável. A pesquisa em andamento que apresenta este documento, adota uma abordagem complexa e integradora em relação ao currículo da paz, indo além das visões tradicionais. Assim, reconhece o currículo como algo vivo, construído na vida cotidiana e defende que os professores desempenham um papel fundamental na sua criação. A pesquisa baseia-se em narrativas, valorizando a experiência individual e enfocando a compreensão das pessoas dentro de sua esfera de referência. Isso está alinhado com metodologias horizontais que buscam descolonizar o conhecimento e superar desigualdades sociais.

Palavras-chave: Educação para a paz; pesquisa narrativa; currículo.

Pesquisa narrativa e currículo da paz na Colômbia

Proporemos aos leitores fazerem um exercício, o exercício de escutar o que as crianças colombianas pensam sobre a paz:

A mi familia un día la guerrilla nos echaron de la casa, vivíamos en Argelia y mataron a 7 amigos de mis padres por esconderlos, y mi papá se fue pa'l entierro de los amigos y la guerrilla fue y mi papá se subió a un árbol y no lo vieron y se fueron de la casa y viajamos a Providencia, Medellín, La Ceja, el Carmen y El Retiro, y ya no los volvieron a perseguir y mi papá vive en El Carmen y mi mamá y yo en La ceja.

Leidy, 10 años, El Retiro (Antioquia) (Moreno, 2015, p. 45).

Yo vivo con felicidad porque vivo con una familia. Yo tengo una familia muy buena. Mi mamá no me quiere porque mi padrastro no me quiere. Vivo con una profesora que me da de todo. Pienso estudiar tanto y ser la ganadora del salón. Miladis, 14 años, Riohacha (Moreno, 2015, p. 30).

Trazer estas narrativas não é arbitrário. Obedecem à intencionalidade da autora de abrir este texto sobre pesquisa narrativa precisamente com narrativas, mas também com o propósito de aproximar aquelas coisas que estão nos *sentipensantes* mais jovens da paz, e que, além da guerra, tem que ver com a família, a amizade, a natureza, a felicidade, a escola, a vida, os sonhos.

Em seguida, para apresentar a narrativa central deste texto, é necessário delimitar de forma geral o contexto ao que pertence. O primeiro aspecto a ser sinalado é que na agenda política e social da Colômbia, a construção da paz é uma questão prioritária. Isso devido as negociações do governo colombiano com o grupo guerrilheiro Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo, FARC-EP, num momento de transformação da política de segurança do Estado em que o diálogo foi priorizado em relação ao confronto armado.

Embora a história do país seja marcada por conflitos armados e violência, registaram-se vários processos de diálogo e negociações de paz entre o Estado e os grupos armados ilegais. O mais recente teve lugar durante os oito anos de presidência de Juan Manuel Santos Calderón (2010-2018); de fato, este processo de negociação valeu-lhe o Prémio Nobel da Paz em 2016 "pelos seus esforços

resolutos para pôr fim à guerra civil de mais de 50 anos, uma guerra que custou a vida a pelo menos 220.000 colombianos e causou a deslocação forçada de quase seis milhões de habitantes" (Comité Nobel Norueguês, 2016). Assim, deu-se o fim de uma das guerrilhas mais antigas da América Latina, com um acordo pelo qual as FARC renunciam ao seu projeto, delineado desde 1962, de chegar ao poder pelas armas, e aceitam seguir as regras da democracia colombiana para prosseguir os seus objetivos políticos. Este processo de diálogo e de negociação foi concluído com a assinatura do Acordo Final para o Término do Conflito e a Construção de uma Paz Estável e Duradoura, em 24 de novembro de 2016.

Esse documento aborda igualmente aspectos estruturais do país e gera acordos sobre a reforma rural global, a participação política dos membros das FARC, o fim do conflito, o problema das drogas ilícitas e do tráfico de droga, acordos sobre as vítimas e a aplicação, verificação e aprovação do acordo. O Acordo Final para o Término do Conflito e a Construção de uma Paz Estável e Duradoura permitiu a criação do Sistema Integral de Verdade, Justiça, Reparação e Não Repetição, composto pela Jurisdição Especial para a Paz, pela Comissão para o Esclarecimento da Verdade e pela Unidade de Busca de Pessoas Desaparecidas. Além disso, num acontecimento histórico, as FARC entregaram as suas armas a um comité de verificação da ONU, em 1 de dezembro de 2016 e criaram o partido político Comunes, como são agora conhecidas.

Outro aspecto contextual importante é que para a transição de uma guerra prolongada para a reconstrução de um país em paz, em 2014 o governo nacional criou a Cátedra de la Paz, que é obrigatória em todas as instituições educacionais, através da Lei n. 1732 de 2014 e regulamentada pelo Decreto n. 1038 de 2015. Desde então, a educação na Colômbia adotou uma abordagem de paz de forma institucionalizada e oficial com a criação da Cátedra cujo objetivo é criar e consolidar um espaço de aprendizagem, reflexão e diálogo sobre a cultura de paz e o desenvolvimento sustentável que

contribua para o bem-estar geral e a melhoria da qualidade de vida da população.

Como resultado, o Ministério da Educação Nacional (MEN) apresentou três documentos que fornecem orientações a todos os estabelecimentos de ensino sobre como implementar a educação para a paz no currículo. Estes documentos incluem: em primeiro lugar, orientações pedagógicas para a educação para a paz; em segundo lugar, um documento de sequências didáticas para todos os graus; e, em terceiro lugar, uma proposta de atuação da educação para a paz que inclui recomendações pedagógicas para cada um dos doze graus. Estes documentos articulam-se especificamente com os Padrões Básicos de Competências em Ciências Sociais e Cidadania do Ministério da Educação Nacional, que constituem a base dos currículos de educação para a cidadania nas escolas.

Desta forma, o país dispõe de um currículo oficial, entendido como o "conjunto de critérios, planos de estudo, programas, metodologias e processos que contribuem para a educação integral e a construção da identidade cultural nacional, regional e local" (Ministério da Educação Nacional, 2021), que se centra especificamente no tema da paz e cujo impacto atinge diretamente cerca de 19%¹ da população colombiana (Ministério da Educação Nacional, 2023).

Quase dez anos após sua implementação, a pesquisa sobre o currículo da paz é relevante e necessária. Nesse sentido, há produções acadêmicas que abordam o tema, mas principalmente a partir de uma abordagem teórica, documental e avaliativa. No entanto, a pesquisa em andamento, proposta pela autora deste texto, opta por ir além das visões unidimensionais e abordar a Cátedra de la Paz a partir de uma perspectiva mais complexa, profunda e afetiva. Assim, integra os conceitos do campo dos cotidianos escolares e do currículo desenvolvidos no Brasil, entendendo sua

¹ Dados de 2022, tendo em conta a população total do país e a população matriculada na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário para o mesmo ano, segundo dados do Ministério da Educação Nacional.

pertinência e uso crítico, ao cenário escolar colombiano. Tudo isso com o objetivo de dar conta das formas como o currículo é produzido, existe, resiste, constrói a paz e atravessa a vida escolar; e da mesma forma, com o objetivo de introduzir a pesquisa narrativa como uma metodologia horizontal que contribui para a redução da desigualdade epistemológica e, como também busca a Cátedra, para a construção da paz.

Por tanto, a pesquisa adota uma ideia não hegemônica do currículo que reconhece que é criado e recriado na vida cotidiana, e que, em sua dimensão ampla, engloba conhecimentos e experiências construídos na escola. Esta visão está intimamente relacionada com a vida cotidiana vista como o rico *espaço tempo* de ações, criações, reinvenções, relações sociais e valores que ocorrem no mundo escolar. Sobre isso, lembramos as palavras da pesquisadora cotidianista Inês Barbosa de Oliveira:

Pensar os cotidianos e erguê-los a condição de espaços tempos privilegiados de produção da existência e dos conhecimentos, crenças e valores que a ela dão sentido e direção, considerando-o de modo complexo e composto de elementos sempre e necessariamente articulados, implica em não poder dissociar as metodologias em si das situações estudadas por seu intermédio (2008, p. 51).

Deste modo, é possível afirmar que as investigações vinculadas ao campo do cotidiano, são compreendidas como, segundo o filósofo francês Michel de Certeau (1998), artes de fazer e envolvem histórias de vida dos sujeitos, seus modos de interagir e afetar-se, a natureza das formações em nível individual e coletivo, bem como suas realidades específicas, considerando para tanto, suas experiências, memórias e saberes (Oliveira, 2008).

O anterior nos leva a considerar a experiência docente como constituidora de um saber legítimo, que vai além da formação profissional e que reúne *saberessignificações* que operam com diversas redes de conhecimento. Isso implica, como expõe o professor argentino Daniel Hugo Suárez (2023), reposicionar os professores como produtores de um conhecimento próprio e coletivo. Leva

também a valorizar as formas escritas e orais dessa produção, já que a experiência docente, que molda o currículo cotidiano, manifesta-se também por meio da narração de histórias.

A narrativa é uma forma de expressar conhecimentos, significados e valores em palavras. Portanto, a proposta de pesquisa sobre o currículo da paz baseia-se na pesquisa narrativa como metodologia que se apoia na experiência individual e se concentra na compreensão das pessoas dentro de sua própria esfera de referência. Nessa metodologia, todos os cenários e perspectivas têm valor e são dignos de estudo. Além disso, a pesquisa narrativa é ética e esteticamente comprometida com a produção de novos conhecimentos, envolve o pensamento metacognitivo e, acima de tudo, representa coerência epistemológica (Prado; Soligo; Simas, 2014).

Trabalhar com este enfoque metodológico permite para a pesquisadora a produção de aprendizagens da cultura, do meio e de si. É assim que:

O sujeito se forma e se transforma ao mesmo tempo em que está pesquisando, potencializando, assim, uma experiência (auto)formadora e dando centralidade a uma reflexividade (auto)biográfica mobilizadora de uma tomada de consciência dos percursos trilhados em relação ao que faz, pensa e entrelaça com os sujeitos participantes do estudo (Morais; Bragança; Prado, 2021, v. 15, p. 5).

Agora, neste ponto, e tendo em mente o que foi dito sobre a pesquisa narrativa, é importante dizer que como consequência do Acordo Final para a cessação do conflito e a construção de uma paz estável e duradoura, foi criada a Comissão para o Esclarecimento da Verdade, Convívio e Não Repetição:

como un mecanismo de carácter temporal y extrajudicial del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición - SIVJRNR, para conocer la verdad de lo ocurrido en el marco del conflicto armado y contribuir al esclarecimiento de las violaciones e infracciones cometidas durante el mismo y ofrecer una explicación amplia de su complejidad a toda la sociedad (Comisión De La Verdad, 2018).

Partindo da premissa de que sem memória não há garantia de não-repetição, a Comissão da Verdade tem como missão compilar os fatos ocorridos durante os anos de conflito armado com o objetivo de apresentar uma memória dos acontecimentos que garanta a não-repetição.

De fato, a Comissão da Verdade utiliza a narração como principal mecanismo de recolha de testemunhos. Para a Comissão, "el testimonio lo entiende como la narración que hace una persona de un hecho violento del cual es testigo o conoce algo" (Velásquez-Yepes; Zuluaga-Aristizábal, 2022, p. 97). Foi assim como esta organização realizou um "exercício de escuta" com 25.419 pessoas de forma grupal e individual, recorrendo também a outros métodos como histórias de vida e diagnósticos comunitários; exercício no qual as vítimas, os perpetradores e outros atores do conflito armado compartilharam suas narrativas sobre o que aconteceu. Tendo em conta o precedente da Comissão da Verdade, o inquérito narrativo torna-se relevante na investigação sobre o currículo e a construção da paz, uma vez que representa uma metodologia de investigação construída a partir da experiência dos sujeitos.

Para alargar esta ideia, a investigação narrativa pode situar-se no âmbito de metodologias horizontais nas ciências sociais e culturais. Sarah Corona, salienta que:

Las metodologías horizontales no solo tienen el objetivo de democratizar el proceso de investigación, sino también de contribuir a la descolonización del campo académico [...] Esto implica deconstruir la idea del sujeto-investigador, quien investigue al Otro de manera instrumental. [...] En vez de un extractivismo del conocimiento, la apuesta de las metodologías horizontales es en favor de un mutualismo. [...] En este sentido, la descolonización de saber a través de la producción horizontal del conocimiento implica una lógica mutualista que se enfrenta a la lógica de la acumulación individual, sea del capital o del conocimiento (Cornejo; Rufer, 2020, p. 307).

Por isso, a investigação narrativa, enquanto metodologia horizontal, é essencialmente contra-hegemónica. O percurso epistemológico da investigação narrativa, que engloba aspectos

hermenêuticos e ontológicos, baseia-se na ideia de que a experiência vivida e narrada constitui a essência do conhecimento. Deste modo, a hermenêutica destas narrativas pode iluminar as dimensões cognitivas e afectivas dos indivíduos. Por tanto, a investigação narrativa estabelece um espaço epistemológico singular que valida a possibilidade de construir conhecimento a partir da subjetividade individual e contrasta com a epistemologia convencional do positivismo científico. Investigar a partir de/para/com narrativas significa repensar ideias hegemônicas sobre o que é o conhecimento e como é produzido e legitimado.

Neste contexto, reconhecendo a coerência da investigação narrativa em relação à Cátedra de la Paz, é importante sublinhar que a abordagem da paz não se limita a ser uma mera contraposição à guerra ou à violência. Pelo contrário, a noção de paz engloba múltiplas dimensões e a investigação deve ser holística, interpretativa, culturalmente contextualizada, aberta e adaptativa. No entanto, a metodologia narrativa apresenta-se como um contrapeso à violência e ao silenciamento epistemológico. Por conseguinte, a investigação da paz através de narrativas representa uma posição a favor da justiça epistemológica e da erradicação das desigualdades sociais.

Ines Cornejo e Mario Rufer, autores do livro *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología*, colocam bem a questão quando assinalam que:

Durante décadas los científicos sociales se arrogaron que los marginados, pobres y subalternos debían ser reivindicados desde la voz hegemónica. Hoy intentamos romper las inercias históricas del pensamiento científico 'occidental' desde una reflexión atenta y política que supone acceder al mundo de 'el otro', a su contexto y sus experiencias (Cornejo; Rufer, 2020, p. 9).

Como já foi referido, o acesso ao mundo do "outro" faz-se através da narração. Essa narração pode ser uma experiência expressa na forma de uma história através da linguagem ou numa (auto)biografia, que é uma configuração narrativa da própria experiência do indivíduo. Neste processo, a pessoa que narra está

constantemente num processo de aprendizagem sobre si e sobre a sua construção sócio-histórica. Por tanto, a pesquisa narrativa sobre o currículo da paz na Colômbia tem também espaço para a narrativa da sua própria pesquisadora. Pois, o que motiva e movimenta seu trabalho investigativo é sua própria experiência e é a narrativa central de este texto:

Cuando fui profesora rural en San Pedro de Urabá, tuve que trabajar el tema de la paz. Yo no sabía cómo hacerlo, entonces me acorde que tenía unas herramientas que hablaban de hechos de paz. Entonces hicimos una cartelera con los estudiantes y ellos escribían y ponían ahí algo que hubieran hecho que haya sido un hecho de paz. Y después leímos entre todos y pegamos la cartelera en el salón. Otro día, un estudiante se me acercó y me dijo: ‘Seño, hoy hice un hecho de paz. Me peleé con mi hermano, pero ya nos hablamos y estamos en paz’. Ahí yo entendí que la paz hace parte de nosotros, que está en lo que hacemos todos los días, que está en la familia y en el colegio y en todos lados. Yo entendí que la paz no es algo que está lejos y que solo lo hablan los que están en el conflicto armado.

Fotografia 1 - Momento de estudo



Fonte: Acervo da pesquisa

A narrativa autobiográfica compartilhada aborda a intencionalidade da pesquisa em andamento, evidenciando que

sempre houve formas de resistência nos *espaçostempos* escolares e que os *saberesfazeres* dos professores encontram e criam caminhos para a paz como um projeto inacabado e necessário. Também foi intencional introduzir o texto com as narrativas (auto)biografias de duas meninas e suas percepções sobre a paz, porque, além de reconhecer que todas as pessoas tecem compreensões dentro de sua própria esfera de referência, se torna assim visível que a violência e o direito a uma vida em paz permeiam o mundo escolar.

Propomos também o exercício de escutar o que os professores e professoras pensam sobre a paz e coletar diálogos profundos e frutíferos que permitam-nos refletir sobre aquelas formas de construção de paz a partir do cotidiano escolar. Para isso buscaremos o encontro com as histórias dos professores e seu conhecimento inerente, não apenas a partir de uma perspectiva individual, mas também coletiva. Isso significa a profunda convicção que orienta a pesquisa em andamento em direção a um currículo no qual diferentes significados humanos são encontrados são geradas:

[...] pedagogías vitales, las pedagogías dislocadas, las pedagogías de la resistencia, las pedagogías de la contratransformación y las pedagogías de las atmósferas sensibles. Con ellas habitamos las comunidades en nuestros territorios, cuidamos, mejoramos y expandimos sentidos para la educación (Nieto-Bravo, 2022, p. 87).

Ao pesquisar sobre a Cátedra de la Paz, a pesquisa narrativa e sua perspectiva horizontal, caminha no sentido de valorizar a voz dos sujeitos como expressão de um conhecimento legítimo. É uma metodologia que aponta para a justiça cognitiva como elemento para a igualdade social e, da mesma forma, fundamenta-se em um interesse investigativo emancipatório, no qual, segundo Habermas *apud* Nieto-Bravo (2022, p. 31):

La realidad social es conocida, apropiada y transformada, gracias a la conciencia reflexiva de la crítica que se fundamenta en un doble horizonte, el político y ético. Este interés responde a las epistemologías críticas y da cuenta

de la centralidad del sujeto social como protagonista de dicho proceso transformativo.

Por tanto, para uma próxima edição, esperamos apresentar aos leitores uma coleta de narrativas (auto)biográficas docentes que permitam considerar o currículo vivo e cotidiano no qual um país é reconstruído em direção à paz.

Referências

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORNEJO, Inés; RUFER, Mario (eds.). **Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología**. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Allan. Existir é Ordinário: mapas de resistências nos currículos e na docência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, ano 2019, v. 44, ed. 3, p. 1-20, 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684915>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (Colômbia). Estatísticas e indicadores-chave. *In: Estadísticas e indicadores destacados*. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://portalsin eb.mineduacion.gov.co/portal/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (Colômbia)(ed.). **Glossário: Currículo**. www.mineduacion.gov.com. [S. l.],2021. Disponível em: https://www.mineduacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/#glosario_c. Acesso em:19 jul. 2023.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (Colômbia). **Ministerio de Educación na Colômbia**. (República da Colômbia). [Www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co). [S. l.],2021. Disponível em: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-printer->

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Conhecimentos, experiências e afetos em narrativas (auto)biográficas compartilhadas em uma pesquisa formação. **Revista Cocar**, Belém, ano 2021, v. 15, n. 32, p. 1-

20. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4264/1948>. Acesso em: 12 mai. 2021

MORENO, Javier Naranjo. **Los niños piensan la paz**. Bogotá: Banco de la República, 2015. ISBN 978-958-664-308-5. Disponível em: <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll18/id/23>.

NIETO-BRAVO, Johan Andrés. **Investigación narravita em educación: reflexiones metodológicas**. Bogotá: Ediciones USTA, 2022.

OCOMITÉNOBELNORUEGUÊS. **OPremio Nobel da Paz 2016**. [S.l.], 7out.2016. Disponível em: <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/2016/9363-el-premio-nobel-de-la-paz-de-2016/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetórias na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisanos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis, RJ: DP, 2008.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa narrativa em três dimensões. **VICIPA-Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica-Modos de Viver, Narrar e Guardar**. Rio de Janeiro, 2014, p.1-13.

SUÁREZ, Daniel Hugo. A virada pedagógica no currículo, a formação e o ofício de ensinar: experiências, princípios e inspirações com a pesquisa narrativa em educação. **Revistae-Curriculum**, São Paulo, v.21, 30 mar. 2023, p.1- 24. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e60011>.

VELÁSQUEZ-YEPES, Santiago; ZULUAGA-ARISTIZÁBAL, Marda. Narrando a verdade. Tensões entre informação, narrativa e verdade na Comissão para o Esclarecimento da Verdade na Colômbia. **FÓRUM**. Revista Departamento Ciencia Política, Bogotá, n. 22, p. 90-116, 1 jul. 2022. DOI <https://doi.org/10.15446/frdcp.n22.97572>. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/forum/article/view/97572>. Acesso em: 13 ago. 2023.

INFÂNCIAS NEGRAS: Rastros da colonialidade e perspectivas antirracistas

Geni de Oliveira Lima
e-mail: genilima@gmail.com

Thaís Pio Marques
e-mail: thaspiomarques14@gmail.com

Mairce Araújo
e-mail: mairce@hotmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
Alfabetização, Memória, Formação de Professores e Relações Étnico-
Raciais (ALMEFRE)

Resumo

O presente texto objetiva estabelecer um diálogo entre escrituras narradas por duas professoras negras, no que tange a suas trajetórias docentes e experiências vivenciadas na infância. Nossas reflexões se situam no espaço-tempo da Educação Infantil, com olhar sensível para as infâncias negras e para as culturas infantis historicamente silenciadas. Escolhemos tecer nossos retalhos de trajetória de vida inspiradas no conceito de “escrivência” (Evaristo, 2020), e nos estudos do cotidiano (Araújo; Moraes, 2016). Destacamos aspectos de nossas *vidas-formação* experimentadas no município de São Gonçalo/RJ, em espaços formais e não-formais de educação, valorizando a escola como espaço de diálogos possíveis entre distintas culturas que nela se entrecruzam. Em nossos primeiros resultados, destacamos a relevância do diálogo com as vozes das crianças negras e das aprendizagens que emergem dessas conexões.

Palavras-chave: Infâncias negras; professoras negras; escrituras.

Introdução

Se tem patota, Ibeji e ajeum
Salve, Cosme e Damião, Doum
Ê, que bela quitanda, quitandinha de erê
Seu balancê tem quitandinha de erê
(Samba-Enredo Grande Rio – 2023).

O tema abordado na presente pesquisa almeja trazer à baila o *locus* da formação de professores de Educação Infantil, frente o cotidiano escolar, através de uma necessária revisão conceitual de Infâncias e das representações de criança negras. Ora, se as relações no cotidiano escolar se articulam em redes, o entendimento do todo é um grande desafio, pois dependemos uns dos outros para conseguirmos atingir objetivos maiores, sendo imprescindível a realização de conexões, marcadas pelas perspectivas coloniais e revisitadas pelas práticas antirracistas. Assim, os saberes e o fazeres dos professores sinalizam que as relações de cotidianidade na escola são tarefas bem mais complexas do que há tempos, seja ainda pela manutenção do antigo paradigma, ou especialmente, pelo papel atual da escola como espaço de fomentações.

A escassez de especificidade técnica na formação inicial, bem como o sentimento de desprestígio em relação à prática docente dos professores de Educação Infantil, em decorrência das memórias e dos valores constituídos, a partir da concepção histórica e cultural sobre infância, contribuíram para a construção de uma baixa estima docente. O magistério na Educação Infantil ganhou maior visibilidade a partir de 1988, quando a Constituição Federal reconheceu a criança pequena como sujeito de direito da educação, já que anteriormente, os investimentos e as políticas que visavam formar professor para essa área eram pouco incentivados.

Distintas nuances estão envolvidas no magistério para a primeira infância. Há uma urgência nesse reconhecimento, em que os profissionais têm em sua prática pedagógica uma premissa que é a indissociabilidade entre cuidar e educar, em função das demandas

do público infantil. E, por vezes, os cuidados inerentes à prática pedagógica são confundidos com um trabalho de menor prestígio. Intentamos, diante do exposto, estabelecer diálogos entre professoras negras das infâncias, em retalhos de trajetória de vida, entre aspectos de experiências com a educação formal e não-formal, inspiradas no questionamento: o que a escola não tem visto?

O objetivo do presente trabalho é investigar as contribuições dos entrelaçamentos de narrativas de professoras negras para a educação das relações étnico-raciais, no contexto formativo do Grupo de Pesquisa Almefre. Com enfoque nas micro-ações afirmativas (Jesus, 2009), na escrevivência (Evaristo, 2020) e no estudo dos cotidianos (Araújo; Moraes, 2016), esse trabalho coteja diálogos estabelecidos nas experiências narradas por duas professoras negras em nossas trajetórias de vida, cotejando aspectos das histórias vividas no espaço escolar, enquanto professoras, mas também enquanto estudantes negras que fomos.

Tecemos nossos caminhos de pesquisa em diálogo com Evaristo (2020), no conceito de escrevivência, e na contribuição histórica da representação cultural e pós-colonial, que nos ajudam a pensar diálogos com crianças do município de São Gonçalo/RJ.

Entrelaçamos nossas escrevivências embaçadas no conceito desenvolvido por Evaristo (2020). Para a autora, a atitude de escrever possui uma dimensão significativa para mulheres negras ao demarcar o direito da liberdade, alcançado na pós-abolição, e a conquista do auto pronunciamento pelas mulheres negras. Como demarca a autora: “[...] a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (Evaristo, 2020, p. 30). Tecemos nossas narrativas inspiradas na dimensão coletiva anunciada por Evaristo (2020), e por isso, nos comprometemos com a sensibilidade do olhar para as infâncias negras, pardas e pretas, filhas das classes populares.

A escola, como espaço de educação formal, reúne crianças e adultos de distintas origens étnico-raciais. Entendemos que no cotidiano vivenciado nesse espaço as tensões étnicas próprias de

nossa sociedade reverberam. Por outro lado, não encaramos a escola como território exclusivo de ausências, e junto de Jesus (2009), reconhecemos as micro-ações afirmativas desempenhadas por professoras engajadas com práticas pedagógicas antirracistas. No entrelaçamento de nossas escritas, buscamos pelo desvelamento das práticas coloniais, que ainda permeiam os cotidianos escolares. Neste sentido destacaremos a estética das crianças negras, que está intimamente relacionada a autoestima, aos condicionantes socioeconômicos, que historicamente determinaram os lugares sociais das pessoas negras, as imagens sociais da criança negra e a religiosidade de matriz afro-brasileira.

Nas diversas posições que assumimos incorporamos a formação docente, o estudo das infâncias, dos/no cotidiano, a educação para as relações étnico raciais e as desigualdades sociais, por isso, surgiram questões que desafiam cotidianamente as práticas escolares. Será que na condição de docente estamos sensíveis para diversidade que tange o público infantil? O termo infância é mais adequado no plural ou no singular? Existe infância negra? Estas e muitas outras questões movimentam nossa ação pedagógica e as interações com os estudantes que fomentam a escrita deste trabalho.

Escritas negras na Educação Infantil: Diálogos entre professoras e infâncias para uma educação antirracista

A urgência da desconstrução do marcador da criança abstrata, que fortalece o ideal de que todas as crianças são iguais e que a infância é uma categoria única, corresponde a um ideal burguês de negação da história do colonizado, determinada pelas modificações causadas pelas formas de organização de sociedade e pelos aspectos sociais, culturais, políticos, interferem na formação dos sujeitos (Pinheiro, 2023). Situa ainda, a desigualdade como delineador de tal concepção ao instituir um modelo de criança que não corresponde à maioria das crianças do Brasil.

Neste contexto, percebemos que o processo de colonização se incumbiu de encobrir a diversidade dos diversos grupos, desta forma a padronização, o silenciamento das vozes e a exclusão dos diferentes são características históricas que legitimaram a imposição de ideologias, costumes e hábitos dos colonizadores, imperando uma concepção etnocêntrica.

A infância negra tem sido especialmente prejudicada entre todos os grupos e categorias sociais excluídas (Dias, 2007), seja pela inaudibilidade destes sujeitos, pela invisibilidade pelas políticas públicas, ou mesmo pelos ritos sociais e culturais de subalternidade a que são submetidas.

A *professorapesquisadora* Geni Lima (2023) narra, em suas escrituras os ensinamentos de uma criança negra sobre sua religiosidade:

Parecia um dia como outro qualquer. Mas como bem diz a sabedoria popular, “as aparências, enganam.” Os cotidianos sempre se revelam inédito, o que facilmente podemos verificar na rotina da escola. Os atravessamentos do cotidiano, escrevem experiências singulares. Inserida no ritual pedagógico de acompanhamento do trabalho das/os professoras/res, durante a visita a uma turma de educação infantil, a professora cantava com as crianças e dava a elas a oportunidade de escolher e cantar suas músicas preferidas. Algumas crianças cantavam músicas infantis, outras músicas populares e hinos cantados nas igrejas locais. Até que um menino, levanta a mãozinha e diz amimadamente; “É a minha vez! Eu vou cantar!” e com as mãos na cintura, canta “Pomba-gira Sete Saias. Xô, xô, xô, xô, Sete Saias chegou! (bis)”. As palmas das crianças acompanhavam a música, desconhecida, até então, por mim e pela professora. Perguntamos quem conhecia aquela música e várias mãozinhas foram levantadas. E uma outra criança diz, “Tia eu aprendi essa música no meu terreiro”.

A alegria e a espontaneidade, com as quais a criança reivindica seu direito de cantar a música do seu terreiro, traz consigo uma herança ancestral. Nos convida a refletir sobre as contribuições de microações afirmativas (Jesus, 2009) no enfrentamento ao racismo

religioso, bem como propostas pedagógicas para/na escola. Uma “escuta sensível” às vozes infantis nos traz pistas para a construção das práticas antirracistas que lutamos para desenvolver.

O menino, mesmo pequeno, entende que o espaço da educação formal pode integrar o diálogo com as culturas experimentadas fora da escola, como em seu espaço de fé, por exemplo. A criança nesse contexto não apenas reconhece, mas também reivindica, a escola como espaço do entrecruzamento de distintas formas de ser e lidar com o mundo.

Camaradagens de rua e infâncias negras: O que a escola não vê?

Eles me encheram a infância do sol que brilhou
no dia em que nasci.
Com a sua camaradagem luminosa, impensada,
Sua alegria radiante,
seu entusiasmo explosivo diante
de qualquer papagaio de papel feito asa
no céu dum azul tecnicolor,
sua lealdade sem código, sempre pronta,
– eles encheram minha infância arrapazada
de felicidade e aventuras inesquecíveis
(Noémia de Sousa).

Noémia de Sousa (1926-2002) foi escritora, poetisa e militante pela libertação de Moçambique da colonização portuguesa. Sua infância foi experimentada em Moçambique, país do continente africano que recebia migrantes de distintas regiões, como de Portugal e Índia. Em seu “Poema da infância distante”, Sousa (2016) expressa uma infância livre, em que podia experimentar junto a seus camaradas-crianças pequenezas encantadoras.

Além das brincadeiras, a autora evidencia os laços de amizade e fraternidade constituídos entre as crianças. Naqueles espaços-tempos, o vínculo se estabelecia pelo desejo de experimentar a infância e de brincar junto. Facilmente. Como destaca, pelo estabelecimento de uma “lealdade sem código, sempre pronta, [...]” (Sousa, 2016, p. 42).

A *professorapesquisadora* Thaís Marques traz suas escritas infantis, em diálogo com os versos de Noémia de Sousa. Marques destaca seus vínculos de amizade criados na rua em que cresceu, mas que não “cabiam” na escola particular, frequentada pelos filhos da classe média, em que estudava. Eram aspectos de uma infância *arrapazada* para qual a educação formal fechava os olhos:

Minha infância foi vivida na Rua Basiléia, na cidade de São Gonçalo, RJ. Era uma rua de “chão batido”, que virava quase um rio em dias de chuva forte. A Basiléia era umas dessas ruas tradicionais em espaços periféricos, formada por muitas famílias lideradas por mulheres. Seu mapa era caracterizado pelos quintais de mulheres mais velhas, como se cada casa tivesse um nome. Dona Honorina, Dona Nazaré do lote 20, Dona Izabel, as Donas Marias, Dona Jovelina... Cada quintal era um pedaço de casa para nós, crianças da Basiléia, que sabíamos de ouvir dizer que nossas famílias se conheciam há anos.

Havia tempos em que chegavam crianças “novas”, como em todas as ruas. Em nosso vínculo, assim como na “lealdade sem código, sempre pronta” (Sousa, 2016, p. 44), nós nos comprometíamos em saber de onde veio aquela criança, que histórias tinha para compartilhar conosco, e o melhor de tudo: em quais brincadeiras elas eram boas e poderiam compor bons times.

Não havia mistérios entre nós. Nossa fraternidade era fundida não apenas no vínculo infantil, mas também na filosofia das famílias da Rua Basiléia, que apesar dos conflitos e das famosas “fofocas”, nos ensinavam a partilhar o pouco e o muito que tínhamos. Nesse solo fértil, eu podia ser uma criança negra com voz e protagonismo. Meus amigos/as incentivavam meus talentos, adoravam me ver pular corda e brincar de pique-bandeira, pois era bastante veloz. Considero que assim como Noémia de Sousa (2016), pude experimentar uma infância livre e repleta de parceria com meus camaradas-crianças (Marques, 2023. Diário de Memórias).

Essa infância livre, *arrapazada*, que pude experimentar em minha rua de terra batida, era a mesma infância que eu escondia na escola. Minhas estratégias de interação com aquele espaço, onde achei que precisava *varrer para debaixo do tapete* os retalhos mais alegres de minha vida (Dias, 2007), era o da invenção de mim que eu considerava não caber na escola. E, para caber, encolhi-me na premissa difundida pela ordem: “Criança boa é criança que copia o dever e faz silêncio”. Aprendi, então, a silenciar a mim mesma, e a *dançar conforme a música*. Sem pretensão de respostas fixas e

acabadas, questionamos: o que a escola pode aprender com as camaradagens e as culturas infantis?

Considerações finais

Tratar de um assunto ainda novo na história da educação brasileira, na medida em que nem sempre a criança na faixa etária de 0 a 5 anos teve seu atendimento educacional assegurado em nossas políticas e práticas sociais e educativas nos convoca ao desafio de expor lacunas e vasculhar os vestígios de nossa *vida-formação*.

A concepção abstrata de uma infância, distanciada das condições de vida das crianças e o modelo de “ser criança” e de infância do colonizador, atravessam a formação docente como pré-determinismo e inculcamento de uma realidade que não nos pertence. Estabelece-se o desafio de ressignificação da prática docente, a partir da reconstrução conceitual das infâncias e do entendimento da criança em relação ao seu contexto social, contrapondo-se à concepção de infância estabelecida pelo pensamento pedagógico tradicional.

Como apontam Feital, Melo e Soares (2023), o olhar atento às ações de auto afirmação das crianças negras contribuem para nossas aprendizagens cotidianas enquanto docentes. Muitas vezes, essas ações ocorrem nos momentos de brincadeira livre, quando as crianças reagem a comentários racistas de colegas de classe, “acabam” com uma brincadeira ou “ficam de mal”. Essas expressões também podem aparecer nas cantigas de pontos de terreiro, nas (re)produções das gargalhadas típicas do povo de rua. Ao percebermos a escola como encruzilhada, lugar de encontros, tensionamentos e existências das crianças negras, aprendemos, junto delas, modos de repensar nossas práticas.

Como primeiros resultados, destacamos as potências emergentes dos diálogos entre narrativas de professoras negras. Nossas escrituras se encontram na valorização do sentido

coletivo de nossa pesquisa e no compromisso na tecitura de um caminho antirracista com as crianças negras e não negras. Uma “escuta sensível” das vozes infantis nos traz pistas para a construção de práticas antirracistas. Como a epígrafe nos convida a pensar, as *quitandinhas de erê* estão repletas de ludicidade infantil e ensinamentos...

Referências

ARAÚJO, Mairce da Silva; MORAIS, Jacqueline. Memoriais e escritas de si: as narrativas (auto)biográficas como processo formativo. *In*: PEREZ, C. L. V. (org.). **Experiências e narrativas em educação**. Rio de Janeiro: Editora: EDUFF, 2016, p. 211 - 232.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, C. L. e NUNES, I. R. **Escrevivência: a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina comunicação e Arte, 2020.

FEITAL, Lisa Minelli, *et al.* Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na Educação Infantil. *In*: ARAÚJO, Marlene de e GOMES, Nilma Lino (org.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2023.

JESUS, Regina de Fátima de. Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. **Anais da 32a Reunião Anual ANPED**. Caxambu: ANPED, 2009.

LIMA, Geni. **Diário de Pesquisa**, 2023. [não publicado].

MARQUES, Thaís. **Diário de Memórias**, 2023. [não publicado].

SOUSA, Noémia. **Sangue Negro**. São Paulo: Editora Kapulana, 2016.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

O QUE APRENDE QUEM ENSINA?

Lições cotidianas de educadoras e educadores em diferentes formas de ser escola

Hélida Gmeiner Matta
e-mail: hgmatta@hotmail.com

Inês Ferreira de Souza Bragança
e-mail: inesfsb@unicamp.br
UNICAMP e PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo Interinstitucional de Pesquisa, formação, Polifonia

Chafurdar no terreno menos legitimado das emoções
e nos deixamos afetar enquanto convidamos outros a
serem afetados.

Esperamos que ninguém saia ileso
(Maria Marta Yedaide).

Resumo

Minha pesquisa de Mestrado foi realizada há mais de uma década, defendida em abril de 2011. Retorno a ela agora, durante a construção de uma tese de doutorado, para refazer-me perguntas, e constatar o quanto elas constituem questões que se intensificaram ao longo do tempo. Há muito saber sendo elaborado na e pela prática cotidiana. Nesse sentido, sigo “caçando” as lições que nos ajudem a construir conhecimento, muitas vezes reconstruindo a esperança, de uma educação que seja emancipadora. Mergulhar nas narrativas, margeadas pelo cotidiano e pela memória num programa acadêmico me encanta. A questão que intitula meu projeto: “O que aprende quem ensina?” Traz meu desejo de pensar em que/sobre as aprendizagens que construímos cotidianamente no espaço escolar.

Palavras-chave: narrativas (auto)biográficas; saberes docentes; lições cotidianas.

Introdução

Há cerca de 20 anos venho apostando nas narrativas docentes, defendendo que, enquanto narram, educadoras e educadores formam-se entre si. Essa auto e mútua formação, potencialmente carrega uma infinidade de lições que expressas em uma tese de doutorado, vão ao encontro de outras/os educadoras e educadores, os envolvendo, tanto por sua poética literária, como por uma empatia verdadeira.

A pesquisa que venho desenvolvendo ao longo da trajetória acadêmica/docente, e que aposta que as narrativas (auto)biográficas produzem saberes/lições cotidianamente, encontra sustentação no diálogo com a produção de diversos autores e autoras. Nesse texto busco apontar para esse diálogo.

A busca por lições formativas nas narrativas envolve reconhecer que é privilegiando o protagonismo de quem vive o cotidiano escolar, que podemos reescrever o papel da docência. Adichie (2009, p. 05) contribui nesse reconhecimento, quando afirma: “as histórias importam. [...] As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”.

Torna-se urgente e necessário seguir em movimentos de recuperação da relevância docente no processo educativo. Relevância essa que tem sido duramente atacada por sistemas de ensino, organismos internacionais, que atribuíram ao ato de ensinar/aprender contornos empresariais de produção, como nos ajuda a pensar Dalila Oliveira (2005, p. 757). Retomar a atenção para a relação professor-estudante, ao miúdo cotidiano e apostar nela para restaurar a paixão pela sala de aula nós (educadores e educadoras), devemos descobrir novamente o lugar de Eros dentro de nós próprios e juntos permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo na bela reflexão de bell hooks (2016, p. 264).

O cotidiano escolar brasileiro vem sofrendo, conseqüentemente a sociedade também, pela lógica que torna educadores e educadoras, cada dia mais, executores de projetos prontos, com avaliações externas, alheias ao aspecto local, que somente, nas relações interpessoais são perceptíveis. "Por todo lado os discursos sobre a mudança e as reformas educacionais, [precisam estar] atento[s] à produção de exclusões", afirma Skliar (2019, p. 29).

Narrar, em busca das próprias lições e aprendizagens sob a luz do cotidiano, significa poder também enxergar as sombras, as limitações impostas pelas condições de realização da prática docente. Nesse movimento, acredito ser possível alcançar o que Saviani (1987, p. 88) defende: "penso não ser demais lembrar que o desenvolvimento, o detalhamento e a eventual retificação das ideias expostas [na teoria] passa pela sua confrontação com a prática pedagógica em curso na sociedade brasileira atual". Daí o interesse em que os professores as submetam a uma crítica impiedosa à luz da prática que desenvolvem. No entanto, para fazer uma crítica impiedosa, não é necessário trazer um discurso impiedoso. Penso que, ao contrário, é necessário trazer vitalidade e afeto.

Defendo, junto a um coletivo de professores-pesquisadores que fazem essa defesa a décadas, que a Ciência seja afetada pela pessoa encarnada das pesquisas sociais, revendo o positivismo cartesiano, para isso, enxergar saberes que não se deixam aprisionar e escapam, criando outros saberes. O senso comum, como um saber livre, desses que não se deixam aprisionar, é carregado de legitimidade, como entendi com Santos (2000, p. 108), [...] é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e, nessa correspondência, inspira confiança e confere segurança. O senso comum é transparente e evidente.

Ao se deixar afetar pelas próprias experiências, analisando criticamente as teorias e as políticas públicas que interpelam seu cotidiano, educadores podem encontrar respostas que serão lições para si e para os que puderem acessá-las.

Narrativas carregam em si uma poética, a que Rancière (2012, p.3) chama de uma poética dos saberes que não é uma simples forma de dizer que há sempre literatura na argumentação que quer ser rigorosa. Assim, reafirmo a escolha pelas crônicas, que me acompanha nessa trajetória. Com elas, que são capazes de envolver o leitor, acredito poder multiplicar o alcance da pesquisa.

A seguir busco apresentar de forma resumida, o percurso da pesquisa até aqui transcorrido, busco indicar sua relevância. Quisera conseguir seduzir mais pesquisadores a se dedicar às narrativas, cumprindo assim, um pacto implícito na escrita de uma tese. "E que ninguém saia ileso" (Yedaide, 2018, p. 225).

Primeiras linhas

Minha Dissertação de Mestrado intitulada "Crônicas de uma professora pesquisadora: lições que o cotidiano revela", foi escrita há mais de uma década, defendida em abril de 2011. Retorno a ela agora para refazer-me perguntas, e constatar o quanto essas questões constituem expectativas que se intensificaram ao longo do tempo. Chego aos 35 anos de docência ainda encantada, um tantinho frustrada, mas muito envolvida com o cotidiano escolar.

Já me é possível dizer: permaneço comprometida com uma produção que amplie o diálogo entre ciência e arte, através da narrativa, buscando mais espaço na construção do saber científico. Ao mesmo tempo, afirmando a intenção de ultrapassar os muros da academia e levar comigo uma produção que "pertença" também e principalmente ao cotidiano da escola.

Sempre soube que a dissertação estava encerrada, mas se abria numa espécie de utopia, como disse Galeano (2001, p. 230): um horizonte a ser perseguido, para, na verdade, manter o caminhar. Nesse sentido sigo "caçando" lições cotidianas. Lições que nos ajudem a construir, muitas vezes, reconstruindo a esperança, uma educação que seja emancipadora.

Sobre o que entendo por lições cotidianas, cabe um aprofundamento epistemológico. O interesse por lições nasceu de uma provocação/proposta da orientadora, Jacqueline Morais. Foi dela a ideia. Brilhante, eu diria.

À época, as fontes que tratassem de lições enquanto conceito eram escassas, foi desafiador aproximar o que pesquisava, costurando um sentido. Claro que se tratava de algo bastante preliminar, quase simplório. Ainda assim, possibilitou uma escrita que me fez mestra, portanto motivo de orgulho.

Hoje, ao contrário, diversos pesquisadores, alguns de relevante importância, como Morin (2020, 2021) e Harari (2018, 2020) recorrem a ideia para recolher dos cotidianos o que é relevante saber. Uma certa dose de orgulho e contentamento me toma ao poder me debruçar em obras como essas. Penso que a mentora desse caminho, onde quer que esteja, orgulha-se também.

Minha desconfiança sobre a chegada de um tempo em que os saberes precisam ser democratizados na busca por uma sociedade menos desigual, vem sendo confirmada em diálogo com Cinelli: “para que se possa caminhar no sentido de criar novos conhecimentos – prudentes – menos assimétricos e mais ecológicos e contribuir para que ... inclusive – tenhamos (cada vez mais e no presente) um mundo mais democrático – decente” (2009, p. 46), mesmo porque ela própria confirma meu entendimento, me ajudando a intensificar a certeza da escolha pelo campo da Educação, espaço que chamo de meu, a ser pesquisado a partir de seu cotidiano e memória, numa perspectiva narrativa.

Benjamin (1987, p. 221) ajuda a pensar o trabalho do narrador, como o trabalho do artesão, como alguém que, necessariamente, trabalha com detalhes, tecendo e desmanchando a narrativa para de novo tecer. Assim, tomo as narrativas como caminho legítimo, de ir reunindo histórias e experiências vividas ou ouvidas em escritos, e escrevendo de novo, costurando sentidos.

Construindo com diversos escritos, histórias que só se relacionam quando se entrelaçam. Sua completude não pertence ao

texto escrito apenas, ao contrário, só será possível sob a leitura de alguém, pensando sobre elas.

Assim como é quando nos propomos a investigar com os/nos cotidianos e assumimos os riscos e dificuldades, “duvidando de verdades estabelecidas” e desnaturalizando o que se afirmavam “práticas banais”, ao problematizar as ações cotidianas (Araújo; Perez, 2006, p. 468). Posso finalmente, quem sabe, afirmar a potencialidade formadora nas narrativas em diálogo com Bragança (2009, p. 251). Apesar da “incompletude (in)conclusiva das narrativas”, talvez a grande lição que se revela nela ou através dela é ir aprendendo a ser professora, e assim talvez, ajudando a ensinar outros e outras.

Mergulhar novamente nas caudalosas correntes das narrativas, margeadas pelo cotidiano e pela memória num Programa de Pós-Graduação me encanta, inquieta e assusta. Nunca deixei de fazê-lo, desde que aprendi sua potência e o prazer fácil de sentir aprendendo cotidianamente, mas a responsabilidade acadêmica é desafiadoramente sedutora. Assim mergulho na questão que intitula meu projeto: “O que aprende quem ensina?” com o qual desejo pensar em que medida as aprendizagens que construímos no cotidiano escolar diferem, além das subjetividades de acordo com o sistema, bem como, das premissas políticas e pedagógicas da instituição em que acontecem.

Penso que a experiência vivida no mestrado é um potente ponto de partida para a pesquisa com o Programa de Pós-Graduação, nível de Doutorado. Será uma bonita forma de honrar os saberes que construímos, Jacqueline e eu.

Sobre o Programa

Encontrar um Programa de Pós-Graduação, nível de Doutorado, que propõe construir o conhecimento acadêmico, partindo das narrativas foi motivo de grande contentamento. Sugestão da professora Inês Bragança, aguardei ansiosa a abertura

de uma turma. Finalmente, em julho de 2022 aconteceu. Sob coordenação dos professores Daniel Suarez e Luís Portas. O Programa de Doutorado em Investigação Narrativa, Biográfica e Autobiográfica em Educação da UNR (Universidade Nacional de Rosario), propõe aprendizagens contemporâneas, trazendo temáticas, para mim, muito novas e interessantes, entre elas até o momento destacaria a relevância das aprendizagens sobre a cultura Queer, sobre o papel da estética no desenvolvimento da pesquisa, a decolonialidade como perspectiva de pesquisa. O programa é dividido em 5 clínicas, onde temos seminários temáticos, e ao longo dessas clínicas o projeto de tese vai sendo construído, assim, ao terminar o período de estudos, teremos um projeto de tese, para ser desenvolvida junto à diretoria de tese. Nesse momento do doutoramento acabo de apresentar meu desenho de tese, aguardando sua aprovação.

Desenho de tese

Como disse, o programa propõe iniciar o projeto a partir de um desenho de tese com uma apresentação de slides. Organizei meu desenho em 12 slides. Neles apresentei alguns pressupostos da pesquisa. Apresento a seguir alguns deles.

A vida ensina

A aventura na qual embarcamos todas as manhãs está sempre cheia de possibilidades. Estas possibilidades, lições e experiências tornam possível o que geralmente é chamado de aprendizagem de vida. Dessa forma, é possível afirmar que a vida é um ciclo de ensino-aprendizagem. Benjamin (2004, p. 101) nos fala da experiência, da síntese desse ciclo.

Para aprofundar a compreensão da premissa possível através da expressão “a vida ensina”, proponho apresentar narrativas como a seguir:

Aconteceu comigo, desde o início da docência na pós-graduação desenvolvi uma prática. Sempre em círculos na aula, sempre sentados em círculo. A sala de aula circular é uma metodologia que já é bastante conhecida, estudada e eu sabia por que a utilizava. Mas se sentar na roda sem destaque para mim acabou possibilitando um aprendizado muito significativo que foi possível através da narração de uma aluna que me convidou para dar uma palestra. Ele me contou que, para convencer a direção da escola para a qual me convidou de que daria uma conferência muito interessante, disse-lhe que estava sempre em roda, e sentada o tempo todo, na roda. Nunca percebi que isso fosse significativo para meus alunos (Narrativa autobiográfica).

Mas essa narrativa me fez pensar. E pude concluir que eles me viam como parte do grupo, então me ouvir era como ouvir um amigo, algo assim. Saí dessa situação com novos conhecimentos, além de material de pesquisa muito relevante.

Portanto, sinto que um dos fundamentos da minha pesquisa é compreender o potencial epistemológico das experiências de vida.

Estudos do cotidiano e da memória

A investigação que me proponho desenvolver baseia-se na vida cotidiana, que observo com a ajuda de Certeau (2008), Pais (2003), Alves (2003), entre outros. Compreender que a vida é real exatamente na vida cotidiana, onde a própria vida é inventada de maneira inteligente. A vida cotidiana é um campo dinâmico e às vezes mutável. Onde o planejado pode e muitas vezes é traído, fugindo das formas e dos limites.

Temos que olhar com atenção, com olhar atento e às vezes o momento nos cega. É por isso que a narrativa tem tanto poder neste campo. Ao narrar sobre uma situação vivenciada, o sujeito sistematiza o que vivenciou e, dessa forma, formaliza em si a experiência. No sentido que Larrosa (2002, p. 23) explicou bem. E para narrar recorreremos muitas vezes à memória. Relembrar cada experiência, narrar, percorrer a cronologia, misturar muitas vezes, acaba construindo esse conhecimento, aprendendo com ele.

Sobre a arte, a literatura e a estética

Encontro nos estudos estéticos iniciados desde o ingresso no LINGDES, grupo de pesquisas da UERJ, dedicado aos estudos das linguagens desenhadas e a Educação e aprofundado no Seminário de Estética na 2ª Clínica do Doutorado como referência filosófica, um alicerce para a pesquisa que proponho numa perspectiva educacional. Acredito que o campo da educação deva ser um dos precursores na busca pelo embelezamento estético da escrita acadêmica, pois traz consigo uma possibilidade única de influenciar crianças, jovens e adultos sobre o potencial transformador da leitura literária aliada ao conhecimento científico. Assim, a beleza do fenômeno visualizado, aliada à igualmente bela explicação científica, estimula ainda mais a admiração de quem aprende. É uma compreensão da escolha da escrita literária, baseada em leituras sobre estética e narrativa, especialmente com Seel (2007, p. 128), com a qual pude apreender sentidos muito significativos que sustentam uma opção como a minha no campo da Educação. A imagem cartográfica abaixo pretende mostrar um pouco, numa linguagem estética e imagética, o projeto.

Figura 1 – Imagem cartográfica “As referências teóricas em diálogo”



Fonte: Elaborado pela autora

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Los peligros de la Historia única**. (TED Talks), 2009. Disponible em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story).
- ALVES, Nilda. Sobre Movimentos das Pesquisas no/do/com os cotidianos. **Revista TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, p. 01-08, jan/dez. 2003.
- ARAÚJO, Mairce; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Um jogo de luz e de sombrs e as: lógicas de ação no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, dez 2006, v.11, n.33, p.461.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. 3 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense,1987.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de Vida e Formação de Professores/as: Diálogos entre Brasil e Portugal**. Tese de Doutorado. Universidade de Évora. Évora, 2009.
- CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano1: Artes de Fazer**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CINELLI, Maria Luiza Sussekind Veríssimo. **Teatro de Ações: arqueologia dos estudos nos dos com os cotidianos**. Relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. RJ, 2007.
- GALEANO, Eduardo. **As palavras ambulantes**. Montevideú, Uruguai: Edições del Chanchito, 2001.
- HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- HARARI, Yuval Noah. **Notas sobre a pandemia: e breves lições para o mundo pós-coronavírus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- hooks, bell. **Eros, erotismo y proceso pedagógico**. Pedagogías transgresoras. Córdoba: Bocavulvaria Ediciones, 2016.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 19, jan./fev./mar. 2002, p.20-28.

- MATTA, H.G. **Crônicas de uma professora pesquisadora: lições que o cotidiano revela**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores da UERJ, 2011.
- MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. Trad. Ivone C. Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- OLIVEIRA, D. A. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - out., 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- PAIS, J. M. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.
- RANCIÈRE, J. Pensar entre disciplinas. *In*: FRIGERIO, Graciela; Diker, Gabriela (Comps.) **Educar: (sobre)impressões estéticas**. Paraná: Fundación La Hendija, 2012. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/La_escuela_como_dispositivo_estetico_20071.pdf
- SANTOS, Boa Ventura. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. v.1. São Paulo: Cortez, 2000.
- SAVIANI, Demerval. Democracia y educación o la teoría de la curvatura de la vara. **Revista Argentina de Educación**, Año 5, Número 8. Buenos Aires, 1987.
- SEEL, M. PASO Al Interior de La Estética, **Estud.filo**, Universidad de Antioquia, n. 936 ago. 2007, p.117-131.
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogías de las diferencias: Notas, fragmentos, incertidumbres**. CABA: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2019.
- YEDAIDE, M. (2018). Hablar de “pedagogías”: um gesto discursivo afetivo/afectante para el Enclave local. **Revista de Educación, Facultad de Humanidades**, Año IX, n. Especial 14.2, 2018, p. 217- 229.

ACHADOUROS DE MEMÓRIAS: Escritas de narrativas docentes

Jane Marchon Cordeiro Celestino
e-mail: janemarchoncc@gmail.com
Rede Municipal de Itaboraí

Roberta Dias de Sousa
e-mail: betadias3112@gmail.com

Mairce da Silva Araújo,
e-mail: mairce@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação de Professores e
Relações Étnico-Raciais (ALMEFRE)

Arrumação
Hoje é dia de limpar gaveta,
armários, estantes, terras
distantes,
jogar fora o que não serve:
corações estragados,
guarda-chuvas furado,
bilhetes apagados,
viagens esquecidas.

A avó limpa a tralha,
escova, passa a flanela
(a neta ajuda)
e então, com a alma em festa,
feito flor amarela,
começa outra coleção.
(Roseana Murray).

Resumo

O presente texto apresenta os alinhavos da oficina “Achadouros de memórias: escrita de narrativas docentes”. Trata-se de um recorte de pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A referida pesquisa teve como centralidade investigar a formação da professora da/na Educação Infantil a partir do seu *saberfazer* docente. Consideramos a Oficina como um *espaçotempo* de rememorar e narrar o vivido na docência, na constituição de um movimento formativo *entrepares*. Pretendemos reafirmar outros modos de pesquisa em educação, que se põe a pesquisar *com* a escola/professoras e não sobre as mesmas. A oficina apontou a escrita narrativa como ação reflexiva e formativa a partir dos guardados de professora, a produção de memórias docentes a partir das experiências do vivido. Revelou a potência dos encontros e das experiências docentes intercambiadas para formação de professoras no espaço escolar.

Palavras-chave: Narrativa docente; memória; oficina.

Entre guardados, memórias e escrita narrativa

O presente artigo apresenta os alinhavos da oficina “Achadouros de memórias: escrita de narrativas docentes”. Trata-se de recorte de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A referida pesquisa teve como centralidade, investigar a formação da professora da/na Educação Infantil a partir do seu *saberfazer* docente. Consideramos a Oficina como um *espaçotempo* de rememorar e narrar o vivido na docência, na constituição de um movimento formativo *entrepares*. Pretendemos reafirmar outros modos de pesquisa em educação, que se põem a

pesquisar *com* a escola/professoras e não sobre elas. A oficina apontou a escrita narrativa como ação reflexiva e formativa a partir dos guardados de professora, a produção de memórias docentes a partir das experiências do vivido. Revelou a potência dos encontros e das experiências docentes intercambiadas para formação de professoras no espaço escolar.

A elaboração de uma oficina, na perspectiva de uma *pesquisaformaçaõ*na percepção que “[...] o processo de compreensão dos sentidos formativos, plasmados em cada história narrada, não acontece apenas para quem academicamente pesquisa. Acontece, também, para quem, reflexivamente, narra” (Motta; Bragança, 2019, p. 104). Por isso, a proposição de uma oficina *com* professoras reafirma também um outro modo de pesquisa em educação, que se opõe às pesquisas desenvolvidas cartesianamente, ancorada em pesquisar sobre a/o pesquisada/o. É uma pesquisa que se pretende junto/com os sujeitos, sendo que importa para a pesquisa toda a subjetividade da/o pesquisada/o. Nessa trama, como um dispositivo metodológico, a oficina compôs a pesquisa de Mestrado de uma das autoras do texto, defendida em 2022, na qual, a partir de seu inventário de formação (Prado; Morais, 2011), compôs uma coleção de histórias de *vidaformação* a partir das experiências do vivido, como memória reflexionada de sua trajetória na docência.

Na oficina “Achadouros de memórias”, o convite a fiar, bordar, costurar, narrar, escrever, feito com professoras concursadas, atuantes a mais de dez anos na Educação Infantil de um município da região metropolitana do Rio de Janeiro, teve o aceite de cinco professoras, residentes em diferentes municípios próximos. E entre o limpar, organizar, arrumar, armários, pastas, gavetas, a seleção de seus guardados de professora, moveram durante os encontros da oficina memórias (Achiles; Gondar, 2016), experiências e escritas narrativas de suas trajetórias docentes que agregaram e incorporaram muitas outras histórias.

Limpa, arruma, encontra: Iniciando a busca pelos achados

Antecedendo o dia de início da oficina, cada professora recebeu em sua casa, uma *caixa achadouro* composta por um Caderno coleção, para registrarem suas narrativas e outras materialidades para uso durante os encontros de oficinas e outros modos de escrita docente (cola, agulha, linha, papéis, tecidos variados, fitas, entre outras miudezas de criar). A *caixa achadouro* era não só um artefato para juntar os guardados selecionados, após o convite a “limpar gaveta, armários, estantes, terras distantes” como fez a avó poetizada por Roseana Murray (2015), na epígrafe do texto, em busca de seus guardados de professora, mas também um modo de acolher, abraçar e aproximar, pois ainda vivíamos o afastamento físico dos tempos pandêmicos, necessários com o surgimento da COVID-19 desde o ano de 2020.

Seguindo os conselhos do povo originário Krenak, como modo de “empurrar o céu para cima” (Krenak, 2019), as professoras convidadas e a *professoramestranda* reuniram-se, em seis encontros pela plataforma *meet*, nas noites de terça-feira, entre julho e agosto de 2021. Os encontros que duravam cerca de duas horas e ocorriam semanalmente se davam como um forte respirar que impulsionou as professoras participantes da oficina a seguirem em tempos de pausar, tecendo como proposta artesanal do “feito à mão” a escrita de narrativas docentes, a partir de seus guardados de professora.

Figura 1 - Achadouro de Memória



Fonte: Acervo da pesquisa

Nos registros de cada oficina, percebemos as riquezas do cotidiano, ora atravessando o encontro por sua imprevisibilidade (Garcia, 2003a), ora lembradas a partir de um dos guardados compartilhados pelas professoras. Entre os guardados compartilhados na oficina: um caderno, uma xícara de chá, fotos, um relato ou uma proposta realizada com as crianças, disparavam seus motivos de terem sido selecionados após moverem os porões das memórias das participantes. Entre risos, choros, as professoras ao serem atravessadas, seja por sua narrativa ou pela narrativa compartilhada por outra colega durante a oficina, compuseram os seus Cadernos coleção, seguindo os conselhos do filósofo Walter

Benjamin de que “a experiência que passa de pessoa em pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (Benjamim, 1994). Assim, como modo de intercambiar experiências, as narrativas produzidas durante a oficina trouxeram em seus detalhes, indícios (Ginzburg, 1989) formativos como achados de uma *pesquisaformação*. Para compor esse alinhavo da oficina, compartilhamos a seguir uma das escritas narrativas elaboradas no percurso da oficina, de outra autora deste trabalho participante da oficina.

Um dia quente de inverno de 2021

Minha casa foi pintada. Ao deslocar móveis, guardados, caixas...encontro o caderno de planejamento do ano de 2012. Nesse ano eu voltava de uma permuta que havia feito para o município de Niterói. Junto comigo levei Clarisse, minha filha, para o seu primeiro ano na escola. Uma mascote da turma, que de início só chorava, mas com o tempo foi se apropriando de todos os espaços, mochilas e dos responsáveis que chegavam para buscar seus/suas filhos e filhas. Foi um ano de muitas mudanças, principalmente “por dentro”. Voltava para reencontrar um grupo que já havia pertencido e com o qual havia passado por conflitos e lutas por uma Educação Pública de qualidade referenciada no social. Voltei certa de que o que eu sabia fazer era trabalhar com as crianças da Educação Infantil. Nesse ano aprendi a fazer um relatório que realmente dissesse das crianças, voltei a fazer o caderno de registro dos acontecimentos diários com as crianças nos mínimos detalhes para resguardá-las e a mim também. Que o diário é um documento que necessita de cuidados. Também aprendi a caminhar com um grupo, a compartilhar experiências, a experimentar possibilidades, a errar e aprender, a ver detalhes no que observava. Desde o enterro do peixe que não sobreviveu ao feriado, aos grandes passeios pelo Nordeste com minha companheira de aventuras Daiane e nossos grupos de crianças. Cozinhamos, dançamos e produzimos artesanatos locais. Tudo era novo, mesmo sendo igual. Em cada página daquele caderno, consigo sentir o cheiro, ver e reviver as cores daquelas cenas e ter aquele sentimento de quem poderia mudar o mundo em algumas páginas. A ciência de que assim como não sabemos e nem dominamos tudo, a vida se encarrega de mudar os planos. Depois daquele ano, eu sabia que poderia brilhar em outros lugares, porque eu não era estrela sozinha, daquele ano em diante eu passei a ser Menina das Estrelas (Narrativa extraída do *Caderno Coleção*, da Professora Roberta Dias).

A escrita narrativa compartilhada acima escrita pela professora Roberta, a partir de um caderno de planejamento achado entre seus guardados e selecionado para compor seu Achadouro de Memórias, traz a força da mulher, mãe, professora e menina, como uma retirante ao voltar para seu lugar de origem, após um tempo de afastamento, necessário para viver outras personas. Nele encontrou acolhida para si e para os seus e restaurou a força e a confiança para seguir em novas andarilhagens. Nas entrelinhas de sua narrativa, vamos percebendo as pequenas mudanças que acompanham seu *saberfazer* docente. Os diferentes espaços, os muitos encontros, as idas e vindas de *professorasmães*, um dos recortes de gênero experimentados na docência, que vão encontrando nas brechas do cotidiano (Certeau, 2000) formas de ser e estar nesses dois *tempoespaços* entre a docência e a maternidade. Além de percebermos as perspectivas que se alteram e o olhar que se modifica sobre a docência, a partir de seu caminhar.

A narrativa de Roberta compôs junto à produção das outras professoras participantes um “Achadouro de Memórias” que revelaram pistas que indicariam os guardados de professora como parte integrante do processo formativo; a escrita de narrativas docentes como dispositivo de formação, o registro da história da docência e as contribuições da escrita de narrativas para a construção de um *saberfazer* autoral como compromisso ético, estético e político por uma escola outra. Durante a oficina, os ecos da possibilidade de aprender a partir do que se diz, com o que perguntamos e narramos, foram reverberados na escrita, sem julgamentos sobre o saberfazer, pois como o poeta “para o meu gosto a palavra não precisa significar – é só entoar (Barros, 2008). Nos versos do poeta, reafirmam-se os sentidos da *pesquisaformação* na proposição do oficinas com professoras escritas de narrativas docentes, não por ser um gesto de significar palavras, mas de entoá-las.

Os meus achados com os achadouros outros

Apoiadas nas palavras de Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996), que “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”, refletimos sobre o ser professora, o *saberfazer* docente e como nos constituímos como tal. A *professoramestranda*, proponente do ofcinar, se sente convidada a escrever para materializar seus bordados da alma. Compartilhamos uma dessas cartas escritas pela professora mestranda reverberadas a partir dos atravessamentos após receber as escritas narrativas produzidas durante a oficina, como um modo de permissão para que estas compusessem sua pesquisa. As cartas reafirmam que em uma pesquisa que se propõe pesquisar *com* a escola e *com* professoras não há hierarquização de saberes e que na circularidade da palavra escrita/narrada aprendemos e ensinamos a partir das experiências do vivido. Nessa trama de pensamentos, apresentamos uma das cartas escritas pela professora mestranda como movimento reflexionado de *pesquisaformação*.

Itaboraí, 24 de janeiro de 2022

Querida Daliane,

Início essa carta agradecendo o seu sim para também caminhar ao meu lado nessa aventura formativa, pois em modo bakthiniano de viver ‘eu não sou sem o outro’ (Bakthin, 2011 p.114). Confesso que quando você leu sua narrativa escrita durante o ofcinar, fui tomada pelo sentimento de colecionadora da ordem e desordem apontados por Walter Benjamin (1987). Como ordenar aquilo que se desordenou num simples abrir de portas de um armário? O que estava guardado e nem pode ser selecionado como Achados de memórias? Conhecendo um pouco do modo como você guardava as coisas em seu armário, diferente da sua mãe, eu não a considerava uma acumuladora (risos), por guardar a memória de seus 16 anos de docência em um armário e posso imaginar o sentimento de perda por você narrado. Ao guardar no armário, fotos, propostas de pesquisa, relatórios, você colecionava em cada

uma dessas peças a história de seus percursos formativos tendo as crianças como parceiras. Uma infestação de cupins! Quando você me contou, eu até achei que fosse uma ‘pegadinha’, pois logo no momento que você almejava abrir o armário e desvendar o que nele havia guardado, esses pequenos bichinhos indesejáveis resolveram aparecer. Daliane, no curta metragem SENTIMENTÁRIO, o menino Théó, confirmou nossas apostas durante a oficina Achadouro de Memórias, de que cada ‘coisa’, traz com ela a história das pessoas, que a guardou. A partir de seus cheiros, formas, cores, sabores, a memória acionada passa um filminho em nossa cabeça. Sua narrativa me revelou em seus detalhes, indícios de que o seu Achado de Memórias realmente não estava no armário. Assim como a narrativa do menino Théó, nos confirmou que o significado de uma coisa é dado a cada história que tecemos a partir dela. As pistas encontradas em sua narrativa me levaram a menina Isa ao dizer: Fica triste não, tia. São só coisas, o importante é que a gente pode ‘tá junto’ de novo. Na simplicidade, ou como diria no poeta Gonzaguinha, na pureza da resposta dada por Isa, a história de cada coisinha guardada em seu armário *será* contada pelo significado que você dará a cada uma delas. O que se foi? O que ficou guardado, mesmo sendo triturado pelos cupins? Partindo dos estudos dos autores Achiles e Gondar de que a memória implica esquecimento (2016), ao dizer que memória do que se perdeu no armário, será guardada por você, como ‘marcas de sua trajetória, você selecionará o que será lembrado, mas também admitirá que será esquecido, pois segundo os autores: o esquecimento é condição sine qua non para a lembrança, sendo a memória o resultado dessa complexa relação’ (Achiles, Gondar, 2016). Em sua narrativa, Daliane, percebi que o aceite ao convite da menina instigou em você outros modos de perceber a experiência de encontrar seus guardados de professora infestados de cupins. Nos detalhes de sua narrativa, selecionei como um Achado de colecionar, o modo que você concebeu a menina Isa como sujeito histórico e de direitos (MEC2010), ao ouvi-la deixando ecoar sua palavra. Este modo de compreender a criança reverbera no currículo, nas práticas Pedagógicas e nas interações com ela. Assim, passamos a construir uma relação de horizontalidade com as crianças e escrevemos uma história outra com elas. Quero lhe dizer que ao escrever essa carta como resposta/agradecimento, sua narrativa me moveu a alinhavá-la com as provocações de outras crianças que encontro em minhas andarilhagens e não deixam fugir de mim a menina professora que inventou uma escola dentro do seu quintal. Vozes que me acompanham nessa linguagem de narrar: as crianças do trabalho nas escolas do município de Itaboraí/RJ, as que compuseram com suas narrativas na companhia do Professor Javier Naranjo, o livro *Casa das Estrelas* (2019), organizado com glossário de palavras significadas por elas, o menino Théó, narrador do curta metragem Sentimentário e minha filha, a menina que desde que me escolheu

para ser sua mãe me convida a cantar com Lenine que ‘a vida é tão Rara’. Com essas provocaÇÕES e acolhida pelas palavras do professor Naranjo, ao dizer que as crianças estão mais próximas da experiência poética que os adultos (2019), encerro essa carta querida, no desejo que possamos seguir na *vidaformação* e na docência com elas (as crianças).

Abraço com cheiro de chá quentinho,

Jane

A carta escrita acima foi uma reverberação da escrita narrativa de Daliane. Em sua narrativa, a professora nos fala saudosamente de seu armário, em uma escola na qual trabalhava há 16 anos e que não deixava nem que as funcionárias da escola tocassem, um armário que no tempo da pandemia foi infestado por cupins e os preciosos guardados de Daliane acabaram se perdendo. Com essa narrativa fomos provocadas a ouvir a criança da turma de Daliane, que ao perceber sua decepção a faz se lembrar que a importância não está propriamente nas coisas, mas no que elas representam, mais do que isso, a importância está em quem caminha conosco.

Ao procurar, encontrei

A proposição de uma oficina com professoras compondo uma pesquisa de mestrado reafirma a importância do “diálogo entre universidade e escola básica, a formação *entrepares* e a produção escrita sobre a experiência vivida” apontados por Araújo (2017).

A oficina nos dá pistas de como o caminhar docente vai se configurando, de que maneiras potencializamos, ou abandonamos aqueles que se aventuram na arte de educar. Durante a oficina pensada para a continuidade da pesquisa, percebemos como os guardados da professora rememoram acontecimentos, experiências que nos atravessam e que nos remetem ao que passamos e como o que passamos nos modifica para nos tornarmos as professoras que somos no tempo presente.

Apesar de aprendermos com a Isa que o que importa é que podemos estar juntos, o que nos passou, nos atravessou, representados por um objeto que guarda uma memória e que foi

possível ficar esquecido em um canto de nossos armários ou gavetas, nos lembra do processo e de como chegamos até aqui.

Referências

- ACHILLES, Daniele. GONDAR, Jô. A memória sob a perspectiva da experiência. **Revista Morpheus**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, 2016.
- ARAÚJO, Mairce. MORAIS, Jacqueline. Memoriais e escritas de si: as narrativas (auto) biográficas como processo formativo. *In*: PEREZ, Carmen L. V. (org.). **Experiências e narrativas em educação**. Niterói: EDUFF, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2008.
- BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CELESTINO, Jane Marchon Cordeiro. **“Se não cobre, não copia, faz o quê?”**: O *saberfazerperguntardizernarrareescrever* como ação afirmativa, reflexiva e formativa da/na professora da Educação Infantil. 2022. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.
- CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano 1**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GARCIA, Regina Leite (org.). **Método, Métodos e Contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003

GERALDI, João; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões convergentes**: Vygotsky, Bakhtin, Bateson. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan/abr., 2002, p. 20-28.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educ. rev.** [on-line]. 2015, vol. 31, n.1, p.17-44. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em: 28 abr. 2021.

MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/docmam/dezembro-2010/pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

MOTTA, Thaís; BRAGANÇA, Inês. *Pesquisaformação*: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019.

MURRAY, Roseana. **Colo de avó**. Rio de Janeiro: Manati, 2015.

PRADO, Guilherme; MORAIS, Jacqueline. Inventário: organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer**, Florianópolis, v. 01, n. 01, p. 137-154, 2011.

A TRAJETÓRIA DOCENTE DA PROFA. HAYDÉE FIGUEIRÊDO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA

Karyne Alves dos Santos
e-mail: karynealves586@gmail.com

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (*In memoriam*)
PPGEDU/FFP/UERJ; PROPED/UERJ/C.ET

Resumo

Este texto apresenta os estudos realizados pela professora Haydée e da Graça Ferreira de Figueirêdo e a relevância de suas pesquisas para o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Tem por objetivo, o resgate memorialístico da produção intelectual da professora e pesquisadora, considerando a importância de seu legado como educadora ao encontrar formas diferenciadas de compreensão da educação local/nacional. O trabalho está embasado na metodologia qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental, com base nos estudos do “paradigma indiciário” (Ginzburg, 1989), e na “compreensão do presente à luz do passado” (Bloch, 2001). A historiografia educacional apresentou focos na “compreensão do local e suas análises históricas” (Figueirêdo, 2004). As variáveis da trama social e as experiências escolares presentes em suas reflexões fortaleceram o binômio pesquisa e ensino, valorizando a ação pedagógica e a escola pública. Assim, este texto compartilha as produções realizadas pela professora Haydée Figueirêdo, sua relevância na formação de professores e presença nas comemorações do cinquentenário da Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo.

Palavras-chave: Educação; Haydée Figueirêdo; vozes da educação

Introdução

Uma jovem professora gonçalense produziu, em seus poucos anos de vida, um legado de inquietações relacionadas ao ofício docente e historiográfico sobre a cidade que nasceu e viveu. Estas inquietações são compartilhadas neste texto.

A professora Haydée da Graça Ferreira de Figueirêdo em sua última produção intelectual não nos apresentou “um final”, mas apontou que situações e eventos passam, “mas os grandes pensadores ficam e se perpetuam” (Schwarcz *apud* Bloch, 2001, p. 11).

E, como aluna da professora Haydée desde o ensino médio, realizei a escrita deste texto memorialístico, a partir dos estudos da produção realizada sobre a Cidade de São Gonçalo, a escola pública, a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ e sua visão de docência e pesquisa.

Os estudos ora desenvolvidos para o doutoramento em educação¹, no período de 2019-2023, sob orientação da Profa. Lia Faria, com o tema sobre a educação na Cidade de São Gonçalo, nos anos de 1960, tiveram como fonte e objeto, as reportagens do jornal *O São Gonçalo*², um dos objetos de investigação da referida professora.

Com uma forte inspiração em suas aulas e pesquisas realizadas pela mesma, trilhei caminhos “parecidos com a mesma”, no que tange à valorização da história da educação fluminense, a partir dos estudos do local.

Como uma das fundadoras do Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação na FFP/UERJ, no ano de 1996, novamente nossos destinos se entrecruzaram.

Neste período, desenvolvia a função de bolsista de extensão no Departamento de Extensão - DEPEXT da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, no período que cursava a graduação em

¹(Santos, 2022).

²Jornal local fundado por Belarmino de Mattos no ano de 1931 e que circula até os dias atuais na Cidade.

Pedagogia, e reencontrei-me com minha professora da disciplina de Filosofia, do Ensino Médio, no Colégio Estadual Walter Orlandini - São Gonçalo.

Uma tarde, a professora Haydée como era carinhosamente chamada pelos/as alunos/as, adentrou a sala do DEPEXT, com o projeto em mãos do “Núcleo Vozes da Educação”, para cadastramento no setor. Após o cadastramento do projeto, as conversas foram frequentes e, muitas vezes, relacionadas às ações desenvolvidas pelo Vozes na FFP/UERJ.

Como moradoras da Cidade, tínhamos muito a compartilhar, e logo foi-me apresentada a gincana cultural, um movimento inicial de extensão e pesquisa, que visava “resgatar vestígios da história da Cidade, das suas instituições e dos seus cidadãos como ponto de partida” (Nunes, 2010).

Assim, à distância ocorreram as primeiras aproximações com o “Núcleo Vozes da Educação”, intermediados pelas narrativas de uma professora apaixonada e “com pressa”, sempre dando forma a suas ideias, como nos aponta uma de suas parceiras de trabalho na FFP/UERJ, a professora Maria Tereza Goudard Tavares.

Haydée tinha pressa. Estava sempre dando forma a uma ideia. Como uma oleira delicada dando forma a argila, era uma dedicada artesã de pensamentos, rebuscando uma ideia, um conceito, com a dedicação e alegria de uma aprendiz. Nosso desejo de parcerias com as escolas da cidade nutria-se da compreensão de que a dinâmica espaço-temporal das práticas educacionais presentes no município de São Gonçalo requeria uma leitura atenta do seu passado (Tavares *apud* Nunes, 2010).

Os caminhos percorridos por Haydée na busca dos “indícios e pistas” (Ginzburg, 1989), da educação na Cidade de São Gonçalo, iam além do conhecimento do tempo presente, ou dos trabalhos extensionistas realizados nas escolas do município. Existia um senso de pertencimento, busca por respostas de um passado ainda encoberto nas produções da história da educação fluminense e uma certa invisibilidade institucional da escola e Universidade pública, “compreendendo o passado pelo presente” (Bloch, 2001) ou vice-versa.

Nas leituras dos textos da professora Haydée, conheci alguns autores que balizaram a escrita do trabalho, tal como Bloch (2001), Ginzburg (1989), Nunes (2010), Revel (2001), Tavares (2007, 2010), dentre outros. A metodologia escolhida foi o levantamento bibliográfico da produção intelectual de Haydée Figueirêdo, com uso de fontes variadas: memórias escolares (moradora, aluna e professora pesquisadora) e consultas as atividades do “Núcleo de Pesquisa e Extensão: Vozes da Educação - Memória e História das Escolas de São Gonçalo”.

Nas linhas abaixo compartilhei, um recorte das contribuições da professora Haydée Figueirêdo, para a educação local, a história da educação pública no estado do Rio de Janeiro e sua trajetória na formação de professores em âmbito estadual e nacional.

Conhecendo Haydée Figueirêdo: A mulher memória gonçalense

A Cidade de São Gonçalo dos anos de 1950 assistiu uma grande euforia urbana causada em parte pelo desenvolvimento urbano e industrial.

A política nacional-desenvolvimentista fomentou o crescimento econômico, e São Gonçalo tornou-se “detentora de indústrias e recebendo um grande fluxo migracional, com drásticas mudanças na paisagem, ao ter suas fazendas transformadas em lotes e estes, divididos geometricamente de acordo com tabuleiros de xadrez” (Freire, 2009, p. 23), e um polo de abastecimento do mercado consumidor do estado do Rio de Janeiro, especialmente de produtos agrícolas, dentre eles o cultivo de laranja.

Foi neste cenário que a professora Haydée Figueirêdo nasceu, em fevereiro de 1950, na maternidade central em São Gonçalo, e alguns anos depois mudou-se com sua família para o distrito de Neves.

O distrito de Neves foi um dos primeiros bairros a receber os serviços de transportes (bondes, portos e trens) e, conseqüentemente

ocorreram melhorias urbanas. A proximidade com a Cidade de Niterói também foi um fator importante para o desenvolvimento da localidade.

Rapidamente esse distrito recebeu melhorias urbanas através de investimentos públicos e privados, onde a preocupação do poder público no que se refere à ordem urbana girou em torno da centralidade desta localidade frente aos demais distritos do município sem, contudo, ter conseguido implantar um projeto urbanístico municipal (Freire, 2009, p. 22).

As novas famílias de trabalhadores que chegavam ao distrito avolumavam as ruas e aos poucos, o bairro de Neves tornou-se um bairro operário, com um número grande de indústrias.

No campo educacional, o nacional-desenvolvimentismo buscava a escolarização da classe trabalhadora, para utilização da mão de obra nas indústrias. Para tal, era necessário a construção de escola.

Os Grupos Escolares, já haviam sido implantados no Brasil em meados de 1893, no estado de São Paulo, “e representou uma das mais importantes inovações educacionais ocorridas no final do século XIX” (Souza, 2006, p. 35), pois tratava-se de um modelo de organização do “ensino primário mais racionalizado e padronizado” (*Idem*). Eles visavam à escolarização de um grande número de alunos/as, e atendiam às necessidades reais de universalização da escola.

A professora Haydée frequentou o Grupo Escolar Santos Dias no bairro de Neves. Naquele espaço público, onde segundo suas memórias, foi símbolo da “difusão de uma conquista dos trabalhadores para seus filhos e contribuía para produzir, na localidade, um movimento que fazia recuar a cultura popular oral, disseminando entre as crianças, os valores da tradição escrita” (Figueirêdo *apud* Nunes, 2010, p. 21).

No espaço público a trajetória discente e docente se confundiam, já que aos 18 anos iniciou na profissão docente no Grupo Escolar Coronel Francisco Lima (*Idem*). Em um primeiro

momento como contratada, e depois admitida ao cargo efetivo do magistério primário.

A jovem professora lecionou em diversas localidades do território fluminense, e afirmou que:

tornar-se professora, aquela época, representava a possibilidade de exercer um trabalho intelectual digno, que foi assumido por mim, como um valor, ainda que o mesmo não proporcionasse ascensão econômica. Nessa escolha, estava presente também certo desejo de conquistar a independência no meio familiar, ambição que parece ter movido a minha busca de uma identidade profissional (Figueirêdo *apud* Nunes, 2010, p. 24).

Os anos iniciais de atuação docente foram marcados por interrogações relacionadas à: alfabetização, aprendizagem, criação de espaços de participação e investigação das práticas escolares, formação de professores.

Abaixo temos uma fotografia da professora Haydée Figueirêdo aos 20 anos de idade.

Figura 1 – Professora Haydée da Graça Ferreira de Figueirêdo (1970)



Fonte: Fotografia desconhecida

Ao cursar a Faculdade de Pedagogia, a professora Haydée Figueirêdo realizou estágio supervisionado no Instituto de

Educação Clélia Nanci em São Gonçalo. A professora Maria Felisberta Trindade era sua supervisora e no momento, desenvolvia a experiência de autogoverno com os alunos, em pleno regime ditatorial no Brasil.

A docência na Universidade pública, ocorreu alguns anos depois, ao ser aprovada como professora do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, inclusive sendo uma das responsáveis pela implantação da Unidade Avançada José Veríssimo em Oriximiná – na região Norte do estado do Pará.

O acúmulo de vivências no ensino fundamental e médio e na extensão universitária foi significativo no ingresso da docência em nível superior, iniciada em 1982, na Faculdade de Formação de Professores, unidade acadêmica situada em São Gonçalo e que foi vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro no ano de 1987 (Figueirêdo *apud* Nunes, 2010, p. 26).

No ano de 2023, a FFP/UERJ completou seu cinquentenário, apostando no fortalecimento do ensino, pesquisa e extensão. São múltiplas vozes ecoando ao longo de cinco décadas na história da educação, onde os sons produzidos pela professora Haydée Figueirêdo no passado/presente são amplificados através do “Núcleo Vozes da Educação”, qualificando-a como “Mulher Memória” (Tavares *apud* Nunes, 2010, p. 5) da educação pública.

O ponto de partida da “intelectual local”

A vida é muito breve, os conhecimentos a adquirir muito longos para permitir, até para o mais belo gênio, uma experiência total da humanidade (Bloch, 2001, p. 69)

A vida é breve, já dizia Marc Bloch em seus últimos anos de vida e os conhecimentos negligenciados acerca do passado, podem prejudicar o conhecimento do presente.

Os atravessamentos do ontem e hoje tecem os “nós” da trama social na história dos homens a cada tempo, num mundo permeado

de desigualdades e injustiças, onde faz-se necessário realizar escolhas. No entanto, as escolhas podem favorecer ou não a transformação de uma dada realidade social; o fortalecimento da mesma, ou apresentar indícios a serem investigados.

A professora Haydée Figueirêdo buscou pistas e rastros de inúmeras histórias. São variadas produções publicadas, com foco nas relações de poder local, história da Cidade, da educação, da formação de professores, da FFP, uso do jornal como fonte e objeto do conhecimento do passado, arquivos da Câmara Municipal, dentre outras.

Uma importante ação pedagógica foi a criação na FFP/UERJ no ano de 1996, do Núcleo de Pesquisa e Extensão “Vozes da Educação” Memória e História das Escolas de São Gonçalo, que teve como “primeiras vozes” (Araújo; Tavares, 2011), as professoras Haydée da Graça Ferreira de Figueirêdo, Marta Hees e Maria Tereza Goudard Tavares.

Nossa história como grupo de Pesquisa e Extensão evidencia uma trajetória construída a partir de ações que articularam um grupo de professores(as) da FFP/UERJ e escolas da rede gonçalense, sindicatos, movimentos sociais, estudantes e bolsistas em um caminho de permanente construção/reconstrução (Araújo; Tavares, 2011, p. 41).

Buscando ampliar as ações pedagógicas da Universidade, as três professoras do Departamento de Educação da FFP/UERJ, ambas com trajetórias na Educação Básica, decidiram ir além do ensino nos cursos de graduação, organizando uma “gincana cultural que pudesse resgatar vestígios da história da Cidade, das suas instituições e dos seus cidadãos como ponto de partida” (Figueirêdo *apud* Nunes, 2010, p. 45).

Através da “Gincana Cultural” e da “Campanha: sua memória vale uma história”, as professoras e bolsistas envolvidos/as recolhiam documentos e depoimentos nas escolas da Cidade e na Universidade, com objetivo de constituir espaços de memória. O trabalho ocorreu em parceria com os “sujeitos escolares sendo estes

professores/as, alunos/as e a própria comunidade. Buscando assim, estabelecer uma articulação com as instituições escolares num movimento de pesquisa-ensino-extensão” (Ferreira, 2010, p. 44).

Aos poucos, novas professoras/es integraram-se ao “Vozes da Educação”, e as parcerias com as escolas de São Gonçalo foram se estabelecendo, numa leitura atenta do seu passado (Tavares, 2007, p. 21).

Em contínuo diálogo com a história da Cidade de São Gonçalo, o “Núcleo Vozes da Educação”, ao longo das décadas de sua existência (re)constrói múltiplas ações escolares, objetivando novos espaços de memória, narrativas e formação para alunos/as e professores/as e cidadãos gonçalenses.

A história começou a ser contada pelas vozes daqueles/as que a vivenciam, e compartilhada no espaço acadêmico, através da compreensão das fontes encontradas, favorecendo a “interpretação e integração do maior número possível de variáveis” (Revel, 1996, p. 38), e possibilidades de leituras do passado e presente.

Ao longo dos 27 anos do “Núcleo Vozes da Educação”, inúmeras estratégias pedagógicas foram realizadas: eventos em instituições nacionais e internacionais, reuniões, encontros, oficinas nas escolas da rede pública, pesquisas, teses, dissertações, monografias, e assim, o projeto de extensão atravessou os portões da FFP/UERJ e tornou-se um Núcleo guardião das memórias da educação pública gonçalense e fluminense.

A existência humana da professora Haydée Figueirêdo (1950-2003) foi bruscamente interrompida aos 53 anos. A professora do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores, no período de 1982 a 2003, faleceu durante a realização do curso de doutorado, orientado pela professora Clarice Nunes, cujo tema de pesquisa era a história da FFP/UERJ.

Seu arquivo documental foi doado à Universidade e “fios soltos” em torno das “questões do magistério e da pesquisa histórica, inspiram novas gerações que desejam contribuir como ela

o fez, para o crescimento de uma sociedade democrática e solidária (Nunes, 2010, p.1).

A professora Clarice Nunes reuniu alguns textos da sua orientanda e publicou o livro: *Docência e Pesquisa em Educação: na visão de Haydée Figueirêdo* (2010)³ e o definiu como “uma honra e um dever” (Nunes, 2010, p.13).

A sua presença física não mais temos, mas a delicadeza ao comprometer-se com o crescimento intelectual e pessoal dos seus/as alunos/as, o compromisso social e epistemológico com a educação pública, o trabalho na valorização e a superação da invisibilidade da FFP/UERJ, aquecem a alma, e inspira-nos a partimos de nossas práticas locais para contextos mais amplos.

Considerações finais

A trajetória de vida da professora Haydée Figueirêdo entrelaçou-se ao percurso da constituição do “NúcleoVozes da Educação”, e aos 50 anos da FFP/UERJ.

Os diálogos estabelecidos com o Núcleo balizaram a escrita deste texto, em especial as produções da “intelectual local” revisitada ao longo destas páginas. As variáveis existentes na produção intelectual da “Mulher Memória” (Tavares *apud* Nunes, 2010, p. 5), foram lidas e relidas e alimentaram o interesse no resgate e valorização das histórias e memórias sobre a educação, poder local e suas representações.

Com o uso metodológico da “análise atenta do seu passado” (Tavares, 2016), a professora Haydée Figueirêdo utilizou como fonte das pesquisas a imprensa gonçalense configurada nas buscas dos vestígios do passado, nos arquivos do jornal *O São Gonçalo*; o compromisso com a pesquisa histórica; a valorização do local no tempo presente e passado; a reinvenção do patrimônio da cultura escolar como objeto de estudo; a linguagem fotográfica como estratégia para o ensino e escrita da história; os estudos

³(Nunes, 2010).

aprofundados no arquivo da Câmara Municipal da Cidade tensionando conflitos da política regional, e no rastreio das interrogações, que sendo “parcialmente respondidas”, produzem outras perguntas. E, assim, a necessidade de continuar pesquisando.

Outros pontos foram objetos de estudo nas suas investigações, tais como os conhecimentos das biografias escolares de licenciandos da FFP/UERJ, em contraposição com a promulgação da Lei nº 9394/96, no que tange à formação de professores no Brasil, consagrada na prática no Curso Normal - nível médio.

E, como ponto de chegada, vimos a tentativa da “compreensão do papel da FFP/UERJ na Cidade e percepção que dela tem aqueles que passam parte de suas vidas neste espaço” (Figueirêdo *apud* Nunes, 2010, p. 145), numa atitude de “estranhamento epistemológico” e sob um olhar estrangeiro, apresentar uma versão possível dessa história.

As marcas da sensibilidade histórica e curiosidade aguçada da professora Haydée Figueirêdo revelou-se ao longo da sua produção, seja ela escrita, na docência ou nas influências de vida daqueles/as que com ela conviveram. Ela apontou caminhos e teceu debates até então submersos por uma história factual, em particular o diálogo institucional entre a História e a Educação, em uma cidade periférica do Leste fluminense, marcada por estigmas e pauperização de sua população.

Finalizando, este pequeno texto homenageia a memória da professora Haydée Figueirêdo, em seus 20 anos de partida e 70 anos de chegada em nossas vidas. Seu exemplo de compromisso docente foram ressignificados nas trajetórias de tantas outras professoras/es que aprenderam, através de suas mãos, o significado da educação voltada para o povo.

Obrigada professora Haydée Figueirêdo pelas centelhas de conhecimentos elaborados, pela doçura e mansidão ao ensinar e aprender. Como aluna, compreendi que o trabalho acadêmico ocorre a muitas mãos, com dedicação e cuidados, sem pressa...

Sem pressa... pois os relampejos do passado invadem a mente do pesquisador/a, que na busca por possíveis respostas, produzem novas interrogações, a serem compartilhadas com outras gerações. Talvez seja este o elo que nos une!

Referências

ARAÚJO, Mairce; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Tecendo redes de extensão em São Gonçalo: a experiência do Vozes da Educação. **Interagir**: pensando a extensão, Rio de Janeiro, n. 16, jan/dez, 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FERREIRA, Paula Fernanda Nunes. **O arquivo escolar e sua participação na construção de uma memória institucional**. 74 f. 2010. TCC (Monografia de graduação em Pedagogia), FFP/UERJ, 2010.

FIGUEIRÊDO, Haydeé; GONÇALVES, Márcia de Almeida; REZNIK, Luís. Entre moscas e monstros: construindo escalas, refletindo sobre história local. *In*: **IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 2000.

FIGUEIRÊDO, Haydeé; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Por que o local? *In*: FIGUEIRÊDO, Haydée da Graça Ferreira de (org). **Vozes da Educação: 500 anos de Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, DEPEXT, 2004.

FREIRE, Renato Coelho Barbosa de Luna. **Cidades da cidade: práticas e representações da política municipal sobre a nova São Gonçalo/RJ – 1950-1954**. 135f. 2009. Dissertação (mestrado em História Social), FFP/UERJ, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

NUNES, Clarice. **Docência e Pesquisa em Educação na Visão de Haydée Figueiredo**. Rio de Janeiro: Litteris, 2010.

OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende. 20 Anos do Grupo Vozes da Educação: memórias de uma história construída coletivamente.

Entrevista realizada com uma de suas fundadoras, professora Maria Tereza Goudard Tavares. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v.2, n. especial, 2016.

PALMIER, Luiz. **São Gonçalo Cinquentenário**. História, Geografia, Estatística. Rio de Janeiro: Serviços Gráficos do IBGE, 1940

REVEL, Jacques; **Jogos de Escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

SANTOS, Karyne Alves dos. **A educação nas páginas do O São Gonçalo**: política educacional no Município de São Gonçalo (1963-1967), 2022. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos da civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Percursos e movimentos: dez anos do Vozes da Educação em São Gonçalo. In: ARAUJO, Mairce (org.). **Vozes da Educação**: memórias, histórias e formação de professores. Petrópolis: 2007.

ORIENTANDOS/AS E ORIENTADOR/A ACADÊMICA: Relações girassolenísticas fontoureas

Laís Lemos Silva Novo Pinheiro
e-mail: laislemosnovo@hotmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
UNIVASSOURAS
SEMED-SG

Helena Amaral da Fontoura
e-mail: helenaf@uerj.br
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas
Pedagógicas (GRUPESQ)

Resumo

Este texto tem por objetivo destacar a importância de relações orientandos/as-orientador/a saudáveis e afetivas para promoção de autoestima e repercussão positiva no desenvolvimento da pesquisa em âmbito acadêmico. Para tanto, por meio da metodologia da narrativa segundo Josso (2010) e tendo por referencial teórico Nóvoa, Day, Pinheiro, entre outros, apresentamos um relato de experiência vivenciada durante o processo de doutoramento em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ no Grupo de Pesquisa *Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas*, sob orientação da professora Helena Amaral da Fontoura. Por conseguinte, também se configuram como resultado e objetivo da escrita que segue, inaugurar a expressão “relações girassolenísticas fontoureas”, a fim de homenagear Helena Fontoura e eternizar a relevância de sua postura e atitude de orientação humanizada para inspirar demais profissionais da área.

Palavras-chave: Orientação acadêmica; Helena Fontoura; relações acadêmicas saudáveis.

Introdução

O estudo em questão evidencia a importância de relações acadêmicas saudáveis, com especial destaque para a área da orientação acadêmica no que se refere à defesa de um relacionamento sadio e afetivo entre orientandos/as e orientador/a. Nesse sentido, narramos a seguir um relato de experiência vivenciada durante o processo de doutoramento em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ no Grupo de Pesquisa *Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas*, sob orientação da professora Dra. Helena Amaral da Fontoura.

A narrativa de si e das experiências vividas se caracteriza como processo de formação e de conhecimento, a experiência contempla a pessoa global, com dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais (Josso, 2010). De acordo com Pinheiro (2021), a pesquisa narrativa impulsiona autoria e prática, sendo a escuta um processo de leitura das entrelinhas e, concomitantemente, de agitação de nossas próprias histórias que surgem a partir da narrativa do outro. Esperamos, assim, que a presente narrativa seja entendida enquanto circunstancialidade, gerando reflexão, produzindo sentidos e atitudes.

Acreditamos que o vínculo salutífero entre orientandos/as e orientador/a pode estimular a autoestima, repercutindo positivamente no desenvolvimento da pesquisa em âmbito acadêmico. Portanto, em concordância com tal vínculo e tendo por base a experiência vivida no referenciado grupo de pesquisa liderado por Fontoura, inauguramos a expressão “relações girassolenísticas fontoureas”.

Relações girassolenísticas fontoureas

À minha lindeza de orientadora, Helena Amaral da Fontoura. Alma de girassol que ilumina, alma leve de criança feliz que sabe burlar os labirintos da cronologia e contemplar toda a beleza da não linearidade da vida. Você é aquela que canta, dança, samba, salta, voa e mergulha. Anfitriã da generosidade e professora do essencial. Seu afeto me afetou de tal maneira que aprendi com você a poética da objetividade, sem deixar de passear pelos caminhos de dentro. Você é o verdadeiro “Biotônico FONTOURA”!.

Gratidão pelo bem que a sua vida me faz.

Obrigada por fontourear minha vida! (Pinheiro, 2021).

A expressão “relações girassolenísticas fontoureas” surgiu a fim de homenagear Helena Fontoura e eternizar a relevância de sua postura e atitude de orientação humanizada para inspirar demais profissionais da área. A expressão inaugurada é formada por um neologismo que abraça termos equivalentes como “girassol” e “Helena” que aglutinados e acrescidos do sufixo “ística” (exprimindo relação ou qualidade correspondente ao sentido da palavra primitiva, no caso “Helena”), acaba por constituir o termo girassolenística. Como forma de caracterizar e personalizar ainda mais o termo, acrescentamos o composto fontoureano e suas variações em alusão ao sobrenome da orientadora homenageada “Fontoura”.

Advertimos que os termos “girassol” e “Helena” são entendidos como equivalentes, ao passo que Helena Fontoura se configura como a própria personificação do girassol, simbolizando luz e vivacidade. Não por acaso a logotipo (figura 1) escolhida para representar o seu grupo de pesquisa é um girassol, carregando em sua essência a busca pela luz e emanção solar, sendo esta a flor preferida da líder do grupo (figura 2).

Figura 1 - Logotipo do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas



Fonte: Imagem extraída do perfil do Grupesq no *WhatsApp*

Figura 2 – Líder do Grupesq, professora orientadora, Helena Amaral da Fontoura



Fonte: Arquivo pessoal

Estabelecer relações girassolenísticas fontoureanas na seara acadêmica é privilégio de poucos e desejo de muitos. Não é segredo para ninguém que diversas realidades áridas e tóxicas são presenciadas em várias universidades mundo afora. Relatos de estudantes adoecidos por sistemas pautados em metas, produções e prazos são constantes pelos corredores institucionais e terapêuticos.

Rufato, Rossetto e Wilkon (2022), ao pesquisarem acerca do adoecimento psíquico em jovens universitários, alertam para o aumento significativo, nas últimas décadas, de universitários com transtornos mentais que chegam a abandonar os estudos. Entre os fatores que contribuem para essa realidade, os autores citam as altas cargas de estudo e a dificuldade de conciliar trabalho e atividades acadêmicas. Dessa maneira, ratificamos a importância de relações saudáveis e afetivas em detrimento a relações puramente “científicas tradicionais”, frias, objetificadas e quantificadas em publicações.

É necessário “[...] promover um ambiente de estudo saudável e nortear uma formação mais humanizadora e crítica” (Rufato; Rossetto; Wilkon, 2022, p. 3). Precisamos estabelecer relacionamentos acadêmicos sintonizados nos ensinamentos de Josso (2010) quando diz que a experiência implica a pessoa em toda sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural, comportando as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais, gerando (trans)formações. Logo, defendemos o desenvolvimento de relações girassolenísticas fontoureanas, entendendo a universidade como instituição formadora, humanizadora e crítica. Nesse sentido, orientadores e orientadoras, líderes dos grupos de pesquisa dos quais seus/suas orientandos/as participam, desempenham papel fundamental como potenciais agentes (trans)formadores, articuladores do diálogo e promotores de ambiente acadêmico acolhedor.

O envolvimento no Grupo de Pesquisa *Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas* e a convivência com a orientadora Helena Amaral da Fontoura, juntamente com demais participantes do *Grupesq* proporcionam uma experiência bem humanizada, inspiradora e reveladora de processos autorais e fortalecimento de autoestima. Entendemos que a formação não é construída por acumulação de cursos, técnicas e conhecimento, mas através da reflexividade crítica acerca das práticas e construções de identidade pessoal (Nóvoa, 2022).

Fontoura desperta autonomia, sem deixar de garantir o rigor acadêmico. Ela incentiva a pesquisa como um todo, fazendo-nos

descobrir autores de nossos conhecimentos, gestores do exercício e investigadores de nós mesmos (Fontoura, 2019). A orientadora em questão revela atitudes que fazem a diferença em uma realidade que, muitas vezes, pode ser desafiadora; concebendo o aluno, professor, orientando enquanto gente dotada de emoções. Embora Day (2004, p. 78-79) nos lembre que “falar sobre emoção gera sentimentos fortes e a sua relevância para a formação de professores continua a ser vista por muitos como controversa”, ele afirma que “ter consciência das tensões que surgem ao gerir as nossas emoções faz parte da salvaguarda e da alegria do ensino” (Day, 2004, p. 78).

Uma outra referência à Helena Fontoura e suas contribuições pode ser encontrada em Pinheiro (2021):

É bem provável que já tenha ouvido falar do famoso Biotônico Fontoura, um suplemento mineral que ajuda a suprir carências nutricionais. Pois bem, da mesma forma é possível se estabelecer uma aproximação tanto nominal quanto funcional em termos benéficos com a teórica Helena Fontoura (que, por sinal, é minha querida orientadora e sobre quem, provavelmente, já tenha ouvido falar também). Analogamente, defendemos, aqui, que a Helena é um verdadeiro biotônico e que suas contribuições são altamente eficazes no tratamento de algumas anemias acadêmicas, colaborando para dar aquele famoso levante, uma potência a mais. Assim sendo, o Biotônico FONTOURA é entendido, aqui, como a potência dos estudos de Helena Amaral da Fontoura, reconhecida no campo das pesquisas por seu sobrenome que, coincidentemente/providencialmente, é Fontoura. De maneira similar ao comparativo utilizado, a teórica e seus estudos corroboram para complementar algo, dar energia, fortificar... Seus benefícios são comprovados, com indicação para crianças, adultos e idosos... Além do mais, costumam dizer que seus efeitos são permanentes e visíveis ao longo da vida, o que mais uma vez de maneira análoga comparamos ao peso acadêmico que confere, resultante em uma grande bagagem de conhecimento (Pinheiro, 2021, p. 120).

Fontoura fortifica seus alunos/as e orientandos/as em sua totalidade, pois ela faz parte do grupo de professores com paixão pelo ensino. De acordo com Day (2004, p. 23), “os professores com paixão pelo ensino são aqueles que se comprometem e que demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho, tanto com as crianças como com os jovens e adultos”. Helena Fontoura

orienta individual e coletivamente, abraçando as colaborações de seu grupo de pesquisa, constantemente por ela incentivado, e que experimenta frutíferos processos emancipatórios de formação.

As tão comentadas relações universidade-escola e universidade-sociedade estão para além da relação binária teoria-prática, e a participação em grupos de pesquisa ratifica essa questão, uma experiência coletiva que colabora para o crescimento científico, teórico, profissional e pessoal de orientandos/as e orientadores/as, contribuindo para a formação de pesquisadores. Contudo uma relação girassolenística fontoureana que emergiu da vivência no *Gruppesq* experienciada por uma então doutoranda e agora doutora em Educação pela FFP-UERJ representa senso de pertencimento e harmonização das divergências, vislumbrando cenários mais esperançosos no seio da academia.

Fontoura (2019, p. 306) adverte que embora seja “[...] verdade que as práticas de formação tradicionais continuam a ter uma presença considerável”, é bem verdade também que, aos poucos, emergem estratégias e processos alternativos fundamentados no reconhecimento de que os saberes se desenvolvem ativamente em processos de troca com seus pares.

Assim, o vínculo orientandos/as-orientador/a extrapola o âmbito acadêmico-científico e experimentamos as lindezas (palavra fontoureana frequente) dos processos formativos emancipatórios. Acreditamos na potência das narrativas como forma de coletivizar o individual, pois conforme destaca Fontoura (2019, p. 264-265) “a narrativa se constitui numa possibilidade de contar o caminho e ao mesmo tempo um caminhar novo por entre as experiências vividas”.

Nóvoa (2022, p. 96), metaforicamente, esclarece que “um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes”. Portanto, fica, aqui, o desejo do florescer de relações girassolenísticas fontoureas que iluminem trajetórias acadêmicas de vida e formação.

Considerações finais

Com especial atenção ao âmbito de orientação acadêmica, observamos uma carência de profissionais que saibam estabelecer ligações saudáveis com seus orientandos/as, propiciando condições necessárias para o desenvolvimento de seus alunos/as e, por conseguinte, de suas pesquisas.

Aos que se aventuram na vida acadêmica, a fase de orientação para monografia, TCC, dissertação ou tese é primordial para a continuidade de seus estudos e progressão da pesquisa. Contudo, esse também é o momento em que a pressão por “produção científica” aumenta. Leituras, escritas, prazos, participações em eventos, publicações são essenciais para desenvolver e divulgar a pesquisa. O orientador/a é alguém determinante nesse processo e que faz toda a diferença.

Dessa forma, defendemos, nesse estudo, o emergir de relações girassolenísticas fontoureas em detrimento a relações verticalizadas entre orientadores/as e orientandos/as, nas quais estes tendem a se sentir sobrecarregados e pressionados por produção e cobranças, e muitos acabam por adoecer. Precisamos entender que o papel do orientador/a engloba contribuir para a formação do indivíduo como um todo, incentivando à pesquisa e, ao mesmo tempo, garantindo um ambiente acolhedor de aprendizagens e trocas.

Assim sendo, esperamos, ou melhor, esperamos o brotar de relações girassolenísticas fontoureas nas mais diversas realidades acadêmico-pedagógicas para que, então, consigamos vislumbrar contextos educacionais mais humanizados e afetivos, e orientadores/as cada vez mais altruístas, respeitosos e entusiastas da pesquisa.

Por fim, além do narrar de um relato de experiência com vias a promover aprendizagens outras e inspirar demais profissionais da área, destaca-se ainda a homenagem à Helena Amaral da Fontoura, professora do essencial e minha eterna orientadora.

Referências

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Adaptação para língua portuguesa Assunção Flores e Elodie Martins. Portugal: Porto Editora, LDA, 2004.

FONTOURA, Helena A. da. Escrita de si como processo (auto)formativo docente: uma experiência de oficina de produção coletiva. *In: Seminário Vozes da Educação*, 12, 2019, São Gonçalo, RJ. **Anais ...**. São Gonçalo, RJ: Faculdade de Formação de Professores, 2019, p. 262-276.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. 2 ed. Trad. José Cláudio, Júlia Ferreira. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos da Histórias de Vida).

NÓVOA, Antônio. **Escolas e Professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf> Acesso em: 07 set. 2023.

PINHEIRO, Laís Lemos Silva Novo. **Referências Viviográficas na EJA: narrativas de memórias literárias discentes**. 2021. 163f. Tese (Doutorado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/19898/2/Tese%20-%20La%C3%ADs%20Lemos%20Silva%20Novo%20Pinheiro%20-%202021%20-%20Completa.pdf> . Acesso em: 11 out. 2023.

RUFATO, Fabrício D.; ROSSETTO, Elisabeth; WILKON, Nickson W. V. O adoecimento psíquico em jovens universitários. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15(34), mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/16903> Acesso em: 07 set. 2023.

DOMÍNIO DE TURMA: As relações de uniformização nos espaços e tempos do cotidiano de sala de aula

Leonardo Albuquerque
e-mail: albuleo@yahoo.com.br

Alexandra Garcia
e-mail: alegarcialima@hotmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Pesquisa Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos,
Currículos e Cotidianos

Resumo

Este texto reflete como a ideia de “domínio de turma” é atravessada pela relação de controle sobre os corpos no cotidiano da sala de aula, isso para questionar como os controles sobre os corpos produzem impactos que subalternizam suas presenças nos espaços e tempos de dentro e fora da escola, podendo ser duradouros e até permanentes. Essa é uma pesquisa que produz encontros (Garcia, 2015) com os corpos na escola, e usa a performance (Victorio Filho, A. Berino, A, 2014) para escapar aos controles disciplinares, como poéticas que performatizam esteticamente o vivido da sala de aula e na escola. Um modo de exercitar alternativas às experiências hegemônicas de controle por meio do exercício da racionalidade estético-expressiva (Santos, 2007), tendo como resultado narrativas incorporadas pelos sentidos dos corpos, exercícios estéticos que produzam reconciliações com os inacabamentos dessas corporeidades (Le Breton, 2012) em uma escola pública popular de periferia na baixada fluminense.

Palavras-chave: Domínio de turma; cotidiano; corporeidade.

Introdução

Nesse texto busco tensionar e problematizar como a ideia de “domínio de turma” é atravessada pela relação de controle sobre os corpos no cotidiano da sala de aula, isso para questionarmos como os controles sobre os corpos produzem impactos que subalternizam suas presenças nos espaços e tempos de dentro e fora da escola, podendo ser duradouros e até permanentes. Essa é uma pesquisa com os corpos na escola, em como os estudantes buscam escapar aos controles disciplinares por meio de poéticas que performatizam (Victorio Filho; Berino, 2014) esteticamente o vivido da sala de aula e na escola. Pois significa exercitar alternativas às experiências hegemônicas de controle por meio do exercício da racionalidade estético-expressiva (Santos, 2007), se permitindo narrativas incorporadas pelos sentidos dos corpos, exercícios estéticos que produzam reconciliações com os inacabamentos dessas corporeidades (Le Breton, 2012). Desse modo, problematizo como as singularidades dos estudantes no cotidiano escolar vão sendo produzidas por tensionamentos frente ao processo de uniformização que incide sobre eles ao frequentarem uma escola pública popular de periferia na baixada fluminense. E como os processos de uniformização que atravessam as relações estabelecidas no cotidiano da sala de aula são sentidas nos encontros entre professores e estudantes e entre os estudantes. Partindo da ideia de que “o professor precisa ser professor-cidadão e um ser humano rebelde” (Fernandes, 2020, p. 246) o tensionamento se estabelece ao se exercitar práticas performativas que possibilitem que as relações que partem dos encontros (Garcia, 2015) da sala de aula produzam presença (Gumbrecht, 2010) contra o controle e uniformização que tem, por exemplo, no uso do uniforme, indícios de que o controle se utiliza do uniforme para expressar algo que vai além da cobrança da vestimenta.

Um outro domínio de turma

Ao problematizar a ideia de “domínio de turma” busco situar a discussão no espaço e tempo da sala de aula e ir além, me relacionando com questões que não são limitadas pelos muros da escola, visto que a subalternização dos corpos da periferia é atravessada por práticas disciplinadoras tendo como referencial a ideia de isso é muito importante, pois é o que se espera de um estudante no *dentrofora* (Alves, 2010) da escola. A escola popular da periferia, me permito essa generalização, vai defender como sinônimos ser pacífico com passividade no processo de socialização operado ao longo da Educação Básica na convivência com o outro. O que percebo é que existe algo que vai além do exercício de alteridade, de perceber e respeitar o outro enquanto diferença e individualidade. Desse modo, a percepção sobre o “domínio de turma”, dentre os muitos assuntos que acontecem nos corredores ao caminho das salas de aula e no café na sala dos professores é o foco principal nos conselhos de classe ao longo dos quatro bimestres do ano letivo. A obediência acaba sendo a marca mais insinuante do que espera dos estudantes. O conselho de classe toma um tempo considerável abordando e pontuando estudantes sobre sua performance em números de avaliações, assiduidade, pontualidade, comprometimento com a tarefas para tentar avaliar caso a caso ou coletivamente a questão da disciplina e da obediência. O que se percebe é o que se fez ou se deixou de fazer em nome da obediência em uma instituição voltada para obediência, em um corpo docente impregnado de uma ideia de “domínio de turma”, de uma ideia que encapsula a disciplina e controle dos corpos dos estudantes na pretensa preocupação com o futuro desses estudantes. Até que ponto essa pretensão conduz o corpo docente a ocupar os espaços e tempos da sala de aula e da escola sem perceber que seus corpos são atravessados por condicionamentos políticos, sociais, culturais, éticos e estéticos que afetam a permanência dos estudantes na escola durante sua escolarização no ensino básico? Partindo da afirmação

de que os sujeitos que ocupam os espaços e tempos do cotidiano escolar são impregnados por formatações que podem desmobilizá-los ao enquadrá-los e imobilizá-los em identidades pré-definidas para desempenharem aquilo que se espera deles, esse texto situa a sala de aula na pesquisa como exercício de práticas político, estético e epistemológicos para romper uma ideia de ordem “natural” que se espera ao classificar como estudantes-matrículas à obediência subalternizadora que os desvitaliza por meio da homogeneização.

Praticar um outro “domínio de turma” é atuarmos de modo horizontalizado com eles, os estudantes, reescrevendo de modo performativos o estar presente para questionarem os processos de resignação que são fomentados por uma lógica de uniformização, que se alimenta e é alimentada por contradições que se valem de polarizações ideológicas ao convencerem os mais prejudicados, os estudantes das periferias, a aderirem à obediência e resignação que os configuram como desqualificados para a vida na sociedade moderna. A resignação cobra um preço muito alto para aqueles que já vivem historicamente, nesse país, os grilhões que os prendem diariamente. Para sentirem como são agrilhoados precisamos problematizar e tensionar os solipsismos que a prisão do automatismo técnico-científico (Santos, 2007, p. 76) tendem ao alienarem e segregarem seus corpos como inábeis aos ditames modernos.

A racionalidade moderna produz indivíduos funcionais, que na periferia para estarem aptos aos automatismos estudantis, laborais e religiosos, precisam ser controlados e mediados, além de ideologicamente terem suas mentes separadas de seus corpos. Visto que, ampliando os processos de separação de mentes e corpos que na sociedade moderna já são agressivos, os corpos da periferia precisam ser mais domesticados, por conta de “suas deficiências e faltas” de controle ao serem destinados em suas vivências a servirem para alguma coisa. Nesse contexto, a escola acaba corroborando na produção de subalternidades ao se colocar com um lugar em que a emancipação é um fim a ser alcançado, um ponto de chegada, para

poucos. Contraditoriamente à essa subalternidade, performatizar as práticas cotidianas é transitar nos entretempos do cotidiano da escola como momentos possíveis, que em si já são momentos emancipatórios, exercitando a cada momento formas de escapar as vivências subalternizadas que preparam os corpos sob uma programação cuidadosa e vigilante. Performatizar as práticas cotidianas é se opor a essa programação burlando a ideia de incapacidade dos corpos que não podem ser controlados facilmente por serem classificados como corpos perigosos, rebeldes, desobedientes, eróticos, perversos. Sendo assim, transgredir as vigílias que recaem sobre esses corpos é se relacionar no cotidiano se percebendo como corpos fora da forma, desconstruídos da ideia de função, sendo disfuncionais e tensionando essas práticas que classificam suas vivências performativas somente como contratempos individualizados de indisciplinas na escola.

Sendo professor que habita e trabalha na periferia busco produzir exercícios diários de desinvisibilização com meus alunos e alunas para questionarmos como o controle, que nos passam despercebido, nos afetam de modo muito particular ao ponto de mascarar problemas que são político-sociais e não problemas vistos como contratempos individualizados. É como nós, apesar de nossas diferenças e até mesmo antagonismos, eu professor de sociologia com meus alunos e alunas, em um Centro Integrado de Educação Pública – CIEP, no bairro de São Bento, localizado no município de Duque de Caxias – RJ, buscamos agir para não sermos totalmente imobilizados e despolitizados pelas nossas rotinas. Levanto sempre o questionamento em sala sobre o que nos ocorre quando chegamos na escola no início da Educação Básica para problematizarmos como lidamos com que que trazemos para escola. Geralmente ao entrar na escola pública popular de periferia essa criança é corporalmente ensinada a se perceber como deficitário de alguma coisa ou de muitas coisas, são enturmados e inseridos em uma “grade disciplinar” onde aprendem que estão ali porque não sabem, e vão ser socializados pela lógica do não saber na maior parte do tempo.

Sobre o que não sabem e o que não trazem de necessário para escola isso é bem documentado pelas visões demeritórias que abarcam várias dimensões da educação pública popular de periferia. Mas o que sabem “os que não sabem nada” e como se relacionar com o que trazem para escola? Os estudantes, desde muito cedo, aprendem que o que trazem de seus contextos não para a escola, pois ali, na escola estão para APRENDER. Ao longo de todo ensino infantil, fundamental, e médio aprendem que após esse longo trajeto a grande maioria deles vai sempre se relacionar com a escola por meio da lógica do déficit de conhecimento. Aqueles que minimamente conseguiram se ajustar e enquadrar, os que aprenderam, são vistos como bons alunos, disciplinados, ideais. Mas e a grande maioria que vive essa trajetória aos trancos e barrancos, tentando a todo custo se manter na escola até o final do ensino médio, como vão se percebendo ao longo de trajeto?

Quando se aborda a questão do controle e disciplinamento para subalternidade o que se apresenta é, para quem? É preciso perceber as sutilezas que envolvem os estudantes a partir de suas especificidades ao problematizar essas questões em sala de aula. Ao lidar com o disciplinamento para subalternidade em sala de aula, essa problematização não é recebida nas turmas do ensino médio como ponto pacífico em que todos concordam que precisamos minimamente falar sobre, muito menos agir sobre. Não é incomum o desinteresse sobre práticas incorporadas de ações que questionam a subalternização. Independente de se estar em turmas com quarenta e cinco estudantes ou vinte estudantes, o longo processo de escolarização é muito eficiente ao produzir um comportamento voltado para a obediência. É muito comum estudantes perguntarem se vai ter alguma coisa importante na aula ou se vai passar alguma coisa no quadro, se pode guardar o material quando começamos a conversar. Se não é percebido como uma tarefa, a tendência é a ampla dispersão em sala de aula, quem foi ensinado a obedecer estranha qualquer movimento em que precisa se colocar como protagonista das próprias decisões. Sendo assim, aquilo que não se aprende como

obrigatório, não são entendidas como necessárias desmobilizando seus corpos para práticas que necessitam da participação. O *domínio de turma* ao logo do ensino básico cumpre um papel importante no controle dos corpos dos estudantes. O aprender a obedecer produz na educação pública popular de periferia a desmobilização de sua *singularidade* (Hardt; Negri, 2014), ou seja, suas ações políticas, culturais, sociais, éticas e estéticas e conseqüentemente a desmobilizam o que o conjunto de singularidades pode fazer enquanto *produção do comum* (Negri, 2003).

Um exemplo do que foi descrito, é quando problematizo com meus estudantes o inferno que é o trabalho em grupo na turma, algo que é assentido por todos. O trabalho em grupo ou é um que faz e carrega todo mundo nas costas ou é o caos, com ofensas de todos os lados entre eles, chegando nos casos extremos, a brigas físicas entre eles. A questão que levanto para pensarmos juntos é como pode acontecer trabalho em grupo, sendo mais específico, como pode ter um grupo se não tem o indivíduo com suas singularidades e especificidades? Isso é para problematizarmos que o *domínio de turma* ao buscar a homogeneização e uniformização, como única forma de ser e estar na escola e na sala de aula se preocupa muito pouco ou desconsidera a singularidade dos estudantes. Então volto a questão, o que sabem aqueles que ao entrarem bem pequenos no ensino básico são tratados como “os que não sabem nada” e como a escola se relacionou ao longo desse processo de escolarização com o que os estudantes trouxeram para escola?

É imprescindível, nesse atual momento de escolarização, estou me referindo ao ensino médio, problematizarmos o que sabem esses que ainda estão no processo de escolarização básica e o que continuam trazendo para escola, para se apropriarem com atenção daquilo que já tem, suas vivências, e que estas resultem em compartilhamento coletivo de ações políticas como possibilidade de outras produções de sentido para viver no espaço e tempo presente de suas vidas como praticantes políticos.

O reconhecimento de que, por trás de identidades e diferenças, pode existir 'algo comum', isto é, 'um comum', sempre que ele possa ser entendido como *proliferação de atividades criativas*, relações ou formas associativas diferentes (Negri, 2003, p.148).

A produção do comum ou o exercício que incorporem práticas de desinvisibilização por meio de ações contra a subalternidade não os colocam como paladinos da libertação contra o controle. Acredito que ao contrário de se colocar como aquele que defende teoricamente com ardor a liberdade, o portador de todas as respostas e receitas para ajudar oprimidos a lutarem contra as opressões sofridas, o meu trabalho é por essas causas em movimento, em relação as próprias vidas, é buscar saber se esse é um problema só individual ou se é um problema coletivo também. Visto ser necessário trazer essas questões para percebermos como são atravessados por narrativas que vão dar sentido as suas vivências. Desse modo, antes de acreditar que só ao falar sobre os problemas, precisamos praticar com todo os sentidos. A importância da escola e das salas de aulas para isso se dá pelo fato que é na Educação Básica, nesses longos anos que vão da infância a entrada na idade adulta esses comportamentos estão sendo incorporados. É nesse período de anos em que as pessoas da periferia estão na escola e que vão passar um tempo valioso diretamente relacionado à formação de sua singularidade. Não estou afirmando que isso acaba na escola, mas é na escola que o tempo livre vai poder ser direcionado como possibilidade, por meio de debates que vão ter como referência o espaço e tempo de aula e da escola. É provocar conversas, não é dar voz aos estudantes, eles têm vozes. Provocar conversas é usar o espaço e tempo da sala de aula para trazer questões que problematizem a ideia cristalizada de "domínio de turma" a em que o professor manda em todos. Isso é bem diferente de dar respostas prontas, inclusive a de que o professor é o que sabe e vai direcionar os estudantes elucidando suas questões. Provocar conversas é incitar temas e perceber os incômodos e resistências, é perceber que estamos expostos em relação a questões que podem ser sensíveis e

que envolvem a forma como se percebem e que pode relegá-los a subjugação em vidas que não os permitem romper o controle sobre seus corpos.

Nos encontros com meus alunos e alunas atuais e/ou ex-alunos e ex-alunas, em vários momentos, nos lugares onde moramos, das conversas proporcionadas nas ruas, nos ônibus, no trem ou por meios remotos, sempre me coloco contrário a ideia de que somos sujeitos despolitizados, isentos de qualquer debate que ponha em questionamento a sociedade em que vivemos. Os alunos e alunas também são cidadãos, não podemos esquecer disso, com suas narrativas que dão sentido as suas ações, também são receptáculos nesse momento de polarização política que vivemos desde o golpe que culminou em um *impeachment* criminoso da Presidente Dilma Rousseff, de posições ultraconservadoras se colocando como fiscais da ordem pré-definida dos “bons costumes”. Por isso, problematizar o “domínio de turma” é importante, é no espaço e tempo da sala de aula que se dão os debates e embates por narrativas onde nossos corpos ficam expostos aos incômodos e reações geradas pelas falas, silêncios, presenças e tentativas de ausências que vão surgindo nos dois tempos de cinquenta minutos de aula. Por isso, os nossos corpos se expressam e existem por meio dessas *corporeidades* (Le Breton, 2012).

Acredito que ao trazer os problemas disciplinares para serem problematizados, não posso estar alheio às ações que pratico, que podem ser percebidas pelos meus alunos e alunas como os meus controles disciplinares sobre eles. O que é trazido, a princípio, são exercícios que possibilitem incômodos sobre as homogeneizações de pensamentos e comportamentos que evitem perceber que a vida cotidiana é vivida em relação ao mundo. A possibilidade do surgimento de incômodos por parte de todos nós não é a tentativa de impor ao outro uma forma de pensar, pelo contrário, ter respeito ao outro é respeitar as singularidades de meus alunos e alunas mesmo me apresentando para eles como professor e cidadão e não me escondendo atrás do biombo de isenções ao produzir minha

prática como professor despolitizado como um mero comunicador. Enquanto professor apresento minhas propostas e também recebo propostas para problematizarmos, juntos, questões que não podem ser percebidas como problemas externos as nossas vivências.

Partindo das aulas de Sociologia apresento, na sala de aula, a proposta de uma análise crítica da sociedade articulada à arte, minha outra formação. Acredito que tanto a minha formação em Artes Visuais quanto a Sociologia se complementam porque além debater as questões que nos envolvem no cotidiano, precisamos *partilhar o sensível* (Rancière, 2009) de nossas ações tendo a escola como espaço e tempo de apresentações para nossos trabalhos.

Ele [o professor, o aluno ou a aluna] é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente. Portanto, a disjunção da pedagogia ou da filosofia e das ciências ou da arte, com relação à política, seria um meio suicida de reagir. É algo inconcebível e é retrógrado (Fernandes, 2020, p. 255).

Considerações finais

O modo como se dá os embates entre estudantes e a escola me atrai, porque ali na sala de aula e entre outros espaços da escola abrem-se pelos atritos ocasionados pela confluência diária de pessoas um espaço e tempo de exposição de si. O professor cidadão segue pela via da arte e como artista, “não quero instruir o espectador. Hoje ele se defende de usar a cena para impor uma lição ou transmitir uma mensagem. Quer apenas produzir uma forma de consciência, uma intensidade de sentimento, uma energia para a ação” (Rancière, 2014). Na escola todos estamos inseridos nessa zona de fricção, onde os atritos são os incômodos que afetam comportamentos e vivências produzindo sentidos sobre si mesmo como forma de interação social. Os incômodos estão se dão por várias formas, e nossos corpos por si só, em nossas vivências, existem partilhando do seu sensível e se relacionando com o mundo por meio de seus sentidos. Isso faz parte das salas de aulas, como fazem parte da vida de muitas pessoas, da

quase impossibilidade de se separar os corpos de suas verdades, entorpecidos em si mesmos. Por isso essa é uma atividade que tem a intenção de produzir incômodos que afetem as percepções de nossos corpos. Como nos *encontros* (Garcia, 2015) na sala de aula esses corpos com suas rotinas, as mesmas que são tão importantes para manter a vida funcionando podem, também, permitir que suas rotinas sejam tidas como “desimportantes” por serem encaradas como movimentos repetitivos. Desse modo, problematizar os corpos e suas relações políticas nos espaços e tempos no cotidiano escolar é se perceber produzindo *presença* (Gumbrecht, 2010) diante das questões que compõem nossas vidas ao serem tensionadas por aquilo que acreditamos ser ações disciplinares que tentam controlar corpos e mentes.

A cultura cívica passa a ser aquilo que a sociedade toda está construindo, nas piores condições possíveis que poderíamos imaginar e, portanto, é decisivo que o educador volte a pensar em como fundir os seus papéis dentro da sala de aula, com os seus papéis dentro da sociedade, para que ele não veja no estudante alguém inferior a ele, para que se desprenda de uma vez de qualquer enlace com a dominação cultural e para que deixe de ser um instrumento das elites (Fernandes, 2020, p. 248).

Como professor no movimento com meus alunos e alunas precisamos estabelecer relações em que nossas ações produzam uma cultura cívica que politizem os nossos corpos baseados em relações mais horizontalizadas. Considero que para escapar aos controles somente quando abraçamos a complexidade que envolve o viver cotidiano. O que percebo, é que mesmo motivado por ações progressistas em sala de aula, minha ação como professor pode ser recebida pelos meus alunos e alunas como uma ação disciplinadora que tenta interferir naquilo que eles acreditam. Sendo professor preciso ser cauteloso para não acreditar estar sendo instigado pelos conflitos a adotar práticas disciplinadoras com capas progressistas. Desse modo, as dissociações entre pensamento e práticas são muito comuns em todos nós, o que me faz ficar atento e sempre revisitando minhas ações. Ao defender ações que não despojem de nossos

estudantes o que poderia ser neles o seu movimento de mudança e estar atento a próprias ações. Por isso, estar atento para perceber e agir nas *brechas* (Certeau, 2014) das ações disciplinares, produzir movimentos enquanto acontecimento, praticar ações políticas para fugirmos as capturas que pretendem aprisionar e condicionar nossos corpos em comportamentos previsíveis. As brechas são os acontecimentos momentâneos, pedagógicos para conversarmos sobre os controles dos corpos, nas quais percebemos que a ideia de identidade produzida pela e para dualidade entre corpo e mente é algo fragilizado, e que nós “não podemos ser reduzidos a uma unidade ou identidade” (Hardt; Negri. 2014, p.13).

Referências

- ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out. dez. 2010.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão popular, 2020.
- GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. *In*: 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015, Florianópolis. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, ANPEd/UFSC, 2015.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.
- HARDT, Michel; NEGRI, Antônio. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NEGRI, Antônio. **Cinco lições sobre império**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da Razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2007.

VICTORIO FILHO, A.; BERINO, A. Na vida ordinária das escolas, as grandes proezas: pesquisar entre narrativas e imagens. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, Alexandra (org.). **Aventuras do conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. 1 ed. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2014, p. 229-243.

A INFLUÊNCIA DA FFP/ UERJ NO TRABALHO COM A EJA: Estudo com egressos do curso de Letras- Português/Inglês

Letícia Miranda Medeiros
e-mail: letymime@yahoo.com.br

Helena Amaral da Fontoura
e-mail: helenafontoura@gmail.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas
Pedagógicas (GRUPESQ)

Resumo

Este artigo é fruto da pesquisa de Doutorado de uma das autoras e teve por objetivo discutir a influência da FFP/UERJ no trabalho com a EJA. A investigação foi feita por meio da análise do ementário do curso de Letras-Português/Inglês e dos depoimentos de quatro egressos da FFP/UERJ, que também trabalham na Rede CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos). Os relatos foram obtidos on-line por meio de entrevistas escritas e da solicitação de cartas. A metodologia de análise foi a tematização proposta por Fontoura e autores como Freire, Porcaro. Estes e outros autores foram utilizados como aporte teórico, a fim de discutir a necessidade da formação inicial/continuada voltada para as peculiaridades da EJA. É possível afirmar que a FFP/UERJ tem contribuído para a preparação de profissionais pesquisadores e a sua principal contribuição para o campo da EJA é o incentivo à leitura de livros de Paulo Freire.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; egressos; Língua Inglesa.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada parte integrante da Educação Básica e, segundo Carlos Roberto Jamil Cury, relator do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, essa forma de ensino possui uma "identidade própria, uma característica singular em relação a um processo considerado como medida de referência. Portanto, trata-se de um modo de existir com características próprias" (Brasil, 2000, p. 26). A EJA se apresenta como uma modalidade educacional acolhedora e libertadora, que busca combater a opressão tão enfatizada por Paulo Freire (2008), precursor da pedagogia crítica no Brasil. A EJA tem se mostrado uma opção valiosa para jovens e adultos, oferecendo experiências que desenvolvem suas potencialidades como sujeitos ativos da sociedade.

O trabalho do professor de Inglês na Educação de Jovens e Adultos é uma tarefa desafiadora, ao desempenhar um papel fundamental na promoção do aprendizado da língua e ao levar em consideração as necessidades e as características específicas desse público. Entre as dificuldades do trabalho docente de Inglês na EJA, em geral, estão: a carga horária abreviada; o desafio de motivar os alunos que chegam à escola em estado de extremo cansaço após o trabalho; os diferentes níveis de domínio da língua materna e da Língua Inglesa dos alunos de uma mesma turma, entre outros desafios (Medeiros, 2017). Diante disso, o trabalho do professor de Inglês na EJA está baseado, principalmente, em tornar cada aula significativa para a realidade desse público e também em organizar as atividades, tendo em vista a diversidade dos alunos.

O estudo com egressos

O estudo com egressos é de grande valia para as instituições de ensino superior, pois pode ser um termômetro da relevância formativa oferecida aos estudantes e também trazer indícios importantes para o aperfeiçoamento dos currículos oferecidos. Os

egressos já experimentaram as expectativas relacionadas ao mercado de trabalho, a busca por estágios e empregos, a transição da vida acadêmica para a vida profissional e o desenvolvimento de habilidades necessárias para se destacar em suas áreas de atuação. Os egressos podem fornecer avaliações sobre suas experiências e nível de satisfação com a faculdade em que estudaram. Essa reflexão pode ser extremamente útil para as instituições de ensino, ajudando-as a avaliar suas práticas e aprimorar a sua atuação em relação aos estudantes que estão em curso.

No estado do Rio de Janeiro, a Faculdade de Formação de Professores da UERJ, tem um trabalho pioneiro junto aos egressos da Graduação. O estudo com os ex-estudantes da FFP/UERJ é resultante de uma pesquisa intitulada “A Faculdade de Formação de Professores em números: um estudo sobre estudantes egressos das Licenciaturas”, coordenado pela Professora Dra. Maria Tereza Goudard Tavares, com o apoio da Pedagoga Mestra Gláucia Braga Ladeira Fernandes e do bolsista do Programa de Apoio Técnico às Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão (PROATEC), Mariel Costa Moderno. Esse estudo visa produzir um amplo e sistemático levantamento do número de egressos formados pela FFP/UERJ, a fim de investigar a situação ocupacional desses ex-estudantes e tomar conhecimento de como vem se dando a trajetória profissional dos egressos no cotidiano das escolas em que lecionam. O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da FFP/UERJ realiza regularmente o “Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais” e o “Seminário de Egressos do PPGEDU-FFP/UERJ”, proporcionando rodas de conversas sobre pesquisas e atividades bem-sucedidas que fazem o conhecimento circular; inclusive, em todas as versões, pesquisas com a EJA estiveram presentes. De acordo com trabalhos publicados, essa renomada faculdade tem feito a diferença na vida profissional dos alunos, principalmente pelo incentivo à pesquisa e ao proporcionar o desenvolvimento pessoal por meio do protagonismo na carreira docente (Fernandes, 2011; Medeiros, 2017).

Metodologia

Que lugar a Educação de Jovens e Adultos ocupa na formação no curso de Letras-Português/Inglês, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ)? Este texto, parte integrante da pesquisa de doutorado de uma das autoras, tem por objetivo responder essa pergunta por meio da análise de ementas atuais do curso, a fim de identificar a presença ou não do tema EJA em disciplinas obrigatórias e eletivas. Essa questão também será respondida com a ajuda dos egressos, participantes desta pesquisa, com o intuito de discutir a influência da FFP/UERJ no trabalho com a EJA.

Foram adotados os seguintes instrumentos de investigação para a realização desta pesquisa: termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE; entrevista narrativa escrita e pedido de produção de carta endereçada aos atuais docentes formadores da FFP/UERJ, com o intuito de destacar alguns temas importantes para a formação de futuros professores para o trabalho com a EJA. Com todos os dados em mãos, foi possível conhecer os perfis dos quatro egressos, participantes desta pesquisa, que de agora em diante, serão nomeados como Docente de Inglês 1, Docente de Inglês 2 e assim por diante, para salvaguardar o anonimato dos mesmos, previsto no TCLE.

A pesquisa obteve pareceres favoráveis tanto no Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob o nº 5.341.388, assim como na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ (Processo: SEI- 030046/001348/2021).

Os relatos das entrevistas e as cartas dos participantes foram analisados segundo a metodologia da Tematização, proposta por Fontoura (2011), que consiste em demarcar palavras, expressões ou temas que, a partir de uma leitura cuidadosa dos escritos dos participantes, e após reflexão, foram relacionados com os teóricos para assim serem discutidos e aprofundados. Com a análise do

material foram encontrados seis temas, porém o que será discutido neste texto é a influência da FFP/UERJ no trabalho com a EJA.

A influência da FFP/UERJ no trabalho com a EJA

A Faculdade de Formação de Professores da UERJ, desde 2009, mantém um grupo de estudos, pesquisa e extensão, chamado: “Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora”, conhecido como: PPEJAT – FFP/UERJ, coordenado pela Professora Dra. Márcia Soares de Alvarenga, é composto por diversos integrantes e está vinculado ao “Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação”. Os projetos e encaminhamentos de pesquisa em discussão no grupo de pesquisa PPEJAT, que se reúnem na FFP/UERJ, concentram-se na interseção entre trabalho e educação como um campo de estudo e prática político-formativa que vai além das fronteiras da escolarização de jovens e adultos trabalhadores.

A FFP/UERJ também mantém, desde 2018, outro grupo de estudos, pesquisa e extensão, chamado Grupo de Políticas, Experiência e Contextos da EJA, conhecido como: GRUPECEJA – FFP/UERJ. Esse grupo é coordenado pela Professora Dra. Adriana de Almeida e reúne professores/as, estudantes, pesquisadores, profissionais da educação e estudantes do Curso de Especialização em Educação Básica/Gestão escolar, da FFP/UERJ. Atualmente, o grupo reúne oito participantes que atuam em diversas atividades como: pesquisa, formação continuada e ações extensionistas.

A Professora Dra. Kátia Abreu que é professora Adjunta de Linguística da FFP/UERJ, membro do grupo de pesquisa “Conversa de Professor” (FFP/UERJ), escreveu recentemente, junto com a Professora Dra. Maria Carlota Rosa, professora Titular de Linguística da UFRJ, o livro: “A alfabetização de idosos: um tema urgente no Brasil”. Esse livro, publicado no ano de 2021, aborda as barreiras não visíveis que complicam a vida diária dos idosos, que reconhecem sua necessidade de acesso ao Ensino Fundamental I e resistem à perda de autonomia.

Diante disso, é possível afirmar que essas iniciativas oriundas de professoras engajadas com a EJA fortalecem a qualificação docente e possibilita um impacto direto na qualidade da educação oferecida aos estudantes dessa modalidade.

Após a análise do ementário do curso de Letras-Português/Inglês em busca do tema EJA, foi possível verificar entre as disciplinas obrigatórias, alguns traços dessa modalidade em sete ementas: “Estágio Supervisionado I” (5º. Período); “Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa I” (6º. Período); “Fundamentos e Práticas de Ensino em Língua Inglesa III” (6º. Período); “Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental” (7º. Período); “Fundamentos e Prática do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II” (7º. Período); “Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa II” (7º. Período) e “Estágio Supervisionado em Língua Port. no Ensino Médio” (8º. Período).

A ementa da disciplina “Fundamentos e Prática do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II” (7º. Período) tem em sua bibliografia o livro de Paulo Freire, *A importância do ato de ler: três artigos que se complementam*. De igual modo, a ementa da disciplina “Estágio Supervisionado I”, oferecida no 5º período, obrigatória para todas os cursos de Licenciatura, aparece como referência bibliográfica dois livros de Paulo Freire, a saber: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica* e *Pedagogia do Oprimido*. Apesar de não aparecer no referido documento a expressão Educação de Jovens e Adultos, espera-se, pela bibliografia já relatada, que o docente da disciplina de Estágio apresente as modalidades da Educação Básica, entre elas a EJA, para assim cumprir a ementa que, entre outros aspectos relata as “[...] diferentes possibilidades de atuação docente e a diversidade dos processos de aprendizagem”.

Em outra disciplina obrigatória do curso de Letras, “Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa I”, oferecida no 6º. período, cujo objetivo, descrito na ementa, é fazer com que o

professorando vivencie “práticas educacionais de salas de aula de Língua Inglesa em turmas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental”, a EJA só será experienciada caso a escolha pelo estágio seja em uma turma dessa modalidade. Como visto, de certa forma, as disciplinas analisadas têm em suas ementas o estudo da EJA em potencial, porém a reflexão sobre a modalidade só será de fato efetivada caso os professores que ministram essas disciplinas obrigatórias estejam dispostos a refletirem sobre a EJA e incentivem os seus alunos a buscarem experiências de estágio nessa modalidade.

Logo após, ao analisar as ementas das disciplinas eletivas oferecidas pela FFP/UERJ, foi verificado que quatro disciplinas apresentam a EJA ou traços dessa modalidade. Entre as disciplinas eletivas, também chamadas de Universais, que são oferecidas para todos os cursos da FFP/UERJ, apenas uma disciplina com o nome “Educação de Jovens e Adultos” aparece no ementário, outra disciplina eletiva - “Alfabetização de Jovens e Adultos” também apresenta discussões importantes sobre a EJA, porém por ser mais voltado para a alfabetização, talvez o interesse maior em cursar essa disciplina seja de quem faz o curso de Pedagogia. As demais disciplinas eletivas, “Educação Popular” e “Ensino Supletivo”, contêm traços da modalidade, cabendo ao professor que as ministram dar ênfase ou não a EJA e as suas peculiaridades.

As ementas das disciplinas obrigatórias e eletivas sinalizadas acima e as discussões feitas a partir delas corroboram com os resultados dos estudos sobre a EJA na formação inicial escrito por Farias e Assis (2016, p. 1) quando relatam que

Os resultados indicam que ora a EJA desaparece como conteúdo, ora está subalternamente presente nas disciplinas e nos estágios. Com a falta de institucionalização dos conteúdos da Educação de Jovens e Adultos nos currículos, acessá-los depende do engajamento de pesquisa do docente que ministra as disciplinas.

Em entrevista, todos os participantes desta pesquisa responderam negativamente quando perguntados se haviam cursado, na FFP/UERJ, alguma disciplina sobre a EJA. Porém,

quando perguntado de que maneira a faculdade havia auxiliado no trabalho com o público diverso da EJA, o Docente de Inglês 4 relatou que *“Especificamente não tive nenhuma disciplina sobre a EJA, mas tive uma cadeira intitulada Educação Popular que de forma indireta, contemplava esse público”*.

Como visto no depoimento do Docente de Inglês 4, a disciplina “Educação Popular” que ele cursou durante a sua Graduação é oferecida como eletiva a todos os cursos de Licenciatura da FFP/UERJ. De acordo com a ementa, o professor dessa disciplina tem a tarefa de promover a reflexão do papel da Educação junto aos setores populares de forma a articular o conhecimento formal com o conhecimento popular, valorizando as múltiplas formas de saberes presentes nas comunidades. Essa disciplina propõe ensinar aos licenciandos uma educação que dialogue com a realidade concreta dos educandos, partindo de suas vivências e construindo coletivamente novos saberes.

De fato, refletir sobre os conhecimentos das camadas populares, sobre a cultura do povo e a sua identidade é primordial para quem quer trabalhar na EJA, porém essa reflexão não é suficiente para atuar nessa modalidade. Essa lacuna fica evidente, pois é importante que os professores que vão atuar na Educação de Jovens e Adultos tenham uma visão holística da EJA, conheçam as características dos seus estudantes, os marcos legais que regem a modalidade e o trabalho pedagógico com esse público.

A Docente de Inglês 1 declarou que: *“Não foi falado/ensinado, durante as aulas da faculdade, sobre o ensino de Língua Inglesa na EJA em específico. Por esse motivo, acho relevante que a Faculdade prepare os futuros profissionais para esse ambiente tão peculiar de ensino de Inglês”*. Do mesmo modo, a Docente de Inglês 3 relatou que ao iniciar o trabalho na EJA *“[...] já tinha concluído a graduação, mas não tinha cursado nenhuma disciplina que pudesse me preparar para este segmento”*.

Esses relatos deixam claro que os inúmeros desafios da prática docente na EJA (diversidade etária, baixa autoestima de alguns educandos, modo próprio de ensinar, entre outros) precisam ser

trabalhados nos cursos de formação inicial, pois, como lembra Rosa Porcaro (2011, p. 40), a falta de formação específica “acarreta certa fragilidade na prática cotidiana desses profissionais, que se veem obrigados a desenvolver o trabalho sem uma base de conhecimentos mais consistente na área específica da EJA, tão necessária ao trabalho”.

De fato, essa carência de discussão específica sobre as características do público da EJA na formação inicial foi um ponto relevante encontrado na carta da Docente de Inglês 1, escrita para a FFP/UERJ. Porém, um ponto positivo foi indicado nos escritos dessa professora, que, de certa forma, amenizou a ausência de estudo sobre as especificidades da EJA. Ela afirmou que, devido a indicação de livros de Paulo Freire durante a Graduação, ela conseguiu lidar com o público da Educação de Jovens e Adultos para assim fazer as adaptações necessárias ao ensino. Assim ela relatou: *“Já havia lido, durante a graduação, alguns dos livros de Paulo Freire [...]. Isso muito me ajudou a lidar com o público da EJA, apesar de não ter tido uma disciplina específica que tratasse da EJA, o que julgo muito pertinente e relevante para formação dos professores”*. Como relatou a Docente de Inglês 1, o fato de ter lido livros de Paulo Freire durante a faculdade, trouxe pistas de como lidar com o público da EJA e reduziu o impacto negativo costumeiro, quando no primeiro contato com turmas dessa modalidade.

É necessário deixar evidente que, quatro a cinco anos de Graduação não são suficientes para abarcar os desafios do trabalho docente em todas as suas especificidades, que abrange o Ensino Regular e as modalidades da Educação Básica. Entretanto, é imperativo que todas as Licenciaturas, pelo menos, incluam e iniciem o debate sobre a EJA em seus currículos, pois, os professores recém concursados, provavelmente, terão a responsabilidade de ensinar em turmas dessa modalidade. Como foi o caso da Docente de Inglês 1 que relatou que, *“Ao final da faculdade, fiz concurso para professor do Estado do RJ e, já no meu primeiro ano de trabalho, foram-me oferecidas turmas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino noturno.”*

Os depoimentos dos Docentes de Inglês, acima relatados, evidenciam que a lacuna do estudo da EJA na universidade traz prejuízos ao ser docente na profissão, uma vez que traz insegurança quanto à escolha de conteúdos, abordagem de ensino e linguagem apropriada para esse público. O que nos faz lembrar da pesquisa de Rosa Porcaro (2011) que diz que, entre as dificuldades do desenvolvimento do trabalho docente na EJA está “[...] A falta de uma formação específica para o educador, no que se refere às diversidades dessa modalidade e em relação ao tratamento específico dos conteúdos trabalhados. [...]” (p.50).

Apesar dessa constatação de desconsideração com a EJA na formação inicial de professores de Inglês, no fragmento abaixo, retirado da carta da Docente de Inglês 1 à FFP/UERJ, foi possível encontrar um alento que traz esperança e retrata como ela conseguiu superar as dificuldades da falta de formação específica para o trabalho com a EJA. Assim ela escreveu: *“A FFP me auxiliou a lidar com os desafios que encontrei na profissão ao apresentar textos de Paulo Freire, bem como outros autores e demais conteúdos que serviram de base para a minha caminhada profissional na educação.”* (Docente de Inglês 1)

Como visto, pela segunda vez, a Docente de Inglês 1 pontua em sua carta que as lembranças das leituras de livros de Paulo Freire ajudaram-na a superar os desafios de ensino com esta modalidade, o que deixa evidente que o legado que esse educador nos deixou extrapola o intuito inicial – relatar suas experiências com a alfabetização de adultos – e transborda em outras áreas de ensino. A concepção freireana de ensino afirma que a elaboração de aulas a começar pelo diálogo com os educandos a fim de tomar conhecimento da bagagem cultural deles e ir prosseguindo com o conteúdo aos poucos é primordial para que as atividades educativas façam sentido para esse público. Porém, como o próprio autor ressalta, “partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele.” (Freire, 2013, p. 68), ou seja, os conteúdos precisam gradativamente ir avançando.

Em sua carta a Docente de Inglês 1 acrescentou que foram muito importantes os estudos sobre o desenvolvimento humano oferecido pela FFP/UERJ, o que proporcionou facilidade em compreender o público tão diverso dessa modalidade. Além disso, como ela mesma pontua, *“conhecer as metodologias de ensino da Língua Inglesa auxiliaram-me na elaboração de material e para apresentar atividades diversificadas como jogos, músicas e vídeos com intuito de auxiliar no ensino/aprendizagem da Língua para o público da EJA.”*

Outro ponto relevante é que o trabalho com alunos da EJA requer conhecimentos para além dos conteúdos específicos da área e da didática abordados nos cursos de Licenciatura. De modo geral, os estudantes de Letras têm o primeiro contato com a prática por meio do estágio. No caso dos professorandos de Língua Inglesa, o estágio supervisionado é o momento em que podem aplicar todo o conhecimento adquirido na língua-alvo escolhida e refletir sobre os fundamentos teóricos aprendidos ao longo de sua Graduação. Durante essa fase, eles podem se engajar de forma ativa na prática docente, ganhando experiência e desenvolvendo habilidades essenciais para a futura carreira como educadores.

Considerações finais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem peculiaridades que requerem do professor muito mais que estar apto a ensinar. O trabalho docente de Inglês com essa modalidade envolve escuta atenta e motivação para o estudo da língua. Entre as principais dificuldades ao trabalhar com esse público estão a diversidade dos alunos (cultural, de idades, de interesse pelo estudo da língua estrangeira, entre outras diferenças). Portanto, o engajamento, a flexibilidade e a sensibilidade à diversidade são aspectos essenciais para tornar o ensino do idioma significativo e eficaz para esse público.

De modo geral, apesar das lacunas já apresentadas, a FFP/UERJ tem desempenhado um papel relevante na formação de professores de Inglês para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Entre

essas contribuições para o trabalho com a EJA, é possível elencar, a partir da investigação em tela, que a FFP/UERJ: 1) Vem contribuindo para a preparação de profissionais pesquisadores e sua principal influência para o campo da EJA é o incentivo à leitura de livros de Paulo Freire; 2) Possui professores engajados com a EJA, que publicam pesquisas nessa área; 3) Tem realizado Seminários de Egressos fazendo circular os saberes de professores sobre a EJA, entre outros temas; 4) Possui grupos de pesquisa e extensão (PPEJAT e GRUPECEJA), que promovem a realização e a divulgação de pesquisas acadêmicas sobre a EJA, gerando conhecimento e reflexões fundamentais para o aprimoramento das práticas educativas nessa área. Em suma, essas iniciativas contribuem para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais efetivas, levando em consideração as especificidades dos estudantes da EJA e as questões sociais, políticas e epistemológicas envolvidas nesse campo.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, 10 mai. 2000.

FARIAS, Adriana Medeiros; ASSIS, Mayara Cristina de Assis. A Educação de Jovens e Adultos na pauta da formação inicial docente. **Anais do VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), V Seminário Nacional do PIBID, Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID.** Vol.1.Curitiba, Paraná,14, 15 e 16 de dezembro de 2016.

FERNANDES, Gláucia Braga Ladeira. **Universidade e inserção profissional: um estudo de egressos das Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.** Dissertação. (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. *In*: FONTOURA, Helena Amaral da (org.). **Formação de professores e diversidades culturais**: múltiplos olhares em pesquisa. Niterói: Intertexto, 2011, p. 61-82.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2008.

MEDEIROS, Letícia Miranda. **Processos formativos de docentes de Inglês que trabalham na Educação de Jovens e Adultos**: estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2017. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017

PORCARO, Rosa Cristina. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 25, p. 39-57, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71521708003>. Acesso em: 15 dez. 21.

FIOS DE OURO EM SEGREDO E AS POSSÍVEIS DIFICULDADES DE ENSINAGEM

Lidia Soares Pereira
e-mail: lidiasoareseducadora@gmail.com

Helena Amaral da Fontoura
e-mail: helenafontoura@gmail.com

Sandro Tiago da Silva Figueira
e-mail: figueiras.tiago@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas
Pedagógicas (GRUPESQ)

Resumo

O presente artigo apresenta um recorte da Dissertação de Mestrado desenvolvida na Faculdade de Formação de Professores/UERJ. A pesquisa analisou narrativas de professoras das series iniciais do ensino fundamental que atuam com alunos identificados com possíveis dificuldades de aprendizagem, cujos desafios tem sido a ensinagem. Os docentes fazem parte de uma escola pública municipal de Macaé/RJ. O estudo se embasou em uma pesquisa de abordagem qualitativa com as contribuições de autores que problematizam a questão das dificuldades/das aprendizagens dos sujeitos como Fernández, Porto e Sampaio. No que tange à prática docente, nos ancoramos em Tardif, Arroyo e Nóvoa. Tivemos como instrumento da pesquisa a entrevista narrativa. Consideramos que as principais contribuições deste trabalho referem-se à produção de conhecimentos construídos pelas professoras em uma relação transformadora no que tange ao ensino e à aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Dificuldades de ensinagem; prática de professores; entrevista narrativa.

Introdução: Tessituras de fios de convivências e experiências

“Fios de Ouro em Segredo e as Possíveis Dificuldades de aprendizagem”, vivências de uma investigação que trouxe à memória o início da minha trajetória como docente na rede pública do município de Macaé /RJ, como professora regente das series iniciais do Ensino Fundamental, no Colégio Municipal Pedro Adami, onde escolhi para lecionar no ano de 2010. Espaço de ensino no qual convivi com as narrativas de colegas com pouca ou muita experiência cujos argumentos cotidianos eram sobre alguns alunos que apresentavam muitas dificuldades para aprender; então, afirmavam o seguinte: *não consigo, não sei mais o que fazer, já esgotaram todas as minhas estratégias*. Ou seja, indiretamente os docentes estariam afirmando: *não sei como ensinar a este aluno, preciso de apoio, preciso de ajuda*. Assim, experienciavam momentos de dúvidas, tristezas e frustrações.

Os questionamentos dos docentes com os quais convivi, provocaram a investigação da pesquisa da Dissertação de Mestrado, no intuito de refletir sobre as possíveis dificuldades de ensinagem de professoras das series iniciais em suas práticas docentes, em sua relação com alunos ditos com dificuldades de aprendizagem. A minha experiência na educação está voltada para o ambiente da sala de aula e para a gestão escolar, este por período de três (03) anos (2016/2017/2018), conforme Lei Complementar 234/2011, cujo trabalho foi desenvolvido baseado em uma gestão democrática, o que me possibilitou ampliar o entendimento sobre a educação e o ensino.

A Dissertação fora embasada nas contribuições de Fernández (1991), Sampaio (2011) e Porto (2009), por analisarem as dificuldades da aprendizagem sob o viés da importância da aprendizagem e do aluno enquanto sujeito que se apropria do saber e do conhecimento, apesar de que, em alguns momentos da vida escolar poderão estar propensos a certas fragilidades e/ou problemas. Fernández (1991, p.51) diz que “quando nasce, o bebê é um feixe de possibilidades, de ferramentas que são capazes de atrair, de captar o conhecimento que

tem que ser transmitido e reconstruído nele”. Desse modo, enfatiza que: “sabemos que o homem é um ser histórico, que cada geração acumula conhecimentos sobre o anterior, e o humano vai se tornar humano porque aprende”.

Os fios metodológicos e a docência

No que concerne ao professor em sua ação cotidiana no pensar e ressignificar sua prática para melhor atender aos alunos em suas possíveis dificuldades, busquei fundamentos em Tardif (2012), Arroyo (2011), Nóvoa (1992), entre outros, pois entendo que o diálogo com estes autores possibilitou-me refletir sobre a prática do professor e sua relação com o sujeito-aluno, como também a performance de saberes e conhecimentos que permeiam o dia a dia do universo docente. Arroyo (2011, p. 53) afirma que “reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos”.

Foram realizadas entrevistas narrativas (Souza 2008) com quatro (04) professoras da Escola Estadual Municipalizada Córrego do Ouro – Macaé/RJ. As professoras Raquel, Clarice, Cecília e Madalena aceitaram compartilhar as suas vivências como colaboradoras da pesquisa. Os três (03) primeiros nomes, na verdade, fictícios, foram pensados pelas professoras no intuito de homenagear as escritoras da literatura brasileira, mulheres que fizeram histórias através da palavra e da escrita que sempre serão lembradas como referências de protagonismo e empoderamento feminino, entretanto, a professora Madalena preferiu manter o seu nome de registro de nascimento, disse que é importante que todos saibam que ela fez parte deste alinhavar docente compartilhando as experiências vivenciadas na/para escola.

Entrevistas foram gravadas e transcritas, respeitando-se o modo de cada participante se expressar e dizer o que sentia. Deste modo percebemos em suas falas, os desafios enfrentados no cotidiano, compartilhados sobre as dificuldades de alguns alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Dificuldades de

aprendizagem em determinadas situações quase imperceptíveis, mas, na realidade, elas existem, enfim, afirmaram que estes sujeitos, ao serem convidados a participarem e debaterem sobre determinados assuntos ou conteúdos, buscam por algo que apresente distrações, tanto para si quanto para outrem, estratégias que possam servir de fuga para camuflar as dificuldades, e assim tentar seguir em frente.

Fernández (1991, p. 47-48) salienta que “para aprender, necessitam-se dois personagens (*ensinante e aprendiz*) e um vínculo que se estabelece entre ambos”. A autora esclarece que “o aprender transcorre no seio de vínculo humano cuja matriz toma forma nos primeiros vínculos mãe-pai-filho-irmão, pois a prematuridade humana impõe a outro semelhante adulto para que a criança, aprendendo e crescendo, possa viver”. Estendemos que por mais que seja difícil a aprendizagem para alguns estudantes, o professor é o profissional que conseguirá criar novas possibilidades de ensino.

Em se tratando da aprendizagem, a autora assegura que:

A aprendizagem é um processo cuja matriz é vincular e lúdica é sua raiz corporal; seu desdobramento criativo põe-se em jogo por meio da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação. No humano, a aprendizagem funciona como equivalente funcional do instinto. Para dar conta das fraturas no aprender, precisamos atender aos processos (à dinâmica, ao movimento, às tendências) e não aos resultados ou rendimentos (sejam escolares ou psicométricos).

O discurso em acima nos remete à argumentação de Canário (2006, p. 36) que diz: “nos processos de aprendizagem, as pessoas são, alternadamente, objeto, sujeito e agente de aprendizagem, e é esta alternância que define a reversibilidade de papéis educativos”. Esta afirmação nos faz compreender que existe uma relação entre o educando, o professor e o contexto social no qual ambos estão inseridos. Nesse viés de entendimento, Fernández (1991, p. 50-51) busca tratar a função da aprendizagem e a aprendizagem como função, nos convidando a encarar “a aprendizagem como um

processo e uma função, que vai além da aprendizagem escolar e que não se circunscreve exclusivamente à criança”.

Os desafios da profissão da docente

Ao pensar sobre o saber docente, Tardif (2012, p. 31) afirma que “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. É de extrema importância a consideração da metodologia de ensino e o envolvimento do professor com o aluno, mas é possível que existam outras variáveis como questões sociais, psicológicas, econômicas, culturais que perpassem as relações do processo do ensino-aprendizagem do indivíduo. Esta conexão de vivências só será enraizada através do conhecimento das histórias de vida daqueles que ainda não conseguiram alcançar os resultados esperados pelo sistema institucional.

Os comportamentos dos sujeitos vistos como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem no processo ensino-conhecimento e que às vezes demora a aprender e apreender o que lhe é ensinado, favorece a culpabilização àquele que não sabe. Acreditam que não tem se esforçado o suficiente como deveriam, que os outros colegas de classe são melhores e segundo argumento destes, “mais inteligentes”, porém, esse discurso precisa ser desmitificado da vida dos estudantes afinal, cada um tem o jeito próprio de aprender.

Porto (2009, p. 53) esclarece “que as dificuldades de aprendizagem do aluno implicam o estudo da rede de relações cotidianas nas quais ele está inserido”. É preciso organizar, planejar e reavaliar as atividades diariamente, em uma visão articulada com a visão de mundo, atividades que avaliem a aprendizagem do aluno de forma que os aspectos qualitativos sobreponham os aspectos quantitativos, pois afinal o sentido maior é justamente dar sentido na vida dos sujeitos no seu processo de ensino/aprendizagem, valorizá-los como seres conscientes da sua vontade e desejos, como seres humanos, como cidadãos.

Compreender os *fiões* tecidos nas trajetórias docentes das professoras, como também nas suas práticas na/da sala de aula e as possíveis dificuldades de ensinagem com estes estudantes, é uma tarefa que requer relação bem próxima do ser humano, buscar entender a potencialidade cognitiva, afinal, assim como os fios que se alinham a outros fios para o fim desejado, somos um tecido no conjunto. Freire (1979, p.19) já dizia “para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar”.

Sousa (2011, p. 30) esclarece que “precisamos compreender que, por trás do cérebro que aprende, existe alguém que tem um ritmo próprio e um estilo diferente de aprender e que, como tal, precisa ser respeitado em sua individualidade”. Com efeito, a autora alerta que é necessário utilizar estratégias que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem. Ressalta ainda que “o papel do professor é oferecer aos alunos as ferramentas necessárias para desenvolver suas potencialidades de acordo com o seu estilo ou modalidade de aprendizagem” (Sousa, 2011, p. 31). Posto isso, concordo com a autora que todos os sujeitos aprendem, entretanto, é preciso conhecê-los, é preciso compreendê-los, é preciso ouvi-los.

Cabe a nós professores analisarmos cotidianamente a nossa prática, afinal, o que ensino? Para quem ensino? Como ensino? Questionamentos que nos sugerem uma relação dialógica com o outro. Os alunos quando chegam à escola desejosos em aprender, estão confiantes que aquele lugar é lugar de ensino, de conhecimento e aprendizagem. Eles necessitam de *olhar e escuta sensíveis* em seu processo de construção de conhecimento, no intuito de aprimorar as suas potencialidades.

Vivências e narrativas sobre as dificuldades de ensinagem

Ao narrarem as suas vivências docentes as professoras suavizam as dificuldades outrora pensadas. A professora Raquel narrou o seguinte em relação a aprendizagem de uma das alunas:

A matemática, como a parte mais simples, ela ainda avança melhor do que na escrita e na leitura. Mas mesmo assim é muito lento o raciocínio lógico dela, ela pensa muito, ela é muito pausada pra fazer as coisas, vai pegar um lápis na mochila, aquilo derruba tudo, vai catar aquilo tudo de novo, vai organizar, é muito lenta pra tudo que ela vai fazer, e eu estou sentindo muita dificuldade de trabalhar com a aluna.

A professora Clarice segue em sua narrativa, dizendo:

Os alunos têm muitas dificuldades em questões de ouvir, do falar, na maioria das vezes essas crianças não têm uma vivência de conversa, não têm um contato, não têm alguém que sente do lado dela e converse, pergunte como foi o dia, muitas crianças têm dificuldades de discorrer a respeito do que aconteceu no dia dela, como foi a escola, perguntas simples, ou então se ela está fazendo alguma coisa. Valorizar aquele ato do que ela está fazendo, perguntar, questionar, ou então simplesmente fazer com que a criança observe o entorno, o que está à volta dela, sempre falo com os pais que estimulem a leitura... é fazer a criança ler o mundo dela, ler o que está à volta dela, e atue nesse desenvolvimento e não colocar simplesmente ela na escola, achando que ali, fazendo as atividades, fazendo prova sendo testado, sendo provado o tempo todo, avaliado o tempo, aquilo é o que basta, aquilo ali é o que vale. Não..., o real valor desse aprendizado é a leitura de mundo que ela vai fazer.

Neste contexto apresentado percebi que Clarice trouxe diferentes ordens de dificuldades: procedimental, linguagem oral e conceitual, clarificou a sua dificuldade de ensinagem com os alunos do terceiro (3º) ano do ensino fundamental, entretanto, destacou a importância do ensinar e de como a educação poderá fazer diferença na vida dos alunos. Uma professora experiente, dedicada, envolvida com formações continuada, todavia, penso que afirmar que o aprendente não saiba ouvir e falar poderá ser prematuro demais, se não conhecermos quem é o sujeito. Existem crianças que são muito introspectivas, existem aquelas que preferem não demonstrar as suas fragilidades, existem as que motivos outros poderão estar sofrendo algum tipo de trauma enfim, cada ser é único, cada ser tem a sua história, como professores desempenhamos um papel social exclusivo, ensinar. Ensinar com arte, ensinar com alegria e ensinar com ousadia.

A professora Cecília, ao compartilhar as dificuldades enfrentadas no cotidiano, diz perceber por que para alguns, em casos específicos, a aprendizagem parece não avançar, em suas avaliações diagnósticas surgem indicativos que comprovam, de modo que, encaminha esses alunos para uma investigação que é feita em um primeiro momento com a professora da Sala Multifuncional. E segundo ela, a maioria das situações se confirmam, algo que a faz sentir fragilizada em seu trabalho. Por querer realizar um trabalho docente de excelência, pontua que em sua classe, o número de alunos com dificuldades é bem maior do que o esperado. Na verdade, quando se matricula um aluno, é raro ter informação de pareceres pedagógicos das escolas anteriores ou pré-escolas sobre alunos com algum tipo de dificuldade, o que produz uma certa demora para um ensino peculiar.

Ao questionar a professora Madalena sobre as dificuldades de ensinagem na arte de seu ofício, ela compartilhou que tem sido complicado, atribuindo principalmente à falta do olhar atento para a educação, no que concerne ao poder público, o que segundo ela respinga na escola e assim, em sua prática de sala de aula. Ela esclareceu que ninguém caminha sozinho, e o professor não caminha sozinho, é necessário que haja compromisso de todos. Escola, professor, responsáveis, parcerias que possam ter um olhar atento para a educação.

As inquietações das professoras são semelhantes. Alunos com dificuldades de aprendizagem que chegam às escolas e, as professoras ansiosas para ensinar, entretanto, quando se deparam com situações aparentemente impossíveis de resolver nos primeiros dias de aula, se lançam aos seus questionamentos como profissionais da educação e o que é possível fazer para tornar a vida do seu aluno ou aluna mais próxima da realidade que os cerca. Resquícios do contexto pandêmico, falta de apoio dos pais e responsáveis, essas e tantas outras variáveis somadas as necessidades dos sujeitos-aprendentes em alguns momentos inviabilizam a contextualização do ensino.

Para Freire (2006, p. 38), “a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de interligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir compreensão do que vem sendo comunicado”. O autor acrescenta: “O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico”. Neste contexto, entendo que para se pensar certo, precisamos compreender o nosso aluno afinal, somos seres singulares e, isso implica, em uma aprendizagem individualizada, apesar de, uma sala de aula que recebe em média vinte e cinco (25) a trinta (30) alunos.

Em suas falas ficou explícito que em se tratando das estratégias de ensino que são desenvolvidas com alunos ditos com dificuldades de aprendizagem, elas afirmaram que elaboram os seus planejamentos pedagógicos voltados para atividades diferenciadas com uso de materiais didáticos concretos, principalmente, no que tange ao ensino da matemática, a fim de que haja participação de todos. As atividades lúdicas, praticamente fazem parte do cotidiano no intuito de corroborarem para o aprendizado em todas as disciplinas escolares potencializando a leitura/escrita, as argumentações, as análises de dados, etc. de modo que o aprendiz amplie a produção de conhecimento em diálogo permanente com a escola, com a família e sociedade.

Considerações finais

Ouvir as narrativas das professoras sobre o que chamamos dificuldades de ensinagem possibilitou que enxergasse que na prática os problemas passam por pelo menos dois vieses: as dificuldades de aprendizagem dos alunos em suas condições de fragilidades, tais como cognitivas, emocionais, sociais, familiares, mas também os matizes das práticas docentes, cujas ações didático-pedagógicas estão fortemente ancoradas na construção do pensamento de ensino institucionalizado-padronizado.

Trazer a premissa de que para que o sujeito aprenda e compreenda, é imprescindível um planejamento contextualizado que possa alcançar especificidades de aprendizagem distintas de modo tal que o processo avance, além de consciência, por parte dos docentes, de seus pontos fortes e suas fragilidades. Afinal, existem maneiras distintas de aprender, assim como as dificuldades são diferenciadas. Destaco que o vínculo de afetividade nestes casos, em especial, precisa ser estabelecido, é necessário que haja proximidade e confiança dos discentes nas professoras que os ensinam diariamente a fim de que se estabeleça um “código”, ou seja, uma via de acesso capaz de compartilhar as suas necessidades.

Na verdade, torna-se essencial saber diferenciar uma condição da outra, para conhecer o sujeito requer tempo, envolvimento e uma didática assertiva. Apesar dos conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias docentes, o recebimento do novo, do diferente as coloca em contextos conflituosos sobre o que ensinar, para quem ensinar e principalmente, como ensinar.

Outrossim, considero que no percurso do processo da pesquisa foram observadas lacunas sinalizadas nas narrativas das professoras-colaboradoras, como, por exemplo, a defasagem, que apontam como uma das possíveis causas das dificuldades dos aprendentes ao perfil escolar esperado, o que dificulta na realização do trabalho pedagógico. Espero que a temática mencionada poderá servir de diálogo para pesquisas futuras, de modo que possa consolidar os caminhos docentes na produção de novos conhecimentos, ensinamentos e aprendizagens.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores 2 ed.** Portugal: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).
- PORTO, Olívia. **Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- SOUSA, Francisca Maria Alves de Andrade. Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem: uma interface entre saúde e educação. *In*: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de (org.). **Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem: entendo melhor os alunos com necessidades especiais**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- SOUZA, Elizeu Clementino. Modos de narração de discursos da memória, Biografização, Experiências e Formação. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **(Auto)biografia: formação, território e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA E A PROPOSTA REDUCIONISTA APRESENTADA PELA BNCC

Marla Lobôsko Pinto
e-mail: marlalobosco@yahoo.com.br

Vania Finholdt Angelo Leite
e-mail: trivertice.extensao@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Didática e Educação
Matemática (Tri Vértice)

Resumo

A educação brasileira viveu enorme retrocesso nos últimos anos. Apesar dos pesquisadores e formadores defenderem há bastante tempo o protagonismo dos profissionais da educação, há um esvaziamento desse papel na construção dos objetivos e finalidade da educação escolar. A forma como a BNCC foi construída demonstra que esses profissionais foram pouco considerados no processo de construção do documento. Neste artigo, pretendemos discorrer um pouco sobre a construção histórica da base e analisar os retrocessos que a BNCC traz para a Educação Matemática.

Palavras-chave: Educação Matemática; BNCC; anos iniciais.

Introdução

O Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta sete, trata da necessidade do estabelecimento e implantação de diretrizes pedagógicas para a Educação Básica de todo o país. A partir disto a BNCC se apresenta com uma urgência, o que ocasionou uma mobilização de especialistas, educadores e empresas a pensar,

colaborar, criticar e acrescentar as aprendizagens essenciais que deveriam ser garantidas para todos os alunos da Educação Básica do país.

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p. 8).

Em 2017, o PNAIC foi descontinuado num tumultuado processo político de mudanças nas instituições e, como consequência, no Ministério da Educação. Nesse percurso, a discussão de uma nova base educacional, a BNCC, a princípio um documento que dialogava com a comunidade de educadores matemáticos, foi atropelada e, em 2017, aprovada (Brasil, 2017), elaborada por uma equipe “constituída por especialistas convidados e por representantes de grupos empresariais” (Passos; Adair, 2018, p. 124).

Apesar da BNCC não ser um currículo e sim uma referência para a elaboração dos currículos escolares municipais e estaduais, a elaboração do documento em sua versão final, em 2018, já era referência para a reforma educacional de estados e municípios. Como afirmam Venco e Carneiro (2018, p.9):

É nesse contexto que uma série de formas de padronização se consolida na política educacional, a partir de conteúdos, provas e aulas estandardizadas em nome de alcançar melhores índices da educação, mas sem problematizar o que, de fato, os estudantes estão se apropriando e construindo um conhecimento capaz de formar cidadãos emancipados e com atuação na sociedade.

Concomitante a esse documento, foram criadas a BNC-formação (Brasil, 2019) e a BNC - formação continuada (Brasil, 2020), um pacote completo na formação básica e profissional, ou seja, em vários níveis da educação, elaborados pelo mesmo viés neoliberal da BNCC. Nesta nova configuração educacional, preparar para um

mercado de trabalho flexível passa ser o propósito do ensino-aprendizagem.

O contexto histórico e político da elaboração da BNCC

A BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada no final de 2017, logo após o Golpe de 2016 do governo de Dilma Roussef. É importante que a gente entenda a ideologia que perpassa todo esse projeto construído, não só da BNCC, mas também da BNC-formação e BNC-formação continuada. O viés gerencialista perpassa toda a formação do sujeito, desde a infância até a profissionalização. Precisamos ter em mente que elas envolvem a formação das futuras gerações.

Entender as entrelinhas desses documentos passa a ser primordial para que possamos lutar contra a mercantilização da educação imposta. Os documentos citam reformas, projetos inovadores, mas apresentam mais do mesmo. Há um impacto muito importante quanto à quantidade de estudantes que serão prejudicados por essa base. Muitas escolas particulares, as que formam a elite do país, não estão se submetendo à BNCC por entenderem que ela é um retrocesso. Então essa reforma é para quem e com quais objetivos?

As estatísticas indicam que praticamente nove em cada dez estudantes, em todo o país, estão matriculados nas escolas públicas. Essas, por sua vez, com algumas exceções, atenderão às normas do Ministério da Educação, aqui sendo discutida particularmente a Base. Como visto em declarações nos jornais, as escolas que formam a elite do país não se submeterão a ela, pois concordam que o documento representa um profundo retrocesso à educação (Venco; Carneiro, 2018, p. 14).

Desde 2013, há uma discussão para a criação da BNCC, ainda no governo da Dilma Roussef. Naquele momento, a teoria das competências não era a direcionadora teórica do documento. Nesse primeiro documento estavam pautados direitos e objetivos de aprendizagem, porém a iniciativa privada já tinha interesse em

participar da organização da BNCC com seminários e trazendo professores de renome internacional para “contribuir”.

Logo após o golpe de 2016, a iniciativa privada entra com mais força e é elaborada uma segunda versão do documento que já apresenta a teoria das competências no texto. Competência que não significa conhecimento científico, mas sim saber elaborar, é você saber fazer, desenvolver habilidades para saber fazer determinadas questões. Competência não é o desenvolvimento do pensamento crítico, elaborado, articulado. Não é saber pensar, agir, entender objetivamente de forma inteligível a realidade que está posta. A análise do cenário brasileiro no contexto do pós-golpe indica a nítida construção de novos passos rumo à privatização da educação.

Em 2017, não sem embates pelo grupo que participava da CNE (Conselho Nacional de Educação), a terceira versão é aprovada, uma base nacional que vai fundamentar a elaboração dos currículos para todo o Brasil. O projeto de nação liberal e burguês passa a ser a base da formação de pessoas no nosso país, liderado pela fundação Lemann, que defende uma educação neotecnicista, pragmática (prática pela prática), com foco na lógica racional e instrumental para formar para empregabilidade, empreendedorismo, meritocracia.

Figura 1 – Linha do tempo da elaboração da BNCC



Fonte: Elaborado pelas autoras

Todo o projeto foi implementado a partir dessa lógica gerencialista empresarial, com a atuação do setor privado. A BNCC foi aprovada para Educação Básica e vai direcionar a formação das crianças na Educação Infantil, das crianças no ensino fundamental, os adolescentes no ensino fundamental 2 e os jovens no ensino médio. Forma-se o professor a partir da BNC-formação e BNC-formação continuada, forma-se o jovem, todos numa lógica tecnicista, pragmática. Junto a isso existe a exploração do mercado do campo educacional com as aplicações de provas, apostilas, livros didáticos, seminários, consultorias em nichos pedagógicos. Destaca-se a mercantilização da educação.

As avaliações em larga escala, fundamentadas na BNCC, isto é, na pedagogia das competências, torna-se um controle total do sistema de formação. Martins (2016) corrobora que a educação, a partir da noção de competência, é reduzida, pois empobrece o processo de escolarização e a converte em um sistema focado na adaptação do indivíduo para atender as demandas do capital. Assim, na mesma medida em que se esvazia o currículo, reconhece-se o conhecimento como sendo um recurso cognitivo que contempla a educação como sendo um produto individual para as possibilidades de adaptação ao meio. Portanto, a formação sob o olhar das competências, atendendo ao sistema produtivo, organiza os sujeitos a desempenharem satisfatoriamente seus papéis sociais, imprimindo consenso às necessidades da sociedade capitalista.

É importante defendermos um currículo para a escola pública como integrante de um projeto de educação que tem como concepção norteadora a emancipação humana, um currículo escolar que deva considerar uma educação emancipadora, o que é essencial na formação da classe trabalhadora, como afirma Saviani (1995).

Alfabetização matemática e a BNCC, uma proposta reducionista

Os profissionais da educação que ensinam matemática rejeitam o ensino pautado em habilidades e competências, suas produções não têm sido levadas em consideração pelos reformadores curriculares que participaram da criação da BNCC. Como afirmam Venco e Carneiro (2018, p. 9), “é possível afirmar que o padrão de competências assume um caráter científico, mas atende diretamente aos interesses do atual estágio do capitalismo.”

Os professores que ensinam matemática, principalmente aqueles dos anos iniciais, que acabam não tendo acesso, nas universidades, aos conceitos matemáticos que precisarão para lecionar, dependem de formações continuadas para dar conta das lacunas conceituais. Essas formações precisam oferecer propostas reflexivas para a compreensão da linguagem matemática e não planejamentos prontos ofertados por uma série de materiais didáticos produzidos pela iniciativa privada, o famoso “copie e cole”.

Antes da BNCC, o ensino fundamental estava fortemente influenciado pelo construtivismo e essa filosofia de trabalho foi bastante defendida no que se referia ao ensino de Matemática. O país, antes disso, saía de um ensino tecnicista vindo da Matemática Moderna, movimento anterior à ideia de construção do conhecimento. Na era construtivista, muitos documentos foram produzidos pelos profissionais da educação e também eram oferecidos, por prefeituras, cursos de formação. Havia uma preocupação em estar junto aos professores apresentando atividades para que eles pudessem contribuir para a reelaboração dos documentos desenvolvidos. A LDB já sinalizava a importância de se construir um documento curricular comum. Consta em seu Artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada,

exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil,1996).

Os Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados com este fim, porém, apesar de terem passado por uma análise prévia da Fundação Carlos Chagas, o documento não tinha um controle prescritivo e controlador, mas deveria servir para apoiar projetos e discussões nas escolas.

...visam à construção de um referencial que oriente a prática escolar de forma a contribuir para que toda criança e jovem brasileiros tenham acesso a um conhecimento, socializar informações e resultados de pesquisas, levando-as ao conjunto dos professores brasileiros (Brasil, 1998, p.5).

A primeira vez que o termo “Alfabetização Matemática” aparece em um documento, foi no período da construção do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), projeto lançado pelo MEC, a alfabetização passa a ser vista como um processo amplo, na perspectiva do letramento.

Nesse período, há a defesa, pelos professores, de uma matemática que valorize os saberes dos estudantes para que compreendam a sociedade em que se inserem, e isso com o apoio da matemática que aprendem na escola. O ensino de Matemática deve ir além do sistema de numeração e das quatro operações. A matemática passa a ter que se apresentar de forma significativa, promovendo a leitura de mundo.

Um dos destaques no Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa é o incentivo à formação continuada dos professores. A Universidade passa a se envolver com a escola pública, neste período, a partir de encontros com formadores. Foi um programa que mobilizou a comunidade educacional.

Paralelo às formações do PNAIC surgem as discussões para a construção de uma base nacional comum curricular. A primeira versão da BNCC, apesar de conturbada, ainda teve participação de pesquisadores da Educação Matemática. Naquele momento as habilidades e competências não eram as direcionadoras teóricas da

base, até então estavam pautados direitos e objetivos de aprendizagem. Houve inclusive consulta pública e foram levadas em consideração, sugestões de pareceristas. Porém, após o golpe de 2016, a equipe foi destituída e a iniciativa privada entrou com força na elaboração da terceira versão deste documento.

Com a nova constituição do Ministério da Educaçãoa pós o Impeachment da presidenta Dilma Rousseff, a equipe elaboradora foi destituída e outra, constituída por especialistas convidados e por representantes de grupos empresariais, como a Fundação Lemann, elaborou a terceira versão que foi enviada ao Conselho Nacional de Educação no início de 2017 e aprovada em dezembro, com algumas modificações, gerando a versão definitiva (Passos; Nacarato, 2018).

A BNCC aprovada associa o letramento matemático às habilidades e competências, entendendo este letramento como uma capacidade individual do estudante e não como uma constituição histórica e cultural. A BNCC utiliza o conceito de competência ancorado, de acordo com o próprio documento, nas discussões pedagógicas e sociais das últimas décadas, mas não sinaliza ou divulga os teóricos utilizados na discussão do conceito.

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (Brasil, 2017, p. 264).

Na contramão do PNAIC, que via o letramento matemático como prática social, a BNCC não prevê essas práticas sociais: de comunidades quilombolas, indígenas, do campo ou outra.

Apesar da BNCC apresentar os cinco eixos da Matemática de forma bastante ampla: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e probabilidade e estatística, essas unidades orientam as habilidades que devem ser desenvolvidas de forma restrita a cada uma das temáticas. Não faz referência à integração entre elas, ficam

restritas à própria unidade temática. “No entanto, numa análise apurada das habilidades propostas para cada ano, essa articulação não é explicitada. O conjunto de habilidades elencadas restringe-se à própria unidade temática” (Passos; Fonseca, 2018, p.128).

Tanto a BNCC quanto a Educação Matemática fazem referência a uma metodologia de projetos como possibilidade de um trabalho mais bem estruturado para ser elaborado em sala de aula, mas a BNCC apresenta um caráter bastante prescritivo. A Educação Matemática apoia uma discussão que surja das experiências e necessidades dos estudantes, de modo que o que for aprendido em Matemática seja uma ferramenta para o desenvolvimento de um conhecimento de mundo.

Nós professores precisamos lutar contra essa lógica neoliberal. O contexto exige movimento de resistência indo na contramão dos modelos impostos, visando autonomia profissional para o ensino da Matemática. Práticas reflexivas precisam ser oferecidas à formação dos educandos. Não podemos desistir da busca de uma educação social e cultural.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: Apresentação**. Alfabetização matemática. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF, 2017.

MARTINS, Erika. M. **Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira.** Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2016.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:** tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 30 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

VENCO, S. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública. *Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política*. v.6, n. (1), 2016. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36341>> Acesso em: 19 abr. 2018.

VENCO, S. B.; CARNEIRO, R. F. “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, Bragança Paulista, v.36, n.1, p.7-5, jan./abr. 2018.

PENSANDO EXPERIÊNCIAS COM A FORMAÇÃO COMPARTILHADA ENTRE ESCOLAS E UNIVERSIDADE NO ESPAÇOTEMPO E NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOS ESTÁGIOS

Michele Barreto Nunes
e-mail: m.barretonunes@bol.com.br

Alexandra Garcia (Orientadora)
e-mail: alegarcialima@hotmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa do orientador: Diálogos Escolas-Universidade

Resumo

O presente trabalho tem origem no conhecimento da proposta do “Laboratório de Aprendizagens Remotas: o estágio supervisionado e as novas possibilidades para a formação inicial e continuada de professores de escolas públicas no município de São Gonçalo/RJ” (UERJ/FFP). A pesquisa é de cunho qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica, o campo das pesquisas com os cotidianos e as narrativas como orientações na metodologia e tem como objetivo investigar os processos formativos e as experiências na formação docente de estagiários de um curso de licenciatura da UERJ e professores de escolas públicas parceiras. Os principais autores utilizados são Boaventura (2020) e Nóvoa (2017). Considerações parciais: as narrativas indicam serem processo de formação mais partilhada entre estudantes e professores nos questionamentos e produção de novos saberes profissionais, contribuindo para se pensar outros fazeres, uma nova articulação *teoriaprática*.

Palavras-chave: Pesquisa nos/dos/com os cotidianos; currículos em rede; narrativas docentes e discentes.

Introdução

O presente trabalho tem origem no conhecimento da proposta do “Laboratório de Aprendizagens Remotas: o estágio supervisionado e as novas possibilidades para a formação inicial e continuada de professores de escolas públicas no município de São Gonçalo/RJ” (UERJ/FFP). Esta pesquisa me motiva a crer na ideia de uma formação partilhada na qual estudantes de licenciatura e professores, em atuação na Educação Básica possam formar-se de forma mais colaborativa.

Tendo essa experiência como ponto de partida, o projeto propõe-se a estudar propostas pautadas nessa partilha, que Garcia (2014) nomeia como formação com-partilhada, destacando a ideia de que as redes de saberes que cada um tem e traz para as práticas docentes e curriculares nas escolas podem contribuir com os processos formativos em espaçostempos mais coletivos e através de lógicas mais solidárias de produção dos saberes profissionais docentes.

Justifica-se pela percepção da necessidade de processos formativos mais cooperativos diante dos desafios que cotidianamente enfrentamos na docência e que especialmente nos foram mais enfatizados diante do período de pandemia. Nesse período, em contato com a experiência do Laboratório enquanto docente de uma escola pública conheci a experiência do estágio em um modelo de formação virtual.

Tendo acompanhado os desafios que se colocaram a esse formato e também considerando potenciais contribuições que possam ter emergido pelo uso de alternativas mediadas pelas tecnologias, indago quanto aos desafios e enfrentamentos de um trabalho cooperativo em formação, representado pelos estágios, nesse formato.

Assim, buscaremos levantar experiências em formação que abordem processo de cooperação e partilha entre escolas e universidade, tendo como parâmetro, processos mais solidários e horizontalizados, bem como a problematização das contribuições e

limites de um trabalho realizado na modalidade on-line, para o estágio na formação de professores.

O objetivo geral da pesquisa é “Investigar os processos formativos e as experiências na formação docente de estagiários de um curso de licenciatura da UERJ e professores de escolas públicas parceiras”. Objetivo Específico são: 1) Compreender através das narrativas docentes e discentes, a construção de novos fazeres/saberes com o uso de recursos digitais; 2) Discutir quais os desafios para utilização dos dispositivos tecnológicos abertos, da *internet* e de adventos produzidos com a cultura digital na formação inicial de professores na cidade de São Gonçalo/RJ.

A pesquisa é qualitativa e está pautada no campo das pesquisas com os cotidianos e no trabalho com narrativas em pesquisas e na formação docente como orientações na metodologia. Do ponto de vista teórico, trabalharemos com a noção de “ecologia de saberes” pensamento de Boaventura Sousa Santos (2020), e com a discussão quanto as trajetórias na formação docente e a especificidade do saber docente destacada por Antônio Nóvoa, (2017). Ainda, tendo como base o pensamento quanto aos cotidianos e seus praticantes no sentido de identificar e pensar com as criações cotidianas das escolas, os processos de formação em diálogo com Certau (1994).

Espera-se que com esse trabalho possamos compreender um pouco dos currículos construídos no período pandêmico, desinvisibilizando o cotidiano como espaço de experiências curriculares reflexivas e colaborativas. Nesse sentido, interessa para pensar os saberes docentes, as práticas pedagógicas e os processos de formação de forma mais ampla, incluindo o ciberespaço (Garcia; Moreira; Amorim, 2023, p. 6).

Desenvolvimento

Com a chegada da pandemia, as aulas da rede municipal de educação foram interrompidas em 16 de março de 2020 (Decreto nº 063/2020). Em 31 de março de 2020, por meio da Portaria nº 057/2020, a

Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SEMED) determinou que cada escola organizasse a condução dos trabalhos pedagógicos respeitando o isolamento social.

Nesse contexto, intensifica-se a parceria entre a Universidade e Escola Básica com iniciativa de professores da universidade do município e alunos da Faculdade de Formação de Professores/UERJ/ São Gonçalo, que fazem parte do grupo de pesquisa “Coletivo Investigador”¹. Segundo Nóvoa (2017):

Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores. Neste lugar, deve assumir-se um ‘imperativo de profissionalização’ (Nóvoa, 2017, p. 10).

Nesse período, percebemos certo descaso dos poderes governamentais e total ausência de posicionamento no que se refere aos direcionamentos de ações pedagógicas para a educação no município de São Gonçalo, ficando a cargo dos professores buscarem alternativas para dar continuidade as suas atividades docentes junto aos alunos. Assim, nos dedicamos a compreender as escolas como *espaçostempos* (Alves, 2008), de invenção e produção de conhecimentos que continuamente também mobilizam a produção de sentidos (Garcia, 2020).

Vale ressaltar que nos importa dizer que para nós, o currículo é um campo em que a reprodução de dado sistema-mundo (Santomé, 2000) é produzida, mas também é o espaço (Certeau, 1994) onde ocorrem processos cotidianos não hegemônicos passíveis de contribuir com a resistência às forças ideológicas que buscam a

¹O *Coletivo Investigador* é um grupo composto por professores de 18 escolas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro e uma universidade pública, a qual é representada por estudantes bolsistas que participam de modo colaborativo. Trabalhamos metodologias participativas a Pesquisa-Ação Pedagógica, com o objetivo de pesquisar epistemologias para formação docente, a partir dos cotidianos escolares sob a coordenação da Professora Dra. Sueli de Lima Moreira.

hegemonia. Concordamos com Garcia, Moreira e Amorim (2023, p. 5), quando nos dizem que:

Entendemos que um currículo se produz nos espaços de interação e produções de sentidos e saberes com as práticas de seus sujeitos. Entendemos que currículo são espaços de produção de conhecimentos que trazem sentidos políticos e epistemológicos e onde esses sentidos são disputados e negociados.

Assim, é com esse pensamento de currículo que pretendemos dialogar, buscando compreender os currículos praticados durante esse período, seus desafios bem como resistência e como, contribuíram para intervir na forma como *pensamos praticamos* nos cotidianos, tendo como foco a interação com outros docentes em redes. Nesse sentido, interessam para pensar os saberes docentes, as práticas pedagógicas e os processos de formação de forma mais ampla incluindo o ciberespaço (Garcia; Moreira; Amorim, 2023, p. 6).

Com isso, esclarecemos que nenhum investimento em plataforma foi feito, ou se quer disponibilizado, dispositivos tecnológicos e *internet* para viabilizar a comunicação entre professores e alunos, o que se configurou em exclusão digital e falta de gestão democrática. Este descaso contribui com a manutenção de injustiças cognitivas e sociais, visto que, os alunos das classes populares ficaram, em algumas escolas, condicionados a retirada de apostilas que eram entregues na escola, ficando a cargo das famílias explicação dos conteúdos, sem nenhuma intervenção de professores para mediar a realização das atividades ou mesmo da correção.

Nesse cenário, ressaltamos que o objetivo aqui não é o de romantizar o ciberespaço e o uso das tecnologias, mas, sim, pensar no currículo no campo do possível, em um momento em que houve total descaso dos governantes pela educação pública do município de São Gonçalo/RJ. Neste sentido indagamos: teria sido por acaso? Em consonância com Paulo Freire que nos diz que não podemos ser neutros e que em tudo há uma intencionalidade, compreendemos quando o educador diz que “divinizar ou “diabolizar” a tecnologia

ou a ciência é uma forma alternativa negativa e perigosa de pensar errado” (1996, p.16)

Pensando os processos democráticos na educação: A participação como ato político e contra hegemônico

Acredita-se que a participação é um processo educativo, um ato político voltado para o exercício da cidadania. Ato que permite a tomada de decisões em coletivo, desmonstrando, desse modo, ir contra o autoritarismo persistente na cultura brasileira, visando construir uma maior integração social e transparência administrativa. Lembrando que é essencial que os canais de participação sejam acessíveis a todos, sem qualquer tipo de discriminação.

Refletimos sobre a compreensão de produção de conhecimentos na formação de professores, dialogando com o pensamento dos aurores tais como Garcia, Sepulveda, Rodrigues, (2020, p. 25), no que se refere ao estágio. Esta atividade constituída no tripé em que se apoia a universidade em seu trabalho junto à sociedade. Concordando com os autores citados, quando defendem que em nossas pesquisas e nos trabalhos realizados junto à graduação da Faculdade de Formação de Professores /UERJ, esse é um “espaço-tempo” em que se torna possível a articulação entre ensino-pesquisa-extensão, o que nos permite pensar questões e aspectos sociais profundos, como nos propomos a pensar nesse texto, ações mais democráticas e horizontalizadas nos processos formativos docentes no que se refere aos estágios supervisionados. De acordo com Garcia, (2014, 2015) e Garcia, Sepulveda, Rodrigues, (2020, p. 26):

Na esteira dessa compreensão, Garcia (2014, 215) propõe que o encontro como ‘espaço-tempo’ de formação sistemático, regular e coletivo, pautado em lógicas de produção de conhecimentos docentes mais solidárias e dialógicas, seja assumido conceitualmente como caminho concomitante de formação e pesquisa (Garcia, 2014, 2015). A noção de encontros está apoiada no

pensamento spinoziano sobre os ‘bons encontros’ como aquilo que mobiliza a vontade de agir e a alegria, alimentando-se do sentido de coletivo e alimentando ações e alternativas políticas em sociedade.

Concebe-se, ainda, que o trabalho pedagógico, como uma rede de relações entre sujeitos, requer uma atitude, necessariamente, democrática que respeite o outro em sua dimensão subjetiva e histórica. O professor Boaventura Santos (2020) nos chama a atenção ao esclarecer mudanças que passam despercebidas em cada época histórica, refletindo sobre exigência de medidas drásticas em decorrência da chegada de uma pandemia, sem deixar de lado medidas democráticas. Para continuar essa conversa, apresentamos um trecho do relatório de estágio de uma estagiária do Laboratório de Aprendizagens Remotas, obtido através de uma conversa pelo *Whatsapp*:

A professora supervisora, que auxiliou o meu grupo de trabalho nas atividades realizadas, foi a Judite (nome fictício devido a ética na pesquisa), professora da rede municipal, muito comprometida, disposta a troca e ao diálogo, e esforçada em buscar caminhos para uma formação de qualidade, dentro do que é possível nesse momento. O trabalho que desenvolvemos nesse semestre foi uma tentativa de compartilhar o desafio do ensino-aprendizado no contexto de pandemia. Desde o início, percebemos o grande desafio da tentativa de contribuir, ainda que minimamente, com o ensino público. Tivemos inúmeros desafios, mas o principal deles foi a dificuldade de atuar de maneira remota, e a dificuldade de contemplar alunos que não tinham acesso à internet (visto que era a nossa única forma possível de contribuição), e a escola como um todo, considerando também os desafios estruturais que ela sofre. Considerando todas essas questões, e apesar de termos que mudar inúmeras vezes o planejamento e o percurso do caminho que gostaríamos de construir com os alunos, diante de todas as adaptações que foram necessárias durante o semestre, acredito que fizemos importantes apontamentos e contribuições com as turmas. A professora Judite, de uma escuta atenta, empática, foi muito generosa, e esteve disposta tanto a contribuir, como a aprender, e foi muito comprometida em se apropriar do que nós, estagiários, produzimos. Nosso trabalho foi desenvolvido a partir do programa “Oficina de Linguagem”, idealizado pela professora Judite, em parceria com os estagiários. A oficina acontece as terças feiras, no Google Meet, e é um espaço para pensar e desenvolver diversas formas de linguagem,

como textos autorais, poesia e música. Nas poucas chamadas de vídeo que pudemos participar, tivemos a oportunidade de conhecer alguns alunos e compartilhar nossas produções, textos, poesias, além de questionar os tipos de linguagens que mais interessavam a eles, e também apresentar o trabalho que gostaríamos de desenvolver. Pudemos perceber, então, o quanto eles são criativos. O objetivo da professora Judite, inicialmente, era trabalhar somente com autores gonçalenses, mas depois, ampliamos o recorte para autores brasileiros, já que não tínhamos muito tempo para pesquisar autores que dialogassem com a atividade, e que não fossem tão complexos. Decidimos, então, trabalhar com poemas em formatos de podcast, e planejar uma atividade que incentivasse a compreensão e a interpretação dos poemas pelos alunos. A primeira atividade desenvolvida com os alunos foi proposta pelo João, minha dupla no desafio de contribuir com a escola. A atividade proposta foi a interpretação dos poemas “Inteira” e “Volúvel”, de Niellem Rodrigues, autora gonçalense, formada em Letras pela FFP.

Nesse sentido, as conversas com outros professores no cotidiano escolar e também no ciberespaço são ações que articulam pesquisa-ensino-extensão na busca de operar as noções de “encontro” e de “formação compartilhada” (Garcia, 2015), favorecem a construção de aprendizagens significativas que contribuem muito para a prática docente. Esses currículos se tornam possíveis a partir de nossas redes, que emprestam fios para tecê-los e deles se alimentam também (Garcia, 2020).

Parceria Escolas - Universidade: Na busca de espaços *outros* para formação inicial e continuada de professores.

Caminhando com o autor Nóvoa (2017), concordamos com seus pensamentos, quando esclarece sobre a importância da formação inicial, chegando a compará-la à residência médica, evidenciando sua relevância para profissão docente. Neste sentido, que buscamos pensar esses caminhos outros para formação em tempos de pandemia, por acreditar que tudo que acontece no campo da educação deve ser investigado por se tratar do futuro da educação e das relações que estabelecemos com nossos pares em sociedade.

Com nossas trocas, conversando e socializando experiências com professores mais antigos é que nos tornamos professores, por isso, é tão importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos, (Nóvoa, 2017). É fundamental, buscar um lugar para formação, mesmo que em serviço, para que a prática e a teoria possam se encontrar em um movimento que nos leve para ação-reflexão-ação, buscando a *práxis* que é tão importante na atuação de docentes conscientes do seu papel na formação do/com os nossos alunos, pois é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente, conforme nos fala Freire (1996, p. 30). Para pensar os currículos, é preciso pensar a partir do que é tecido no “miudinho” dos cotidianos (Garcia; Rodrigues, 2017). Ainda, segundo Nóvoa (2017, p. 19)

É esta co-responsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da Educação Básica um papel de formadores, a par com os professores universitários, e não transformar as escolas num mero ‘campo de aplicação’. A construção de uma parceria exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão.

Percebe-se a construção desse outro lugar do qual nos fala o educador Nóvoa (2017), no qual estagiários e professores tiveram a oportunidade de planejar juntos, virtualmente pela plataforma *Google Meet*, construindo novas formas de pensar e fazer em redes, o que contribuiu para que novas experiências pedagógicas pudessem ser vivenciadas, esclarecendo que os encontros proporcionados pelos processos formativos, dentre eles o estágio docente, são potenciais “espaços-tempos” para mobilizar deslocamentos de representações hegemônicas de docência, escola e currículo (Garcia; Sepulveda; Rodrigues, 2020).

As atividades como jogos e *podcast*, dentre outras, foram mostras do novo cenário da formação inicial e continuada de professores em busca de construir juntos, pensando caminhos

outros para formação e construção do aprendizado como forma luta e resistência. Esses currículos se tornam possíveis a partir de nossas redes que emprestam fios para tecê-los e deles se alimentam também (Garcia, 2020).

Nessa perspectiva, apresento algumas narrativas de professores e estagiários que participaram do Laboratório de aprendizagens remotas, trazendo reflexões que contribuem para pesquisa, pois entendo que o estágio supervisionado é de suma importância para formação do professor e que a relação Escola - Universidade contribui muito para a construção de conhecimentos e reflexão docente:

Estagiário 1: [...] o projeto desenvolvido foi um podcast ... de uma forma geral, eu perdi o medo de fazer estágio, pois tinha receio de não saber explicar a matéria na sala de aula, mas no fim me sai bem.

Estagiário 2: [...] nosso trabalho foi desenvolvido a partir do programa “Oficina de linguagem”, idealizado pela professora da rede em parceria com os estagiários. A oficina acontece as terças-feiras pelo Google Meet, e é um espaço para pensar e desenvolver diversas formas de linguagens... Uma das minhas reflexões durante o período do estágio, é a certeza de que o professor é insubstituível em sala de aula. Era inevitável que os alunos, por mais que tentassem focar na aula, dispersassem sua atenção. O distanciamento social mostrou como a grande maioria dos alunos do ensino público não possui recursos tecnológicos, que possibilitem o acesso pleno às aulas, o que dificultou muito a aprendizagem concreta, etambém o desenvolvimento de planejamentos e metodologias de ensino para os professores, tanto os que possuem anos no magistério, quanto professores em formação.

Professora 1: [...] eu tava entrando nesse livro que era um livro de contos africanos e aí eles produziram um jogo, um material de jogo, eles produziram também uma cartilha sobre esse material, aí acho que as coisas conversaram.

Considerações parciais

Como compreensões iniciais desenvolvidas com base na interação como o projeto do laboratório, foi possível perceber que as narrativas constituem-se estratégias importantes no processo de formação mais partilhada entre estudantes e professores, oportunizando maior envolvimento entre ambos nos questionamentos e produção de novos saberes profissionais.

O diálogo entre escola e universidade contribui para uma rede de mobilização dos diferentes saberes, entre esses dois espaços formativos. Deste modo, podemos investigar formas mais ecológicas de produção de conhecimentos com professores e licenciandos.

Sendo assim, enfatizamos as contribuições das atividades promovidas pelo Laboratório de Aprendizagens Remotas para a construção de conhecimentos docentes refletidos em suas práticas cotidianas. Conhecimentos que venham de fato contribuir para uma educação pública de qualidade para os alunos das escolas públicas do nosso município, que nos permitam ter esperança.

Na experiência que deu origem ao projeto de pesquisa, observamos, que na interação entre professores e estagiários, as trocas aconteceram contribuindo para se pensar outros fazeres, uma nova articulação *teoriaprática*.

Nesse sentido, processos formativos pautados na partilha podem nos auxiliar a pensar caminhos outros para formação e construção do aprendizado, como forma de luta e resistência da escola pública. Cabe ainda investigar os limites que aparecem quanto à insuficiência de recursos tecnológicos e de formação para sua utilização diante das demandas que se colocam sobre as escolas.

Referências

- BOAVENTURA, Souza Santos **A cruel pedagogia do vírus**. Almedina, 2020.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Alexandra. **Defina metodologia: questões para pensar a pesquisa e a produção dos currículos cotidianos e processos formativos**. Petrópolis: De Petrus Editora, 2014.

GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. *In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Anais...* ANPED. Florianópolis UFSC, 2015.

GARCIA, Alexandra; SEPULVEDA, Denize; RODRIGUES, Simone de Alencastre: Diálogos Escolas-Universidades: Pensar currículos e docência com os estágios. *In: Experiências partilhadas de formação docente: estágios e outras práticas na faculdade de formação de professores da universidade do estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).* Niterói, RJ: Intertexto, 2020.

GARCIA, Alexandra; MOREIRA, Maria Alfredo; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues. Narrativas, conversas e as múltiplas grafias de vida: reverberações curriculares. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 21, p. 1-22, 2023.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.47, n.166, p. 1106-1133, 2017.

VIVÊNCIAS POPULARES E APRENDIZAGENS: Pensando a decolonialidade das festas escolares

Nãnaira Ferreira
e-mail: nanairaf@gmail.com

Alexandra Garcia (Orientadora)
e-mail: alegarcialima@hotmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Pesquisa Diálogos Escolas-Universidade

Resumo

O presente trabalho aborda a necessidade de repensar os currículos escolares à luz do contexto social e político, visando promover conhecimentos mais justos e igualitários na sociedade. Procura enfocar na importância de introduzir vivências afrocêntricas no ensino e questionar como isso pode ser feito de maneira eficaz, propondo uma educação que vá além do currículo oficial e abraçando as experiências e culturas dos estudantes, especialmente aqueles de origem afrodescendente. A pesquisa se concentra na Rede Municipal de Niterói/RJ, e busca compreender como a cultura afro-brasileira é incorporada ao currículo e como isso afeta o interesse dos alunos, buscando enfatizar a necessidade de repensar o currículo de forma a valorizar as vivências populares e as contribuições das culturas afro-brasileiras na tentativa de ajudar os estudantes a se reconhecerem e valorizarem suas origens. A pesquisa se baseia na ideia de uma educação decolonial que desafie as estruturas de poder estabelecidas em busca de uma educação libertadora.

Palavras-chave: Currículo; cotidiano; decolonialidade.

Introdução

Considerar o contexto social e político e os desafios que ele traz para pensarmos com as escolas, produções de conhecimentos que contribuam para formas mais justas e igualitárias de vivermos em sociedade implica problematizar as bases epistemológicas e políticas dos currículos.

Trabalhar com as crianças menores, menos favorecidas economicamente, trocar diariamente experiências com elas e suas famílias e observar as colegas de profissão ao longo do magistério me trouxeram muitos questionamentos. Ultimamente, um deles tem despertado minha curiosidade: Como podemos proporcionar a esses estudantes, vivências afrocêntricas cotidianas que influenciem positivamente o processo de ensino aprendizagem?

Diante do exposto, pensar no processo de formação docente e a produção dos currículos, no cotidiano é algo que gosto de fazer. Conversas com o grupo de pesquisa do qual hoje faço parte, intitulado “Diálogos Escola-Universidade”, sob a coordenação da professora Alexandra Garcia, me reaproximaram da Universidade e vem contribuindo com minhas reflexões acerca do que temos a oferecer aos nossos estudantes das escolas públicas, aos quais comumente se relega uma educação de segunda categoria, por meio de um currículo distante de seus interesses e de suas realidades. Como aponta Garcia (2015), pensamos como os encontros podem contribuir para a produção de interrogações, deslocamento de percepções e desconstrução de sentidos sobre as representações de escola e docência que nos são hegemônicas.

No enfrentamento das desigualdades sociais, cabe a nós, professores, nos atentarmos para o modo, como na escola estão presentes visões excludentes, reproduzidas ou não problematizadas pelos currículos que circulam nesse ambiente, fazendo-se necessário pesquisar e pensar outras produções curriculares capazes de abordar a pluralidade dos saberes e considerar os estudantes e seus

corpos para além da sala de aula, como sujeitos carregados de desejos e experiências.

Considerar os saberes e a presença dos sujeitos nas escolas para pensar com eles e a partir das questões que trazem os currículos talvez pareça o óbvio, no entanto, muitas vezes, nas lutas políticas que fazemos ou podemos fazer com a contribuição de nossas pesquisas, é necessário dizer o aparentemente óbvio.

Dessa maneira, essa pesquisa tem por objetivo principal compreender como esse tema vem sendo percebido e desenvolvido na Rede Municipal de Niterói, especificamente na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), Jacy Pacheco, onde por muitos anos lectionei e presenciei, cotidianamente a tentativa de oferecer à comunidade escolar, experiências decoloniais que fizessem sentido a nossos estudantes.

Com isso, espera-se que possamos contribuir com a produção de compreensões a partir da pesquisa, comprometidos com currículos em que nossos estudantes (e nós, professores, também) possam se reconhecer, promovendo uma valorização cultural e social em práticas educativas mais emancipatórias.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como justificativa a importância de pensarmos a insuficiência de abordagens decoloniais nos *espaçotempos* e nas práticas curriculares cotidianas nas escolas, considerando-se, também, as interfaces com cultura e corpo pautadas em padrões estabelecidos para a manutenção das relações de poder herdadas da colonialidade.

Ainda nos dias atuais, podemos perceber que os saberes afrocêntricos muitas vezes são deixados de lado, ficando apenas a cargo das efemérides, ou seja, da abordagem em datas específicas, como a Semana da Consciência Negra, por exemplo. O processo de colonização persiste das mais diversas maneiras e nos mais diversos espaços, incluindo os escolares, por meio de práticas discriminatórias e do racismo estrutural. Concordo com Nascimento (2009, p. 41), quando afirmam que:

Durante milênios, as civilizações clássicas africanas estiveram entre os principais elaboradores do conhecimento humano. Uma missão da abordagem afrocentrada recente é desvelar e estudar essa produção, negada e escamoteada por um ocidente que se autodenominou o único dono da ciência.

Diante dessas questões, buscamos ampliar as discussões sobre a cultura popular para além da perspectiva cultural eurocêntrica e caminhar em direção a uma visão que dialogue, dentre outras perspectivas decoloniais, com os deslocamentos que nos provocam a pensar com um olhar afrocentrado, tendo em vista serem os estudantes das escolas públicas, em sua maioria, pretos e pardos. Isso pode contribuir para pensarmos currículos menos excludentes e mais identificados com os saberes e formas de ser e estar num mundo conectado à diversidade de saberes que compõem nosso manancial cultural e nossa ancestralidade.

Perspectivas e possibilidades afrocentricas no currículo nos/dos cotidianos

As marcas da colonização ainda se fazem presentes no nosso dia a dia. Presenciar, no cotidiano escolar, fortes rastros desse período, inclusive o modo como a colonização marca os corpos e nossa relação com eles ao naturalizar padrões de pertencimento que negam ou invisibilizam as questões étnico-raciais, ainda faz parte de nossa rotina. Ao mesmo tempo, a razão ocidental moderna, na qual o modelo de escola se alimenta, nega ao corpo o protagonismo e mesmo a sua presença na escola.

Aníbal Quijano, sociólogo peruano, argumenta que o sistema de dominação colonial implementado pelos europeus durante o período de colonização ainda persiste, principalmente através da imposição de padrões culturais e epistemológicos. Em outras palavras, o conhecimento ocidental, eurocêntrico, é tido como universal e superior, enquanto outros saberes são desvalorizados ou invisibilizados.

Quijano aborda a maneira como os colonizadores implementaram o conceito de raça, chegando a um novo padrão de poder mundial, levando aos que foram colonizados a ideia de que povos negros e indígenas são inferiores aos brancos, principalmente os europeus. Sobre o desenvolvimento desse processo em países como o Brasil, o autor afirma que:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus (Quijano, 2005, p.118).

Nesse sentido, a colonialidade do saber mantém uma estrutura baseada em hierarquias, discriminação e desigualdades. Essa estrutura perpetua o racismo, o machismo, a homofobia e outras formas de opressão. A educação, por sua vez, reproduz esses padrões por meio do currículo de base, das práticas pedagógicas e do acesso desigual ao conhecimento.

O autor destaca como o conhecimento foi construído a partir de uma perspectiva eurocêntrica, hierarquizada e colonizadora, que marginalizou outras formas de saberes e culturas. Na educação, essa colonialidade se expressa na imposição de um currículo eurocentrado, que invisibiliza a história, as contribuições e os conhecimentos dos povos negros e indígenas.

Essa abordagem reforça a perpetuação de uma cultura de dominação e discriminação racial, restringindo o acesso ao conhecimento de grupos marginalizados e reforçando estereótipos prejudiciais. Para desafiar a colonialidade do saber, é necessário repensar o currículo escolar, valorizando as diversidades culturais e étnico-raciais para proporcionar uma educação emancipatória e transformadora, pois não se pode ignorar que a colonização deixou profundas marcas em todos os aspectos da sociedade, incluindo a educação e a vida cotidiana. O currículo, como componente central

do processo educacional, muitas vezes, reflete as narrativas dominantes e perpetua hierarquias coloniais.

Michel de Certeau, em seu livro *A Invenção do Cotidiano*, explora como as pessoas comuns exercem agência e resistência dentro das estruturas de poder existentes em suas vidas cotidianas. Certeau argumenta que os indivíduos, muitas vezes, desenvolvem estratégias criativas para contornar as normas e regras determinadas a eles, encontrando maneiras de afirmar sua identidade e autonomia em meio à opressão imposta, frequentemente, pelo colonialismo.

A vida cotidiana é um espaço crucial onde as estruturas coloniais são reforçadas ou desafiadas. O autor explora como as práticas cotidianas podem perpetuar relações de poder, mas também podem ser transformadas em atos de resistência. Nesse sentido, ao pensarmos nas trocas e nas aprendizagens que se tecem nos espaços escolares, somos nós, professores, que desenvolvemos tais práticas de resistência e reinvenção, muitas vezes, sem que nós mesmos percebamos tais movimentos.

Quijano e Certeau, juntos, nos ajudam a pensar como os fazeres docentes presentes no cotidiano, por meio das táticas e manobras produzidas no dia a dia da sala de aula, poderiam ser capazes de criar conhecimentos alternativos ou mesmo resgatar aqueles saberes suprimidos pela colonialidade, pois, de acordo com Certeau, “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (1994, p. 38).

Alves, Ferraço e Soares (2018) nos ajudam a pensar melhor o argumento de Certeau, no que se refere a essas táticas presentes no cotidiano, ao afirmarem que existe uma criação permanente de conhecimentos e modos de conhecer, de existir e de viver com os outros. Tais táticas podem ajudar a nós, professores, na luta contra a opressão e a imposição do conhecimento colonial. De acordo com os autores:

Ao invés de submissão, conformismo, alienação e passividade, ele [Certeau, *grifo nosso*] enxergou nessas operações de praticantes mecanismos de resistência forjados com uso que fazem do que é imposto: uma produção

secundária, clandestina e silenciosa que pode constituir microliberdade e, no limite, redes de antidisciplina (Alves; Ferraço; Soares, 2018, p. 36).

Por ser estudante oriunda de escola pública do Município de São Gonçalo, no Rio de Janeiro, e professora nos anos iniciais da Rede Municipal de Niterói, pude perceber, ao longo desses anos no magistério, nas escolas por onde passei e atuei, uma enorme ausência de obras que destaquem ou referendem as culturas indígenas e africanas. De alguns anos para cá, após a deliberação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08, os acervos escolares têm sido ampliados, no entanto, a meu ver, vagarosamente; dessa maneira, muito ainda precisa chegar às escolas, bibliotecas e, principalmente, às salas de aula.

Outro autor que recentemente contribuiu para nos ajudar no resgate epistemológico e no enfrentamento ao apagamento de nossos saberes ancestrais é Nei Braz Lopes, ou apenas Nei Lopes; intelectual e artista, é um renomado compositor, cantor, escritor e estudioso das culturas africanas. Desde 1981, o autor vem se dedicando a produzir obras de cunho pedagógico, ampliando significativamente o repertório da diáspora africana.

Tomar conhecimento da grandeza da obra de Nei Lopes, apenas no curso do Mestrado, me chamou atenção para tudo que ainda parece estar tão distante da educação que oferecemos a nossos estudantes, desde a Educação Infantil até a Graduação.

Em um país onde questões como o racismo ainda são pouco discutidas e muitas vezes mascaradas pelo discurso da miscigenação, onde grande parte da população ainda demonstra dificuldade de se reconhecer como negros/negras e onde a branquitude ainda impera no dia a dia do povo, o autor traz uma enciclopédia que aborda, demaneira especial, diversos aspectos da diáspora africana, oferecendo informações históricas, sociais, culturais e políticas que nos são subtraídas desde a infância, dando um caráter reparativo a muitos verbetes ali apresentados. Levar aos estudantes conhecimentos como os que Lopes nos oferece, assim como vivências e experiências indígenas e afrocêntricas que

valorizem os corpos e elevem a autoestima de nossos estudantes, é de suma importância no currículo cotidiano.

As danças e as brincadeiras costumam ser assuntos que geram interesse e curiosidade por parte das crianças, em diferentes faixas etárias, e também de adolescentes. Desta forma, acredito que abordá-las também pode ser uma prática para além dos momentos festivos da vida escolar desses estudantes, ou seja, deveriam fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas da Rede, do dia a dia, contribuindo para a ampliação de seus repertórios, do capital cultural desse público, bem como trazendo debates para além da visão eurocêntrica que domina o currículo escolar de uma forma geral.

No entanto, e para tal, ainda precisamos refletir sobre como o corpo na escola é constantemente monitorado e os estudantes, assim, são, com frequência, desencorajados a movimentar-se, desde a educação infantil até os anos finais do ensino médio, na tentativa de se manter um controle maior dos espaços. Pensando com os sentidos atentos a essa questão, talvez isso se reflita tanto no dia a dia da escola quanto nos festejos, danças, apresentações, jogos e demais momentos de brincadeiras aleatórias.

Assim, entendemos que buscamos a ampliação das discussões sobre a cultura popular para além da perspectiva cultural eurocêntrica caminha em direção a uma visão afrocentrada, na qual os estudantes das escolas públicas, em sua maioria pretos e pardos, possam se reconhecer, promovendo sua autovalorização individual, cultural, psicológica, educacional e social. Como bem explicita Asante (2009, p. 93), “muito do que estudamos sobre a história, a cultura, a literatura, a linguística, a política ou a economia africana foi orquestrado do ponto de vista dos interesses europeus”.

Após anos de vivências coloniais e da contínua reprodução do conhecimento eurocêntrico, olhar atentamente para as vivências populares afrocêntricas que estão sendo oferecidas às crianças negras nos espaços educativos é de extrema urgência e significa uma modificação fundamental no campo pedagógico.

Tendo em vista que é no cotidiano que produzimos currículo e nos reconhecemos como profissionais *praticantes pensantes*, termo cunhado por Nilda Alves (2014), nos ancoramos no sentido do termo para repensarmos o papel do professor que, no dia a dia, se reinventa para produzir currículo e tornar possível novas maneiras de ensinar e aprender juntos aos colegas e aos próprios discentes. De acordo com Freire (1987, p. 58), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Tal afirmação seria impossível de ser pensada se levarmos em conta a verticalidade dos saberes impostos pelo colonialismo.

Para pensar um currículo vivo, se faz necessário pensar os diversos aspectos da vivência escolar, mas não apenas dentro da sala de aula. Ao buscar respostas para como as vivências populares podem influenciar positivamente as trocas com nossos pares no cotidiano escolar, penso que seja importante destacar as palavras de Garcia (2015, p. 293), quando a autora aponta que:

Entendemos que diferentes maneiras de entender o termo currículo alimentam diferentes possibilidades de produção dos currículos; as implicações das diferentes compreensões são tanto políticas como epistemológicas e nos convocam a pensar sobre os sentidos naturalizados.

Levar até a sala de aula os saberes socialmente excluídos possibilita ao estudante um maior entendimento de sua ancestralidade, dando-lhe a possibilidade de se conectar com seu passado e projetar seu futuro de maneira que possa se reconhecer em todos os lugares aos quais queira se sentir pertencido.

Nelson Maldonado-Torres, filósofo porto-riquenho e teórico da decolonialidade, contribui para essas discussões ao enfatizar a importância de uma perspectiva decolonial para a compreensão dos sistemas de opressão e exclusão. Ele argumenta que a colonialidade é uma estrutura de poder global que afeta a todos, inclusive aqueles que estão localizados fora dos espaços geográficos historicamente colonizados. A decolonialidade, nesse sentido, é um convite para

que as pessoas de todas as origens se engajem na reflexão crítica e na desconstrução das estruturas de poder coloniais, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. O Autor afirma que:

Nesse contexto, decolonialidade como um conceito oferece dois lembretes-chave: primeiro, mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política. É por isso que o conceito de decolonialidade desempenha um importante papel em várias formas de trabalho intelectual, ativista e artístico atualmente (Maldonado-Torres, 2019, p. 31).

Nesse sentido, pensar uma educação decolonial cotidianamente, talvez seja uma saída viável que faça sentido à educação brasileira. A decolonialidade é uma perspectiva crítica que busca desafiar e superar as estruturas e lógicas da colonialidade, rejeitando a hierarquia e a dominação impostas por esta última na busca por formas alternativas de conhecimento, experiência e organização social que não estejam baseadas em relações de poder desiguais.

Para pensarmos uma educação igualitária, que valorize nossos estudantes e os saberes provenientes de nossas raízes enquanto povo brasileiro colonizado, precisamos rever e repensar o currículo e o cotidiano que estamos oferecendo.

Referências

ALVES, Nilda; FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.

COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, N. M e GROSGOUEL, R. (org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiapórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abordagem afrocentrada, história e evolução. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa - Matrizes Africanas da Cultura Brasileira - 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **Nilda Alves – Praticantepensante de cotidianos**. São Paulo: Autêntica. 2015.

GARCIA, Alexandra. Currículo: Sobre sentidos e produções cotidianas. *In*: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Nathália. **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP, 2008.

GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. *In*: 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015, Florianópolis. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED**. Florianópolis: ANPED/UFSC, 2015b.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In* J. Bernardino-Costa *et al.* (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiapórico**. 2 ed. 2019, p. 27-53. São Paulo:Autêntica. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em:http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS EM CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Priscilla Paixão Ferreira Pereira
e-mail: priscillapf208@gmail.com
FME/Niterói

Luiz Fernando Conde Sangenis
e-mail: lfsangenis@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de pesquisa SERAPHICUS

Resumo

A pandemia de COVID-19 provocada pelo SARS-Cov-2 resultou em medidas de isolamento social, tal como a suspensão das atividades presenciais em escolas e universidades do mundo inteiro. Um novo cenário educacional se configurou: o ensino e os estágios curriculares passaram a ser oferecidos remotamente durante os dois anos pandêmicos. Eu Trabalho no NEST (Núcleo de Estágio/FME) desde o ano de 2016, ao longo dos anos fui percebendo as dúvidas recorrentes de estudantes que nos procuravam com pouca ou nenhuma orientação sobre estágio, principalmente os que cursavam Pedagogia a Distância. O Núcleo de Estágio/FME é o setor da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), responsável pela realização de convênios com as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas e escolas de nível médio que possuem o curso de formação de professores, buscando campo para os

estudantes, em fase de estágio curricular supervisionado, das instituições de ensino conveniadas às escolas da Rede Municipal de Educação de Niterói; estágio remunerado (realizado através de convênio com Agente de Integração), cadastro, orientações pedagógicas e encaminhamento de pesquisadores às escolas da Rede. Com a pandemia de COVID-19 e com os estágios sendo oferecidos remotamente surgiu o interesse pela temática: “Estágios Curriculares Supervisionados em cursos de Pedagogia a Distância durante o período de ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de COVID-19”. Levantamos alguns questionamentos sobre como estaria sendo implementada a prática dos estágios remotos no que se refere à supervisão, aos processos avaliativos utilizados e à articulação universidade-escola. Com base nas questões levantadas, traçamos o percurso da pesquisa de campo, de caráter qualitativo, que teve como objetivo geral, investigar as práticas dos estágios curriculares supervisionados em cursos de Pedagogia a Distância de duas instituições conveniadas à FME/Niterói, durante o período de ensino remoto emergencial. A escolha por duas universidades (UNIRIO/CEDERJ e UNESA) se fez, por serem as que mais nos enviavam estudantes do curso de Pedagogia a Distância, durante o período pré-pandêmico. Dentre os objetivos específicos, podemos destacar a análise dos documentos norteadores dos estágios das duas universidades pesquisadas, dos processos avaliativos utilizados nos estágios, bem como a articulação universidade-escola. Para tanto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com base na análise de conteúdos de Bardin (1977), com estudantes em fase de estágios supervisionados, que atuaram nas escolas da Rede Pública Municipal de Niterói, durante o biênio 2020-2021, tutores da UNIRIO/CEDERJ, coordenadores da UNESA e com os professores que os acolheram nas escolas municipais, buscando elementos que nos fizeram entender como foi a experiência dos estágios no período remoto emergencial. O estudo nos possibilitou a identificação de práticas diversas de estágio supervisionado que coexistem em realidades tão

próximas, trazendo-nos a percepção do quão possível, apesar das adversidades, é a realização de bons projetos de cursos de Educação a Distância, utilizando as tecnologias digitais e as estratégias pedagógicas disponíveis a favor de uma educação transformadora. Contudo, ressaltamos a necessidade de investimentos governamentais em políticas públicas de acesso à *internet* e às novas tecnologias digitais, formando e valorizando os profissionais da educação para a inserção destas em suas práticas pedagógicas nas escolas públicas brasileiras. Defendemos ainda, a formação de professores condizente com a atuação na Educação a Distância, valorizando os tutores como professores universitários, o que envolve planos de carreira e vínculos empregatícios. A pesquisa está fundamentada nas contribuições dos seguintes autores: Belloni (2012), Contreras (2012), Gatti (2010), Nóvoa (2019), Petters (2006), Pimenta e Lima (2011), Tardif (2002), dentre outros.

Palavras-chave: Estágios curriculares; práticas on-line; formação de professores.

Introdução

O Núcleo de Estágio (FME) e o interesse pela pesquisa

Sou professora formada pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ e trabalho desde o ano de 2016 no Núcleo de Estágio (NEST) da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME).

O NEST foi criado em 15 de outubro de 2005, através da Portaria n.º 578 e, atualmente, possui diversas funções; como a realização de convênios com as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas e escolas de nível médio que possuem o curso de formação de professores, concedendo campo para os estudantes em fase de estágio curricular supervisionado das instituições de ensino conveniadas às escolas da Rede Municipal de Educação de Niterói; estágio remunerado (realizado através de convênio com Agente de

Integração), cadastro, orientações pedagógicas e encaminhamento de pesquisadores às escolas da Rede.

A dinâmica do setor é muito interessante, devido à quantidade de estudantes que recebemos diariamente para intermediarmos a relação universidade-estágio-escola. No contexto da pandemia de Covid-19, através da Portaria MEC n.º 544 de 16 de junho de 2020, dispondo sobre “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19” (MEC, 2020), os estágios tornaram-se remotos através das tecnologias digitais disponíveis.

Entendendo que o estágio supervisionado é um dos componentes curriculares basilares para a formação dos professores através da interlocução universidade-escola, foi preciso pensar nos estudantes do curso de Pedagogia à distância e como estariam sendo implementados os estágios de maneira remota, a rigor, a efetiva supervisão, as avaliações e a articulação universidade-escola, sendo estes os questionamentos centrais de nossa pesquisa.

Sendo assim, colocamos no foco de nosso estudo o curso de Pedagogia à Distância de duas universidades conveniadas à FME/Niterói: Universidade Estácio de Sá (UNESA) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), pelo consórcio CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro), pelo motivo de serem as duas universidades que mais nos procuravam para a realização do estágio, dentre as que ofertavam o curso de Pedagogia à distância antes do período remoto emergencial.

Trouxemos algumas considerações inerentes à EaD neste trabalho, de acordo com as suas características próprias. Desta forma, afirmamos que Educação a Distância, na atualidade, necessita de substanciais investimentos em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e de bons Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) nas universidades.

Desde a década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), e de outros que o sucederam, com

o discurso da democratização do Ensino Superior, temos observado o exponencial crescimento das matrículas deste segmento no setor privado. A partir da primeira década dos anos 2000, houve importante concentração de instituições, através de movimentos de aquisições e incorporações, de modo que surgiram várias *holdings* empresariais de educação, com capital aberto na Bolsa de Valores, e permitindo ganhos financeiros em escala e a movimentação de bilhões de reais. Em algumas regiões do país, constituem verdadeiros oligopólios, dificultando ou inviabilizando o funcionamento de diversas instituições menores.

A LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é considerada como marco legal da reforma que foi colocada em curso na década de 1990. O art. 7º ratifica que o ensino é livre à iniciativa privada, havendo de atender a algumas condições. O Estado assume a prerrogativa de regulação e de avaliação da qualidade da educação nacional, enquanto as instituições necessitam ter a capacidade de autofinanciamento de suas atividades (MEC, 1996, Art. 7º).

A discussão se torna pertinente no cenário do ensino superior brasileiro, particularmente nos cursos de formação de professores, uma vez que, na atualidade, a maioria dos professores é formada em cursos de licenciatura na modalidade à distância e oferecidos por instituições privadas, boa parte delas controladas por grandes *holdings* de capital aberto e que exploram a educação entendida como serviço e negócio altamente rentável para investidores nacionais e estrangeiros.

A expansão de matrículas dessas *holdings* se dá através da oferta de cursos à distância, operacionalmente menos onerosas e mais rentáveis, de modo a que permite uma oferta de preços bem mais baratos do que os propostos para os cursos de modalidade presencial.

A partir da Pandemia, havendo autorização governamental de que os cursos superiores pudessem funcionar de forma remota, enquanto não houvesse condições sanitárias para a volta do ensino presencial, a preferência por cursos à distância ou híbridos

aumentou, assim como a migração de estudantes que cursavam o ensino presencial.

Não é a proposta do meu trabalho apresentar uma ampla pesquisa sobre cursos de formação de professores na modalidade EaD. Versa, no entanto, sobre a formação de professores através da análise das práticas adotadas para a realização dos estágios curriculares supervisionados no período remoto emergencial. O ensino remoto, em que estudantes e docentes não estavam no mesmo espaço físico, desenvolveu atividades pedagógicas não presenciais como meio possível de manter as atividades acadêmicas enquanto perdurou a fase mais aguda da Pandemia.

O Percorso metodológico

A pesquisa foi realizada em duas instituições universitárias, uma pública e outra privada, que, atualmente, são conveniadas ao município de Niterói/RJ para a prática de Estágio Curricular Supervisionado, a fim de que houvesse uma interlocução entre estudantes de Pedagogia, tutores e professores das escolas da rede municipal que recebem estes estagiários.

Sendo assim, nosso objetivo geral foi investigar as práticas dos estágios curriculares supervisionados em cursos de Pedagogia a Distância de ambas as instituições que são conveniadas à FME, durante o período de ensino remoto emergencial.

Os nossos objetivos específicos foram os seguintes:

- Analisar os documentos norteadores dos estágios das duas universidades pesquisadas durante o período remoto emergencial;
- Verificar como foi realizada a supervisão dos estágios das duas universidades pesquisadas durante o período remoto emergencial;
- Demonstrar os processos avaliativos utilizados nos estágios pelas duas universidades pesquisadas durante o período remoto emergencial;

- Averiguar como foi realizada a articulação universidade-escola das duas universidades pesquisadas durante o período remoto emergencial.

Analisamos o manual de estágio da UNESA e os guias de estágio da UNIRIO/CEDERJ (Educação Infantil e Ensino Fundamental), como documentos norteadores dos estágios no período remoto emergencial, além de realizarmos entrevistas semiestruturadas com estagiários, com tutores da UNIRIO/CEDERJ e coordenadores da UNESA e com professores da Educação Básica, regentes do município de Niterói/RJ, nos permitindo a análise de suas vivências de estágio remoto durante este período.

Utilizamos as entrevistas semiestruturadas por ser um modelo flexível, isto é, de acordo com um roteiro prévio, surgiram inferências além do planejado. Conforme Minayo (2010), a entrevista semiestruturada, “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Minayo, 2010, p. 261). A autora discorre sobre o trabalho de campo, afirmando ser [...] “um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias” (Minayo, 2001, p. 8).

Nossa pesquisa foi de cunho qualitativo através do método indutivo de análise, visto não haver categorização prévia no decorrer da revisão de literatura, somente após a análise das entrevistas. A investigação através das entrevistas foi realizada sob a “Análise de Conteúdo” (Bardin, 1977) subdividida em duas categorias com três eixos de estudos cada. Utilizamos este método de análise, pois, de acordo com Franco (2018): “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (Franco, 2018, p. 12).

Sendo assim, a primeira categoria denominada: “Experiência de estudantes, tutores e professores da Educação Básica com os estágios remotos e as tecnologias digitais”, culminou em três eixos de análise

surgidos durante a realização dos depoimentos dos entrevistados de acordo com as situações enfrentadas naquele contexto, girando em torno de dificuldades de acesso à *internet*, da participação dos estagiários nas atividades pedagógicas das escolas no período remoto emergencial e da ausência de contato com os estudantes da Educação Infantil, como ponto impactante nas práticas de estágio supervisionado e para a aprendizagem global das crianças de 0 a 6 anos de idade.

A segunda categoria se refere aos desafios na mediação pedagógica durante as práticas de estágio remoto no período emergencial, na perspectiva de estudantes, tutores, coordenadores e professores da Educação Básica, apresentando os aspectos inerentes à supervisão, à avaliação dos estágios e à articulação universidade-escola.

Os estágios curriculares supervisionados nos ofereceram subsídios para verificar como foi realizado o acompanhamento dos futuros professores em formação, por parte dessas IES e dos professores da Rede Municipal de Educação de Niterói que os receberam no ensino remoto, propiciando um maior entendimento do desenho desses cursos de modo que se analisou a formação docente à distância através dos estágios.

Considerações finais

Durante as entrevistas realizadas, percebemos pontos em comum nas falas de estudantes, tutores e professores da Educação Básica, acerca das experiências vivenciadas no período remoto emergencial. Os estudantes abordaram a questão das dificuldades de acesso à *internet*, principalmente dentre os alunos da Educação Básica, denotando os poucos investimentos em *internet* e tecnologias digitais em nosso país, apenas 2,0%, destinados pelos municípios brasileiros ao acesso gratuito ou subsidiado à *internet* em domicílio, como abordado neste estudo através da pesquisa via sistema Educacenso.

Além disso, os estagiários relataram ser o aplicativo *WhatsApp* o principal meio de comunicação utilizado para a interação dos grupos criados para a veiculação das atividades realizadas nas escolas e, portanto, para a participação deles, além do acesso à plataforma à época disponibilizada pelo município de Niterói.

Importante salientar a necessidade de investimento governamental na democratização do acesso à *internet* e à banda larga, posto que a pandemia de COVID-19 expôs a realidade dos países que pouco investem nessas tecnologias, como é o caso do Brasil.

Os relatos dos estudantes demonstraram o bom acolhimento das equipes pedagógicas das escolas, provocando reflexões nos estagiários acerca de aspectos inerentes ao cotidiano escolar. Alguns estudantes externaram suas percepções sobre atividades de envolvimento de pais e crianças em brincadeiras na Educação Infantil, outros sobre a importância do trabalho em equipe e da atualização constante dos profissionais da educação frente às tecnologias e as modificações no sistema educacional. Contudo, no que se refere à práxis, como um movimento dialético no processo de reflexão, percepções conceituais conectadas às aprendizagens, por se tratar de estágio remoto, verificou-se que tal movimento foi precário.

Os estudantes entrevistados das duas universidades pesquisadas, em sua maioria, realizaram os estágios na Educação Infantil suscitando percepções peculiares a esta etapa de ensino também dos tutores que os acompanharam, no caso da UNIRIO/CEDERJ, e das professoras da Educação Básica atuantes nessa etapa. As atividades das escolas de Educação Infantil do município de Niterói foram ministradas através da tentativa de aproximação afetiva entre comunidade escolar, famílias e crianças através de grupos de *WhatsApp* criados pelas escolas e permitidas as participações dos estagiários nestes grupos, criando possíveis lacunas na formação desses estagiários pela ausência de contato com as crianças.

Sendo assim, os licenciandos relataram suas sensações de perda de aprendizagem tanto para sua formação, por não estarem

presencialmente com as crianças, quanto para as crianças desta faixa etária, devido à ausência de socialização com seus pares. No ambiente virtual, a interação para o pleno desenvolvimento infantil torna-se inviável.

Com relação à supervisão dos estágios no período remoto emergencial, identificamos diferenças entre a mediação da tutoria da UNIRIO/CEDERJ e da UNESA, apontando para concepções de estágio distintas, ao analisarmos os guias de estágio da UNIRIO/CEDERJ e o da UNESA. O primeiro apresentou disponibilidade da tutoria nos processos de mediação pedagógica, ratificado pelos relatos dos estudantes e dos tutores, demonstrando haver mediação pedagógica dos tutores durante este período através da utilização de atividades formativas de cunho avaliativo processual, considerando o estagiário como sujeito do conhecimento.

O segundo é um manual autoinstrucional com o passo-a-passo a ser seguido durante os estágios, sem a mediação da tutoria, ratificado pelos relatos dos estudantes entrevistados. Os estudantes da UNESA relataram os aspectos burocráticos em excesso envolvidos no processo de estágio com transferência de responsabilidade da avaliação ao professor do campo. Sendo assim, discordamos de práticas de estágio onde não haja mediação pedagógica e, portanto, não há como avaliar, tampouco interferir, no processo ensino-aprendizagem, já que este é verificado através da marcação de formulários.

Observamos o processo avaliativo da UNIRIO/CEDERJ e destacamos o seu cunho formativo, na medida em que as atividades interativas (blogs, rodas de conversa, fóruns, autoavaliação) são pontuadas gradativamente considerando o processo vivenciado nos estágios, com a possibilidade em levar os estudantes à autorreflexão.

A UNESA adota como forma de avaliação dos estágios fichas de frequência e de avaliação, transferindo a responsabilidade avaliativa ao professor da Educação Básica, o que pode ser confirmado pelo manual de estágio analisado e ratificado pelo relato

de uma das estagiárias e por uma das professoras da Educação Básica em entrevista.

Reafirmamos a importância da disponibilidade da mediação pedagógica para atender às solicitações dos alunos, trazendo informações básicas dos momentos organizados para isso, atentando para a conscientização necessária à responsabilidade formativa do professor do campo de estágio de modo que se viabilize a articulação universidade-escola. Percebemos, contudo, que a ausência de parceria entre universidade e escola pode se configurar em uma realidade anterior ao período pandêmico, conforme depoimento de uma das professoras da Educação Básica.

Trouxemos a este estudo a análise dos estágios supervisionados em cursos de Pedagogia a distância de uma universidade pública e de uma universidade privada em período pandêmico, ou seja, um período atípico a todos. Apesar do contexto extraordinário de adaptação em nível mundial, conseguimos perceber as diferenças de concepções em relação aos estágios curriculares supervisionados especificadas de acordo com as entrevistas e com os documentos analisados.

Este estudo nos possibilitou a identificação de práticas diversas de estágio supervisionado que coexistem em realidades tão próximas. Entendemos o estágio como a aproximação do licenciando ao campo de atuação em uma perspectiva formativa, não sendo possível ocorrer presencialmente durante a pandemia de COVID-19, mas através das tecnologias digitais. A análise dos estágios a distância das duas IES pesquisadas nos permitiu a percepção do quanto possível, apesar das adversidades, é a realização de bons projetos de cursos de Educação a Distância utilizando as tecnologias digitais e as estratégias pedagógicas disponíveis a favor de uma educação transformadora. Acreditamos, portanto, na perspectiva do estágio como pesquisa, ou seja, na adoção da postura investigativa do estudante durante o percurso do estágio, em uma relação dialética entre o conhecimento adquirido e os dados novos surgidos no cotidiano escolar.

Além disso, ressaltamos a necessidade de investimentos governamentais em políticas públicas de acesso à *internet* e às novas tecnologias digitais, formando e valorizando os profissionais da educação para a inserção destas em suas práticas pedagógicas nas escolas públicas brasileiras. Defendemos ainda, a formação de professores condizente com a atuação na Educação a Distância, valorizando os tutores como professores universitários, o que envolve planos de carreira e vínculos empregatícios.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 20 jan.2021
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 08 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19, e revoga as portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020 nº 473 de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. Ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.
- FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. **Portaria FME 578 de 15 de outubro de 2005**. Dispõe sobre o estágio curricular

na Fundação Municipal de Educação de Niterói e estabelece normas para a formalização do Programa de Estágio a ser realizado nos setores e nas Instituições de Ensino desta Fundação e cria o Núcleo de Estágio – NEST. Diário Oficial do Município de Niterói, RJ. Disponível em: http://www.niteroi.rj.gov.br/wp-content/uploads/d_o/2005/10_Out/15.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010, p. 261- 297.

**PRESENÇA FRANCISCANA NO BRASIL E CRÍTICA
À HEGEMONIA JESUÍTICA NO CAMPO DA
HISTÓRIA E DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO
PERÍODO COLONIAL BRASILEIRO:
Organização de repositório digital de fontes
franciscanas**

Railane Antunes Pereira
e-mail: railane.apereira@gmail.com

Breno Batista Lima
e-mail: batistalimabreno87@gmail.com

Luiz Fernando Conde Sangenis (Orientador)
e-mail: lfsangenis@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Pesquisa SERAPHICUS

Resumo

Na historiografia, de modo geral, e na historiografia da educação sobre o Brasil Colonial, prevalece a perspectiva jesuítica, em detrimento da ação de outras ordens religiosas que estiveram presentes no Brasil, desde o século XVI. Os estudos sobre a presença de franciscanos e franciscanas no Brasil são recentes e necessários. Se de um lado, há número significativo de pesquisadores que se dedicam à ação dos jesuítas, cuja prevalência nas produções científicas obnubila estudos sobre as demais ordens religiosas que tiveram protagonismo no Brasil, desde o início da colonização portuguesa, de outro lado, é mais que bem-vindo o alargado interesse no estudo das ordens e institutos de orientação franciscana para suprir importante lacuna da historiografia na América portuguesa. Os esforços se concentram na organização de um

repositório digital de informações sobre o franciscanismo na América lusa, de modo a reunir em um banco de dados fontes documentais e bibliográficas.

Palavras-chave: Educação colonial; educação franciscana; fontes franciscanas.

Introdução

A produção historiográfica relativa à história do Brasil e, especificamente, à história da educação brasileira, é marcada por algumas importantes peculiaridades relativas às suas escolhas temáticas, seleção de fontes e demarcações temporais. Poucos trabalhos elegem o período colonial na perspectiva franciscana. Da diminuta produção historiográfica que se dedica ao período colonial brasileiro, as temáticas concentram-se majoritariamente e centralmente sobre questões relacionadas à Companhia de Jesus, sua atuação na conquista e colonização, a evangelização e a catequese dos gentios, a sua domesticação e a civilização dos silvícolas, e sua cooperação com as autoridades seculares. Tudo em detrimento das ações evangelizadoras-educacionais das demais ordens religiosas: franciscanos, carmelitas, mercedários e beneditinos. E quando citadas, de forma subsidiária, ocultando o projeto civilizacional e cultural empreendido por esses variados atores.

Quanto à seleção de fontes, as pesquisas têm por base os documentos produzidos pelos jesuítas e, secundariamente, por referências bibliográficas que também se baseiam nas mesmas fontes jesuíticas. Não obstante – e sobre isso desejamos chamar atenção –, há disponível outras fontes primárias, documentos, manuscritos, arquivos, e mesmo literatura bastante considerável, procedentes de atores pertencentes às citadas ordens, em que avultam aquelas da lavra dos franciscanos, em razão de sua atuação, no Brasil, de Norte a Sul, e de forma ininterrupta, desde 1500, bem como por terem fundado diversas províncias e custódias cujos membros foram não

apenas os mais numerosos, mas os mais complexos, haja vista a diversidade e as peculiaridades dos seus institutos.

Cooperar para minorar esse desequilíbrio na área de pesquisa da História e da História da Educação sobre a época colonial está no foco dos nossos objetivos. Com essa finalidade, a Rede de Estudos Franciscanos no Brasil (RIEFbr), formada em 2020, iniciou a organização de um repositório digital para reunir as chamadas fontes franciscanas disponíveis no Brasil e no exterior, em um mesmo “espaço” virtual, de modo a torná-las conhecidas e facilitar o acesso do público e, particularmente, de pesquisadores que se dedicam às pesquisas no campo da história da educação brasileira.

Temas, perspectivas e fontes: sob o domínio da Companhia de Jesus

Ainda hoje, na historiografia, de modo geral, e na historiografia da educação sobre o Brasil Colonial, de forma consequente, prevalece, com clareza, a perspectiva jesuítica, a visão de uma ordem que chegou mais tarde ao Brasil – em comparação, por exemplo, aos frades franciscanos – e que foi supressa, em 1759, pela Coroa portuguesa, enquanto as outras ordens religiosas continuaram a atuar no Brasil.

No *Dicionário do Brasil Colonial (1500-1800)*, dirigido e organizado por Ronaldo Vainfas (2000), não há sequer um verbete referente à Ordem Franciscana. Os livros de História do Brasil e de História da Educação e/ou da Pedagogia no Brasil quando tratam sobre o período colonial também se atêm aos jesuítas, e pouquíssimos mencionam, ainda que minimamente, a atuação histórica, evangelizadora e educacional de outras ordens religiosas que marcaram presença no Brasil, desde o Século XVI, e nomeadamente da Ordem Franciscana e das suas ramificações, que estão no centro do nosso trabalho.

Igual omissão ou parcimônia constatou-se nas mais diversas reuniões científicas de pesquisadores da História da Educação do

Brasil e mesmo do campo mais amplo da História do Brasil. Podemos destacar as nove edições do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE) da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), ocorridos num período de vinte anos; as onze edições do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (Colubhe); as treze edições do Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latino Americana (Cihela); as sete edições Encontro Internacional da História Colonial; o GT de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); os GTs do Simpósio Nacional de História da Associação Nacional dos Professores de História (Anpuh), entre outros. Esse conjunto de eventos científicos representam, de forma exemplar, o palco acadêmico no qual as pesquisas mais atuais da área são apresentadas e discutidas. Os trabalhos refletem, de certa forma, as tendências da pesquisa, sejam elas consolidadas, sejam inovadoras. O conjunto dos temas apresentados fornece uma imagem real das atividades de pesquisa na História da Educação. Nesse sentido, são os lugares adequados para encetar estudos capazes de proporcionar compreensões acerca dos delineamentos que conferem identidade ao campo de pesquisa da História da Educação no Brasil. Quais são as razões desse desequilíbrio? Quais são as suas consequências? E quais são as conclusões para a pesquisa futura?

Uma das razões mais contundentes é o número avassalador de documentos e manuscritos produzidos pelos membros da Companhia de Jesus, baseada, amplamente, na escrita como meio de comunicação tanto interna quanto externa. Em comparação com as outras ordens religiosas que foram fundadas, majoritariamente, na Idade Média, a Companhia de Jesus é percebida pela historiografia atual como modelo exemplar de uma ordem típica dos Tempos Modernos. A *Societas Jesu* se tornou um modelo de dominação, do tipo monárquico-absolutista, cuja organização institucional e administrativa garantiu uma presença coesa e uniforme da ordem em todos os cantos do mundo conhecido naquele momento.

Com o seu sistema rígido de informação e comunicação interna e externa por meio de cartas periódicas e relatos frequentes (Friedrich, 2011), a Companhia de Jesus conseguiu consolidar a estrutura da ordem, estreitar a coesão e identidade dos seus membros, demonstrar os seus feitos extraordinários para as autoridades seculares e todo o mundo externo, e, ao longo do tempo, também adquirir influência notável sobre a posteridade e a memória coletiva. Desse modo, os jesuítas produziram uma multiplicidade de documentos e textos, guardados nos grandes arquivos e nas bibliotecas famosas ou – em grande número – editados e disponibilizados para a pesquisa históricas. Sanguis e Mainka (2019) enumeram as mais famosas obras dos padres da Companhia de Jesus, familiarizados com as realidades política e socioeconômica, religiosa e geográfica das diferentes regiões do Brasil, evidencia, nitidamente, o predomínio dos jesuítas na historiografia. As suas fontes criaram, em geral, os fundamentos de informação para a história não somente da própria ordem, mas também da política, da economia e da sociedade, em geral.

Os novos métodos didáticos, derivados dos *Exercícios* regulares, desenvolvidos pelo próprio fundador Inácio de Loyola (1491-1556), e o novo currículo e plano organizacional para os estudos, resumido na *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu* (1599) [Franca, 1952], contribuíram, de fato, para a melhoria e modernização das escolas controladas por eles nos séculos XVI e XVII. Os sete volumes dos *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu Nova Editio* (1540-1616) [Lucáks, 1965-1992] e o volume de uma edição mais antiga (1901) são reflexos desses esforços da Companhia de Jesus nessa área durante os Tempos Modernos. Também no Brasil Colonial, a Companhia de Jesus se destacou na educação e formação dos jovens nos seus colégios e nas escolas, identificada como a ordem religiosa que se preocupou, quase que única e exclusivamente, com questões da educação nas terras inóspitas do Brasil Colonial – em detrimento das iniciativas das outras ordens religiosas e, em especial, dos franciscanos, cujas atividades variadas foram diminuídas,

assombradas e até despercebidas diante da forte luz da atuação jesuítica nessa área.

As cartas jesuíticas, já nos tempos da sua produção, circulavam no mundo inteiro dentro da própria Companhia de Jesus e, muitas vezes, fora da própria instituição (Borja González, 2011). Enquanto a Companhia de Jesus atuava nas principais instituições de ensino do período colonial, os franciscanos atuavam em comunidades rurais e indígenas, buscando educar e converter esses povos. Construíram escolas e diversas instituições assistências em aldeias e comunidades rurais. Sua atuação nos ofertou uma extensa e valiosa produção etnográfica dos costumes, cotidianos e práticas religiosas desses povos, contribuído para preservação da cultura e história local.

A História e suas fontes como problema

Em nosso caso concreto de pesquisa, percebemos quão verdadeira é a afirmação de que “não há história sem documentos” (Samaran, 1961), cuidando-nos de tomar a palavra documento no sentido mais amplo, conforme propôs o mesmo autor. Trata-se da matéria prima da história ou princípio da operação historiográfica.

Com Febvre (1989, p. 31), podemos dizer que “se não há problema, não há história”. O que nos permite a compreensão de que o historiador tem por princípio a necessidade de construção de um problema e a partir dele constituir as suas fontes. O problema e a fonte estão intrinsecamente entrelaçados, uma vez que o problema construído pelo pesquisador sinaliza para a busca de fontes. As fontes, por sua vez, recolocam novos problemas ao pesquisador. Bloch (1997), na mesma linha de pensamento, entende que os documentos só dizem algo quando sabemos interrogá-los, isto é, quando os constituímos a partir de problemas.

As fontes históricas permitem ao pesquisador o acesso a determinadas realidades ou representações que já não temos diante de nós, consentindo que se realize o “estudo do homem no tempo” (Bloch, 1997, p. 55). Na perspectiva metodológica da história-

problema, as fontes, tomadas a partir de um problema de pesquisa, contribuem para que aprendamos novas maneiras de enxergar a história e empreender outras interpretações acerca dos tempos e rumos da história.

É necessário superar a alegada ausência de fontes documentais que justificaria a insuficiente avaliação da historiografia acerca da obra que realizaram os franciscanos no âmbito da política e da sociedade, da cultura e da educação na época do Brasil Colonial. Não obstante a imensa quantidade de fontes jesuíticas e a facilidade de acesso a elas, há abundantes fontes franciscanas disponíveis a quem queira se dedicar à sua investigação, no que pesem a dispersão e a pouca organização dessas fontes.

Inicialmente, temos que nos remeter às histórias e crônicas produzidas pelos próprios franciscanos no período colonial, porém menos conhecidas entre o público acadêmico e menos exploradas pelos cientistas e pesquisadores que se ocupam com as questões do Brasil Colonial. Destacamos os seguintes autores e suas obras: Frei Manuel da Ilha (?-1637) (Pacheco, 2018) e a sua *Narrativa da Custódia de Santo Antônio no Brasil* (1621) [1975]; Frei Vicente do Salvador (1564-1636/39?) e a sua *História do Brasil* (1500-1627), publicada a primeira vez nos *Anais da Biblioteca Nacional* (1888) e editada, novamente, em 1918, por Capistrano de Abreu; finalmente, Frei Antônio de Santa Maria Jaboatão (1695-1779) e o seu *Novo orbe seráfico brasílico ou Chronica dos frades menores da província do Brasil* (1761), estruturado em cinco partes e publicado em dois volumes (1858/1862). Em relação à fauna e à flora do Brasil, destacam-se os seguintes autores: Frei Cristóvão de Lisboa (1583-1652), considerado um dos primeiros naturalistas do Brasil e firme defensor dos direitos dos indígenas, e a sua *História dos animais e árvores de Maranhão* (1627), um manuscrito redescoberto somente, em 1933, e impresso, a primeira vez, em 1967, e Frei José Mariano da Conceição Veloso (1742-1811), nascido na comarca do Rio Grande das Mortes (MG), botânico e cientista natural, que publicou a sua famosa *Flora Fluminensis* (1825/27), fruto dos seus estudos botânicos realizados na

região do Rio de Janeiro [2018]. Podemos mencionar diversas obras de Frei Apolinário da Conceição (1692-1760), com destaque a *Epítome da Província Franciscana de Nossa Senhora da Conceição do Brasil* (1730), *Primazia Seráfica na Região da América* (1733) e *Claustro Franciscano* (1740). Ainda que seja mais um compilador do que um autor original, foi capaz de registrar informações importantes sobre a história de sua província religiosa.

Podemos acrescentar duas obras famosas de religiosos que participaram, no início do século XVII, da invasão dos franceses no Maranhão, região no Norte do Brasil naquela época ainda pouco conhecida e explorada, e do projeto colonizador da França Equinocial (DAHER, 2007). Trata-se de duas obras em francês, uma do capuchinho Frei Claude d'Abbeville (?-1616/1632?), intitulada *Histoire de la Mission des Peres Capucins en l'Isle de Maragnan e terres circonvoisines* (1614) [2008], publicada a primeira vez em 1874 por César Augusto Marques, e outra do Frei Yves d'Evreux (1577?-1620?), intitulada *Voyage au nord du Brésil, fait en 1613 et 1614* (1615) [2002] com informações valiosíssimas sobre os indígenas tupinambá e os seus costumes.

Existe, portanto, um número disponível razoável de histórias e crônicas, relações e descrições escritas por autores franciscanos; de forma impressa, um número, obviamente, menor do que no lado jesuítico, mas, quanto ao valor de informação, não menos importante. A historiografia franciscana, especialmente a obra volumosa de Frei Antônio de Santa Maria Jaboatão, contém ainda muitos detalhes e pormenores que possam dar novas e outras luzes à História e, especialmente, à História da Educação no Brasil Colonial.

Quanto às fontes primárias, os manuscritos e documentos guardados nos arquivos públicos, eclesiásticos e sobretudo franciscanos, afirma Maria Adelina Amorim (1999, p. 362-63) que “a inventariação sistemática e posterior tratamento arquivístico da documentação existente contribuiriam de forma decisiva para o reequacionamento da temática”. Mesmo assim, os franciscanos no

Brasil Colonial, distribuídos em duas províncias a partir de 1675/77, precisavam também da comunicação escrita – como qualquer outra instituição – entre os conventos, casas e missões e os superiores provinciais, entre os comissariados, as custódias e as províncias e a central da ordem em Roma, e entre as instituições da ordem franciscana e as autoridades seculares no Brasil e em Portugal.

As fontes históricas disponíveis, os resultados dessas correspondências cobrem quatro séculos da ação franciscana, de norte a sul do país, e estão sob a guarda de dois arquivos administrados pelas Províncias Franciscanas de Santo Antônio do Brasil, com sede em Recife, PE, e da Imaculada Conceição do Brasil, com sede em São Paulo, SP. Além disso, podem ser encontrados reflexos da atuação franciscana também no Arquivo Histórico Ultramarino (AHU) e na Torre do Tombo, ambos em Lisboa, bem como em outros arquivos eclesiásticos.

Os dois Arquivos Franciscanos, o de Recife e o de São Paulo, são detentores de acervos dos mais variados tipos e cobrem séculos da vida e da missão dos religiosos. Boa parte desse acervo está bem preservada e tratada; outra ainda aguarda por higienização, restauração e acondicionamento. Os Arquivos surpreendem pela variedade e pelo valor do acervo disponível que engloba os mais diversos âmbitos: obras raras impressas, manuscritos encadernados, crônicas, livros ainda inéditos, documentos avulsos, fotografias (entre elas, 384 fotografias, em preto e branco, de manifestações religiosas afro de comunidade de candomblé do Recôncavo da Bahia), iconografias (cerca de vinte mil imagens que abarcam paisagens regionais, monumentos, atividades religiosas e sociais, viagens, vida e costumes de povos indígenas das regiões Nordeste e Amazônica), filmes, material de uso pastoral, documentos relativos às associações e confrarias religiosas de laicos, musicografia, cartografia, artes visuais, numismática, filatelia, objetos pessoais, além de acervo de documentos de escravos.

A Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, é outra importantíssima instituição que servirá de campo privilegiado de

pesquisa, pelas incomensuráveis possibilidades que oferece aos pesquisadores, notadamente àqueles que se dedicam às pesquisas no campo da história e da história da educação brasileira.

Convém também mencionar a Biblioteca do Instituto Teológico Franciscano (ITF), sediada em Petrópolis (RJ), em razão de reunir excepcional acervo, constituído por cerca de 120.000 volumes, cobrindo, além das principais áreas tipicamente teológicas, várias áreas de ciências humanas e afins. Compõe-se principalmente por livros redigidos em diversas línguas modernas, por um bom número de raros, e por cerca de 1.089 títulos de revistas – uma de suas riquezas. Empiricamente, este acervo foi sendo constituído a partir de doações, aquisições e, em grande parte, de permutas havidas entre revistas coordenadas pela conjugação Instituto-Editora Vozes-Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil e periódicos de outras entidades do Brasil e do estrangeiro.

Está à espera dos pesquisadores um riquíssimo material que suscita uma variada gama de interesses e de temáticas sob o esforço analítico das antigas e das atuais influências do franciscanismo, na história, na sociedade e na cultura popular e nas suas formas de expressão.

Nas décadas de 1950 e 1960, historiadores franciscanos, a exemplo de Venâncio Willeke, Bonifácio Müller, Basílio Röwer e Dagoberto Romag, realizaram amplas pesquisas sobre a história da Ordem Franciscana no Brasil, conseguindo disponibilizar novos documentos manuscritos para a historiografia. O nível documental alcançado pelos frades-historiadores pertencentes às duas Províncias Franciscanas existentes no Brasil, naquele período, formou a base de conhecimento para a maioria dos estudos nas décadas seguintes.

Considerações finais

Na perspectiva conceitual e metodológica da história-problema, temos diante de nós, portanto, uma tarefa de monta e

relevância, no sentido de realizar um amplo levantamento das fontes franciscanas disponíveis a partir de uma questão/problema que está a exigir uma maior complexificação da história da educação brasileira construída por muitos atores ainda desconhecidos ou desconsiderados pelas atuais páginas da história. Finalmente, estamos tendo êxito em reunir um número cada vez maior de fontes franciscanas em um repositório digital e disponibilizá-lo ao público, particularmente, aos pesquisadores.

A criação de um repositório de fontes franciscanas mostra-se fundamental para valorização e preservação destes documentos. Além de possibilitar a centralização e melhor organização dessas fontes, proporcionaria a preservação de registros históricos que não podem ser constantemente manuseados sob risco de deterioração. Garantiria acesso por meio digital a pesquisadores e Universidades, ampliando as possibilidades de fontes de pesquisas na área, fomentando, pesquisas sobre a presença franciscana no Brasil. Consequentemente, trazendo uma nova e ampliada perspectiva sobre o Brasil colonial.

Referências

AMORIM, Maria Adelina. A formação dos franciscanos no Brasil-Colônia à luz dos textos legais. *Lusitania Sacra*, 2ª série, 11, 1999, p. 361-377.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BORJA GONZÁLES, G. **Die jesuitische Berichterstattung über die Neue Welt. Zur Veröffentlichungs-, Verbreitungs- und Rezeptionsgeschichte jesuitischer Americana auf dem deutschen Buchmarkt im Zeitalter der Aufklärung**. Göttingen: Vandenhoeck; Ruprecht, 2011.

CONCEIÇÃO, A. da. [1730]. Epítome do que em breve suma contém esta Província de Nossa Senhora da Conceição da Cidade do Rio de Janeiro do Estado do Brasil. **Revista do IHGB**, vol. 296, jul-set., 1972.

CONCEIÇÃO, A. da. **Primazia Seráfica na Regiam da America, novo descobrimento de Santos, e Veneraveis Religiosos da Ordem Seráfica, que enobrecem o novo Mundo com suas virtudes, e aççoens**, Lisboa Occidental, 1733.

D'ABBEVILLE, Claude. **História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e terras circunvizinhas**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008.

DAHER, Andréa. **O Brasil francês: as singularidades da França Equinocial - 1612-1615**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

D'EVREUX, Yves. **Viagem ao norte do Brasil, feita nos anos 1613 a 1614 (1615)**. São Paulo: Siciliano, 2002.

FEVBRE, Lucien **Combates pela história**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FRANCA, Leone. **O método pedagógico dos jesuítas: o *Ratio Studiorum***. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

ILHA, Mamuel da. **Narrativa da Custódia de Santo Antônio no Brasil 1584/1621**. Introdução, notas e tradução portuguesa de Frei Ildefonso Silveira. Petrópolis: Vozes, 1975.

JABOATÃO, Antonio de Santa Maria. **Novo orbe serafico brasílico ou Chronica dos frades menores da província do Brasil**. Partes 1 e 2. Rio de Janeiro: Tipografia Brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro, 1858-1862.

LEITE, Fernando César Lima; AMARO, Bianca; BATISTA, Tainá; COSTA, Michelli. **Boas práticas para a construção de repositórios institucionais da produção científica**. Brasília: IBICT, 2012.

LISBOA, Cristovão de. **História dos animais e árvores de Maranhão**. Erstes Dookument über die Natirgeschichte (Manuskript 1627, 1933 wiederentdeckt und 1967 gedruckt).

LUCÁKS, Ladislau. **Monumenta Paedagogica Societatis Iesu Nova Editio (1540-1616)**. Romae/Cittá di Castello (Peruggia): Tipografia Unione Arti Grafiche, 1965-1992.

MARRA, Patrícia dos Santos Caldas. **O Papel das Bibliotecas Universitárias na Comunicação Científica**: Um Estudo sobre os Repositórios Institucionais. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, 17(esp. 2 - III SBCC), 174-194, 2012. Doi:10.5007/1518-2924.2012v17nesp2p174

MUELLER, Bonifácio. Origem e desenvolvimento da Província de Santo Antônio. *In: Vari. Província Franciscana de Santo Antônio do Brasil: 1657-1957, Volume I*, Recife: Provincialado Franciscano, 1957.

ROMAG, Dagoberto. **História dos franciscanos no Brasil: 1500-1659**. Curitiba: Tip. João Haupt & Cia, 1940.

RÖWER, Basílio. **A Ordem Franciscana no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1947.

SAMARAN, Charles. (org.). **L'histoire et ses méthodes. Encyclopédie de la Pléiade**. Paris: Gallimard, 1961.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde; MAINKA, Peter Johann. Presença franciscana e supremacia jesuítica no campo da História e da História da Educação na época colonial: um diagnóstico na pesquisa historiográfica a partir da análise dos CBHE da SBHE. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19 (49), p. 1-24, 2019.

SALVADOR, Vicente de. **História do Brasil de Frei Vicente do Salvador. Edição e introdução de Maria Lêda Oliveira. História e política no império português do séc. XVII**. 2 vols. Rio de Janeiro: Versal / São Paulo: Odebrecht, 2008.

VAINFAS, Ronaldo. **Dicionário do Brasil Colonial: 1500-1808**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

VELLOZO, José Mariano da Conceição. *Flora Fluminensis. Documentos*. Reedição ampliada. Niterói/Rio de Janeiro: EdUFF/Arquivo Nacional, 2018.

WILLEKE, Venâncio. Escolas Franciscanas do Brasil. **Revista da Escola de Belas Artes de Pernambuco**, Recife, ano V, nº 1, 1961, p. 81-93.

**REDEALE CONVIDA PARA CONVERSA:
Movimentos instituintes entre redes e coletivos
docentes**

Regina Aparecida Correia Trindade
e-mail: ginatrindade@gmail.com

Danusa Tederiche Borges Faria
e-mail: danusa.Tederiche@hotmail.com

Mairce da Silva Araújo
e-mail: mairce@hotmail.com

Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações
Etnicorraciais (ALMEFRE)

Resumo

O presente trabalho se organiza a partir das ações da REDEALE - Rede de Docente que estudam e narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita criada em 2015 e localizada na Faculdade de Formação de Professores da Universidade (FFP), do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cujas atuações se articulam, por meio de seus sujeitos, para pensar a relação entre/com a Universidade e a Escola Básica os movimentos de *investigaçãoformação* docente inerentes as/aos seus sujeitos e ao ato de narrar tais experiências e cotidianos escolares, educativos. Como um recorte deste movimento, o movimento intitulado *Redeale convida para conversa* tem se revelado como um espaço valioso de movimentos formativos e investigativos, em um caráter instituinte, permitindo ações entre redes e coletivos docenteslatino-americanos. **Palavras-chave:** *Redeale convida*; redes e coletivos docentes latino-americanos; formação entre pares.

Introdução

A REDEALE – Rede de Docente que estudam e narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita, da FFP-UERJ foi criada em 2015 para consolidar parcerias entre docentes e redes latino-americanas, proporcionadas entre diferentes projetos e coletivos docentes latino-americanos. Desta forma, este trabalho, busca elucidar um movimento destas ações, que tem se debruçado em promover encontros e conversas entre docentes de diferentes países/territorialidades, cotidianos e práticas docentes como oportunidades genuínas para promover a formação docente, compreendendo, sobretudo, os espaços entre redes e coletivos docentes, como fecundos neste processo de formação entre pares em movimentos de interações e compartilhamentos de práticas pedagógicas.

Tendo a REDEALE nascida com o propósito de somar aos movimentos de redes e coletivos docentes pela/com/na América-latina a partir da participação de seus integrantes em encontros nacionais, internacionais e ibero-americanos, seu propósito é fomentar e fortalecer práticas inovadoras e emancipadoras como é previsto na agenda dos movimentos de coletivos latino-americanos, o qual tem como premissa a ação e investigação que se dá na articulação entre escola-comunidade-universidade-movimentos sociais. Nesse sentido, a REDEALE fortalece um canal de troca e comunicação entre professoras(es) latino-americanas(os) no qual abriu novos horizontes para a organização dessa rede de coletivos docentes em São Gonçalo que, para Araújo; Trindade e Faria (2022), tem se “caracterizado como potente espaço democrático e formativo sobre o pensar/fazer docente a partir de trocas de experiências tecidas no diálogo entre pares latino-americanos”.

Em abril de 2015, quando inicia os primeiros passos de sua criação, a REDEALE, foi fundada na Faculdade de Formação de Professores da UERJ-SG começa a escrita de sua história se organizando em redes e coletivos docentes - inspiradas nos diálogos

tecidos com seus pares latino-americanos, sobretudo após a participação das professoras fundadoras nos eventos Ibero-americanos, encontros estes iniciados a partir dos Movimentos Pedagógicos da Colômbia entre as décadas de 80 e 90 – inicialmente com a pretensão de conversarem sobre suas práticas e refletirem sobre o cotidiano escolar. Contudo, ao longo destes 8 anos transcorridos desde a criação da Redeale, vários projetos, ações e produções tem sido realizada, tais como dois livros publicados em parcerias com os coletivos docentes brasileiros e peruanos, 2 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado, além de artigos publicados sobre os projetos realizados.

Neste movimento contínuo de diálogos entre pares latino-americanos, os objetivos da Redeale têm se ampliado, implicando no surgimento de novos projetos e parcerias que se reverberam no diálogo Universidade – Escola Básica; na formação (docente) entre pares; na produção da documentação narrativa desses percursos e trajetórias; no compartilhamento de narrativas produzidas entre sujeitos educadores e docentes; na defesa do/a educador/a docente como intelectual crítico de seu fazer.

Desta forma, neste movimento de promover encontros na interação e interlocução entre docentes, sobretudo dos coletivos da América Latina, a ação “Redeale Convida” para uma conversa entre docentes de diferentes contextos, cotidianos e práticas pedagógicas tem se revelado uma oportunidade genuína para pensar os movimentos formativos, *instituintes* (Linhares; Heckert, 2009) para pensar outros caminhos da educação latino-americana.

O termo *instituinte*, aqui empregado, tem como propósito demarcar, em consonância com Célia Linhares e Ana Heckert (2009) movimentos que surgem dentro de uma estrutura instituída, institucional, mas que apontam para outros caminhos, para outros percursos que auxiliem a pensar na superação das *situações limites* (Freire, 2005) sociais e educativas enfrentadas dos cotidianos escolares e narradas a partir de seus sujeitos.

Importante destacar que o próprio movimento pedagógico que dá origem as redes e coletivos docentes latino-americanos surge como um movimento *instituinte*, como uma alternativa ao que o sistema capitalista estava impondo aos docentes na ocasião, atingindo sobretudo, a autonomia de seu próprio *pensar fazer* docente.

O instituinte aqui então é compreendido como uma ação que nasce no bojo dos tensionamentos entre o instituído - o que está posto, e os movimentos que desejam mudanças. Tais mudanças podem ser diversas, contudo, sem negar tais possibilidades, nos detemos na compreensão das autoras supracitadas que acreditam no movimento criador, no desejo e no compromisso social, político e ético pela transformação da educação em bases mais emancipatórias e libertadoras. É neste sentido, nesta direção, que empregamos o termo instituinte, que fundamenta a percepção do uso de instituinte neste trabalho.

Conforme nos dizem as autoras,

[...]as experiências instituintes são ações políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de um respeito à vida e uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, numa afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais (Linhares; Heckert, 2009, p. 6).

Ainda nesta direção, nos chama a atenção Célia Linhares para a importância dos pensamentos impensados, dos quais relaciono com os movimentos alternativos que deram a ver as constituições das redes e coletivos docentes, e também com o desejo de se constituir em redes contrariando um tempo pandêmico de isolamentos e distanciamentos,

Pesquisar estas configurações [...] insurgentes que mostram uma prevalência ética em suas relações tem nos mostrado a importância dos pensamentos impensados que tanto contribuem para os desalentos, como fomentam posições aguerridas, potentes, que têm uma longa fermentação histórica, reaparecendo em várias e inesperadas frentes, que urgem por

interligações com intensidade no acompanhamento de movimentos instituintes [...] e em seus entrelaces com a formação docente (Linhares, 2007, p. 144).

Entendemos que a conversa entre docentes para falar de suas práticas é um excelente mecanismo de reflexão que fomenta uma transformação na ação. Para Skliar (2018), a conversação pode ser pensada como um gesto pedagógico e percebemos que a reflexão que se dá a partir desse gesto de conversar nos dá a oportunidade de experimentar um processo que é necessário para entender a si e ao outro, bem como para entender sua ação enquanto docente bem como os cotidianos escolares. Como afirma Maria Inês Copello (2022), “escutar as vozes” - aqui destacamos a escuta das vozes docentes sobre seus *saberes/fazeres* – “é um modo de conhecer o mundo desde a experiência do outro”, escutar as professoras falarem de suas práticas no “Redeale Convida” tem sido uma rica oportunidade de formação para os/as participantes da rede, seja este/a docente em formação inicial, continuada e/ou egresso da faculdade de formação de professores da UERJ/SG, tem sido um espaço *instituinte* que reitera o lugar do/a professor/a enquanto intelectual e produtor de conhecimento em educação.

Tais perspectivas caminham com,

Professorxs que nos cotidianos de escolas e universidades públicas brasileiras tecem utopias de uma prática pedagógica outra, prenhe de sentido, grávida de vida, apostam na reflexão e investigação (com)partilhada sobre a própria prática como movimento constitutivo para (re)pensar o próprio fazer pedagógico. Docentes vinculadxs a coletivos docentes e a grupos de estudos e/ou pesquisa (Sampaio, 2021, p. 219).

O REDEALE Convida, que ora vira REDEALE Conversa, pois se trata de um convite à conversa, tem nos dado pistas da importância do ato de narrar nossas experiências como processo formativo.

Essa ação inicial de tecer diálogos com nossos pares, professores/as da escola básica e da universidade nos levou também

a experienciar uma outra ação formativa dentro da rede, a da escrita sobre a experiência. Como desdobramento dos encontros na REDEALE, as/os professoras/es participantes foram convidadas/os a participar de um *Taller* internacional com outros pares latino-americanos. Nesse sentido, mais um movimento formativo foi sendo conduzido dentro do coletivo, o que caracteriza ainda mais a nossa crença de que a REDEALE se institui como um espaço instituinte de formação, promovendo tecituras de escritas colaborativas sobre a experiência, fortalecendo esse diálogo entre universidade e escola, sobretudo, fortalecendo um diálogo entre docente latino-americano e ampliando as trocas entre pares docentes sobre suas práticas, seus cotidianos e seus processos de (trans)formações.

O Taller que ocorre trienalmente estava previsto para acontecer em 2021, porém, devido ao cenário pandêmico causado pela COVID-19, que nos colocava diante um contexto de isolamento social, segundo orientações da ANVISA para controle da doença Coronavírus, que ceifava muitas vidas e devastava o mundo, levou a organização do evento a reformular a agenda e a proposta do encontro, entendendo a importância em discutir e pensar sobre a educação latino-americana e os desafios que estavam posto naquele momento. Sendo assim, para o XII Taller¹ foram convocadas sete redes latino-americanas de seis países, sendo elas: Red latinoamericana para la transformación docente en lenguaje - Red formación docente - Argentina; Red chilena para la transformación de la formación docente en lenguaje - Chile; Red peruana para la transformación docente en lenguaje - Perú; Rede de formação docente, narrativas e experiências - FORMAD - Brasil; Rede raios de sol - Brasil; Rede colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje - REDLENGUAJE - Colombia e Red lenguaje México, otra educación es posible - México.

Para 2022, o tema escolhido foi “As linguagens e o poder transformador dos professores na construção da democracia - A

¹ Mais informações sobre o evento consultar em: redlennalle.blogspot.com. Acesso em: 20 out. 2023.

vida e obra de Glória Rincón, Abel Rodríguez e Jacqueline Morais”, sendo organizado sete conversas virtuais cuja reflexão girou em torno da pedagogia na conjuntura da pandemia. Entretanto, o compartilhamento das experiências apresentados pelas redes não abarcaram obrigatoriamente práticas realizadas no contexto pandêmico, mas propôs fazer uma articulação entre as práticas docentes no período pré-pandêmico com o contexto da pandemia a fim de pensar, à luz da pedagogia por projetos (referência teórico-metodológica central do Taller), novos caminhos possíveis a serem propostos no contexto escolar diante a experiência do vivido.

Considerando os cotidianos escolares, enquanto *espacostempos* produtores de culturas e de construção coletiva de memórias, histórias, saberes e identidades das instituições educativas, como apontado no eixo 1 - Culturas Escolares, Políticas Educacionais Democráticas, compartilhar experiências instituintes apresentadas nos encontros entre a Redeale Convida no Taller, entendendo este também como um espaço instituinte (Linhares, 2009) como lócus formativos, como é no caso das redes e coletivos docentes, é pensar não somente em protagonizar as falas de uma outra escola, mas, sobretudo, pensar na formação docente que busca em suas práticas cotidianas construir uma escola outra. E neste sentido, vale e dizer que o XII Ta er atinoamericano teve como objetivo; “analizar en as mesas de trabajo as diversas experiencias pedagógicas surgidas en e período de confinamiento de os países miembros de a Red, con especial énfasis en trabajo con proyectos” e “fortalecer as redes nacionales incidir desde sus innovaciones e investigaciones en la construcción de las políticas para a transformación de as dinámicas escolares y académicas” (redlenville.blogspot.com).

Tomando como referência o segundo objetivo apresentado no Taller, ou seja, “fortalecer as redes” é que a REDEALE, vinculada a rede FORMAD – Brasil, encontrou seu ponto central no evento, tendo em vista que, para a REDEALE, as práticas educativas compartilhadas entre redes e coletivos docentes caracteriza-se como uma de suas principais ações de formação, que tem como fio

condutor o diálogo entre universidade-escola básica. Para a rede brasileira, como *professores/aspesquisadores/as* tanto em formação inicial e/ou em formação continuada, integrar um coletivo de docentes oferece a possibilidade de experimentar o chão da escola e reconhecer esse espaço como plural, coletivo, formativo, cultural e de produção de conhecimento diverso.

Com objetivo de ampliar nossos diálogos e com base no movimento de narrar a própria experiência, propusemos o projeto “REDEALE Convida!” que deu início a participação no Taller já mencionado. Nesse sentido, realizamos três encontros mensais no segundo semestre de 2021, com perspectiva de que os/as docentes integrantes da rede e demais convidados/as pudessem encontrar nesse espaço, um espaço de conversa, troca de experiências e formação. Tais encontros nos permitiram apresentar ao grupo que se expandia os movimentos preparatórios para o XII Taller latino-americano para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, nascendo o convite para que as narrativas compartilhadas nos encontros pudessem compor os trabalhos para serem apresentados no XII Taller.

Após convite, aceito pelos/as professores/as participantes da REDEALE, a dinâmica se deu na divisão entre o grupo de professores/as para tecerem uma escrita colaborativa visando a participação da rede no XII Taller. Grupos definidos e textos concluídos, a REDEALE envia para o evento cinco textos sendo um enviado para o eixo Formación Docente com trabalho intitulado “Primeiros passos na Educação Infantil ao som de acordes do samba: uma experiência na rede pública de Niterói (RJ)”, de autoria dos/as professores/as Mairce Araújo, Phellipe Patrizi e Joana Gonçalves. Os demais trabalhos foram enviados para o eixo Lenguaje e interculturalidad sendo eles: “Jardim Botânico: práticas pedagógicas a partir da aula passeio”, de Natalia Schumacker, Isabele Ramos, Danusa Tederiche, Regina Trindade e Isabella Araujo; “A produção de *podcasts* como prática pedagógica de caráter antirracista – o protagonismo negro com histórias que se contam e encantam”, de

Priscila Marques, Geni Lima, André Cavalcanti, Pâmela Tavares e Raphael Soares; “A cidade, as letras e a vida: questões para compreender a alfabetização como processo discursivo”, de Alessandra Abreu, Rose Mary Magdallena e Mairce Araújo e “*Pensarsaberfazer: A formação da professora das infâncias na jornada pedagógica da educação infantil – diálogos entre escola e universidade*”, de Daliane Alves, Roberta Dias, Jane Marchon e Dayane Cabral.

Os trabalhos enviados foram divididos em grupos com os muitos outros trabalhos recebidos pelo evento para que pudéssemos vivenciar a etapa de leitura entre pares, movimento onde fazemos a leitura uns dos outros e preenchemos uma ficha com nossas considerações acerca do que percebemos no texto e encaminhamos para que o autor possa considerar rever na escrita de seu texto. Tal ficha é elaborada pelos organizadores do evento e tal metodologia faz parte dos encontros de maestros latino-americanos, como o Ibero-americano. Após a etapa da escrita do texto, leitura entre pares e envio da versão final do texto, recebemos a orientação para cada grupo de autores se reunir e refletir sobre as questões: 1) Como relacionar a presença da interculturalidade e da democracia em sua experiência pedagógica? 2) Como você vê a experiência pedagógica inovadora como contribuindo para a educação para inclusão, paz e/ou democracia? A partir dessas perguntas disparadoras cada grupo apresentava seus textos nas mesas de trabalhos ao qual submeteu.

Todo esse movimento provocado pela dinâmica do XII Taller nos permitiu viver um processo formativo a partir das experiências vividas em cada etapa, contudo, poder construir o próprio caminho formativo em diálogo com nossos pares durante o processo de produção da escrita, organização das ideias, reflexão, diálogo e aprendizagem que se deu entre professores/as da escola básica, da universidade e estudantes de pós-graduação nos fez acreditar ainda mais no potencial formativo das redes como espaços instituintes.

Desta forma, compreendemos junto a Daniel Suárez que,

Incorporados a colectivos de investigación-formación, que adoptan la modalidad de 'talleres' (Batallán, 2007), los participantes se vuelven 'docentes narradores' de sus experiencias pedagógicas en la escuela y se comprometen en procesos cooperativos de escritura y re-escritura, de lectura entre pares y de conversación informada en torno de sucesivas versiones de relatos (2021, p.69).

Nos afirma ainda, o autor, sobre este dispositivo metodológico que,

A través de estos momentos claves del dispositivo metodológico, entre los que también se organizan secuencias de indagación, contextualización y triangulación, búsquedas y lecturas bibliográficas y momentos de reflexión metodológica, los docentes se forman al mismo tiempo que narran, investigan y tematizan las maneras en que otorgan sentido a sus vidas, mundos e identidades profesionales. Cuando los docentes relatan y escriben una y otra vez los sucesos escolares en los que participaron y les 'hacen sentido', hacen explícito el saber de la experiencia y lo reelaboran buscando palabras, argumentos y tramas narrativas que den cuenta de su vitalidad y dinamismo. De esta forma, tornan su conciencia práctica en discursiva y sus discursos y saberes pedagógicos, ya objetivados en textos, se vuelven plausibles de nuevas lecturas e interpretaciones, de nuevos comentarios y conversaciones (Suárez, 2021, p.69).

Acreditamos, em consonância com as diversas narrativas de experiências partilhados entre grupos e coletivos docente dos quais a Redeale está inserida, bem como, do próprio processo de formação revelado por seus sujeitos que tais experiências promovem,

Al carácter formativo de la escritura y la lectura solitarias del relato propio, se suman la potencia reflexiva de la lectura y los comentarios de los otros docentes narradores, investigadores e interlocutores en un marco conversacional de intercambios (Suárez, 2021, p.69).

Destacamos, desta forma o carácter formativo das experiências proporcionadas a partir dos encontros da Redeale Convida para Conversa.

Tecendo fios de conversa, das ações da Redeale aos movimentos formativos instituintes

Quem escreve, tece.

Texto vem do latim 'Textum', que significa tecido. Com fios de palavras, vamos dizendo, com fios de tempo vamos vivendo: os textos são como nós, tecidos que andam (Galeano, 2001).

Convidamos Eduardo Galeano a nos acompanhar nestas linhas finais ao poetizar as palavras como tecidos que andam, nestas redes tecidas por muitas mãos, cores, intenções, emoções, tramas e trocas.

Escrever sobre os caminhos da Redeale é trazer em sua constituição esta polifonia de sons, vozes e sentidos, nos quais sempre se constituiu em diálogos, conversas, trocas, dando a ver sua criação em 2015, para fazer parte dos movimentos latino-americanos entre pares e coletivos docentes.

Desta forma, muitas ações desde então se consolidaram, das quais trazemos mais recentemente o movimento do Redeale Convida para Conversa, oportunizando encontros outros entre docentes que atuam em instituições de ensino do Estado do Rio de Janeiro, oportunizando a participação destas/es docentes em eventos e encontros latino-americanos e oportunizando sobre tudo trocas e movimentos de investigação formação docente, a partir da narrativa dos seus educadores, a partir de movimentos de trocas, escuta e diálogos.

Compreendemos assim que, a partir do interesse e do desejo de participação de seus sujeitos que a Redeale vai sendo tecida, nas palavras, nos fios que vão se enlaçando, sendo tramados nestas relações entre as experiências e as formações que constituem seus sujeitos.

Sigamos tecendo fios, sigamos em diálogos e conversas.

Referências

ARAÚJO, Mairce da Silva; TRINDADE, Regina Aparecida Correia; FARIA, Danusa Tederiche Borges de. Entre redes e coletivos docentes latino-americanos: tecituras em experiências formativas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 31, n. 66, p. 31–46, 2022. Acesso em: 4 set. 2023.

COPELLO, Maria Inês *et al.* Soy y queremos ser academia, pero outra. La elaboración d la tesis d Nená como exemplo. **Revista Fermentario**, v 16, n 1, p. 70-91, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LINHARES, Célia *et al.* Movimentos instituintes nas escolas: afirmando a potência dos espaços públicos de educação. **Revista Aleph**, n. 12, p. 5-12, set. 2009.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Redes de formação docente: pensar por si é pensar com o outro. *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Profissão docente em questão!** Salvador: EDUFBA, 2021, p. 217-240.

SKLIAR, Carlos. Elogio a conversa (em forma de convite a lectura). *In*: T. SOUZA, Ribeiro, R. de; SÁNCHEZ, C. (Eds.). **Conversa como metodologia de pesquisa, ¿por qué não**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, SUÁREZ, Daniel Hugo. Giro narrativo Y (auto)biográfico en investigación educativa. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Profissão docente em questão!** Salvador: EDUFBA, 2021, p. 59-73.

IMPrensa OPERÁRIA E TRABALHADORES: Debates em torno da educação na cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920

Renata Rodrigues Chagas Pessoa
e-mail: renata_rodrigues_chagas@hotmail.com

Sônia de Oliveira Camara Rangel
e-mail: soniacamarauerj@gmail.com
(PPGEDU/FFP/UERJ)

Grupo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da
Educação e Infância (NIPHEI)

Resumo

O trabalho tem por objetivo analisar as iniciativas educacionais debatidas e realizadas por e com trabalhadores da indústria, do comércio e de serviços pela Imprensa Operária na cidade do Rio de Janeiro na década de 1920. Elegeu-se como centralidade as demandas por educação, as experiências e as sociabilidades construídas vinculadas à escolarização e outras práticas educativas na cidade capital. Para este intento, a Imprensa Operária é compreendida como fonte privilegiada, força ativa por promover intervenção social e estratégia capaz de contribuir para o processo de educação dos e pelos trabalhadores. Foram selecionados como fonte de pesquisa os periódicos *Voz do Povo*, veiculado no ano de 1920 e *A Classe Operária*, em 1925. Por meio dos jornais, buscou-se conhecer a natureza dos periódicos, os diferentes atores sociais que o produziram e as temáticas que circularam em torno das demandas dos trabalhadores por educação.

Palavras-chave: Imprensa Operária; educação dos trabalhadores; História da Educação.

Introdução

As produções dos trabalhadores, por meio dos periódicos, buscaram expressar o anseio pela construção de identidade que correspondesse às suas causas, lutas e possibilidades de inserção e intervenção social, além de criar estratégias para a conquista por direitos, sendo a educação uma delas. As apropriações por meio do instrumento da palavra e da cultura impressa indicam o seu caráter educativo que, além de demonstrar as expressões desses grupos sociais, bem como a ampliação de suas forças, revelam dimensões formativas.

A estratégia de recorrer ao jornal de classe, em muitas circunstâncias e de criarem órgãos de propaganda junto às suas associações sindicais, demonstrou as possibilidades destes trabalhadores e trabalhadoras nas primeiras décadas do século XX de se expressar, de registrar os percalços, desafios e as experiências vividas por eles, ou seja, de atuarem como construtores nos espaços, intervindo com debates variados.

Caminhamos seguindo a perspectiva de considerar as diferentes possibilidades de contato com a cultura letrada. Se, por um lado, nos deparamos com um quantitativo expressivo referente à população que não dominava os códigos da leitura e da escrita, além de grupos que não conseguiram ter acesso a escola, por outro lado, também se mostram legítimas outras experiências educativas e possibilidades de experiências com relação à cultura letrada. Quando não exerciam a compreensão diretamente, se fazia presente experiências que envolviam a prática de segunda natureza, “que é descrita, evidentemente, por aqueles que efetivamente a realizam” (Barbosa, 2010, p. 217).

De acordo com Barbosa (2007), a leitura de jornais também era realizada nos locais de trabalho e a agitação característica deste período pode ser percebida, inclusive, neste campo concernente às práticas e seus sentidos. Nesse sentido, podemos perceber como muitos sujeitos das camadas populares e de segmentos sociais

diversos participavam do mundo letrado, seja pela leitura, pois havia os que dominavam o código da leitura e da escrita, ou por outros mecanismos de propagação de ideias, trocas de informações, pois havia acesso e circulação das informações. Desta forma, pretendemos perceber as nuances da dimensão educativa a partir da imprensa operária, em que segundo Bertucci, Faria Filho e Oliveira (2010, p. 54):

Do mesmo modo, talvez pudéssemos pensar que a história da educação brasileira se veria enriquecida se voltasse o seu olhar para um conjunto de experiências que, ao longo de nossa história, teve a escola como interlocutora, mas não se ateve a mesma. Pensamos, aqui, por um lado, nas experiências educacionais articuladas pelos trabalhadores, sobretudo no século XX, que se voltaram para o ensino-aprendizagem dos conhecimentos escolares, mas não se detiveram neles e buscaram permitir o acesso às tradições intelectuais e políticas mais diversas.

Contempla-se, assim, as experiências associadas à cultura e articuladas às problemáticas com relação às lutas de classe e à economia, considerando os aspectos do cotidiano relativos ao modo de ser, pensar, viver e atuar. Quando vemos esforços e movimentos por criação de bibliotecas, espaços de estudos, promoções de festivais relacionados a arte, também nos conduz a problematizar uma educação que considerava os diversos aspectos do ser humano. Publicações de diferentes gêneros nos levam a perceber como coexistiam pensamentos que iam da preocupação com a formação para o trabalho propriamente dito, associados a discursos que incentivavam a leitura dos trabalhadores, festivais que promoviam momentos de lazer com peças teatrais, musicais e cinemas, e que também contribuía para medidas associadas ao coletivo, com arrecadação de verbas para investimentos nos próprios jornais, para criação de escolas e outras demandas.

Os jornais operários *Voz do Povo* e *A Classe Operária*

Dentre as diferentes estratégias para pontuar demandas e pautas das classes trabalhadoras, estava previsto, em boa parte delas, a criação de um órgão de propaganda para divulgar e orientar ações coletivas. Com circulação diária no ano de 1920 e impressão nas oficinas de L. Faria e Companhia, à Rua da Constituição, número 12, no centro da cidade do Rio de Janeiro, o jornal *Voz do Povo* foi criado pela Federação dos Trabalhadores do Rio de Janeiro e do Proletariado em Geral, bem como com apoio de diversas associações de trabalhadores da construção civil, do comércio, da indústria, de tecidos, das padarias e demais serviços. Constituiu-se como órgão articulador de categorias profissionais diversas com foco no “dever inadiável de todos nós. Ler e fazer ler a *Voz do Povo*” (*Voz do Povo*, 6/02/1920). O jornal tratou de uma série de questões sociais e pontuou diferentes situações e circunstâncias relacionadas a cidade do Rio de Janeiro.

O próprio periódico descreve sua característica em ser “consagrado aos interesses das classes trabalhadoras das cidades e dos campos do Brasil. Jornal de educação social, de doutrinação reivindicadora e libertadora, de combate esclarecido” (*Voz do Povo*, 15/02/1920, p. 1). *Voz do Povo* se constituiria enquanto espaço crítico e combativo em relação a outros jornais com maior estrutura, alinhados com a dinâmica de empresas capitalistas. Nota-se que estes apontamentos podem indicar uma preocupação de distinção em relação a outros periódicos quanto a sua forma e conteúdo e ressaltar a identidade do mesmo. Esse perfil aguerrido também pode ser acompanhado por meio de publicações analisadas como respostas a outros jornais e que indicavam reclamações, trocas e embates pela abordagem realizada nas reportagens. Publicações em tom de combate e de discordância com relação a posicionamentos fizeram parte das construções, assim como demonstram pontos de inflexões, registrando relações, muitas vezes conflituosa, mas em relação e disputa no universo da imprensa.

Nota-se por meio da coluna intitulada *Um problema a resolver Educação e Ensino* do jornal *Voz do Povo*, como os debates acerca da educação se davam a partir de diferentes tendências e grupos em meio às práticas sociais. Não raramente percebemos no jornal a abordagem da Educação Moderna, como horizonte alternativo aos modelos difundidos no período, para refletirmos acerca de outras concepções. Do mesmo modo, analisa-se os debates em torno das expectativas pontuadas em diferentes edições de *A Classe Operária* acerca da escola de trabalhadores, criada e dirigida por trabalhadores para trabalhadores.

Nota-se diferentes experiências com construção de espaços de crítica social por meio de ações coletivas de trabalhadores e diferentes organizações e o embate com leis, forças policiais, medidas dos patrões e do Estado que buscaram reprimir as formas de luta e resistência das classes trabalhadoras. Em meio a sucessivas ameaças e mecanismos de repressão, foi criado em 1925 o jornal *A Classe Operária: jornal de trabalhadores, feito por trabalhadores, para trabalhadores*, órgão do Partido Comunista, que trouxe aspirações e motivações elaboradas por e com grupos de trabalhadores. Associadas às classes trabalhadoras, atuavam lideranças políticas, a exemplo dos comunistas Otávio Brandão, Laura Brandão e demais intelectuais que intervinham socialmente diante de constantes estratégias de repressão.

Vendido a cem reis, com sua redação e administração localizada à rua Marechal Floriano Peixoto na cidade do Rio de Janeiro, 172, não contava com oficina própria. Com circulação a partir do dia 1^o de maio do ano de 1925 e veiculado aos sábados, se inscreveu no contexto de intensos debates, trazendo em sua definição demarcada a relação ao seu perfil editorial e configuração associada aos interesses e pautas das classes trabalhadoras.

O editorial de *A Classe Operária* destacava de forma direta a proposição de encaminhar suas bandeiras de lutas trabalhistas e causas do partido. Sob perspectiva incisiva, clara e argumentativa, suas defesas em prol de transformações da sociedade conduziram

seu perfil. A *Classe Operária* se inscreve no jornalismo opinativo, no qual a emissão de julgamentos propõe uma orientação persuasiva aos leitores a “comprar” aquelas ideias difundidas.

Os assuntos associados ao periódico articulavam-se às questões sociais, políticas, econômicas e culturais das classes trabalhadoras. Para além da demarcada natureza militante, é preciso levar em consideração outras dimensões constitutivas dos jornais.

Notamos a intenção comunicativa como propulsora de ideias, em busca de formular espaços de crítica, combate, resistência e de proposições, a partir de suas lutas sociais, de forma coletiva. Em sua pluralidade, produziram táticas, centradas nas suas proposições, suas formulações acerca da realidade e confrontando as explorações do modelo burguês ao levar suas ideias e pensamentos.

Experiências das classes trabalhadoras pelos jornais operários

Trabalhadores nacionais, afro-brasileiros, imigrantes vindos de diferentes localidades atuaram frente aos processos e dinâmicas de suas vidas buscando conquistar seus direitos. Nas associações, buscaram resistências e proposições e, em meio às dificuldades, e possibilidades de ascensão, também criar negociações. A imprensa operária, sendo uma parte expressiva composta por órgãos de propaganda de associações de trabalhadores, possibilita identificar nuances de suas experiências enquanto instrumento de caráter educativo.

Em meio a construção do que socialmente era valorizado nessa reorganização do trabalho e forte repressão empreendidas pelas forças governamentais, a compreensão das experiências a partir das múltiplas dimensões das vidas de homens e mulheres que constituem as classes trabalhadoras possibilita analisar o seu papel ativo, seus modos de vida, suas lutas e ações.

As interlocuções e construções sociais de diferentes trabalhadores demonstram a forma de um periódico produzido a

partir de diferentes demandas. Dentre a materialidade que o constituía, seu editorial, as defesas endossadas por seus redatores e editores, a expressão de demandas, apontamentos e argumentos construídos por trabalhadores permitem acompanhar o papel ativo na busca por seus direitos.

A denúncia feita em *Voz do Povo* indicia para a exposição de um fato ocorrido com seus filhos pressupondo um posicionamento e averiguação de tal caso. O texto do operário da Prefeitura Felizardo Alves de Abreu aponta para a situação que afetou seus “filhos matriculados na 10ª escola mixta do 23º distrito escolar”. Intitulada *Uma escola que é um inferno – Que faz o inspector do distrito?* a indagação registrada ocorreu a partir do incômodo pelo castigo destinado a seu filho de oito anos por parte da professora. Consta no relato que:

Naturalmente por qualquer travessura foi surrado pela mestra! A vitimizadora ira da sra. Adylles está seriamente contundida tal a violência com que a castigou.

Diante desse fato, pedimos que o Sr. Nascimento Filho abra um inquérito, a fim de verificar se realmente tal professora usa dos processos abusivos, medievais de castigar os alunos (*Voz do Povo*, 23/06/1920, p. 3).

Com suas indagações acerca das conduções, indicia para o questionamento de formas de intervenção de uma concepção de educação que se utilizava castigos corporais. Contrários ao método, tanto o operário quanto o posicionamento registrado no jornal demonstram uma forma de intervir para possíveis modificações com relação a possível conduta relatada, pressupondo, inclusive, a defesa por práticas de ensino com orientações diferentes da ação divulgada, desprovidas de práticas violentas como forma de instruir.

Assim, a publicação destacou ainda o pedido de abertura de um inquérito para averiguar as atitudes da professora. A ação do trabalhador destacava o papel social do jornal, entendido a partir de uma compreensão que associava o campo da escrita e da leitura ao poder de manifestar suas vozes e suas demandas, evidências que apontam para tentativas de mediação por meio de estratégias sobre

os seus modos de vida e indicia para seus pensamentos acerca de práticas de ensino utilizadas pela professora.

A perspectiva do jornal *Voz do Povo* enquanto espaço educativo e expressão de múltiplas vozes demonstra a sua apropriação assumindo novas ressignificações acerca das interpretações sobre a realidade em que atuavam. Assim, inúmeros trabalhadores expressaram suas formulações acerca da realidade em que atuaram por meio dos jornais operários, registraram suas reivindicações e produziram seus cotidianos de forma ativa.

Entre as denúncias de abusos enfrentados pelos trabalhadores frequentemente pontuadas nos jornais operários analisados, despertou a atenção um relato com as despesas de um foguista publicado no jornal *A Classe Operária* (1925), sendo descrito de forma detalhada os valores correspondentes ao seu cotidiano com aluguel de quarto e alimentação. Nesta última, com despesas de “miudezas de armazém” como o sal, cebolas, alhos, vinagre, pimenta do reino, azeite, fósforos, sabão e outras miudezas, “despesas de quitanda” com legumes, verduras, carne, banha, feijão “o mais barato”, os valores demonstram um *déficit* com relação ao salário recebido pelo trabalhador.

Para além dos gastos, o registro expresso no jornal nos permite refletir acerca dos costumes, dinâmica de uma vida com carestia e, na exposição no jornal, dos gastos e custos diários de uma família a suposta estratégia de, a partir daquela atitude, intervir socialmente com a finalidade de melhoria das condições. É possível inquirir como esta iniciativa contou com a participação e autorização ou pedido do trabalhador para que tal registro pudesse constar na edição mencionada como forma de expressar sua indignação, de tal modo que o periódico pudesse mediar sobre tal circunstância.

Deste modo, podemos analisar sobre como os trabalhadores se apropriaram das linguagens dos jornais como forma de compreendê-los enquanto espaço de questionamento e de construção de ideias, atuando em sua construção e produção. Para além dessa circunstância, outras dimensões constituíram a vida, o

desejo e iniciativas das classes trabalhadoras em conquistar seus direitos relativos ao educar, como ressaltado na indagação: “**E a educação dos filhos?**” (*A Classe Operária*, 6/06/1925, p. 1, grifos nossos).

Os dois casos selecionados, dentre muitas intervenções construídas por trabalhadores, demonstram as expressões das vozes por suas demandas e debates. Ao contemplar a cultura dos atores sociais, o historiador inglês Edward Palmer Thompson (1981) nos provoca a pensar nas experiências sociais, não do ponto de vista pura ou essencialmente determinadas pelas relações de produção.

A partir dessa orientação, as análises proporcionam contemplar os processos históricos acerca das experiências de múltiplos atores sociais no que diz respeito às práticas educativas vividas por estes trabalhadores. Em diálogo com Certeau (2014), problematizamos o cotidiano vivenciado por e com as classes trabalhadoras, inventado a partir da prática de vida, ensaio e atitudes dos movimentos de atuação, frente às diferentes circunstâncias que pressupõem pensamento e ação. Esse dinamismo sobre seus processos formativos, que abrangem a concepção de educação de forma ampliada a partir da experiência humana, potencializa nossa abordagem.

É possível perceber as táticas envolvendo as funções sociais do jornal articuladas aos movimentos dos trabalhadores. Para atingir determinados objetivos, utilizavam também mensagens aguerridas, chamando a "responsabilidade" do trabalhador no tocante a difundir o jornal, bem como as aspirações da classe pelas fábricas e oficinas (*A Classe Operária*, 06/06/1925, p. 3).

No contexto dessas correlações de forças que distanciava as intenções do Estado e as lutas pelos direitos sociais dos trabalhadores, acompanhamos produções que partilhavam dos interesses dos trabalhadores e indiciavam suas proposições a respeito da conquista pela cidadania, condições trabalhistas e demais direitos sociais que envolviam saúde, alimentação, educação e moradia.

Sob este aspecto, os jornais operários tratavam a partir de outra perspectiva os discursos acerca da modernidade almejada e da civilização pretendida. No bojo de intensos debates de caráter jurídico, político e médico-higienista, os jornais construíram discursos acerca do que era considerado como novo e o que se apresentava como possíveis caminhos e soluções para a sociedade carioca. Sobre as formas variadas de intervenção, mediação e construção que envolviam a cultura letrada, muitas publicações indiciam para a construção de diferentes trabalhadores e suas intervenções.

No jornal *Voz do Povo*, no ano de 1920, foram veiculadas inúmeras publicações sobre questões relacionadas à educação e a instrução, reverberando as concepções de educação que estavam em debate à época. Simultaneamente à coluna do periódico *Voz do Povo* intitulada *Educação e Ensino*, observa-se inúmeras informações sobre aberturas de cursos, muitos deles diurnos e noturnos, aspirações de criação de uma escola de trabalhadores e os debates e iniciativas de associações que, coletivamente, se articulavam e buscavam estratégias para a educação e instrução dos trabalhadores e de seus filhos. Concomitantemente, eram recorrentes os debates acerca da necessidade da expansão da oferta da instrução pública.

Em alguns movimentos sobre suas vidas, pelos rastros por meio de pedidos de conferências, reuniões, assembleias e organizações como festivais, sendo estes analisados enquanto iniciativas educativas de perfis variados, é possível atentar para atuações que dão a ver como os processos formativos podem ser compreendidos para além da escolarização sistematizada, referente ao ensino por meio de escolas e cursos. Com isso, olhamos a partir de outras óticas que podem ampliar a compreensão dos movimentos educativos dos trabalhadores a partir de diferentes elementos culturais.

Acerca de um projeto cultural vindo do movimento operário por meio da escrita e outros rituais, a exemplo de conferências, festivais e demais eventos, potentes por captar suas compreensões acerca de si mesmos e do mundo, atentamos para elementos

culturais nos espaços sociais de trocas e interações, destacando os processos formativos por meio de vivências individuais e coletivas. Com base nessa compreensão, analisamos como os jornais foram também um instrumento de propagação e difusão de iniciativas diversificadas com caráter formativo e que constituíram, por meio de seus elementos, uma cultura associativa plural, composta por encontros, diálogos e ações envolvendo pensamentos e ações das classes trabalhadoras.

Das múltiplas iniciativas e expectativas em relação às classes populares, os vestígios apontam como a escolarização foi um desejo luta dos trabalhadores. Percebemos por meio dos periódicos uma série de associações, uniões e alianças que objetivavam reivindicar direitos sociais, abordando iniciativas educativas de perfis diversificados, seja por meio de escolas, cursos, aulas, criação e manutenção de bibliotecas.

A temática da educação foi trazida em suas diferentes dimensões que a constituem. Desde aspectos associados a aulas, cursos e escolas a outros elementos formativos da vida voltados para o lazer e arte estiveram no radar de discussões e iniciativas por alguns grupos e associações.

A partir dos jornais operários analisados percebe-se como algumas associações e demais organizações com grupos de trabalhadores de diferentes ofícios, por meio de seus estatutos, buscaram agenciar esforços com estratégias diversificadas no que diz respeito às ações educativas. As publicações de estatutos de associações e organizações de trabalhadores nos jornais podem ser compreendidas como uma forma de (in) formar os trabalhadores e trabalhadoras, e mesmo dialogar com possíveis outros públicos leitores por meio do contato com os periódicos. Consideramos que, mais do que passar as normas, objetivos e finalidades de determinadas organizações, esses registros possuem caráter formativo e de interação e construção com os trabalhadores.

Uma das perspectivas que consideramos como interesse em comum, ainda que apareça em propostas e práticas de acordo com

suas particularidades, refere-se a sua dimensão educativa, relativa à promoção do desenvolvimento, comumente expressa nos estatutos. No âmbito de suas finalidades, geralmente registravam aspectos relacionados em promover o levantamento moral e intelectual dos trabalhadores, com objetivos articulados a criação e manutenção de bibliotecas que incidem para a valorização e estímulo a leitura, criação de aulas, cursos e mesmo escolas.

Considerações finais

É possível inferir a perspectiva pedagógica do jornal em diversas instâncias e os diferentes debates acerca da educação e instrução suscitados pelos periódicos. Considerar as experiências de trabalhadores no cenário carioca nutre a inquietação no que se refere à educação e o educar pensado e debatido pelos e com os trabalhadores. Somos provocados a analisar a partir de uma perspectiva orientada a refletir para além de interpretações que frequentemente enquadravam as classes populares pela falta, pela desqualificação, portanto aqueles que deveriam receber de forma passiva a instrução pensada pelos grupos de poder.

Os percursos por meios das produções das classes trabalhadoras, sendo os jornais operários uma dentre outras existentes, demonstram vestígios de como trabalhadores e trabalhadoras pensaram e criaram estratégias para sua educação e de seus filhos. Segundo essa perspectiva de análise, não se exclui as defesas por parte das classes trabalhadoras pela própria instrução ofertada pelo Estado e as reivindicações desta como direito, assim como se contempla debates, iniciativas e outras concepções de educação discutidas nas primeiras décadas do século XX.

Referências

A CLASSE OPERÁRIA: Jornal de trabalhadores, feito por trabalhadores, para trabalhadores. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=086569&pesq=>>>.

BARBOSA, Marialva. **História cultural da imprensa**: Brasil, 1900-2000. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

BARBOSA, Marialva. **História cultural da imprensa**: Brasil, 1800-1900. Rio de Janeiro: Mauad, 2010.

BERTUCCI, L. M.; FARIA FILHO, L. M. de.; OLIVEIRA, M. A. T. de. **Edward P. Thompson**: história e formação. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010.

CAMARA, Sônia. **Sob a Guarda da República, a infância memorizada no Rio de Janeiro da década de 1920**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de Fazer. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. **O educar-se das classes populares no Rio de Janeiro oitocentista**: escolarização e experiência. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do Trabalhismo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

PANDEMIA, TELAS, CLICKS E CONEXÕES: o que dizem as professoras sobre ensinar matemática, nos anos iniciais, em contexto remoto?

Simone de Miranda Oliveira França
e-mail: simonemofranca@gmail.com

Vania Finholdt Angelo Leite
e-mail: vfaleite@uol.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa Formação de professores, Didática e Educação
Matemática (Tri Vértice)

Resumo

Este trabalho compõe uma pesquisa de Doutorado em andamento. Objetiva compreender o lugar que o conhecimento produzido pela experiência, ocupa no ensino de Matemática nos Anos Iniciais, a partir da pandemia da COVID-19. É de cunho qualitativo, referenciado pela abordagem teórico-metodológica da narrativa, apoiando-se nos saberes da experiência (Josso; 2010), para o ensino de Matemática nos Anos Iniciais (Nacarato; Passos, 2018) e no uso da tecnologia para ensinar Matemática (Fantin, 2017). Intenta-se, como resultado da investigação, compreender o lugar que o conhecimento, advindo da experiência docente, foi construído/ocupado, sobre ensinar Matemática remotamente, a partir das reflexões dos/das participantes. A constituição deste lugar e o entendimento desse conhecimento é o cerne do que se busca obter nos resultados deste trabalho, a partir do qual novas ações formativas e outros olhares sobre a tecnologia no ensino de Matemática, para este segmento, poderão advir.

Palavras-chave: Ensino de matemática; saberes da experiência; pandemia.

Introdução

As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo trazem à tona a problematização da escola como instituição social educativa. Estas decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção, das mudanças na organização do trabalho, dos hábitos de consumo e da compreensão do papel do Estado. Entretanto, após o primeiro caso identificado de infecção por COVID-19, em dezembro de 2019, o mundo passou a viver em uma nova perspectiva, com impactos de diferentes ordens, ratificando a pobreza e a desigualdade social existente. Após o Decreto da OMS sobre uma pandemia mundial, advinda da contaminação pelo novo coronavírus (COVID -19), que recomendou, dentre outros pontos, o distanciamento social como meio de preservação da vida, instituições de ensino em todo o mundo foram fechadas. No Brasil, através da Portaria nº 188 (que declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN), em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV), emitida pelo Ministério da Saúde, foi decretado o fechamento das escolas em todo o país.

Com o fechamento destas demandas e urgências de toda ordem afetaram o professor, num processo de reinvenção de si e de processos pedagógicos vinculados às possibilidades tecnológicas que viabilizassem o ensino e aprendizagem. Essas demandas foram cercadas de incertezas, contrastes, sobrecarga de trabalho, dentre outros fatores. Neste cenário, ainda que um vasto investimento e acompanhamento tenha ocorrido, a pandemia resultou em atraso no aprendizado para muitos alunos, com interrupções significativas em seus estudos. Esse período destacou a necessidade de novas soluções educacionais capazes de permitir que os alunos sigam com a escolarização, ainda que em situações de crise. Isso inclui tecnologia educacional, programas de ensino híbrido e outras soluções inovadoras. Afora as demandas anteriormente citadas, a discussão sobre as necessidades e urgências apontadas no contexto

pandêmico, para a continuidade das atividades escolares, foi focada em diversos temas e, dentre eles, podemos citar as questões específicas sobre o professor, a instrumentalização do uso dos recursos, a organização do trabalho pedagógico, bem como a adequação ou “transferência” de uma aula presencial para uma aula em ambiente virtual. Atualmente, entretanto, ainda há uma grande preocupação com o trato sobre o conhecimento, os diferentes saberes e as práticas docentes. Questionamentos como: o que e como ensinar? Como a prática construída durante a experiência docente aparece nesse contexto de ensino remoto? Que informações e aportes essa prática fornece? A esse respeito, Freire (2016, p. 44) nos diz que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Em diálogo com os pontos aqui sinalizados, temos o ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que, dentre as mais variadas questões, lida com a imagem da Matemática como uma disciplina complexa, que muitos alunos possuem dificuldades para aprender. Mais especificamente, como ensinar Matemática, em contexto tão adverso? Quais recursos (digitais ou não) para lecionar? Quais metodologias? O que fazer diante desse cenário? Este trabalho nasce desses e de outros questionamentos, através da interlocução entre o ensino de Matemática, os saberes da experiência docente e uso da tecnologia.

Deste modo, mantemos nosso interesse por desenvolver uma pesquisa que objetiva compreender o lugar que o conhecimento produzido pela experiência, ocupa no ensino de Matemática nos anos iniciais, a partir da pandemia da COVID-19. Entende-se que a interlocução entre objetivo, questionamento central da pesquisa, os referenciais teóricos, bem como o campo e consequentes análises, contribuirão para a compreensão sobre os saberes da experiência docente, para ensinar Matemática e de que modo esses saberes, que articulam a prática e a formação (Josso, 2002), narrados pelos/pelas docentes, se constituem em um conhecimento produzido a partir da realidade da pandemia, no contexto educativo.

Pandemia, docência em Matemática e o ensino emergencial on-line

Com o fechamento das instituições escolares, algo em torno de um mês e meio, após o início do ano letivo de 2020, as redes de ensino se organizaram de diferentes maneiras para poderem enfrentar a realidade posta. De acordo com o relatório emitido em 2021, pela equipe do “Todos pela Educação”, é possível alcançar a abrangência do que esse cenário representou:

A partir de meados de março, as escolas foram fechadas e os serviços educacionais foram interrompidos em todo o Brasil, afetando a vida de mais de 48 milhões de estudantes e 2 milhões de professores. Várias redes e sistemas de ensino públicos anteciparam as férias escolares, enquanto se organizavam para a oferta do ensino remoto, por meio de atividades escolares não presenciais, mediadas ou não pela tecnologia (Todos Pela Educação, 2021, p.19).

Mais adiante, os dados da Unesco (2020), vão assinalar que esse quantitativo ultrapassara a marca de 52 milhões de alunos sem acesso à educação. Nesse período, ainda sem uma previsão quanto à possibilidade ou não de um retorno, em qual formato e o tempo para tal, estas redes – pública e privada, lançaram mão de diferentes estratégias para lidar com esse fechamento, conforme citado acima, a elaboração de materiais para os alunos (Moraes; Costa; Passos, 2021), com atividades, textos, exercícios, dentre outros. Os materiais seriam disponibilizados em formato impresso ou enviado às famílias via correio eletrônico ou, então, em postagem nas plataformas digitais, que algumas dessas instituições já fazia uso. Entretanto, em pesquisa realizada por Neri e Osório (2020, p. 1), nas redes de ensino, os dados assinalam que “[...] 13,5% dos estudantes de 6 a 15 anos não receberam materiais dos gestores educacionais e professores”. Nessa mesma perspectiva, os autores reforçam:

[...] quanto mais pobre é o indivíduo, menor é a frequência na escola, menor a quantidade de exercícios recebidos e, para piorar, menor o tempo dedicado aos exercícios recebidos. Consequentemente, menor foi o tempo para escola.

É importante ressaltar que os alunos mais pobres são 633% mais afetados pela falta de oferta de atividades escolares que os alunos mais ricos. Conclui-se que a desigualdade de oportunidades e de resultados educacionais aumentará durante a pandemia, quebrando tendência histórica de décadas (Neri; Osório, 2021, p.1).

Esse elemento inicial, trouxe à tona duas fortes questões: a do aumento da desigualdade de acesso à educação e o da vulnerabilidade de crianças e jovens, em níveis de extrema pobreza que, com o fechamento das escolas, se viram privados não somente do ensino, mas também da alimentação (merenda escolar) e da segurança, como cita o 2º *Relatório do Todos Pela Educação* (2021). Para que o ensino fosse mantido, diferentes recursos foram aplicados tomando por referência a realidade, o contexto e as possibilidades de cada escola em suas respectivas redes, a partir da efetiva realização de aulas em formato remoto. Esta foi referendada pela publicação do Ministério da Educação, através da Portaria n. 343 de 17 de março de 2020, onde autorizava que as aulas presenciais fossem substituídas pelas aulas em formato remoto, ao longo do tempo que durasse a pandemia.

Às desigualdades entre as redes de ensino, em possibilitar o acesso e a manutenção de aulas on-line e à ausência de uma cultura digital, somam-se as vastas pesquisas (Couto; Couto; Cruz, 2020), a respeito das condições para o ensino e a aprendizagem em formato remoto, que denunciam percentuais díspares em vários aspectos. A investigação realizada pelo Grupo GESTRADO, da Universidade Federal de Minas Gerais, em parceria com o CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em junho de 2020, com 15,6 mil docentes, de diferentes redes, em todos os estados da Federação, buscou “conhecer os efeitos da pandemia do COVID-19 especificamente sobre o trabalho dos docentes nas redes públicas de ensino” (Couto; Couto; Cruz, 2020. p. 2), a partir da compreensão de como a capilaridade das complexas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto intervêm e impactaram nas rotinas dos professores. A pesquisa vai assinalar, como resultado, a necessidade de um olhar analítico acerca das políticas públicas sobre a formação

docente, tanto a inicial como a continuada. Assinala, ainda, o modo como os professores foram convocados a desenvolver as suas atividades, a maneira como as mesmas se constituíram e demandaram, representadas em outro modo e em diferentes cenários.

A necessidade em readaptar o fazer escolar para atender à realidade do isolamento social, trouxe novas reflexões a respeito do que e como pode-se flexibilizar e reordenar esse fazer e, por meio dele, atribuir novos significados para a relação com o aluno, bem como ao papel que o professor passou a desempenhar. Estes estão vinculados tanto com o protagonismo que o momento exigiu, e que vão relacionar-se com a sua profissionalização (Tardif, 2013, p. 564); bem como se conectam às práticas, uma vez que transpor abordagens já instituídas nas aulas presenciais pode não apenas ser ineficiente, como desgastante, gerando inseguranças e altas expectativas. A apropriação do eixo particular pelas relações de trabalho foi um elemento que se tornou muito concreto: o espaço privado do professor tornou-se público (Preciado, 2020).

Ainda no tocante às práticas, cabe destacar também as demandas sobre o planejamento das aulas on-line (diferença entre aula presencial X remota; dificuldades para lidar com a diversidade das tecnologias digitais; ajustes de conteúdos; atenção dos alunos; metodologias para interagir com os alunos), frente à evidência de que a Educação Básica não estava preparada para esta realidade e que os comprometimentos – presentes e futuros, ocupariam lugares e formas igualmente desconhecidas e, por isso mesmo, estariam cercados pelo estranhamento sobre como estruturar, da melhor forma possível, a organização do trabalho pedagógico. Esses aspectos sinalizam um olhar para o processo formativo docente (também já sinalizado na pesquisa desenvolvida pelo Grupo GESTRADO, citado anteriormente), que apesar de ser tratada na LDB nº 9394/96, prevendo como plano de carreira do magistério público a qualificação continuada, inclusa na carga horária do professor, foi posta em evidência, diante do cenário vivido em

tempos pandêmicos. A Nota Informativa da UNESCO (nota 2.2 / maio de 2020), que trata sobre o apoio a professores e pessoal da educação em tempos de crises, corrobora sobre esse aspecto:

A crise da COVID-19 destacou que tanto a formação inicial dos professores quanto a formação em serviço precisam ser reformuladas. [...] Mesmo em contextos mais estáveis, com infraestrutura e conectividade adequadas, muitos educadores não possuem nem as habilidades básicas em tecnologias da informação e comunicação (TIC), o que significa que provavelmente terão dificuldades com seu próprio desenvolvimento profissional contínuo [...] (Unesco, 2020, p. 3).

O contexto acima discutido, a respeito da docência em tempos de pandemia da COVID-19 pode ser olhado a partir, inclusive, das especificidades daquilo que se ensina, de como se ensina e dos enfrentamentos para tal, frente a uma turma “presente” numa relação entretelas, como no caso da Matemática, nos anos iniciais.

Refletir sobre o ensino de Matemática enquanto disciplina escolar, do ponto de vista discente, nos remete aos diferentes entraves historicamente construídos sobre os medos, as dificuldades, a quão pesada ela é para tantos alunos e como, em muitas situações, abarca em si a condição de legitimar ou não o saber ou a condição de quem a utiliza. Esses entraves, perpassam e vão se acentuando com a velocidade e volatidade das informações, que implicam diretamente em processos mutáveis no mundo e na sociedade, alcançam a escola, enquanto espaço social, que impactadas e atravessadas pelas mudanças, por sua vez, também deve “estar em contínuo estado de alerta para adaptar seu ensino [...] que afetam tanto as condições materiais de vida como do espírito com que os indivíduos se adaptam a tais mudanças” (Santaló, 1996, p. 17). O desafio está, portanto, em atribuir sentido em aprender uma matemática que venha a atender não apenas os alunos que com ela se identificam, mas, sobretudo contemple aqueles alunos que não serão matemáticos, que possuem algum tipo de dificuldade, que a utilizarão em termos práticos para cumprir as demandas de sala aula e/ou de atividades avaliativas, para as rotinas da vida cotidiana ou,

ainda, que acreditam na premissa do senso comum de que não possuem um cérebro matemático (Boaler, 2018) e, por isso, credibilizam a falsa ideia de que “alguns nascem para as [disciplinas] exatas e outros para as [disciplinas] humanas”.

Afora todas as discussões sobre ensinar Matemática nos anos iniciais e a limitação existente na formação inicial do Pedagogo para tal (Nacarato, 2017), o contexto da pandemia acentuou as dificuldades e/ou limitações existentes para ensinar quando, além do domínio deste currículo/série/ano, os professores também precisaram minimamente apropriar-se de ferramentas que fossem compatíveis para que este currículo pudesse ser desenvolvido com sua turma. Nesse sentido, embora os caminhos empreendidos em prol dessa apropriação possam ter ocorrido, em alguns casos, de forma individual, sem um processo formativo organizado pela própria instituição de ensino, concordamos com Valente quando assinala que este processo de apropriação, também se constitui em um processo de letramento digital, ao considerar que “o letramento digital envolve o domínio das tecnologias digitais, mas que não seja mecanizado a ponto de “[...] ser um mero apertador de botões [...]” (Valente, 2007, p.12). Numa primeira aproximação com o campo da pesquisa, a partir de conversas com docentes dos anos iniciais, é possível ratificar algumas das questões anteriormente tratadas:

Foi um processo. Foi um processo, assim, de formiguinha. Nossa!! [...] Fui vendo que a rotina para uma aula presencial não dava certo no on-line. Eu quis fazer igual no começo, foi horrível... essa coisa simples de reproduzir o presencial no virtual foi horrível (Professora Lara¹).

A realidade, apresentada pela professora acima, denota um movimento inicial que atravessou a prática de muitos docentes (Fettermann; Tamariz, 2020), no sentido de transpor práticas e modelos já experienciados presencialmente, para a realidade remota. O cotidiano foi sinalizando, para esta professora, que o ensino

¹ Todos os nomes utilizados nas falas docentes são fictícios.

remoto demandava outros processos, adequações e sentido, como sinaliza Fettermann e Tamariz: “[...] independentemente de qual seja o plano de aprendizagem remota adotado ou as ferramentas escolhidas, é fato que é necessário que haja pertinência e relevância no contexto atual e para a vida dos alunos” (2020, p. 7). Ainda assim, essa compreensão não deixou de ser elaborada dentro de um contexto, para ela, muito difícil. Entretanto, é possível identificar que os desafios iniciais, os sentimentos de medo e de dúvidas, foram dando lugar às possibilidades, aprendizagens e conquistas – ora pessoais, ora grupais, conforme encontramos a seguir:

Era um desespero e assim, “o que eu vou fazer? Como eu vou dar conta? Eu preciso distribuir? Eu preciso entregar? Meus alunos precisam ter o material”. Foi horrível. Armários vazios, a sala vazia, eu ter que sair dali e não voltar. Não saber se eu voltaria tão cedo. Nos 15 dias, se eu voltaria. Se eu voltaria à normalidade. Acho que a pior coisa para mim foi isso. Ver a minha sala vazia. Ver meu armário vazio e não ter mais as crianças ali. Mas, o professor é peça fundamental. Ele precisa estar em constante movimento para fazer o aluno querer mais. Nesse contexto novo dessa telinha, a minha experiência foi imprescindível para pensar e ensinar a Matemática, mas eu tive que buscar novos aplicativos, novas ideias (Professora Violeta).

E aí fui trocando as figurinhas, “eu fiz assim, deu certo”, “ah, vou fazer também”, “deu certo na minha turma”. / mesmo que muitas vezes eu pense em determinadas estratégias sozinhas, elas nunca ficam só para mim. Dai de graça o que de graça recebeis [...] sempre vai haver essa partilha. “Gente, eu tive essa ideia”. “Gente, eu pensei dessa forma, o que é que vocês acham?” “Na sala de vocês é assim?” “Alguém já testou isso? / . O estar junto. O fazer junto. Porque a educação ela é assim. É de vínculo. Não tem como ser diferente (Professora Rogéria).

Os relatos se coadunam com as discussões estabelecidas ao longo desse trabalho. Evidenciam o atravessamento provocado pela pandemia, que impactou pessoal e profissional os indivíduos. Diversas outras situações e dificuldades podem ser identificadas, no que concerne ao ensino de Matemática em contexto remoto, como:

[...] a dificuldade dos registros por parte dos alunos; b) a impossibilidade de ‘lançar mão’ de diferentes estratégias de ensino, para tratar sobre os conceitos, as operações, a geometria; c) atribuir sentido às atividades propostas, como o uso didático de jogos e outros aplicativos (não só para ocupar o tempo e

reproduzir modelos); d) pensar efetivamente sobre o seu papel docente e estabelecer uma interlocução com os alunos, que viabilizassem metodologias e otimizassem a interação entre a aprendizagem matemática e o tempo didático; e) a restrição de atividades mais práticas, mais concretas, que são fundamentais nessa faixa etária; f) esclarecer as mais diferentes dúvidas que iam aparecendo durante as aulas, sem muitas vezes ter recursos apropriados para (França; Leite, 2023, p. 11).

Esse movimento de busca e de apropriação dos diferentes recursos, incluindo os tecnológicos, sobretudo os digitais, sinalizaram um processo de letramento digital por parte das docentes para que a prática pudesse ser (re)organizada, a partir de um lugar minimamente possível e para ampliar seus saberes e fazeres. Neste sentido, retomando as colocações feitas por Passos e Nacarato (2018), é possível reconhecer nestas falas (e certamente em inúmeras outras), que ao tentarem viabilizar o “fazer matemático” através da realidade possível, enfatizando o cuidado, o diálogo, as perguntas, as hipóteses e a resolução de problemas, todo e qualquer recurso tecnológico – digital ou não, foi sendo apropriado e aplicado em busca de uma construção mais significativa e plausível que o contexto assim permitiu.

Tecendo considerações

Ensinar Matemática em contexto pandêmico abarcou mais do que saberes, processos pedagógicos e uso todo e qualquer recurso tecnológico – digital ou não. Abarcou escolhas, enfrentamentos, ressignificações. Portanto, também está subjacente à investigação que este trabalho realiza, o entendimento que se aloca entre a sutileza para lidar com as mais diversas realidades presentes por trás de cada uma das telas da sua sala de aula, bem como o movimento realizado, apropriado e aplicado desses profissionais, em busca de uma construção mais significativa e plausível para ensinar Matemática, dentro daquilo que o contexto assim permitiu.

Há ainda muito o que ouvir e, ainda mais por aprender com os docentes, sob a perspectiva dos seus relatos, buscando identificar quais conhecimentos essas práticas produziram, produzem e ainda produzirão, a partir da resignificação a respeito da educação, do ensino e da aprendizagem que a experiência atribuiu. É legítimo reiterar, também, que essa mesma prática traz consigo componentes de outra ordem, próprios de uma política que "silencia" a realidade vivida pela docência, em diferentes redes de ensino, e que denunciam a necessidade de uma resistência e enfrentamento a essa realidade.

Referências

- BOALER, Jo. **Mentalidades matemáticas**: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. São Paulo: Penso Editora, 2018.
- COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: Educação na pandemia da COVID-19. **Inter Faces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200- 2017, maio 2020.
- FANTIN, Monica. Educação, aprendizagem e tecnologia na pesquisa-formação. **Educação & Formação**, v. 2, n. 3, 2017, p. 87-100.
- FETTERMANN, Joyce; TAMARIZ, Annabell Dell Real. Ensino remoto e resignificação de práticas e papéis na educação. Texto Livre: **Linguagem e Tecnologia**. Belo Horizonte, v.14, n.1, e24941, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/8SrnDgWBB6LvW5YjCbwqNfL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan 2023.
- FRANÇA, Simone de Miranda Oliveira. Para que estudamos Matemática? **Linha Direta**, Belo Horizonte, p. 22 - 24, 10 mai., 2021.
- FRANÇA Simone de Miranda Oliveira; LEITE, Vania Finholdt Angelo. Por trás das telas: conectando experiências e tecnologia, na pandemia, sobre ensinar Matemática nos Anos Iniciais. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros/MG, v. 7, n. 13, p. 1-25, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GESTRADO, UFMG. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Docência na Educação Básica privada em tempos de pandemia. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Belo Horizonte, 2020.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MORAES, Eriene Macêdo de; COSTA, Walber Christiano Lima da; PASSOS, Vânia Maria de Araújo. Ensino remoto: percepções de professores que ensinam matemática. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, e029, 2021. <http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e029.id1109>

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Caírmen Lucia Brancaglioni; SILVA, Heloisa da. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 701-716, ago. 2014.

NERI, Marcelo; OSORIO, Manoel Camillo. Tempo para Escola na Pandemia. **FGV Social**: Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/TempoParaEscola/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

PRECIADO, Paulo B. **Aprendendo com o vírus**. Disponível em: <https://situ.media/2020/04/01/paul-b-preciado-aprendendo-com-o-virus/>. Acesso em: 26 mai.2021.

SANTALÓ, Luis. Matemática para não matemáticos. *In*: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma. **Didática da matemática**: reflexões psicopedagógicas. Trad. Juan Acuña Llorens. Porto Alegre, Artmed: 1996, p. 17-31.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois para a frente, três para trás. **Debates & Polêmicas**. Educ. Soc. 34 (123), jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vspdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório 1º Trimestre 2021**. Disponível em: <https://relatorio-trimestral.todospelaeducacao.org.br/relatorio-trimestral/>. Acesso em: 4 out. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Consequências adversas do fechamento das escolas**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: 10 jul. 2021.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Os movimentos da matemática na escola: do ensino de matemática para a educação matemática ou da Educação Matemática para o Ensino de Matemática? **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba / Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 3-23, abr.-jun./2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/166859/vol_2_no_2_Wagner_Valente.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 nov. 2022.

O OCASO DE UMA ESCOLA TÍPICA RURAL DE ARARUAMA/RJ: O golpe que desintegrou um mundo de partilhas

Tânia de Souza Fernandes
e-mail: tasouzafernandes@id.uff.br

Luiz Fernando Conde Sangenis/supervisor
e-mail: lfsangenis@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de pesquisa SERAPHICUS

Resumo

Tematizamos uma parte da história da Escola Típica Rural Antonio Pinto de Moraes, inaugurada no ano de 1938, e localizada no segundo distrito de Araruama/RJ. O objetivo é analisar os fatos ocorridos com as famílias dos seus alunos, quando foram alvo de violências implacáveis, provenientes do governo ditatorial (1964-1985), impetradas para aniquilar com os modos de vida e organização política das lideranças constituídas no meio rural. A metodologia utilizada reúne narrativas autobiográficas, documentos e consulta à bibliografia de referência, especialmente os trabalhos de Grynspan (1987); O'Dwyer (2012); Sangenis e Considera (2013); Medeiros (2018); Bragança (2018); e Amaro Júnior *et al.* (2022). As análises permitiram concluir que em meio ao turbilhão de mudanças bruscas e impostas, deixa de existir uma "Escola Típica Rural", em função da extinção violenta dos modos de vida tradicionais comunitários e de a escola ter sido "aparelhada" pelos apoiadores locais do Regime Militar, especialmente pela Igreja Católica.

Palavras-chave: Escola típica rural; agentes católicas da ditadura civil-militar na escola; desintegração de um mundo de partilhas.

Introdução

Este trabalho apresenta uma parte da história da Escola Típica Rural Antonio Pinto de Moraes, inaugurada no ano de 1938, e localizada em Morro Grande, no bairro da Aurora, segundo distrito de Araruama\RJ. A unidade escolar continua em funcionamento, oitenta e cinco anos após sua inauguração, tendo passado por mudanças diversas. Atualmente, trata-se do Colégio Estadual Antônio Pinto de Moraes, contando com três turmas de Ensino Médio.

A partir dos resultados de pesquisa, realizada nesta escola desde 2021, demonstramos que as condições materiais de existência da comunidade rural que vivia e produzia no bairro da Aurora e nos arredores, foram aniquiladas por meio de estratégias meticulosamente planejadas e impostas pelos agentes nacionais e locais da ditadura civil-militar que ascendeu ao poder em 1964. Dentro deste cenário, a escola foi concomitantemente “aparelhada” pela igreja católica, com a imposição de uma catequese escolar que levou àquelas mentes e corpos infantis a culpa dos “pecados”, o medo de pensar e de agir espontaneamente e ter suas almas aprisionadas pelo “diabo” para adentrar as portas do “inferno”. Esta catequese era dinamizada pela presença de freiras, cujo objetivo era modificar crenças e práticas, e desenraizar valores cooperativistas e participativos incorporados subjetivamente, através das experiências compartilhadas por gerações sucessivas de um campesinato composto por vínculos estreitos e afetuosos entre parentes, compadre/comadres e vizinhos.

O trabalho de pesquisa foi feito com diversas ferramentas abraçadas pela etnografia: observação participante, exame bibliográfico e documental e, principalmente, pelo diálogo atento com narrativas autobiográficas de duas ex-alunas da escola, por sinal, mãe e filha: a de Dona Eunice Labre e a de Firmina Labre. Assim, conforme propõe Bragança (2018), os diversos fios das meadas que tecem uma história, inclusive as subjetividades e afetos nela envolvidos, ajudaram-nos a compor uma análise mais

complexa e mais densa dos fatos aqui colocados sob o nosso escrutínio.

Escolas Típicas Rurais

As escolas localizadas em áreas rurais no Brasil possuem uma história intensamente ligada ao governo do Presidente Getúlio Vargas, no período denominado na literatura como “Estado Novo” (1937 – 1945). No ‘espaço-tempo’ assim referenciado, são inúmeras as tensões sociais, culturais, econômicas e políticas experienciadas em todas as partes do país, sendo este um cenário especialmente verdadeiro para o estado do Rio de Janeiro, então Capital Federal.

Os gestores de diversas instituições locais e nacionais, bem como os sistemas de governo, os representantes políticos das elites agrárias e das cidades em processo de urbanização, os intelectuais, literatos e educadores, enfrentavam os desafios trazidos pela ideologia da “modernização” do país, mediante um modelo de desenvolvimento espelhado nas grandes cidades europeias e norte-americanas, o que era aludido como sendo uma necessidade histórica impositiva e inadiável.

Tal modulação desse imaginário socialmente compartilhado se estenderia às preocupações com a “instrução” da população, que residia principalmente nas áreas rurais as quais, normalmente, não ofereciam acesso a instituições escolares. Tais circunstâncias se entrelaçavam, compondo um cenário em que a maioria (70%) da população brasileira compartilhava modos de vida essencialmente associados às atividades e *habitus* construídos e sedimentados no campo e, pelas dificuldades de acesso escolar, também permanecia majoritariamente iletrada.

É dentro deste contexto que são fundadas as Escolas Típicas Rurais, amparadas ideologicamente num pensamento social traduzido em premissas pedagógicas que deram substrato simbólico e argumentos aparentemente razoáveis à tendência educacional que ficou conhecida como “ruralismo pedagógico”, cuja finalidade era

realizar um estilo de educação nas áreas rurais, comprometido com um certo modo de valorizar a vida campesina, tornando os sujeitos das zonas rurais mais bem preparados para lidar com modernizações consideradas necessárias nas técnicas, tecnologias e objetivos de produção. Tais sujeitos deveriam ter suas formas de pensar e agir modificados, mas, serem levados a permanecer no campo (Sangenis; Considera, 2013).

Por meio desta educação diferenciada, esperava-se conter o intenso movimento de êxodo rural, e os problemas interligados ao “inchaço” das cidades que não possuíam estrutura para receber esta população que a ela chegava. As pessoas que saíam do campo, por sua vez, também não tinham escolarização, nem formação profissional adequadas para assumir as poucas vagas de trabalho disponíveis nas cidades. Assim, o “ruralismo pedagógico” surge como uma receita educacional, destinada a supostamente abrandar os conflitos sociais gerados pelas mudanças econômicas e sociais ocorridas nas primeiras décadas do século XX, como se a educação fosse uma “panaceia” capaz de solucionar problemas cujas causas proviriam das desigualdades distributivas, ocasionadas pelo regime econômico capitalista, apoiado pela ordem política instituída (Medeiros *et al.* 2019; Sangenis; Considera, 2013).

O surgimento da Escola Típica Rural Antonio Pinto de Moraes, em 1938, integrou, portanto, toda esta mobilização da educação brasileira em torno de um projeto de sociedade adotado pelas elites governantes, que foi ganhando força nas primeiras décadas do século XX, sendo incorporado pelas políticas públicas instituídas por Getúlio Vargas. No estado do Rio de Janeiro, estas unidades rurais de ensino são resultantes do empenho político de Ernani do Amaral Peixoto, interventor de Vargas no governo do estado. Conforme comentam Rizzini e Schueler (2014, p. 9): “Nos anos de 1937 a 1945, é sabido que a interventoria de Amaral Peixoto conferiu uma política de continuidade à expansão da escola primária para o interior do Estado, com a instalação de grupos escolares e escolas típicas rurais”.

Araruama em 1938

Até meados do século XX, Araruama, como a Região das Baixadas Litorâneas, de um modo geral, era constituída por uma organização socioeconômica eminentemente rural, onde havia fazendas agrícolas e de gado, além de uma quantidade expressiva de camponeses livres, ou seja, que plantavam, colhiam e criavam animais para a reprodução de suas famílias e para vendas de pequena monta, principalmente nas feiras locais e regionais. As mercadorias circularam até os anos 1960 pelo menos, através dos caminhos aquáticos (rios, lagoas e mar) e pelos trilhos da Estrada de Ferro Maricá, extinta pelo governo militar. Por outro lado, a pesca era realizada de modo artesanal, por pescadores que viveram por muitas décadas em aldeias, tanto às margens da Lagoa Araruama quanto nas proximidades do mar. As atividades de pescaria eram, muitas vezes, consorciadas com o trabalho nas salinas (Heyman, 2012; Pimentel, 2015; Parente-Ribeiro *et al.*, 2019).

Nos anos 1930, o Almanak Laemmert Administrativo, Mercantil e Industrial registrava a presença no município de inúmeros “fazendeiros” e “lavradores”¹, como também, salineiros, pescadores, fabricantes de aguardente, barbeiros, capitalistas, farmacêuticos, médicos, professoras, entre outros agentes econômica e socialmente produtivos. Era uma sociedade com pouca expressão urbana, cujas famílias retiravam suas rendas e sustentos majoritariamente das atividades rurais. Segundo retratou Campos (2018), baseando-se no censo do IBGE de 1940: 91,7% da população araruamense estava morando e produzindo na área rural, neste período.

¹ Não foi possível, ainda, encontrar materiais que permitam discernir os significados comunicados por estas categorias classificatórias, de modo a esclarecer a diferença atribuída a uma e a outra.

Os primórdios da Escola Típica Rural Antonio Pinto de Moraes

Em face deste contexto, não cabe estranhar o empenho amaralista em criar uma Escola Típica Rural no município. Ainda estando por ser escrita a história dos seus primeiros anos de funcionamento, uma vez que, por inúmeras razões, não pudemos acessar os acervos documentais do governo do estado do Rio de Janeiro. Os documentos disponíveis e precariamente resguardados na própria escola são poucos, basicamente alguns diários com anotações de presenças, notas, informações sobre matrículas, locais de residência dos alunos e alunas e quase nada mais. Além disso, o mais antigo a que tivemos acesso data de 1947, qual seja, nove anos depois da inauguração.

Felizmente, no ano de 2018, comemorando os 80 anos de existência da escola, o Orientador Pedagógico e a diretora escolar tomaram a iniciativa de gravar em áudio e vídeo uma entrevista com a Sra. Eunice Labre, que foi aluna da primeira turma da Escola Típica Rural Antonio Pinto de Moraes, trazendo relatos autobiográficos que nos auxiliam a compreender esta história, efetivamente incorporada por alguém que a viveu:

Era escola rural. Não era escola como a gente vê hoje. A gente plantava....
Tinha plantação de coisinhas de hortaliça, cada aluno fazia seus canteirinhos.

(***)

Íamos a pé para a escola. Meus pais moravam perto, eu andava pouco. Mas tinha colegas que andavam muito. Você sabe onde é Bicuíba? Tinha alunos de lá de Bicuíba que vinham a pé².

(***)

Faustina era professora, diretora, tudo! (Narrativa oral)³.

Estes breves relatos, cotejados com os diários que pudemos analisar, dão vida a uma realidade que já aparecia nestes

² Uma distância de aproximadamente 10 km, “por dentro dos matos”. Atualmente, estes caminhos não mais existem e, pela estrada, a distância se duplica.

³Dona Eunice, out. 2018.

documentos: a “Regente da escola” desempenhava diversas funções, além de residir na escola, na maior parte das vezes. Todas as rotinas de limpeza, plantio, colheita e preparação de alimentos aconteciam com a participação dos estudantes, junto com a Regente. O mesmo espírito de solidariedade e partilhas se fazia presente nas refeições, no recreio, nas brincadeiras, nas longas caminhadas por caminhos estreitos dentro das matas, nas idas e voltas à escola. E, também, nas algazarras feitas na lama do quintal, nos dias de chuva, conforme a narrativa oral de Firmina Labre, que é filha de Dona Eunice, e frequentou a escola no início dos anos 1960, e estava lá, quando eclodiu o golpe civil-militar de 1964.

O golpe: Desintegração violenta de um mundo de partilhas

A entrevista de Firmina Labre foi gravada em 2022, já no decurso da pesquisa por nós realizada na escola⁴. Do ponto de vista desta entrevistada, o regime ditatorial articulou múltiplas estratégias que desintegraram violentamente os modos de viver e produzir dos pequenos produtores rurais araruamenses. Firmina acredita que o objetivo das lideranças golpistas era dizimar a organização política camponesa, que vinha se articulando fortemente, e defendendo abertamente na cena pública o direito da propriedade da terra para aqueles que nela moram e produzem.

De fato, os trabalhos de O’Dwyer (2012), Grynspan (1987); Medeiros (2018) e Amaro Júnior *et al.* (2022) ampam plenamente este argumento, na medida em que trazem resultados de pesquisas exaustivas sobre os enfrentamentos que se impuseram ao campesinato no Rio de Janeiro, principalmente após o gradativo fortalecimento de lideranças provenientes de famílias e grupos sociais de pequenos e micro agricultores, que se consolidou na organização da Federação das Associações de Lavradores do Estado do Rio de Janeiro (FALERJ), que mantinha estreitas relações com o Partido Comunista Brasileiro (PCB). Outrossim, na autobiografia de

⁴ Atualmente, Colégio Estadual Antonio Pinto de Moraes.

“Zé Pureza” (1982), uma das grandes lideranças militantes da FALERJ, tendo chegado a presidi-la, há relatos sobre as articulações mobilizadas pela entidade por todo o estado do Rio, demonstrando a tenacidade e espraiamento da influência do movimento campestino organizado, sobretudo na virada dos anos 1950 – 1960.

Firmina Labre demonstra grande pesar ao relatar o modo como os apoiadores locais do regime ditatorial intervieram no segundo distrito de Araruama (Morro Grande), numa investida avassaladora para destruir radicalmente as possibilidades de continuidade de reprodução das formas de viver tradicionais dos pequenos lavradores, que produziam para consumo próprio e para o comércio de pouca monta, principalmente nas feiras locais. As famílias locais teceram, através de gerações, suas práticas sociais pautadas numa ética de solidariedade no trabalho, nas colheitas e na partilha dos produtos no dia a dia. Ética esta reforçada pelas relações de parentesco, compadrio e vizinhança, onde “todo mundo se conhecia e todo mundo se ajudava”, e ninguém desqualificava o seu próximo por não exibir roupas consideradas socialmente elegantes, ou por não possuir calçados.

As condições materiais para a continuidade de existência dessas formas de viver, produzir e compartilhar foram aniquiladas pela ditadura militar, conforme já dito. As terras das fazendas locais foram parceladas e vendidas para estrangeiros, em negociações mediadas pelo governo golpista. Os herdeiros dos antigos proprietários já não queriam ou não conseguiam permanecer tocando as fazendas que foram sendo passadas aos filhos, netos e bisnetos. Famílias de pessoas ex-escravizadas também se estabeleceram, ao longo de gerações, em determinados trechos de terras, e também foram transmitindo as posses e plantações aos seus próprios herdeiros. Por estas razões, as crianças que frequentavam a escola eram etnicamente plurais, de acordo com os relatos de Dona Eunice e de Firmina, duas mulheres – mãe e filha – que representam duas gerações diferentes de alunos da escola que encerrou seus dias de “Típica Rural” com a instauração do Regime Militar.

Firmina conta que se lembra dos encontros para conversas no interior dos quintais e casas destes antigos produtores rurais, que hoje ela considera que eram verdadeiros “pontos culturais”, em que os lavradores, seus familiares, parentes, compadres e vizinhos debatiam sobre a política, a economia, a religião, tecendo longos diálogos acerca dos destinos locais e nacionais.

A maior parte dos compradores das terras das fazendas, segundo Firmina, teriam sido novos imigrantes portugueses. As lavouras dos pequenos produtores acima citados foram invadidas por maquinários pesados, que arrasaram com as matas e com as plantações da noite para o dia:

E aí foi um dos momentos mais caóticos que eu vivi aqui. E isso foi depois do golpe. Entre 64, 65 em diante. Eram máquinas e máquinas jogando por terra a nossa vegetação. Olha, era de chorar... eu me lembro. O meu pai era um homem analfabeto, de letras, porque de vida era um sábio. E eu me lembro de um dia ver meu pai chorando. Porque as máquinas vinham e elas faziam assim ó (movimento de arrancar e virar de cabeça para baixo) nas árvores. Elas foram todas pra baixo. Nós ficamos aqui hoje... nós não temos mais vegetação (Narrativa oral)⁵.

De acordo com a sequência narrada pela entrevistada, o governo ditatorial prossegue investindo em seus estratégias de aniquilamento do campesinato livre local, promovendo financiamentos e incentivos à monocultura da laranja, mantida por meio da contratação de “boias-frias”, desterritorializados das zonas mais miseráveis de Minas Gerais e Espírito Santo e trazidos para trocar moradia por trabalho, em condição análoga à escravidão:

E aí ficou muito pior, porque veio o incentivo à monocultura da laranja, e tudo virou laranja. Quem ia cultivar esta laranja? Aí foi um outro passo da nossa história, e que vem compor a história de Araruama de agora! O que fizeram? Foram para Minas Gerais nas zonas de miséria, Espírito Santo, e traziam em caminhões “boias-frias”. Fizeram casinhas nessas fazendas, e estas pessoas vinham morar nessas casinhas em troca do trabalho. Mas, elas não tinham direito a plantar um pé de batata porque tinha capataz. E o capataz vinha e

⁵FIRMINA Labre, outubro, 2022.

arrancava o pé de batata que aquele indivíduo plantava. Porque ele tinha que depender daquele trabalho escravo. E eram homens, mulheres, crianças! Era da gente olhar por baixo dos laranjais e ver crianças pequenas trabalhando. Pra que no final da semana eles recebessem um dinheiro miserável, e fossem pra Rio Bonito, fazer as compras nos mercados dos amigos. Então assim. Com isto foi feito o grande marco cultural na história desta região em que a escola entra também. E ela deixa de ser uma escola rural... Escola Típica Rural Antonio Pinto de Moraes. Que tinha a pá e o ancinho estampados no peito! Era a insígnia desta escola” (Narrativa oral)⁶.

Desta forma, somos levados a compreender que a história de extinção dos meios de vida do campesinato livre araruamense foi arduosa e implacavelmente planejada, articulada e executada pelos agentes da ditadura. A partir desta intervenção, no distrito em que se localizou a Escola Típica Rural Antonio Pinto de Moraes, deixaram de existir moradores e estudantes “típicos rurais”. Deixaram de existir, abruptamente, as roças familiares, e até mesmo os pequenos roçados de subsistência, pois as pessoas eram sistemática e violentamente proibidas de serem lavradoras. Paralelamente, Firmina conta que Freiras católicas passaram a ensinar o catecismo na escola, e utilizaram o discurso religioso como forma ideológica de coibir os modos tradicionais de lidar com o cristianismo católico popular. Segundo os relatos de Firmina, elas expuseram os estudantes a um discurso aterrorizador, marcado pelas noções de pecado e de culpa, constantemente reforçadas pela ameaça, num futuro pós-morte, de terem as almas levadas para o “fogo do inferno”.

Considerações finais

As narrativas autobiográficas de Dona Eunice e de Firmina Labre trouxeram-nos a possibilidade de compreender e analisar, de modo mais refinado, as implicações das ações coercitivas e violentas dos agentes da ditadura civil – militar (1964 – 1985), numa

⁶ FIRMINA Labre, out. 2018.

comunidade rural araruamense e na Escola Típica Rural em que estudavam os meninos e meninas, filhos desses pequenos e micro agricultores.

As condições materiais que garantiam os modos camponeses de ser, fazer, criar e viver foram literalmente destruídos, da noite para o dia, por força de tratores e outros maquinários pesados. Muitas famílias se viram sem ter onde morar e do que sobreviver. Por outro lado, foi imposta a monocultura da laranja, explorando o trabalho de pessoas reduzidas à condição de total miséria, visto que impedidas de realizar qualquer plantio que as ajudasse a sobreviver.

Além disso, o catecismo aterrorizador implantado na escola irá desenraizar antigos valores e crenças, impactando os corpos e mentes infantis com medos, pecados e culpas antes desconhecidos, numa investida para “docilizá-los” em prol dos propósitos de submissão, obediência, individualismo, e outros correlatos, importantes para a consolidação do Regime Militar.

Em face de toda esta conjuntura, Firmina Labre reconhece o momento em que estes fatos acontecem como um triste marco na história do Antonio Pinto de Moraes: o fim de uma comunidade “típica rural” e, por consequência, o fim da “Escola Típica Rural” que servia a suas crianças. A unidade escolar já não seria mais percebida como uma extensão das casas, sítios e plantações daquelas famílias. Muitas delas, tendo que buscar outros locais de residência e outras formas de sustento, a partir daquele momento. O prédio e o terreno permaneceram, mas, as vidas camponesas que ali pulsavam tinham sido expulsas pela ditadura.

Referências

ALMANAK LAEMMERT ADMINISTRATIVO, MERCANTIL E INDUSTRIAL. **Estado do Rio - Municípios. Edição de 1891 - 1940.**Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://me>

moria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=313394&p
agfis=1. Acesso em: 13 mai. 2023.

AMARO JUNIOR, Jurandir *et al.* Luta por terra e reforma agrária no Rio de Janeiro (1950-2018). **GEOgraphia**, v. 24, n. 52, 25 jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/48866>. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de S. *pesquisaformação* narrativa (auto) biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna B.; CUNHA, Jorge Luiz da; VILLAS BÔAS, Lúcia C. (org). **Pesquisa (auto) biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018.

CAMPOS, Cássio Ricardo H. S. **“Era Assim que era feita a política”**: a comissão de urbanização de Araruama/RJ e as disputas políticas municipais na primeira metade do século XX. 140 f. Dissertação de (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense/ICHF, 2018.

GRYNSPAN, Mário. **Mobilização camponesa e competição política no Estado do Rio de Janeiro: 1950-1964**. 392 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Museu Nacional. UFRJ. Rio de Janeiro, 1987.

HEYMANN, Luciana Q. **Terra do Sal**: Projeto de um Museu do Sal em Praia Seca, Araruama/RJ. 134 f. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais) - Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2012.

MEDEIROS, Leonilde S. de. **Ditadura, conflito e repressão no campo**: a resistência camponesa no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

MEDEIROS, Marcelo *et al.* **Educação, desigualdade e redução da pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2019. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9100/1/td_2447.pdf. Acesso em: 12 mai. 2023.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **O fazer antropológico e o reconhecimento de direitos constitucionais**: o caso das terras de

quilombo no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: E-papers, 2012, p. 273-322.

PARENTE-RIBEIRO, Leticia *et al.* A balnearização da baixada de Araruama e a emergência da “Costa do Sol, Rio de Janeiro (1940-1960). **Revista franco-brasileira de geografia**, nº 39, 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/18133>. Acesso em: 16 mai.,2023.

PIMENTEL, Célio R. **Estrada de Ferro Maricá**. Rio de Janeiro: Hora Certa, 2015.

PUREZA, Zé. **Memoria Camponesa**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

RIZZINI, Irma; SCHUELER, Alessandra. Escola primária no estado do Rio de Janeiro: expansão e transformações (1930 a 1954). **R. Educ. Públ.** v. 23 n. 54 p. 877-896 set./dez. 2014.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde; CONSIDERA, Marcela Loivos. Formação de professores para escolas rurais: o curso normal rural de Cantagalo (1952-1962). **Rev.Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 05, n. 09, p. 63-87, jan.-jul., 2013. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/293>. Acesso em: 10 dez. 2022.

POLÍTICAS INSTITUINTES DE INCLUSÃO NO CAP-UFRJ E SUAS REVERBERAÇÕES NOS CORPOS

Thais Motta

e-mail: thaismottaufrrj@gmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ-CAP-UFRJ

Inês Ferreira de Souza Bragança

e-mail: inesfsb@unicamp.br

PPGEDU/FFP/UERJ-UNICAMP

Grupo Interinstitucional de *Pesquisa* formação Polifonia

Resumo

O presente trabalho tem por intenção publicizar o andamento da *pesquisa* formação de Doutorado, intitulada: “Narrativas (com)vividas de *pesquisa* formação conversação, um estudo das políticas instituintes de educação especial na perspectiva da inclusão em educação no CAP-UFRJ”. Uma investigação em acontecimento que tem por intenção, estudar a política que vem sendo constituída no CAP-UFRJ, o ensino colaborativo, não apenas pela via dos textos legais, mas compreender como cada um, docente da Educação Especial e/ou do ensino comum, técnicos e técnicas, famílias e estudantes, a partir do seu lugar de atu(ação), corporificam a política na própria vida – a *políticavida*. Para tal, assumimos como metodologia da *pesquisa* formação, as **conversas** como fontes narrativas e (auto)biográficas, por compreendermos que este modo de dar-se a conhecer, pode promover uma captura mais factual e sensível da política em acontecimento, uma vez que cada participante enxerga, sente e atua, a partir do seu próprio lugar de ser/estar. No movimento hermenêutico de compreensão da experiência dos sujeitos, propomos posteriormente à conversa, uma *metaconversa*, por escrito, e convidamos as conversantes para, mais uma vez,

retomar ao narrado e refletir em partilha *cointerpretativa*, os sentidos e lições vividas, e, em projeção, perceber as necessidades de rever caminhos, retomar rotas, buscando evidências de que ao assumirmos uma perspectiva instituinte de fazermos política estamos invencionando no cotidiano, modos outros de fazer a política instituída. Para tal, a *pesquisaformação* em tela, fundamenta-se nas seguintes noções: estudo das políticas instituintes de Educação Especial por meio das narrativas das experiências, *cointrepretação* em partilha formativa para a retroalimentação de políticas, culturas e práticas mais inclusivas, tendo por base, as reflexões de Linhares (2007), Skliar (2008-2019), Mendes, Vilaronga, Zerbato (2018, 2019, 2020, 2021), Bakhtin (2012) e Ricoeur (2007). Por ora, foram realizadas cinco conversas. Três delas com profissionais que atuam no CAP-UFRJ, uma com uma família e outra com um estudante. Destas, três já foram constituídas em *metaconversas* e foram apresentadas na etapa da qualificação. As lições extraídas em partilha entre nós, até o momento, apontam para a compreensão de que o CAP-UFRJ, sendo um colégio federal altamente referenciado, historicamente constituiu mecanismos de seleção para ingresso no Colégio e que até o ano de 1990, os formatos de seleção se configuravam como mecanismos de exclusão das minorias. Isso porque, as provas para o ingresso acabavam por selecionar um público oriundo das classes média e alta. Mesmo após os anos 2000, quando os debates em torno da democratização de acesso à escola pública fomentaram a opção pelos sorteios públicos, o ensino médio ainda se manteve com as provas de nivelamento para posterior sorteio. Esse formato perdurou até o ano de 2021 em virtude da pandemia. O sorteio público, de algum modo, ampliou as chances de que a classe popular tivesse acesso ao Colégio. Porém, a própria territorialidade da escola, zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, por si só, constitui-se como mais um mecanismo de exclusão. Deste modo, após as políticas de ações afirmativas com cotas para estudantes pretos, pardos e indígenas, cotas sociais, para estudantes oriundos de escolas públicas, e, mais recentemente, no ano de 2020,

com cotas para estudantes com deficiência, percebe-se uma maior pluralidade e as marcas mais acentuadas da diferença na escola. Esse novo perfil de estudante lançou ao Colégio novos desafios, entre eles pensar políticas não apenas de acesso, mas de permanência, participação e aprendizagem e de assistência estudantil. No que se refere à política de educação especial e inclusiva, após o ano de 2020, com a garantia das cotas para estudantes público-alvo da Educação Especial, constituiu-se o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva – NEEI/CAP-UFRJ, que tem mobilizado a efetivação da política com base nas concepções de ensino colaborativo e de um olhar a partir de uma perspectiva social da deficiência. O ensino colaborativo tem se mostrado uma opção de organização dos suportes para atendimento aos direitos dos estudantes, principalmente, o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e estratégias de inclusão com importantes avaliações apontadas pelos conversantes desta *pesquisação*, principalmente no que tange aos debates das dimensões das múltiplas acessibilidades: curricular, avaliativa, nas práticas pedagógicas e atitudinais, por meio da compreensão da inclusão como um direito humano.

Palavras-chave: Educação Especial; Ensino Colaborativo; Políticas de inclusão.

Os movimentos de democratização da educação pública: das provas de seleção às políticas de ações afirmativas no CAP-UFRJ

A *pesquisação* de Doutorado, intitulada: “Narrativas (com)vividas de *pesquisaçãoconversaço*, um estudo das políticas instituintes de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação no CAP-UFRJ”, é uma investigação em acontecimento, uma vez que se desenvolve no decurso da constituição de seu *lôcus* de estudo - a produção das políticas, culturas e práticas cotidianas de inclusão em educação - no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem por intenção, compreender os efeitos

da política adotada pela instituição ao organizar os serviços de atendimento especializado da Educação Especial - o ensino colaborativo (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018), entendendo-o como uma das faces da política de inclusão em educação.

O CAP-UFRJ foi um dos primeiros colégios federais, ligados à Universidade, destinados à formação de professores no Brasil. Suas atividades foram iniciadas após sessão solene realizada no dia 20 de maio de 1948, com intuito de se constituir como campo de estágio obrigatório para os licenciandos da Faculdade de Filosofia e experimentação de novas práticas pedagógicas, conforme estabelecido pelo Decreto-Lei Federal nº 9053, de 12 de março de 1946.

Durante muito tempo, o CAP teve como marca, um público majoritariamente elitizado, visto que os mecanismos de acesso ao Colégio, como, por exemplo, as provas de admissão – os “vestibulinhos” - configuraram-se como estratégias excludentes, rechaçando a classe popular da disputa por vagas. Porém, com o avanço das discussões nacionais quanto à democratização do acesso à escola pública, vários debates e disputas ocorreram para que no ano de 1999, após longo debate, o CAP votasse a extinção das provas de seleção e adotassem o sorteio público, com a manutenção de provas de nivelamento apenas para o 1º ano do ensino médio.

Além disso, e acompanhando os debates da educação nacional, foram estabelecidas políticas de ação afirmativas, criando possibilidades mais concretas de ingresso da classe popular na escola, como cotas para estudantes pretos, pardos e indígenas, oriundos de escolas públicas e em vulnerabilidade social. No ano de 2019, após as sistemáticas induções do Ministério Público, organiza-se as condições iniciais para garantir o início da constituição de uma política de educação especial na perspectiva da inclusão em educação, necessárias para o oferecimento de cotas para estudantes com deficiência no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para tal, realizou-se o primeiro concurso público do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) com duas vagas para docentes da Educação Especial. Estas docentes, além de desenvolverem o

trabalho de ensino, pesquisa e extensão a ser produzido na área, estariam diretamente responsáveis pela institucionalização do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva, o NEEI/CAP-UFRJ.

A partir da institucionalização do NEEI e início de suas atividades em fevereiro de 2020, organiza-se o projeto de pesquisa “Narrativas (com)vividas: histórias nossas que contam a história do NEEI CAP-UFRJ”, que tem por objetivo principal, historiografar a política de inclusão em acontecimento por meio da escuta de docentes, estudantes, técnicos, técnicas e famílias quanto aos sentidos experienciados por cada um destes sujeitos no que se refere à política de educação especial para a inclusão dos estudantes com deficiência no cotidiano. O projeto de pesquisa do NEEI está sob a coordenação da professora Thais Motta, que atrelou o projeto à sua investigação de doutoramento aqui apresentada, tentando aprofundar as reflexões acerca da compreensão da política do ensino colaborativo, não apenas pela via dos textos legais, mas pelo entendimento de como cada um, a partir do seu lugar de atu(ação), sente a política acontecendo em seus corpos-presença na escola.

Deste modo, busca pensar com os praticantes (Certeau, 2014) algumas questões. A opção pelo ensino colaborativo tem sido o modo de organização de suporte de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que responde as expectativas das gentes da escola? O que cada um sente do seu lugar de atu(ação) quanto a essa opção? Quais os limites e possibilidades do ensino colaborativo? A partir das experiências vividas, como podemos refletir, avaliar e retroalimentar a própria política no sentido de buscar um constante e consciente movimento de constituir culturas, políticas e práticas de inclusão em educação?

O ensino colaborativo é um dos suportes para a inclusão que consiste na cooperação e horizontalidade entre professores do ensino comum e do ensino especial, juntos na mesma turma, visando desenvolver diferenciações pedagógicas para os estudantes com necessidades educacionais específicas e, principalmente, na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de modo articulado

ao planejamento global da turma. Para tal, o ensino colaborativo, também chamado de coensino ou codocência, busca criar condições para que os docentes da Educação Especial e do ensino comum trabalhem juntos no planejamento da aula, na divisão da regência, na criação dos recursos de ensino e nas acessibilidades, curriculares, avaliativas e nas práticas pedagógicas, entre outras ações, considerando um grupo heterogêneo de estudantes em que um ou mais estudantes sejam considerados, público da Educação Especial.

Ao fazer essa opção pelo ensino colaborativo, o CAP difere-se da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008), que orienta o modelo único de atendimento, via Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Neste sentido, o ensino colaborativo é considerado uma *política instituinte* (Linhares, 2007), uma vez que em meio às políticas instituídas, invencionava constituir um modo diferenciado de operar as *políticaspráticas* e as *práticaspolíticas* no cotidiano da escola. Porém é importante fundamentar que o *ensino colaborativo* está previsto nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), evidenciado no texto como uma estratégia possível para a proposição de suporte do AEE, entendido como apoio pedagógico especializado a ser realizado na turma comum ou na SRM.

***Pesquisaformaçãoconversaço*: Um estudo da política de inclusão em educação por meio de conversas narrativas e (auto)biográficas**

Ao buscar captar os efeitos da política no cotidiano, a *pesquisaformação* assume como abordagem *teóricometodológica* as **conversas**, considerando-as como potentes fontes narrativas e (auto)biográficas, por compreendermos que, este modo de dar-se a conhecer, pode promover uma captura mais factual e sensível da política em acontecimento, uma vez que cada participante enxerga, sente e atua, a partir do seu próprio lugar de ser/estar. A escolha pelas conversas se justifica uma vez que, compreendemos que “uma

conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações”(Larrosa, p. 213, 2013). São essas tensões e questionamentos sobre a experiência que nos convidam a um primeiro movimento reflexivo na busca por extrair lições apartir do vivido.

Em um segundo momento, no movimento hermenêutico desejosos por aprofundar a compreensão quanto aos saberes da experiência, propomos posteriormente à conversa, uma *metaconversa*, por escrito, e convidamos as conversantes para, mais uma vez, retomar ao narrado e refletir em partilha *cointerpretativa*, os sentidos e lições vividas, e, em projeção, perceber as necessidades de rever caminhos, retomar rotas, buscando evidências de que ao assumirmos uma perspectiva instituinte de fazermos política estamos invencionando no cotidiano, modos outros de fazer a política instituída. Já foram realizadas cinco conversas, das seis planejadas para investigação reflexiva deste estudo. Duas delas, as *metaconversas* já foram *cointerpretadas* e extraídas lições da experiência. A primeira com uma docente, orientadora educacional do CAP. A segunda com uma mãe e um estudante da escola. Duas outras estão em processo de *metaconversar*. Uma com a professora, que no período da proposição do NEEI estava à frente da gestão da unidade. A outra, uma professora do ensino comum. Ainda será realizada a última conversa com uma professora da Educação Especial, buscando, a partir dos convites, seguir o critério anteriormente adotado no intuito de diversificar a participação da comunidade no estudo buscando pluralizar as percepções da política dos mais diversos lugares de atuação.

As *metaconversas* têm sido percebidas como processos metarreflexivos em um nível mais profundo. Além disso, têm se mostrado como bons indicadores avaliativos para o entendimento de situações em que ainda necessitem ser discutidas, aprofundadas e/ou reorganizadas no movimento político do *ensino colaborativo*. Por

exemplo, no que se refere às relações entre professores do ensino comum e da Educação Especial foi perceptível um desafio em estabelecer relações horizontais, principalmente ao se ter que considerar os saberes específicos de cada docente.

Carregada de tradições institucionais, alguns rituais políticos-pedagógicos têm atravessado a proposição da codocência de modo significativo, principalmente nas atuações compartilhadas entre docentes efetivos e substitutos. Essa tensão aparece em uma das *metaconversas* da pesquisa, desdobrando-se em lições da experiência que convidam a um aprofundamento dos fatores que funcionam como “dificultadores” destas relações.

As *metaconversas*, também evidenciaram que o *ensino colaborativo* tem favorecido a organização das aulas de modo a torná-las inclusivas e equitativas ao considerar as diferenças entre os estudantes e promover as personalizações necessárias para que todos possam ter acesso e participar da proposta pedagógica à sua maneira. Além disso, percebe-se que há uma tendência em diminuir a frequência das “adaptações”, ao entender que o que se “adapta”, na maior parte das vezes se refere a algo que já está pronto e não está acessível a alguém, aumentando a demanda por um planejamento colaborativo desde o início da proposta pedagógica, aproximando-se da noção de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Já pela percepção da família, ao metaconverarmos, foi possível evidenciar uma preocupação com os riscos de uma descontinuidade política das políticas de inclusão. Isso porque, afirma ter tido receio de que os efeitos do Decreto nº 10.502/2020 pudesse causar um retrocesso nos direitos das pessoas com deficiência em relação ao direito à matrícula na escola comum. Muito embora, o Decreto tenha sido suspenso em um primeiro momento pelo Superior Tribunal Federal (STF) e ter sido extinto no início do ano de 2023, entendemos a legitimidade de tal tensionamento, uma vez que se configurou como uma ameaça efetiva ao arcabouço legal da inclusão no Brasil. Deste modo, essa provocação nos fez perceber a importância de fundamentarmos os princípios do *ensino colaborativo* nas legislações

internas ao Colégio de Aplicação, logo, da Universidade. Deste modo, a política hoje adotada encontra-se documentada nas Normativas Internas do NEEI e com proposição de inclusão no Regimento Interno, bem como no Projeto Político Pedagógico do Colégio. Outra dimensão evidenciada na conversa com a família foi sobre a diferença em que a efetiva participação da família e das equipes multidisciplinares na constituição do Planejamento Educacional Especializado (PEI) contribui para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, favorecendo, dentre outras dimensões, a aprendizagem.

Por ora, as conversas têm evidenciado, que apesar da necessidade de constantes debates e defesa quanto à opção política, o *ensino colaborativo* tem se mostrado uma importante opção de organização dos suportes para atendimento aos direitos dos estudantes, principalmente, o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja o que acontece exclusivamente na turma inclusiva ou no contraturno. Além disso, como estratégia de inclusão em educação, tem sido apontado pelos conversantes desta *pesquisaformação*, como potencial catalizador das dimensões das múltiplas acessibilidades: curricular, avaliativa, nas práticas pedagógicas e atitudinais uma vez que, dentre outras proposições, parte do ideário da inclusão como um direito social e humano.

Algumas lições no caminho...

Ao buscar estudar a política instituinte de Educação Especial na perspectiva de uma educação inclusiva, tensionada e praticada no cotidiano do CAP-UFRJ pelo viés *teoricometodológico* das conversas, compreendemos esse dispositivo como fontes narrativas e (auto)biográficas. Ao conversar com os praticantes (Certeau, 2014) do cotidiano, docentes da Educação Especial, docentes do ensino comum, gestores, técnicos e técnicas, estudantes e famílias entenderam que há no ato de conversar um chamamento à reflexão

em partilha que tem mobilizado a um aprofundamento *metareflexivo*, que denominamos de *metaconversas*. Essas são textos escritos, produzidos a partir da conversa primeira. Por sua dimensão escrita, que convida os conversantes da pesquisa a uma segunda reflexão mais aprofundada sobre os efeitos da política, tem demonstrado um potencial avaliativo que poderá colaborar com as avaliações sobre o ensino colaborativo como uma estratégia de personalização dos atendimentos especializados para a inclusão dos estudantes com deficiência na escola comum.

As lições extraídas destas conversas e das metaconversas sobre os sentidos da política de inclusão em educação constituída no CAP-UFRJ, ou seja, como os sujeitos têm sentido o ensino colaborativo, seja na relação entre docentes do ensino comum e da Educação Especial, como suporte de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como estratégia para a inclusão em educação, entre outros, podem colaborar para um melhor entendimento da política de ensino colaborativo, estabelecendo critérios de avaliação para retroalimentar os movimentos da própria política instituinte no sentido de fazê-la mais condizente com as expectativas dos praticantes.

Referências

- BAKHTIN. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2 ed São Carlos: Pedro&João Editores, 2012.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan., 2008.
- BRASIL. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação/ SEESP, 11 de setembro de 2001.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano1: Artes de fazer**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. *In*: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, v. 16, n. 31, p. 139-160, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar – Unindo Esforços entre Educação Comum e Especial.** São Paulo: Editora da UFScar, 2018.

**Linha de Pesquisa:
Políticas, Direitos e Desigualdades**

INFÂNCIAS E CIDADANIA NO LESTE FLUMINENSE: Questões e atravessamentos contemporâneos

Adrielle Lisboa

e-mail: driellelissboa@gmail.com

Carla Verônica C. Cardoso

e-mail: carlaveronica73726@gmail.com

Maria Tereza Goudard Tavares

e-mail: mtgtavares@yahoo.com.br

Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores
(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC)

Resumo

O artigo aborda questões e atravessamentos persistentes nas assimetrias de raça, classe, gênero e território presentes no direito à cidadania de crianças e adolescentes negros/as, em municípios do Leste Fluminense, em especial nas redes públicas de educação, nas quais focalizamos as nossas pesquisas. As desigualdades sociais que assolam o país estão assentadas historicamente na estrutura da formação social brasileira, no nosso passado colonial (Gonzalez, 2018), que mantém a população negra à margem dos seus direitos fundamentais. Isto posto, diante de nosso compromisso político e social com os desafios da cidadania de crianças e adolescentes no território, consideramos que do ponto de vista conceitual, torna-se fundamental analisar a conjuntura societária, a partir de uma perspectiva interseccional (Carneiro, 2019). Assim, pretendemos problematizar e provocar reflexões acerca da realidade social e política dos municípios investigados, partindo de contradições, de desafios e avanços nas políticas para as infâncias.

Palavras-chave: Cidadania; infâncias; direitos; territórios.

Introdução

A pandemia da Covid-19 (2020-2022) escancarou com dados e notícias, os abismos sociais e a asfixia que a população brasileira foi submetida, sobretudo, a população negra – na sua maioria mulheres, crianças e idosos que vivem em favelas e/ou em bairros periféricos com pouco ou nenhum acesso aos direitos fundamentais. A pandemia desvelou a ausência e insuficiência do Estado quando se trata de políticas públicas para as populações mais pobres.

Do ponto de vista da violação de direitos, os dados do Anuário de Segurança Pública (2023) apontam que os números de violências contra crianças e adolescentes tiveram um aumento significativo no último ano. O quesito que analisou morte violenta intencional registra que o maior número das vítimas são meninas na faixa etária de 0-11, sendo que a maioria dos casos ocorreu no contexto de violência doméstica. Ao passo que, na faixa etária 12-17 anos, as principais vítimas são meninos e as mortes ocorreram no contexto de violência urbana e policial. Entretanto, o que esses dois recortes apresentam em comum, é que as crianças e adolescentes negros/as são os mais afetados diante da violência contra suas vidas. Nesse sentido, o Brasil segue sendo um país que produz dados estatísticos dramáticos acerca das formas que a população negra (sobre) vive.

Ao refletirmos que o Brasil é um país no qual 56% da população é autodeclarada negra, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas IBGE (2022), torna-se inadiável problematizarmos essas intersecções em pesquisas e análises, sobretudo, nos espaços escolares, que sempre poderão ser usados como ferramentas de focalização de políticas públicas para minimizar as desigualdades sociais que se alastram historicamente no país. Assim, reconhecer crianças e adolescentes como prioridade absoluta requer uma reformulação da concepção e da representação social da infância, o que demanda a compreensão desta como categoria geracional, sendo construída a partir de uma contextualização histórica, cultural e geográfica (Qvortrup, 2009).

Diante dessas questões, entendemos que os espaços que deveriam promover a proteção à criança e ao adolescente, bem como assegurar o seu acesso aos serviços essenciais, apresentam baixo investimento estatal. Desta forma, entendemos que a luta por direitos é atravessada por grupos e movimentos que buscam de muitas maneiras construir formas de vida que sejam atendidas em seus direitos fundamentais, com equidade, sem discriminação. Reconhecemos, porém, no contexto capitalista neoliberal, que os processos de reprodução de relações mercantis e de acumulação capitalista nos territórios interferem diretamente nas relações sociais, produzindo e aumentando desigualdades e assimetrias no acesso aos direitos sociais dos setores populares.

Refletindo sobre a lógica dos direitos, nos estudos de Chauí (2006), entendemos que o conceito de democracia foi constituído a partir de uma concepção liberal como um regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais. Logo, esta concepção reduz a democracia a um regime político eficaz, baseado na ideia de uma cidadania organizada por partidos políticos que se manifestam a partir das eleições na rotatividade de seus governantes e nas soluções técnicas para problemas econômicos e sociais. Em contraponto, Chauí (2006) ressalta que a ideia de direitos se materializa mediante a conciliação dos princípios da igualdade, da liberdade e da existência real das desigualdades.

Essa questão provoca a constatação de que uma sociedade tensionada pela dificuldade da superação das injustiças e desigualdades sociais, não está preocupada com direitos, mas com privilégios que favoreçam uma classe, dificultando a efetivação de uma cidadania mais ampla. Portanto, acreditamos que não é possível discutir infâncias, adolescências e direitos, sem investigarmos relações de classe, étnico-raciais, gênero e território, principalmente nos municípios do Leste Fluminense, constituídos por territórios de profundas desigualdades inter e intra municipais.

A população negra e a necessidade histórica de se manter resistindo

A incidência da letalidade da Covid-19 em um país no qual o racismo estrutura as relações sociais marcadas por fortes desigualdades sociais e territoriais, uma questão que a pandemia mundial deixou bastante visível – é a existência de corpos que por mais que se protejam sempre estiveram/estarão mais vulneráveis à morte. O direito à respiração como princípio básico e fisiológico na pandemia da Covid-19 foi negado simbolicamente às pessoas pobres, negras e faveladas durante todos os dias do período pandêmico.

É negado também o direito simbólico à respiração, quando nos deparamos com a escassez dos sistemas de saúde, da segurança pública, do saneamento básico e da educação. Quando mães negras ainda precisam travar lutas pelo direito à educação para que seus filhos e filhas possam estar na escola/creche. Quando escolas precisam fechar suas portas por conta dos frequentes confrontos bélicos nas áreas periféricas, que a cada dia deixam mais vítimas, entre crianças e adolescentes favelados, sendo a maioria pretos, como já assinalado. É quando a sociedade brasileira legítima que essa mesma mãe negra diante da dor de perder um filho, assassinado por um cidadão militar a serviço do Estado brasileiro, diga em vão que seu filho era inocente, que não era um bandido ou traficante.

Ao realizarmos uma retrospectiva histórica, podemos atentar que os movimentos sociais negros no Brasil e no mundo permanecem lutando veemente na contemporaneidade, carregando em seus repertórios de ação o clamor pelo direito à vida. O extermínio diário de jovens negros, por exemplo, há tempos é denunciado pelo movimento negro e principalmente pelo movimento de mulheres negras como genocídio a partir de vinculações estatais e paramilitares, empurrando este grupo social para o convívio com o desaparecimento e perda de filhos, companheiros, amigos e parentes sistematicamente.

As afirmações acima são sustentadas nos dados do Instituto de Segurança Pública (2023), que revelam para o ano de 2022 no Brasil, 6.429 mortes por intervenção de agentes do Estado, sendo que deste número, 76,9% eram pessoas negras. Deste quantitativo 50,2% são jovens negros com idade entre 12 e 29 anos de idade, o que coloca a população negra, sobretudo os homens negros como vulneráveis ao assassinato e a morte antes de completarem 30 anos de idade. As múltiplas desigualdades presentes na vida da população negra em escala física, econômica e cultural têm resquícios incontestáveis dos quase 400 anos em que o país viveu um regime escravocrata. O nosso país foi o último da América do Sul a abolir formalmente a escravidão, que tinha uma organização social e econômica baseada na exploração da força do trabalho de pessoas negras, característica estrutural que permanece marcante no panorama que essa população, ainda (sobre)vive, considerando, que a abolição ocorreu por pressões econômicas e que apenas 5% da população negra era escravizada, quando formalmente houve o abolicionismo.

Sabemos que o lugar social, que a parte significativa que esse grupo ocupa é atravessado pela sua condição fenotípica e de classe. Isto é, por ser negro/negra e de trabalhadores das classes populares, ocupando historicamente os postos de trabalhos precarizados, excluídos de direitos fundamentais.

[...] a opressão racial e a exploração de classe ficam devidamente esquecidas nos porões de uma sociedade cujos sistemas de classificação social e econômico fazem da mulher negra o foco, por excelência, de sua perversão. Esquecer isso é negar toda uma história feita de resistências e de lutas, em que essa mulher tem sido protagonista, graças à dinâmica de uma memória cultural ancestral [...] esquecer isso significa não querer ver todo um processo de expropriação socioeconômica e de apropriação cultural que as classes dominantes brancas têm exercido contra mulheres e homens negros deste país (Gonzalez, 2019, p. 364).

Diante disso, observamos que historicamente, a população negra no Brasil tem sido marginalizada, ocupando socialmente os piores índices na saúde, educação e segurança pública. Nesta

perspectiva, as mulheres negras encontram-se na base da pirâmide social, o que significa que estão posicionadas entre os piores índices sociais e econômicos deste país.

Políticas Públicas e as infâncias: É possível pensar a cidade com as crianças?

Nos estudos realizados no percurso das nossas pesquisas, compreendemos que o *espaço* tem um importante papel na medida em que ele representa o encontro entre o passado e o futuro, mediante as relações sociais realizadas no presente (Santos, 2013). Nesta perspectiva, o tempo histórico é um dos elementos fundamentais para a compreensão deste *espaço*, que interfere nas relações e na reprodução social, expressando um cenário em disputa, entende-se, desta maneira, que discorrer acerca da história local é fundamental para conhecer as experiências dos sujeitos, suas relações políticas e as transformações por eles provocadas nos espaços que ocupam.

Com esta reflexão, nos portamos aos estudos de Lima e Gandin (2017), no qual os autores analisam o conceito de gerencialismo e dispersão não apenas como uma forma de administração, mas como mudança cultural que propõe a transformação do Estado, com o propósito de atender a toda sociedade. Assim, na relação entre Estado e Educação, a dispersão se faz presente provocando uma diminuição do papel do Estado e a responsabilização dos agentes não-estatais em políticas públicas que antes eram responsabilidade única do Estado.

Desta forma, os referidos autores discorrem acerca da articulação da *Nova Direita*, aliança realizada entre neoliberais e neoconservadores, que na década de 1970 realizou críticas ao Estado de Bem-estar social, qualificando-o como mau administrador na medida em que este gastava muito com políticas sociais e provia serviços de má qualidade. Considerando os serviços ineficientes em suas políticas, o gerencialismo foi difundido no Brasil na década de

1990, por meio da proposta de reforma do aparelho do Estado com a intenção de tornar o Estado brasileiro mais regulador e administrador do que provedor de serviços.

Neste sentido, podemos refletir sobre as políticas destinadas às infâncias em um dos municípios da Região Metropolitana inseridos em nossos estudos, no qual foi elaborado um Plano Estratégico de governo, em parceria com o Governo do Estado do Rio de Janeiro, partindo de levantamento das demandas das Secretarias Municipais. Neste, o governo estabeleceu objetivos e metas prioritárias a partir de 5 eixos: Cidade Segura; Cidade Sustentável; Cidade bem Cuidada e Organizada; Cidade Justa e Inclusiva e Gestão Eficiente e Transparente. Nos eixos são descritos os objetivos e as metas. Em uma leitura inicial, é possível verificar que no Eixo Cidade Justa e Inclusiva, são definidas algumas metas referentes à educação. No entanto, verifica-se que *não há metas destinadas à construção de creches ou escolas*, sobretudo que atendam às crianças das classes populares que vivem nas periferias urbanas e favelas no Município.

A ausência desta meta testifica que o direito à educação não tem sido executado pelo governo municipal, tendo em vista que no município, em questão, contabilizou no ano de 2014, cerca de 75.821 crianças de 0 a 5, sendo que destas, apenas 20.182 crianças, na idade de 0 a 5 anos, encontram-se matriculadas, e 55.640 estão fora da escola (Motta, 2021).

Nesta contextualização dialogamos com Chauí (2006), em uma reflexão sobre a lógica dos direitos diante das ausências vividas pelas crianças deste município. Conforme discute a autora, a democracia tem sido definida a partir de uma concepção liberal, pensada como um regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais.

Embora a democracia seja apresentada como um valor ou bem é reconhecida pelo critério da eficácia, medida no plano legislativo pela ação dos políticos profissionais e pelo executivo composto por uma elite de técnicos competentes responsáveis pela direção do

Estado. Para a autora esta concepção reduz a democracia a um regime político eficaz, baseado na ideia de uma cidadania organizada por partidos políticos que se manifestam a partir das eleições na rotatividade de seus governantes e nas soluções técnicas para problemas econômicos e sociais. Em contraponto, Chauí ressalta que há na prática democrática, uma profundidade muito maior e superior ao que o liberalismo dissemina.

Assim, entendemos que a democracia se potencializa quando deixamos de concebê-la como a simples ideia de um regime político que identifica a forma de um governo e a consideramos como uma forma sociopolítica. Chauí (2006) ressalta que a concepção de direitos se materializa mediante a conciliação dos princípios da igualdade e da liberdade e da existência real das desigualdades. A autora ressalta que a passagem da democracia liberal para a democracia social, se estrutura a partir do reconhecimento que somente as classes populares e os excluídos sentem a exigência de reivindicar por direitos e por novos direitos.

Diante deste debate, reconhecemos que nos encontramos distantes de garantir a efetivação da cidadania plena dos *pequenos*. Esta colocação se constitui diante das pesquisas que estamos realizando e nos debates junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores (as) e Diversidade Cultural (Gifordic), que fortaleceu, a partir da compreensão da infância como categoria geracional, sendo construída a partir de uma contextualização histórica, cultural e geográfica (Kramer, 2000; Qvortrup, 2009; Tavares, 2020).

Assim aproximamos as reflexões de Chauí (2006), aos estudos de Tavares (2020) e podemos afirmar que:

A criança pequena tem direitos declarados de importância inegável, que são sistematicamente violados nas sociedades capitalistas ocidentais, dentre eles o direito à cidade, direito este que se não for atrelado a uma cultura pública, isto é, sem o atrelamento às políticas públicas de uso e participação infantil na cidade, além de um forte compromisso das instituições educativas, se torna muito suscetível, impossível de ser efetivamente (e culturalmente) praticado (Tavares, 2020, p.170).

No diálogo com Tavares (2020), entendemos que, apesar de o Estado moderno ser fundamentado como um Estado de Direito, a “*práxis política*” (Freire, 1987 p. 21) é pouco vivenciada. Assim, ter direitos, lutar por direitos, assegurar direitos são bandeiras aclamadas por instituições que intencionam reconhecer a criança como prioridade absoluta.

Torna-se fundamental, neste debate, a compreensão da criança em sua coletividade, como sujeito de direito que constrói a sua história e participa de sua constituição enquanto cidadã, apropriando-se da realidade para nela atuar, a partir de um longo processo cultural e de *educabilidade* (Freire, 1987), construídos em diferentes instâncias socializadoras presentes nos territórios da cidade.

Considerações finais

Do ponto de vista do direito à cidade, das políticas urbanas e da urbanidade, ampliam-se a pobreza, o desemprego e a precariedade urbana, que reverberam no aumento da violência urbana. Morre-se e mata-se muito nas cidades da Região Metropolitana, principalmente nos bairros e loteamentos irregulares, nas áreas pobres e periféricas. Não há como deixar de relacionar essas questões aos processos de *educabilidade* das crianças pequenas. São justamente elas, as crianças pequenas, que mais sofrem com a escalada da violência urbana em suas ruas e bairros, pois são alvos fáceis das “balas perdidas”, tanto dos traficantes quanto da própria polícia, pouco preparada para intervenção nessas áreas de conflitos. A escalada da violência dificulta, e até impede, o direito à cidade, pois as crianças e suas famílias são cerceadas de se deslocarem de suas casas, muitas vezes em direção à creche ou ao trabalho após o “toque de recolher” emitido pelos traficantes em confrontos sucessivos com a polícia local (Tavares, 2020).

A cidadania existente entre nós é fruto de relações sociais complexas, conflituosas, construídas em meio a combates e negociações. Nessa perspectiva, interrogar as virtualidades do lugar

nos permite reconstruir a dialética do local como arena de antagonismos e complementaridades. Desse modo, tanto o governo municipal quanto os movimentos sociais e os espaços institucionalizados de participação e/ou representação na cidade parecem intuir sobre as virtualidades do lugar como espaços de (re)existência e, também, como o conjunto de oportunidade para a disputa de outros projetos de vida na cidade (Tavares, 2020).

No mais, façamos uma reflexão sobre o quanto aos negros e negras pobres é negado e/ ou interdito o direito à vida, à dignidade, e concretamente à respiração, quando nos deparamos com a precarização dos sistemas de saúde, de segurança pública, de empregos, de saneamento básico e de educação pública de qualidade, entre outras interdições apontadas neste trabalho (Cardoso, 2020).

No Brasil do século XXI, ainda parece ser *natural* que mulheres e mães negras precisem travar lutas pelo direito à creche e à escola para seus filhos e filhas. Isso se torna evidente também, quando mulheres negras precisam lutar diariamente por direitos aos espaços escolares, isto é, para neles entrar e neles permanecer com dignidade e respeito! Por fim, esses são alguns - entre diversos - exemplos da negação do poder estatal em oportunizar o nosso direito à preservação da vida, que nos impede, simbolicamente, de respirar (Lisboa, 2019).

Referências

BRASIL. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022.

BRASIL. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023.

CARDOSO, C.V.C. **O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente em São Gonçalo: interesses e disputas na formulação das políticas públicas para as infâncias**. 2022. 214 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. 1 ed. São Paulo: Pólen, 2019

CHAUÍ, Marilena. Direitos Humanos e Educação. *In: Congresso sobre Direitos Humanos*, 2006, Brasília. http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_marilena_chauui.pdf Acesso em: 01 ago. 2023.

GONZALEZ, Lélia. Primavera para rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. *Diáspora Africana: Filhos da África. Lutas Sociais*, São Paulo, vol.23 n.43, p.367-371, jul./dez. 2019.

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

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In: Seminário Internacional da OMEP. Infância e educação infantil: reflexões para o início do século. Anais...* Rio de Janeiro: Ravil, 2000.

LIMA, Iana Gomes; GANDI, Luís Armando. Gerencialismo e dispersão na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro, **RBP**, v.33, n.3, p. 729 – 749, set./dez. 2017.

LISBOA, Adrielle K. de Souza. **O Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar e a inserção de mulheres negras e de classes populares na universidade pública**: um estudo sobre trajetórias escolares. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 777-792, 2009.

MOTTA, Monica de Souza. **A Política da Educação Infantil em São Gonçalo/RJ nos contextos dos Planos Municipais de Educação**. 2020. 185f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2020.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Infâncias, cidades e relações intergeracionais na vida cotidiana. **Revista Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 01-26, jul. 2020. <https://www.pmsg.rj.gov.br/plano-estrategico/assets/arquivos/PENRSG.pdf> .Acesso em: 06 ago. 2023.

OS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES ENQUANTO MOVIMENTOS SOCIAIS E UTOPIA CONCRETA

Alex Luiz de Oliveira Vieira
e-mail: professor.alexvieira@gmail.com

Mônica Paiva Volpato Santos
e-mail: monicavolpato19@gmail.com

Marcia Soares Alvarenga
e-mail: msalvarenga@uol.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ
Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores
(PPEJAT/CNPq)

Resumo

O presente artigo visa resgatar aspectos relevantes sobre Pré-Vestibulares Populares (PVPs), e suas relações com e enquanto movimentos sociais. Procura, também, apresentar o contexto histórico de sua constituição, referenciais teóricos e conclusões apresentadas por pesquisadores que estudam estes cursos. A fim de prestar contribuição à compreensão do fenômeno de PVPs que, em sua multiplicidade, apresentam-se como uma utopia concreta para as classes populares. Destacamos as experiências de PVPs que nos permitem correlacionar aos conceitos de Bloch (2005), autor que nos apresenta uma contribuição de esperança concreta, na perspectiva histórico-materialista em tempos de reconstrução de movimentos sociais e da educação popular.

Palavras-chave: Movimentos sociais; pré-vestibulares populares; educação popular.

Introdução

O presente texto visa resgatar aspectos relevantes sobre Pré-Vestibulares Populares (PVPs), e suas relações com e enquanto movimentos sociais. Procura, também, apresentar o contexto histórico de sua constituição, referenciais teóricos e conclusões apresentadas por pesquisadores que compõem e estudam estes cursos, a fim de prestar contribuição à compreensão do fenômeno de PVPs que, em sua multiplicidade, apresentam-se como utopia concreta para as classes populares.

Destacamos as experiências de PVPs que nos permitem correlacionar aos conceitos de Bloch (2005), autor que nos apresenta uma contribuição de esperança concreta, na perspectiva histórico-materialista em tempos de reconstrução de movimentos sociais e da educação popular.

O desenvolvimento de PVPs nas últimas décadas do séc. XX, no Brasil, atingiu resultados de impacto registrados em diferentes pesquisas. Dado o tempo de existência deste fenômeno no Brasil, sua interface com a história recente de redemocratização e com as políticas públicas de ampliação do acesso à universidade, os PVPs são alvo de interesse de pesquisadores que os tomam como objetos do conhecimento em diversas abordagens. Pontuar as contribuições de PVPs enquanto desdobramentos e como expressões consolidadas de movimentos sociais para o campo da educação popular é um exercício para todos que estudam e fazem projeções em como se dará o futuro desses espaços de mobilização de direitos, considerando-se a consciência social dos movimentos organizados.

Analizamos três dissertações para contribuir com o tema aqui abordado. Duas delas foram escolhidas pelo fato de terem sido desenvolvidas no mesmo programa de pós-graduação dos autores do texto. Assim, busca-se consolidar e dialogar com a discussão dos PVPs, enquanto movimentos sociais que o Programa de Pós-Graduação de Desigualdades Sociais e Processos Formativos possui. Além disso, outra dissertação aborda um PVP da rede Pré-Vestibular

para Negros e Carentes (PVNC). Esta rede é uma das mais antigas relacionadas a esta modalidade de curso, e uma das pioneiras em estabelecer os PVPs enquanto movimentos sociais, por isso trazemos suas contribuições para nosso debate. E, ainda, dialogamos com outros autores para reforçar as interligações entre eles.

Os pré-vestibulares populares como utopia concreta para jovens da classe trabalhadora

Acreditamos que os PVPs podem ser espaços de resistência. Mesmo naqueles PVPs onde não há um viés crítico, cujo objetivo é somente abrir um espaço de convivência e empoderamento coletivo. Em Alonso (2009), são apresentadas historicamente as teorias clássicas que originam os grandes movimentos sociais. A autora inicia o texto com a eleição de Barack Obama como o encerramento do ciclo de grande mobilização do séc XX. Narra como os processos de mobilização foram entrando em uma rotina, e alguns dos ativistas se transformaram em políticos e em como, temas como feminismo, direitos civis, ambientalista se incorporaram em agendas globais.

Outro autor com contribuições sobre os movimentos sociais é o filósofo Antonio Gramsci (2002). Em sua análise metodológica sobre este tema, ele visava o povo real, não idealizado, notando as formas que a classe subalterna se mobilizava para reivindicar e conquistar suas demandas, como ela avançava e resistia à hegemonia das classes dominantes. Deste modo, para Gramsci, as classes subalternas tinham uma cultura viva e vibrante, e que esta classe pode vir a ser a dirigente da sociedade atuando criativamente nas suas responsabilidades sociopolíticas para avançar na construção de um novo Estado, efetivamente democrático.

Ao analisarmos os diferentes trabalhos que descrevem experiências de PVPs pautadas em diferentes causas, mas com objetivo comum de promover o maior acesso às vagas do ensino superior, é possível destacar aspectos de relevância histórica de suas atuações e conquistas sociais, entendendo-os como movimentos

sociais. Por vezes, são derivados de um movimento maior em um cenário de redemocratização que emergiram em terreno fértil promovido pela Constituição de 1988, impulsionando-os como fruto de mobilização de grupos que militam em lutas de gênero, ou de raça, ou de apoio aos “gaps” da educação pública. Esses casos podem ser enquadrados como espaço para formação crítica e realmente representem interesses coletivos. Os PVPs concorrem para mudanças porque buscam promover maior acesso da população excluída das universidades, bem como geram tensões críticas ao modelo capitalista de sociedade e aos processos de exclusão por não fortalecer movimentos sociais que promovem transformações profundas na sociedade, tornando-se estruturas de educação popular sem compromisso histórico com a transformação social.

Concordamos que movimentos sociais têm características amplas e estruturais e resultam em conquistas coletivas, emanadas por forças da base da sociedade e que geralmente produzem efeitos de longo prazo. Na década de 80 e início dos anos 90, muitos movimentos sociais, não necessariamente ligados à Educação, provocaram alterações na Constituição, novas legislações, novos comportamentos sociais, sempre gerados a partir de desejos coletivos. Nesse sentido, a existência dos PVPs como movimentos sociais, também, deve traduzir interesse da população em lutar por acesso e permanência ao espaço da educação superior.

Com os trabalhos pesquisados, a tese da desmobilização por conta da pulverização das demandas sociais, não se sustenta, pois é na vida das pessoas que são fruto dos PVPs que eles resistem. São elas que recontam a história e se engajam na causa que está enraizada no imaginário das classes populares, que é ter muitas vezes sua primeira geração inserida na universidade, algo que traduz a utopia concreta (Bloch, 2005), como práxis sociais.

Ramos (2018) analisa o surgimento de PVPs enquanto movimento social, na Dissertação *Desafios políticos ao currículo de inglês em uma perspectiva decolonial: um estudo no Pré-Vestibular Comunitário Saber para Mudar em 2014 e 2015*, defendida no Programa

de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores - UERJ. Ao discutir tensões políticas e contradições que permeiam o ensino da língua inglesa, que é posta como barreira de acesso às universidades para classes populares, a autora constrói argumentos que mostram que o ensino de inglês pode representar a manutenção de um projeto de exclusão, como também pode se contrapor a este e ser esperança em direção a decolonialidade. Discute conceitos de colonialismo e a importância de apresentá-la como “objeto de desejo”, e por ser uma ferramenta de poder, pode ser dominada e permitir acesso a debates globais. O espaço do PVPs pode ser utilizado para favorecer esse domínio. Esta perspectiva sobre a força de uma opção pedagógica em um PVP define rumos, estratégias e ações que contribuem para a emancipação e empoderamento de estudantes e professores, que o caracterizam como um movimento social, pois estabelece-se uma causa para qual todos estão dispostos a lutar.

A autora relata como foi o início de movimentos sociais que ocorreram no período de redemocratização, no final da década de 1980 e início de 1990, como fruto histórico da Constituição, (Brasil,1988), que ampliou o conceito de direito à Educação. Segundo ela afirma, os PVPs, que nasceram em um momento histórico de efervescência passaram por grandes transformações, chegando a um momento de diminuição da sua presença enquanto movimento que disputa o projeto de sociedade.

Os PVPs são uma categoria que trabalha pela inclusão das classes populares na universidade, logo, fazem parte de um movimento maior de engajamento pela redução das desigualdades, quando as reconhece e dá tratamento desigual aos desiguais no campo da educação.

Em relação aos PVPs que adicionam ao objetivo de promover aprovação para o ensino superior, uma experiência comunitária, que pensa o impacto da ação no tempo, em algo mensurável como a mobilidade dos sujeitos, vimos na Dissertação de Brito (2015) *Revisitando a República “Muquifo” 10 anos depois: Um Estudo sobre os*

Egressos do Pré- Vestibular para Negros e Carentes da Baixada Fluminense e da PUC - Rio, uma análise do PVNC - Pré- Vestibular para Negros e Carentes, um trabalho de resgate de trajetórias, que tratam de experiências de inclusão e exclusão com um recorte de raça e de desigualdade. É um exemplo de um movimento social organizado. A autora pesquisa, após dez anos, como o fato de ter participado do PVNC impactou na mobilidade social dos estudantes. Em suas conclusões, destacamos que, mesmo com a mobilidade de classe ter sido menor do que a esperada, a mobilidade cultural aparece em todos os pesquisados e enriquece a qualidade de vida. Outro ponto de destaque é que o próprio indivíduo consegue dimensionar o que entende por mobilidade social de acordo com seus próprios anseios, sem precisar que externamente conceitos emanados pelo capitalismo definam o que é ser uma pessoa de sucesso.

A autora destaca o pensamento de Scalon (1999), Hasenbalg e Silva (1998). Seus estudos demonstram que independente da origem de classe, há desigualdade de oportunidade de mobilidade social entre negros e brancos. Adicionalmente, a autora recorreu a Ferraroti (1991), para acompanhar bibliografias dos egressos do PVNC e majoritariamente, da PUC - Rio, para permitir visibilidade aos impactos da ação do Pré-vestibular. Suas conclusões apresentam as contradições que também estão presentes na sociedade marcada por desigualdades. Brito, afirma que:

fica clara a relação entre a entrada no PVNC, o ingresso no ensino superior e a questão da mobilidade. O grupo reconhece a ocorrência de mobilidade a partir da trajetória. Mobilidade percebida como aumento na qualidade de vida decorrente do aumento da renda familiar e do que os sujeitos denominam mobilidade cultural. [...] Em contrapartida, fica uma lacuna no que tange a redução das desigualdades através da educação, em especial, do ensino superior. Assim, como outros pesquisadores, acreditamos que a educação é um elemento importante para pensar a igualdade. No entanto, os dados coletados não nos permitem afirmar se, se de fato, houve redução das desigualdades sociais e raciais.

A integração do PVPs, na questão da inclusão e exclusão racial, está na origem da formação da rede PVNC e é um marco para conquista de direitos, como por exemplo acesso às políticas de cotas, ou programa de bolsas, mas sua contribuição para o debate foi preponderante no reconhecimento das identidades étnicas e pessoais. Outra relação estreita que demonstra o papel histórico do movimento.

Na Dissertação *Pré-vestibular Pedro Pomar e a inserção de mulheres negras e de classes populares na Universalidade Pública: um estudo sobre trajetórias escolares*, Lisboa (2021) faz a contextualização de movimentos sociais pelo direito à educação para além do acesso à universidade, mas também como um espaço de acolhimento e solidariedade. Apresenta uma relação com os movimentos sociais, explorando temas como racismo estrutural, mobilização, desigualdade social e gênero. Lisboa (2021) cita Arroyo (2012), que afirma existir uma vinculação histórica e profundamente política entre o movimento da educação popular e os movimentos sociais. A pesquisa extrapola a questão da inserção das mulheres e classes populares nas universidades, e exemplifica como os movimentos sociais ligados à educação têm sido responsáveis por amplas conquistas da sociedade, disseminando o conceito de inclusão e exclusão ou ainda refletindo sobre os diferentes tipos de desigualdades. Os PVPs são espaços de conscientização sobre identidade de raça para a geração das mulheres que estudam, atualmente no curso, bem como para as futuras gerações, tendo-se em vista o compromisso com a temática. Identificamos outro ponto de destaque na Dissertação, a relação entre PVPs e movimentos sociais e sua capacidade de ultrapassar gerações.

Dialogamos com Maria Gohn (2001), no livro *Questões da Nossa Época*, ao organizar uma linha do tempo sobre a história dos movimentos sociais, que parte da identificação dos primeiros conceitos e organizações civis até a crise dos movimentos sociais. No capítulo “Movimentos sociais, cidadania e educação”, a autora apresenta o histórico da criação do sujeito político burguês e do

conceito de cidadão que visa contribuir para reflexão sobre movimentos sociais articulando-os com a Educação. Com o liberalismo até o capitalismo, o conceito de cidadão se transforma, mas sempre converge para a posse dos meios de produção. Aponta a evolução do conceito de cidadão proprietário, para sujeito de direitos.

A autora apresenta em sua obra, temáticas sobre educação popular e movimentos sociais urbanos, e destaca quatro características importantes da relação entre eles, a saber: apesar de trabalharem pontos em comum, a promoção da cidadania das classes trabalhadoras se desenvolver de forma autônoma. Da mesma forma, os estudos sobre os temas foram se dividindo entre áreas de educação e sociologia. A produção sobre educação popular corresponde ao início das primeiras publicações sobre movimentos sociais, o que se inverte quando são lançadas publicações sobre movimentos sociais e a educação popular tem produção acadêmica reduzida na década de 90. Nos princípios e métodos da educação popular encontramos várias manifestações que se fazem presentes concretamente, nos movimentos sociais populares dos anos 80. Essas características apontam para a interligação entre eles e o quanto a força da educação popular enriquece, assessora e fomenta movimentos sociais, a partir da conscientização política que advém das experiências pedagógicas críticas e emanada das classes populares. Na mesma medida, com enfraquecimento das práticas de autonomia da Educação Popular, os movimentos sociais passam a ser “enlatados”, pois segundo a autora, podemos verificar que a consciência social coletiva de uma cidadania plena parece não ter se proliferado no Brasil (Gohn, p. 63).

Concordamos com a hipótese levantada pela autora que somente ações educativas de massa poderão reverter este cenário de descrença da população na ação coletiva, algo que enfraquece os movimentos sociais. Há na sociedade um sentimento de exaustão que limita o sonho a novos desafios. A crise dos movimentos sociais, da participação política, da vivência cidadã, tem impactado também os PVPs, uma expressão atual de empoderamento das classes populares,

que chamamos aqui de ato concreto de utopia possível. Nesse sentido, os PVPs que sempre se constituíram como espaços de práxis, propiciando a troca de construções coletivas e únicas, tem se enfraquecido na mesma medida em que os movimentos sociais, correndo o risco de perder no discurso da antipolítica. O texto avança tratando da crise dos movimentos populares, contribuindo com análises sobre fatores internos e externos, aos quais destacamos nesse artigo: a crise das utopias, a descrença na política e na ação do Estado.

Acreditamos que os PVPs podem ser espaços de resistência. Mesmo naqueles PVPs onde não há um viés crítico, cujo objetivo é somente abrir um espaço de convivência e empoderamento coletivo. Em tempos de enfraquecimento da participação cidadã em movimentos sociais que alcancem conquistas para os excluídos na sociedade brasileira, a conquista de cada estudante de um PVPs deve ser celebrada e tratada como um movimento contra-hegemônico. Acreditamos que, de acordo com o crescimento de vagas planejadas e abertas na educação superior por fortalecimento de políticas públicas, haverá cada vez mais espaço para os PVPs surgirem e se posicionarem com forte contribuição no campo da Educação de Jovens e Adultos, ocupando um espaço de compromisso com a transformação.

Em Alonso (2009), no texto “As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate”, são apresentadas historicamente as teorias clássicas que originam os grandes movimentos sociais. A autora inicia o texto com a eleição de Barack Obama como o encerramento do ciclo de grande mobilização do séc XX. Narra como os processos de mobilização foram entrando em uma rotina, e alguns dos ativistas se transformaram em políticos e em como temas como feminismo, direitos civis, ambientalista se incorporaram em agendas globais. O texto aborda três grandes famílias de explicação para movimentos sociais e como se incorporaram à cena contemporânea. A autora destaca detalhadamente a Teoria de Mobilização de Recursos (TMR), de Mc Carthy e Zald (1977), caracterizada por racionalização, e comparada a uma “indústria de movimento social”; a Teoria do

Processo Político (TPP) e a Teoria dos Novos Movimentos Sociais (TNMS), ambas surgem enquadrando os movimentos em contextos macro-históricos e nas palavras da autora “repelem a economia como chave explicativa e combinam política e cultura na explicação dos movimentos sociais. Contudo a TPP investe numa teoria da mudança política e a TNMS na mudança cultural.”

Conhecer as teorias clássicas dos movimentos sociais e como eles estiveram e estão presentes na sociedade, nos ajudam a dimensionar o papel atual e indicam possibilidades futuras dos Pré-vestibulares sociais na sociedade. O apoio de estruturas de mobilização dará certamente, as características dos PVPs e sua forma de criação fortalecerá cada tipo de movimento ao qual estará interligado. O texto faz provocações quanto ao analisar o tema frente a sociedade em mudança e nos faz refletir em quanto tempo a questão social ao qual os Pré-vestibulares sociais visam responder vai ser relevante e gerar interesse por essa organização social. O que não se pode perder para que eles permaneçam como institutos necessários para a Educação Popular?

Considerações finais

Ao analisarmos os diferentes trabalhos que descrevem experiências de PVPs pautadas em diferentes causas, mas com objetivo comum de promover o maior acesso às vagas do ensino superior, é possível destacar aspectos de relevância histórica de suas atuações e conquistas sociais, e entendê-los como movimentos sociais. Por vezes são derivados de um movimento maior em um cenário de redemocratização e emergem em terreno fértil promovido pela Constituição de 1988, que trouxe conceitos de direito universal à Educação, ora são fruto de mobilização comunitária de grupos que militam em lutas de gênero, ou de raça, ou de apoio ao “gaps” da educação pública, todavia, em todos esses casos estão enquadrados como ferramentas, como canais que alcançam tantos resultados positivos conforme são cada vez mais

desenhados como espaço para formação crítica e realmente representem interesses coletivos. Assim se caracterizam como movimentos sociais, sempre que em parte ou em todo refletem os anseios reais da sociedade que busca por acesso à mobilidade social, e contribuem para fortalecer a redução das desigualdades, bem como auxiliam em diferentes conquistas sociais.

Contudo, também podem ser ferramentas reprodutoras do modelo capitalista que valoriza a meritocracia e de caráter compensatório, ao não contribuir para reflexão sobre a melhoria da Educação em suas mudanças estruturais, e passam a ser espaços para trabalho alienante e individualista.

Todos os PVPs com características populares, sociais e ou comunitárias, de alguma forma concorrem para mudanças, por promoverem maior acesso da população de excluídos a universidades, contudo quando não geram tensões críticas ao modelo capitalista de sociedade e aos processos de exclusão e acabam por não fortalecer movimentos sociais que promovem transformações profundas na sociedade, tornando-se estruturas de educação popular sem compromisso histórico com a transformação social.

Essa temática é complexa, tendo-se em vista a redução do número de inscritos no ENEM nos últimos anos, o discurso político do período pós golpe de 2016 de redução do acesso ao Ensino Superior como um direito, e a pulverização dos tipos de PVPs não militantes organizados sem uma mobilização que tenha interesse coletivo.

Todos esses fatores e os estudos realizados podem indicar uma redução do movimento PVPs nas últimas décadas, entretanto, de acordo com os autores pesquisados, também fica claro que a tese da desmobilização por conta da pulverização das demandas sociais, não se sustenta, pois é na vida das pessoas que são fruto dos pré-vestibulares sociais que eles resistem. São elas que recontam a história e se engajam na causa que está enraizada no imaginário das classes populares, que é ter muitas vezes sua primeira geração

inserida no nível superior da educação, algo que traduz a utopia concreta (Bloch, 2005), da qual não abriremos mão.

Referências

ALONSO, Angela. **As Teorias dos Movimentos Sociais: Um Balanço do Debate**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/HNDFYgPPP8sWZfPRqnWFXXz/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em: 20 ago. 2023.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Trad. Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005.

BRITO, Vanessa Silveira. **Revisitando a República “Moquifo” 10 anos depois: um estado sobre os egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes da Baixada Fluminense e da PUC - Rio**. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2015.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 5 ed. Vol. 5. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LISBOA, Adrielle Karolyne de Souza. **O Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar e a inserção de mulheres negras e de classes populares na universidade pública: um estudo sobre trajetórias escolares**. 175 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, São Gonçalo, 2021.

MCCARTHY, J. D.; ZALD, M. N. “Resource mobilization and social movements: a partial theory”. **American Journal of Sociology**, vol. 82, no 6, 1977.

RAMOS, Kesley Vieira. **Desafios políticos ao currículo de inglês em uma perspectiva decolonial: um estudo no Pré-Vestibular**

Comunitário Saber para Mudar em 2014 e 2015. 2018. 181 f. Dissertação
(Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) -
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

RELATOS FEMININOS DE UNIVERSOS ESCOLARES FLUMINENSES E SUAS INTERSECÇÕES

Alexandre Pereira Mérida
e-mail: alexandremerida@yahoo.com.br

Eurídice Hespanhol
e-mail: ehm.pessoa@gmail.com

Teresa Vitoria F. Alves
e-mail: teresavalves@gmail.com

Denize Xavier Sepulveda (Orientadora)
e-mail: denizesepulveda@hotmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Pesquisa e Estudos Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos
Vários Espaços/Tempos da História e dos Cotidianos (GESDI)

Resumo

Esta pesquisa apresenta três contextos distintos que se interseccionam quando as realidades das nossas protagonistas mostram seus cotidianos escolares, a partir de textos, em forma de relatos e escritas literárias femininas, encontrados em jornais e revistas que circularam no Rio de Janeiro, em finais do século XIX e início do XX.

Palavras-chave: Cotidiano escolar; escrita feminina; mulheres na educação.

Introdução

Este artigo tem como proposta, analisar as visões de meninas e mulheres acerca da educação. A pesquisa parte de três realidades diferentes que se cruzam no momento que passamos a entender como nossas protagonistas nos mostram seus cotidianos escolares a partir de textos que nos chegam em forma de relatos, escritas literárias femininas presentes em jornais e revistas que circularam no Rio de Janeiro em fins do século XIX e início do XX.

Os caminhos percorridos em nossos estudos dentro do grupo de pesquisa, do qual fazemos parte, são baseados em critérios metodológicos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, tomando como ponto inicial, o interesse específico – algo que inquieta o (a) pesquisador (a).

Durante nossas reuniões coletivas de discussão das nossas pesquisas, terminamos percebendo como nossos temas convergiam para a questão de como alunas e professoras passaram a registrar, através de textos produzidos e publicados em jornais e revistas sobre o cotidiano dos espaços escolares onde elas circularam.

Essa imprevisibilidade se torna, portanto, um elemento que não pode ser ignorado por nós pesquisadores, pois ao nos debruçarmos sobre as fontes encontradas, terminamos identificando dados importantes e que levam a entender como meninas e mulheres, em diferentes contextos educativos, estão pensando os cotidianos escolares com os mesmos objetivos: viabilizar a emancipação do pensamento feminino em um universo impregnado de ditames e olhares masculinos.

Romper com essas regras, buscar novos caminhos e rumos para educação feminina em nosso país na virada do século XIX para o XX, nos permite entender como essas meninas e mulheres lutavam e difundiam suas ideias dentro do espaço escolar e, mais ainda, como essas ideias passam a circular na sociedade fluminense.

Nossa proposta de pesquisa parte nos/dos/ com os cotidianos dessas jovens, então, se estrutura a partir da apresentação da

realidade vivida por três contextos distintos, são eles: a) as cronistas do norte fluminense; b) uma escritora que em suas obras fala de educação e; c) meninas e professores que vivem o cotidiano de uma escola que foi um internato feminino na capital fluminense, visando chegar ao ponto de congruência desse trabalho, que se encontra na análise da escrita desses diferentes contextos de meninas e mulheres acerca nos/dos/com seus cotidianos escolares enquanto espaços de transformação feminina.

Uma das questões que se coloca nesse processo é: como usar a pesquisa nos/dos/ com os cotidianos como instrumento de construção das vivências dessas mulheres no passado? Tal inquietação se fez por acreditarmos ser possível construir tais vivências através dos diferentes vestígios delegados ao presente pelo passado, tais como: diários pessoais, diários de classe, jornais, romances publicados em forma de folhetins e suas verossimilhanças repletas de flagrantes do cotidiano escolar, crônicas, entre outros. Percebemos que tal tarefa não se constitui como algo fácil, ao contrário, é algo extremamente complexo, visto terem sido as mulheres silenciadas ao longo de vários momentos históricos e sociais, isso não significa que não estejam lá, que não tenham deixado suas marcas e contribuições para as complexas relações sociais que se desenvolveram e se desenvolvem e foram tecidas sociedade. Como dito por Michelle Perrot (2005, p. 31), “Entre fugacidade dos traços e o oceano do esquecimento, os caminhos da memória das mulheres são estreitos”.

A professora e pesquisadora Nilda Alves (2003), ao discutir sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos relata que esse tipo de pesquisa difere do modo de pesquisar da era Moderna visto que “[...] essas maneiras incluem de modo inseparável, o fazer pensar, tanto como a *prácticateoriaprática*, em movimento sincrônico que misturam, sempre, agir, dizer, criar, lembrar, sentir” (Alves, 2003, p. 2). Assim, tanto o objeto pesquisado é mudado, quanto aquele/aquela que o estuda também é afetado por esse processo. Por isso, ao se estudar a história dos cotidianos

femininos em diferentes tempos e espaços o que objetivamos é provocar uma mudança de nós mesmos em relação as meninas e jovens e servir de veículos para que suas vozes sejam ouvidas no presente.

Quatro são os movimentos apresentados por Alves (2003) para que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. São eles: sentimento do mundo, virar de ponta cabeça, beber em todas as fontes e narrar a vida e literaturizar a ciência. O primeiro se refere ao fato do pesquisador necessitar sentir, vivenciar sua pesquisa “[...] executar um mergulho 3/6 com todos os sentidos no que desejamos estudar [...]” (Alves, 2003, p. 3).

O segundo diz respeito a criar formas de olhar para o nosso objeto de estudo, analisá-lo de outras maneiras que não sejam as dadas de antemão pelos métodos de análise tradicionais, algumas vezes será necessário inventar nossas próprias maneiras de olhar para o passado e com ele manter diálogos com e entre essas meninas e mulheres, foco de nossas pesquisas.

O terceiro elemento trazido nos lança ao fato de necessitarmos diversificar as fontes que servirão de análise para a construção desse passado que em última análise é inacessível em sua concretude, assim, a utilização de diferentes fontes poderá lançar novas perspectivas sobre essas histórias e que nos proporcionarão a ampliação das fontes de pesquisa, o que nos leva a possibilidade de discutir formas de lidar com as múltiplas realidades do cotidiano escolar, suas diversidades e heterogeneidades. A professora Nilda Alves (2003) afirma que “beber em todas as fontes” significa incorporar à pesquisa diversas fontes que antes eram “consideradas dispensáveis”, como arquivos das secretarias das escolas, fotografias, manuscritos e papéis nada burocráticos, e que dependendo de como olharmos e indagarmos nos darão pistas/indícios que nos viabilizarão dados, até então não percebidos, mas que estão impregnados de informações que nos levarão ao fazer pensar acerca da rede de mulheres que buscavam na educação uma emancipação.

O quarto elemento ou, ainda, movimento, refere-se à necessidade de "escrever para chegar a todos a que precisamos falar" (*Idem*). Segundo Alves (2003) esse quarto elemento possibilita "narrar a vida e literaturizar a ciência" (*Idem*), onde o pesquisador comunica as questões que se referem a suas possíveis descobertas, traça um diálogo no qual a escrita se faz no caminho de escrever "para chegar a todos que precisamos falar" (*Idem*).

A primeira pesquisa que trazemos em nos/dos/com os cotidianos, neste artigo, foi analisar a educação de meninas na cidade de Campos dos Goytacazes, na segunda metade do século XIX, verificando suas potencialidades e limitações dentro de uma perspectiva ligada à história cultural, tendo como ponto nevrálgico a história das mulheres, que durante muito tempo foram silenciadas ao longo das narrativas historiográficas como aponta Perrot (2005, p. 14) "É o olhar que faz a história. No coração de qualquer relato histórico, há a vontade de saber. No que se refere às mulheres, esta vontade foi por muito tempo inexistente [...]". Não ser construída historicamente não significa ausência de sua força e intervenção no passado, mas que o passo não foi algo que despertasse o trabalho de historiadores, ao menos até o início da década de 1970, quando a história das mulheres passou a ser alvo do interesse da historiografia, seja pelo avanço das discussões feministas ou pelo maior acesso ao ensino superior ou, ainda, pela maior visibilidade das mulheres que passaram a ocupar cargos públicos e de poder na sociedade, o importante é que nas últimas décadas do século XX houve um movimento de regaste de passado silenciado e as mulheres e suas histórias passaram a integrar o discurso historiográfico.

Para estudar e reconstruir os cotidianos de meninas na segunda metade do século XIX, na região demarcada foi preciso usar fontes diversificadas, tais como: diários de classe, relatórios dos inspetores de instrução, as atas publicadas das Câmara Municipal de Campos e os periódicos publicados à época, em especial *O Monitor Campista*,

o mais importante jornal da cidade de Campos e o maior em alcance de leitores e colaboradores.

A segunda pesquisa nos/dos/com cotidianos, neste artigo, propõe a leitura do livro *Memórias de Marta*, da escritora Júlia Lopes de Almeida. Este foi o primeiro romance editado por Júlia Lopes de Almeida, publicado, antes, como folhetim no jornal *Tribuna Liberal* do Rio de Janeiro, de 3 de dezembro de 1888 a 17 de janeiro de 1889. Dez anos depois, em 1899 virou livro pela Editora Casa Durski, de Sorocaba (SP), com a terceira edição (segunda em livro), pela Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy, em Paris, provavelmente em 1930. O livro tem como pano de fundo, a vida de uma personagem narradora que sonha em ser professora e sair de sua moradia paupérrima, um cortiço de final de século XIX, na cidade do Rio de Janeiro, no bairro de São Cristóvão. Após a viuvez, Dona Marta, mãe da narradora de mesmo nome, sofre um repentino rebaixamento de classe, precisando abandonar a casa e sobreviver num cortiço, exercendo a atividade de lavadeira. É o início onde a narradora conta sua infância difícil até ganhar um vestido usado de uma das clientes de sua mãe e ter condições de frequentar a escola.

Nos/dos/com os cotidianos dessa escola, Marta faz sua primeira amiga na classe, é descrita como tantos outros personagens mestiços das tramas de Júlia Lopes como a “mulata” e os costumeiros estereótipos de raça, que flanavam nos finais do século XIX, sob os preceitos velados e racistas do eugenismo, higienismo e positivismo, podem ser sentidos no fragmento do texto:

Dediquei-me principalmente a uma menina negra (no original o texto usava o termo ‘mulatinha’), que, mais adiantada do que eu, tinha a paciência de ensinar-me as lições. Ficava a meu lado; era feia, escura, mareada de bexigas, com olhos pequeninos e amortecidos, o cabelo encarapinhado. Chamava-se Matilde, tinha doze anos. Eram devidos à sua condescendência os meus primeiros triunfos na classe. Além disso dava-me sempre da sua merenda. Era notada pelo estridor com que cantava nas rodas do recreio ou nos hinos da escola (Almeida, 2020, p. 24).

Sobre Matilde, a narrativa relata um roubo: “Um dia, uma condiscípula prejudicada fez dela uma denúncia infamante, afirmando tê-la visto guardar por várias vezes objetos alheios: linhas, lápis, dedais.” O texto também revela que os currículos da escola possuíam um modelo distinto, portanto, voltado para uma educação específica e feminina.

Revistada a bolsa da aluna, encontraram os objetos. As humilhações na correção do possível roubo fazem de Matilde uma aluna proscrita na classe. Com o tempo, o romance nos relata que a “mulata” ficou violenta, revoltada e acabou sendo expulsa. Outro nome citado é o da aluna Clara Silvestre, que pouco permanece matriculada e anos mais tarde, Marta a encontra por acaso em situação que remete à prostituição. O diálogo, na arte ficcional, esclarece, nas entrelinhas, noções de interseccionalidade presentes no chão da escola, refletindo a sociedade da época. A narrativa apresenta fragmentos da realidade de uma vida escolar cheia de preconceitos, tiranias, evasões de alunas, onde as diferenças de cor e classe eram naturalizadas. Vale citar Lélia Gonzales:

[...] discriminação de sexo e raça faz das mulheres negras o segmento mais 5/6 explorado e oprimido da sociedade brasileira., limitando suas possibilidades de ascensão. Em termos de educação, por exemplo, é importante enfatizar que uma visão depreciativa dos negros é transmitida nos textos escolares e perpetuada em uma estética racista [...] (Gonzales, 2020, p. 160).

Sobre a cor de Matilde e sua expulsão da escola, vale relacionar as questões dos ideais médicos recém-chegados ao Brasil naquele final do século. Para tal, Gonzales também elucida:

[...] sabemos que o colonialismo Europeu, nos termos com que hoje o definimos, configura-se no decorrer da segunda metade do século XIX. Nesse mesmo período o racismo se constitui como a ‘ciência’ da superioridade euro cristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação que viria a ser não só o referencial das classificações triádicas do evolucionismo positivista das nascentes ciências do homem, como ainda hoje direciona o olhar da produção acadêmica ocidental (Gonzales, 2020, p. 129.)

Era o nascimento da Eugenia que começava a influenciar os pensamentos sociais no Brasil, acentuando discriminação e exclusão das populações negras após escravizados, limitando direitos em relação à educação e ascensão social, fatores muito bem colocados no romance realista em questão.

O cotidiano da escola de meninas foi para Marta o lugar mais feliz, a esperança, o futuro. Seu sonho era ser professora, tirar a mãe do cortiço e dar a ela uma vida mais digna, sem tantos sacrifícios.

O romance é uma ode à educação, leia-se como estímulo à instrução formal, muito discutida naquele final de século, como se nos/dos/com os cotidianos das escolas fossem para as meninas das classes populares o único futuro. Mas, já naquele momento, as mulheres haviam conquistado o magistério nas classes iniciais. Podemos dizer que foi uma conquista, apesar de encontrarmos na história, alusão ao pendor maternal para exercer as funções de educar nas séries iniciais.

Além de relatar sobre a escola de meninas, a vida movimentada do cortiço, o meio embrutecido, Marta conta, entre outros episódios, a morte de Maneco, o menino alcoólatra, um impacto naquele espaço pobre, onde a dor da família oferece um rastro de denúncia.

Nos últimos capítulos, Marta consegue trabalhar como professora, após esforço descomunal. Com o emprego, consegue tirar a mãe do cortiço, embora tarde, pois sua mãe vem a falecer logo depois da mudança.

O livro *Memórias de Marta*, apesar de ambientado e narrado no século XIX, mostra a atemporalidade de preconceitos, dentro e fora da escola, que parecem arrastados pelo tempo, prejudicando meninas e mulheres.

O terceiro contexto da pesquisa nos/dos/com os cotidianos por nós abordado, retrata os cotidianos do Instituto Feminino Orsina da Fonseca, a partir das narrativas de suas alunas e professoras presentes numa revista pensada e publicada dentro do próprio instituto no ano de 1935. Na revista *Colmeia*, temos contato com temas ligados ao cotidiano escolar como a condição de trabalho

feminino, o civismo e a exaltação aos símbolos pátrios, a indicação de textos literários nos levam a refletir como esses corpos femininos estão sendo moldados dentro e fora do universo escolar.

A criação da revista *Colmeia* está inserida no movimento da Escola Nova, refletindo as inovações do período. Seguindo os ditames que marcavam os periódicos escolares, a Revista *Colmeia*, era da responsabilidade das alunas do IPFOF, mas estavam sob a supervisão de professoras (es) da instituição. Caberia às alunas, a redação dos artigos e às professoras (es), o papel de júri na seleção dos textos propostos. Estes últimos poderiam versar sobre o cotidiano escolar, relatando o dia a dia das alunas na instituição, conter comentários acerca do desempenho escolar ou abordar “grandes temas cívicos”, seguindo o que o “calendário de comemorações” propagado pelo ideário do ensino oficial e pelo regime, como o dia 7 de setembro.

Como subtítulo a revista apresentava um antigo dito português com forte influência religiosa: “De Deus vem o bem e das abelhas o mel” (Revista *Colmeia*, 1935, p. 1). Tal afirmativa é corroborada pelo compromisso “cívico” da publicação espelhado no seu primeiro editorial que, em meio a campanha oficial contra a “doutrinação comunista”, descartava tal intuito, numa espécie de atendimento ao apelo feito para a transmissão dos valores de ordem, moral e cidadania do regime do governo de Getúlio Vargas (1930 - 1945).

Dentre as temáticas abordadas nas colunas da revista temos assuntos do cotidiano escolar, como as leituras feitas nas aulas de Língua Portuguesa, os conteúdos aprendidos na disciplina de História, trechos transcritos das explicações dadas pela professora de Álgebra, indicação de leitura de autores nacionais.

Para além de diversas temáticas, esse periódico escolar incorporava trabalhos das alunas e a correspondência que foi estabelecida com uma outra escola, a Escola Argentina, uma das pioneiras na publicação de um outro periódico de discentes no então Distrito Federal, o Rio de Janeiro.

A revista ainda possuía um espaço destinado a publicidade dos trabalhos feitos pelas alunas nas aulas regulares e nas oficinas profissionalizantes, uma coluna com brincadeiras como caça-palavras, espaços de publicidade para todos os patrocinadores do periódico e, também, uma coluna para divulgação dos concursos que ocorriam no instituto.

Outros textos retornam à temática da Pátria e da sua comemoração. Nos versos compostos pela aluna Walkyria Straubel, o apelo à sacralização dos chamados “símbolos” patrióticos ganha força no pedido feito ao leitor. A apresentação em verso, e não em prosa como nos outros textos, acentua o conteúdo “poético” e a “sensibilidade” atribuída ao elemento feminino. A qualificação dos aspectos físicos do território traduz o que se deve entender por Brasil, enquanto a Bandeira é a apresentada como a transfiguração desses elementos, símbolo de uma “Pátria” que tanto pode ser o espaço físico como algo que se coloca acima deste.

Amemos com ardor a grande terra
que tem o lindo nome de Brasil,
onde a verdura cobre o campo e a serra,
onde é belo o florir primavera.
Amemos esta esplêndida bandeira
que é símbolo da força e da grandeza
da nossa doce Pátria Brasileira,
esta terra de luz e beleza!¹

Os símbolos cívicos evocados no discurso traduzem uma visão de como o Estado, através da escola, forja um modelo de cidadania voltado ao mundo do trabalho e atrelado aos ideais difundidos pelo governo varguista. Assim sendo, é na escola que se constrói a noção de pertencimento a um (a) lugar/Nação. O papel de cidadão passa a ser definido pelos padrões que lhe são impostos a partir da formação escolar mais básica. Neste quadro, apesar da pouca duração, a Revista *Colmeia* sintetizou um exemplo de como a imprensa, inserida

¹ Ver: “Versos feitos no ‘Dia da Pátria’”, In: Revista *Colmeia*, 1935, p. 8. Acervo da EMOF.

no processo educativo, é uma fonte potencial para o conhecimento da relação entre a Escola, o Estado e a Sociedade.

Partindo da compreensão dos quatro movimentos propostos pela referida autora (Alves, 2003), esmiuçamos os nos/dos/com os cotidianos escolares femininos em três espaços diferentes, que se uniram através de suas experiências educativas. Nossa expectativa é buscar sempre novas descobertas, pensando em trazer a pesquisa para a possibilidade de um diálogo amplo sobre as práticas educativas em finais do século XIX e princípio do século XX.

Referências

ALMEIDA, Júlia Lopes. **Memórias de Marta**. Rio de Janeiro: Delírium, 2020.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, v. 4, n. 7, 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 26/03/2023.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou o silêncio da história**. São Paulo: EDUSC, 2005.

RIOS Flávia; LIMA, Márcia. **Lélia Gonzalez: Por um feminismo Afro-Latino-Americano: ensaios, intervenções e diálogos** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

DIREITO À EDUCAÇÃO NOS TERRITÓRIOS SOCIAIS PERIFÉRICOS: Interdições e resistências

Ana Valéria Dias Pereira
e-mail: anadiaspereira01@gmail.com

Marcia Soares Alvarenga
e-mail: msalvarenga@uol.com.br

Maria Beatriz Lugão Rios
e-mail: beatrizlugao@bol.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da
Classe Trabalhadora (PPEJAT/CNPq)

Resumo

O presente trabalho realiza uma abordagem sobre o fechamento de escolas como política pública de educação que exclui crianças, adolescentes e jovens dos bancos escolares. Aponta a política como parte do metabolismo social do sistema capital e que afeta as periferias do país. Apresenta as periferias como espaços de relações sociais, no campo e na cidade, e apresenta movimentos de resistência, urbanos e rurais, ao fechamento de escolas. Conclui que a interrupção das aulas por conflitos armados nas periferias urbanas e rurais soma-se ao fechamento de escolas na cidade e no campo, configurando a negação do direito à educação como parte do metabolismo do sistema capitalista dependente brasileiro, tal como compreende Fernandes (2009).

Palavras-chave: Direito à educação; periferia; resistência.

Violência urbana e fechamento de escolas

Cerca de dois (2) milhões de crianças e adolescentes se encontravam fora da escola em 2022, segundo pesquisa da UNICEF divulgada pela imprensa¹, sendo cerca de 11% do total desse segmento da população no país. Esse afastamento tem como principal motivo a necessidade de trabalhar fora. Também é alarmante o percentual de jovens entre 15 e 29 anos que estão, ao mesmo tempo sem trabalho e sem escola, e que são chamados, de forma pejorativa, de “nem-nem” (nem trabalham, nem estudam). Segundo Neri (2021), no Brasil, o percentual da população entre 15 e 29 anos que não estuda e não trabalha aumentou de forma acelerada durante a pandemia, no segundo trimestre de 2020, o percentual que era de 11% passou para 29,33%. Ou seja, cerca de doze (12) milhões de jovens.

Essa situação atinge de forma brutal as crianças adolescentes e jovens das periferias urbanas. Sendo considerado periferia um termo que se constitui de forma a designar territórios ocupados por grande parte da classe trabalhadora. Tais territórios resultam do modelo de desenvolvimento urbano brasileiro como desdobramento do capitalismo dependente do país (Fernandes, 2009). Os territórios periféricos urbanos do Brasil revelam a negação do direito à cidade, na concepção trazida por Henry Lefebvre (2011), dificultando, ou mesmo impedindo, o acesso aos serviços essenciais, tais como redes de água e esgoto. Assim como saúde pública, escola, moradia, trabalho, transporte, aparelhos culturais etc. No campo, o território periférico, ou território de negação de direitos, se apresenta na forma da concentração da posse da terra e recursos nas mãos dos latifundiários e do agronegócio, excluindo milhares de pequenos produtores rurais e sem terras.

¹Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/15/11percent-das-criancas-e-adolescentes-estao-fora-da-escola-no-brasil-aponta-pesquisa-do-unicef.ghtml>

Milhões de crianças, adolescentes e jovens brasileiros, apartados dos bancos escolares e da possibilidade de atividade remunerada socialmente protegida, vivem em territórios de negação e se constroem em relações sociais à margem de direitos, em terras de diferentes leis e de disputas acirradas pelo direito à vida.

A condição de vida nesses territórios constituiu uma miríade de conflitos na luta pela sobrevivência e pelo acesso aos direitos, sempre possibilitando explosões sociais. A possibilidade de explosões sociais, resultante do acirramento dos conflitos urbanos ou rurais, têm sido tratadas com políticas de controle social, não só através da violência policial, como também de concessões diversas.

As concessões se materializam através de ações compensatórias transformando direitos em ações de “caridade social” no campo e na cidade. Campanhas midiáticas, ações ecumênicas, mobilizações da sociedade civil com destaque ao incentivo ao trabalho voluntário não só religioso, mas também civil. Pela força das armas despontam os assassinatos de lideranças de movimentos dos sem-terra e de camponeses, e na violência policial urbana com destaque nas incursões policiais nas favelas. O assassinato de sem-terra e indígenas nos conflitos pela posse de terras, e de crianças e jovens nas favelas pela polícia na fictícia guerra contra o tráfico, ficam, na maioria das vezes, impunes e perigosamente justificados. A violência, no campo e na cidade, tem sido recorrente e torna-se mais um fator de peso no afastamento de crianças e jovens da frequência cotidiana da escola, principalmente nas periferias urbanas, onde os conflitos armados são constantes.

Mas, ao mesmo tempo que não se pode negar o agravamento da violência dos conflitos urbanos como fator de afastamento dos bancos escolares, também não se pode negar o peso das políticas de oferta de vagas nas redes públicas. Sob a égide da “otimização de recursos” as políticas de gerenciamento das redes escolares disseminadas no país, vem reorganizando a oferta de escolaridade, sob a forma de divisão dos segmentos de ensino em prédios diferenciados, junção de turmas, fechamento de turnos e fechamento

de escolas. A diminuição de oferta de vagas e escolas em todo território nacional faz parte desse emaranhado de ações de negações de direitos e de constituição de novas sociabilidades funcionais ao capital, constituídas em outros espaços de convivência que não os espaços formais oferecidos e financiados pelo estado e que constituem direitos.

Os dados do censo escolar do INEP nos revelam que de 2007 até 2019, perdemos mais de 5 milhões de matrículas e milhares de escolas foram fechadas. Somente no estado do Rio de Janeiro, no mesmo período, foram fechadas 379 unidades escolares². Não se justifica o fechamento de escolas pela diminuição da população em idade escolar. Os próprios números apresentados pelos estudos e pesquisas citados de crianças e jovens fora da escola revelam que existe um público grande a ser atendido. Portanto, fechar escolas é não ter a perspectiva de universalização da escolarização básica.

Movimento de resistência ao fechamento de escolas pelo país

Por todo o país a dinâmica de fechamento de escolas tem sido uma tônica. O fechamento de escolas, sejam elas rurais, sejam nas periferias urbanas, apresenta-se como uma política de retirada de direitos e de possibilidades para grande parcela da população. A resistência a essa política tem acontecido em todos os espaços onde ela se apresenta e constituiu a palavra de ordem: fechar escolas é crime!

A resistência de movimentos organizados ao fechamento de escolas tem se dado, há anos, em todo o território nacional. No campo e na cidade e envolvendo diversas organizações da sociedade civil. As múltiplas situações de vida em territórios diferenciados, mas que tem em comum o avanço das relações econômico/sociais do capital na sua reprodução, constituem alianças para a resistência baseadas no entendimento da importância da educação escolarizada.

²(Alvarenga, 2022).

O Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST³ constrói a resistência a essa política e nos apresenta uma faceta da situação:

Fechar escolas é crime⁴

O MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – há muito denuncia o fechamento de escolas no campo. O argumento por lá é o mesmo de cá: mudança na densidade populacional – lá induzida pelo agronegócio e pelo descaso dos governos com os povos do campo.

Desde 2011 o MST denuncia a dilapidação do patrimônio público cultural do campo com fechamento de milhares de escolas. Entre 2003 e 2011 já haviam sido fechadas 24.000 escolas. A contabilidade hoje é muito maior: são mais de 30 mil (MST, 2015, grifos nossos).

A argumentação de diminuição de densidade demográfica para o fechamento de escolas é apontada como falaciosa pelo MST e serve para o avanço da retirada de direitos. A demografia populacional do campo resulta de uma política agrária do país que privilegia as grandes empresas e a concentração de terras em detrimento de uma reforma agrária que promoveria a fixação de milhares de famílias no campo. As políticas econômicas e sociais apresentam-se conectadas com a política de oferta de escolarização sob a forma de diminuição de direitos em todas as instâncias: direito a terra, ao trabalho, a educação.

O argumento da racionalização de recursos é utilizado como véu para encobrir a prática de retirada de direitos. O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), também no movimento de resistência ao fechamento de escolas, apresenta outra faceta dessa prática:

³ O Movimento Sem Terra está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 450 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e organização dos trabalhadores rurais. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>

⁴ Publicado em 28/10/2015, por Luiz Carlos de Freitas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/28/fechar-escolas-e-crime/>

Desde 2005 a Controladoria Geral da União (CGU) em seus relatórios de fiscalização tem apontado que as escolas rurais no município de Casa Nova na Bahia, estão em condições estruturais inadequadas para seu funcionamento. Ao fim de 2017 o Ministério Público Estadual exigiu que a Prefeitura tomasse providências imediatas sobre pena de punições.

Sobre tais pressões a Prefeitura de Casa Nova buscou a saída mais fácil, mas não a melhor. Iniciou nesse ano 2018 um processo de Nucleação nas escolas do município que basicamente tem o objetivo de **fechar 66 escolas** de ensino primário na zona rural.

A Nucleação é processo já conhecido da população rural em todo o país, principalmente na Bahia, como estratégia de fechamento de escolas do campo dificultando com isso a vida no local, e contribuindo para o êxodo rural. Desde o início dos anos 2000, mais de 40 mil escolas do campo foram fechadas no Brasil, grande parte no estado da Bahia.⁵

Várias organizações do campo, como o Movimento Articulação Semiárido Brasileiro - (ASA)⁶, o Movimento dos Pequenos Agricultores -MPA-2018, somam-se às denúncias de fechamento de escolas no campo brasileiro, apresentando as consequências da negação do direito á escola

⁵O Movimento dos “Atingidos por Barragens” tem uma longa história de resistência, lutas e conquistas. Nasceu na década de 1980, por meio de experiências de organização local e regional, enfrentando ameaças e agressões sofridas na implantação de projetos de hidrelétricas. Mais tarde, se transformou em organização nacional e, hoje, além de fazer a luta pelos direitos dos atingidos, reivindica um Projeto Energético Popular para mudar pela raiz todas as estruturas injustas desta sociedade. Disponível em: <https://mab.org.br/2018/02/27/fechar-escolas-crime/>

⁶A ASA é uma rede que defende, propaga e põe em prática, inclusive através de políticas públicas, o projeto político da convivência com o Semiárido. É uma rede porque é formada por mais de três mil organizações da sociedade civil de distintas naturezas – sindicatos rurais, associações de agricultores e agricultoras, cooperativas, ONG’s, Oscip, etc. Essa rede conecta pessoas organizadas em entidades que atuam em todo o Semiárido defendendo os direitos dos povos e comunidades da região. As entidades que integram a ASA estão organizadas em fóruns e redes nos 10 estados que compõem o Semiárido Brasileiro (MG, BA, SE, AL, PE, PB, RN, CE, PI e MA). Disponível em: <https://www.asabrasil.org.br/26-noticias/ultimas-noticias/10258-fechar-escola-e-crime>

[...] fechar escola é um crime porque fere o direito a ter acesso a uma educação escolarizada com toda a carga de conhecimento histórico do contexto que o sujeito está inserido. Na hora que você fecha, você tira essa possibilidade, você nega que o sujeito tem acesso a conhecimentos universais, conhecimentos que são parte do patrimônio histórico da humanidade. Com todas as contradições que a escola tem, você tira todas as possibilidades de existência, de construção de conhecimento desses sujeitos nesse contexto.⁷

A política de fechamento de escolas também encontra resistência dos setores organizados da sociedade civil nas cidades, sejam eles movimentos sindicais, estudantil, partidários etc.

No ano de 2015, em São Paulo, o movimento de ocupação de escolas pelos estudantes foi uma resposta à política de reestruturação das escolas básicas do Governo de Geraldo Alckmin. Entre outras medidas, a política do governo Alckmin previa o fechamento de noventa e quatro (94) escolas. A ocupação organizada pelos estudantes alcançou mais de 200 escolas e conquistou o apoio de diversos setores da sociedade entre artistas, ativistas, entidades, partidos políticos, Movimento dos Trabalhadores Sem Teto- MTST. A reforma foi suspensa, impingindo grande derrota aos planos do Governador Alckmin.

No segundo semestre de 2016, a ocupação de escolas e de Universidades se alastrou pelo país. A oposição aos projetos de governos estaduais de precarização da escola básica se somou à contestação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241, que previa a instituição do Teto de Gastos, ao projeto Escola sem partido e à medida provisória do Novo Ensino médio. Também presente nessa movimentação a palavra de ordem “fechar escolas é crime!”

Mais de mil escolas e outros espaços estão ocupados em todo país por estudantes, de acordo com balanço divulgado pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes). Ao todo, segundo a entidade, são 995

⁷ Albertina Maria de Brito, Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), integra a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab). Disponível em: <https://www.asabrasil.org.br/26-noticias/ultimas-noticias/10258-fechar-escola-e-crime>

escolas e institutos federais, 73 *campi* universitários, três núcleos regionais de Educação, além da Câmara Municipal de Guarulhos, o que totaliza 1.072 locais.

Não há um balanço nacional oficial. E, em algumas localidades, há divergência quanto aos números. Por exemplo, o estado do Paraná concentra o maior número de ocupações. De acordo com os estudantes, são 847 locais. Já o governo afirma que 792 escolas estão ocupadas.

Minas Gerais aparece em segundo lugar, com 48 ocupações; Rio Grande do Sul, com 13; Goiás e Rio Grande do Norte, com nove cada, conforme dados dos estudantes.⁸

No estado do Rio de Janeiro, os governos de Sérgio Cabral e Luiz Fernando Pezão, entre os anos de 2007 e 2019, fecharam cerca de trezentos e setenta e nove (379) unidades, uma média de trinta e uma (31) por ano, segundo dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.⁹ A matéria veiculada pela imprensa aponta a geografia do fechamento de escolas. Além de quantificar somente no Governo de Luiz Fernando Pezão - 2014-2019, o fechamento de duzentas e trinta e uma (231) escolas e diminuição de noventa e cinco (95) mil matrículas, também demonstra as áreas mais afetadas como as mais pobres do estado.

Desmonte tem impacto sobre municípios mais pobres do estado e os bairros e comunidades mais carentes da capital. Rio de Janeiro – Um dos aspectos mais dramáticos do abandono da população do Rio de Janeiro por seus últimos governantes é o crescente fechamento de escolas da rede pública estadual. De acordo com os dados do Censo Escolar divulgado este ano com a chancela do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre 2010 e 2017 – período que abrange as gestões de Sérgio Cabral e Luiz Fernando Pezão, ambos do PMDB – foram fechadas pelo estado 231 escolas públicas. Isso significa, segundo denúncia feita por parlamentares da oposição e pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (Sepe-

⁸ Publicado em 25/10/2016 - 19:10 Por Mariana Tokarnia - Repórter da Agência Brasil* - Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>.

⁹Estudos relativos ao Estado do Rio de Janeiro em: Políticas Educacionais e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, 2022.

RJ, grifos nossos), uma impressionante redução de 95 mil matrículas ofertadas em todo o estado.¹⁰

Mesmo no estado do Rio de Janeiro, o fechamento de escolas deu-se de forma mais aguda nas regiões periféricas. São Gonçalo, segunda cidade mais populosa do estado do Rio de Janeiro e a décima sexta do país, segundo o IBGE/Cidades, amargava o percentual de apenas 41,49% das pessoas com 25 anos com o ensino médio completo. Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário¹¹, em São Gonçalo, no mesmo ano de 2010, o número de crianças e adolescentes que não frequentavam a escola chegou a quarenta mil seiscentos e trinta e nove (40.639). Mesmo com essa demanda por escolarização apresentada pelos dados do IBGE e do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, segundo Silva (2022) entre 2010 e 2018 foram fechadas vinte (20) escolas estaduais. Esse fechamento de escolas em São Gonçalo evidencia o grau de negação de direitos à população e articula-se com outras negações do acesso ao direito à cidade.

O fechamento de escolas, seja no campo ou na cidade, não pode ser justificado pela “racionalização de recursos” como afirmam as políticas de reestruturação das redes públicas de diversos governos, conforme apresentado nesse breve estudo. O fechamento de escolas vem sendo contestado em todo o país pelos movimentos sociais e denunciado como uma política de negação de direitos para a classe trabalhadora.

Considerações finais

A exclusão de milhares de crianças, adolescentes e jovens dos bancos escolares, como apresentado no início desse trabalho, não se

¹⁰ Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/desmonte-da-rede-publica-do-rio-ja-conta-com-231-escolas-fechadas/> Por Maurício Thuswohl, para a RBA Publicado 10/12/2017 - 12h32

¹¹ Diagnóstico Intersetorial – Desenvolvimentos das Ações Estratégicas Programa de Erradicação do Trabalho Infantil- PETI

dá somente pela violência urbana. Também podemos afirmar que a exclusão se dá, de forma aguda, nos territórios sociais periféricos, sejam eles urbanos ou rurais. A interrupção das aulas por conflitos armados nas periferias urbanas e rurais soma-se ao fechamento de escolas na cidade e no campo, configurando a negação do direito à educação como parte do metabolismo do sistema capital no capitalismo dependente.

Os espaços periféricos no Brasil, país de capitalismo dependente, não são circunscritos à uma conceituação com referência puramente territorial ou de distância de centros. Mas sim, circunscritos a uma conceituação de relações sociais constituídas no metabolismo do sistema capital, onde todo espaço é espaço de reprodução social do capital (Lefebvre, 2006)

Os espaços periféricos, sejam estes no campo ou na cidade, são espaços destinados a amplas massas de trabalhadores e constituem a materialidade da vida cotidiana. Homens, mulheres, adultos, jovens, crianças das periferias das grandes metrópoles nos colocam diante de uma perspectiva de um estado de exceção, que é o estado do capital, é o seu metabolismo social que degrada o direito à vida digna. Ou seja, o capital se alimenta da negação da vida quando nega direitos sociais básicos, entre eles o direito ao trabalho, a saúde, à educação, à moradia, à vida.

Seja no campo ou na cidade, fechar escolas é crime!

Referências

ALVARENGA, M. Soares. Direito à educação e Gestão empresarial: uma encruzilhada no acesso ao ensino médio no estado do Rio de Janeiro. *In*: ALVARENGA, Marcia Soares (org.). **Políticas educacionais e educação de Jovens e adultos trabalhadores**. Mauad, Faperj, 2022.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4 ed. São Paulo: Global, 2009.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. 5 ed., 3 reimpr. São Paulo: Centauro, 2001.

LEFEBVRE, Henry. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão fev. 2006.

NERI, M. Juventudes, Educação e Trabalho: Impactos da Pandemia nos Nem- Nem. FGV- Social- Rio de Janeiro, RJ- 2021. *In*: ALVARENGA, Marcia Soares (org.). **Políticas educacionais e educação de Jovens e adultos trabalhadores**. Mauad, Faperj, 2022.

SILVA, G.; Rios, M.B. L.; Nascimento, M.B.de S. Direito à educação e Gestão empresarial: Uma encruzilhada no acesso ao ensino médio no estado do Rio de Janeiro. *In*: ALVARENGA, Marcia Soares (org.). **Políticas Educacionais e educação de jovens e adultos trabalhadores**. Mauad/Faperj, RJ 2022, p.59-85.

SILVA, Gabriela. **O fechamento de turmas do ensino médio no município de São Gonçalo/RJ**: repercussões da reforma gerencial do estado do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação). FFP/UERJ,2022

DE “TÉCNICO EM COZINHA” AO “TÉCNICO EM GASTRONOMIA”: Transição de nomenclatura e mapeamento da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Annah Bárbara Pinheiro dos Santos
e-mail: annah.barbara.santos@gmail.com

Carlos Soares Barbosa
e-mail: profcarlossoares@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudo e Pesquisa Juventudes, Trabalho, Educação e Políticas Públicas (JUVENTE)

Resumo

O curso Técnico em Cozinha é oferecido nas escolas públicas no Brasil desde a criação do *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* (CNCT) em 2008, mas teve a nomenclatura alterada para *Técnico em Gastronomia*, na edição de 2021 do Catálogo. Este estudo analisa o perfil e faz mapeamento das escolas que ofertam o curso no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Esta pesquisa é de cunho qualitativa, exploratória por meio de análise documental do CNCT e rastreamento das escolas pelo SISTEC. A pesquisa constatou que o perfil atual do curso tem ênfase em gestão, entretanto, a abordagem curricular permanece focada na atuação prática em cozinha. O estudo encontrou 19 ofertas ativas nos estados de Alagoas, Bahia, Goiás, Maranhão, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e no Distrito Federal.

Palavras-chave: Educação Profissional; Ensino Médio Profissionalizante; Gastronomia.

Introdução

O Brasil apresenta um crescimento significativo na formação técnica, tanto em quantidade de cursos ofertados, quanto no número de estudantes que optam por esta modalidade de formação (Frigotto, 2007; Moura, 2007; Tomé, 2012). Em treze anos, o aumento de cursos ofertados no *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* (CNCT) foi de 185 (Brasil, 2008) para 240 (Brasil, 2021). Já no quantitativo de estudantes observa-se, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que as matrículas em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio vêm crescendo desde 2016, com aumento de 1,1% (65,5 mil matrículas) no ano de 2020 (Brasil, 2021, p.31).

No que tange aos cursos relacionados à Gastronomia, especificamente, estes têm seus registros iniciais no país relacionados às ofertas no Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC), em São Paulo, no ano de 1964, que visava atender as demandas do setor de Turismo e Hospitalidade em desenvolvimento no período. Os cursos de garçom, cozinheiro, barman, porteiro-recepcionista, secretário de administração de hotéis e restaurantes foram os pioneiros no sistema do SENAC na capital paulista responsável pelo programa de hotelaria (Rocha, 2015; Rubim; Rejowski, 2013). Posteriormente, em 1969, a instituição deu início ao curso técnico para a formação de cozinheiros em Águas de São Pedro (Miyazaki, 2006). Somente em 1994 foi criado o curso de Cozinheiro Chef Internacional pela mesma instituição (Tomimatsu, 2011).

A formação em Gastronomia é multidisciplinar e diversa pois a área envolve não somente a cozinha e a culinária, como também se relaciona à química, física, economia, história (Brillat-Savarin, 1995, p. 57-58) e compreende a comida como expressão da cultura (Montanari, 2008). Atualmente, os cursos de Gastronomia, tanto Ensino Superior quanto Educação Básica, não possuem uma Diretriz Comum Curricular, sendo assim a pluralidade de abordagens

desenha-se de acordo com o perfil que cada instituição de ensino. Nesse sentido, ainda se faz necessário conhecer de forma aprofundada quais escolas promovem a formação profissional e como estas se desenvolvem.

Este trabalho é um recorte da pesquisa realizada na Dissertação da primeira autora, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Neste artigo, objetiva-se analisar o perfil do curso Técnico em Gastronomia estabelecido pelo CNCT, diferenciando-o da sua nomenclatura anterior “Técnico em Cozinha”, e mapear as escolas públicas brasileiras que apresentam oferta ativa deste curso no SISTEC, para conceber a estruturação destas formações.

Metodologia

A fim de atingir os objetivos supracitados definiu-se como método, a pesquisa documental de caráter qualitativo exploratório. A pesquisa documental é caracterizada pela análise de documentos primários que, por definição, são aqueles que não foram submetidos a nenhum tratamento analítico prévio (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015). A abordagem qualitativa se justifica pela adequação da pesquisa a fim de obter o conhecimento da natureza da educação como um fenômeno social (Richardson, 1999), ao mesmo tempo que o caráter exploratório pode ser fundamentado na necessidade de aprofundamento de conceitos preliminares para o aprimoramento de ideias e familiarização com o problema estudado (Gil, 2010; Raupp; Beuren, 2006).

A investigação foi realizada a partir do levantamento de documentos publicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), referentes aos cursos técnicos oferecidos nas escolas brasileiras. Primeiramente, investigou-se os documentos publicados pelo MEC em busca daqueles que mencionassem o termo “Gastronomia”. Foram identificadas as quatro edições do *Catálogo*

Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), cuja terceira e quarta continham a menção. Neste trabalho foi selecionada a análise do curso Técnico em Gastronomia, e sua nomenclatura anterior “Técnico em Cozinha”, para então compreender a transição deste perfil.

A segunda etapa da pesquisa deu-se pelo mapeamento nacional, por meio de consulta ao Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), das escolas que ofertam os cursos para investigar onde e em quais modalidades estes cursos são ofertados. O site SISTEC disponibiliza os dados por meio de um mapa onde seleciona-se cada Unidade Federativa, acessando os Municípios e posteriormente suas Unidades Escolares, para então visualizar, respectivamente, a modalidade de ensino, o curso e o tipo de oferta. A partir de cada Unidade de Ensino ainda é possível acessar uma planilha que disponibiliza o período de oferta do curso e o número de matrículas registradas em cada curso naquela unidade escolar.

De Técnico em Cozinha ao Técnico em Gastronomia

A regulamentação dos cursos ofertados na educação profissionalizante de nível médio nas escolas técnicas se dá por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* (CNCT). As três primeiras edições do CNCT apresentam o curso de Técnico em Cozinha, entretanto, para a quarta edição do catálogo este curso foi renomeado para Técnico em Gastronomia. A fim de investigar essa mudança de nomenclatura serão destacadas a seguir as principais alterações nos perfis nesta transição.

No que concerne à descrição dos perfis profissionais, o Técnico em Cozinha apresentava uma descrição sucinta onde a atuação era intrinsecamente restrita às operações internas nas cozinhas profissionais:

Organiza a cozinha. Seleciona e prepara matérias-primas. Elabora e organiza pratos do cardápio. Manipula alimentos, executa cortes e métodos de

cozimento. Opera e mantém equipamentos e maquinários de cozinha. Armazena diferentes tipos de gêneros alimentícios, controla estoques, consumos e custos (Brasil, 2014, p. 248).

A partir da alteração para Técnico em Gastronomia, é possível observar uma descrição mais detalhada na apresentação, no entanto a habilitação do profissional formado por este curso ainda se mantém restrita à atuação exclusivamente direcionada à culinária e às cozinhas:

- Coordenar a organização e a preparação do ambiente de trabalho da cozinha.
 - Monitorar o recebimento, a entrada, a saída e o armazenamento de mercadorias em estoque.
 - Supervisionar o pré-preparo e a aplicação de técnicas de corte e cocção em alimentos.
- Preparar e finalizar produções gastronômicas.
- Produzir e executar fichas técnicas operacionais para produções gastronômicas.
- Colaborar com a elaboração e a revisão de cardápios.
- Intermediar as relações entre as equipes de cozinha, salão e bar, além de auxiliar na coordenação da equipe de cozinha (Brasil, 2021, p. 454).

A culinária é parte integrante da Gastronomia, mas esta não se restringe à produção de alimentos (Demozzi, 2012). Os perfis diferenciam-se na ênfase em gestão, uma vez que o atual possibilita maior destaque nas funções de gerenciamento de equipe e coordenação do ambiente da cozinha. Entretanto, a mudança da nomenclatura ainda mantém a abordagem intimamente ligada às operações de produção de alimentos em detrimento do aspecto multidisciplinar, como discutido no referencial teórico deste artigo, que considera a Gastronomia como ciência e como arte, preconizando sua relação fundamental com a Cultura e a Comensalidade (Brillat-Savarin, 1995; Franco, 2001; Amich-Galí, 2007; Hipólito-Reis, 2008; Montanari, 2008; Petrini, 2009; Tucherman, 2010; Boutaud, 2011).

Somente nos aspectos fundamentais para a atuação do Técnico em Gastronomia, pode-se observar uma breve menção à multidisciplinidade:

Para atuação como Técnico em Gastronomia, são fundamentais:

-**Conhecimentos multidisciplinares** sobre aspectos socioculturais e econômicos relacionados à gastronomia, bem como conhecimentos técnicos sobre utensílios, equipamentos e técnicas de preparação de alimentos.

-Conhecimentos sobre práticas sustentáveis e manejo de resíduos e sobre o cumprimento das legislações relacionadas à produção e à segurança dos alimentos.

-Trabalho colaborativo, comunicação clara, comprometimento com a sustentabilidade, atitude empreendedora, proatividade, criatividade e flexibilidade para a solução de problemas e situações imprevistas (Brasil, 2021, p. 454, grifos nossos).

Destaca-se que esta é a primeira vez que há menção aos aspectos de sustentabilidade e domínio das legislações no perfil, indicando uma possível mudança na percepção a respeito das habilidades profissionais e responsabilidade ambiental do profissional de Gastronomia.

Ainda evidenciando a relação estabelecida pelo MEC da Gastronomia direcionada a cozinha profissional pode-se observar que o campo de atuação permanece similar entre as edições:

Campo de atuação

Restaurantes, bares e similares. Meios de hospedagem. Refeitórios. Catering. Bufês. Cruzeiros marítimos e embarcações. (Brasil, 2014, p.248)

Campo de atuação

Locais e ambientes de trabalho: Restaurantes; Lanchonetes; Bares; Eventos; Catering; Cozinha industrial; Meios de hospedagem; Cruzeiros marítimos e embarcações turísticas; demais estabelecimentos que ofertem refeições (Brasil, 2021, p. 455).

Nota-se que a possibilidade de atuação em Refeitórios é excluída na atualização. Essa ação pode suscitar a discussão sobre a negligência no reconhecimento de merendeiras como profissionais

de gastronomia. Uma categoria fortemente marcada por gênero, raça e classe, especialmente as merendeiras que atuam nas escolas públicas, muitas vezes são invisibilizadas no escopo de profissionais da área quando o processo de glamourização da gastronomia personifica o profissional na imagem do “Chef”, caracterizando-o na figura do homem branco (Queiroz, 2011; Yamagata, 2017). Tal debate é profundo e relevante, necessitando de um trabalho direcionado especificamente para a temática. O apontamento desta exclusão não poderia ser negligenciado, entretanto esta discussão não cabe no escopo deste trabalho.

Prosseguindo, na versão atual do CNCT é adicionada a ocupação Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) relacionada ao curso, indicando:

Ocupações CBO associadas

5132-05 - Cozinheiro em Geral (Brasil, 2021, p.455).

Historicamente no Brasil, até a década de 1970, a profissão de cozinheiro era exercida por “pessoas sem qualificação, em boa parte, migrantes vindos do Nordeste, e que tentavam a vida como operários, pedreiros ou nas cozinhas de restaurantes”, em busca de oportunidades de trabalho e melhor qualidade de vida (Bianco, 1999 *apud* Monteiro, 2011, p.197). O projeto de Lei 6049/05 que propôs a regulamentação do exercício da profissão de cozinheiro, definia-o como o profissional que manipula e prepara alimentos, obedecendo os processos de cocção, os padrões de qualidade, os métodos de conservação e as boas práticas de manipulação dos alimentos em locais como: meios de hospedagem, restaurantes, bares, quiosques, hospitais, escolas, indústrias, residências e similares (Câmara dos Deputados, 2010). No entanto, a proposta foi arquivada pelo Senado Federal uma vez que a proposta foi rejeitada por Comissão em decisão terminativa (art. 91, § 5º, do RISF) (Senado Federal, 2021).

O profissional formado no curso Tecnólogo em Gastronomia, é citado pelo Projeto de Lei nº 2.079/2011, que define este como o profissional que “possui conhecimentos teóricos e habilidades

práticas necessárias para desenvolver as suas iguarias” – objetivando regulamentar a profissão do Tecnólogo em Gastronomia bem como propõe a criação do Conselho Federal e dos Centros Regionais de Gastronomia. Destaca-se que os projetos de leis citados não contemplam a figura do Bacharel em Gastronomia.

No que tange à indicação de continuidade da formação pós técnico ainda é possível identificar que o curso Técnico em Cozinha indica “Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia”, como “Possibilidades de verticalização para cursos de graduação”, ou seja, indica que o estudante que desejar cursar o Ensino Superior pós técnico pode seguir para um curso tecnólogo em Gastronomia. Já o perfil do curso Técnico em Gastronomia diferencia-se com a inclusão da possibilidade de verticalização, além do tecnólogo, também por meio do “Curso de Bacharelado em Gastronomia”.

Segundo o cadastro no portal E-MEC, os cursos superiores de Gastronomia apresentam três graus: sequencial, tecnológico e bacharelado, nas modalidades presenciais ou a distância (Brasil, 2016). O esclarecimento entre os perfis de formação como Tecnólogo ou Bacharelado se faz importante para a compreensão do perfil de indicação destes cursos ao mencionar a Gastronomia como possibilidade de formação continuada nas duas diferentes linhas. Sobre o perfil de Tecnólogo os autores discorrem que:

[...] os cursos de graduação em tecnologia são cursos regulares de educação superior, com foco no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas específicas de conhecimento relacionado a uma ou mais áreas profissionais. São cursos de curta duração, que visam formar profissionais para atender a campos específicos do mercado de trabalho. O profissional formado recebe a denominação de Tecnólogo e pode dar continuidade ao ensino, cursando a pós-graduação *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*, como todos os outros cursos de graduação. No entanto, em relação à pós-graduação *stricto sensu*, as instituições de ensino superior no Brasil podem ou não aceitar tecnólogos (Rubim; Rejowski, 2013, p. 170).

Esta formação é regulada pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, Portaria nº 413, de 11 de maio de 2016

(Brasil, 2016), sendo este composto por 13 eixos, no qual o curso de Tecnologia em Gastronomia está inserido no eixo “Turismo, Hospitalidade e Lazer”. Neste catálogo, o perfil profissional do curso superior de tecnologia em Gastronomia é definido como alguém que:

Concebe, planeja, gerencia e operacionaliza produções culinárias nas diferentes fases dos serviços de alimentação. Cria preparações culinárias e valoriza a ciência dos ingredientes. Diferencia e coordena técnicas culinárias. Planeja, controla e avalia custos. Coordena e gerencia pessoas de sua equipe. Válida a segurança alimentar. Planeja, elabora e organiza projetos de fluxo de montagem de cozinha. Identifica utensílios, equipamentos e matéria-prima em restaurantes e estabelecimentos alimentícios. Articula e coordena empreendimentos e negócios gastronômicos. Identifica novas perspectivas do mercado alimentício. Vistoria, avalia e emite parecer técnico em sua área de formação (Brasil, 2016, p. 152).

O documento estabelece como campo de atuação: Centros gastronômicos; embaixadas e consulados; empresas de hospedagem, recreação e lazer; hospitais e spas e indústria alimentícia; parques temáticos, aquáticos e cruzeiros marítimos; restaurantes comerciais, institucionais e industriais; *catering*, *bufês*, bares e também a possibilidade de atuações em instituições de ensino.

Segundo Anjos, Cabral, Hostins (2017, p. 13), Soares, Figueiredo e Sá (2021, p. 81), os cursos de Bacharelado em Gastronomia não apresentam Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) específica, os mesmos são elaborados seguindo as orientações do Parecer nº 776/97 e do Parecer nº CNE/CES 67/2003, que orientam para as DCNs gerais dos cursos de graduação no país (Brasil, 2003). Anjos, Cabral e Hostins (2017, p. 18), ao analisarem os perfis de formação em Gastronomia discorrem que:

Ao confrontar a proposta do perfil profissional apresentado pelo Catálogo Nacional de Curso Superior em Tecnologia, identifica-se que há uma diversidade excessiva de áreas de atuação nestas propostas, além de apresentar claramente que o perfil deste profissional é a atuação na produção do alimento e gestão da cozinha. Pode-se inferir que a formação de

bacharelado em gastronomia permite maior foco na gestão de empreendimentos gastronômicos, além da produção do alimento, pois o período de integralização é maior, permitindo maior diversidade de conteúdos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de outras habilidades e competências para o exercício da profissão.

Por sua vez, os autores Soares, Figueiredo e Sá (2021, p. 66), discorrem a respeito dos cursos com formação a nível de Bacharelado:

Atualmente existem cinco cursos de bacharelado em Gastronomia no Brasil, sendo quatro oferecidos na região Nordeste do país e somente um na região sudeste, sendo eles oferecidos nas seguintes instituições: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), iniciado em 2005; Universidade Federal da Bahia (UFBA), inaugurado em 2009; Universidade Federal do Ceará (UFC), iniciado em 2009, e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), instalado em 2013, e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ofertado desde 2011.

Ainda, sobre os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) dos cursos, os autores pontuam:

Todos os PPPs apreciados, cada qual com seu formato específico, reforçam a importância do profissional e de sua inserção no mercado da alimentação, enfatizando sempre a saúde como espaço de prática ou saber necessário e fundante da sua ação e deixa claro que não há intenção de formar chefs de cozinha e nem cozinheiros, muito embora a maior carga horária desses cursos esteja associada à produção culinária e à aprendizagem e técnicas através das matérias das diversas cozinhas mundiais. Os espaços de atuação ligados ao Turismo têm grande força em todos os projetos de curso (Soares; Figueiredo; Sá, 2021, p. 77).

Posto isto, podemos compreender a menção que indica o Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia como possibilidade de formação continuada voltada majoritariamente a prática culinária uma vez que os autores explicitam o perfil relacionado a produção de alimentos e a gestão de cozinhas. Por outro lado, a indicação para o curso a nível de Bacharelado possibilita a interpretação de uma

formação com atuação e abrangência maiores com foco diferenciado a depender da Instituição escolhida para a formação.

Mapeamento das ofertas ativas de acordo com o SISTEC

A coleta de dados no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) informa 28 ofertas ativas no país do curso “Técnico em Cozinha”. Destaca-se que as ofertas encontradas ainda não haviam feito a transição de nomenclatura determinada pelo MEC na nova edição do CNCT, uma vez que tem até fim do ano de 2023 para completar a transição nos sistemas correspondentes. A partir dos dados indicadas no SISTEC foram conferidas as ofertas dos cursos nas escolas, por meio dos sites e telefones oficiais. Foram confirmadas 19 ofertas ativas.

Dentre os cursos encontrados há modalidades e tipos de ofertas distintas, sendo: um (1) educação presencial integrado, nove (9) educação presencial subsequente, um (1) educação presencial concomitante. Já o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) oferta oito (8) cursos na modalidade de educação presencial integrada. Todas as ofertas correspondem à modalidade de educação presencial, detalhadas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Curso Técnico em Gastronomia por tipo de oferta no Brasil

Unidade Federativa (UF)	Instituto Federal (IF)	Tipo de Oferta
Alagoas	Instituto Federal de Alagoas - Campus Marechal Deodoro	PROEJA Integrado
Bahia	Instituto Federal Baiano - Campus Catu	PROEJA Integrado
	Instituto Federal Baiano - Campus Governador Mangabeira	PROEJA Integrado

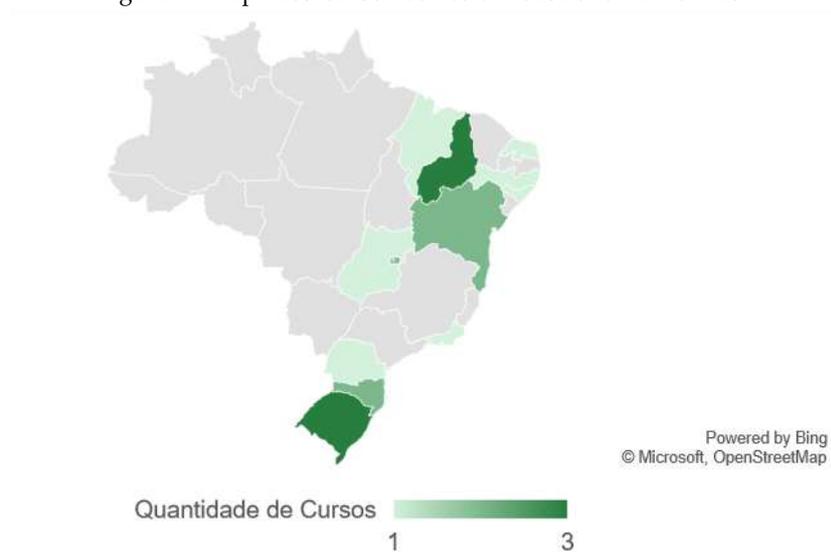
Brasília	Instituto Federal de Brasília - Campus Riacho Fundo	Integrado
		Subsequente
Goiás	Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia	PROEJA Integrado
Maranhão	Instituto Federal do Maranhão - Campus São Luís Maracanã	PROEJA Integrado
Paraná	Instituto Federal do Paraná - Campus Foz Do Iguaçu	Subsequente
Pernambuco	Instituto Federal de Pernambuco - Campus Cabo De Santo Agostinho	Subsequente
Piauí	Instituto Federal do Piauí - Campus São Raimundo Nonato	Subsequente
		Subsequente
	Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Zona Sul	PROEJA- Integrado
Rio de Janeiro	Instituto Federal Fluminense - Campus Cabo Frio	Concomitante
Rio Grande do Norte	Escola Agrícola de Jundiá da UFRN	Subsequente
Rio Grande do Sul	Instituto Federal Sul-Rio- Grandense - Campus Santana do Livramento	Subsequente
		PROEJA- Integrado
	Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja	Subsequente
Santa Catarina	Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Florianópolis Continente	PROEJA Integrado
		Subsequente

Fonte: Elaborado pelos autores

A partir da análise é possível verificar a necessidade de atualização dos dados no SISTEC, uma vez que há ofertas registradas como ativas que não existem nos sites e documentos disponibilizados pelas escolas.

Na Figura nº 1 observa-se a distribuição geográfica dos cursos técnicos de nível médio listados no Quadro nº 3 em território nacional, onde é possível perceber a concentração das ofertas nas regiões Nordeste e Sul do país:

Figura 1 - Mapa dos Curso Técnico em Gastronomia no Brasil



Esta concentração geográfica nas regiões Nordeste e Sul pode ser comparada à oferta do Bacharelado em Gastronomia em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, uma vez que das cinco instituições que possuem a formação quatro também se localizam na região Nordeste e somente uma no Sudeste¹. Uma vez que o desenvolvimento da formação em Gastronomia no Brasil está ligado ao desenvolvimento turístico desde o início das ofertas de

¹Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

formação, tanto técnicos de nível Médio quanto Ensino Superior, podem-se analisar esta distribuição a partir do desenvolvimento e estruturação da Gastronomia vinculada ao Turismo.

A região Sudeste destaca-se na oferta de formação em Gastronomia no Ensino Superior Tecnológico. A autora Gimenes-Minasse (2019) indica que, no Estado de São Paulo, entre 1999 e 2017 foram criados 47 cursos, destacando-se cursos de graduação tecnológica (Tecnólogos). O Nordeste, por sua vez, está em segundo lugar em quantitativo de cursos, com 72 ofertas, os dados do Ministério da Educação indicam que em anos recentes tem havido um crescimento na oferta destes cursos na região, com destaque para os estados da Bahia que possui 23 cursos, Pernambuco com 20 cursos e o Ceará com 12 cursos (MEC, 2019). No entanto, na região Nordeste destaca-se uma maior oferta da formação por meio dos cursos Técnicos de Nível Médio comparados ao Sudeste.

A escolha dos cursos técnicos disponibilizados em cada IF conta com uma consulta pública à população em busca dos cursos de interesse e necessidade na localidade. Ambas as regiões, Nordeste e Sul, destacam-se na promoção de Turismo Gastronômico em âmbito nacional. Nesse sentido podemos observar que a Região Sudeste, mesmo que destaque em fluxo turístico ainda possui uma expressão mais forte nas atividades em Turismo de sol e praia² - a exemplo das praias como cartões postais do Rio de Janeiro - enquanto as regiões Nordeste e Sul promovem um fluxo turístico maior motivados pelo Turismo Gastronômico e ao Enoturismo³. Associado a este

²O Turismo de Sol e Praia está diretamente associado à água como principal recurso de promoção do turismo e de lazer na localidade, a exemplo de praias e cachoeiras. No entanto, seus espaços ultrapassam o local de praia, podendo relacionar-se também a atividades náuticas, de pesca, de aventura, de ecoturismo, entre outras.

³O Enoturismo é um segmento da atividade turística que se baseia no deslocamento motivado pelo interesse em vinhos. Este deslocamento pode contar com a degustação da bebida em busca do sabor e aromas regionais ou de terroir específicos dos vinhos, conhecimento dos cultivares, produtores e locais de plantação, as adegas, as tradições e cultura das diferentes localidades que produzem a bebida.

desenvolvimento regional podemos compreender o maior número de ofertas de cursos de Gastronomia nos IF nas regiões apontadas pelo interesse - ou necessidade - da população local por uma formação que permite ocupar os postos de trabalho em cozinhas nestas regiões.

Outro fator importante é o maior quantitativo de ofertas disponíveis na modalidade PROEJA – integrado, seguido por subsequente, havendo somente uma oferta concomitante e integrada ao Ensino Médio. Esta discrepância no número de ofertas na EJA sugere a hipótese de que se entende a formação em Gastronomia adequada à inserção profissional deste segmento. Com o incentivo alienado ao empreendedorismo e às cozinhas marcadas como historicamente espaço de inserção profissional da população marginalizada a investigação desta associação entre a formação de Jovens e Adultos e a Gastronomia é de interesse da autora, no entanto, como a EJA não é objeto de estudo da presente investigação não foi aprofundada nesta pesquisa.

Considerações finais

A partir das análises foi possível compreender as diferenças entre o perfil traçado para o curso Técnico em cozinha e o curso Técnico em Gastronomia e os locais onde esses cursos possuem registro de oferta ativa. Estes cursos são oferecidos por 15 Institutos Federais, somando um total de 19 ofertas distintas distribuídas nos estados de Alagoas, Bahia, Goiás, Maranhão, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e em Brasília. Mesmo com a transição de nomenclatura e o maior enfoque em gestão no CNCT atual, o curso mantém a carga horária e área de atuação restrita ao ambiente das cozinhas profissionais como o antecessor. Durante a realização da coleta de dados ficou evidente a necessidade de atualização dos dados no SISTEC, uma vez que o site informa 28 ofertas ativas, onde somente 19 são ofertadas de fato nas escolas. A discrepância de dados pode ter origem em erros de preenchimento

dos dados dos cursos no sistema uma vez que consta com duplicidade cursos com nomes similares, a exemplo do PROEJA integrado e o regular integrado, sendo indicado pelas escolas que na unidade a oferta regular nunca existiu.

Destaca-se que o novo perfil do curso faz breve menção a sustentabilidade e conteúdos multidisciplinares, apesar de tímida, esta é uma mudança importante na concepção dos conhecimentos dominados pelo profissional de Gastronomia.

Esta pesquisa oportuniza diversos caminhos para novos estudos que busquem avaliar o histórico de ofertas desses cursos técnicos, sua distribuição geográfica no país, compreender como os profissionais formados nestes cursos se encontram no mercado de trabalho, entre outras. Ainda são necessárias pesquisas que visem aprofundar a compreensão de como ocorrem as dinâmicas destes cursos, quais os conteúdos selecionados para o currículo e se houve uma mudança destes conteúdos e disciplinas a partir da transição de nomenclatura e mudança de perfil do curso. Uma vez que o CNCT não disponibiliza informações a respeito dos conteúdos curriculares, ainda é necessário, e interesse da autora, dar continuidade a pesquisa, buscando conhecer o Projeto Político Pedagógico e, especificamente, o currículo de cada oferta para compreender melhor a formação técnica em Gastronomia no Brasil.

Referências

- ANJOS, Francisco Antônio dos; CABRAL, Silvia Regina; HOSTINS, Regina Celia Linhares. O Cenário da Formação superior em gastronomia no Brasil: uma reflexão da oferta. **Revista Hospitalidade**. São Paulo, v.14, n. 01, p. 1-21, agosto de 2017. Disponível em:<<https://www.rev Hosp.org/hospitalidade/article/view/714/750>>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- AMICH-GALÍ, J. **Los elementos científicos de la Gastronomía**. EOPRO: Barcelona, 2006, p. 326.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. EmRede. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo dos Cursos Técnicos**. 1 ed., 2008.

BRASIL. Ministério de Educação. **Catálogo dos Cursos Técnicos**. 2 ed., 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Consulta pública dos cursos de Bacharelado em Gastronomia no Brasil. **Sistema E-MEC**, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo dos Cursos Técnicos**. 3 ed., 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <download&alias=44501-cncst-2016-3edcpdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo dos Cursos Técnicos**. 4 ed., 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf> Acesso em: 18 abr., 2021.

BRILLAT-SAVARIN, J. **A fisiologia do gosto**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BOUTAUD, Jean-Jacques. Comensalidade. In: MONTANDON, Alain (org). **O livro da hospitalidade: acolhida do estrangeiro na história e nas culturas**. São Paulo: SENAC, p.1213-1230, 2011.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei e outras proposições, Profissão de cozinheiro**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/default.asp>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

- DEMOZZI, Sabrina Fernanda. Cozinha do cotidiano e cozinha profissional: representações, significados e possibilidades de entrelaçamentos. **Revista História da Alimentação**, 2012.
- FRANCO, A. **De caçador a gourmet: uma história da gastronomia**. São Paulo: Editora SENAC, 2001.
- FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out., 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed., 3 reimpr., São Paulo: Atlas, 2010.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Área territorial: Área territorial brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.
- HIPÓLITO-REIS, C. **Vinho, Gastronomia e Saúde**. Porto: Editora da Universidade do Porto, junho, 2008.
- KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 2, p. 243-247, 2015.
- MIYAZAKI, Marcia H. **Ensinando e aprendendo gastronomia: percursos de formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, 2006.
- MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. São Paulo: Editora Senac, 2008.
- MONTEIRO, Renata Zambon. Infraestrutura de uma escola de Gastronomia: arquitetura, conforto, logística e estética. *In*: FURTADO, Silvana Mello; TOMIMATSU, Carlos Eiji (org.). **Formação em Gastronomia: aprendizagem e ensino**. São Paulo: Boccato, 2011.
- MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Revista Holos**, vol. 2, 2007, p. 4-30. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil, 2007.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**. São Paulo: Fundação Santillana Moderna, 2012.

PETRINI, Carlo. **Slow Food: princípios da nova gastronomia**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

QUEIROZ, Marina. A importância dos estudos sensoriais na formação do chef de cozinha. *In*: FURTADO, Silvana Mello; TOMIMATSU, Carlos Eiji (org.). Contextos da Alimentação. **Revista de Comportamento, Cultura e Sociedade**, vol. 4 no 2 – março de 2016. 27 Formação em Gastronomia: aprendizagem e ensino. São Paulo: Boccato, 2011, p. 158-170.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. **Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências**. Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Fernando Goulart. Gastronomia: Ciência e Profissão. **Arquivo brasileiro de Alimentação**, Recife v.1, n.1, p.3-20, mai./jun., 2015.

RUBIM, Rebeca Elster; REJOWSKI, Mirian. O ensino superior da gastronomia no Brasil: análise da regulamentação, da distribuição e do perfil geral de formação (2010-2012). **Revista Turismo Visão e Ação**, v. 15, n. 2, p. 166–184, maio/ago., 2013.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei da Câmara nº 74, de 2011**. Atividade Legislativa. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-materia/102069>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SOARES, Cláudia Mesquita Pinto; FIGUEIREDO, Gustavo Oliveira; SÁ, Marcia Bastos de. Projetos Político Pedagógicos dos Bacharelados em Gastronomia no Brasil: uma abordagem cartográfica dos cursos ofertados nas universidades públicas federais. **Revista Ágora**, St. Cruz Sul, v.23, n.1, p. 65-84, janeiro-junho, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/15944>

TOMÉ, Ana Clécia de Abreu. Trabalho e/ou educação: história da educação profissional no Brasil. #Tear. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.1, n.2, 2012.

TOMIMATSU, Carlos Eiji. Formação em Gastronomia: aprendizagem e ensino. Contextos da Alimentação. **Revista de Comportamento, Cultura e Sociedade**, v. 4, n. 2, p. 158-170, março de 2016. São Paulo: Boccato, 2011.

YAMAGATA, A. K. Gastrônomos: do ideal à realidade, a partir da influência da TV. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Curso de Bacharelado em Gastronomia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

TUCHERMAN, Ieda. Gastronomia, cultura e mídia: o longo percurso você é o que você come. **Revista Famecos**, v. 17, n. 3, 2010.

ENCONTROS E CONVERSAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE NITERÓI-RJ

Arina Martins
e-mail: arina.nina@gmail.com
FME-Niterói; PPGEDU/FFP/UERJ

Anelice Ribetto
e-mail: anelatina@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação

Resumo

Esse trabalho é uma travessia de pesquisar na diferença. Faz parte de uma *pesquisaescrita* de Mestrado concluída. Um processo cartografado com estudantes surdos, professores e gestores da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF), Niterói-RJ, com reverberações em um projeto de doutorado em andamento. No processo de pesquisar, emerge no campo a necessidade de compreender o processo de educação de surdos em percurso no município de Niterói. Para tanto, no exercício cartográfico, escolhemos apostar na conversa com os sujeitos que habitam os espaços da pesquisa. A conversa como uma forma de produção de conhecimento e as narrativas como forma de registro de memória, a fim de dar a ver e falar as vozes desse lugar e os processos pelos quais a proposta de educação de surdos passaram na EMPF, e no município de Niterói, desde seu início. As conversas trazidas aqui são registradas sob forma de narrativas.

Palavras-chave: Surdez; cartografia; conversa.

Introdução

Esse trabalho é uma travessia de pesquisar na diferença. Um processo cartografado com estudantes surdos, professores e gestores da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) em Niterói-RJ. Ao tecermos uma pesquisa-escrita que problematiza a surdez enquanto uma experiência visual e cultural, fora do plano da deficiência, compreendemos a surdez como uma experiência visual entendida fora do campo da medicalização e os surdos como um grupo múltiplo e multifacetado.

Uma *pesquisaescrita* produzida como um exercício cartográfico. Entendemos a escrita e a pesquisa como processos imbricados, que se produzem enquanto campo de pesquisa. Compreendendo “o caminho da pesquisa cartográfica [como] constituído de passos que se sucedem sem se separar” (Barros; Kastrup, 2009, p. 59). Esse exercício cartográfico nos permite encontrar e conversar com diferentes interlocutores. Esses interlocutores compõem aqui os movimentos que forçam o pensamento a pensar (Deleuze, 1992). No sentido que dá Deleuze (1992) aos intercessores, são estes interlocutores que põem o pensamento em deslocamento, criação, em movimento. A partir destes é que se criam problemas. Esses interlocutores podem ser pessoas, objetos, plantas, animais, textos... Sem eles “não há obra” (Deleuze, 1992).

A Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) apresentou-se como território disponível para a produção desta *pesquisaescrita* que problematiza a educação de surdos. Sendo a escola do município que concentrava a maior parte dos estudantes surdos, compondo classes bilíngues, duas turmas em 2017 e cinco turmas em 2018 (as turmas de 1º ciclo que havia na Escola Municipal Júlia Cortinez foram transferidas em 2018 para a EMPF). A escola mostrou-se disposta a receber o projeto. Procuramos o Núcleo de Estágios (NEST) da Fundação Municipal de Educação (FME) dando entrada nos documentos necessários.

Entramos na Escola Municipal Paulo Freire pelo meio. Em meio a um projeto de educação de surdos em transcurso. Chegamos com um desejo de pesquisa: com a sugestão de produção de oficinas de animação como proposta para a educação visual de surdos. Mas havia um projeto em transcurso... Não era possível ignorar. Era necessário habitar esse projeto também e ser atravessada por ele. Que projeto era esse? Que escola era essa? Qual seu contexto? Sua história? Como poderia, de algum modo produzir algo que fosse relevante para a educação que estava sendo tecida naquele espaço? De que modo poderíamos contribuir nas reflexões sobre a educação dos estudantes surdos dessa escola? De que forma esse projeto poderia contribuir em nossas reflexões sobre educação de surdos? O que se pensava nesse espaço sobre a educação dos surdos que ali estudavam?

Na tentativa de habitar a escola Paulo Freire, compreender sua trajetória na educação de surdos, estudar sua história, pensamos que poderíamos fazê-lo com livros e documentos. A EMPF é uma escola jovem, nascida em 2004. No início sentimos muita dificuldade de encontrar material escrito com informações sobre a história e trajetória da escola, uma trajetória que se confunde com a própria história da educação de surdos do município, pois, desde sua criação em 2004, o desejo e projeto foi o de produzir, nessa escola, a educação bilíngue de surdos que atendesse à demanda da população de Niterói-RJ.

Reverberava em nós que poderíamos habitar aquele espaço de várias formas, ao caminhar e encontrar as pessoas que fazem a educação de surdos nesse lugar, pensamos que poderíamos fazê-lo também com vozes e sinais: com as vozes e sinais que habitam esse lugar. Nessa escola, habitam pessoas que são fontes vivas da história dessa jovem escola. Nosso movimento, então, para nos aproximarmos do lugar que muito nos afetou, foi o de buscar ouvir essas vozes, nos permitir sermos atravessadas por elas, dar lugar às falas e registrar suas impressões através de conversas.

Fizemos uma escolha pela conversa, ainda que assumindo o risco, por vezes angustiante, da imprevisibilidade e em alguns desses encontros de conversa, também trouxemos um ou outro elemento mais direcionado a fim de buscar determinadas informações relevantes no processo de *pesquisarescrever*.

Nosso movimento foi o de tentar produzir trocas na diferença, na relação com um outro que é outro, na busca de compreender esse lugar do outro, que permanece sempre outro. Uma conversa não tem a ver com o às vezes indigno “colocar-se no lugar do outro” (Skliar, 2018, p. 13).

A conversa não se produz como harmonia de vozes e tons, concordâncias e solenidades, mas como uma tensão. Uma tensão constante entre formas de pensar e dizer, de pensar-se e de dizer-se com suas afirmativas, negativas, incompreensões, desentendimentos, fluidez e rupturas, sincronismos e anacronismos. Conversamos e, diante do outro, que é singular e que não ambicionamos torná-lo nós mesmos “não podemos fazer outra coisa senão seguir conversando” (Skliar, 2011, p. 29).

Assim, na EMPF, na habitação desse território, nos encontramos em movimentos de conversas. No local da escola, conversas agendadas ou acontecidas de momento e oportunidade. Conversas que se compassam em paradas e movimentos. Muitas vezes, no momento em que conversamos sobre algo com alguém, uma criança chora, um sinal toca, alguém chama nosso interlocutor, este levanta pega um documento, entrega, voltamos a conversar, uma porta bate, alguém entra, senta-se e também entra na conversa, novas tensões se fazem, a conversação se produz e, em algum momento, se interrompe...

Nunca se sabe onde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... (Larrosa, 2003, p. 212).

Queremos ouvir o que as pessoas desse lugar têm a dizer sobre sua história e suas experiências nesse lugar. Ouvimos. E, às vezes, como em uma boa conversa, nos desviamos para algum outro lado, depois retornamos, nem sempre do mesmo jeito. Concordamos, discordamos, perguntamos, somos perguntadas, a conversa se anima, acalma, flui e uma hora precisa se interromper ou, como em uma escola em constante movimento, é interrompida e muda para outra coisa (Larrosa, 2003).

A partir dos encontros tecidos, arriscamos dar às conversas uma composição outra, não as transcrevemos literalmente, mas com elas compomos uma outra escrita, em forma de narrativa. Damos a elas um formato que julgamos melhor caber no modo como conduzimos essa *escritapesquisa*, compondo o que podemos chamar de microcontos ou microrrelatos, dando fluidez às questões que pesquisamos e uma forma outra às conversas compassadas. Em geral, colocamos em cena como narrador aqueles que se doaram conosco nessas conversas.

Assim destacamos a seguir algumas dessas conversas que nos impulsionaram a pensar o projeto desse lugar, suas práticas e a própria trajetória investigativa.

Encontros

Certa manhã, desço, mais uma vez, para o recreio com a turma, encontro no pátio a professora Sara e me aproximo, como habitualmente, para dar um 'Oi'. Percebo que Sara está cercada de adolescentes, estudantes surdos, ouvintes e um com cegueira que estava interessado em aprender Libras e, aparentemente, em conhecer adolescentes surdas também. Sara está ensinando Libras para ele através do tato e apresenta-o a duas meninas surdas que ali estavam. Entre risos e um pouco de timidez ele é 'batizado', uma das meninas dá a ele um sinal que tem a ver com a letra inicial de seu nome e o boné que ele sempre usa, Sara explica que esse sinal é como o nome dele só que em Libras... O trio arrisca conversar um pouco, Sara explica às meninas que para ele compreender o que elas dizem é necessário fazer os sinais nas mãos dele. O toque das mãos gera ainda mais risos entre eles... Mas eles iniciam uma conversa... e seguem conversando... (Microrrelato de pesquisa, 25 de maio de 2017).

No início da pesquisa, durante cinco meses nos encontramos sem planos predefinidos – não sem que isso produzisse tensões em nós, mas decidimos arriscar – sem a priori ou conclusões... apenas habitamos esse lugar. Participando da rotina na classe bilíngue, atividades diárias, observando, fazendo, recortando, colando, passeando, transitando... Conversando com pessoas... surdos, professores, coordenações, funcionários, pais e até ‘empacotadoras’ em um supermercado próximo, que descobri que eram surdas e tinham um carinho especial pela escola... além disso, participava dos momentos de recreio... esses momentos me fascinam de modo especial.

Chegar sem programas a serem executados, representava um exercício outro... Um exercício de cartografar. Uma dança ainda não composta, uma coreografia livre, não ensaiada, com tempos ainda não definidos, mas em devir...

Exercitando a atenção nos momentos livres, a disponibilidade para o encontro, vivenciando momentos potentes como o narrado. “Isto porque a conversa implica disponibilidade, escuta e entrega. Não há conversa se duas pessoas não se fazem disponíveis, não se entregam, não se escutam” (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 164-165).

Início de um projeto outro...

Sou Telma Regina, professora da EM Paulo Freire desde de 2010, comecei nas classes bilíngues de 1º e 2º ciclo, hoje atuo na sala de Recursos.

Particularmente levanto muito a bandeira da educação de surdos, de uma educação bilíngue para surdos... sou mãe de uma pessoa surda. Desde o início foi isso que me moveu a trabalhar com surdos. Eu queria descobrir o que estava nos ‘bastidores’. No início, quando comecei a trabalhar com surdos, pensava em conhecer o que estava por trás, como se produz a prática da educação de surdos em uma tentativa de ver o que eu poderia aproveitar para minha filha. Eu não pensava em trabalhar tanto tempo com os surdos. A bem da verdade, meu pensamento estava em refletir sobre o que eu poderia fazer para ajudar minha filha cada vez mais em seu crescimento.

Na época em que conheci a APADA eu já era professora. Cheguei à APADA através da sugestão do médico da minha filha. Fui até lá. Fiquei curiosa e, pouco depois, pedi que pudesse fazer um estágio. Com a saída de uma das

professoras surgiu a oportunidade de integrar a equipe efetivamente. Entrei em fevereiro de 1992 e acabou que por lá eu fiquei durante 20 anos trabalhando com crianças surdas. Minha experiência na APADA foi fundamental na minha formação, cresci muito enquanto profissional e enquanto pessoa ali dentro. A partir do momento em que me vi como profissional, aí a luta não era mais apenas pela minha filha, mas também pelas outras crianças surdas que chegavam até mim.

No início do projeto de educação de surdos no município... embora ainda não fosse professora da rede de Niterói, pude participar desde o início do projeto das classes bilíngues na rede municipal de Niterói. Até o início dos anos 2000 o município não tinha nenhuma política de educação voltada os para surdos. Eu trabalhei durante vinte anos na APADA. Durante o que, nós, professores da associação, chamamos de época de ouro, pois tínhamos os alunos surdos até a 4ª série conosco.

Mas essa realidade mudou. Era assim até o fomento das políticas nacionais de inclusão, no início dos anos 2000 e a pressão nacional que esse movimento gerou sobre as instituições especializadas em todo país. A APADA é uma instituição filantrópica que nesse momento começou a passar por dificuldades financeiras sem os repasses do governo. Os convênios começaram a não ser mais renovados. Tendo ficado difícil manter a escola. Nós, professores, pais, colaboradores, fomos para as ruas, brigamos, fizemos várias manifestações e tentamos diferentes convênios. Conseguimos um. Apenas com a prefeitura de Niterói no programa “Criança da Creche”, mas como o nome diz, o projeto era apenas para as creches, a partir de então poderíamos atender somente as crianças de zero a cinco anos e onze meses.

Nesse momento, tínhamos uma professora da equipe que acabava de ingressar na rede de Niterói como concursada, a professora Rosana Prado. Na rede ela começou a problematizar e a ajudar a pensar a educação dos surdos. Para onde nossas crianças surdas iriam depois de saírem da creche da APADA? Em 2003, 20 crianças se formaram na Ed Infantil da APADA e sem o Ensino Fundamental na própria unidade elas não tinham para onde ir. Então a equipe administrativa da APADA, da qual a Rosana também fazia parte, procurou a FME e após discussões foi pensada, junto com a equipe de Educação Especial da FME, uma estratégia que pudesse viabilizar a saída das crianças da APADA direto para o Ensino Fundamental no município de Niterói. A partir desse movimento, foi criado o primeiro ‘Projeto de Educação Bilíngue/bicultural para alunos surdos no Município de Niterói’.

E é justamente nesse momento, em 2004, que a rede inaugurava algumas escolas novas, entre elas a Escola Municipal Paulo Freire. A Escola Paulo Freire então, nesse mesmo ano, recebeu 20 crianças surdas, dando início, assim, às primeiras classes bilíngues do município. A professora Rosana Prado que já tinha experiência na Educação de surdos na APADA foi

direcionada de pronto para integrar a equipe de professores da EM Paulo Freire.

Com um número grande de alunos surdos saindo da Ed. infantil e uma professora bilíngue esse foi o pontapé inicial, era o que faltava para se pensar e estruturar o projeto das classes bilíngues em Niterói. (Professora Telma Regina Gonçalves de Oliveira. Professora da Sala de Recursos na EM Paulo Freire). (Microrrelato de Pesquisa: narrativas de conversas, 19 de setembro de 2017).

No início dos anos 2000 a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição (APADA-Niterói) passava por sérias dificuldades financeiras devido à não renovação de contratos com o governo federal. Sem a entrada das verbas necessárias não havia mais como manter o atendimento especializado dos alunos, a escola até a 4ª série e os profissionais que lá trabalhavam (Meireles, 2010). Após o convênio com a prefeitura de Niterói, a APADA consegue manter o atendimento para as crianças em idade de educação infantil.

Como trazemos no microrrelato anterior, após a conclusão da educação infantil as crianças surdas atendidas não tinham para onde ir. Não existia na rede qualquer projeto voltado ao atendimento de surdos em Niterói, até então, quando a professora Rosana Prado e a equipe administrativa da APADA procuraram a Coordenação de Educação Especial (Meireles, 2010). Foi produzido um documento que orientava, no início, a educação de surdos em Niterói em uma perspectiva bilíngue-bicultural, visando à inclusão desses alunos em uma escola regular, o “Projeto de Educação Bilíngue/bicultural para alunos surdos no Município de Niterói”. No município algumas escolas estavam sendo inauguradas. Entre elas a E.M. Paulo Freire, que foi escolhida, justamente por ser uma escola nova, que ainda haveria de se estruturar em sua organização na gestão administrativa e pedagógica. Um campo fértil para o início de um projeto outro e ainda novo na rede, um duplo projeto: a Inclusão de estudantes com deficiência nas classes regulares e a construção de um espaço com classes bilíngues de surdos na mesma escola.

Desde sua idealização era considerada com grandes perspectivas e receptividade para uma educação inclusiva de qualidade. O tamanho, as instalações físicas, a localização e a presença de alguns

profissionais [com experiência e/ou formação na área da especial/inclusiva], também foram fatores determinantes na escolha dessa escola para receber e abraçar o desafio de uma educação inclusiva de qualidade para alunos surdos (Meiros, 2010, p. 97).

Assim em 06 de janeiro de 2004, a Escola Municipal Paulo Freire foi criada pelo Decreto n.º 9180/2004, publicado no Diário Oficial de 07/01/2004. Mas não pôde ser inaugurada nessa mesma data, pois passava ainda por obras. Tendo sido inaugurada posteriormente em 31 de março de 2004, na Rua Soares de Miranda, n.º 77, no Bairro Fonseca, em Niterói-RJ.

A escola fica localizada em um bairro da zona Norte da cidade de Niterói, cidade da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, em um entorno de muitas comunidades empobrecidas, negligenciadas pela segurança e poder público.

Lugar de diferença...

Nossa escola é muito movimentada. Uma escola grande, vertical, com muitos alunos com deficiência das mais variadas e raras. Um lugar em que circulam muitos professores de apoio, cadeiras de rodas das mais diversas, alunos cegos, surdos, surdocegos, com deficiência intelectual, alunos sem deficiência, alunos pequenos e os já adultos... todos juntos. Quem chega aqui, no início, se espanta. Alguns professores levam tempo para se acostumar e entender o ritmo da escola.

Mas quem pegou o começo da escola e está aqui até hoje, não vê nenhum desespero. Porque começar a escola, ah... isso sim foi difícil... foi muito mais difícil do que qualquer coisa que se possa imaginar! Começamos uma escola enorme com mais de 1000 alunos, mas ainda sem identidade formada, que começou como um projeto piloto recebendo alunos com todas as realidades que se possa imaginar, ainda com pouca estrutura: física e de pessoal.

Desde sua inauguração, em 31 de março de 2004, a característica da escola era ser uma escola onde se iniciaria o projeto das classes bilíngues e, ao mesmo tempo, ser uma escola inclusiva, questões novas em nossa rede, na época.

O projeto da Fundação, à época, era que nossa escola se tornasse de alguma forma referência na rede, uma referência de atendimento a todos os alunos, uma referência em Inclusão.

Recebemos os alunos com suas diferenças... Somos uma escola que recebe um público grande em suas diferenças: socioeconômicas, educacionais, geográficas, alunos com deficiências várias...

A presença afirmativa da diferença desde o início favoreceu as relações... Tanto que o que se observa em outras escolas, por exemplo, nos casos de bullying com relação à deficiência, aqui nós não temos, ou ao menos, são muito poucos o número desses acontecimentos... Em nossa movimentada escola, nossos alunos aprendem a conviver e a respeitar as diferenças, estão em contato com a diferença desde o início, desde o portão de entrada... (Professor Fábio Paraíso, Coordenador de turno na EM Paulo Freire). (Microrrelato de Pesquisa: narrativas de conversas, 21 de setembro de 2017).

¿Hay lugar aún para una educación dirigida a sujetos concretos, no abstractos, ni universales? (Skliar, 2017, p.87).

Que lugar é esse? Um lugar harmônico, feliz?... de andar, de falar, de viver em concordância e harmonia entre pessoas que vivem juntas? Escola, lugar de convivência...

O lugar de estar juntos, em que pessoas estão presentes, todas as pessoas e qualquer uma... Um lugar de encontros, de conversa, não é um lugar equilibrado, harmônico e perfeito. É o lugar do conflito, da tensão, dos desencontros, da diferença, da alteridade... de manter desconhecido para se poder conversar... (Skliar, 2010, 2011b), de respeitar a diferença, não porque um concede e permite a diferença, mas... simplesmente diferença.

Sim, Escola

[...] ese acercamiento, esa cercanía a la inclusión educativa y a la convivencia habla por sí misma de una proximidad determinada por la escena educativa em sí? ¿No es en esa escena, justamente, donde se producen los encuentros y los desencuentros, los conflictos y las pasiones, las incógnitas, la afectividad, y la desidia, el cuidado y la falta de cuidado al outro? ¿No es allí mismo donde se percibe la singularidad, la alteridad, la diferencia, la diversidad y la multiplicidad de los aprendizajes, la necesidad de una relación determinada por el 'entre nosotros', la hospitalidad y la hostilidad, el lugar mismo donde ocurre eso que llamamos de 'saber' y de 'experiencia' educativa? (Skliar, 2017, p. 81-82).

A escola, hoje, em especial a pública, lugar de encontros com tantos desconhecidos, com todos, com qualquer um – muitos ainda estão fora dela... verdade. Mas muitas camadas historicamente excluídas têm tido entrada, em especial, nesse espaço. Entrar nem

sempre é estar juntos, nem sempre é conversa, conflito, respeito, lugar de conviver...

Mas esse espaço, a escola, torna-se, também, um pouco daquilo que fazemos dela...

Uma conversa (sem fim)

No processo de *pesquisarescrever* escolhas necessitam ser feitas. Fazemos escolhas, e nesse processo as escolhas mostram nossas concepções, ideias e compromissos. Escolhemos a conversa como uma aposta ética, estética e política que está de acordo com nossas concepções epistemológicas de cartografar nossas *pesquisasescritas*, de produzir conhecimento tecido em rede, rizomaticamente no encontro, na troca, na fricção (Deleuze; Guattari, 1995).

Pulsava em nós o movimento da chegada, a chegada no campo... Tínhamos um projeto estruturado que trazia oficinas de animação em seu bojo. Mas, desde o início, fizemos uma escolha crucial: dar a ver os encontros, os mínimos, os gestos... dar a ver o que vai dar quando de modo implicado e responsável nos colocamos disponíveis no campo com a escuta atenta a fim de produzir com os sujeitos do lugar habitado uma pesquisa que lhes toque o viver.

...Um começo pelo meio...

Sem respostas a priori nem hipóteses a serem testadas, mas em um movimento atento ao território (Kastrup, 2009), num exercício de estranhamento, "é preciso estar disponível para a exposição da novidade [...] o estranhamento não está dado, é algo que se atinge, é um processo do trabalho de campo" (Caiafa, 2007 *apud* Barros; Kastrup, 2009, p. 56-57).

O movimento de conversar na *pesquisaescrita* nos permitiu habitar, afetar e sermos afetadas por este espaço, bem como nos permitiu registrar memórias, dando a ver as histórias desse lugar através das narrativas de quem o habita. A partir das conversas buscamos também outros interlocutores produzindo outras conversas ao tencioná-las também com documentos, textos, autores, objetos e afetos. Assim, de outros modos, pudemos apresentar o projeto de educação bilíngue deste lugar que possui uma história de

educação de surdos que se confunde com a trajetória de seu próprio município, pois é a escola que desde o início concentrou a maior parte do trabalho com classes bilíngues em Niterói.

Referências

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virginia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virginia.; ESCOSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

CARDOSO, Arina Costa Martins. **A produção de oficinas de animação na educação de surdos: Movimentos e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial**. 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/9903>

DELEUZE, Gilles; GATARRI, Félix. **Mil Platôs**. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter PálPelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. *In*: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro. DP&A. 2003

MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. **Educação bilíngue de alunos surdos: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire, Niterói**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2010.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? *In*: RIBEIRO, Tiago. SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SKLIAR, Carlos. Conversar e Conviver com os desconhecidos... *In: Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Helena Amaral da Júl (org.). Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.

SKLIAR, Carlos. Conversar e Conviver com os desconhecidos... *In: JÚL, Helena Amaral da (org.) Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011b.

SKLIAR, Carlos. Elogio à Conversa (em forma de convite à leitura). *In: RIBEIRO, Tiago. SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SKLIAR, Carlos. Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 56, enero-abril, 2010.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogias de las diferencias**: notas, fragmentos, incertidumbres. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2017.

EXAMES DE CERTIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Experiências em diferentes esferas

Cacilda Fontes Cruz
e-mail: kikafontescruz@gmail.com

Edilaine de Melo Souza
e-mail: edilaines.edu@gmail.com

Nadia Batista Corrêa
e-mail: nbcorrea@gmail.com

Marcia Soares de Alvarenga
e-mail: msalvarenga@uol.com.br

PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT)

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa por um momento de incremento das certificações por competência e concomitante redução da oferta de turmas e matrículas no ensino presencial. O objetivo do trabalho é apontar o espraiamento desses exames como política pública e relacionar à redução da modalidade EJA na forma presencial de oferta. Utiliza-se dados de três exames de certificação: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); Exame Estadual de Certificação da Rede de Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) do Rio de Janeiro, e Exame Municipal do Ensino Fundamental de Rio das Ostras (EMEFRO). O referencial teórico do trabalho é o materialismo histórico-dialético. A análise permite constatar a negação do direito à educação formal para a classe trabalhadora, enquanto os exames tornam-se aposta do poder público

para atender de forma precarizada a demanda pela escolarização por parte dos sujeitos da EJA.

Palavras-chave: EJA; Exames de certificação; Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Desde a década de 1970, os exames supletivos fazem parte do campo da Educação no Brasil, dedicados, principalmente, a suprir a escolarização regular para aqueles que não concluíram o ensino na idade socialmente considerada como própria. Com o passar do tempo, esses exames foram ganhando novos contornos e refletiram, no campo da Educação, as ideologias hegemônicas presentes em diferentes momentos de nosso País.

No ano de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) fica definida como modalidade de ensino e os referidos exames são estabelecidos como uma possibilidade de atendimento a pessoas de uma nova faixa etária: a partir de 15 anos, para conclusão do ensino fundamental, e maiores de 18 anos, a nível de conclusão do ensino médio (Brasil, 1996). De acordo com a legislação anterior, o atendimento se dava a maiores de 18 e 21 anos, respectivamente.

Ofertados pelos sistemas de ensino, os exames supletivos, desde então, vêm servindo de esteio na elaboração de novos exames certificadores, implementados como política pública por todo o País. O espraiamento desse tipo de exame é o objeto de análise deste trabalho cujas observações emergem do campo empírico, a partir da experiência das autoras com a EJA, e em suas pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu/UERJ).

O presente trabalho articula a práxis com a pesquisa, tendo como fundamentação teórica o materialismo histórico, em que o

desvelamento da realidade se dá para além do aparente e com vistas à transformação do real vivido (Netto, 2011). Por essa vertente, as análises em torno dos exames de certificação e sua recente sistematização por diferentes redes de ensino não se desvinculam da ideia de um projeto imbricado ao atendimento das camadas mais populares de nosso País. Seus indivíduos, em grande parte inseridos na força de trabalho útil ao capital, não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na Educação Básica e, por conta de múltiplas determinações, encontram nesses exames uma alternativa à impossibilidade de frequentar a escola regularmente.

Desse modo, o artigo se apoia em dados do Encceja e do Censo Escolar para discutir a consolidação do primeiro e a recente implementação, nos anos de 2022 e 2023, dos exames de certificação em duas esferas, estadual e municipal, de uma mesma unidade federativa. Apresentam-se, assim, os Exames Estaduais de Certificação (Provão CEJA) e o Exame Municipal do Ensino Fundamental de Rio das Ostras (EMEFRO), na representação das redes públicas de ensino do Estado do Rio de Janeiro e do município de Rio das Ostras, respectivamente.

Ressalta-se, portanto, que o trabalho se apoia em referenciais bibliográficos que reiteram o abandono do ensino presencial na EJA por parte do poder público em termos de recursos (Rummert *et al.*, 2013; Pinto, 2021) e apresenta dados que mostram efetivamente a redução das turmas de EJA no Brasil, em especial, no Estado do Rio de Janeiro. A produção acrescenta, ainda, informações sobre os recentes e supracitados exames como novas possibilidades de certificação que prescindem dos processos formativos da escola, o que implica uma concepção do direito às avessas.

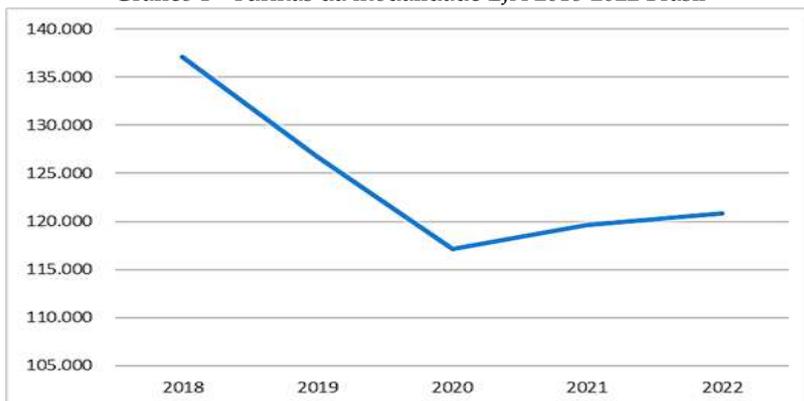
A presença dos exames de certificação na EJA e a redução da oferta e das matrículas na modalidade

De acordo com Alvarenga (2010), existe um hiato entre o reconhecimento jurídico da Educação como um direito social e o não estabelecimento de meios e regras para garantir que esse direito se torne realidade. Segundo a autora, há uma inexorável relação entre a expansão residual de direitos com os modelos políticos e econômicos que amarram os direitos de cidadania, entre eles, o direito à educação, e os marcos determinantes destes modelos na particularidade do capitalismo periférico.

Ao se analisar as políticas criadas para efetivar o direito estabelecido na Constituição Federal para os sujeitos da EJA, observa-se a histórica tendência a uma oferta pulverizada e residual de programas educacionais (Rummert, 2007; Rummert; Ventura, 2007). Em relação aos recursos destinados à modalidade houve, por exemplo, “queda dos gastos federais empenhados, a partir de 2012, com o abandono do setor, a partir de 2017, nos governos Temer e Bolsonaro” (Pinto, 2021, p. 17).

Ao estabelecer uma série histórica dos dados do Censo Escolar nota-se redução das turmas e escolas com oferta da modalidade, com ligeira ampliação após a pandemia da Covid-19. O Gráfico 1 mostra o número de turmas da modalidade nos últimos cinco anos, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

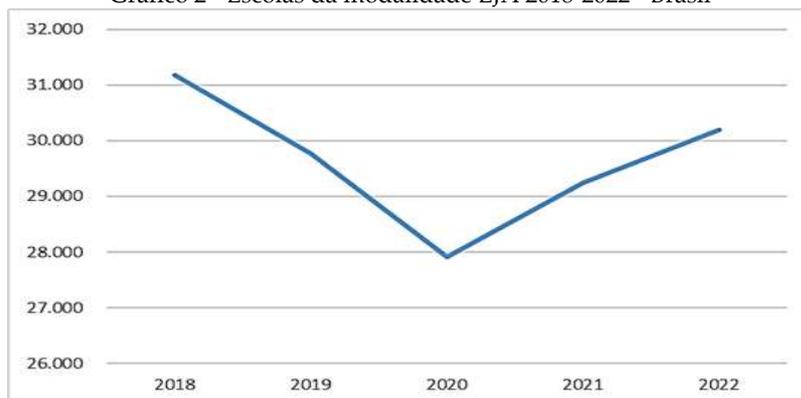
Gráfico 1 - Turmas da modalidade EJA 2018-2022 Brasil



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de dados do Censo Escolar (INEP)

O mesmo processo é verificado em relação às escolas com oferta da modalidade: após longo período de queda nas instituições que atuam na EJA, houve pequeno aumento mediante a retomada das atividades no contexto de pós-pandemia, carecendo de investigação o que esses números expressam acerca da opção dessas instituições pelo ensino presencial e pela modalidade a distância, visto que os dados fornecidos pelo INEP e apresentados no Gráfico 2 não discriminam os modos de oferta.

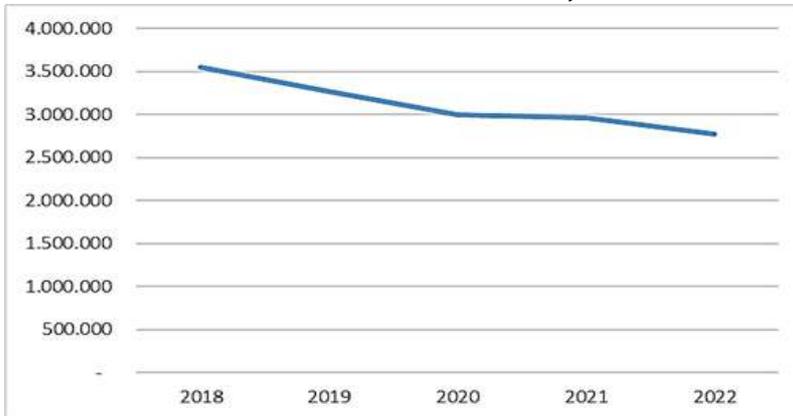
Gráfico 2 - Escolas da modalidade EJA 2018-2022 - Brasil



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de dados do Censo Escolar (INEP)

Entretanto, se o número de turmas e escolas da EJA tiveram pequeno aumento após a pandemia, o mesmo não ocorre em relação às matrículas, que sofrem redução constante a cada ano, como demonstrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Número de matrículas da modalidade EJA 2018-2022 - Brasil



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de dados do Censo Escolar (INEP)

Ressalta-se que, desde o ano de 2017, a aposta na Educação a Distância (EaD) vem se desenrolando como uma política pública elemento-chave nas reformas neoliberais materializada por meio de marcos legais como os seguintes: (1) o Decreto nº 9.057 - que apresenta em seu segundo artigo que “a educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade à distância [...], observadas às condições de acessibilidade [...]” (Brasil, 2017a); (2) o texto de regulamentação da Reforma do Ensino Médio, aprovada também em 2017, em que a EJA adquire destaque quando é citada no artigo 4º, inciso VI, ao ser determinado que sua oferta se dará, exclusivamente, por “[...] cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias” (Brasil, 2017b); e (3) a Resolução 1/2021, que sob a justificativa de ser papel do Estado incentivar programas de ensino a distância para a educação básica, define para a EJA o cumprimento de até 80% de sua carga horária nos moldes de EaD (Brasil, 2021).

Sob essa perspectiva vai se delineando o lugar - ou o não-lugar - da Educação de Jovens e Adultos (Catelli, 2019) que, sob o incentivo ao ensino a distância, tem colocadas em segundo plano as especificidades inerentes à marca social contida na modalidade (Rummert, 2008). Assim, a expropriação de direitos como o acesso à educação, atrelado às condições de vida da classe trabalhadora mais empobrecida e explorada, ganha respaldo legal mediante a publicação de marcos que, embora apresentados como caminhos que supostamente facilitam o acesso à educação básica, implicitamente, reduzem o papel do Estado em seus deveres constitucionais (Brasil, 2022).

Por essa mesma vertente, observa-se que a proposta em torno de avaliações que dispensam a escolarização tem sido induzida pelo Estado, ainda que os resultados em relação ao número de estudantes certificados sejam relativamente baixos – principalmente quando se trata do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e do Exame Estadual de Certificação. Com a frequência à escola deixando de ser pré-requisito para a formação dos sujeitos, a classe trabalhadora encontra nos exames um atalho, uma possibilidade de alcançar, mediante o certificado, uma dignidade provisória (Gerbelli, 2021) que se vê desfeita pelo esvaziamento da permanência no território escolar e das experiências possibilitadas por ele para transformação de um real vivido (Thompson, 2002).

Os Exames de Certificação: Experiências na Rede CEJA e na Rede Municipal de Rio das Ostras

Os exames de certificação estão previstos na legislação educacional há décadas, mas, se fortalecem nos últimos anos. Como apresentado anteriormente, sua afirmação enquanto política pública pelo Estado segue em paralelo ao fechamento de turmas da EJA em todo o País.

No âmbito nacional, vale lembrar que o Encceja é um exame constituído por provas de Ciências Naturais, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens e Códigos (que inclui uma redação), realizado anualmente e cuja certificação é realizada pelas Secretarias Estaduais de Educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. É, portanto, uma avaliação de larga escala voltada para o público da educação de jovens e adultos, que tem atraído majoritariamente jovens que não concluíram o ensino médio, ainda que tenham avançado significativamente em seu processo de escolarização.

O número de aprovados no Encceja é baixo, haja visto que as abstenções são muito altas. Com isso, dos 1.630.046 inscritos em 2020, apenas 190.739 foram aprovados em todas as áreas (INEP, 2020). No entanto, o exame permite a certificação parcial, ou seja, por área do conhecimento. Nesse caso, o candidato aprovado em determinada área pode pedir isenção desses componentes nas escolas da EJA ou em uma próxima edição do ENCCEJA. O quadro abaixo mostra o número de aprovados por área examinada:

Quadro 1 - Candidatos aprovados no ENCCEJA 2020

Área do conhecimento	Total de aprovados
Ciências da Natureza	309.899
Ciências Humanas	287.825
Matemática	347.486
Linguagens e Códigos	276.147
Aprovados em todas as áreas	190.739

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos Microdados do ENCCEJA 2020 (INEP, 2020)

Embora marcado, portanto, por fragilidades e contradições (Catelli; Gisi; Serrao, 2013), o Encceja se tornou parâmetro a diferentes esferas para a implementação de exames de certificação em suas respectivas redes de ensino. Dentre essas, apresenta-se a experiência vivenciada na rede pública do Estado do Rio de Janeiro, com a adoção dos Exames Estaduais de Certificação, e na rede pública do município de Rio das Ostras, mediante a implementação

do Exame Municipal do Ensino Fundamental de Rio das Ostras (EMEFRO). O primeiro foi instituído no ano de 2022 pela Portaria nº 569, da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) e o segundo, estabelecido pelo Decreto Municipal nº 3.617/2023, publicado em 02 de junho de 2023.

A inscrição nos Exames Estaduais de Certificação, divulgados como “Provão CEJA”, requer matrícula ativa em alguma escola da Rede de Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), funcionando, ainda, como um instrumento de captação de alunos. Os dados empíricos de uma unidade dessa rede, localizada na cidade do Rio de Janeiro, evidenciam que no cenário pós-pandêmico o quantitativo de alunos matriculados apresentou um decréscimo acentuado, mesmo com a adoção do referido “provão” como estratégia para aumentar o número de alunos.

Cabe esclarecer que os CEJAs são escolas que ofertam o ensino para a EJA na modalidade semipresencial e, no Estado do Rio de Janeiro, as 58 escolas que compõem essa modalidade integram a denominada Rede CEJA, administrada conjuntamente desde 2011 pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e pela Fundação CECIERJ. Nesse modelo de escola não existem turmas e a rotina do aluno é pautada por um trinômio de ações: de levar os fascículos para casa, estudar e vir na escola para tirar dúvidas com professor e fazer as provas de cada disciplina.

No entanto, sempre existiu nessa Rede um caminho para acelerar a certificação do educando: os mencionados Exames Supletivos. Com esses, em vez de o aluno fazer uma prova para cada fascículo, havia a opção de uma prova única que permitia a certificação de forma mais rápida. Regulamentados pela Lei Estadual nº 4.528, de 28 de março de 2005, que determinou diretrizes para a organização do ensino no Rio de Janeiro, os exames foram mantidos no território fluminense e oferecidos de forma permanente pelas unidades escolares da rede pública na modalidade não presencial. Em 2017, com a publicação da Resolução SEEDUC nº

5.518, a responsabilidade por sua aplicação fica a cargo da Rede CEJA, podendo ocorrer a qualquer época do ano, desde que observada a idade mínima obrigatória. Com a Portaria 569, de 2022, os exames supletivos perdem essa nomenclatura e fica instituída a semana dos Exames de Certificação, para unificar e padronizar esses antigos exames e então, conforme o artigo 36 da Portaria, certificar “saberes adquiridos tanto em ambientes escolares, quanto extraescolares” (Estado do Rio de Janeiro, 2022).

Em 2022, durante as inscrições para o exame, foram efetuadas 54 novas matrículas no CEJA supracitado. Dados unificados da Rede CEJA e divulgados pela Fundação CECIERJ apontam o aumento do número de novas matrículas, de 1.138 para 1.970 alunos, nos dez dias anteriores ao encerramento das inscrições. Como a participação no Exame Estadual está condicionada à matrícula ativa nessa Rede, tem-se mais uma indicação de que o exame funcionou como instrumento para atração de novos estudantes. Contudo, ressalta-se que mesmo com o exame, no ano de 2022 a referida unidade CEJA teve 748 matrículas, número 34% abaixo do total anterior à pandemia, que era de 1580 alunos matriculados.

O resultado das provas dessa unidade CEJA indica que, no total, setenta e cinco (75) alunos faltaram à prova e setenta e oito (78) foram reprovados em todas as áreas. Apenas dezoito (18) alunos foram aprovados nas quatro (4) áreas de conhecimento, cinquenta e seis (56), em duas áreas de conhecimento e sessenta e sete (67) em uma única área de conhecimento. Os alunos não aprovados em todas as áreas do conhecimento foram orientados a continuar os estudos no CEJA, cursando apenas as disciplinas das áreas nas quais foram reprovados. Essa dinâmica reproduz o previsto para o Encceja, que também oferece a certificação parcial.

Neste ano de 2023, os Exames Estaduais chegam à terceira edição, trazendo consigo a marca de 24 mil inscritos para as duas primeiras edições. Esse exame ocorre em todo o Estado do Rio de Janeiro, com provas padronizadas em que são adotados os

parâmetros de avaliação e de certificação do INEP, o mesmo responsável pela organização do Enceja.

O EMEFRO, por sua vez, ocorre na rede pública municipal de Rio das Ostras, para estudantes com idade a partir de 15 anos, matriculados na modalidade EJA dessa rede de ensino. De acordo com notícias divulgadas no site oficial da Prefeitura, o número de inscritos na primeira edição do exame foi de 224 pessoas, com total de 114 aprovados, ou seja, aproximadamente 51%. Para fins de comparação, a rede possuía 712 matrículas em 2021 (Brasil, 2021), assim, os exames alcançaram aproximadamente 31% dos matriculados na EJA do município.

Um ponto a se destacar é que os aprovados no EMEFRO deixaram as escolas da EJA da rede municipal de Rio das Ostras e com isso percebe-se, portanto, o incentivo do poder público para a redução da modalidade. Paralelamente, houve a implementação compulsória de turmas multisseriadas para a modalidade no segundo semestre de 2023. A EJA, como setor já fragilizado, torna-se, nesse município, ainda mais esvaziada e desvalorizada.

Considerações finais

A proposta do presente trabalho era apresentar como o Enceja se tornou nas últimas décadas uma aposta do poder público para atender ao público da EJA. E mais ainda, como a lógica que pauta esse exame inspirou iniciativas similares, tanto na esfera estadual, quanto na municipal. Os exames de certificação funcionam como uma via, mais rápida, para certificação, seja do Ensino Fundamental ou do Médio. Mas, ao mesmo tempo, desconsidera-se o direito dos sujeitos da EJA a uma educação formal de qualidade e a obrigação do Estado em fornecê-la. A modalidade EJA, historicamente, ocupa um lugar subalterno nas políticas educacionais no Brasil. A sobrevalorização da certificação tende a agudizar o cenário de decréscimo das matrículas e consolida a posição do Estado em não

buscar alternativas de construir uma educação de qualidade e adequada aos sujeitos da EJA e suas especificidades.

Referências

ALVARENGA, Márcia Soares de. **Sentidos da cidadania**: políticas de educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 116/2022. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022. 435 p. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/596093>. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/CNE, 2017a.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: MEC/CNE, 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: jan. 2023.

CATELLI JUNIOR, Roberto; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. Enceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de**

Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/39krwQFmYWxJkq4FTfPDR5p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2023.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução Conjunta Seeduc/Cecierj, nº1.511** de 26 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://shre.ink/2KJn>. Acesso em: ago. 2023.

BRASIL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução SEEDUC 5.518** de 27 de março de 2017, p. 26 Disponível em: <https://shre.ink/2KCw>. Acesso em: ago. 2023.

BRASIL. PORTARIA CECIERJ. **Portaria nº 569** de 22 de maio de 2022. Páginas 21 até 23. Disponível em: <https://shre.ink/2KJQ> Acesso em: ago. 2023

GERBELLI, Caio Vinicius de Castro. A educação de jovens e adultos do precariado e o paradigma da dignidade provisória. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 124-147, set/dez. 2021. <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50844>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50844>. Acesso em: out. 2023

NETTO, José Paulo. **Introdução aos Estudos do Método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINTO, J. M. DE R. As Esperanças Perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o Fundeb. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, 8 mai. 2021.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, p. 35-50, 2007. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso: out. 2023.

RUMMERT, Sonia Maria A “marca social” da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. **Revista Trabalho e Educação**. v. 17 n. 3. set./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8600>. Acesso em: 14 ago. 2023.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade: considerações sobre os Programas

Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEIBALE, Eveline; VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Curitiba, v. 18, n. 54, p. 717-799, 2013.

THOMPSON, E. P. (Edward Palmer), 1924-1993. **Os Românticos**. Trad. Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CORPOREIDADES E AS ESCOLAS DE SAMBA COMO MEMÓRIA E LETRAMENTO RACIAL

Cintia de Assis Ricardo da Silva
e-mail: cintia03assis@yahoo.com.br
Colégio Pedro II (Campus Realengo I)

Rosa Malena de Araújo Carvalho
e-mail: rosamalena@id.uff
Grupo de Pesquisa ELAC (PPGedu/FFP/UERJ; UFF)

Resumo

O texto trata da corporeidade, formação docente e democracia nos processos formativos com os cotidianos de escolas (de samba e de escolarização formal). O ensaio é desdobramento da pesquisa de Mestrado da primeira autora, sendo atravessado por muitos fios e parte de três grandes preocupações/implicações: a percepção, enquanto mulher e professora, de ter sido formada por perspectivas embranquecedoras, colonizadoras; dos deslocamentos possíveis ao caminhar por *espaçostempos* diversos e encontrar o outro com seus saberes e vozes; e a terceira é voltada para o cotidiano escolar em prol de uma educação voltada para a democracia, a qual exige movimentos antirracistas. Os objetivos têm sido compreender como tecer os fios da memória para expor, compor narrativas que problematizam os saberes que chegam e marcam as corporeidades e; realizar movimentos de artesanaria, com base em relações existentes nos diferentes cotidianos, com vias à autoformação e com possíveis indicativos para novas composições políticas.

Palavras-chave: Corporeidades; escola de samba; letramento racial.

Eu sou o tempo, tempo é vida

Desmedido coração
No contratempo dessa ilusão
Ora machuca, ora cura a dor
Do meu destino, compositor
Tempo que faz a vida virar saudade
Guarda minha identidade
Independente relicário da memória

Padre Miguel
O teu guri já não caminha tão depressa
Mas nunca é tarde pra sonhar
Vamos lá, a hora é essa!

(G.R.E.S. Mocidade independente de Padre Miguel
- Samba enredo 2019).

Este texto é uma escrita que percorre caminhos na constituição de uma pesquisa com narrativas e discussões formativas a partir de questões disparadoras para a construção e fortalecimento da corporeidade negra, no viés democrático, a partir da imersão no mundo do Carnaval e do Samba. A autora principal, enquanto mulher, professora, pesquisadora negra e sambista, tem sido atravessada por muitos fios que geram implicações, como a percepção de ter sido formada por lógicas colonizadoras, embraquecedoras, que agora busca autoformação com base no reconhecimento da história individual e coletiva da negritude, o que dimensiona a construção de uma corporeidade negra e potente; a segunda refere-se deslocamentos possíveis nas andanças por *espaços tempos* cotidianos diversos, indo ao encontro com o outro, seus saberes e vozes. A última dimensão desloca o olhar para o cotidiano escolar e busca caminhos percorridos e a percorrer em prol de uma educação voltada para a democracia, que exige movimentos antirracistas que valorizam o letramento racial ancorado na e pela memória.

A construção da corporeidade de mulher negra e professora acontece desde o nascimento biológico até os tantos outros a cada deslocamento, a cada descoberta. Partindo desse entendimento de corpo que não é só anátomo-fisiológico (Carvalho, 2017) – por isso corporeidade –, são muitos os cotidianos habitados, no passado e no presente, que nos compõe. E ainda que tenha o escolar como foco, a formação busca a polifonia desses muitos *espaçostempos*, como as escolas de samba, em especial, Mocidade Independente de Padre Miguel, Unidos de Padre Miguel e Portela, além da escola formal, Colégio Pedro II, para compor uma artesanaria, a partir de narrativas, leituras, oficinas que possam dar materialidade aos muitos sentidos que as corporeidades despertam e são despertadas nos encontros.

O movimento do encontro traz um olhar interessado no outro e na formação a partir de narrativas e outras pistas do vivido. Os estudos e pesquisas têm trazido à superfície memórias e experiências que provocam a problematização da existência a partir de movimentos cotidianos como ler, ouvir histórias, brincar, plantar, conversar, fazer aulas e sambar. Assim, esta escrita é uma possibilidade de dar materialidade aos processos formativos que vem fortalecendo a corporeidade no viés da democracia, a partir da imersão no Carnaval, nas escolas de samba, na escola em que trabalho como professora de Educação Física e em outros *espaçostempos* com possibilidade de aquilombar.

Corporeidade e os sentidos na autoformação em letramento racial

Ao pensar no interesse pelas muitas vozes, com ênfase na oralidade e nas narrativas, apresento também a ideia de pensar o corpo como possibilidade de expansão, exposição e materialização de outros sentidos, além daqueles biológicos, já explicitados nos ambientes escolares (visão, tato, audição, paladar e olfato). São sentidos que se misturam entre si, trazem outros e provocam pensar na inteireza de cada corporeidade, e ao mesmo tempo na

incompletude que torna o ser humano aprendiz. Nesse sentido, ser professora e poder transitar em *espaçostempos* diversos como possibilidade formativa implica compreender a experiência como relação direta com o mundo em que vivemos.

Ter experiência de algo é, em primeiro lugar, estar imerso em eventos ou ações [...] que carregam suas próprias lições, sua própria aprendizagem, seu próprio conhecimento [...], e é condição da experiência estar envolvido em um fazer, em uma prática, estar imerso no mundo que chega a nós, que nos envolve, que nos compromete ou, às vezes, exige de nós ou nos impõe (Larrosa, 2018, p. 21).

Tais experiências e sentidos, alguns descobertos e outros por descobrir ou inventar, são atravessados e despertados pelas memórias, pelas histórias, pelos acontecimentos que dão contorno a existência. Trazem pessoas, lugares, sensações e marcas que afirmam epistemologias, políticas, estéticas, modos de ver e tratar o outro e o mundo.

Muitos desses sentidos são nomeáveis, como a sensação de espanto quando me pergunto: Quem era responsável por trazer minha negritude à tona, sem apagamentos, quando eu era criança? Essa pergunta leva a pensar acerca dos dois objetivos que aqui trazemos, que são: compreender como puxar, atar, tecer os fios da memória para expor, compor narrativas que problematizam os saberes que chegam e marcam as corporeidades; e realizar movimentos de artesanaria, com base em escolhas, ligações e relações existentes nos diferentes cotidianos habitados, com vias à autoformação em diálogo com múltiplos saberes.

Narrar de si ao mundo e com o mundo, através da escrita, exige que ideias e pressupostos sejam problematizados e retomados em novos rumos, novas rotas ou caminhos esquecidos em outras ocasiões. A atenção para os processos democráticos não nasce agora (Silva, 2015), mas, ao aprofundar os estudos, não vejo como continuar as reflexões sem ser atravessada pelas experiências da negritude, do racismo, e pela necessidade de práticas antirracistas, pois o passado, as memórias e o presente gritam. Esse texto não é,

necessariamente, sobre questões étnico-raciais, porém não há como fugir do dever de memória, da história e do devir como mulher negra. Ainda sobre experiência, Larrosa nos ajuda a pensar na relação entre experiência e pensamento:

Pensamos porque algo acontece conosco, a partir das coisas que acontecem conosco, a partir do que vivemos, como consequência da nossa relação com o mundo que nos cerca [...]. É a experiência que imprime em nós a necessidade de repensar, de retomar as ideias que tínhamos sobre as coisas, porque o que a experiência nos mostra é exatamente a insuficiência ou a insatisfação do nosso pensamento anterior [...]. O que faz com que a experiência seja assim é isto: que temos que tornar a pensar (Larrosa, 2018, p. 22).

As memórias que chegam à corporeidade a partir dos sentidos presentes no atual processo de formação convoca uma necessidade de refazer posicionamentos, de buscar caminhos para estudos que dialoguem com as experiências vividas no mundo do samba, do carnaval e da escola. Esses caminhos de formação impactam na necessidade de retomar os estudos a partir da perspectiva de letramento racial, ou seja, um processo educativo que oportuniza pensar modos de responder às tensões raciais atravessadas pelo preconceito, racismo estrutural e suas capilaridades.

Uma pergunta que a autora principal tem realizado nos últimos dois anos: a quem posso dar as mãos para compor comigo - professora negra e sambista - uma artesanaria cotidiana democrática e antirracista? Tem sido fundamental o contato com coletivos que fortalecem, apoiam e lançam luz ao letramento racial, além das leituras referentes ao cotidiano, à história, e as marcas no corpo, pois a “memória mediatiza transformações espaciais. Segundo o modo de “momento oportuno” (kairós), ela produz uma ruptura instauradora” (Certeau, 2014, p. 149).

Sentir o mundo e recorrer à memória é expressão da corporeidade, com as marcas que dizem respeito à individualidade e à coletividade, pois “o corpo não é somente território próprio, é lugar de encontro (Najmanovich, 2001, p. 103). As memórias de infância e do decorrer da vida tem chegado e provocado pensar nas

marcas do racismo que foram sendo incorporadas, naturalizadas, ocasionando um enfraquecimento da corporeidade. O cabelo era constantemente invadido por alisantes e penteados tidos como adequados. A dança ia sendo contida, pois representava exposição do corpo que diminuía a condição de menina-moça. O samba era coisa de preto e relegado à condição de atração para ver na televisão. Tive a alegria de morar próximo à uma escola de samba, a Mocidade Independente de Padre Miguel, que na adolescência e início da vida adulta era local de encontro, de festejar, porém não havia a menor possibilidade de desfilar, pois implicava interromper os estudos e interferir no trabalho. Essa lógica diz muito do olhar colonizador, pois o que se pregava na família era que precisava dedicar tempo, disposição e saúde para os estudos e trabalho, pois era o que importava. A corporeidade era também afetada pelo olhar alheio, de reprovação e julgamento, pois sambar, rebolar era visto como errado, como, dito anteriormente, como exposição, para chamar atenção. Essa marca ficou e me via contida, porém o samba estava lá sempre, me fazendo movimentar, o que aproxima da ideia do “corpo vivencial, multidimensional, constituído, ao mesmo tempo, material e energético, pessoal e vincular, real e virtual (um supercorpo, talvez)” (Najmanovich, 2001, p. 24).

As marcas trazidas são hoje problematizadas e a corporeidade tem sido acalentada pelo som do tamborim e de outros sons, olhares, gestos e afirmações que me potencializam.

Escolas de samba como espaços formativos e artesanias

Conheci o samba quando criança, ouvia no rádio e meu pai, Natalino, era compositor que nunca teve fama, mas compunha vários sambas e me mostrava, quando nos encontrávamos. A paixão pelo samba enredo veio na década de 1980, quando ouvia tocar os discos, LPs do Carnaval de cada ano. Desde então ouço samba enredo praticamente todos os dias, pois gravava em fitas K7, CDs e onde a tecnologia da época permitia. Os blocos de rua, os coretos e

as escolas de samba, na Zona Oeste, eram as grandes atrações e destinos para quem não tinha condição financeira de ver o desfile no centro do Rio de Janeiro, viajar ou ir para os clubes. Era também a grande oportunidade de viver o Carnaval.

Desse tempo ficou marcada a Mocidade Independente de Padre Miguel, onde ia nas disputas de samba enredo, nos ensaios de rua e nos desfiles de campeãs no bairro.

Essas memórias têm dado as mãos ao tempo de agora, em que tenho me tornado mais presente, principalmente após o evento do Carnaval de 2023. Desfilei pela primeira vez na Marques de Sapucaí, pela Mocidade e a veio à tona a necessidade de imersão no mundo do samba e do Carnaval. O desfile provocou a busca por estudos, parcerias e movimentos formativos.

Nessa busca encontrei *espaçotempos* de que têm sido impactantes no fortalecimento da corporeidade. Um dos lugares é o projeto Passos da Zona Oeste, localizado em Padre Miguel, onde a dança, especialmente o samba, são tratados com a devida atenção e valor enquanto patrimônio do Brasil, de origem negra. Vale ressaltar que

Escolas de samba são em suas origens instituições comunitárias de construção, dinamização e redefinição de laços associativos e comunitários, para a capitalização do axé do grupo. Um desfile de escola de samba tem particularidades incompreensíveis para aqueles que não têm qualquer laço por menor que seja de pertencimento com essas vivências e seus rituais (Simas, 2019, p. 93).

Sou uma aluna do projeto e tenho contato com grandes passistas, aspirantes à passistas e mestres que trazem a força do samba no pé a partir do que já sabido e do que pode ser aprimorado com ginga, harmonia e beleza. O projeto é atravessado pelas escolas de samba Mocidade Independente de Padre Miguel e a Unidos de Padre Miguel. Além de participar do projeto, onde tenho possibilidade de abrir os canais e movimentar os quadris, também frequento as duas escolas como componente, já na preparação para o desfile de 2024.

O outro lugar de encanto é a Portela, escola centenária localizada em Madureira. Conheci a escola ao participar de um festival de cultura da Oficina aulo Portela. O encantamento me impulsionou a fazer parte de um Oficina chamada Samba e Literatura, que atualmente proporciona a leitura e debate acerca do livro *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, que constitui o enredo do Carnaval de 2024 da Portela.

Essas imersões nas escolas de samba, em seus projetos, constitui-se um processo formativo que dialoga com coletivos que vivem, pensam e compartilham a vida em movimento de aquilombar, e tem sido fundamental para fortalecimento da corporeidade, pois me vejo naquelas pessoas, nos livros, nas histórias e memórias. Além disso sou ouvida e também compartilho minhas memórias, o que gera a artesanaria em comunidade.

Na perspectiva das relações em modo de artesanaria, onde nada está dado, ao contrário, os sentidos, pensamentos, marcas, memórias vão fazendo sentido a partir das narrativas que podem ser a materialização desses muitos sentidos que lançam mão, pés, corpo todo nas memórias de existir sendo negro/a num país que ainda nega a existência do racismo, quando deveria contar a “história que a história não conta” (Samba enredo da Mangueira, 2019).

Compreendendo que “artesanato significa um impulso humano duradouro e básico, o desejo de fazer uma tarefa bem, sem mais delongas” (Larrosa, 2018, p. 54), o trato com as narrativas e sentidos ajudará a pôr, expor e compor o que diz de mim e de cada pessoa que encontrar nos movimentos de aquilombamento, nos espaçotempos relacionados com Carnaval e Samba, e com a escola em que trabalho como professora de Educação Física.

Os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si, dos passados roubados a legibilidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar, mas que estão ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeças, enigmas, enfim simbolizações enquistadas na dor ou no prazer do corpo. ‘Gosto muito de estar aqui!’ é uma prática do espaço este bem-estar tranquilo sobre a linguagem onde se traça, um instante, como um clarão (Certeau, 2014, p. 176).

Nesse sentido, estar presente nas escolas de samba, abraçar a formação, ser acolhida nos projetos, pensar junto em práticas antirracistas tem sido como o movimento de aquilombar, que pode ser compreendido como uma “tecnologia ancestral de organização social e cultural própria das populações negras que vem garantindo a atualização dos seus mecanismos de resistência” (Souto, 2021).

Partindo desse entendimento, são muitos os cotidianos habitados, no passado e no presente, e ainda que tenha o escolar como foco, a formação busca a polifonia desses muitos *espaços tempos*, como as escolas de samba, em especial, Mocidade Independente de Padre Miguel, Unidos de Padre Miguel e Portela, além da escola formal, Colégio Pedro II, onde as danças, o samba, os jogos de origem africana, afrobrasileiras e indígenas e outros saberes são afirmados.

O samba traz encantamentos e provocações para a formação. Ele, quase como uma entidade, oportuniza problematizar todas as questões sociais, políticas, filosóficas, com o olhar com/nos/dos cotidianos. Assim “O samba não apenas como ritmo e coreografia, mas como um complexo cultural alimentado, em seu processo histórico de configuração pela ideia mais ampla de uma cultura de axé” (Simas, 2019, p. 91). O entendimento de axé é de vitalidade, de corporeidade forte e potente.

Os movimentos e noções/conceitos que estão sendo pesquisados e vivenciados, tem trazido robustez à autoformação ancorada pelo letramento racial, e a possibilidade de investigar com os cotidianos, dando visibilidade aos sujeitos e às táticas que visam processos democráticos, no viés de compreender que

O aquilombamento cumpre o seu papel na preservação dos modos culturais negros e mantém vivos os aspectos que expressam o significado dessa tecnologia ainda nos dias de hoje. Aquilombamento, em qualquer tempo, diz respeito à criação de zonas de segurança, de acolhimento, de fortalecimento. Espaço onde é possível experimentar a paz de ser e estar em comunidade, compartilhar vivências, obter suporte, costurar alianças, alavancar projetos, reconhecer e curar feridas, tecer estratégias, planejar levantes, trocar informações, instruir-se uns aos outros. Local onde é possível o recuo e é

desejado o avanço. O ato de se aquilombar compreende a necessidade de traçar caminhos desviantes e desafia a organização social neoliberal que ordena a separação dos corpos e a individualização das coletividades, formando e renovando continuamente uma inteligência coletiva (Souto, 2021, p. 157).

Dialogar com a ideia, com a força trazida pelo aquilombar, promove um alinhavo com a costura do tecido cotidiano, trazendo à tona os processos democráticos, que têm sido vilipendiados, porém é firme no dizer de ações coletivas, inclusivas voltadas para a superação do estado de solidão e competição. A perspectiva democrática é aquela que dialoga com a retomada, com recuos necessários e com lutas que podem ser aprimoradas pela formação, pelo fortalecimento das corporeidades. Processos formativos democráticos devem conter e estar contidos em práticas antirracistas, e ancorados pelo dever de memória, que busca nas histórias das escolas de samba, das crianças, de componentes, compor táticas para o presente mais justo.

Escola e samba: Carnaval cotidiano!

O olhar e outros sentidos para o cotidiano escolar correm na direção de buscar caminhos percorridos e a percorrer em prol de uma educação corajosa, que tem a ousadia da crítica, de olhar para os cotidianos e dialogar com as pessoas que lá estão. Só uma educação na perspectiva democrática consegue essa façanha. Uma educação que abre os muros das escolas e das ideias para compartilhar saberes, para reconhecer as feridas causadas pela colonização. Nesse sentido, o texto e a pesquisa são convites para pensar a educação como “processo radicalizado em nossas existências e na produção de sentidos de nossas práticas” (Simas, 2019, p. 27), considerando as corporeidades no chão das escolas (de samba e formal) e demais lugares possíveis de aquilombar, sonhar, sambar, resistir e existir.

A educação como fenômeno inerente à condição dos seres borda a tessitura de pedagogias inventivas e lúdicas focadas no tratamento dos traumas mantidos pela continuidade do terror colonial. Assim, a educação como elemento fundamental para a proposição de um projeto de bem viver, de caminho pleno, suave e potente, contrário às empresas de desencante, se atém na elaboração de repertórios táticos que inferem mobilidade, autonomia e emancipação dos seres (Simas, 2019, p. 13).

Os atravessamentos e movimentos de aquilombar entre as escolas de samba e a escola em que trabalho como professora tem aparecido em todos os momentos, pois a postura docente envolve a corporeidade atuante com os sentidos. Essa atuação se dá na escrita curricular, nos planejamentos, nas aulas e no trato em todas as instâncias do cotidiano escolar, que sendo “mais que um campo inventivo, múltiplo inacabado, se inscreve também como inventário de diferentes saberes e rotas” (Simas, 2019, p.14). São movimentos que requerem a tranquilidade e a energia para que os encaminhamentos pedagógicos sejam forjados com os praticantes culturais, com base no diálogo, que é muito caro para a democracia, e nas imersões em práticas que visibilizam os sentidos além dos costumeiros. Educação como “acontecimento que imbrica vida, arte e conhecimento é a pulsão que faz os seres vibrarem no mundo. Assim, os seres são, a partir do fenômeno educativo, a diversidade de possibilidades de existência e remetem a pluralidade de experiências sociais possíveis, aprendizagens e educações (Simas, 2019, p. 35). Os processos formativos acontecem na entrada e saída das crianças, no recreio, nos fóruns, colegiados, e, principalmente, nas aulas e projetos de ensino (Ateliê e Dança).

Considerações provisórias

A escrita deste texto deu-se num momento em que uma pesquisa está em gestação. Os temas aqui tratados como a democracia, letramento racial, samba, movimento de aquilombar e cotidiano escolar partem de noções e experiências a partir do olhar para o e com coletivos que fortalecem.

Afirmo o lugar de mulher negra sambista, professora pesquisadora que se fortalece a cada dia no chão das escolas (de samba e a de trabalho) e no *espaçotempo* que participo há mais de 12 anos, o Grupo de Pesquisa ELAC (Educação física escolar; experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades), o qual é um coletivo que a sua forma implica estar junto com múltiplos sujeitos, muitos modos de ver e de existir no mundo. Essa multiplicidade ajuda a pensar a vida, a organizar os estudos e, principalmente, fortalece a corporeidade contribuindo para o axé, para a vitalidade, para a coragem de enfrentar as lógicas que naturalizam o racismo e suas capilaridades. Finalizo este texto trazendo a importância da pesquisa, da escola, dos coletivos (projeto Passos da Zona Oeste, Oficina Paulo Portela e ELAC).

Que venham os ventos e movimentos que dão samba, que ajudam a pensar toda a força, saber, cultura e beleza que a negritude tem, principalmente no modo de existir na resistência. Viva o samba, a alegria e os coletivos que fortalecem a vida! Viva a democracia!

Referências

CARVALHO, Rosa Malena. A cultura corporal como concepção que organiza a educação física e organiza o escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 49, p. 254-268, abr./jun. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

NAJMANOVICH, Denise. **O Sujeito Encarnado** – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, Cintia de Assis Ricardo da. **Escola de tempo integral e jornada ampliada: fatores e possibilidades que favorecem a democracia no cotidiano escolar**. 124f. 2015. (Dissertação de

Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SOUTO, Stéfane. É tempo de aquilombar: da tecnologia ancestral à produção cultural contemporânea. **Políticas Culturais em Revista**. Salvador, v. 14, n. 2, p. 142-159, jul./dez. 2021.

A EXPERIÊNCIA DA ESCRITA JUNTO AO COLETIVO DIFERENÇAS E ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO: Caminhar, ver e escutar

Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva
e-mail: daianapilar@hotmail.com
PPGEDV/IBC e PPGEDU/FFP/UERJ

Débora de Souza Santos Madeira
e-mail: debossmadeira@gmail.com
IBC e PPGEDU/FFP/UERJ

Sheila Martins dos Santos
e-mail: smartins@ines.gov.br
INES e PPGEDU/FFP/UERJ

Anelice Ribetto
e-mail: anelatina@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação

Contextualizando: um gesto inicial

Este ensaio é um desdobramento da experiência de três educadoras, movidas pelos efeitos da composição de suas pesquisas produzidas junto ao Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação da FFP/UERJ, com o desejo de dar a ver esse movimento de escrita como um gesto coletivo. Trata-se de três pesquisas, uma de Mestrado, que resultou na Dissertação “Cartografia do caminhar com estudantes (entre diários de pesquisa) no Instituto Benjamin Constant” (Madeira, 2022), uma de Doutorado, que resultou na Tese “Paisagens tecidas na diferença: modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças no Instituto Benjamin Constant em pandemia” (Silva, 2023) e

outra de Mestrado que resultou na Dissertação, “Escrevivências: denegrir (-se) e ensurdecer (-se) com estudantes negras surdas” (Santos, 2022), ambas sob orientação da professora Anelice Ribetto que também compõe este ensaio. Buscamos ao ensaiar, pensar o processo de produção da escrita como algo que se compõe entre muitos, dando a ver o modo como o Coletivo Diferenças e Alteridade age nesse movimento. Para tal, fazemos o uso de nossos cadernos de anotações, com ênfase em três gestos que se enunciaram nas referidas pesquisas: caminhar, ver e escutar.

Nosso coletivo, coordenado pela Professora Anelice Ribetto, reúne desde 2011, professoras, gestoras, famílias de pessoas ditas com deficiência, estudantes de graduação, mestrado e doutorado. Trata-se de uma rede em que problematizamos a produção da normalidade como política presente no campo da educação e que, de algum modo, contribui para a exclusão de pessoas que se afastam da norma criada como forma de padronização, assim como o modo padronizado de escrita acadêmica, como forma única de escrita, visto que nem sempre esse modo dá conta de expressar a singularidade do encontro, por isso fazemos o uso de diários, cartas, expressões poéticas, escrevivências, entre outros que suportam a diferença que há na relação. Acreditamos com Deleuze e Guattari (2011) que o conhecimento se produz em Rizoma, isto é, como uma rede que se desenha horizontalmente pelas suas conexões. Junto a este grupo que produzimos: escrevemos.

De acordo com Clareto e Veiga (2016) a “Escrita por um grupo junta em si várias vozes, vozes que perturbam a noite, ressoam no corpo, insônia. Falas do não falante e também do falante, pausas e não falas, silêncios, quietudes esburacadas *com* corpo” (Clareto; Veiga, 2016, p. 33). No coletivo, temos como prática ler as produções umas das outras e conversar sobre pesquisas, problematizando, fazendo pensar. Desse modo, o Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação age em nós, movimentando os nossos pensamentos, nos inquietando. Assim daremos visibilidade ao modo como experimentamos nossas pesquisas junto ao coletivo, a partir de três gestos que se enunciaram cada um em

uma pesquisa e que escolhemos trazê-los neste ensaio afirmando a escrita como produção coletiva.

A Dissertação “Cartografia do caminhar com estudantes (entre diários de pesquisa) no Instituto Benjamin Constant” (Madeira,2022), buscou problematizar os efeitos dos encontros com os estudantes, a partir da percepção de uma educadora que experimenta esse espaço institucional, na condição de assistente de alunos, movimentada pelo caminhar com estudantes em sua maioria nomeados como indisciplinados. O caminhar com estudantes se materializa no próprio processo de fazer da pesquisa, quando a autora se vê caminhando junto ao Coletivo no processo de composição da Dissertação “Assim penso que junto ao coletivo pude forjar um novo caminho para a pesquisa, no qual pude indagar algumas certezas que se incidem sobre nossas vidas tentando impedi-las de vibrar” (Madeira, 2022, p. 28).

A Tese “Paisagens tecidas na diferença: modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças do instituto Benjamin Constant em pandemia” (Silva,2023), buscou dar a ver os efeitos dos encontros entre uma professora e crianças ditas com deficiência múltiplas, movimentada pelo ver entre estudantes da educação infantil. O gesto de ver na pesquisa é materializado não só no encontro com os estudantes, mas também junto ao Coletivo que movimenta o olhar da autora: “Lembro-me das inúmeras vezes em que era surpreendida por um olhar outro em relação a minha escrita, em relação ao que pensava, olhares que me tiravam do lugar...” (Silva, 2023, p. 56).

Na Dissertação “escrevivências denegrir(-se) e ensurdecer(-se) com estudantes negras surdas”, a autora teve como proposta dar a ver os efeitos dos encontros com as estudantes negras-surdas e as literaturas negras, movimentada pela escuta atenta no que acontece, no encontro entre as literaturas negras e estudantes negras-surdas na luta pelas múltiplas possibilidades de se afirmar-narrar-viver no mundo. Um gesto de escuta que se enunciou no seu fazer, no processo de encontro junto ao coletivo: “É no coletivo que

aquilombo... cartografo... componho minhas escrevivências... com outras” (Santos, 2022, p. 54).

Desse modo pensamos o caminhar, o ver e o escutar como gestos se enunciaram nos encontros, em cada desejo de pesquisa, no fazer de cada uma de nós, ao ler, escrever, estar juntos, no INES, no IBC, na UERJ, nas idas e vindas da vida que se agenciam nos permitindo transitar pela pesquisa, a fim de afirmar uma composição coletiva: caminhando, vendo e escutando. Desta forma, nesta escrita não há considerações finais, pois a proposta é compartilhar como foi o caminhar, ver e escutar de cada pesquisa coletivamente. Visibilizando o modo como o grupo de pesquisa nos ajudou a caminhar, ver e escutar neste processo.

O caminhar entre diários de pesquisa com estudantes do IBC

Pensando em compor uma narrativa das afetações que emergiram no processo de desenvolvimento da Dissertação: “Cartografia do caminhar com estudantes (entre diários de pesquisa) no Instituto Benjamin Constant”, achamos fundamental destacar, que a mesma foi totalmente produzida de forma remota e virtual, devido a Pandemia de Covid-19. Destacando ainda que, nesta pesquisa-escrita houve uma necessidade de repensarmos o pré-projeto de pesquisa, que enunciava uma intenção preliminar de acompanhar alguns estudantes nos caminhos de ida e vinda à escola. Já que, no contexto pandêmico, tínhamos uma recomendação de manter um distanciamento físico, para conter o grande número de contágios, que estava acarretando muitas mortes.

Diante da (im)possibilidade de caminhar com estudantes pela cidade, junto ao grupo de pesquisa: Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação, pude me inspirar na cartografia, como um modo de fazer pesquisa e isso me permitiu fazer um rastreio, um toque, um pouso e a busca do reconhecimento atento (Kastrup, 2020) do espaço, a partir de um movimento de suspensão, no qual nos sensibilizamos pelas conversas que são tecidas no livro *Tremores*:

escritos sobre experiência, especialmente sensibilizando-nos pela interpelação feita por Larrosa (2020), quando o mesmo nos lança a pergunta: “o que faço aqui?” (p. 104). Movimentada por esta indagação, me permiti entrar no campo problemático da pesquisa para pensar no que há de singular no exercício da função do assistente de alunos, enquanto ocupa o espaço educacional do Instituto Benjamin Constant.

Assim, movida por essa interpelação, na pesquisa-dissertação busquei problematizar a rotina, pensando nos chamados técnicos e disciplinares que incidem no exercício da referida função. Propondo que na prática cotidiana era possível inventar possibilidades mais éticas e mais generosas de acompanhar os estudantes. A partir de tais movimentos, passei também a problematizar aquilo que nomeamos como deficiência e indisciplina.

Nesse sentido, me senti afetada pela rede de problematizações do grupo de pesquisa e fui percebendo que as pistas que consubstanciam o campo problemático do mesmo, podiam se agenciar com o problema que estava coemergindo na dissertação. Dessa forma, apostando nessa conexão, percebi a pista que afirma o plano rizomático como uma possibilidade de produção investigativa, amplamente articulada ao gesto de caminhar. Já que, o referido gesto nos permitia encontrar e conversar com diversos interlocutores (efeitos dos encontros com estudantes, obras poéticas, filosóficas, musicais, dentre outras coisas). Podendo assim, nos possibilitar a convivência com o “entre”, com o inesperado, com os acontecimentos cotidianos, que ressignificam nossas percepções e sensações.

No que se refere à problematização da norma, que é uma outra pista enunciada no campo problemático do grupo de pesquisa, no processo de feitura da pesquisa-dissertação, nos agenciamos com este questionamento na medida em que, buscamos pensar o corpo e o espaço descolando-nos dos maniqueísmos, dos sistemas binários, que nos lançam à produção das verdades absolutas, para assim, explicitar os efeitos da caminhada que brotam pelo meio, e vão rizomaticamente criando atalhos e desvios, que anunciam a

existência de modos outros de viver. Questionamos os processos de “mesmidade” (Skliar, 2003, p.47), que nos irrompem nas relações educativas pensando que assim, estávamos diante de uma pedagogia em que o outro deve ser anulado, sendo o outro que deve ser capturado e domesticado. Produzindo um campo problemático, que perscrutou a condição da deficiência e da indisciplina, fundamentalmente pensando que talvez, fosse possível desnaturalizar algumas concepções de tais questões, para assim fazer emergir outros sentidos quanto ao uso desses conceitos.

Quanto à pista sugerida pelo Coletivo, que nos convoca a pensar a produção de uma escrita, que não é meramente descritiva, mas se afirma como um modo de fazer ver e falar aquilo que acontece no encontro. Visibilizando ainda que há possibilidades de as pesquisas serem tecidas de um modo outro. Podemos dizer que na pesquisa-dissertativa, nos atrelamos a esta pista, com a produção dos diários de pesquisa, que emergiram como uma força expressiva, propondo-se a disparar os acontecimentos, os “entres” dos encontros. Na produção deste registro escriturístico, nos inspiramos no conceito de “escrita de si”, cunhado por Foucault (1992), pensando que estas escritas podiam fazer ressoar aqueles “episódios indesejáveis” (p.130) que nos colocam frente a frente com o “inesperado” (*idem*). Concebendo ainda, esta prática como um bom alimento para nossa própria transformação enquanto damos vida à produção de nossos textos.

Mesmo depois de meses trabalhando na instituição acabo me perdendo. Os corredores se entrecruzam, há ali muitas escadarias. Às vezes custo a acreditar que este edifício foi pensado e planejado para pessoas com algum tipo de deficiência. Os estudantes têm me ajudado muito sem eles não sei como conseguiria caminhar! Hoje me deram uma criança cadeirante para eu acompanhar até a brinquedoteca. C. sempre muito atenciosa parece ter percebido que eu estava perdida e me disse: 'Tia eu te levo até a brinquedoteca! Deixa com a cega!'. Com aquele tom sarcástico fui novamente convidada a pensar que é possível ver com outros sentidos! Ela me falou sobre as pistas que utiliza para se localizar me dizendo: 'presta a atenção no piso, a brinquedoteca é aqui no chão de pedra é fácil você precisa se ligar!'. Isso me fez refletir sobre minha inabilidade de deslocamento naquele lugar ainda

pouco conhecido! Com isso pensei: quem naquele momento apresentava dificuldades no alcance dos sentidos era ela ou eu? Quem ali não conseguia enxergar? (Diário de Pesquisa).

Nesse sentido, foi em bando, coletivamente que forjamos esta pesquisa, que apostou na possibilidade de caminhar por entre as escritas pensando que as linhas ensaiadas, experimentadas poderiam se constituir como perguntas, problemas e instabilidades sobre aquilo que lemos, escrevemos e vivemos. Fundamentalmente destacando a importância da dúvida para a empreitada do pesquisar. Problematizamos a conformação de um espaço vivo, no qual uma pessoa nomeada vidente aprende com as pessoas que têm o diagnóstico de deficiência visual que sentir, produzir e se apropriar do lugar não é algo restrito às pessoas que utilizam os olhos para enxergar. Produzimos uma pesquisa, que se constituiu a partir de questionamentos que nos interpelam a pensar nas possibilidades coletivas, que estamos encaminhando. Sobretudo ressaltando, que o dissenso pode nos ajudar a forjar uma convivência, que enuncia a existência de muitos mundos possíveis que estão aí! Eles existem e isso ninguém pode, mesmo que queira, suprimir, mudar...

O ver entre paisagens nas conversas com crianças no IBC

É possível tecer só? Não creio que seja... o tecido sempre será coletivo... feito por muitas mãos. Mesmo que aparentemente esteja apenas eu ali tecendo, sou movida por outras mãos, as quais me fazem pensar, movimentam-me na trama... mãos de crianças, mãos de autores, mãos de amigas, mãos de um coletivo. Meu tecido é coletivo e sempre será... (Silva, 2023, p.125).

Produzir a Tese “Paisagens tecidas na diferença: modos babélicos de ver, sentir e aprender, conversando com crianças do Instituto Benjamin Constant em pandemia”, me fez transitar por muitas paisagens, em sua maioria forjadas junto ao coletivo Diferenças e Alteridade na Educação. Paisagens que me movimentaram no processo da escrita: algumas já vividas e outras

produzidas no seu fazer. Fui tecendo paisagens que me entrelaçaram na pesquisa, visibilizando o processo de tecitura do desejo de dar a ver modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças do IBC, em pandemia. Babélicos pela potência de não homogeneizar, mas de fazer pensar o que há de singular em meio à multiplicidade. Falamos das experiências tecidas ao longo de uma vida, no encontro com estudantes, amigas, livros, filmes, entre outros. Experiências que estão implicadas no desejo que se enunciou no encontro entre nós, transformando meus modos de ver.

Querida Daiana,

Pensando na sua pesquisa me lembrei de um filme “As praias de Agnès”, você conhece? No filme a personagem Agnès diz: “Se você abrir uma pessoa, irá achar paisagens. Se me abrir achará, praias.” (Varda, 2008). Trata-se de uma fala que serviu como entrada para uma viagem autobiográfica, em que a autora narra todas as praias que marcaram sua vida. Agnès tem praias (paisagens) dentro de si. As pessoas têm paisagens dentro de si; umas praias, outras árvores, lagoas, flores, ventos etc. No entanto, independente da paisagem que cada um tem, o que importa mesmo é que, para ver, é necessário abrir. O que você vê quando se abre? Um abraço! A.R (Encontro com o Coletivo, outubro de 2019).

Junto ao coletivo me perguntei: o que posso ver quando me abro? Paisagens podem ser produzidas por encontros. Vejo encontros, muitos encontros! Encontros com pessoas, com objetos, com modos, formas, pensamentos... E também os encontros que me movimentaram, produzindo o desejo de ingressar num curso de doutorado. Foram questões que me movimentaram, dando a ver encontros que chamo de paisagens, encontros entrelaçados a outros encontros: paisagens que nos movimentam a outras paisagens, materializando-se no desejo por uma escrita.

Lembro-me de um encontro que tive com o coletivo em tempos de pandemia da COVID-19 e compartilhei do meu estranhamento diante da possibilidade de dar aula on-line para crianças diagnosticadas com deficiência visual, e uma integrante do grupo me perguntou: O que há no estranhamento? Por que não se permite estranhar? Não tive resposta, mas fui afetada pela sua indagação,

fiquei quieta a pensar. Posteriormente, comecei a me encontrar virtualmente com as crianças e entendi o que ela quis me dizer... percebi que só foi possível saber fazendo. E fazendo descobri o quanto é possível modos outros de viver a escola, talvez a partir do estranhamento. Uma paisagem se produziu nestes encontros: com as crianças... com o Coletivo, aprendi a ver.

No conto espanhol “Un maestro a orillas del lago Titicaca”, de Rodolfo Ksuch (2000), o autor diz: “Vivimos siempre metidos en un paisaje, aunque no querramos” (p. 3), nos ensinando que a paisagem não é algo que ocorre externamente e que apenas os turistas podem ver, “sino que es el símbolo más profundo, en cual hacemos pie, como si fuera una especie de escritura, con la cual cada habitante escribe en grande su pequeña vida” (p. 3). Escrever em grande uma pequena vida implica em dar a ver o que há de singular; o grande não tem pretensão de maior ou superior, mas de afirmação do pequeno. Escrever em grande é afirmar o que nos passa no pequeno, no singular, as paisagens que nos compõem. Paisagens tecidas nos encontros, entre um coletivo, entre conversas, entre crianças do IBC que nos ajudam a ver.

O escutar com estudantes negras surdas do INES

E assim, no coletivo foi tecida uma pesquisa-escrevivência em bando. Juntas. No coletivo. E durante o processo de feitura da Dissertação, que teve como título, “Escrevivências: Escrevivências: denegrir(-se) e ensurdecer(-se) com estudantes negras surdas”, buscamos dar a ver os efeitos dos encontros com estudantes negras-surdas e as literaturas negras numa turma do Ensino Fundamental Noturno no primeiro segmento do ensino fundamental no Instituto Nacional de Educação de Surdos, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Todo este processo formativo deu-se pela tentativa de bordar junto ao Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação uma *colcha-encruzilhada* forjada pelo movimento de dar a ver as seguintes questões que foram os contornos da pesquisa-escrevivência: Como seria esse nosso encontro com as literaturas negras? O que

poderíamos aprender juntas nessas conversas com as autoras negras? Como seria nos vermos nas escrituras negras?

Carregava em cada linha da pesquisa o desejo de forjar gestos no fazer-fazendo sobre o que desejava me debruçar, estava buscando produzir práticas emancipatórias, tentando me encontrar com a minha escrita, com as estudantes negras surdas, com as minhas cúmplices do Coletivo, com as camaradas autoras, com as pretas velhas que me criaram, com os saberes que circulam nos terreiros, nas escolas... nos aquilombando, como nos diz Beatriz Nascimento (2021). Cartografar os encontros, para mim, é um movimento de aquilombar-se, o que seria sair do lugar de desencantamento (Simas; Rufino, 2018) para criar rasuras a partir da experiência de liberdade com arte, com poesia, com afeto e sendo afetado. Esse foi o convite feito a conversar agenciando com saberes produzidos nas giras, nos pagodes, nos terreiros, nas escolas e nas ruas... Essa é a potência pela qual o gesto de cartografar tanto me encanta, pois, talvez, esse modo de fazer pesquisa suporta o encontro para produzir pensamentos e outros saberes singulares e múltiplos, inventando novas possibilidades de vida, de (re)existir no presente. É no coletivo que me aquilombo... cartografo... componho minhas escrituras... com outras. Produzimos, juntas... gestos. Um gesto... um olhar-escutar-sentir sensível ao que nos afetava no campo, no cotidiano, no encontro com as estudantes, nesse caso. Um movimento de explorar atento às sensações e não ligada a representações e explicações, como desenvolveria uma pesquisa de cunho mais tradicional.

Na Dissertação traçamos caminhos que não sabemos para onde vão, mas caminhamos. Nossos movimentos formam cartografias de vivências, em que (re)olhar o que parecia óbvio e descobrir, nele, o que antes não percebíamos. Nossos corpos caminham e lutam pela vida, pela emergência de um estado poético dos nossos corpos. Em conversa com a pesquisadora Lilia Lobo, em seu livro *Os infames da história* (2015), aborda uma narrativa ampliada sobre esses corpos ditos com deficiência ao longo dos anos. Neste livro, é contada,

ligando ao contexto histórico, como esses corpos negros, escravizados, deficientes e crianças sofreram um apagamento de suas histórias, sobretudo, o controle dos seus corpos. E como essa normalização do que é compreendido como deficiência reverbera até os dias atuais, bem como essas práticas foram institucionalizadas. No entanto... como dismantelar essa prática? Como criar brechas? Como produzir práticas políticas-poéticas outras? Nos perguntamos numa conversa silenciosa com Lilia Lobo. Talvez... olhar este corpo não como um laudo. Como um desvio do dito normal. O exótico. Um corpo fora dos padrões normativos. Não focar na falta... Mas olhar o que este corpo produz. Um corpo visceral, inquieto, singular, múltiplo em suas complexidades. Assim como Corcini (2011) nos provoca a compreender que “se passarmos a narrar a surdez dentro de circuitos não-clínicos e medicalizante, podemos inventá-la de outras formas” (*Idem*, p. 17). Compreender esses corpos com suas tensões, alegrias, dores, lutas e fragilidades... Nesse caso, as estudantes surdas são compreendidas como vasos quebrados que precisam urgentemente serem consertados, colados, peça a peça...

Um corpo-negro-desencantado, como menciona Luiz Rufino (2019), um corpo condenado que desconhece sua ancestralidade, suas potências, possibilidades, seus horizontes... sem encanto... um corpo desencante (Simas; Rufino, 2019). Nesse sentido, um corpo desencantado é composto por esse não acesso, pela ausência de textos nos livros didáticos sobre os núcleos quilombolas de resistência ao escravismo que se ergueram em todo campo nacional, assim como problematiza Conceição Evaristo (2009), em suas tessituras. Como estar no território escolar com esse corpo desencantado? Nesse sentido, podemos sentir que o contrário da “vida não é a morte, mas o desencanto”, como afirmam Simas e Rufino (2019) em seus riscados-escritas. Sendo assim, a morte tem a ver com uma forma de compreensão que exclui a multiplicidade no mundo, práticas que tentam levar à mortificação dos nossos corpos por uma tentativa cruel de abafar-aniquilar nossa existência. Porém nossos corpos-negros têm sede-fome de buscar possibilidades de se

encantar diante do caos. Daí o convite que fazemos de enurdecer(se) e denegrir(se) (Ribeiro; Januario, 2019) nesse movimento de sentir-viver nossas escrevivências inscritas em nossos corpos como vida! Sendo a vida. Fizemos essa procura junto com as outras, mas, “eu também sou essa outra” (Ferraço, 2003, p. 161) que habita esse território, essa mata escura. Como? Como fazer? Escrevivendo... Uma escrita que propõe compreender as forças que habitam o campo de pesquisa, uma escrita que interroga, que recusa a neutralidade, que deseja narrar os acontecimentos, arrisco dizer, que é uma escrita: “[...] feita nos acontecimentos, com os restos, com os cacos, com gestos mínimos, reivindicando a possibilidade do menor, do mínimo, do efêmero, do inútil e que, no mesmo movimento, me propus a falar da potência do mínimo na educação.” (Ribetto, 2014, p. 64). Ou seja: estar juntas com esses “corpos-textos” (Evaristo, 2009, p. 623) e conversar, pensar sobre nossos corpos e as diferenças, as experiências de nos vermos e compreendermos, de falar e nos ouvirmos para, talvez, **denegrir(-se) e enurdecer(-se)**.

Diante disso, quem sabe seja uma saída, uma possibilidade, o fato de nos enunciarmos, colocando nossos traumas na mesa, nossas dores, tensões, nossas alegrias, nossas fragilidades escritas por nós mesmas. No encontro. No entre. Narrar nossos passos como de fato são... como de fato somos. Múltiplas. Histórias singulares. Cada pessoa é um mundo, tendo o processo de narrar como produção de vida e tessitura de memória. “Somos quem narra, somos autoras e autoridade da nossa própria realidade” como a militante Grada Kilomba (2019) nos oferece em seu livro *Memórias da plantação*. Deste modo tentamos dar a ver o gesto de afirmar uma política do cuidado e de afeto no exercício de escrever. No entre. Juntas. Além deste modo de escrever, acolher os saberes ancestrais dos orixás e as epistemologias das mulheres negras. Experimentando uma escrita acadêmica outra... uma escrita que acontece junto. Ou melhor, juntas! Uma escrita que investe nas relações e nos afetos. Que produza afetações diversas... Uma escrita com abertura a uma vida pulsante...

Referências

- CLARETO; VEIGA. **Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia**. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (org.). Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, p. 31-47.
- CORCINI, Lopes. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 1. 2 ed. Trad. Ana L. de Oliveira, Aurélio G. Neto e Célia P. Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.
- EVARISTO, Conceição. Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**: Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, dez. 2009.
- FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens. 1992, p.129-160.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virgínia.; ESCOSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020, p.32-51.
- KILOMBA, Grada. **Memórias de uma plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KUSCH, Rodolfo. **Obras completas**. Tomo I. Editorial Fundación Ross, 2000.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. C. Antunes e J. W. Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficiente no Brasil. 1 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MADEIRA, Débora de Souza Santos Madeira. **Cartografia do caminhar com estudantes (entre diários de pesquisa) no Instituto Benjamin Constant**. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro,

São Gonçalo, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/19328> . Acesso em: 25 ago. 2023.

MOREY, Miguel. Kantspromenade, invitación a la lectura de Walter Benjamin. **Revista Creación**, Madrid, n. 1, p. 1-11, abr. 1990. Disponível em: <<http://www.mediafire.com/view/1422414gq39f343/BBF006.pdf>> . Acesso em: 20 mar. 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

RIBEIRO, Tiago; JANOARIO, Ricardo. Por que ensurdecer a educação de surdos? **Revista Communitas**, v. 3, p. 137- 156, 2019.

RIBETTO, Anelice. Dos saberes risíveis aos saberes menores na educação. *In*: RIBETTO, Anelice (org.). **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

SANTOS, Sheila Martins dos. **Escrevivências: denegrir (-se) e ensurdecer (-se) com estudantes negras-surdas**. 2022. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/19813>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SILVA, Daiana Pilar Andrade de Freitas. **Paisagens tecidas na diferença: modos babélicos de ver, sentir e aprender conversando com crianças do Instituto Benjamin Constant em pandemia**. 2023. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/19927>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **A ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

INSURGÊNCIAS PEDAGÓGICAS: Corpos engajados

Daniele Abreu Migon
e-mail: migon.danieleabreu@gmail.com

Dinah Teba
e-mail: dinahteba@gmail.com

Lilliane Carvalho
e-mail: lillianecarvalho98@gmail.com

Rosa Malena de Araújo Carvalho
e-mail: rosamalena@id.uff.br
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Pesquisa Educação Física Escolar; Experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades (PPGedu/FFP/UERJ; UFF)

Resumo

Este trabalho é fruto dos potentes entrelaçamentos de nossas pesquisas com os encontros no grupo de pesquisa Educação Física Escolar; experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades (ELAC), no processo de reconhecer os diálogos, as narrativas e a escuta para transformação, produção de cultura e (re)conhecimento de todos os sujeitos. Objetivando ressaltar possibilidades de ações educativas e, nesse processo, contribuir para fortalecer a docência no enfrentamento das estruturas de dominação e das desigualdades sociais, éticas, estéticas e políticas, aqui discutimos a “Pedagogia dos corpos” (Arroyo, 2016) e a “Pedagogia engajada” (hooks, 2013), como propostas educativas que possam transgredir e desmoronar as fronteiras a fim de priorizar e valorizar os sujeitos nas instituições educativas. A metodologia se desenvolve nos e com os cotidianos, pelas experiências enquanto professoras e pesquisadoras, como fonte e produção de dados para nossas pesquisas.

Palavras-chave: Pedagogia dos corpos; pedagogia engajada; corporeidades.

Introdução

No movimento de desconstrução dos efeitos da expansão do capitalismo neoliberal, do colonialismo e a universalização de uma única moralidade e atitudes, autores/as como André Bocchetti, Andreza Berti, bell hooks¹, Rosa Malena Carvalho e Miguel Arroyo propõem criar, transgredir, repensar os currículos e seus preceitos homogeneizadores, sexistas e heteronormativos. Entender que a experiência é apropriação da própria vida, mudanças efetivas com os discentes e os docentes, pressupõe posicionar-se, para além da sala de aula, no que diz respeito ao direito e à ética com e à diferença.

Nesse sentido, entendendo que a prática pedagógica é concebida com base nas experiências e conscientização construídas no cotidiano da vida, e que os espaços públicos e privados não se dissociam, o processo de conscientização e desconstrução de práticas hegemônicas ajuda a pensar num currículo que inclui esses sujeitos produtores de culturas, culturas corpóreas, esses corpos reais, seus coletivos, sua arte, sua sexualidade. Significa pensar em outra pedagogia, uma pedagogia para todos os corpos, uma pedagogia que inclui as diferenças. Tomar consciência de que há corporeidades precarizadas e silenciadas com “[...] essa imposição de uma Cor, um Corpo, um Gênero da nação como Único, Comum, Nacional” (Arroyo, 2016, p. 23).

Nossos estudos destacam a “Pedagogia dos corpos” (Arroyo, 2016) e a “Pedagogia engajada” (hooks, 2013), como propostas de experiências educativas que possam transgredir e desmoronar as fronteiras, priorizar e valorizar todos os sujeitos. Há corpos potentes e insurgentes que vêm resistindo às normas e aos controles impostos por projetos educativos, corpos que assumem e fortalecem suas identidades, histórias, valores e/ou a própria vida, corpos ousados e

expressivos que criam tensões nos dispositivos institucionais, políticos e sociais. Corporeidades protagonizando outros arranjos sociais, políticos, éticos e estéticos, viabilizando experiências outras, experimentar com as diferenças, para produzir nessas relações outras subjetividades e movimentos coletivos a fim de romper com as lógicas de opressão e colonialismo.

O reconhecimento do outro enquanto sujeito histórico e cultural permite encontros com modos outros de ser e estar no mundo, são encontros que oportunizam, quando realmente presentes e disponíveis, “[...] a liberdade do imprevisível, pois depois de algo ter acontecido, não sabemos o lugar que habitaremos e o que passará a nos constituir – até a próxima experiência” (Berti; Carvalho, 2022, p.190). Berti e Carvalho ainda sugerem que:

Pensar a educação (e a pesquisa narrativa em educação), a partir da experiência, é inspirador, porque sugere movimentos, deslocamentos, interrupções temporais, obrigando-nos a parar, escutar, olhar com atenção. Forçando-nos a suspender a opinião, tão demasiadamente fabricada pelo excesso de esclarecimento e informação do modo de vida contemporâneo (*Idem*, p. 191).

Entretanto, uma prática pedagógica engajada, tanto dos/das professores/as quanto dos/das estudantes, assim como uma política educacional que favoreça essa educação, exige coragem e disponibilidade para correr riscos para uma “[...] educação libertadora que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser” (hooks, 2013, p. 32). Sujeitos inseridos em um processo educativo que inclua a consciência de raça, do sexo ou de classe social sem medo das emoções e das paixões que esses encontros possam despertar, ou seja, “[...] professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo” (hooks, 2013, p. 25).

E quando falamos sobre reconhecer o outro, cabe considerar que incluir os chamados marginais desvalorizando ou desconsiderando as suas produções, não é incluir. Assim como falar sobre racismo, mas escolher ou considerar apenas os estudantes

brancos. Como também afirmar ser uma educação antirracista com ações apenas em um período, ou uma atividade, ou um projeto. Ou ainda, trabalhar com textos de autores sem nos referirmos a sua raça, etnia, ou sua história de vida. Geralmente são as formas como a inclusão acontece – adaptação à lógica dominante. Entretanto, hooks (2013, p. 61-62) afirma que, “[...] por isso que é tão importante que o “ser branco” seja estudado, compreendido, discutido – para todos aprenderem que a afirmação do multiculturalismo e uma perspectiva imparcial e inclusiva podem e devem estar presentes mesmo na ausência de pessoas de cor”.

Assim, é necessário acolher as múltiplas experiências dos sujeitos em uma decisão e ação política de responsabilização coletiva para reconhecer e incluir a multiplicidade histórica e cultural brasileira. Não é uma experiência fácil, pelo contrário, é áspera, incômoda, uma perspectiva da e pela diferença, engajada na descentralização ocidental, exige mudanças de paradigmas, permitir outras maneiras de partilhar o conhecimento. Não é de imediato que se percebe a riqueza dessa experiência, e para que possa acontecer alguma instabilidade para a mudança é necessário centralizar nas expressões, nas produções e nas corporeidades dos outros.

Sem dúvida, a escuta é um exercício de reconhecimento. Ouvir o outro, jeitos de falar e vozes diferentes, é um exercício de reconhecimento, de visibilidade. “A oralidade e a produção de corporeidades estão imbricadas de modo complexo. Podemos dizer que elas se agitam sobre um mesmo plano, promovendo composições diversas: corpo e fala escorregam um sobre o outro e se produzem mutuamente” (Bochetti, 2022, p. 106). O atravessamento e essa rede de vozes abrem espaço para outras vozes. “Qualquer corpo é, então, a materialidade (extensiva e intensiva) de uma posição definida no cruzamento de diversas forças, sejam elas sensíveis, políticas, históricas, etc. Por seu caráter instável, merece ser sempre pensado como corporeidade” (Bocchetti, 2022, p. 107).

Nesse sentido, a metodologia de nossas pesquisas vem se desenvolvendo nos e com os cotidianos, pelas narrativas, experiências

enquanto professoras e pesquisadoras. Narrar é vital para reconhecer e mudar paradigmas, para a transformação dos sujeitos, uma oportunidade de compartilhar e integrar teoria e práxis.

Narrativas insurgentes

O chão dos espaços formativos é um campo de disputa não só educacional, mas política. Assim, assumimos que a vida escolar é constituída por vários processos, inclusive os normativos que condicionam e moldam os corpos. As narrativas das experiências se materializam em busca por valorização das histórias dos sujeitos, professores/as e estudantes, com o objetivo de promover a produção de informações relevantes, de relatos detalhados sobre as experiências, os eventos importantes, os momentos significativos para cada um. Essa abordagem reforça a importância do contexto em que essas experiências ocorrem e, como a subjetividade de cada sujeito moldará sua interpretação. Quais os efeitos da sala de aula enquanto espaço educativo e político?

Para nós, como docentes, esse movimento procura incluir cada estudante, a partir da valorização das suas narrativas, experiências, favorecendo que construam sentidos a partir de suas próprias histórias. Deste modo, acreditamos contribuir para o fortalecimento da docência na defrontação das estruturas de dominação e de produção das desigualdades sociais, éticas, estéticas e políticas.

Junto com o singular, dentro das escolas e salas de aula, existem ações e projetos estabelecidos constituídos de maneira coletiva e aberta entre discentes e docentes. No entanto, quando Arroyo (2016) nos convida a olhar para BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ele ressalta alguns aspectos importantes, a partir de considerar que estamos em disputa política pelo avanço no direito à educação. Por isso, de imediato nos indaga, enquanto questão política obrigatória, se a Base Nacional Comum valida esses avanços.

A partir desse reconhecimento aproximar-nos da análise da Base e do conjunto de diretrizes e planos, para questionar se representam um avanço ou

um recuo nos avanços que vinham acontecendo nas lutas dos trabalhadores empobrecidos, dos indígenas, negros, quilombolas, mulheres, LGBT por afirmar-se como sujeitos de direitos e até como sujeitos de políticas de garantia de direitos: política agrária, urbana, de previdência, trabalho, de transporte... sujeitos de políticas educativas atreladas a essas lutas (Arroyo, 2016, p. 17).

As narrativas e as experiências dos sujeitos, acima mencionados por Arroyo, parecem não ter lugar nas escolas. Nesse sentido, destaca ser fundamental que se pense a BNCC, afinal ela norteará os processos que chegarão às salas de aula.

Os termos Base, Nacional, Comum não são neutros, carregam dimensões, escolhas, intenções políticas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de triste memória, optaram pelo termo diretivo: Parâmetros em plural. Agora é Base em singular. Base única, comum, nacional, aberta ou fechada a essa dinâmica social e profissional? (Arroyo, 2016, p. 17).

Nessa ideia de base única, nos parece que as questões acerca das diferenças e das diversidades ficam de fora. Mediante esses aportes teóricos, os e as autores/as nos alertam para a necessidade, de observar as camadas normativas. Isso significa também disputar sentidos atribuídos à educação na formação dos sujeitos sociais, como sujeito cultural e historicamente constituídos. Nas escolas isso fica muito evidente, por isso, a seguir trazemos alguns relatos de experiências docentes, abordando as diferenças numa perspectiva de inclusão.

Corpos engajados. questionando o “Eu nunca fui lá...”

Em uma aula do terceiro bimestre, com uma turma de terceiro ano, foi proposto como uma das medidas para reposição da greve¹, que a turma escolhesse um local para realizarmos uma atividade externa, deixando claro que, por falta de recursos a escola não

¹ Greve dos professores da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro que aconteceu de 17 de maio a 29 de junho de 2023.

disponibilizaria ônibus. O estudante representante imediatamente levantou a mão e perguntou se poderíamos ir ao Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB), que nunca havia ido lá. O jovem havia sinalizado anteriormente sua vontade de conhecer o CCBB, um importante espaço dedicado à cultura (exposições, música, filmes, educação) no Centro do município do Rio de Janeiro. Foi possível uma visita guiada para a exposição de Heitor dos Prazeres². Uma das primeiras falas dos responsáveis pela visitação, dois rapazes negros, foi: “Esse lugar é público, gratuito, vocês podem e devem frequentar, com ou sem a escola”.

A escola na qual esse estudante de 17 anos estuda localiza-se no bairro da Mangueira, ele, assim como a maioria dos estudantes ali alocados, mora em um bairro adjacente.

Esse relato nos faz refletir sobre quais experiências formam os corpos dos estudantes periféricos. Que corpos tem ou não, a permissão de circular na cidade de forma ampla? O currículo da escola básica sinaliza a necessidade de proporcionar aos estudantes experiências extraclasse. Existem, no entanto, na prática, condições difíceis, como por exemplo, a questão da falta de recursos para disponibilizar transporte para aulas externas ou passeios. O Cartão Escolar destes estudantes está habilitado apenas para ônibus, excluindo outros meios de transporte que a cidade oferece, ou seja, os trens, metrô e barcas, além de só poder usar nos dias letivos, pois exclui os finais de semana³.

Acrescente-se ainda a falta de disponibilidade dos professores, que, em sua maioria dividem seu dia entre escolas e redes distintas. Faz-se necessária a reflexão de Miguel Arroyo (2016, p. 25):

² Exposição do multiartista, pintor, músico e figurinista. Disponível em: <https://ingressos.cbb.com.br/exposicao-heitor-dos-prazeres-e-meu-nome__958>. Acesso em: 6 out. 2023.

³ Regras de gratuidade do Riocard Mais. Disponível em: <<https://www.cartaoriocard.com.br/rcc/imagem/cd50bae2-76ab-48ae-b558-1de93dbc2de3.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2023.

Mas que espaços habitam os corpos? Nem todos os corpos habitam os mesmos espaços da Nação. Nem sequer os mesmos espaços da cidade [...]. A construção da cultura corpórea, das identidades corpóreas é inseparável dos corpos que habitamos e dos lugares que os corpos habitam, questões, vivências processos de construção de identidades individuais e coletivas que transpassam nossa história, nossa cultura, nossas identidades espaciais.

Ultrapassar limites pré-estabelecidos, sair dos lugares delegados pela sociedade, a fim de obter novas experiências, é um ato de transgressão. A autora bell hooks (2013) convida a transgredir ao nos trazer sua experiência enquanto estudante e professora. Sempre inconformada com os sistemas da escola, principalmente o racismo e a “educação bancária”⁴. Na condição de professora, a autora propõe uma pedagogia engajada, um movimento de ideias e a troca entre pessoas. Trata-se de uma proposta de educação como “prática de liberdade”⁵, que:

[...] é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2013, p. 25).

Quando bell hooks sinaliza a necessidade de “ensinar de um jeito que proteja e respeite as almas dos nossos alunos”, ela convoca docentes a observarem e/ou reverem suas práticas em sala de aula, de modo a não reforçarem preconceitos e estereótipos atribuídos a determinados corpos dentro de uma lógica social excludente. Palavras, gestos e atos influenciam o desenvolver das identidades em formação nos espaços de educação.

Uma professora do primeiro segmento da Educação Básica e recém-formada, bacharel em direito, Fernanda, lembra de forma

⁴Termo de Paulo Freire.

⁵Termo de Paulo Freire.

vívida a fala preconceituosa, de sua professora de Geografia no ensino médio. Fernanda, com 15 anos na época, estudava em uma escola localizada no bairro do Andaraí, município do Rio de Janeiro. Assim como muitas pessoas na sua idade, ela dispersava sua atenção do conteúdo das aulas interagindo com seus colegas. A professora chamou a atenção dela e disse, “Você vai ser mulher de bandido”. Fernanda, menina negra e moradora de comunidade, ficou muito incomodada com a fala da professora. Embora muito dura e carregada de preconceitos (de raça, classe e gênero), a fala da professora e, o ainda contraponto trazido por sua mãe, “A professora está errada, você pode ser o que você quiser”, a fez perceber o estudo como um caminho para sua vida. A reação dos corpos às experiências é da ordem do imprevisível, podendo fazê-los sucumbir à lógica de um sistema excludente onde as corporeidades têm seu lugar preestabelecido, ou provocando-os à resistência, à transgressão e ao engajamento nas lutas por espaço e inclusão.

Na esfera da educação, torna-se imperativo o exercício dessa liberdade, incluindo também o estudo das diversidades como uma ação emergencial, enraizada em estratégias e iniciativas educacionais fundamentais. Essa abordagem enriquece os diversos processos pedagógicos no ambiente escolar do dia a dia, desafiando a uniformidade dos currículos e os padrões sexistas e heteronormativos. Além disso, é fundamental promover mudanças efetivas na formação inicial e contínua dos/das educadores/as abordando questões de gênero e sexualidade com sensibilidade e considerando a influência da cultura material, dos objetos, da habitação e da organização espacial nas cidades modernas, que amplificam as disparidades de gênero.

Breves considerações finais. E continuamos...

Por tudo isso, torna-se importante estudar, compreender e discutir corporeidades para afirmar a inclusão em qualquer espaço

e tempo, não apenas em encontros que intencionem promover a multiplicidade dos sujeitos, mas a vida valorizada em todo e qualquer lugar. Insurgências pedagógicas, ou seja, pedagogias que provoquem a conscientização e ações para a transformação do mundo e, nesse movimento, a valorização de todas os sujeitos, todos os corpos, todas as vidas.

O que buscamos em nossas pesquisas, brevemente apresentado nesse artigo, é fortalecer o entendimento de que as lutas por direitos é um exercício coletivo e uma posição política, e ao nos atermos aos espaços educativos, se faz necessário destacar a importância e o reconhecimento dos corpos como produtores ativos de cultura, pois nossa cultura corpórea, nossos corpos possuem histórias singulares e coletivas.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Revista Motrivivência**. Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 15-31, set. 2016.

BERTI, Andreza; CARVALHO, Rosa Malena. Experiência. In: REIS, Graça et al. **Dicionário de pesquisa narrativa**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022, p. 189-196.

BOCCHETTI, André. Corpo-Oralidades. In: REIS, Graça, et al. **Dicionário de pesquisa narrativa**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022, p. 105-111.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS EM SÃO GONÇALO/RJ: Interesses em disputa na ampliação do direito à educação das infâncias

Fabiana Pessanha

e-mail: pessanhafabi@gmail.com

FME-Niteroi/RJ; SEEDUC/RJ

Maria Tereza Goudard Tavares

e-mail: mtgtavares@yahoo.com.br

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Pesquisa da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e
Diversidade Cultural (GIFORDIC)

Resumo

O presente artigo compartilha pesquisa recentemente concluída, em nível de Doutorado, que objetivou investigar as disputas de interesses no campo do financiamento educacional às crianças de 0 a 3 anos, destacando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), como uma importante política nacional de financiamento educacional. A pesquisa se desenvolveu a partir da concepção investigativa do Estudo de Caso, buscando ainda, interlocução com os estudos sobre Poder local e políticas públicas educacionais, particularmente, em periferias urbanas, o que possibilitou a problematização do objeto de investigação em consonância com as especificidades do município de São Gonçalo/RJ, esfera local estudada. Além de forte incidência neoliberal, a pesquisa constatou que a política de financiamento à creche, em São Gonçalo, é fortemente condicionada ao padrão das relações políticas locais, expressando traços históricos de práticas

conservadoras e patrimonialistas na educação da pequena infância local.

Palavras-chave: Financiamento; Direito à educação; infâncias.

Introdução

O presente artigo intenciona compartilhar pesquisa recentemente concluída, em nível de Doutorado, que objetivou investigar as disputas de interesses no campo do financiamento educacional à faixa etária de 0 a 3 anos, destacando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), como uma importante política nacional de financiamento educacional.

Em contexto de enxugamento do Estado e poucos recursos para o financiamento da educação pública, gratuita e estatal, a pesquisa acenou para a função indutora das políticas neoliberais como elemento de fundo no campo do financiamento educacional à pequena infância, sobretudo, à parcela correspondente à faixa etária de 0 a 3 anos. Identificamos o viés neoliberal como uma ideologia que busca a retração do Estado como instância implementadora e garantidora de políticas voltadas ao provimento dos direitos sociais, cenário que se intensificou no Brasil, nos últimos anos.

Estudos recentes (Cruz; Jacomini, 2017; Pinto; Corrêa, 2020) têm mostrado que apesar dos avanços no campo das políticas públicas para o financiamento e a expansão de vagas no segmento creche, evidenciando o crescimento de matrículas de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos em diversas redes públicas de educação, no país, as assimetrias para a garantia desse direito legal, expresso na CF de 1988 e na LDBEN, nº. 9.394/96, ainda atingem milhares de crianças da pequena infância brasileira, sobretudo as pertencentes às camadas mais pobres da população.

A despeito dos desdobramentos positivos a partir da inclusão da Educação Infantil no FUNDEB, Lei nº. 11.494/07, atualizada pela

Lei nº. 14.113/2020, ainda há muito a se avançar em termos de ampliação do acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada (Silva; Dias, 2020) às crianças de 0 a 3 anos, em todo o país. Os desafios ainda encontrados no contexto da política educacional brasileira fragilizam, de modo peculiar, o direito educacional das crianças pequenas e de suas famílias, em todo o cenário nacional.

Refratária dos legados assistencialista e compensatório (Rosemberg, 2003), e desafiada pela escassez de recursos (Martins; Almeida, 2017), a educação das crianças de 0 a 3 anos ainda não avançou, a contento da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 13.005/2014 (Brasil, 2014) que prevê “[...] ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência [do] PNE”.

De acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE) (2019), apenas 37.0% das crianças em idade de 0 a 3 anos estavam matriculadas, em 2019, restando, ainda, 13% da meta a ser atendida no prazo estabelecido.

Diante do exposto, o objetivo central da pesquisa consistiu em investigar os interesses em disputa (Coutinho, 1995) no âmbito do direito educacional às crianças de 0 a 3 anos, no que diz respeito à oferta e ao financiamento, destacando o FUNDEB enquanto uma importante política nacional de financiamento a esse segmento educacional, no município de São Gonçalo/RJ.

Apresentado o panorama de alguns dos principais aspectos que contextualizam nosso objeto de investigação, explicitamos a questão central que orientou o percurso investigativo: Quais principais dilemas e tensões, com ênfase nas relações entre o poder local e as políticas educacionais, influenciam o cenário das políticas de financiamento à creche e a oferta de vagas para a faixa etária de 0 a 3 anos, no município de São Gonçalo/RJ?

Para tanto, a seguir, apresentamos a concepção teórico metodológica da pesquisa, bem como uma síntese de seus principais resultados.

Da concepção teórico-metodológica

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa se desenvolveu a partir da concepção investigativa do Estudo de Caso (Stake, 2013), corrente de cunho etnográfico e qualitativo, que possibilitou a problematização do objeto de investigação em consonância com as especificidades do município de São Gonçalo/RJ, esfera local estudada, buscando tensioná-las em relação às questões políticas, econômicas e educacionais mais amplas.

No que diz respeito ao Estudo de Caso como abordagem teórico-metodológica, Stake (2013) explica tratar-se de uma corrente investigativa que supera o falso conflito entre as vertentes qualitativa e quantitativa.

A pesquisa qualitativa [...] procura eventos ou casos que sejam de interesse. [...] O caso pode ser uma pessoa, mais frequentemente será um grupo de indivíduos, um programa ou algum esforço coletivo indeterminado. O pesquisador, naturalmente, considera certas propriedades ou variáveis, mas estas não se tornam o ponto de convergência do estudo. Determinados momentos, lugares ou pessoas passam a ser o centro do enfoque. A sua singularidade, ironicamente, pode ser considerada como uma base para compreensão do típico e do geral. Em estudos quantitativos, a singularidade individual é tratada como variância do erro. Ao contrário, na perspectiva [qualitativa-naturalista], o problema é investigado mais cuidadosamente (Stake, 2013, p. 21).

Aproximamo-nos, ainda, dos estudos sobre Poder local (Daniel, 1988; Vieira, 2011), e políticas públicas educacionais, particularmente, em periferias urbanas (Alvarenga; Tavares, 2015), contexto em que se insere o município investigado, compreendendo a dinâmica do poder local no complexo conjunto das relações históricas, sociais, políticas e econômicas, o que permitiu compreender e problematizar os conflitos de interesses no campo da educação da pequena infância na esfera local gonçalense. Entendemos que os dilemas e as tensões no campo das políticas educacionais guardam estreita relação com as interseções e contradições da esfera municipal como instância na qual a

complexidade e a contextualidade, no campo político, ganham materialidade.

Assim, buscamos realizar a leitura da esfera local gonçalense como categoria político-epistêmica e prático-política (Alvarenga; Tavares, 2015), na qual entendemos que as políticas de financiamento à creche encontram-se no interior de um movimento contraditório, constituído por diferentes grupos em disputa pelo atendimento de seus interesses. Nesse percurso, admitimos a inter-relação entre os elementos locais e conjunturais nas políticas de financiamento para a educação das crianças de 0 a 3 anos, particularmente a gestão do FUNDEB, no município de São Gonçalo/RJ.

O município de São Gonçalo/RJ e o financiamento educacional às crianças de 0 a 3 anos

O município de São Gonçalo/RJ, recorte geopolítico e campo empírico de estudo e análise, está localizado na periferia da região Leste metropolitana do estado do Rio de Janeiro, que se configura na segunda maior e das mais complexas do país (Carneiro, 2021). Com uma população estimada em quase 1 milhão de habitantes (IBGE, 2022), ocupa o 2º lugar no estado e 18º no país, em contingente populacional. Além do aspecto demográfico, a cidade também se destaca por ser o 2º colégio eleitoral do estado e o 15º do Brasil, dentre os 5.570 municípios da federação, chegando a ocupar a 3ª posição no *ranking* nacional, se desconsideradas as capitais.

Trata-se de um município de grande porte, composto por 92 bairros, distribuídos em 5 (cinco) distritos extensos e populosos, cuja densidade demográfica se configura em múltiplos desafios no âmbito da infraestrutura básica, como: saneamento, saúde, educação, tráfego, mercado de trabalho, cultura e lazer, segurança, ocasionando dificuldades no contexto da habitabilidade local (Tavares, 2003) e impactando diretamente a qualidade de vida da população.

Dados oficiais levantados na pesquisa, especialmente os de ordem socioeconômica e demográfica, revelam que a cidade de São Gonçalo chega às duas primeiras décadas do século XXI submersa em um conjunto de problemas estruturais, que parecem crônicos e amplamente desafiadores para a sua resolução (Casa Fluminense, 2020). Atualmente, a região metropolitana do estado do Rio de Janeiro enfrenta inúmeros desafios dos quais o município de São Gonçalo é caudatário e luta, até os dias atuais, para superar, quadro agravado por se tratar de um município pobre e periférico, fortemente marcado por desigualdades econômicas e sociais.

Entre outros fatores, o conjunto desses elementos justifica a importância e a representatividade do município gonçalense no que se refere às pesquisas no campo das políticas públicas educacionais, especialmente, no campo do financiamento à creche, principalmente, quando considerada a alta demanda local na faixa etária de 0 a 3 anos, que de acordo com o Ministério Público do estado do Rio de Janeiro, alcança a média de 41.500 crianças (MP/RJ, 2022), aproximadamente.

A pesquisa constatou a importância dos recursos do FUNDEB para o financiamento da educação pública, na cidade, uma vez que o município contribui com menos recursos ao Fundo estadual, em comparação ao quanto é beneficiado. Entretanto, apesar do aumento proporcional de matrículas de crianças de 0 a 3 anos na rede municipal estatal de, aproximadamente, 251%, desde o início da vigência do FUNDEB, foi possível constatar a expansão muito diminuta desse setor, que saiu de 379 para 1.332 matrículas, entre 2007-2020, representando um aumento de, apenas, 953 vagas, no período.

Por outro lado, além de ser majoritária quando comparada à rede municipal estatal, a rede de creches comunitárias conveniadas com a prefeitura aumentou expressivamente, particularmente, após início da vigência do Fundo, a partir de 2008, revelando que o aumento considerável dos recursos da educação, no município, esteve associado às disputas por parte dos setores privatistas não-

estatais, pelo fundo público da educação. Também foi possível constatar que o aumento significativo dos convênios das creches comunitárias com a prefeitura ocorreu durante governos evangélicos e de extrema direita no Executivo municipal, permitindo concluir que as influências das denominações evangélicas neopentecostais têm seus impactos sobre a política local de expansão e financiamento à Educação Infantil, no município.

Outra forte característica do atendimento à creche em São Gonçalo é a presença da rede privada com fins de mercado que, por se tratar de uma vertente central na cidade, ganhou especial destaque em nosso Estudo de Caso. Acreditamos que a capilaridade do setor privado na oferta educacional, em São Gonçalo, dá o tom das relações do poder econômico no contexto mais amplo do poder local gonçalense, à medida que indica elementos da articulação e fortalecimento desse setor na esfera política local.

Acreditamos que o panorama do atendimento à educação de 0 a 3 anos a partir da participação das diferentes dependências administrativas acena para as disputas de interesses no campo das políticas de financiamento e oferta de creche na esfera local gonçalense. Compreendemos que os recursos municipais, limitados, principalmente quando consideramos a demanda local, são disputados tanto pelo setor estatal, quanto pelas investidas das inúmeras organizações não governamentais no pleito pelo convênio com a prefeitura. Por sua vez, a fluidez do setor privado mercantil possivelmente contribui para invisibilizar a insuficiência de equipamentos públicos de educação para atendimento não somente à creche, mas, também, à pré-escola, camuflando a carência por que passa a população local pelo direito à Educação Infantil pública e gratuita, na cidade.

A privação do direito à creche se evidenciou em nosso Estudo de Caso ao constataremos que mais de 50% dos bairros da cidade de São Gonçalo são desprovidos da presença de equipamentos públicos para o atendimento educacional à faixa etária de 0 a 3 anos. Concluimos ser esse um problema que impacta diretamente o direito

básico de acesso à creche, à medida que as famílias que buscam matricular suas crianças de 0 a 3 anos em instituições educativas ou partem à procura de instituições privadas, ainda que, muitas vezes, a baixo custo, ou de espaços que não possuem autorização para funcionamento.

Considerações finais

No estudo realizado, percebemos as forças neoliberais como fatores de indução no campo das políticas de financiamento educacional à pequena infância gonçalense. Também foi possível constatar que nosso objeto de investigação esteve atravessado por intensas lutas em torno de projetos distintos de financiamento educacional às crianças de 0 a 3 anos, mostrando que o Estado é uma arena dinâmica e conflituosa sobre a qual entram em confronto diversos agentes e grupos em busca de legitimação e hegemonia de seus projetos políticos e ideológicos.

No campo do financiamento educacional à pequena infância, a esfera política para a oferta de creche se mostrou atravessada pelas pressões advindas de diferentes grupos da sociedade civil local em busca por hegemonia de seus interesses, em grande parte, protagonizados pelos setores privado e público não-estatal. Nesse cenário, reiteramos a educação pública, laica, gratuita e estatal enquanto instância efetivamente democrática, reforçando a necessidade de planejamento e implementação de políticas públicas no âmbito do direito à Educação Infantil de qualidade.

Em síntese, o estudo revelou que a política de financiamento à creche, na esfera local gonçalense, é fortemente condicionada ao padrão das relações políticas locais, de modo que o financiamento educacional à faixa etária de 0 a 3 anos ainda não consegue romper a lógica peculiar do Estado brasileiro, expressando traços de um padrão histórico com forte incidência de práticas conservadoras e patrimonialistas, compreendidas, principalmente, como o privatismo da esfera pública, no campo da educação da pequena infância.

Referências

ALVARENGA, Marcia Soares. Relações entre poder local e políticas educacionais em contextos de periferias urbanas. *In*: ALVARENGA, Marcia Soares de; TAVARES, Maria Tereza Goudard Tavares (org.). **Poder Local e Políticas Públicas para Educação em periferias Urbanas do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2015, p. 55-80.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014 - Edição extra.

CARNEIRO, Waldeck. Um desafio chamado Rio de Janeiro. **Toda Palavra**. 2 ago. 2021. Disponível em: <<https://www.todapalavra.info/single-post/um-desafio-chamado-rio-de-janeiro-artigo-de-waldeck-carneiro>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CASA FLUMINENSE. **Mapa da desigualdade**: região metropolitana do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2020/07/mapa-da-desigualdade-2020-final_compressed.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. Representação de interesses, formulação de políticas e hegemonia. *In*: TEIXEIRA, Sonia Fleury. **Reforma sanitária**: em busca de uma teoria. São Paulo: Cortez, 1995, p. 47-60.

CRUZ, Rosana Evangelista da; JACOMINI, Márcia Aparecida. Produção acadêmica sobre financiamento da educação: 2000-2010. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília-DF, v. 98, n. 249, p. 347-370, maio/ago. 2017.

DANIEL, Celso. Poder local no Brasil urbano. *In*: **Espaço e Debates Revista de Estudos Regionais e Urbanos**, São Paulo, n. 24, Ano VIII, NERU, 1988.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. São Gonçalo. População estimada. 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

- MARTINS, Eliana; ALMEIDA, Ney Luiz. T. de. A expansão desigual das ofertas educacionais no Brasil no século 21. **Em Aberto**, Brasília-DF, v. 30, n. 99, p. 129-143, maio/ago. 2017.
- MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Panorama Educação**. 2022. Disponível em: <https://public.tribeableau.com/app/profile/cao.educa.o/viz/PanoramadaEducao-V2_0Pacote2/PAM1Creche>. Acesso em: 15 set. 2022.
- OPNE. Observatório do Plano Nacional de Educação. **Objetivos da Meta 1**. 2019. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil>>. Acesso em: 31 jan. 2023.
- PINTO, José Marcelino de Rezende; CORRÊA, Bianca Cristina. Educação Infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb? **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 24, p. 1-27, 2020.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. **Proposições**, Campinas, v. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan./abr. 2003.
- SILVA, Givanildo da; DIAS, Adelaide Alves. Democratização e Educação Infantil: oferta e qualidade. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 138-157, set./dez. 2020.
- STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, Rio de Janeiro, n.7, p. 19-27, [1983 impresso], 2013.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã**. 2003. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2003.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília-DF, v. 27, n. 1, p. 123-133, jan./abr. 2011.

NOVO ENSINO MÉDIO E A INDUÇÃO AO SETOR PRIVADO: Quem são os novos atores da educação pública do estado do Rio de Janeiro?

Fabiano Viana Andrade
e-mail: f.andrades@hotmail.com

Carlos Soares Barbosa
e-mail: profcarlossoares@gmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudo e Pesquisa Juventudes, Trabalho, Educação e Políticas Públicas (JUVENTE)

Resumo

A reformulação do ensino médio implementada após o Golpe de 2016, pelo governo interino do então presidente Michel Temer, introduziu uma série de alterações, não apenas na estrutura curricular, mas também no funcionamento dos sistemas de ensino da Educação Básica brasileira. Este estudo, conduzido no estado do Rio de Janeiro, se concentra nas parcerias público-privadas da Secretaria de Educação (SEEDUC) e analisa a inserção e atuação das EdTechs na rede estadual de educação, investigando como essas EdTechs adentram o contexto da reforma do Ensino Médio. O trabalho adotou uma abordagem metodológica baseada em pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada no método materialismo histórico-dialético, visando compreender os fundamentos e contradições subjacentes a esse fenômeno. Os resultados da análise dos contratos e convênios firmados entre as EdTechs e a SEEDUC proporcionam uma compreensão mais profunda dos motivos que levam o setor empresarial a ser um forte defensor da atual reforma do Ensino Médio.

Palavras-chave: Edtech; educação; ensino médio; público-privado.

Introdução

Em 2016, diante de uma grave crise política, institucional e financeira no Brasil, a presidente Dilma Rousseff foi destituída da presidência da República, dando início ao governo Michel Temer e a retomada dos princípios ortodoxos da agenda neoliberal. Entre as mudanças realizadas aceleradamente pelo novo governo está a Reforma do Ensino Médio, insituída por meio da MP nº 746/2016 e transformada na Lei nº 13.415/2017, tornando mais acirradas as disputas em torno da Educação Básica.

Um ano depois, em 2018, o Ministério da Educação (MEC) assinou um acordo de empréstimo de 250 milhões de dólares com o Banco Mundial (BIRD), destinado ao "Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio". Esse projeto abrangeu quatro áreas: revisão de currículos, flexibilização curricular nas escolas, planejamento logístico e ampliação do tempo integral. A reformatou mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), gerando críticas e protestos públicos pela sua revogação.

Para pesquisadores como Fornari e Deitos (2021), a reforma do Ensino Médio revela-se como uma "reforma mercadoria" por congregar interesses hegemônicos representados pelo grande capital, que se materializa, entre outras ações, por meio da produção e comercialização de material didático, do assessoramento técnico para capacitações e flexibilização do currículo, da contratação de empresas para a oferta da educação técnica presencial ou a distância – EaD, assim como pela via dos arranjos curriculares de itinerários formativos e pelas parcerias com setor privado (Fornari; Deitos, 2021), sobretudo por meio das EdTechs – Startups de educação, projetadas para criar produtos e serviços de forma escalonável, rápida e de base tecnológica (Burin, 2021).

Dentro do exposto, constata-se que a implementação da "nova" reforma do Ensino Médio, iniciada durante a pandemia da Covid-19, e a necessidade de informatizar todo sistema educacional de

forma aligeirada e em larga escala, pode ter proporcionado a entrada nunca antes vista da iniciativa privada nesta etapa da educação pública. Toma-se por pressuposto que uma das frentes onde esse processo se materializa é por meio das EdTechs e Big Techs educacionais, cuja atuação já ocorre na preparação de pacotes de conteúdo, na gestão escolar e na formação continuada de professores. Ao trazerem o slogan “solucionar problemas”, essas empresas têm se tornado uma alternativa rápida, prática e atraente para o Estado em um contexto em que a escola é apresentada como obsoleta e os professores são vistos como “atrasados, não adaptáveis e ineficientes em lidar com a tecnologia” (Neto *et al.*, 2018).

Sendo assim, buscaremos neste texto, analisar como vem ocorrendo a inserção e atuação das EdTechs na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, no contexto da reforma do Ensino Médio, entendida como um viés da privatização da educação pública justificada em nome de soluções digitais.

Para tanto, foi utilizado o referencial metodológico baseado no materialismo histórico-dialético, buscando analisar a atuação das EdTechs em sua totalidade, isto é, no conjunto das múltiplas relações e mediações nos âmbitos econômico, político e cultural e atento as contradições e a dialética do processo. Nesta pesquisa, portanto, utiliza-se a dialética como ferramenta para destacar as interconexões entre as partes de um determinado fenômeno específico e sua relação com a totalidade social, analisando o processo de transformação inerente ao movimento histórico. A concepção teórico-epistemológica do referido método pressupõe que a ciência tem como objetivo produzir conhecimento com a finalidade de transformar a realidade, sob a compreensão de que o conhecimento é uma construção que está intrinsecamente ligada à história e às desigualdades presentes na sociedade e a realidade é o resultado de uma construção histórico-social de uma determinada época específica.

O presente texto se estrutura em duas seções. A primeira, discorre sobre o crescimento da parceria na área educacional entre o setor público e as empresas privadas do ramo tecnológico,

especialmente durante a crise sanitária da Covid-19. Em seguida, discute a atuação das EdTechs na educação pública do Rio de Janeiro, buscando problematizá-las como os novos atores da privatização.

A reforma do ensino médio e a parceria público-privada na era da tecnologia

O processo de privatização pode assumir diferentes facetas dentro da política educacional. No âmbito da gestão, implica na transferência direta da gestão de serviços públicos para entidades privadas, que assumem o controle e a administração das estruturas e ofertas educacionais. É crucial ressaltar que tais iniciativas, predominantemente, têm como objetivo atender aos interesses do mercado, o que acaba por resultar na mercantilização da educação. Esse enfoque, por sua vez, perpetua a lógica capitalista, transformando a educação em uma mercadoria em detrimento de seu papel como um bem público essencial.

Neste contexto de contínuas disputas entre interesses públicos e privados, bem como nas complexas relações de poder em jogo, é fundamental ressaltar o conceito de Estado ampliado, conforme delineado por Antonio Gramsci (1968). De acordo com o filósofo sardenho, o Estado ampliado é uma esfera na qual a sociedade política, representando o âmbito público, coopera em sinergia com a sociedade civil, que representa o âmbito privado. Isso cria uma estrutura na qual o consenso e a hegemonia coexistem com o uso da força e da coerção. Essa configuração permite que uma classe dominante assuma o papel de classe dirigente.

Nesse cenário, uma política de sociedade abrange um conjunto complexo de mecanismos pelos quais a classe dominante exerce sua hegemonia, de modo que seus interesses se tornem os interesses dos grupos subordinados, como ressalta Gramsci. Essa dinâmica resulta em decisões políticas que favorecem a classe dominante e os interesses corporativos, com consequências que podem afetar adversamente o bem-estar da sociedade em seu conjunto.

No campo educacional, observa-se a crescente incursão do setor privado no âmbito público, mediante a promessa de uma educação de qualidade superior. Essa perspectiva fortalece ainda mais o papel do Estado na lógica neoliberal, como facilitador de parcerias público-privadas e, por conseguinte, como intermediário na transferência de recursos do setor público para o privado.

Simultaneamente, os empresários buscam de maneira persistente acessar recursos públicos, seja diretamente por meio de contratos com o Estado ou indiretamente aproveitando-se de vantagens fiscais. Essa dinâmica ocorre frequentemente com riscos minimizados ou praticamente inexistentes, especialmente no caso da educação básica que é de natureza compulsória. Isso faz com que as escolas públicas se tornem destinos atrativos para a atuação do setor privado, em comparação com o setor de educação superior. Dessa forma, essas estratégias empresariais de disputa do fundo público acabam por reforçar a influência e a presença do setor privado no cenário educacional, sem muito compromisso com a qualidade e com o acesso equitativo à educação pública.

Desde as reformas estruturais de cunho neoliberal iniciadas na segunda metade da década de 1990, o governo brasileiro tem consistentemente buscado transferir as responsabilidades estatais para o setor privado. Este, por sua vez, concebe a educação como uma mercadoria passível de negociação, abrindo assim um novo nicho de mercado a ser explorado através de parcerias. Esse processo ganhou um novo impulso a partir da inserção tecnológica favorecida pelo ensino remoto e pelo *homework* realizados durante a pandemia da Covid-19 potencializados com a reforma do Ensino Médio.

A base desta reflexão parte da premissa de que as parcerias público-privadas são estabelecidas em favor dos interesses privatistas. Esses setores frequentemente fomentam a 'privatização' da educação pública, que ocorre, entre outras formas, seja por meio da venda de serviços e tecnologias educacionais, seja por meio da aplicação e manutenção dos recursos tecnológicos presentes nas escolas.

EDTECS como novos atores no estado do Rio de Janeiro. O que desponta no horizonte?

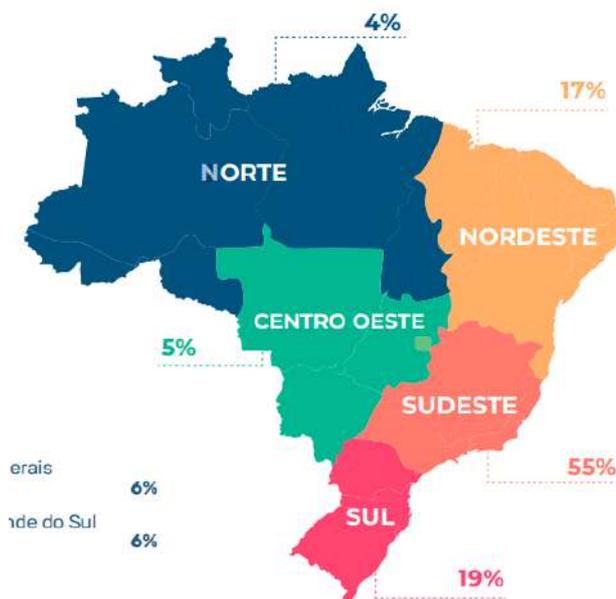
No que se refere a sua terminologia, as EdTechs são associadas às Startups de educação projetadas, visando criar produtos e serviços de forma escalonável, rápida e de base tecnológica (Burin, 2021). Focadas na produção de conteúdos didáticos, de acordo com Burin (2021), 70% das Startups brasileiras atuam no campo das EdTechs e é o setor que mais cresce no mercado global de educação inteligente. Incorporando para si uma roupagem tecnicamente transformadora, neutra e solucionadora de problemas (Neto *et al.*, 2018), seu crescimento e inserção denota preocupação, tendo em vista o conjunto de contrarreformas educacionais de caráter neoliberal e neoconservador em curso e sua significativa indução a iniciativa privada como forma de redução do aparelho estatal.

No Brasil, duas entidades ocupam-se na produção e estruturação de conteúdo relacionado às EdTechs: o Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB) e a Associação Brasileira de Startups (Abstartup). Ambas se identificam como organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. O CIEB tem como finalidade promover e apoiar as redes de ensino básico da esfera pública na implementação de uma transformação sistêmica nos métodos de ensino, atualizando a qualidade da educação por meio da utilização eficaz das tecnologias. Por outro lado, a Abstartup é uma organização setorial estabelecida com o propósito de impulsionar e representar as startups brasileiras em diversas áreas de atuação.

Em 2022, o CIEB e a Abstartup produziram um relatório, buscando apresentar de forma sistemática dados referentes ao desenvolvimento e aduacão das EdTechs, intitulado “Mapeamento de Edtech: investigação sobre as tecnologias educacionais brasileiras 2022”. Ele fornece informações substanciais sobre as empresas em operação, os setores nos quais atuam, os tipos de soluções que oferecem, os modelos de negócios e uma série de outros dados igualmente relevante.

De acordo com o documento, naquele ano foram identificadas 813 Edtechs ativas, um aumento de 40% em relação ao Mapeamento de 2020, quando foram detectadas 556 Edtechs ativas. No que se refere a sua distribuição regional, os dados apontam o Sudeste como pioneiro ecossistema propício para as Edtechs no país, sendo o estado do Rio de Janeiro o de maior concentração (9%), perdendo apenas para São Paulo (38%), conforme o gráfico abaixo.

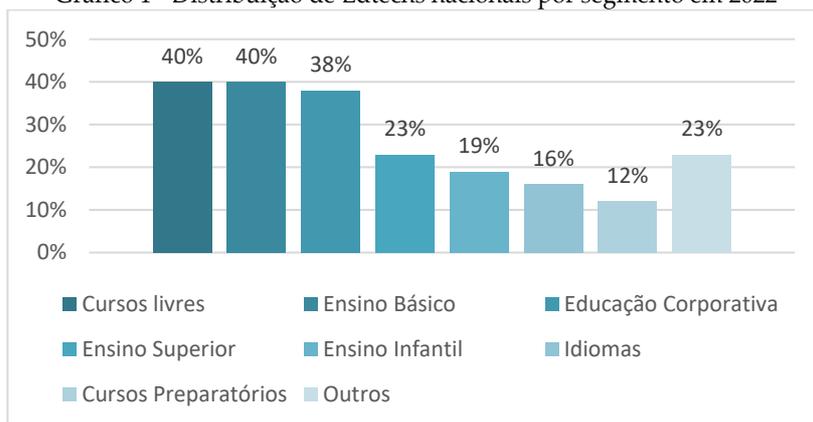
Figura 1 - Distribuição geográfica das Edtechs brasileiras em 2022



Fonte: Mapeamento de Edtech: investigação sobre as tecnologias educacionais brasileiras (2022)

No que se refere à sua atuação, destaca-se as seguintes categorias: Educação Básica, Educação Infantil, cursos preparatórios, cursos livres, educação corporativa cursos livres, curso preparatório e Ensino Superior, conforme gráfico abaixo.

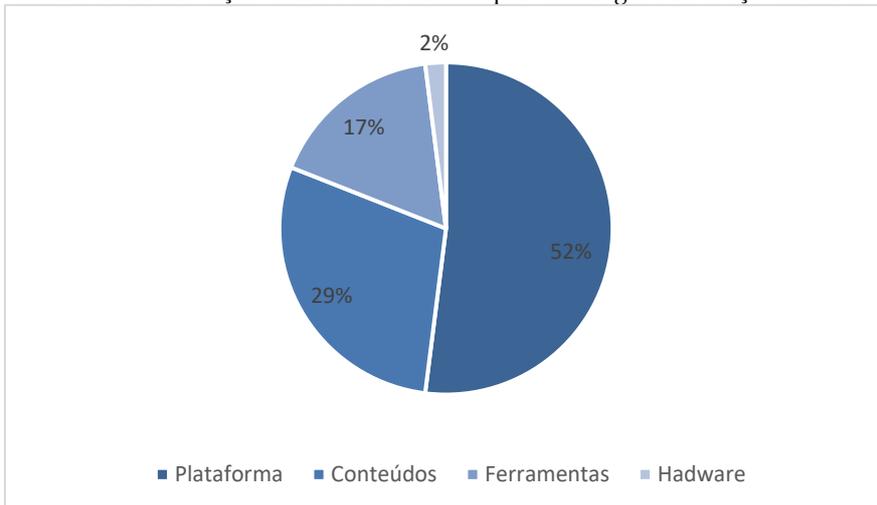
Gráfico 1 - Distribuição de Edtechs nacionais por segmento em 2022



Fonte: Mapeamento de Edtech: investigação sobre as tecnologias educacionais brasileiras (2022)

Como aponta o gráfico 2, a grande maioria das Edtechs implantadas atua por meio do desenvolvimento de plataformas de aprendizagem e formulação e/ou disponibilização de conteúdos educacionais.

Gráfico 2. Distribuição de Edtechs nacionais por tecnologia ou serviço oferecido.



Fonte: Mapeamento de Edtech: investigação sobre as tecnologias educacionais brasileiras (2022)

Trazendo para o panorama local, o estado do Rio de Janeiro foi uma das últimas Unidades da Federação a implementar a atual reforma e enfrenta problemas ainda maiores que as demais regiões para a sua implementação, porém, não deixa de ser um território cobiçado pelas edtechs, como menciona Neto (2023), ao entrevistar o gerente de tecnologias educacionais do CIEB:

Trata-se de um mercado promissor em que mais de 80% das escolas de ensino básico são públicas, e a aquisição ou a contratação de tecnologia pelas redes públicas de ensino ainda é muito baixa, pouco estruturada e muito burocratizada (Neto, 2013).

A inserção das EdTechs na rede pública de ensino merece atenção. Uma delas é a efetivação de contratos na ordem de R\$ 89.546.337,09 entre a SEEDUC e as empresas de telefonia Claro, Telefônica Brasil e TIM, em vigor desde o ano de 2021, com o objetivo de fornecer navegação para docentes e discentes da rede pública estadual, prestação de serviços especializados de aplicativo móvel para a transmissão de aulas ao vivo e gravadas, comunicação entre docentes e estudantes, bem como o acesso aos conteúdos disponibilizados pela SEEDUC. Não por coincidência, essas mesmas empresas vem promovendo eventos sobre educação e conectividade com maciça participação das Edtechs e aprofundadas discussões sobre a reforma do Ensino Médio.

Em pesquisa nos sites dessas empresas de telefonia, observa-se nos últimos anos um ganho de espaço maior para ações no campo da educação, sobretudo durante e após a pandemia. Portanto, pode-se afirmar que há hoje no país um movimento crescente de transmutação de empresas de telefonia em EdTechs e um exemplo disso é a plataforma Órbita Trajetórias Educacionais, uma empresa do Instituto Oi Futuro em parceria com o British Council (Nave, 2023). Esta plataforma hoje atua junto a SEEDUC por meio de convênios entre instituições como Firjan, Sesi e Sebrae desenvolvendo cursos para formação de alunos e professores no estado do Rio de Janeiro. No entanto, o setor educacional do Rio de

Janeiro apresenta um cenário complexo e parece caminhar em passos mais lentos que o setor privado deseja, ocasionando aparente atraso na inserção oficial de Edtechs em sua cartela de empresas fornecedoras de serviços.

Outro ator importante e previsível é a entrada da Big Tech Google no cenário. Hoje ela vem atuando maciçamente por meio da parceria com a Foreducation Edtech de alta penetrabilidade em estados brasileiros, chegando a alcançar aproximadamente 14.000 instituições de ensino em sua maioria na rede privada, porém, em diversas prefeituras como São Paulo, Apucarana, Campinas e com o Estado de São Paulo na implementação do novo ensino médio, assim como parceria com o Sesc/Senai (Foreducation, 2023).

Considerações finais

O cenário das EdTechs no estado do Rio de Janeiro está passando por uma transformação significativa. Essas Startups de educação, focadas em tecnologia e escalabilidade. A expansão das EdTechs acontece em um contexto de reformas educacionais com viés neoliberal e neoconservador, promovendo a participação do setor privado, favorecido pela crise sanitária da Covid-19, o que induz ainda mais a redução do papel do Estado na área social.

Contudo, se em algum momento houve a expectativa de que as EdTechs se multiplicariam em número e diversidade de empreendimentos, o que tem se revelado é, na realidade, uma tendência oposta. Há indícios que esteja ocorrendo uma formação de oligopólios altamente eficazes em contornar as complexidades burocráticas estatais, penetrando na esfera de maior interesse para as tecnologias educacionais, que é a Educação Básica. Isso ocorre não apenas devido ao substancial investimento público nessa área, mas também em virtude do vasto potencial de atuação, visto que 80% das escolas brasileiras fazem parte da rede pública.

Esse cenário revela uma dinâmica significativa e aponta para a consolidação de um pequeno número de grandes *players* que, com

eficiência, conseguem romper as barreiras que separavam o setor público do privado no campo da educação, consolidando sua presença em um espaço de extrema relevância no contexto educacional brasileiro.

Respondendo à questão central deste texto: “Quem são os novos atores da educação pública do estado do Rio de Janeiro?”, sabemos que alguns já despontam com elevada articulação: Vivo, Oi, Claro, Telefônica Brasil, Tim e a Edtech ForEducation.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BURIN, Fátima Osmari. **EdTechs: panorama de startups de educação no Brasil e suas inserções na Educação Básica.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9568>> Acesso em: 13 out. 2021.

FORNARI, Márcia; DEITOS, Roberto Antonio. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no Governo Temer: Uma análise das Orientações e do Financiamento Externo. **Trabalho Necessário**, v.19, n. 39, mai.-ago., 2021. Disponível em: < <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181>> Acesso em: 13 out. 2021.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

NETO, Eduardo Savares. Edtechs: O que são, Importância e Mercado (Guia Completo). **Fia Business School**. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/edtechs/>. Acesso em: 10 out. 2023.

NETO, Octavio Ribeiro de Mendonça; VIEIRA, Almir Martins; ANTUNES, Maria Thereza Pompa. Industrialização da educação, EdTech e prática docente. **EccoS** – Revista Científica, n. 47, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10702>> Acesso em: 13 out. 2021

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel. A política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E O ALINHAMENTO À PEDAGOGIA DO CAPITAL

Filipe Cavalcanti Madeira
e-mail: fcmadeira1985@gmail.com

Carlos Soares Barbosa
e-mail: profcarlossoares@gmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudo e Pesquisa Juventudes, Trabalho, Educação e Políticas
Públicas (JUVENTE)

Resumo

No Rio de Janeiro, o movimento de reestruturação do Ensino Médio teve início uma década antes da aprovação do novo Ensino Médio. A partir de 2007, a SEEDUC-RJ colocou em execução vários arranjos curriculares elaborados e executados em parceria com o empresariado, dada a posição privilegiada que este segmento foi adquirindo no gerenciamento pedagógico e nas políticas educacionais, através de seus institutos e fundações. Trata-se de recorte da Dissertação de Mestrado, finalizada em 2023, cuja pesquisa respaldou pela abordagem qualitativa e documental, fundamentada teórico-metodologicamente no materialismo histórico-dialético. O *corpus empírico* considerou a Resolução SEEDUC nº 5.424/2016, que instituiu o Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro. Os resultados indicam que a rede serviu de espécie de “laboratório” da reforma do Ensino Médio, uma vez que a organização curricular, princípios e finalidades expressam no referido programa se vinculam aos defendidos pelas organizações empresariais, especialmente o Instituto Ayrton Senna. **Palavras-chave:** Ensino médio; reformas gerenciais; SEEDUC-RJ.

Introdução

Historicamente, o Ensino Médio tem sido alvo de disputas em torno de seus objetivos e finalidades. De um lado, os que defendem um percurso formativo fundado na separação entre trabalho manual e intelectual; do outro, os que advogam a favor de uma formação integral no qual o trabalho se configura como um princípio educativo. Tais disputas ficaram evidentes a partir dos debates em torno da atual reforma, instituída pela Lei nº 13.415/2017. De modo geral, entre seus defensores encontram-se as agências internacionais multilaterais e o setor empresarial brasileiro, por meio de seu braço social (institutos e fundações); e entre os opositores, estão as entidades docentes, estudantis e acadêmico-científicas.

As justificativas apresentadas pelos reformadores para a conquista do consenso sobre a necessidade da reforma tomam por base os seguintes argumentos: (i) baixos índices alcançados nas avaliações de larga escala (nacionais e internacionais), o que demonstra a necessidade de melhorar a qualidade da educação brasileira; (ii) altos índices de reprovação e evasão escolar decorrentes de um currículo extenso e desinteressante para os jovens, o que ressalta a importância de uma maior flexibilização curricular por meio da oferta de itinerários formativos; (iii) formação alinhada às demandas e desafios do século XXI, desenvolvendo competências que preparem os jovens para as novas exigências do mercado de trabalho, garantindo maior produtividade, qualidade de vida e crescimento econômico (Brasil, 2016).

Por outro lado, pesquisadores do campo educacional, especialmente os da linha de Trabalho e Educação, chamam à atenção para as contradições e os interesses (proclamados e velados) presentes na nova matriz curricular, tendo em vista que a discussão curricular diz respeito também ao tipo de sociedade, de ser humano, de cidadania e de profissional que se pretende formar. Os estudos ressaltam que a falta de investimentos em infraestrutura adequada para ampliação da carga horária, o esvaziamento e fragmentação

dos conteúdos epistemologicamente mais sólidos e a crescente precarização do trabalho docente resultarão no aprofundamento da dualidade do Ensino Médio e da desigualdade social e educacional.

Neste sentido, para alguns autores, como Ramos e Frigotto (2017, p. 30), a atual reforma se configura como uma “contrarreforma” por se tratar de “um ataque desferido contra as últimas conquistas do ensino médio na perspectiva da formação unitária e integrada dos jovens brasileiros”. Significa, na verdade,

Uma dupla interdição ao conhecimento que faculta aos filhos e filhas da classe trabalhadora à cidadania política e econômica, mesmo que nos termos restritos da democracia burguesa. A cidadania política, que pressupõe os conhecimentos básicos para a leitura autônoma das relações sociais, elemento crucial numa sociedade que tem na mídia empresarial uma máquina de alienação em nome dos interesses do capital, e a cidadania econômica, que pressupõe a aquisição do conhecimento politécnico e/ou tecnológico [...]. Uma interdição que impede que a maioria dos jovens da classe trabalhadora tenha um Ensino Médio de qualidade, compatível com as exigências necessárias ao processo produtivo sob o atual padrão técnico. Condena-os, portanto. Além disso, obstrui o acesso desses jovens à universidade, especialmente a carreiras de maior valor social e econômico (Frigotto, 2018, p. 248).

Enquanto produto e produtora da sociedade de classe, reiterada no caso brasileiro pela especificidade de capitalismo dependente (Fernando, 1976), a dualidade estrutural da educação tem sido intensificada junto com o fortalecimento da hegemonia neoliberal e do capitalismo financeiro-rentista, bem como pelo conjunto de reformas gerencialistas em curso no país desde a segunda metade da década de 1990, sob a justificativa de se promover uma maior eficiência e eficácia à administração pública. Na prática, tais mudanças se materializam no enxugamento dos investimentos públicos com a área social, na transformação dos direitos em serviços e nas relações sociais orientadas pela lógica do mercado.

Foi isto que assistimos com a Reforma do Estado e a focalização dos gastos públicos, realizadas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e com a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.487/2017) e a Emenda Constitucional 95/2016, que estabeleceu um

teto de gastos para as políticas sociais por 20 anos, ambas instituídas no governo Michel Temer (2016-2018). É nesse contexto brasileiro de ajuste fiscal, de redução de gastos públicos, de significativas mudanças no mundo do trabalho provocadas pela reestruturação produtiva e de avanço na disputa do fundo público por parte do segmento empresarial que o “novo” Ensino Médio é instituído, inicialmente pela Medida Provisória nº 746/2016, transformada posteriormente na Lei nº 13.415/2017.

O Rio de Janeiro foi uma das últimas Unidades da Federação a implementar a Lei, no entanto, antes de sua aprovação algumas escolas estaduais já vinham se constituindo em uma espécie de “laboratório” das matrizes curriculares defendidas pelo segmento empresarial, visando, segundo a retórica discursiva, formar os sujeitos demandados pelo século XXI. A partir de 2007, na gestão do então governador Sérgio Cabral, observa-se a presença cada vez mais intensa da perspectiva técnica e empresarial no gerenciamento pedagógico e nas políticas públicas educacionais.

À luz dessas considerações iniciais, este texto objetiva demonstrar a relação entre o referido Programa e o “novo” Ensino Médio, com vistas a desvelar o alinhamento das políticas instituídas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) à pedagogia do capital. Trata-se de recorte da Dissertação de Mestrado (2023), fundamentado teórico-metodologicamente, no materialismo histórico-dialético e na pesquisa documental, de abordagem qualitativa. O *corpus empírico* considerou a Resolução SEEDUC nº 5.424/2016, que instituiu o Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro.

O texto se estrutura em duas partes. Inicialmente, discorre sobre a reforma gerencialista da SEEDUC-RJ, na última década para, em seguida, tratar do protagonismo do empresariado na elaboração de diferentes arranjos curriculares para o Ensino Médio que deu origem ao Programa de Educação Integral

A reforma gerencial e o protagonismo empresarial na rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro

As mudanças empreendidas na rede estadual de educação do Rio de Janeiro de cunho gerencialista foram provocadas pela 26ª posição obtida pelo Ensino Médio no *rank* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2009, ficando à frente apenas do estado do Piauí o atingir a pontuação de 2,8 para uma meta de 2,9 e diante de uma média nacional de 3,6 (Inep, 2022). Este foi o contexto propício para os reformadores educacionais alardearem a crise da educação brasileira e apresentarem como solução um conjunto de reformas baseadas na expertise do setor privado, com vistas a obter um maior controle – administrativo e pedagógico – das escolas (Freitas, 2014).

Seguindo a cartilha reformista e buscando melhorar a posição no Ideb, o governador Sergio Cabral instituiu uma série de mudanças na SEEDUC-RJ, a começar pela nomeação de um novo responsável pela pasta – o economista Wilson Risolia. Sua gestão à frente da SEEDUC-RJ, entre 2011 e 2014, foi pautada em um Plano de Metas alinhado à política de metas do Ideb, tido como instrumento de referência para mensurar a qualidade da educação. Tratando a educação como um serviço a ser prestado sob a lógica empresarial, sua gestão foi caracterizada pelo uso excessivo de avaliações em larga escala (o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ), pela política de premiações e bonificações de alunos e professores, pelo controle do rendimento de alunos e professores por meio da tecnologia, pelas parcerias com grupos privados e a padronização da prática docente reduzida ao currículo mínimo.

Pautada na retórica dos reformadores e nas orientações das agências multilaterais, as reformas gerencialistas buscaram melhorar a capacidade da gestão da educação, atribuindo metas e mecanismos de controle de resultados como forma de superar as deficiências administrativas e pedagógicas. Uma das estratégias da

SEEDUC-RJ para o acompanhamento e controle dos resultados almejados se deu por meio da implantação da Gestão Integrada da Escola (GIDE), concretizando a presença no “chão da escola” da égide empresarial.

As mudanças empreendidas levaram o Rio de Janeiro atingir o índice de 3,66 no IDEB-2013, divulgado em 2014, alcançando assim a 3ª posição no país. Tal resultado foi bastante comemorado pelo secretário em diferentes meios de comunicação, destacando os mecanismos de gerenciamento empresarial (produtividade, competitividade e meritocracia) como elementos centrais para tais conquistas.

Um dos braços da reestruturação gerencial foi o fortalecimento das parcerias público-privadas com vistas à formação profissional concomitante ao Ensino Médio. Este foi o objetivo do Programa Dupla Escola, criado em 2012, embora as parcerias público-privadas já viessem sendo instituídas alguns anos antes com este propósito. O projeto piloto ocorreu no Colégio Estadual José Leite Lopes, em 2008, com a criação do Núcleo Avançado em Educação (Nave) favorecido pela parceria com o Projeto Social da Empresa Oi de Telecomunicações (Oi Futuro), com o objetivo de oferecer cursos técnicos na área das tecnologias digitais (Moehlecke, 2018). Posteriormente, parcerias foram estabelecidas com outras empresas e institutos empresariais, como a Procter & Gamble Industrial e Comércio Ltda (P&G) e a Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (Codin). Em 2009, o convênio firmado com o Grupo Pão de Açúcar deu origem ao Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos e Gestão de Cooperativismo (Nata).

Essas experiências deram origem ao Programa Dupla Escola, em 2012, se configurando em uma nova forma de privatização. Isto, porque

As escolas seguem sendo públicas, porém com influências centrais do setor privado. As empresas definem a parte profissional do currículo e o perfil dos professores técnicos. A política e as formas de organização do Estado ficam

capturadas na empresa privada, que define a política com recursos públicos e através do Estado. A Lei nº 11.079/2004 foi promulgada no governo Lula. Em linhas gerais, trata da contratação de parcerias público-privadas mediante as quais empresas privadas assumem os riscos inerentes à construção, operação e manutenção de determinadas obras de interesse do Estado, sendo por ele remuneradas periodicamente de acordo com o desempenho no período (Pereira, 2015, p. 7).

Ainda em 2012, a parceria entre a SEEDUC-RJ e o Instituto Ayrton Senna (IAS) resultou na criação do Programa Solução Educacional para o Ensino Médio, implantado como projeto piloto no Colégio Estadual Chico Anysio, em 2013. Elaborado a partir das orientações dos organismos internacionais, o programa contou com investimentos em infraestrutura e uma nova organização curricular, estruturada em dois macrocomponentes integrados, a saber: a) Áreas do Conhecimento, formadas pelas disciplinas de base nacional comum; b) Núcleo Articulador, formado pelos chamados componentes curriculares inovadores (Projetos de Vida, Estudos Orientados e Projeto de Intervenção e Pesquisa) e voltados às aprendizagens socioemocionais.

As experiências acumuladas com os referidos programas deram origem ao Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro, lançado em 2015 e consolidado pela Resolução SEEDUC n.º 5.424/2016 (Rio de Janeiro, 2016), com o intuito de atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), de oferecer educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas. O programa é constituído, portanto, por duas vertentes: Dupla Escola e Solução Educacional.

A vertente Dupla Escola compreende duas dimensões: a Intercultural e a Profissionalizante. A dimensão profissionalizante comporta o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – “modalidade instituída pelo Decreto n.º 5.154/2004, que prevê a integração da educação profissional ao trabalho, à ciência e à tecnologia e às diferentes formas de educação” (Rio de Janeiro, 2016) – e o Ensino Médio Articulado à Educação Profissional – “modelo de educação em tempo integral, que se distingue da mera

justaposição de dois currículos, a partir do planejamento integrado, articulando Base Nacional Comum e a Educação Profissional” (Rio de Janeiro, 2016). A dimensão Intercultural, por sua vez, deve “ofertar ao estudante o intercâmbio cultural e a proficiência na língua estrangeira, valorizando a interculturalidade, potencializando a aprendizagem cognitiva e o desenvolvimento do protagonismo juvenil” (Rio de Janeiro, 2016).

Na vertente Solução Educacional constam as dimensões Ensino Médio Referência, Ensino Médio Nova Geração e o Ensino Fundamental Educação Integral, que seguem a organização curricular do projeto original, composta, como já mencionado, por dois macrocomponentes: Áreas do Conhecimento e Núcleo Articulador, sendo este último formado por “componentes curriculares inovadores e integradores, norteados por uma matriz de competências para o século XXI”, a exemplo do Projeto de Vida, Projetos de Intervenção e Pesquisa e Empreendedorismo (Rio de Janeiro, 2016). A expansão do Solução Educacional para outras escolas estaduais demonstra o poder de interlocução do IAS dentro da SEEDUC-RJ.

Além da diversificação curricular e da ampliação da jornada escolar, a Resolução n.º 5.424/2016, em seu Artigo 20, prevê que o Programa de Educação Integral “poderá ser implantado nas unidades escolares a partir de convênios entre a SEEDUC e instituições públicas ou privadas, com o objetivo de atender de forma célere às demandas sociais” (Rio de Janeiro, 2016). Ademais, além de separar a formação profissional da formação geral, reforçando o caráter dualista do Ensino Médio, o Programa de Educação Integral privilegia a pedagogia das competências, visando, segundo Artigo 2, “o desenvolvimento de competências e habilidades que contemplam tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais”. Todavia, dissimuladamente, a Resolução afirma que “será ofertada formação técnica de nível médio, sob a égide da educação integral, conjugando a formação propedêutica à formação para o mundo do trabalho” (Art. 8º) e, para isso, “adota-se o trabalho

como princípio norteador e a pesquisa como princípio educativo, contemplando as dimensões indissociáveis do eixo Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura” (Art. 10) (Rio de Janeiro, 2016).

Desta forma, é preciso estar atento às polissemias presentes no documento, o que nos leva a questionar o significado de “conjugar a formação propedêutica à formação para o mundo do trabalho”, em um currículo fundamentado na pedagogia das competências. Ademais, a divisão do conhecimento em aspectos cognitivos e socioemocionais gera a impossibilidade de contemplar “as dimensões indissociáveis do eixo Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura” (Art. 10º), pois a organização curricular toma como centralidade o princípio de trabalho regulado pelos interesses do mercado e das classes dominantes e dirigentes. Tais considerações se fazem necessárias a fim de demonstrar o jogo astucioso feito pela SEEDUC-RJ, assessorada por fundações e institutos empresariais, para justificar as mudanças instrumentais instituídas, com o intuito, entre outros, deformatar o “trabalhador de novo tipo”. Isto é, um trabalhador facilmente adaptável às mudanças do mercado, resignado à não ter direitos, conformado às novas relações precarizadas de trabalho e com habilidades e competências para empreender e buscar por conta própria as condições mínimas que garantam a reprodução da existência em meio a um contexto de incertezas.

A Resolução n.º 5.424/2016 revela como a pedagogia do capital foi adquirindo capilaridade na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Afora o aprofundamento do processo de privatização curricular, a semelhança entre os arranjos curriculares instituídos em parceria com o setor empresarial e a matriz prevista na Lei nº 13.415/2017 não é obra do acaso. Revela, na prática, que a rede estadual de educação do Rio de Janeiro serviu de espécie de “laboratório” para o “novo” Ensino Médio.

Considerações finais

Estudos recentes têm demonstrado o processo de privatização manifestado em diferentes campos da educação brasileira, entre eles, no currículo, no financiamento, na gestão e na formação de professores, em decorrência da reforma empresarial em curso no país desde a segunda metade da década de 1990 (Freitas, 2018). O objetivo da reforma é claro: adaptar a educação às demandas geradas pela reestruturação produtiva e à nova sociabilidade capitalista. Trata-se de um projeto global de educação que encontra na burguesia brasileira uma forte aliada, dada à articulação entre seus interesses e os da burguesia internacional, ainda que na condição de sócia-menor, o que contribui para a manutenção da nossa especificidade de capitalismo dependente.

Soma-se a isso os desdobramentos das novas relações flexíveis de trabalho, a exemplo da uberização e do empreendedorismo, que não só aprofundaram as mudanças nos processos pedagógicos escolares, passando a serem controlados diretamente pelo segmento imediatamente interessado por meio da pedagogia do apostilamento e das avaliações externas, como também acirrou a disputa do fundo público por parte do empresariado. No Rio de Janeiro, tal movimento foi adquirindo materialidade a partir das mudanças gerencialistas instituídas na gestão de Wilson Risolia, especialmente com as parcerias estabelecidas com as instituições privadas. Passa a ser edificado, desde então, um projeto de Ensino Médio que além de reforçar a dualidade presente na sociedade de classes, conjuga privatização, mercadorização da educação, transferência de recursos públicos ao setor privado, padronização e controle das práticas pedagógicas, junto a processos formativos cada vez mais aligeirados, pragmáticos e fragmentados oferecidos aos jovens da classe trabalhadora.

O Ensino Médio encontra-se em disputa e no tempo presente esta disputa adquire novos contornos, provocados pela mudança do governo federal e pelo fortalecimento dos movimentos pela

revogação da nova matriz curricular em 2023. Até o momento não há acenos de alterações substanciais por parte do governo federal e apesar do anúncio de pequenas modificações, tudo indica que a estrutura central da Lei nº 13.415/2017 não será alterada, prevalecendo, assim, os interesses do segmento empresarial.

Na contramão de todo esse processo, a formação aqui defendida pauta-se nos princípios da educação omnilateral e da escola unitária, defendida por Marx, Gramsci e pelos autores vinculados ao pensamento histórico-crítico. Uma formação que possibilite os educandos e educandas, o reconhecimento das contradições presentes nas relações estabelecidas na sociedade de classes, de maneira que os projetos de intervenção e as desigualdades existentes possam ser superadas. Em síntese, uma formação pautada nos princípios da “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2001, p. 33), uma escola que não se restrinja à mera adaptação dos jovens trabalhadores ao processo produtivo, orientada para além dos interesses mercadológicos.

Para isso, em diálogo com Gramsci (2001), entendemos ser necessário o compromisso ético-político em direção à elevação cultural e a consciência crítica dos educandos e educandas, visando à formação de intelectuais comprometidos/as com a transformação social, a emancipação humana e a superação de uma formação instrumental e fragmentada. Um projeto totalmente oposto ao que defende os porta-vozes do empresariado nacional e internacional.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produção do conhecimento em educação num contexto de estado de exceção e interdição dos direitos. **HOLOS**, [S. l.], v. 5, p. 245–258, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. Políticas de Educação Integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 145-169, 2018.

PEREIRA, Natália Silva. O programa Dupla Escola: estudo crítico sobre parceria público-privada e o ensino profissionalizante no Estado do Rio de Janeiro. *In*:VII Jornada Internacional Políticas Públicas. 2015. **Anais** [...]Universidade Federal do Maranhão, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR** [on-line], Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEDUC n.º 5.424**, de 02 de maio de 2016. Estabelece o conceito para a implementação do Programa de Educação Integral, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 03 maio 2016.

PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE EM TEMPOS DE INCERTEZAS: Novas identidades docentes

Florentino Maria Lourenço
e-mail: florentinomarialourenco@gmail.com

Maria Tereza Goudard Tavares
e-mail: mtgtavares@yahoo.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudos e Pesquisas da(a)s Infância(s), Formação de Professores
(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC)

Resumo

O trabalho analisa a formação de professores em Moçambique num cenário de um mundo que se quer global e, que enfrenta crises político-epistemológicas na construção de conhecimentos interculturais. Se propõe investigar experiências, realidades de grupos sociais de Moçambique caracterizados pela tradição oral, cujos saberes são construídos e repassados na memória coletiva de seu povo. Objetiva discutir a interculturalidade e dilatar as possibilidades de reflexão e de práticas no campo da formação de professores, assumindo a formação bilingue e a práxis pedagógica da formação docente como *espaçotempos* de reinvenção e contra-ataque às políticas capitalistas neoliberais. Quanto à abordagem teórico-metodológica, trata-se de um estudo de caráter qualitativo, recorrendo à revisão bibliográfica de autores/as que denunciam a colonialidade de saber e poder (Quijano, 2019) na formação docente. Apresentamos como resultados parciais, a diversificação político-epistemológica nas práticas de formação, buscando na interculturalidade um princípio central do currículo de formação de professores em Moçambique.

Palavras-chave: Formação de Professores; tempos de incertezas; interculturalidade.

Introdução

O presente artigo é resultante de um conjunto de questões que vimos pesquisando em nosso processo de doutoramento, inspirados pelas mutações sofridas no campo da formação docente (Cunha, 2015), no período pós-pandêmico atravessado pela crise do capitalismo mundial. Tem como objetivo discutir e dilatar as possibilidades de debate e de práticas no campo da formação de professores trazendo à reflexão as relações que se estabelecem entre as políticas de formação docente, prática, saberes epistêmicos e a sua capacidade de forjar possíveis soluções para os problemas educacionais atuais.

Cientes de que todo o esforço teórico precisa reconhecer que a realidade educativa é paradoxal e, por vezes contraditória, o nosso caminho teórico busca compreender as ações intersubjetivas que aparecem nas políticas formativas, privilegiando o confronto e as contradições internas ou externas aos processos formativos, sem, no entanto, cair na linearidade explicativa dos fatos (Nóvoa, 1995). Como procedimento metodológico, temos como delimitação, o paradigma decolonial Sul-Sul, que nos permite problematizar o espaço da interculturalidade enquanto conceito que incorpora as manifestações da cultura popular e os saberes populares na formação de professores em Moçambique.

Ainda, procedemos à revisão bibliográfica, articulada à abordagem qualitativa enquanto método, por não apenas nos dar a dimensão histórica dos fatos, mas também, por nos permitir compreender o fenômeno estudado como paisagem em movimento que se transforma na dinâmica da relação dos sujeitos. Assim, através dele 'cartografamos' as reivindicações representadas por vozes e práticas que desafiam a formação de professores na

modalidade bilíngue, isto é, língua portuguesa mais uma língua bantu, ligada às realidades dos formandos, pensada na dimensão epistêmica da interculturalidade, pois acreditamos na “impossibilidade da produção de conhecimento, apartando o sujeito que conhece (pesquisa) daquilo que é conhecido” (Tavares, 2016 *apud* Oliveira, 2016, p. 285).

As crises epistemológicas que atravessam a formação de professores em Moçambique têm como uma das raízes a política de invisibilização dos saberes nacionais-populares que, por consequência, impedem a celebração da diversidade. Ainda, atestam como gênese o caráter colonial que se observa nas políticas:

Como se pode notar é no passado colonial que pode ser encontrado o embrião das condições herdadas no Moçambique independente: a sua precária rede escolar e seu sistema educacional, seus objetivos ‘europeizantes’ e o profundo autoritarismo, elemento imprescindível para as exigências econômicas do sistema colonial (Lopes, 2020, p. 63).

No entanto, o último século revelou que questões outras sobre a formação de professores precisam ser formuladas para compreender o tornar-se professor e o *ser* na profissão professor, uma vez que, os objetivos na formação docente já não se centram em “esboçar o perfil do professor ideal, se deve ser leigo ou religioso, se deverá agir de maneira individual ou coletiva (Nóvoa, 1995, p.15), mas em procurar saber que saberes precisam ser construídos? Que novas identidades se colocam como necessárias?

Em busca de possíveis respostas, vimos investindo no diálogo com Paulo Freire e na análise reflexiva enquanto um caminho fértil para superar as *situações-limites* e incertezas que caracterizam a formação docente, buscando assim, *inéditos-viáveis* (Freire, 2020) nas políticas formativas que valorizam a interculturalidade; tensionam as fronteiras culturais, epistemológicas e científicas fixadas pelo colonialismo; oportunizando outras formas de pensar, formar e reconhecer a formação docente em sua capacidade *crítica-transformadora* (Freire, 2020).

Em síntese, formar em/para tempos de incerteza requer um novo (re)construir inovador das relações educativas capazes de favorecer a formação de consciência coletiva comprometida com a profissão docente. Por essa razão, precisamos desenvolver uma educação/formação que (re)coloca como sua primeira atividade o percurso vida concreta dos humanos, como sinaliza Lamas (2017, p. 2) é preciso privilegiar a “[...] aprendizagem experiencial pelo recurso a vivências, pessoais, interativas e colaborativas”, sem perder de vista “o contexto em que os conhecimentos construídos e as competências desenvolvidas são utilizados”.

A formação de professores em tempos de incerteza em Moçambique: Que identidades a construir?

É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas está-lhes reservado o ‘lugar do morto’ (Nóvoa, 1995, p. 10).

É a partir desse “lugar do morto”, metaforicamente, apresentado na epígrafe acima, que inicio a discussão sobre os desafios que se apresentam na formação de professores, colocando no centro a participação coletiva dos professores formadores, formandos e outros atores intervenientes na formação docente enquanto estratégia de resistência às varias formas de fazer docente que empurram a profissão professor a crises cíclicas.

Numa altura em que as convulsões sociais provocadas pela mobilidade humana e pelo acelerado mercado de consumo pensado e engendrado pelo capitalismo mundial; pelo colapso do Estado de Bem-Estar Social em meio de uma política neoliberal associadas às crises das políticas dos grandes organismos internacionais (Capella, 2004), grandes debates ocorridos em todo o mundo, tem olhado para a educação como um possível laboratório de ideias, cuja função é promover ações capazes de fissurar as armadilhas do capitalismo.

Em diálogo com autores que encaram a profissão docente como de alto risco dada sua complexidade de atuação nos espaços sociais,

bem como das exigências de produzir e ampliar possibilidades de reflexão para o surgimento de novos saberes (Correia, 1991), compreendemos ser urgente pensar a “Profissão Professor” em tempos de incertezas e desafios à escola enquanto *locus* de formação humana a partir da dimensão cultural. Nesse cenário, a cultura é encarada como “[...] uma das dimensões de nossa existência intersubjetiva e histórica, um complexo de elementos que constituem radicalmente nosso mundo. Esse mundo, que é um sistema concreto de significação [...]” (Zea, 1959, p. s/p).

Esta necessidade se comprova nas primeiras décadas do século XXI, no qual somos desafiados a compreender “que aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas, tais como a Família, a Igreja, a Escola [...], reinserir na história e, portanto, devolver à ação histórica” dos homens enquanto promotores e pensadores da sua própria existência (Bourdieu, 2023, p. 8).

Por essa razão, pensar *Educação e Democracia em tempos de reconstrução*, interrogando de forma coletiva os desafios da escola pública na superação das múltiplas desigualdades que atravessam a instituição escolar, torna-se fulcral nos tempos atuais – caracterizados pelas mudanças sociais radicais, que para além de desafiar a escola pública a (re)ocupar o espaço desalojado pela pandemia da COVID-19, nos vemos confrontados pela crise das políticas capitalistas de cunho neoliberal (Saul, 1993), que acrescentam à precarização das estruturas escolares, a reprodução das ideologias de subalternização em forma de imposições de políticas que não visam formar cidadãos livres, autônomos e reflexivos, mas sim para o trabalho e o consumo precarizado.

Num cenário de elevada burocratização e controle no exercício da profissão docente, consideramos que compreender a formação como *espaçotempo* de disputa e de criação de novas identidades profissionais implica encará-la como campo de construção e fortalecimento a partir da criatividade e espírito de lutas, onde a formação se transforma em espaço de autonomia capaz de superar a

visão tecnicista, através de ações que mobilizam e privilegiam a ação-reflexão coletiva para a resolução dos problemas no trabalho docente.

Ainda, esse processo implica pensar a formação de professores articulada a conscientização dos contextos sociais transformada em um “[...] olhar mais crítico possível da realidade, que a “dês-vela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (Freire, 1980, p. 37). Assim, a conscientização na formação de professores em Moçambique, envolve confronto, disputa, diálogos sistemáticos entre professores formadores e formandos a fim de forjar futuros professores com conhecimento técnico-científico, que sejam epistemologicamente reconhecidos nas classes populares a que se destinam. Nesse processo, os sujeitos formandos são estimulados a problematizar as situações quotidianas, se tornam conscientes e responsáveis por transformar e reinventar as suas realidades.

A formação precisa devolver aos professores a autonomia, a criatividade e a capacidade de (re)inventar soluções nas suas práticas pois:

os professores serão reconhecidos como sujeitos de conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o status de verdadeiros atores, e não o de simples técnico ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática *top and down* (Tardif, 2002, p. 127).

A nosso ver, esta crise não resulta de inadequações ou conflitos internos ao sistema educacional, mas sim, de uma crise formada e importada do campo político-econômico exterior a ela e mais amplo. Para o contexto específico de nosso estudo na formação docente, parece-nos que não se pode pensá-la fora de questões que revestem o debate atual: por um lado, o monoculturalismo – que defende que os povos partilham contextos semelhantes de uma cultura 'universal' –, fundamentada na necessidade de se privilegiar o domínio científico na formação –, por outro lado, a interculturalidade que considera que cada cultura tem as suas

necessidades singulares, sendo que os processos de formação precisariam articular saberes docentes, conhecimento científico, saberes epistêmicos com recurso à formação bilingue.

É partindo deste cenário que pensamos a formação intercultural, por considerarmos que a interculturalidade concebida em Canclini (2019), encara a formação docente como conjunto de elementos culturais e sociais que possibilitam a convivência entre culturas e políticas socioculturais – a formação intercultural reconhece a diversidade e se enriquece nela. É um processo que permite “não só as combinações de elementos étnicos ou religiosos, mas também a de produtos de tecnologia avançadas e processos sociais modernos ou pós-modernos” (Canclini, 2019, p. XXIX).

Formar professores nos tempos incertos que nos atravessam, implica compreender as relações e tensões entre os saberes epistêmicos e os saberes práticos na formação docente, tendo como fundamento a formação intercultural enquanto *espaçotempo* de diálogo e de humanização de práticas formativas, visando ampliar possibilidades reflexivas que subvertem e rompem a inércia e o fechamento dos campos de escuta e diálogo na formação de professores.

A interculturalidade nos permite entender as políticas e os currículos de formação de professores como territórios de construção e invenção de novos significados e/ou como *espaçotempos* de negociação e consolidação de identidades que se formam na relação horizontal e dialógica.

Nesse diálogo, entendemos que o/a docente no seu processo formativo é investido/a não só dos seus papéis tradicionais de lecionar aulas e orientar a aprendizagem discente, mas também da urgência de articular a sua função às novas demandas emergentes da escola de massas e da globalização, realizando intervenção nas ações coletivas que visam combater as assimetrias sociais (Cunha, 2015).

A interculturalidade de que falamos aposta na partilha e troca de experiências, ela se enriquece na história oral construída nos encontros entre os sujeitos – aquela que lança a vida para dentro e

com pessoas da própria história alargando o campo de ação. Aquela que admite heróis e construtores de saberes e conhecimentos outros, muitos desconhecidos ou marginalizados. A assunção interculturalidade – história oral – memória “estimula a professores e alunos a serem companheiras de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade” (Thompson, 1992, p. 44).

Olhando para o cenário moçambicano contemporâneo, compreendo que as políticas de formação de professores procuraram romper com a ideologia colonial trazendo os sujeitos populares para dentro da escola, por isso, a primeira lei do Sistema Nacional de Educação apresenta as diretrizes da Educação e de formação de professores, sendo que esta última se desafiava a:

Assegurar a formação integral dos docentes munindo-os da ideologia científica do proletariado, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos. Forjar no professor uma profunda consciência patriótica e revolucionária, baseada nos princípios do Partido FRELIMO.

Consolidar no professor a visão científica e materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, capacitando-o para atuar de forma dinâmica e exemplar na transformação das condições materiais e sociais e dos valores morais e culturais na escola, na comunidade e na sociedade (nº 5 do Art. 33 da Lei 4/83 de 23 de março).

Ao nível da Lei, procurou-se desenvolver ações que defendessem a superação da ideologia colonial. No entanto, era preciso reconhecer que o rompimento dos resquícios coloniais nos sistemas educativos não ocorreria nem existiriam fora das relações homens-mundo (Freire, 2020), por isso colocar como centro os sujeitos, reconhecendo-os como criativos, significava recolocar a real missão da educação que pensa a sociedade na sua dimensão humana, portanto, conflitual, atravessada pela disputa de interesses.

É nesse cenário que nos desafiamos a pensar a reconstrução do sistema educacional a partir de políticas de formação de professores primários bilingues; que por ser um processo que se localiza no

campo das incertezas, urge questionar, que pontos de resistências a formação docente dispõe e/ou precisa construir para efetivamente influenciar o tecido social? Quais contribuições os diferentes saberes, as diferentes culturas oriundas dos sujeitos das classes populares, bem como os saberes da prática e da teoria científica podem oferecer à formação docente?

Consideramos que colocar essas interrogações marcam um mergulho na ordem de afirmação da profissão docente e do seu reconhecimento social. Nesta outra ordem somos desafiados a construir novas avenidas na formação docente a fim de compreender que:

na formação, não se separa a pessoa do ser profissional, pois no dia-a-dia da sala de aula, não basta que os professores conheçam novas teorias no campo das Ciências da Educação, é necessário que eles formulem perguntas sobre situações fundamentais em torno de si mesmo e das tarefas que cumprem (Leite, 2007, p. 165).

No entanto, a permanência dos modelos monoculturais e monolíngues de formação de professores que exercem a exclusão política-epistêmica e ontológica precisam ser analisados na sua dimensão mais ampla, pois se localizam num imenso campo das relações que partem das instituições iniciais de formação de professores primários em Moçambique, até o seu nível mais elevado. A sua ideologia é estrutural e intersubjetiva, uma vez que suas práticas não se situam em um espaço visível e determinado – não estão apenas ao nível da política formativa –, o que faz com que efetivamente ainda não atendam às necessidades de cada formando.

Assim, “os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica” (Saul, 1993, p. 64).

Algumas palavras finais

Desafiados a escrever uma breve síntese como “considerações finais”, gostaria de ressaltar que, em tempos de reconstrução social, a formação de professores é desafiada a ressignificar suas práticas e sua dimensão epistêmica-ontológica, colocando a interculturalidade como central em sua abordagem, a fim de desenvolver e propiciar a interação, reciprocidade, partilha e uma retroalimentação entre grupos com expectativas diferentes.

Em tempos de incertezas, nos quais somos desafiados a reivindicar e reformular as políticas sociais a partir da escola, a troca de experiências e o estar atento à escuta se mostram centrais, na medida em que a interculturalidade como um constructo epistêmico for capaz de promover escutas e acolhimento outros. Assim, reconstruir a escola pública implica apostar em uma educação por vir, propondo processos e experiências de formação docente que estimulam e celebram a diversidade cultural, as diferenças entre sujeitos, ancorando-se nos contextos socioculturais das comunidades e/ou sociedades dos seus formandos e de seus/suas estudantes, sem, no entanto, negligenciar a igualdade.

Formar em e para tempos de incerteza implica superar a racionalidade técnica nas práticas formativas, sendo a formação desafiada a problematizar os conteúdos de formação, analisando criticamente a tarefa de educar partindo de contextos concretos, pois só assim se pode colocar em prática a educação problematizadora (Freire, 2020).

Trata-se de uma formação intercultural que se articula no contato de diferentes culturas, promove o conhecimento recíproco, o respeito pela diversidade, privilegia a interação entre sujeitos que se estabelece na poética da relação das culturas, onde não ocorre a hierarquização cultural (Glissant, 2021). Nesse sentido, cientes de que a educação e a formação de professores ocorrem dentro de disputas políticas, não podemos ser ingênuos para pensá-las desvinculadas do compromisso político, pelo contrário, para que nasça uma nova pedagogia enraizada na vida das consideradas

subculturas (Freire, 2020) é preciso uma ação política militante capaz de tornar aos futuros professores críticos-reflexivos.

Dadas circunstâncias moçambicanas, urge resgatar o postulado no nº 5 do Artigo 33 do nº 4/83 de 23 de março, apostar numa formação de professores capaz de “permitir ao professor a elevação constante do seu nível de formação política e ideológica, científico-técnica e psicopedagógica” (nº 5 do art. 33 da Lei nº 4/83 de 23 de março).

A elevação da consciência e a interculturalidade dos professores, que ocorre em simultâneo com a consciência profissional, de classe e gênero mobiliza o diálogo que reconhece o Outro e seus saberes epistêmicos como fundamentais na promoção de ações que ampliam os ângulos de reflexão sobre as crises que assolam o mundo contemporâneo.

Assim, chegaríamos ao que Leite (2022, p. 107), sistematizando o pensamento da vasta obra freiriana categorizou em cinco princípios fundamentais na formação docente: “ética, curiosidade epistemológica, dialogicidade, conteúdos e investimento pessoal”. Estes princípios permitem o desenvolvimento *pessoalprofissional* “fundamentado na pedagogia da humanização”, onde ao longo da formação não ocorre a separação entre a vida, a prática e a teoria. Essa formação é capaz de “criar outras possibilidades de formação de professores com eles/elas, afinal a formação não é algo imutável que não possa ser realizada de outra forma” (Leite, 2022, p. 108).

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Rio Janeiro: Bertrand Brasil, 2023.

CANCLINI, Nestor. García. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2019.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. O processo de **Agenda-setting na reforma da administração pública (1995-2002)**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências

Sociais – PPGCSO da Universidade Federal de São Carlos –UFSCar, 2004.

CORREIA, José Alberto. Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores. **Revista Inovação**. Lisboa, v.4, n.1, p.149-166, 1991.

CUNHA, António Camilo. **Ser professor**: Bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GLISSANT, Édouard. **Poética da relação**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

LAMAS, Edgar Ribeiro. Desafios para uma aprendizagem experiencial - vivências pessoais, interativas e colaborativas. **Revista de Estudos Interculturais do CEI - ISCAP**. Porto: IPP, 2017.

LEITE, Vânia Finholdt Ângelo. Conscientização: uma das estratégias na formação continuada. *In*: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: Edufba, 2007, p. 163-178.

LEITE, Vânia Finholdt Ângelo. Paulo Freire e o desenvolvimento *pessoalprofissional* dos/das educadores/as. **Formação em Movimento**. **Revista ANFOPE**. V. 4, 2022, p. 94-110.

LOPES, José de Sousa Miguel. **Formação de professores primários e identidade nacional**: Moçambique em tempos de mudança. Curitiba: Appris Editora, 2020.

NÓVOA, António (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de. 20 anos do grupo vozes da educação: memórias de uma história construída coletivamente - entrevista realizada com uma de suas fundadoras, professora Maria Tereza Goudard Tavares. **Revista Interinstitucional artes de**

educar. Rio de Janeiro, V. 2 n. Especial - p. 280-296 (junho- outubro 2016); vozes da Educação.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. Rio de Janeiro: Edições Almedina, 2019.

REPÚBLICA de MOÇAMBIQUE. **Lei nº 4/83 de 23 de março** [Lei do Sistema Nacional de Educação], 1983.

SAUL, Ana Maria. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 63-68, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

ZEA, Leopoldo. **La cultura y el hombre de nuestros días**. México: Unam, 1959.

PROGRAMA NOVOS CAMINHOS: Há um novo caminhar na oferta da educação para a juventude trabalhadora?

Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro
e-mail: ribeiroglopes@gmail.com

Marcia Soares de Alvarenga
e-mail: msalvarenga@uol.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ

Políticas, Direitos, Desigualdades
Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da
Classe Trabalhadora (PPEJAT)

Resumo

Este artigo examina a relação do novo ensino médio com o Programa “Novos Caminhos”, elaborado com a finalidade de ampliar a educação profissional e tecnológica no Brasil. Para tal, utilizamos a perspectiva do materialismo histórico-dialético, analisando um Estado de contrarreforma neoliberal. Destacamos como categorias analíticas da pesquisa, capital-trabalho-educação, ancoradas na teoria marxiana e marxista. Além disso, selecionamos como fontes bibliográficas, legislações educacionais brasileiras (2016-2019). Compreendemos que o “Novos Caminhos” insurge como desdobramento da contrarreforma do ensino médio em conformação à oferta de trabalho simples à juventude da classe que vive do trabalho e perpetua as desigualdades sociais.

Palavras-chave: Programa Novos Caminhos; novo ensino médio; itinerários formativos; educação de jovens e adultos(as).

Introdução

Este texto apresenta encaminhamentos de uma pesquisa de Doutorado, em curso, e teve início por meio da participação das autoras no 4º Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão e Educação de Jovens e Adultos (SELIEJA), realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em que abordamos os desdobramentos do “Novo Ensino Médio” (NEM), por meio do Programa Novos Caminhos (PNC), na formação de jovens da classe-que-vive-do-trabalho.

Nessa escrita, elencamos como método de pesquisa, a teoria crítica, perscrutada pela bibliografia marxiana e marxista, tendo como referencial teórico Marx (2010), Mészáros (2008), Frigotto (2018) e Ferretti (2020). Apontamos como fonte de pesquisa, documentos e legislações referentes a políticas educacionais brasileiras, tendo como marco temporal 2016-2019.

A pesquisa tem como finalidade compreender se os elementos do PNC e do NEM, especialmente os itinerários formativos, se inter cruzam, porque entendemos o Programa como braço da “contrarreforma” do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, que por via desses itinerários dá ênfase à formação profissional e técnica.

O NEM e o PNC como estratégias de precarização da formação da juventude da classe trabalhadora

Apresentado no mês de outubro de 2019, na gestão do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, na gestão do ex-presidente, Jair Messias Bolsonaro, o PNC objetiva elevar de 8% para 80%, até 2023, a educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil. Assim, o Programa é

[...] um conjunto de ações para o fortalecimento da política de Educação Profissional e Tecnológica, em apoio às redes e instituições de ensino, no planejamento da oferta de cursos alinhada às demandas do setor produtivo e

na incorporação das transformações produzidas pelos processos de inovação tecnológica (Mec, 2019, n. p).

O PNC apresenta dois fundamentos basilares: potencial e estratégias. O primeiro dá ênfase ao potencial da Educação Profissional e Tecnológica por meio de: a) alinhar a oferta de cursos às demandas do setor produtivo; b) apoiar a implementação do itinerário da Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio; c) Alavancar o reconhecimento social e econômico da formação técnica e profissional e; d) integrar dados e estatísticas para subsidiar planejamento e gestão da Educação Profissional. Já o segundo, destaca as estratégias do Programa por meio de três eixos: 1) Gestão e Resultados; 2) Articulação e Fortalecimento; 3) Inovação e Empreendedorismo, os quais apresentam métodos e planejamento para ampliar a EPT.

Conquanto, o PNC não apresente alterações na legislação, reformas e equivalentes, seu escopo, nos dá dimensão dos esforços e das tentativas constantes de por meio da ideia de trabalho e renda suprimir da classe trabalhadora, a formação integral, criativa, com vistas ao trabalho criativo. As forças hegemônicas do capital, as mesmas que deflagraram o golpe de Estado no governo de Dilma Rousseff, se mobilizam para golpear as classes subalternas e mantê-las sobre o seu domínio por meio do espírito da “liberdade”. Esse engodo é ardiloso e ilusionista na educação das massas.

Impulsionado por políticas públicas educacionais anteriores, em particular, o NEM e o PNC, encarna investidas do projeto político liberal, ao reforçar a proposição de que aos(às) jovens da classe trabalhadora deve-se ofertar majoritariamente educação para o trabalho simples/ manual.

Desse modo, os itinerários formativos do NEM, especialmente o V, tem a educação profissional e técnica – processo ofertado à escolarização da juventude trabalhadora, o reforço da dualidade estrutural na Educação Básica; a precarização do trabalho docente, por meio do notório saber; a ausência de diálogo entre os(as) atores/atrizes do campo da educação na construção de políticas

públicas educacionais; as tentativas de retorno à educação profissional e técnica, implementadas em conjunturas anteriores; a pressão sobre a elaboração e aprovação da BNCC; a ampliação das desigualdades sociais; a carência de docentes nas redes estudais, onde prioritariamente é ofertado o Ensino Médio; a condição de infraestrutura das escolas, relação de totalidade no sistema do Capital, nos possibilitam compreender o engodo apresentado nas políticas de Estado para a Educação, como parte das estratégias do desmonte do Estado neoliberal.

A educação da juventude brasileira, desde a proposição da reforma no currículo do Ensino Médio (2016), pelo governo de Michel Temer, por força da Medida Provisória nº 746, promulgada em setembro e pela Lei nº 13.415, implementada em fevereiro do ano seguinte, esteve no centro do debate das políticas públicas, resultado das disputas pela orientação da formação desses(as) jovens trabalhadores(as).

Nesse cenário, a demanda pela revogação do NEM emergiu dos movimentos sociais estudantis, entidades representantes da Educação Básica e do Ensino Superior (graduação e pós-graduação) e dos sindicatos de professores de todos os cantos do Brasil. Esses grupos compreendiam que o novo currículo do Ensino Médio era esvaziado, corroborando para fragilizar a formação integral dos(as) estudantes, uma vez que, disciplinas fundamentais como Filosofia, Sociologia e Artes seriam subtraídas parcialmente da grade curricular da formação em nível médio, somado aos itinerários formativos com ênfase no Ensino Médio Técnico.

Esse currículo, na verdade, é mais uma expressão das investidas do capital rentável nacional e internacional na escolarização da classe trabalhadora, em particular os jovens, para o trabalho manual, no qual o sujeito é objetificado/coisificado/reificado, diferente da proposta de educação integral que vislumbra o homem emancipado, por meio da apropriação de conhecimento como parte do processo educacional.

Esse ataque à formação integral do homem decorre do trabalho histórico, aquele em que o homem cada vez mais é desumanizado e alienado do bem que produz. O lucro imposto a essa sociabilidade do trabalho superou o trabalho ontológico e fez, ao longo dos séculos, com que o capital criasse em cada período histórico novas possibilidades de acumulação. Nesse contexto, localizamos o NEM e o PNC como mais um determinante do trabalho histórico que estabelece as condições de formação do seu/sua trabalhador(a), para obtenção da lucratividade. “O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema” (Mészáros, 2008, p. 35).

Ainda de acordo com Mészáros, a transformação dos processos educacionais, depende de uma transformação social, já que a educação está em conformidade com a lógica global de acumulação de capital e de suas exigências. Assim, o que temos visto no NEM e no PNC consolida as artimanhas do metabolismo societal da ordem do capital e de sua hegemonia.

Como dissemos, a subalternidade da juventude da classe-que-vive-do-trabalho exige a perpetuação de reformas educacionais, a fim de alicerçar a atividade produtiva capitalista, bem como seu processo de acumulação. Os métodos da acumulação capitalista alcançam a educação, pois desejam forjar jovens que naturalizem a lógica da apropriação do trabalho estranho/alheio, negando-lhes a efetivação de sua criticidade, pois,

Como sabemos muito bem pela lamentável história da estratégia reformista, [...] que o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. [...] Consequentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre incontestável (Mészáros, 2008 p. 27).

Como dito, a hostilidade do capital não se reforma, mas, cria estratégias para reformar o que está em sua periferia, o que resulta na perpetuação da relação do “prejuízo”, condição *sine qua non* de acumulação de capital. O prejuízo engendra a relação de subalternidade entre o capitalista e o trabalhador (Marx, 2010).

Levando em conta essa lógica, vimos que se espalha na esfera educacional por via das reformas.

O capital depende do direito positivo, ou seja, depende da legislação para regulamentar os seus modos de acumulação (Mészáros, 2008). Por isso, desde 2016, vimos um conjunto de regulações educacionais, bem como do trabalho, em obediência à lucratividade dos detentores do capital que tentam de todas as formas destruir a regulamentação do trabalho, vindo na contrarreforma do ensino médio mais uma tentativa.

As mais importantes operações do trabalho são reguladas e dirigidas segundo os planos e as especulações daqueles que aplicam os capitais; e o objetivo que eles pressupõem em todos esses planos e operações é o lucro (Mészáros, 2008, p. 46).

Entretanto, o capital tem alguns limites e se reestrutura de tempo em tempo objetivando a conservação do lucro. Nisso, a (re)organização da escola e o controle do currículo estão no radar e viram alvo dos seus ataques. É nesse movimento que os organismos internacionais e sua visão de mundo manifestam a agudização da dualidade estrutural do sistema educacional.

Com isso a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal. [...] Os defensores da reforma argumentariam, com razão, que essa responde à necessidade de enfrentar, no plano educacional, os desafios postos pelas mudanças ocorridas no campo do trabalho e, mais amplamente, pelas transformações neoliberais produzidas pelo capitalismo no plano internacional a partir de 1970, as quais vinham sendo gestadas desde a década de 1940 (Ferreti, 2018, p. 9).

De acordo com Frigotto (2018), a reforma do ensino médio, consolidada, cria um *apartheid* social na formação desses(as) discentes. O domínio do “espírito comercial” nos processos formativos não é restrito ao governo de extrema direita, contudo, a imediatividade do capital neoliberal e das novas dimensões da sua sociabilidade, em particular, no trabalho uberizado, digital e

empreendedor; na indústria 4.0 (Antunes, 2020) são estruturantes na elaboração de políticas públicas educacionais para essa conjuntura de desemprego estrutural e capitalismo de plataforma. O capital, em particular no projeto societário neoliberal de acumulação se manifesta mais uma vez na produção das desigualdades.

A lógica destrutiva do trabalho que, se expressa em outras esferas da vida social, tem representações mais ofensivas nas atuais normativas de educação no Brasil, uma vez que engendram as disputas por hegemonia e elementos corrosivos do neoliberalismo, correspondentes aos ditames da cosmologia econômica neoliberal, em que o propósito é formar para produzir mais para o mercado, não se interessando como se garante esse processo formativo.

Entretanto, o que temos visto no horizonte formativo ofertado pelo Estado neoliberal é a redução de possibilidades de formação do indivíduo pleno, criativo, emancipado. Essas apostas na destruição da formação crítica em razão de preceitos de flexibilização das forças produtivas e do individualismo são estruturantes no escopo liberal de sociedade e confluem para a destruição e restrição da esfera pública e, conseqüentemente, da escola. “Os neoliberais podem gabar-se de estar à frente de uma transformação sócioeconômica gigantesca, que vai perdurar por décadas” (Anderson, 1995, p. 22).

Estritamente, a escolarização, por via das legislações, conforma determinações das ideologizações do modo de produção capitalista imposto à sociedade moderna. De maneira que sofre a pressão do capital para que não se ocupe com a tarefa de promover a autonomia/emancipação dos indivíduos, ao contrário o seu *modus operandi* concilia a exploração, a opressão, a dominação e, principalmente, a alienação da classe trabalhadora na ideação vampiresca do capitalismo.

O NEM e o PNC encarnam elementos da submissão da classe trabalhadora e de sua super exploração. Além disso, também apontam para a desregulamentação do trabalho ao materializar a ideologia do “empreendedorismo”, sob ataque incessante das investidas dos dominadores do capital hegemônico global.

Considerações finais

Neste artigo, destacamos que tanto o PNC como o NEM emergem em 2017, como mais uma política de ataque à formação humana “demonstram configurar-se em mais uma ameaça para a formação sólida e emancipadora da classe trabalhadora” (Souza, 2022, p. 39866). Dito isso, ambos não vislumbram novos caminhos para a educação da classe trabalhadora, ao contrário, precarizam ainda mais os processos formativos dos(as) mais pauperizados(as).

É na perspectiva da subordinação dos(as) que vivem-do-trabalho pela avidéz de mais-valia e de trabalho excedente, que localizamos o PNC, posto que na ótica liberal, para que os(as) capitalistas acumulem cada vez mais riqueza é necessário que as barreiras/limites que os impedem sejam devastados.

O Programa Novos Caminhos não nos apresenta nenhuma novidade do ponto de vista das ações/ políticas públicas educacionais para as juventudes no Brasil. Ao contrário, a falsa ideia trazida pelas palavras “novo/novos”, tanto usada aqui quanto no “Novo Ensino Médio” expressa as contradições da lógica liberal e do capitalismo central neoliberal nos processos formativos desses(as) jovens.

Não há caminhos novos onde há a continuidade de formação para precarização, alienação do trabalho e manutenção da divisão social do trabalho e das desigualdades sociais. Por isso, como vimos, no pleno desenvolvimento da ordem do capital, a escola, imperativamente subtrai, cada vez mais, do homem o seu processo criativo ontológico, para a ampliação e continuidade da acumulação capitalista.

Nas projeções do capitalismo neoliberal é necessário que essa escola conforme o espírito desumanizador, alienante, não emancipatório, estranhado e hostil, com vistas a formar trabalhadores(as) que atendam aos interesses do capital rentável, que por via do Estado, impõe o estatuto do mercado ao processo educativo da juventude.

Nesses termos, o PNC agrega de forma mais aguda os interesses mercantis na formação dos(as) jovens com cursos voltados

exclusivamente para a formação técnica e profissional alinhados ao sistema produtivo.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a alteração da Lei nº 9.394/96 e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novos Caminhos**. 2019. Disponível em: <http://novoscaminhos.mec.gov.br/>.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Ensino de Humanidades Estud.* **Av. 32** (93). May-Aug 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de temer legaliza o 'apartheid educacional' no Brasil. **SINPRO-DF**, 2018. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/reforma-de-temer-legaliza-o-apartheid-educacional-no-brasil-diz-gaudencio-frigotto/>

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Trad., apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SOUZA, Fernanda, Ribeiro de. Relação entre a reforma do ensino médio e o programa novos caminhos: a retomada de velhas direções para a educação técnica no Brasil. **Brazilian Journal of Development**, 8(5), 39866–39887. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n5-465>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/48443>

O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO COMO UMA EXPRESSÃO POLÍTICA DO AUTORITARISMO NO CAMPO EDUCACIONAL

Handerson Fábio Fernandes Macedo
e-mail: handersonfabio@gmail.com

Marcia Soares de Alvarenga
e-mail: msalvarenga@uol.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos
Trabalhadores (PPEJAT/CNPq)

Resumo

Esta pesquisa se insere no âmbito das discussões sobre o “Movimento Escola Sem Partido”. Entendemos esse movimento como uma manifestação orgânica do conservadorismo, que vem ganhando cada vez mais terreno com o avanço do neoliberalismo a partir da década de 1990. Buscamos nosso referencial teórico em Antonio Gramsci, utilizando como categorias de análise, Hegemonia e Partido Político. Como fontes primárias, buscamos as redes sociais, bem como o site mantido por esta organização (Movimento Escola Sem Partido). Concluimos que, apesar de reivindicar neutralidade, na realidade o movimento funciona como um partido político na concepção formulada por Gramsci, ou seja, ajuda a organizar e dar voz a determinados setores da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Movimento Escola Sem Partido; Hegemonia; Partido Político.

Introdução

A Educação é um campo de disputa por hegemonia, pois reflete o projeto de sociedade da classe dominante. Dessa forma, a

atividade docente sempre sofreu algum controle que buscava direcionar seu papel, o que pode passar pelo estabelecimento de bases curriculares a avaliações externas. Porém, na última década ganhou força um movimento que busca exercer um controle ainda maior do trabalho do professor, impedindo que determinados temas sejam abordados no contexto escolar.

O Movimento Escola Sem Partido (MESP), com a desculpa que a atividade educacional deve ser neutra, estabeleceu verdadeiro processo inquisitorial contra profissionais da educação, que passaram a ser perseguidos e censurados no desenvolvimento de seu trabalho sempre que algum tema com viés crítico fosse abordado no interior da escola.

Entendemos que o MESP é a materialização de uma concepção conservadora de determinados setores da sociedade que não apenas se fortaleceram com a expansão do neoliberalismo no Brasil, a partir dos anos 1990, mas que conseguiram impor suas pautas no país a partir de 2013, sendo parte de um processo que alguns autores chamam de “Onda Conservadora” (Demier; Hoeveler, 2016), levando ao Golpe de 2016 e à eleição presidencial de Jair Bolsonaro em 2018.

Nesse sentido, nossa compreensão é que o MESP estabelece uma disputa pela hegemonia, disputa essa que se estabelece através da perseguição política e da censura aos profissionais da Educação Básica e Superior, das escolas e universidades. Ou seja, utiliza da coerção para manter a direção moral e cultural da sociedade.

Essa pesquisa surge da necessidade de debatermos, a partir das contribuições do filósofo marxista da práxis, Antonio Gramsci, nosso entendimento do MESP, como um partido político, que possui seus próprios intelectuais orgânicos e concepção de mundo. O desenvolvimento da pesquisa está dividido em três seções: na primeira, discutimos o conceito de hegemonia em Gramsci; na segunda, analisamos o conceito de Partido Político, discutindo também o Estado Integral; por último, analisamos as fontes primárias a partir das categorias discutidas nas duas primeiras seções,

concluindo que o MESP, embora alegue buscar neutralidade e se afirme apartidário, funciona como um verdadeiro partido político.

Hegemonia em Gramsci

A concepção de Hegemonia em Gramsci possui certa complexidade, pois atravessa praticamente toda sua obra, tornando praticamente impossível discuti-lo sem abordar também outros conceitos desenvolvidos pelo autor. Gruppi (1978, p.1) afirma que “Antonio Gramsci, sem nenhuma dúvida, foi o teórico marxista que mais insistiu sobre o conceito de hegemonia”.

Buscando diretamente o próprio Gramsci, este afirma que

O exercício ‘normal’ da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (Gramsci, 2002, p.95).

O que o autor nos expõe é que a classe dominante, ou seja, hegemônica, só consegue se manter nessa posição quando faz uso da coerção e do consenso de forma equilibrada. O que quer dizer que o uso exclusivo da força não é suficiente para sustentar a classe dominante nessa posição, pois é o consenso e a hegemonia conquistados pela classe dominante que legitimarão o uso da coerção por ela. Quando há um desequilíbrio, com a coerção prevalecendo sobre o consenso, isso aponta para o que Gramsci chamou em sua obra de crise de hegemonia.

Percebemos como o conceito de hegemonia é amplo, envolvendo outros fatores, sendo fundamental para a compreensão não apenas da teoria desenvolvida por Gramsci, mas principalmente para o entendimento da própria sociedade. Gruppi aponta que

[...] o conceito de hegemonia é apresentado por Gramsci em toda sua amplitude, isto é, como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer (1978, p.3).

O exposto até o momento demonstra a importância de compreendemos o conceito de hegemonia a partir da concepção de Gramsci para analisarmos o MESP, pois todo projeto de Educação é materialização de um projeto de sociedade. Assim, compreender o MESP significa compreender o projeto de sociedade que ele intenciona construir.

Um dos principais objetivos da educação formal e/ou institucional na sociedade capitalista é a produção de consenso, pois transmite valores que legitimam os interesses da classe dominante (Mészáros, 2008). Nesse sentido, Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, quando tratam sobre dominação, contribuem para nosso debate, visto que, de acordo com eles,

[...] toda classe que almeje à dominação, ainda que sua dominação, como é o caso do proletariado, exija a superação de toda a antiga forma de sociedade e a superação da dominação em geral, deve primeiramente conquistar o poder político, para apresentar seu interesse como o interesse geral, o que ela no primeiro instante se vê obrigada a fazer (Marx; Engels, 2007, p.3 7).

Os autores afirmam que qualquer classe que queira alcançar a hegemonia deve necessariamente atrair as classes adversárias, de forma que assumam seus interesses como se fossem seus próprios interesses, como se fossem próprios daquela classe social. Daí a importância da escola, pois ela contribui para a divulgação dos valores e concepção de mundo da classe dominante, explicando o motivo pelo qual o MESP se preocupa tanto em controlar a atividade docente.

Levando em consideração a discussão até aqui realizada, afirmamos que para melhor compreendermos o papel da Educação na sociedade precisamos necessariamente compreender a concepção gramsciana de hegemonia. Quando tratamos da educação numa sociedade de classes, estamos falando justamente de uma educação

que serve para reforçar a hegemonia e concepção de mundo da classe dominante. Assim, devemos questionar como o MESP atua como um partido político e qual a sua contribuição para a consolidação de uma hegemonia conservadora.

Gramsci e o Partido Político

Assim como o conceito de Hegemonia, consideramos fundamental trazermos o conceito de Partido Político a partir da concepção de Gramsci, sem deixarmos de lado outros conceitos e categorias que estão no entorno desta. Isso acontece porque buscamos uma análise da realidade social pela perspectiva totalizadora, ou seja, levando em consideração aspectos tanto do âmbito cultural, quanto econômicos e políticos.

Iniciamos então essa discussão pelo conceito de Estado Integral ou Estado Ampliado de Gramsci. De acordo com o autor, “por ‘Estado’, deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (Gramsci, 2002a, p. 254-255). Para ele, só é possível compreendermos o Estado quando o analisamos em sua completude, o que torna a divisão entre sociedade política e sociedade civil apenas didática.

Na compreensão de Gramsci, a sociedade política é formada pelos aparelhos de governo, sendo responsável pela coerção e manutenção da ordem estabelecida pela classe dominante. Já a sociedade civil é composta pelos aparelhos privados de hegemonia, ou seja, todas aquelas instituições que contribuem para a consolidação do consenso, de uma determinada concepção de mundo e hegemonia na sociedade, como as escolas, igrejas, sindicatos e imprensa.

Ao contrário dos aparelhos de governo – que agem pela coerção –, os aparelhos privados de hegemonia consolidam a hegemonia, constroem o consenso. Gramsci vai afirmar que a sociedade civil, mediante os aparelhos privados de hegemonia, constrói um

Governo com o consenso dos governados, mas com o consenso organizado, não genérico e vago tal como se afirma no momento das eleições: o Estado tem e pede o consenso, mas também 'educa' este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente (Gramsci, 2002, p.119).

Entendemos então que a sociedade política e a sociedade civil são elementos que caminham juntos na composição do Estado Integral ou Estado Ampliado, buscando consolidar a hegemonia a partir da concepção de mundo da classe dominante. Nesta perspectiva, de consolidação de uma determinada hegemonia, que se insere o debate sobre os Partidos Políticos. Gramsci, quando apresenta esse conceito, realiza uma distinção, indicando que se trata, primeiro, de uma ferramenta que tem por objetivo solucionar problemas na sociedade e, segundo, para organizar a ideologia da classe dominante.

De acordo com o autor, a

Distinção no conceito de partido: 1) O partido como organização prática (ou tendência prática), isto é, como instrumento para a solução de um problema ou de um grupo de problemas da vida nacional ou internacional. [...] 2) O partido como ideologia geral, superior aos vários agrupamentos mais imediatos (Gramsci, 1999, p. 420-421).

O Partido é um aparelho privado de hegemonia, servindo como ferramenta tanto para a classe dominante, para o exercício de sua hegemonia, quanto pode e deve ser utilizado pela classe dominada, com a finalidade de construir seu movimento de disputa de hegemonia contra os interesses da classe antagônica. Porém, para atuar como instrumento de classe, o partido deve atuar como organizador que unifica na superestrutura, no campo da ideologia, para a consolidação da hegemonia de uma determinada classe.

O Movimento Escola Sem Partido enquanto partido

Os debates realizados até aqui nos permitirão analisar o MESP, compreendendo que, apesar de reivindicar uma suposta

neutralidade dos profissionais da educação, das escolas e universidades, colocar-se como apartidário, pode ser considerado um partido político a partir da compreensão de Gramsci.

Levando em consideração a distinção que Gramsci realiza sobre o conceito de partido, o primeiro aspecto exposto pelo autor marxista é que o partido é m instrumento de classe para a solução de algum problema. Nesse sentido, quando olhamos para as fontes levantadas para nossa pesquisa, encontramos a seguinte passagem no site do MESP

A imensa maioria dos educadores e das autoridades, quando não promove ou apoia a doutrinação, ignora culposamente o problema ou se recusa a admiti-lo, por cumplicidade, conveniência ou covardia.

O Escola sem Partido foi criado para mostrar que esse problema não apenas existe, como está presente, de algum modo, em praticamente todas as instituições de ensino do país. [...]

Ajude-nos a promover a liberdade de pensamento e o pluralismo de idéias nas escolas brasileiras (Escola sem partido, 2019).

Entendemos a partir dessa citação que o movimento identifica aquilo que considera um problema, ou seja, a suposta prática da doutrinação pelos profissionais da educação e autoridades, afirmando ser um problema que está presente em praticamente todas as instituições de ensino. O trecho termina com um chamado para que o movimento seja ajudado por aqueles que defendem sua pauta e concepção de mundo.

Já em outro trecho, a noção do MESP como instrumento para atacar um problema se torna mais claro.

O Escola sem Partido foi criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos (Escola sem partido, 2019).

A organização do MESP ocorre na intenção de se conquistar visibilidade àquilo que chamam de “instrumentalização do ensino

para fins ideológicos, políticos e partidários”, formando uma instituição da sociedade civil. Os dois trechos citados não apenas identificam o que o MESP considera como um problema, mas estabelece uma convocação pública para que mais pessoas abracem a causa do movimento, aumentando o poder de pressão sobre os profissionais da educação.

Em outro momento, o MESP afirma que

A pretexto de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores abusa da liberdade de cátedra e se aproveita do segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo (Escola sem partido, 2019).

A intenção do movimento de impedir aquilo que aponta como “visão crítica da realidade”, ou seja, qualquer tipo de conteúdo ou temática que contrarie a própria concepção de mundo do MESP, fica nítida nessa passagem. Impedir que profissionais da educação trabalhem por uma perspectiva crítica da sociedade é justamente agir para a manutenção do *status quo*.

A defesa da suposta neutralidade do conhecimento é algo que pode ser questionado e considerado também como uma concepção de mundo, pois a produção do conhecimento por si só não é neutra. Miguel Nagib (2011), fundador do MESP, afirma que “[...] o educador do passado – para quem a educação era apenas uma forma de transmitir um conhecimento objetivo sobre a realidade – deveria ser substituído por um novo tipo de profissional”.

Desde quando a ação de “transmitir conhecimento objetivo sobre a realidade” não é impactada por questões do próprio professor, sua concepção de mundo ou não representasse também uma questão de ideologia? Assim, defender uma ideia impossível de neutralidade do conhecimento e da educação, por si só, já é uma forma de se posicionar diante do mundo, tomar partido, algo que, numa sociedade tão marcada pelas desigualdades de raça, gênero e classe como a que vivemos, significa estar ao lado do opressor.

O MESP não age apenas recolhendo depoimentos ou denúncias daquilo que considera como doutrinação, mas atua como uma instituição que organiza, dá materialidade e voz para diferentes grupos conservadores e religiosos. No perfil do Twitter do MESP é possível encontrar um termo de compromisso para os candidatos a presidente das eleições de 2018, como podemos conferir na imagem 1.

Imagem 1 – Termo de Compromisso



Fonte: <https://twitter.com/escolasempartid/status/1033489979224281091>

Baseado num teste realizado pela Revista *Veja*, o MESP apontou os candidatos que seriam favoráveis ou não à pauta do movimento. Então, realizou uma publicação no Twitter, convidando-os a assinarem o documento, de forma que se comprometessem publicamente com o movimento, como consta na imagem 2.

Imagem 2 – Candidatos à presidência que apoiam o Movimento da Mordaça



Fonte: <https://twitter.com/escolasempartid/status/1033489519390146565>

No site do Programa Escola Sem Partido também era possível encontrar listas de candidatos que apoiavam o partido, tanto nas eleições de 2016, quanto nas eleições de 2018. Infelizmente o site não existe mais, sendo “unificado” ao site do MESP, que passou por reformulações, não sendo mais possível conferir essas listas de apoiadores. Entretanto, através da ferramenta *weybakmachine* é possível visualizar o que foi salvo do site do programa, onde consta uma aba chamada “ESP NAS ELEIÇÕES 2016”, conforma a imagem 3.

Imagem 3 – ESP nas eleições 2016



Fonte: <https://web.archive.org/web/20161106063748/http://www.programaescolasempartido.org/>

Embora não seja um partido político no sentido institucional, o MESP age como um ao intencionar que seu programa seja apoiado de forma pública por políticos, tanto do Poder Legislativo, quanto do Poder Executivo. Gramsci afirma que

Embora todo partido seja a expressão de um grupo social, e de um só grupo social, ocorre que, em determinadas condições, determinados partidos representam um só grupo social na medida em que exercem uma função de equilíbrio e de arbitragem entre os interesses de seu próprio grupo e os outros grupos, fazendo com que o desenvolvimento do grupo representado ocorra com o consenso e com a ajuda dos grupos aliados, se não mesmo dos grupos decididamente adversários (2002, p.59).

Compreendemos então que, independentemente do partido que cada candidato representava no processo eleitoral, todos eles, assim como seus próprios partidos, tornaram-se representantes também do MESP. Levaram adiante o programa do movimento, ajudaram a construir consenso em torno dele, além de consolidar uma hegemonia conservadora. Para finalizar essa discussão, mais uma vez recorremos ao filósofo da práxis, que afirma

Será necessária a ação política (em sentido estrito) para que se possa falar de 'partido político?'. Pode-se observar que no mundo moderno, em muitos países, os partidos orgânicos e fundamentais, por necessidade de luta ou por alguma outra razão, dividiram-se em frações, cada uma das quais

assume o nome de partido e, inclusive, de partido independente (Gramsci, 2002, p. 349-350).

Assim, consideramos que o MESP apresenta a marca que o caracteriza como um partido político dentro da concepção gramsciana, uma vez que representa a perspectiva de grupos sociais que estão envolvidos na disputa pelo papel e direção da educação, escolar e universitária.

Considerações finais

Concluimos, portanto, que o MESP, apesar de alegar ser neutro, opera, na realidade, como um verdadeiro partido político, conforme a perspectiva desenvolvida por Antonio Gramsci. Sua estratégia visa consolidar um consenso conservador na sociedade, o que se traduz na imposição de sua agenda dentro das instituições de ensino, denunciando o que interpretam como doutrinação. Essa ação é colocada em prática por meio de métodos coercitivos, que incluem a perseguição, intimidação e censura de profissionais da educação através de denúncias, notificações extrajudiciais, processos legais e, principalmente, pela exposição dos mesmos nas redes sociais.

Dessa forma, entendemos que Gramsci nos fornece algumas ferramentas analíticas que melhoram nossa capacidade de compreender e interpretar esse movimento. Compreender o movimento nos permite sairmos da aparência fenomênica e apreendermos sua essência (Netto, 2011). Uma compreensão mais sólida do movimento e de seu programa nos capacita a enfrentá-lo de maneira mais eficaz.

Referências

DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane (org.). **A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

- ESCOLA SEM PARTIDO. **Apresentação**. 2019. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 01 ago. 2023.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Cadernos do Cárcere**. V. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Cadernos do Cárcere**. V. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- NAGIB, Miguel. **Por uma escola sem partido**. 2011. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/por-uma-escola-sem-partido/>. Acesso em: 02 jul. 2020.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: Entre o *devir-criança* e as imposições do sistema educacional

Hugo Melo

e-mail: hugomeloassis12@gmail.com

Alexandre Guerreiro

e-mail: alexandreguerreiro@hotmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

Resumo

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre o quanto o sistema educacional desloca a infância do seu lugar de potencialidade e criação, gerando uma educação voltada para a docilização dos corpos. Frente a isso, indagamos: quais os desafios que o docente encontra na contemporaneidade, no chão da escola? Chão que, para além de um espaço físico, emerge como força de resistência, de inclusão, um lugar de urgência, que convida a pensar a infância também como premente, a fim de que o processo de (des)educação, siga pelas brechas, fugindo da realidade imposta. Como metodologia trabalharemos com a noção de remendos cartográficos de um professor de Educação Infantil, que inclui memórias de sua infância e de retalhos da sua vivência na prática de sala de aula. Pensaremos com os retalhos de autores como Ana Cruz, Anete Abramowicz e René Schérer que discutem a possibilidade de garantir pequenos gestos, que possam transformar e intervir na Educação Infantil.

Palavras-chave: Devir-infância; (des)educação; docente.

Introdução

A infância na contemporaneidade pode ser pensada dentro de um sistema de repressão e cerceamento, no qual a criança é censurada e privada de seus desejos e possibilidades criativas para se moldar ao que é posto pela sociedade e pelo capital. Essa criança é agredida e reprimida, roubada de seu *devoir* para se encaixar nos moldes preestabelecidos. Entendemos por *devoir* o que permite a criação, um despertar para o belo, onde todos nós somos *devi*res.

A sala de aula e o próprio sistema educacional, como um todo, promovem um engessamento dos corpos, seja impondo modos de comportamentos, seja enxergando que a rotina massacrante e exaustiva é o melhor para essa criança. Esse modo de disciplinar atravessa a Educação Infantil e faz com que tenhamos uma infância ausente e infeliz, não vivida, não experimentada, mas sim corrida, que gera marcas de frustrações que podem se arrastar e fazer com que essas seja passada de geração em geração, ou até mesmo que a criança perca o interesse de frequentar os espaços escolares. Desta forma, este trabalho tem por objetivo problematizar o quanto o sistema educacional desloca a infância do seu lugar de potencialidade e criação, gerando uma educação voltada para a docilização dos corpos. Um corpo pensado para ser o que esperam dele, um corpo submetido a exercer determinado papel e função na sociedade. O tipo de comportamento que as crianças têm, pelos seus impulsos, não seriam convenientem ao mundo adulto e no qual, brutalmente, devem se encaixar. Nesse ínterim, vale questionar se essa educação atende aos princípios de “liberdade”, ou se a mesma não se confunde com provisão, no sentido de abastecimento, em que a criança é vista, ainda, como na educação tradicional, vazia e a espera de conhecimento a ser depositado, promovendo correções e moldando seu comportamento. Frente a isso, buscamos refletir sobre os desafios que o docente encontra na contemporaneidade, no chão da escola, chão que, para além de um espaço físico, emerge como força de resistência, de inclusão, um lugar de urgência, que

convida a pensar a infância também como premente, a fim e com o processo de (des)educação, que siga pelas brechas, fugindo da realidade imposta. (Des)educar envolve pensar numa sociologia da infância que abre possibilidade para que a criança seja a protagonista num espaço que foi pensado para ela. É encarar a pedagogia como base que só existe por causa da infância, que pense na criança num mundo diferente do adulto: no seu mundo próprio.

Ao pensar na possibilidade de seguir pelas brechas, pelo ponto que une um remendo ao outro, como metodologia usaremos os remendos cartográficos de um professor de Educação Infantil, que inclui memórias de sua infância e de retalhos da sua vivência na prática de sala de aula. “A Cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos” (Passos; Barros, 2020, p.17). O trabalho se constitui por meio do que é experimentado, no que é vivido. A intenção é propor um pensamento ético, estético e político, que possa orientar e caminhar pelos percursos de análise de implicação das experiências na Educação Infantil. “Ética porque se abre para a possibilidade de fazer escolhas” (Ribetto; Dias, 2020, p. 211), onde emerge o desejo de seguir diferente, (des)formando daquilo que já está posto numa formação preestabelecida para as infâncias.

Estética como um dos caminhos possíveis, entre outros, pelos quais adultos, jovens e crianças realizam estilos de vida não conformados e não consensuais, como ensinou Michel Foucault (2010), afirmando a possibilidade de criar uma vida bela e livre (Ribetto; Dias, 2020, p. 211).

Isso vai ao encontro do tipo de vida, no qual busca caminhos (in)conformados, que possibilita a criação de um *ethos* para a infância, infância livre. “Política pela atitude de forjar novos encontros, sempre outros que se movem para se diferir daquilo que somos” (Ribetto; Dias, 2020, p. 211), diferir aqui com o sentido de também de ser parte de uma infância roubada. O que oportuniza transgredir e pensar diferente.

Além do que é experimentado no dia a dia do espaço escolar, pensaremos com os retalhos de autores como Ana Cruz, Anete Abramowicz e René Schérer que discutem e trazem a possibilidade de garantir pequenos gestos que possam intervir numa Educação Infantil, que abra um sentido diferente para a infância, um sentido de pertencimento e reconquista do seu espaço.

Infância na contemporaneidade

Ao pensar em infância na contemporaneidade somos induzidos a concluir que a criança possui maiores recursos e cuidados na atualidade do que nos séculos anteriores. Talvez o que nos leve a interpretar dessa forma seja o avanço nas legislações que montam um sistema voltado para a proteção e tutela desses seres pequenos, mas o que temos, por conseguinte é nada menos do que a projeção e continuidade de algo que, historicamente, se reproduz, uma história que se repete num plano de manter a criança sob o controle social e pelo social, que venha a movimentar a maquinaria do capital. Esse entendimento de infância traz consigo a necessidade de diferenciar as crianças dos adultos, onde roubamos a criança e a tornamos submissa ao que propomos, afirmamos a todo custo que somos detentores de um poder, a fim de estabelecer para as crianças moldes que se sustentam na ideia de emergência para serventia futura, já que, nessa perspectiva, entende-se que elas são recipientes vazios, sem essência.

A ideia de emergência é importante pois não designa uma origem, mas emergir significa que há um determinado momento em que se "dá a ver", em que se visibiliza e também se enuncia a criança a partir de diversas forças, entre elas: econômicas, sociais, estéticas, literárias, médicas, sanitárias, pedagógicas etc, que fizeram emergir a partir do século XVIII esta forma, que é vazia no sentido de sem essência, denominada criança (Abramowicz; Cruz, 2016, p. 26).

Desde o século XVIII, quando a criança então passa a ser percebida em virtude do crescimento industrial, a sociedade e os

sistemas estabelecem e deixam claro o quanto se precisaria alienar e disciplinar esses corpos. Logo a criança perde o contato com a sua liberdade. Sendo assim, a visibilidade que se dá à criança parte das forças sociais que tem por pretensão sequestrá-las e prepará-las para que, futuramente, sejam seres produtivos e tragam benefícios para a sociedade.

O século das luzes foi o determinado para a criação das crianças. A sociedade em que adultos e crianças se encontram misturados no trabalho e nas diversões, nas festas e cerimônias, cede lugar àquela -nossa- em que a infância, cuidadosamente segregada, torna-se um objeto específico de atenção no plano social: daí em diante, suas tarefas e brincadeiras terão o único objetivo de contribuir para a própria formação (Schérer, 2009, p. 17).

Só que essa situação nos faz esquecer das marcas de frustrações que a criança pode ter ao se distanciar da sua liberdade, pois, a todo o momento, restringimos com sistemas normatizantes que atravessam e prejudicam o desenvolvimento autônomo, que inibe o devir da infância, principalmente quando essa se dá na educação infantil, espaço que visa a convivência de diversas experiências.

Figura 1 - Cartografia do sequestro; memória-retalho do autor escrita em 2023

Ouvia durante o tempo de criança que se quisesse ser alguém na vida eu devia começar a me arrumar melhor, e não sujar minhas roupas, comer de garfo e faca como as adultas tinham por costume e que não podia correr durante as sessões em que elas estivessem por perto. Sentia que de mim ia se perdendo a vontade de brincar, de sorrir. De mim era sequestrada a direita de ser quem eu quisesse ser: livre! Hoje trago a memória de que nada fez sentido, pois vivi e mezei eu desobedecendo. Ser desobediente era considerado um crime. Eu dificilmente seria alguém na vida, mas, ao ter a oportunidade de escrever, percebo que a desobediência não me deixou mesmo inserido na vida. Eu apenas segui o movimento que ela me deu.

Ao traçar um novo olhar para o que é ser criança, evidenciamos que esse modo é formado pela desobediência, ou seja, tudo aquilo que não queremos por perto. Estamos a todo o momento definindo e delimitando o que a criança pode ou não fazer, e isso para nós se torna algo confortável. Será que é confortável para a criança estar num espaço no qual ela deva limitar-se para que os adultos exerçam

o protagonismo? Pensando nisso entendemos como censura o que fazemos com as crianças e toda a infância, a ponto de delimitarmos e transformamos os espaços para que ela se desenvolva num ambiente de prisão, que a todo o momento tem por ideia sequestrá-la de si do que poderia ser um espaço de desenvolvimento.

A escola como aparelho de um sistema opressor

Durante muito tempo entendemos que a desobediência é algo ruim, por isso não a queremos por perto. Sendo assim, armamos espaços que têm por pretensão criar obediências. Surge então a necessidade de ter a escola como lugar que fomente a mobilização. Nesses espaços, pedagogias tradicionais e ortopédicas criam fôrmas com seu modo sequestrador de educar. Mas se considerarmos que esse local não é atrativo por conta da falta de sensibilidade dentro dele?

As legislações, como um produto do sistema que regem a obediência, têm por pretensão oferecer o cuidar, trazendo consigo diretrizes estabelecidas como formas de garantir que as crianças tenham um desenvolvimento autônomo, livre, um exemplo disso pode ser encontrado nos princípios que são estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p.16).

As diretrizes curriculares, publicadas em 2010, não são entendidas na prática no cotidiano escolar. Os espaços estão, ainda sim, voltados para a disputa de poder, e isso acontece de forma automática, uma vez que os comportamentos estão presos na sociedade e são reproduzidos pela equipe pedagógica. Embora o documento estabeleça moldes que venham a organizar a sociedade

para o futuro, o mais grave é quando esquecem das crianças no agora, na medida em que professores e adultos não renunciam ao protagonismo num ambiente que os pequenos deveriam ser o centro das atenções. Isso ocorre porque o entendimento das legislações acontece de modo frio.

Somos a todo o tempo ditadores de uma verdade que não existe, exemplo disso é quando limitamos e separamos os banheiros da escola entre feminino e masculino, vetamos a escolha espontânea de quem poderá usar cada um. Restringimos também as cores, brinquedos e brincadeiras, damos gêneros a elas e obrigamos a criança a usar ou não. Vendemos uma verdade que não passa de uma censura, sem dar conta do quanto essas situações podem engessar a infância.

Figura 2 - Cartografia da Infância Livre; memória-retalho do autor escrita em 2023

Quando cheguei a unidade escolar estava direcionada a cobrir licença maternidade de uma professora. Ela já havia começado a trabalhar as lembranças da própria. Deixei prontas algumas estelhas de corlhas para que as crianças saubam personalizadas. A turma conta com 3 alunos e 5 alunas.



Deparei-me com as estelhas para meninas com o fundo rosa e para meninos com o fundo azul. Logo me fez pensar: por que não azul ou rosa para todos já que as cores não possuem gênero? Os cores não podem ser mais um meio de excluir, ou separar com sustentância de repressão. Indignar, indignar, indignar. Já assim que iniciamos a processo de espaço das crianças, a fim de que elas já não fassam mais reprodução de um pensamento adulto; não cabe mais adultilgá-las.

Ao observar a atitude da professora, mesmo que sem pretensão de arrancar as crianças do seu espaço de criação, ela reproduz os moldes que já estão dentro de si, no que acredita, historicamente, é transmitido aos pequenos para que se encaixem, sem o direito de escolherem qual cor querem habitar. E, se pararmos para refletir, a imposição das cores para as crianças, é mais uma forma dura de censura que não vai ao encontro do mínimo garantido pelas

legislações, quando simplesmente ignoramos os princípios políticos e democráticos estabelecidos por ela. Esta é outra falha que o sistema traz consigo, ditar e não acompanhar os processos, um modo sólido de impor, o que muito resume aos problemas causados na infância contemporânea onde as crianças deixam de exercerem seus direitos, mostrando o quanto os sistemas são falhos e contraditórios quando o assunto é pensar a infância.

Ao olhar para esse lado da moeda, a contemporaneidade traz consigo diversos avanços, sejam eles em tecnologias ou não. O novo, as músicas, as dancinhas de tik tok, o avanço de jogos em rede, enfim, tudo isso se torna mais atrativo. O mundo fora do espaço escolar está atrativo. Sendo assim, ao chegarem à escola e encontrarem adultos que a todo o tempo estão impondo regras e moldes rígidos, difíceis de se adequar, as crianças frustradas perdem o interesse em permanecer nesse espaço. As brincadeiras de rua são mais atraentes, livres e espontâneas. As calçadas trazem consigo uma arquibancada onde as crianças aprendem a sentar no chão e esperarem sua vez na brincadeira, sem mesmo que essa seja imposta por um adulto, até porque, um adulto não indica o chão para se sentar, pois pode sujar as vestimentas. Então, o que a criança quer hoje é ser e ter o direito de escolher quais lugares querem habitar, sem restrições supérfluas que engessam e as arranque de sua potencialidade criativa. Elas querem ser protagonistas de suas formações, só que nós, enquanto adultos, não queremos perder a essência de comandante, e esse problema pode sim distanciar as crianças da escola, o que na maioria das vezes dá sentido aos casos de evasão escolar.

Pelo devir: Reinvenção do docente na prática da (des)educação infantil

Estabelecer um desenvolvimento autônomo é pensar em processos (des)educativos que venham a dar prazer para a infância. Ser docente na contemporaneidade é deixar-se envolver pelas

experiências que nos cercam e que sejam oriundas das crianças, é movimentar a vida com os contextos para e com as crianças. Entendendo que somos partículas de devires, somos partes da infância, e por isso devemos nos unir a ela, rejeitando os disfarces que são impostos, como afirma Schérer:

Pensar o devir-criança, pensar a infância a partir dele, em sua esfera, é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências suas castrações, sua subordinação da infância à uma significação única, a verticalidade de uma única ereção (Schérer, 2009, p.193)

Todos nós, adultos, possuímos uma criança, e ser docente na educação infantil requer que deixemos de ser protagonistas e passemos a nos lançar aos contextos em que aquelas crianças estão vivendo. “O papel privilegiado do professor tende a desaparecer” (Schérer, 2009, p. 30). Por meio desse envolvimento, esse pequeno gesto com as crianças, é que teremos um bom relacionamento com elas e, dessa forma, combateremos os pesados grilhões e disfarces impostos para a infância.

Pensar em infância na contemporaneidade é dar um novo espaço para que a criança consiga se expressar, buscando compreendê-la não mais numa concepção de um ser criado pelo adulto a se render aos moldes, mas sim, na compreensão de que ele pode dar movimento a sua própria vida e à transformação da sociedade.

É a infância que deveria iluminar todas as pesquisas sobre crianças, o trabalho na educação infantil, as perspectivas singulares de se constituir experiências sociais, pois é ela quem carrega a possibilidade de mudança (Abramowicz; Cruz, 2015, p. 33).

Para (des)educar na educação infantil precisamos pensar em formas de descolonizar a infância, deixando que a criança passe a operar como um movimento que entrelace sua possibilidade de

criação, só então é que teremos uma mudança na sociedade. Esse processo de (des)educação exigirá dos adultos o mergulho nas experiências que essas crianças trazem consigo. Puxando o fio com Schérer, todos nós adultos temos a possibilidade de recuperar, na prática da experiência, do momento vivido, à Infância. Na sua sensibilidade, do obscuro de dentro, somos devires.

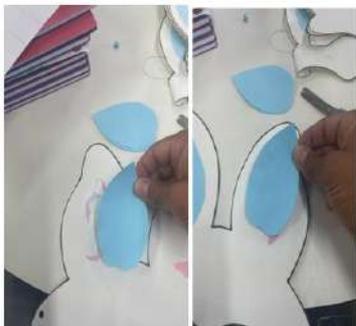
O devir-criança instala-se, instala-nos no *distanciamento*: distanciamento absoluto em relação a qualquer forma de devir adulto, do devir familiar para qual ela se limita a ser um único período da infância à, evolutivo, aquele que conduz à idade adulta; e um único destino final, aquele que o transforma em sujeito, que lhe serve de 'estrutura' (Schérer, 2009, p.193).

Ser formado por devir é entender que nele se tem a possibilidade de criação. Todo o impulso vindo de dentro de nós que permite a criação, seja ela de produzir uma arte, construir uma casa, pensar na ideia de compor música, dentre outras obras, passa a operar com um movimento de um devir-criança.

Garantir os pequenos gestos na Educação Infantil é pensar em práticas de (des)educação que estabeleçam e despertem o interesse das crianças no espaço escolar, principalmente nas salas de aula, lugar onde os alunos passam a maior parte do tempo com os docentes. Sendo assim, devemos propor um protagonismo para as crianças.

Figura 3 - Cartografia da (des)educação; memória-retalho do autor escrita em 2023

Condições nessa perspectiva de que a criança deve tomar as coisas das mãos e de toda a seu descobrimento de si, figuras uma relação para a escola do cor das anêlãs, e isso re-nasce para um lugar ali entre nas ocupadas, no lugar delas, de seus gestos, de suas realizações. Com aqui. E isso me assustando ao certo com seus corpos. Tão melando-se com estruturas por mais de personagens adultos e presenciantes, desde intencionalmente a não que, ali então, estava associada aos seus corpos. Decidi não apressar, ao certo. Deixamos ler nas escolas delas. Copreletamos e manivela prosaica. É abril AZUL, um mês moldada para a conscientização de Cultura. Nada melhor de que transceder. Colocar ao certo as formas de uma forma outra de pensar, para além de que pensar: usá-las como fuga de uma realidade que decide-a por gênero. Revezamos-as.



Cosumir para si uma nova palavra é também dar espaço a um processo de transformação pela invenção. Entendê-la também que a educação não tem, mais específica na Educação Infantil, envolve a não desnaturalização do estudo e educar: crianças cuidadas. Também figuras juntas aventuras que doam a entender a navegação de realta, e para a quebra de apressamento: em mais das demais decantis, deu certo. O ritmo da melancol muito feliz. Crianças navegando e habitadas em seu lugar. Onde crianças. Própria marca de transformação de si, na escola. É para surpresa das demais decantis da escola, que achavam impossível deu certo.

Considerações finais: um recorte

O entendimento de Infância na contemporaneidade, que até então vem traçada pela história, numa educação que molda e aprisiona, parte da disputa de poder e predominância dos adultos sobre as crianças, delimitando o que é certo ou errado, engessando seus corpos, seja pelo sistema ou pela pedagogia tradicional, roubando a criança do seu lugar de criação. Essa situação pode seguir um novo caminho se levarmos em conta o protagonismo da criança no seu processo prático de desenvolvimento.

Entender que somos formados por um devir-criança é ter a possibilidade de agirmos por meio da experiência que a infância traz consigo, pois essa é a forma mais adequada de estabelecermos uma transformação na sociedade, se abrindo ao novo. Sendo assim, o docente deve se distanciar do protagonismo e deixar que as crianças tenham mais participação, oportunizando a liberdade e autonomia, através dos pequenos gestos, a se começar na Educação Infantil, que

favoreçam e estabeleçam uma (des)educação para, além de potencializar o melhor em cada criança, transforme cada um de nós.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana. Cartografias em Educação Infantil: o espaço de diáspora". In: FARIA, Ana Lúcia Goulart *et al.* **Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica, ALB, 2015.

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**. Sorocaba/SP, v. 2, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 2016.

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

KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBETTO, Anelice; DIAS, Rosimeri O. Micropolítica e uma aposta ética, estética e política de formar professores pela invenção. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 47, 2020.

ROLNIK, Suely. Pensamento corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de subjetividade**, nº 2. PUC/São Paulo, 1993.

SCHÉRER, René. **Infantis: Chales Fourier e a infância para além da criança**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte MG: Autentica, 2009.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: A experiência do Centro de Educação Pública Transformadora (CEPT) Zilca Lopes da Fontoura/Marica/RJ

Ivana A C. Oliveira
e-mail: ivanaaraujocampos@yahoo.com.br

Márcia S. Alvarenga
e-mail: msalvarenga@uol.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ

Resumo

A presente pesquisa analisa a gestão democrática na experiência da escola de tempo integral no “Campus de Educação Pública Transformadora” (CEPT), Zilca Lopes da Fontoura em Maricá/RJ. Para isso, investigou-se a educação integral no contexto histórico e na legislação, a proposta de ampliação da jornada escolar na rede pública de Maricá e a relação escola -comunidade. Foram analisados três mecanismos da gestão democrática da escola: o Projeto Político Pedagógico; o Conselho Escolar e a Assembleia Estudantil. O referencial teórico é baseado em Freire (2000), Cavaliere (2014), Bernardo (2020), Bastos (2002) entre outros. A pesquisa buscou uma abordagem quantitativa e qualitativa utilizando-se de questionário e entrevistas. Os resultados apontam que os mecanismos da gestão democrática possibilitam a participação direta e representativa da comunidade escolar e espaço para debates no âmbito educacional, possibilitando a melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas de educação integral.

Palavras-chave: Gestão democrática; educação integral; assembleia estudantil.

Introdução

A educação integral está na pauta do debate educacional brasileiro desde a década de 20 e tornou-se uma necessidade unânime no Brasil, no século XXI, porém seu propósito ainda não está suficientemente claro. Tendo passado por diferentes orientações ideológicas e representando diferentes projetos políticos através dos tempos, a escola em tempo integral ainda é motivo de divergência quando se trata de seus fundamentos (Cavaliere, 2010, 2014).

Nas últimas décadas, surgiram inúmeros programas educacionais de governos estaduais e municipais que incorporaram o conceito de educação integral. Contudo, o funcionamento dessas propostas ainda gera um debate conceitual (Bernardo; Cristovão, 2016; Cavaliere, 2014). Uma das cidades brasileiras que vem apresentando uma proposta assertiva de ampliação da jornada escolar é Maricá, no estado do Rio de Janeiro, que se destaca pela criação dos “Campus de Educação Pública Transformadora” (CEPTs).

Nesse sentido, o presente texto tem por objetivo analisar a participação da comunidade escolar, sob a perspectiva da gestão democrática, a partir da experiência da escola de tempo integral CEPT, Zilca Lopes da Fontoura em Maricá/RJ. Para alcançar esse objetivo busca-se inicialmente investigar a educação integral no contexto histórico e nos documentos legais brasileiros, verificar a construção da proposta de ampliação da jornada escolar na rede pública de Maricá e examinar a relação escola e comunidade dentro de uma visão democrática no CEPT Zilca Lopes da Fontoura.

No contexto da pesquisa, analisamos três dos mecanismos essenciais na construção da gestão democrática que vem sendo implantados/implementados na escola em estudo: a) a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP); b) o funcionamento do Conselho Escolar e; c) a Assembleia Estudantil. Dados os limites do texto, apresentaremos alguns recortes colhidos do *corpus* empírico da pesquisa que sustentam que a gestão democrática, ao

menos no município estudado, encontra-se articulada a um projeto de sociedade fundada nos princípios do Estado Democrático de Direito, sustentado em políticas públicas robustas.

Gestão democrática: Breves considerações

A partir dos anos 90, a gestão democrática adquiriu centralidade na agenda das políticas educacionais governamentais devido a sua instituição através da Constituição de 1988 e em seguida foi reafirmada pela LDB/1996. Assim, tornou-se uma exigência na pauta do debate educacional sendo compreendida como organização coletiva, compartilhamento de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, participação da comunidade escolar na busca da integração escola-comunidade para atender aos anseios coletivos (Oliveira, 2012).

A Constituição Federal de 1988 passou a considerar a educação um direito de todos, sendo dever do Estado e da família e, assim, no início da década de 90, surge um contexto social onde se busca democratização do acesso à escola e aumento da escolaridade obrigatória. Bastos (2002, p. 7) destaca que “a gestão democrática da educação, reivindicada pelos movimentos sociais durante o período da ditadura militar, tornou-se um dos princípios da educação na Constituição Brasileira de 1988 [...]”. Portanto, a gestão democrática da escola pública precisa ser exercida como uma prática social que contribua para a conscientização democrática, incentivando a participação popular dentro da escola, onde seja implantada uma cultura escolar que leve à politização, ao debate, a liberdade de organização. Essas são “condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetividade do direito fundamental: acesso e permanência dos filhos das classes populares da escola pública” (Bastos, 2002, p. 22-23).

A despeito desta perspectiva, na década de 90, o avanço da agenda neoliberal distorceu a concepção original da gestão democrática, transferindo para a comunidade escolar

responsabilidade de garantir eficiência e eficácia ao sistema público de ensino, difundindo a ideia de que a própria comunidade conhece seus problemas e os meios necessários para solucioná-los, atrelados a um modelo de gestão empresarial.

A educação em tempo integral no Brasil e o Programa Municipal em Tempo Integral de Maricá

No Brasil, o principal defensor da escola integral, Anísio Teixeira, descreve os princípios de uma educação integral direcionada para uma formação que prima pelo desenvolvimento completo do educando e de suas potencialidades. Teixeira concebia a ideia de função social da escola para o progresso, com base nos aspectos político-desenvolvimentistas, um pressuposto pensamento/ação liberal no país. John Dewey influenciou o ideário de Anísio Teixeira, porém não foi um mero reproduzidor do pensamento do filósofo americano e construiu uma linha de pensamento própria para a educação brasileira (Chaves, 1999).

Particularmente, no estado do Rio de Janeiro, nos anos 1980 e 1990, Darcy Ribeiro, inspirado no ideal de Teixeira, cria o Programa Especial de Educação do Estado do Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs. Com base nas ideias liberais de Teixeira e em seus próprios argumentos sociológicos, Ribeiro defendeu a importância da escola em tempo integral como eixo da política educacional do estado do Rio de Janeiro, destacando a importância de uma política social mais justa e democrática, entendendo que as classes populares precisavam entrar na agenda dos benefícios sociais para reduzir as desigualdades.

A partir do projeto dos Cieps, outros estados e municípios buscaram a implantação de propostas de escola públicas em tempo integral, como por exemplo os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e/ou os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Experiências realizadas em áreas metropolitanas, no estado de São Paulo, onde desenvolveu-se também o Programa de

Formação Integral da Criança, um convênio que oferecia recursos e financiamento às prefeituras para apoiar experiências de ampliação do tempo escolar. Em 2007, iniciou o programa Mais Educação, em que no contraturno da escola, eram ofertadas vivências socioeducativas, como música, dança, teatro, esportes, entre outras.

Porém, essas experiências de escola integral não se consolidaram enquanto política de Estado, tendo continuidade e interrupções, ocasionadas pela troca de comandos administrativos, configurando-se como políticas de governos/partidários e não conseguindo se estabelecer de forma efetiva e contínua em face aos desmontes de sucessivos governos neoliberais.

Na atual conjuntura educacional do país, algumas propostas de educação em tempo integral vêm buscando fôlego de forma isolada nos municípios brasileiros. Dentre essas propostas, Maricá, no Rio de Janeiro, desenvolve, desde 2009, um trabalho onde a educação integral tem recebido destaque no conjunto das políticas públicas que visam o desenvolvimento pleno dos indivíduos e a emancipação social, gerando oportunidades para todos que buscam a equidade. Maricá não é um modelo, mas, sim, um exemplo histórico para outras redes de ensino público que tem a pretensão de ampliar a jornada escolar no século, apostando na formação integral dos educandos como forma de diminuição das desigualdades sociais (Santos, 2020).

Maricá é um município localizado na Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro, próximo à região das Baixadas Litorâneas. Sendo um dos maiores recebedores de *royalties* da exploração do petróleo do Brasil (Teixeira *et al.*, 2021), este enriquecimento possibilitou um grande investimento em programas sociais e no desenvolvimento estrutural da cidade. Desde 2009, o Partido dos Trabalhadores está à frente do governo municipal e vem implementando políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades sociais no município, colocando em prática, em tempo recorde, um amplo programa de distribuição de renda, auxílio assistencial e liberação de microcrédito para pequenos

comerciantes, sendo destaque nos noticiários nacionais e internacionais devido à qualidade de seus programas.

A cidade de Maricá também vem investindo significativamente na área de educação, e, nos últimos quatro anos, vem se dedicando ao programa de ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola através da educação em tempo integral. Atualmente, a rede municipal de ensino de Maricá tem 28 escolas no formato de educação integral¹, sendo duas nomeadas como “Campus de Educação Pública Transformadora” (CEPT), por terem sido criadas com a proposta de que sejam ambientes de transformação, de educação qualificada, em tempo integral.

A escola Zilca Lopes da Fontoura, inaugurada em 2020, foi o primeiro CEPT da rede, sendo antes uma escola privada adquirida pela prefeitura e reformada para iniciação desse projeto. No espaço escolar os alunos dividem o tempo entre aulas da base curricular obrigatória e atividades do núcleo integral (esportes coletivos, dança, natação, robótica, espanhol, música e muitas outras). Na visão democrática do ensino, é necessário que a escola de tempo integral busque a participação da comunidade escolar nas decisões. Porém, “numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente” (Freire, 2000, p. 25).

Numa visão democrática, é fundamental que diretores, orientadores e coordenadores, juntamente com o corpo docente da escola, busquem que a escola seja um espaço democrático através de ações coletivas que envolvam toda a comunidade: alunos, responsáveis, funcionários e interessados no bem da escola. Mas isso não se faz por decreto ou de forma coerciva. Faz-se no dia a dia da escola, nos projetos, nas ações e surge das necessidades individuais e coletivas, “é um processo extremamente complexo que envolve

¹ Disponível em: <https://www.marica.rj.gov.br/noticia/marica-inaugura-maior-escola-em-tempo-integral-do-brasil/>

vontade política, posicionamento crítico por parte dos educadores e apoio da sociedade em geral” (Oliveira, 2010, p.23).

No caso do CEPT Zilca Lopes da Fonseca alguns mecanismos de gestão democrática foram implantados por necessidade e por força da lei, como o PPP e o Conselho escolar, porém o movimento de implementação deles seduziu parte da comunidade e acabou desencadeando ações democráticas coletivas. O projeto político pedagógico vem sendo discutido por um grupo de professores, gestores, alunos e pais. Foi feito um pré-projeto apenas pró forma, por exigência da secretaria de educação, porém, o projeto real está em construção, pois o PPP “[...] deve ser compreendido como um instrumento e processo de organização da escola” (Libâneo 2008, p.152). Já a Assembleia Estudantil surgiu dos debates iniciados nas aulas de um professor de Língua Portuguesa que acabaram se ampliando por todas as turmas da escola. “O modelo das assembleias é o da democracia participativa que tenta trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os fatos cotidianos, incentivando o protagonismo das pessoas” (Araújo, 2008, p.119).

A relação escola e comunidade dentro de uma visão democrática no CEPT Zilca Lopes da Fontoura de Maricá/RJ

A escola Zilca Lopes da Fontoura atende os anos finais do ensino fundamental – do sexto ao oitavo ano. Funciona em tempo integral em dois turnos: um das 07h às 16h e outro das 9h às 18 h. Localiza-se no Centro e os alunos pertencem a classes sociais e bairros diversos de Maricá. É uma escola intercultural/bilingue em parceria com a Espanha. Além de todos esses diferenciais o CEPT possui uma comunidade escolar que traz uma perspectiva democrática de gestão e por isso tornou-se campo de pesquisa desse estudo.

Apresenta-se a partir daqui a análise de três dos mecanismos da construção da gestão democrática na experiência da escola integral em estudo: o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Conselho Escolar e a Assembleia Estudantil, sob a visão dos sujeitos da comunidade

escolar. A pesquisa buscou uma abordagem mista tendo como instrumentos de coleta de dados um questionário e entrevistas individuais analisados à luz da literatura sobre o tema pesquisado. Os sujeitos dessa investigação foram diretores, orientadores pedagógicos e educacionais, professores e alunos que participam da implementação dos mecanismos em estudo. Para o recorte deste artigo optamos por apresentar parte dos resultados, excluindo os que apresentam igualdade de resultados nas entrevistas e buscando englobar os resultados quantitativos.

Nas entrevistas com os membros do Conselho escolar percebe-se que há uma visão consciente sobre a necessidade de uma escola democrática, assim como valorizaram a formação integral dos educandos, *“...o Conselho Escolar precisa transcender as questões administrativas e compreendê-las como parte de um ato pedagógico, pois a educação integral compreende um entendimento de desenvolvimento humano em todos os seus aspectos”* (Entrevistado 1).

Sobre a importância do Conselho escolar na escolar integral democrática os entrevistados dizem que há conflitos cotidianos que precisam avançar no contexto da escola. *“O Conselho Escolar abarca interesses contraditórios entre os setores representados. Há decisões da direção da escola que não passam pelo Conselho. Isso não é ilegal. No entanto, mostra que a discussão sobre gestão democrática precisa andar muito ainda”* (Membro 1). A formação do Conselho vem por força das exigências legais, porém a escola em estudo busca o ideal de organização coletiva, compartilhamento de decisões pedagógico-administrativa-financeira, e da integração escola-comunidade para atender aos anseios coletivos, pois não se pode democratizar a escola através de uma portaria ou decreto, de forma autoritária. Assim a mudança é lenta e gradual como já citados nesse estudo em Oliveira (2012) e Freire (2000).

O PPP da escola está em processo de construção. Os estudos iniciaram em 2020 quando a escola foi inaugurada, mas pararam na pandemia, só voltando o debate no final de 2022: *“Foi criada uma comissão que separou a construção por áreas: gestão democrática, currículo,*

avaliação, concepção geral de educação, pesquisa socioeconômica, planejamento, diagnóstico de território, educação inclusiva e projetos” (Entrevistado 1).

Na visão geral dos entrevistados a construção do Projeto vem se desenvolvendo de forma satisfatória, mas um pouco lenta, devido ao conflito de horários e indisponibilidade dos participantes, o que dificulta o trabalho coletivo. A entrevistada 2 explica que *“O trabalho é amplamente divulgado e democrático, a gestão nos deixa a vontade para o debate, e apesar da demora vem seguindo num fluxo satisfatório”*. O entrevistado 1 diz que o debate é dificultado por conta do fluxo grande na entrada e saída de funcionários de apoio escolar contratos e terceirizados e da dificuldade de se trazer os responsáveis e os alunos para as reuniões gerais: *“não há dedicação exclusiva, então é difícil reunir os funcionários nas assembleias... e como a educação nunca foi prioridade no Brasil, o estímulo à participação dos responsáveis só vai até certo ponto, pois eles não têm como pedir dispensa de seus trabalhos”*.

Em seus estudos o professor João Batista Bastos (2002) cita a importância da gestão democrática e destaca que ela foi pauta dos movimentos sociais e depois passou a ser um princípio na Constituição, sendo essencial que se forme uma cultura escolar que leve à politização, ao debate, e à organização pela efetividade do direito ao acesso e permanência dos filhos das classes populares da escola pública.

Outro ponto que foi destaque na fala dos entrevistados é em relação à inexistência de conhecimento político-pedagógico por parte do corpo docente. Sendo uma escola de segundo segmento do ensino fundamental, a maior parte dos professores veio das licenciaturas onde estudaram nada ou muito pouco sobre gestão democrática, e a situação se complica quando é preciso se pensar na gestão democrática numa escola que se pretende como integral. Então, no início dos debates fizeram uma espécie de formação para os funcionários, organizada principalmente pelas pedagogas da escola, onde foi feita indicação de bibliografia e estudos temáticos. *“Embora a participação dos professores na construção do PPP esteja na LDB, as*

Licenciaturas não abordam os temas dos grupos de trabalho. É como se a formação do professor estivesse condicionada ao trabalho em sala de aula” (Entrevistado 3).

E conclui *“Discussões mais complexas só poderão ser desenvolvidas posteriormente com base nisso e com o desenvolvimento de uma educação continuada de todos os sujeitos da escola”.*

Com base nos estudos de Libâneo (2008), justifica-se a dificuldade na construção do PPP na escola em estudo, sendo necessário considerar-se que é um mecanismo de gestão democrática ao mesmo tempo instrumento e processo, além disso, sendo uma escola integral oriunda de uma proposta ainda em construção, compreende-se através de Cavaliere (2014), que seus fundamentos ainda são motivo de divergência mesmo para quem traz um embasamento teórico sobre o tema, o que se torna um agravante ainda maior para uma comunidade que está buscando ainda essa base. Porém, os estudos teóricos realizados pelo grupo que vem construindo o PPP no Zilca Lopes podem vir a facilitar o entendimento sobre os pressupostos do projeto.

Na pesquisa de campo sobre a Assembleia Estudantil do CEPT observou-se que a proposta das assembleias surgiu nas aulas do professor de Língua Portuguesa, numa turma de sétimo ano, em 2022, a partir de sua pesquisa de Mestrado. Em 2023, outras turmas aderiram e o projeto foi ampliado para todas as turmas, formando a Assembleia Estudantil. Atualmente cada turma tem dois professores representantes que organizam quinzenalmente as assembleias de classe junto com os alunos representantes de turma. Professores e alunos representantes reúnem-se mensalmente em Assembleia Geral para compartilhar seus anseios, dificuldades e propostas.

Os alunos representantes das turmas foram dois eleitos pela turma e dois, pelos professores. Os professores representantes foram convidados pela equipe gestora do projeto ou entraram voluntariamente. Na pesquisa quantitativa, feita por questionário acessado no *Google Forms* com os alunos representantes, apurou-se que valorizam a existência da assembleia e a veem como um

instrumento essencial numa escola democrática, as reuniões são produtivas e geram tanto elogios quanto críticas por parte da comunidade escolar. Mais de 50% dos alunos respondentes afirmam que algumas questões demoram muito a ser resolvidas, mas sabem que é assim que se faz uma escola democrática. A questão que mais sentem dificuldade de melhoria é na disciplina e o patrimônio da escola, sendo esses dois assuntos os mais discutidos nas assembleias. Outro ponto de destaque nas respostas é a merenda escolar, o que é compreensível devido a sua importância numa escola de horário integral.

“A Assembleia Estudantil tem sido muito útil e importante para nos ajudar a enxergar o que mais as turmas precisam e decidir juntos o que e como fazer”, escreveu um aluno na questão aberta do questionário. Essa ideia corrobora com a de um dos professores entrevistados que diz que se *“compreendermos gestão democrática como uma participação efetiva de toda a comunidade escolar nas decisões da escola, a assembleia estudantil está sendo o mecanismo que representa a posição do corpo discente nos rumos da escola”*.

Outro professor, em seu relato, amplia o debate quando explica que *“Um aspecto importante dessas assembleias é o trabalho com o que Paulo Freire chama de situações limites. Grosseiramente falando, são as situações que desnudam as relações de poder dentro da escola e que interferem de maneira negativa no processo de ensino e aprendizagem”*.

Podemos trazer de volta o conceito de Araújo (2008), quando explica que a assembleia é um espaço coletivo que permite a reflexão sobre o cotidiano, tornando os sujeitos protagonistas de sua história.

Considerações finais

Este artigo teve como proposta, refletir sobre a gestão democrática dentro de uma escola brasileiras, de jornada integral. A escola em estudo, o CEPT Zilca Lopes da Fontoura, é uma escola onde a comunidade escolar vem buscando estabelecer um status de espaço democrático. Com mazelas, adversidades e contradições, porém

sempre se mostrando o valor da gestão democrática, da participação coletiva, do cotidiano onde as diversas vozes são ouvidas.

Os resultados apontam que os mecanismos da gestão democrática possibilitam a participação direta e representativa da comunidade escolar e a abertura de espaço para debates no âmbito educacional, possibilitando a melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas de educação integral. Compreende-se que é necessário que as deliberações dos diversos grupos, conselho escolar, assembleia estudantil, PPP e outros sejam respeitadas e colocadas em prática pela equipe gestora, apoiada pela comunidade escolar. Os desafios peculiares de uma escola de horário integral necessária para a construção de uma escola verdadeiramente de educação integral são grandes, contudo, um práticas pedagógicas que considerem a realidade na qual ela está inserida e que tenha como pressuposto o respeito à diversidade poderá mitigar as mazelas sociais. É um grande desafio trabalhar saberes, vivências e ações políticas efetivas de forma coesa e democrática.

O presente estudo apresentou algumas limitações de tempo e espaço, entretanto as limitações não eliminam as contribuições e a validade da pesquisa, apenas instigam o desejo de aprofundar a temática. Nesse sentido criam-se perspectivas para trabalhos futuros que possibilitem maior debate dessa temática tão ampla. A gestão democrática não é um processo estático, sendo assim é possível e necessário retornar ao campo de estudo posteriormente.

Referências

- ARAÚJO, Ulisses F. **Assembleia escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2008.
- BASTOS, João Baptista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. *In*: BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

BERNARDO, Elisângela da Silva; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, out./dez. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, maio-ago. 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out. - dez. 2014.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 11, p. 86-98, maio/jun./jul./ago. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2008.

OLIVEIRA, Ivana A. Campos. **O Conselho Municipal de Educação como mecanismo de instituição da gestão democrática**: um estudo de caso sobre as ações do Conselho Municipal de Educação de Maricá. Dissertação (Mestrado em Educação) - UERJ/FFP. São Gonçalo, 2012.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**. v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018.

SANTOS, Rodrigo de Moura. **Das peles de Darcy Ribeiro às cores de Maricá**: caminhos da escola de tempo integral. Dissertação (Mestrado em Educação) - UERJ/FF. São Gonçalo, 2020.

TEIXEIRA, Fernando Amorim; FEIJÓ, Carmem; BATEMAN, Milford. Como Construir um arcaboço institucional eficiente para a gestão de recursos finitos: recomendações para o desenvolvimento econômico de Maricá. **II Seminário de Economia Fluminense**, PPGER, UFRRJ, 2021.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS PARA A COMPREENSÃO DO FENÔMENO DA DISTORÇÃO IDADE-CICLO NO MUNICÍPIO DE NITERÓI

Jessé Magalhães

e-mail: jessermagalhaes@gmail.com

Marcia Alvarenga (Orientadora)

e-mail: msalvarenga.uerj@uol.com.br

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos

Trabalhadores (PPEJAT)

Resumo

Este trabalho objetiva abordar a importância do rigor teórico-metodológico na pesquisa em educação, estabelecendo uma profunda reflexão crítica sobre o fenômeno da distorção idade-ciclo na Rede Pública Municipal de Ensino de Niterói. A proposta aqui apresentada volta um olhar rigoroso e criterioso na investigação científica sobre este fenômeno para além do olhar comum, mas a partir de uma abordagem na perspectiva do materialismo histórico-dialético, que permite compreendê-lo e explicá-lo tal qual verdadeiramente se manifesta na prática, a fim de romper com as aparências as quais inicialmente se mostram. Assim, pretende-se ponderar sobre as múltiplas determinações da distorção idade-ciclo, bem como argumentar sobre a efetividade das políticas públicas de correção de fluxo. A partir dessa aproximação teórica, busca-se em entender e interpelar tais políticas em curso a partir de uma perspectiva histórica do materialismo dialético, que busca na historicidade de um fenômeno, suas contradições e possíveis superações.

Palavras-chave: Pesquisa; Materialismo histórico-dialético; distorção idade-ciclo.

Introdução

Niterói é uma das principais cidades da região metropolitana. Embora reconhecida por seu aporte financeiro e com um dos IDH's mais elevados (0,837) do estado do Rio de Janeiro, ainda enfrenta o grande desafio quando se trata da problemática da correção do fluxo escolar dos jovens estudantes da rede municipal de ensino, que estão em situação de distorção idade-ciclo. Estudantes que, apesar de muitos, estarem devidamente matriculados nas unidades municipais de educação, passam por processos de exclusão, uma vez que nem todos os direitos lhes são garantidos para que permaneçam na escola ou, até mesmo, que possam lhes permitir romper com esse quadro de fracasso escolar.

No quadro 1 podemos verificar a situação da distorção idade-ciclo no ano de 2011, na rede municipal de ensino de Niterói.

Quadro 1 – Taxa de distorção idade-série em Niterói em 2011

ANO	Total	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano
2011	27,4	25,1	34,3
	27,4	25,1	34,3

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/>

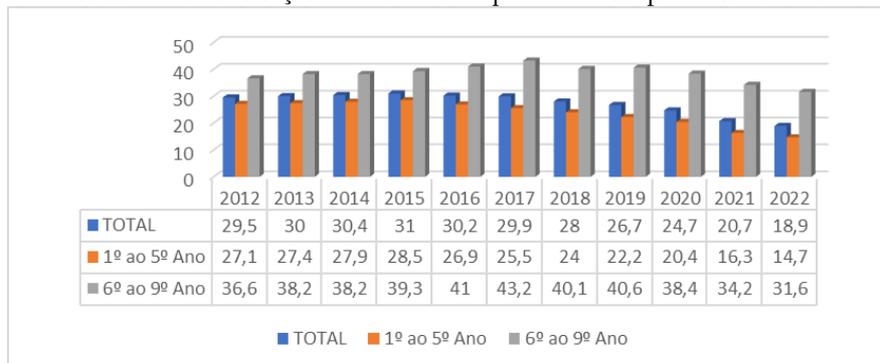
Assim, com o objetivo de “dar conta” da demanda de correção de fluxo apresentada no quadro acima, a rede pública municipal de ensino adotou a estratégia de reagrupamentos destes jovens estudantes, tendo como referência normativa a Portaria FME nº 087/2011, seu Art. 33 que prevê:

os alunos do Ensino Fundamental Regular que no início de cada Período Letivo estiverem em distorção idade/ciclo, de acordo com as idades expressas no Art. 4º, passarão por processo de reagrupamento e otimização da

aprendizagem, que será objeto de Portaria específica, que fixará normas e diretrizes para organização do Projeto (Portaria FME nº 87/2011).

Com o passar dos anos, em percebendo a necessidade de fixação de normas e diretrizes do Projeto, foram criadas normativas a fim de se estabelecer uma política de correção de fluxo, assim, criando as Portarias 019/2014; 149/2015; 489/2015; 02/2019 e 01/2023.

Gráfico 1 – Taxa de distorção idade-ciclo compreendendo o período de 2012 a 2022



Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/>

Poderemos perceber, inicialmente, que os níveis de distorção constantes no gráfico 1, mesmo com normativas, se perpetuam no tempo, apresentando sutis avanços. Porém, é importante compreender que os números apontados, por si só não configuram como evidência de eficácia da legislação, ora apresentada como estratégia, para a correção de fluxo na Rede Pública Municipal de Ensino de Niterói, pelo contrário, podem evidenciar a necessidade de um alargamento da análise dos diversos outros fatores que contribuem para a manutenção do fracasso escolar.

Cumpramos esclarecer que “distorção idade-ciclo” é o termo empregado pela Secretaria Municipal de Educação de Niterói para designar a não correspondência entre a idade e o ciclo no qual a criança ou adolescente deveriam estar matriculados. Fenômeno presente em muitos sistemas educacionais, a distorção idade-ciclo ocorre quando estudantes estão matriculados em um ano de

escolaridade ou nível de ensino que não corresponde à faixa etária esperada para aquela etapa, conforme assevera a Lei de Diretrizes Bases – LDB nº 9.394/1996, ao assinalar que este se caracteriza “[...] quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a ano é de dois anos ou mais”.

Contudo, tal fenômeno começou a despontar em estudos realizados desde o início da década de 1990, no Brasil. A pesquisa de Ribeiro (1991) examina os efeitos da distorção sobre outras variáveis escolares, como o desempenho dos estudantes ao interrelacionar repetência e o abandono escolar, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 1982. Acrescenta, ainda, como questionamento,

como explicar o fato da repetência ser tão alta em todos os estratos sociais? Existiria uma pedagogia da repetência? Seria este um componente cultural de nossa práxis pedagógica? Ou apenas uma consequência da ineficiência do sistema? (Ribeiro, 1991, p. 16).

Parece que, na própria historicidade do processo educacional brasileiro, falta uma visão clara do modelo de escola a partir do qual se deu a expansão do sistema.

Em resposta a esta questão, aponta a carência de uma visão de modelo de escola que considere a historicidade do processo educacional brasileiro, sobretudo, no que tange à expansão do sistema educacional.

Por sua vez, Patto (2015) nos ajuda a interpretar o fenômeno do que veio atualmente a se convencionar com *distorção idade-série*, como um eufemismo de *fracasso escolar* dadas as dimensões psicossociais de um fenômeno complexo como síntese de múltiplas determinações.

Há, de fato, inúmeros vieses que podem sugerir alguma explicação para o fenômeno da distorção idade-ciclo. Contudo, é mister conhecer e ouvir os sujeitos (em sua maioria invisibilizados pelo sistema) que são afetados por este fenômeno.

Nesta perspectiva, concordamos com Ianni (2011), quando este enuncia que

vale a pena lembrar que quem for fazer uma pesquisa sobre o 'menor abandonado', precisa fazer uma pesquisa dos fatos tanto quanto possível, e precisa fazer uma pesquisa das interpretações correntes sobre o menor abandonado. Mas sem esquecer das próprias interpretações dos menores e dos seus familiares que se explicam a si mesmos. Não vamos esquecer dessa dimensão do real. Dos próprios indivíduos metidos na situação, como explicam esse fato. Essa explicação deles mesmos sobre si é uma dimensão importante dessa realidade. Inclusive no sentido que Gramsci está sugerindo, de que há uma verdade do 'menor abandonado' que é a dele. E se a pesquisa não passar por essa verdade, essa pesquisa não se realiza, não se completa. Ela pode, ao se constituir numa ótica científica, cuidadosa, primorosa, ela pode ser uma quimera, pode ser parcial, pode ser equívoca. Mas ela é verdade para os agentes da situação (Ianni, 2011, p. 402).

Em outras palavras, Ianni ressalta a importante e premente necessidade de se ouvir os atores envolvidos na pesquisa. Quem são esses estudantes com distorção idade-ciclo? Onde moram? Como se iniciou e quais os desafios enfrentados em suas vidas escolares? Qual o papel da escola para essa parcela da população?

Para tanto, objetivando buscar respostas a estas questões e de muitas outras perguntas que, provavelmente surgirão neste percurso, necessitamos de um olhar cuidadoso e criterioso na pesquisa.

Neste sentido, podemos concordar que as pesquisas científicas em educação, na perspectiva de análise do "materialismo histórico-dialético, possuem como premissa central a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática" (Martins; Lavoura, 2018).

Considerando e concordando com tais apontamentos já abordados, o enfoque teórico, metodológico e analítico do materialismo histórico-dialético se apresenta como um caminho para a compreensão da dinâmica dos processos de produção do fracasso escolar evidenciada na forma do fenômeno da distorção

idade-ciclo, uma vez que um dos objetivos da análise nesta perspectiva metodológica

é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento quanto no plano histórico social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar (Gomide; Jacomeli, 2016).

Sendo assim, há de se ponderar sobre as diversas causas da distorção idade-ciclo, incluindo, sobretudo, os fatores socioeconômicos, a falta de acesso à educação, a retenção e a evasão escolar, dentre tantos outros os quais, historicamente, vão se repetindo e reforçando um caráter segregacionista na educação manifestados, por vezes, de formas sutis e veladas de discriminação e exclusão social.

O Fenômeno da distorção idade-ciclo

A distorção idade-ciclo é um fenômeno presente em muitos sistemas educacionais que ocorre quando estudantes estão matriculados em um ano de escolaridade ou nível de ensino que não corresponde à faixa etária esperada para aquela etapa. Essa disparidade entre a idade cronológica e o ano de escolaridade frequentado pode ter implicações significativas tanto para os próprios estudantes quanto para o sistema educacional como um todo.

Apesar de ter a ver com a cronologia, esta é apenas um gancho para se conhecer o presente. Neste sentido, podemos retomar o fluxo histórico do objeto dessa pesquisa quando voltamos o nosso olhar para a forte influência dos Organismos Internacionais (OIs), como o Banco Mundial (BM), nos quais o fenômeno em tela passa a ser tratado dentro de um conjunto de problemas originado da reestruturação produtiva na qual a educação é alçada a minimizar a pobreza e o desemprego estrutural. Pode-se afirmar que as políticas para o enfrentamento da distorção série-idade emergem deste

contexto neoliberal que acaba por exercer influências nos sistemas educacionais, bem como incorporando uma lógica mercadológica que visa o atendimento às demandas de mercado.

Importante destacar que o neoliberalismo não é meramente uma doutrina econômica, mas uma das formas do Estado interferir o mínimo possível na vida dos sujeitos sob a justificativa de garantia de suas liberdades individuais. Nessa toada, em relação à educação, ele se estabelece como um instrumento que visa atender as demandas do capitalismo, transformando-a em mercadoria e, conseqüentemente, acentuando as desigualdades sociais, sobretudo, produzindo e fortalecendo o fracasso escolar.

Este processo é percebido desde a flexibilização dos currículos até a tentativa de incutir nas mentes dos jovens estudantes que o empreendedorismo é a melhor, ou melhor dizendo, a única alternativa possível para “mudar de vida”. No entanto, precisamos pensar a educação de forma mais abrangente, como possibilidade de transformação social. E este é um dever de todos: do Estado, de suas instituições e de toda a sociedade, pois,

é ainda mais importante levantar estas questões no contexto do que está acontecendo no Brasil, uma vez que o País definitivamente não está imune ao poder de formas político-ideológicas neoliberais, mesmo sob um governo que pode falar contra essas presunções e políticas (Apple, 2015).

É necessário romper com a lógica do neoliberalismo para se promover uma educação de fato socialmente referenciada, porém, “não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente” (Freire, 1979).

É imperativo problematizar a influência do neoliberalismo na Educação brasileira, compreendendo “que precisamos estabelecer conexões mais próximas entre nossos discursos teóricos e críticos, de um lado, e as transformações reais que estão atualmente deslocando políticas e práticas educacionais para direções fundamentalmente

direitistas, de outro” (Apple, 2015). Assim, refletir como este discurso afeta direta e indiretamente a escola engessando-a numa lógica que objetifica os sujeitos, entregando-lhes a total responsabilidade pelo seu sucesso e/ou fracasso, demarca a isenção por parte do Estado como garantidor de direitos básicos, como acesso e permanência na escola. Desta forma o Estado enfatiza a meritocrática e estimula a competitividade numa lógica puramente mercadológica, afim de atender as demandas do capitalismo.

Neste sentido, podemos concordar com Bourdieu e Champagne quando afirmam

que a escola está produzindo cada vez mais indivíduos que padecem de uma espécie de mal-estar crônico instituído, instituído pela experiência mais ou menos completamente reprimida, do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a sustentar frente a si mesmos e aos outros, uma imagem de si duramente arranhada ou mutilada (Bourdieu; Champagne, 1997).

Apesar da temática polêmica, refletir sobre as influências do neoliberalismo na educação como potencializadora do fracasso escolar é questionar para compreender sobre que educação buscamos para nossos jovens estudantes.

A educação não pode ser entendida como um bem privado ou uma mercadoria que deve atender às expectativas do capital em detrimento de uma educação que valorize o desenvolvimento social, crítico e cidadão dos estudantes.

A Importância do rigor na pesquisa em educação

A pesquisa crítica é essencial para entendermos os processos de ensino e aprendizagens, identificar problemas, desafios educacionais e propor soluções efetivas que “deem conta” das demandas educacionais dos estudantes.

É importante salientar que, antes da tomada de decisões, é necessário que sejam interrogados os fatos de maneira crítica, reiterada, de modo que se supere as aparências, uma vez que a

realidade não se dá a conhecer imediatamente como bem salienta Ianni (2011).

Com o objetivo, conforme Ianni (2011), “de provocar o entendimento do ‘conceito’, da ‘definição’, da distorção idade-ciclo de modo que a realidade que o cerca seja alargada para além do óbvio e apareça como de fato é”, portanto, é necessário aprofundar um estudo da realidade observada, de forma reiterada, para que se possa descortinar o objeto. Para que possamos enxergar as dimensões, ainda, não visíveis é que se posiciona, nesse contexto, a importância da reflexão dialética sobre este fenômeno da distorção idade-ciclo e que deve, além de considerar a totalidade da realidade, também, através da contradição, refazer perguntas, e ressignificá-las neste percurso da pesquisa, (re)incorporando ideias e fazendo novas perguntas.

Nesta toada, Gatti (2021) se apresenta para discutir a respeito dos desafios e das possibilidades da pesquisa em educação, como a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática e a importância de uma abordagem crítica e contextualizada. Destaca, também, a importância da pesquisa como ferramenta para problematizar e transformar a realidade educacional, buscando soluções para os desafios enfrentados na prática pedagógica na produção de

um conhecimento que vai além das aparências de fatos, narrativas, evidências, desvendando processos, trazendo compreensões ou explicações consistentes relativas a uma problemática segundo um referencial claro, tomado como ponto de partida ou construído a partir de análises (Gatti, 2021).

Assim, corroborando com os apontamentos acima, o enfoque teórico, metodológico e analítico do materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) se apresenta como um caminho que possibilitaria a compreensão da dinâmica dos processos de produção do fracasso escolar, que se evidencia na forma do fenômeno da distorção idade-ciclo no município de Niterói, bem como os possíveis caminhos de superação destes, uma vez que

o que fundamentalmente importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade

anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar (Gomide; Jacomeli, 2016).

Nesta perspectiva, é importante acrescentar que a pesquisa em educação deve ser conduzida de forma ética e rigorosa, seguindo os princípios da integridade acadêmica e científica para garantir a qualidade e a confiabilidade da pesquisa educacional, a fim de compartilhar os resultados e contribuir para a construção de um conhecimento confiável (André, 2009).

Conhecimento este, científico, que se constrói e reconstrói a partir de múltiplos movimentos que,

à luz do materialismo histórico-dialético, se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta (Martins; Lavoura, 2018).

Considerações finais

Para combater o fracasso escolar e promover a equidade no sistema educacional, muitos países têm adotado políticas de correção de fluxo. Essas políticas têm como objetivo garantir que os estudantes tenham a oportunidade de recuperar o tempo perdido e alcançar os requisitos necessários para avançar nos estudos.

Neste sentido, são implementadas medidas como a realização de classes de reforço, programas de recuperação paralela e a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, no caso de Niterói, a instituição das Classes de Aceleração das Aprendizagens.

No entanto, é importante destacar que a correção de fluxo não é apenas uma responsabilidade da escola, mas requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo os professores, os pais e os próprios alunos. É fundamental investir em

políticas públicas que garantam efetivamente o acesso universal à educação, especialmente para populações marginalizadas. Além disso, é necessário pensar programas e projetos que não reforcem a segregação no espaço escolar e que perceba e proporcione reais oportunidades de aprendizagens adequadas às necessidades individuais dos estudantes, respeitando seus diferentes ritmos.

Neste sentido, políticas públicas que combatam à evasão e o fracasso escolar de maneira contundentemente preocupada com o melhor desenvolvimento dos estudantes devem estabelecer uma estreita relação com as pesquisas em educação, sobretudo com o rigor dessas, uma vez que nos convidam a confrontar teoria e prática e a um (re)olhar crítico, reflexivo e constante, considerando a historicidade que nos atravessa, nesse caminho, e que vai se alterando no decorrer deste.

A Educação, portanto, deve ser interpretada em seu sentido político, pois

é na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de 'endereço-se' até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores 'baderneiros' e 'subversivos' o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (Freire, 1996, p.42)

Sem excluir, vamos ampliando o olhar e reconhecendo a necessidade de uma profunda relação com os demais direitos sociais como o direito à saúde, à alimentação, à moradia digna, ao transporte, ao lazer, à segurança e, sobretudo, à infância e assistência aos desamparados.

Cabe, portanto, ao poder público, observar os direitos constitucionalmente estabelecidos, a fim de que suas ações sejam no sentido de, além de dirimir as diferenças sociais, proporcionar a plena inserção do indivíduo na sociedade, garantindo acesso e condições mínimas de permanência nos diversos espaços, sejam eles de convívio social, privado e até mesmo em ambientes de trabalho

dignos que os possibilitem vislumbrar novas oportunidades com consciência crítica para fazer suas próprias escolhas no decorrer de sua vida.

Referências

- APPLE, Micheel W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, 21(46),606-644, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193543849005> Acesso em: set. 2023.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos no interior. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 481-486.
- BRASIL. **PORTARIA FME Nº 87/2011** – Diretrizes Curriculares Ensino Fundamental.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. A pesquisa em Educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 47-56, 2021. DOI: 10.31639/rbpf.v13i28.546. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/546>
- GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O Método de Marx na Pesquisa sobre Políticas Educacionais. **Políticas Educativas. PoEd**, 10(1), 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69759>
- IANNI, O. A Construção da Categoria. **Revista HISTEDBR** (online), Campinas, número especial, p. 397-416, abr. 2011.
- MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo Histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar Em Revista**, 34(71), 223-239, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>

PATTO, Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

RIBEIRO, S. A Pedagogia da Repetência. *In: Estudos Avançados*, 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/JyfPSdxSCrxKHxV6H3whNNz/?format=pdf&lang=pt>

RIO DE JANEIRO. **PORTARIA CONJUNTA SEMECT/FME Nº 02/2019** – Revoga a Portaria FME 489/2015 e dá outras providências.

RIO DE JANEIRO. **PORTARIA FME Nº 019/2014** – Dispõe sobre as Classes de Aceleração da Aprendizagem nas Unidades Escolares de 1º e 2º ciclos da Rede Municipal de Educação de Niterói.

RIO DE JANEIRO. **PORTARIA FME Nº 149/2015** – Implanta o Sistema de Aceleração da Aprendizagem na Rede Municipal de Educação de Niterói.

RIO DE JANEIRO. **PORTARIA FME Nº 489/2015** – Dispõe sobre as Classes de Aceleração da Aprendizagem nas Unidades Escolares de 3º e 4º ciclos da Rede Municipal de Educação de Niterói.

RIO DE JANEIRO. **PORTARIA SME/FME Nº 01/2023** – Unifica a regulamentação das Classes de Aceleração.

A LUDICIDADE E O GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE: Uma proposta democrática ao lecionar

Joana Nély Marques Bispo
e-mail: bisjoana@gmail.com

Denize Sepulveda (Orientadora)
e-mail: denizesepulveda@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Pesquisa e Estudos Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos
Vários Espaços/Tempos da História e dos Cotidianos (GESDI)

Resumo

O presente trabalho pretende refletir a respeito das temáticas do lúdico e dos gêneros, sob o viés da formação docente de estudantes/xs do Curso Normal no IECN (Instituto de Educação Clélia Nanci) e do Curso de Pedagogia da UERJ/FFP (Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores), no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Este estudo em andamento, no Doutorado em Educação, tem como embasamento teórico metodológico os/as autores/as: Alves (2002), com a metodologia nos/dos/com os cotidianos; Almeida (2013), que destaca o lúdico; e para debater gênero na formação docente, Sepulveda e Sepulveda (2018). O tecer conversas com estudantes/xs sobre o lúdico para o *ensinoaprendizado* de crianças, respeitando as relações de gêneros teve o intuito de colaborar nas tessituras das práticas dos/as/xs futuros/as/xs docentes. Portanto, traremos narrativas e imagens como elementos fundamentais do estudo numa perspectiva democrática ao lecionar.

Palavras-chave: Ludicidade; formação docente; gênero.

Introdução

O presente artigo pretende refletir a respeito das temáticas do lúdico e dos gêneros, sob o viés da formação docente de estudantes/xs do Curso Normal no IECN (Instituto de Educação Clélia Nanci) e do Curso de Pedagogia da UERJ/FFP (Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores), no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro.

Tais cursos praticam tessituras de formação de professoras/es/xs que lidam com os processos de *ensinar aprender* para crianças, onde um curso é de nível superior, em licenciatura plena e o outro de nível médio, na modalidade normal para o magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

Este estudo em andamento do Doutorado em Educação tem como embasamento teórico metodológico os/as autores/as: Alves (2002), com a metodologia nos/dos/com os cotidianos; Almeida (2013), que destaca o lúdico, e para debater gênero na formação docente, Sepulveda e Sepulveda (2018).

A ludicidade e o gênero na formação docente são primordiais na educação brasileira, por esse motivo debater tais temáticas se faz necessário no contexto atual. As crianças precisam usufruir de aulas produtivas e significativas, levando em consideração o seu universo infantil de forma interacionista entre seus pares no cotidiano escolar.

Almeida (2013, p. 34) enfatiza que o educador e pesquisador Vygotsky (1991) defendia que “brincar é a relação imaginária criada pela criança” e afirma que o “brinquedo é a representação física desse imaginário, pois o simples ato de brincar preenche as suas necessidades”. Deste modo, os interesses dos/as pequenos/as se alteram conforme a idade e o contexto em que estão inseridos. Assim, o universo brincante acompanha o desenvolvimento infantil com brinquedos, brincadeiras e jogos. Portanto, a formação de professoras/es/xs requer debates que possam auxiliar nas tessituras das práticas dos/as/xs futuros/as/xs docentes, por isso tecer

conversas a respeito do lúdico para o *ensinoaprendizado* de crianças, respeitando as relações de gêneros, auxilia na ampliação do olhar pedagógico. É necessário mencionar que por nos ampararmos na pesquisa com a metodologia nos/dos/com os cotidianos, idealizada por Nilda Alves (2002), utilizamos a junção de palavras, pois consideramos que seus significados estão interligados, por isso se faz necessário evitar a dicotomia entre elas.

Trabalhar com os entrelaces das questões do lúdico e dos gêneros possibilita a tessitura de momentos reflexivos com os *sujeitospraticantes* da pesquisa, no que tange a diálogos que abranjam os cotidianos de docentes e discentes nas aulas, diante de suas possibilidades, potencialidades e limitações. Portanto, em nossa pesquisa percorremos caminhos que dão vez e voz a todas/os envolvidas/o, sempre tendo uma escuta sensível para a prática pedagógica.

“A maioria dos cursos de formação dx professorx não trabalha com a temática de gênero, pois estão voltados para os conteúdos cognitivos específicos de suas formações” (Sepulveda; Sepulveda, 2018, p. 89). Sendo assim, consideramos que o debate sobre o lúdico e as questões dos gêneros são pertinentes para serem pesquisados nas duas instituições de formação de professoras/es gonçalenses.

A ludicidade nas atividades educativas das/os alunas/os concede oportunidades de *ensinaraprender* brincando, envolvendo as dimensões da educação: a) sociológica, pois é uma atividade de caráter social e cultural; b) psicológica, por tratar do desenvolvimento do ser humano e; c) pedagógica, por servir de aporte teórico nas experiências educativas.

As ações pedagógicas com a ludicidade ficam mais significativas e atraentes, tendo o bem estar intrínseco na relação discente e docente, efetivado na Base Nacional Comum Curricular em sua segunda competência geral, ao indicar que “o pensamento científico, crítico e criativo exercita a curiosidade intelectual, a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...]” (Brasil, 2018, p. 9).

A pesquisa já está sendo tecida nos/dos/com os cotidianos das duas instituições desde o ano de 2022, por meio de rodas de conversas, uma foi tecida com uma turma do 3º ano do Curso Normal, no IECN e a outra, com a turma da disciplina Educação Infantil I na UERJ/FFP. Nas duas atividades foram praticados momentos de debates numa perspectiva freiriana, com e na presença de uma práxis democrática, à luz de uma prática lúdica educativa imersa de narrativas a respeito dos gêneros das crianças e do lúdico ao lecionar, priorizando o prazer ao *ensinaraprender* sem a distinção de gêneros.

É importante dizer que foram mantidos o estilo de escrita, próprios das narrativas para demarcá-las e diferenciá-las no texto, sendo assim se apresentam em itálico, para sinalizar as falas dos participantes da pesquisa, sendo os mesmos identificados por um nome fictício, resguardados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento do Comitê de Ética da UERJ.

IECN e conversas com estudantes/xs no Curso Normal

O Instituto de Educação Clélia Nanci está situado à Avenida Brasilândia, s/n, no bairro Brasilândia, São Gonçalo, RJ. No passado era chamado de Instituto de Educação de São Gonçalo. Foi criado pela Lei nº 4.906/61 de 20 de novembro de 1961, publicada no D.O. de 21 de novembro de 1961 e autorizado a funcionar pela Portaria 06/63 publicada no D.O. de 30 de janeiro de 1963.

Esta instituição é integrante da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e tem como finalidade difundir e aprimorar o ensino na comunidade onde está inserido consoante com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

“O nome da instituição passou a se chamar Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN), através da Lei nº 5.756, em 17 de agosto de 1966, atendendo à solicitação do deputado estadual Amilton Xavier” (Sally, 2006, p. 63 *apud* Santos, 2016, p. 321).

Imagem 1 - Fachada do IECN



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

A unidade escolar de amplo espaço comporta, atualmente, estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (Curso Normal e Formação Geral). Durante a pesquisa, as rodas de conversas ocorreram com a turma 3.003, tendo como *professoraparceira*, Treicy Valeriana.

Em uma das rodas de conversas no IECN, tivemos o transcorrer do diálogo marcado pelas narrativas de estudantes com olhar avaliativo dos encontros, demonstrando opiniões a respeito das temáticas lúdico e gênero na docência.

As revelações das narrativas se pautam na preocupação com o momento de dar aula para crianças e indicam o cuidado com as ações docentes ao estar com as turmas. Com o objetivo de preparar os conteúdos de forma atraente para as crianças, os planejamentos de aulas, requerem pesquisa, sendo a/o professor/a pesquisador/a demonstra, é também um/a intelectual crítico/a, como propõe Giroux (1997).

Mel declarou: *Pude olhar o ser professora de uma outra maneira, um dos encontros até me ajudou a planejar minha aula prática, com isso acho que conseguirei fazer bem os meus planejamentos depois de tudo que foi falado e feito nos encontros.*

No ponto de vista de Yris: *Os encontros foram enriquecedores tanto para minha vida pessoal quanto profissionalmente. Eles trouxeram*

experiências incríveis para lidar com as crianças, principalmente por valorizarem as necessidades de brincar para a criança, e darem significado ao aprendizado, elementos essenciais. Os encontros somaram para que minha visão para o universo educacional infantil mudasse, positivamente falando

Richardy narrou que *foi uma atividade diferente que fez pensar na minha prática e incrementou novos olhares a partir das que tínhamos juntos.*

Laura disse: *As aulas foram de grande ajuda para mim, principalmente no momento de criar e desenvolver planos de aulas, com sua ajuda desenvolvi um bom plano de aula e uma boa execução.*

Planejar aulas, com abordagem lúdica entrelaçada aos conteúdos de gênero é um exercício pedagógico que dispõe elaborações de atividades democráticas, divertidas, criativas e inclusivas para as infâncias.

Merece destaque, nesta discussão, o excerto de Lucíola Santos, “busca-se conhecer como o professor durante sua formação inicial e antes dela e por meio do exercício de sua profissão vai construindo um saber sobre seu ofício” (2020, p. 249).

Numa perspectiva de diálogos e relações entre fazeres e saberes pedagógicos optamos em apresentar o sentido do ato de lecionar, procurando esclarecer a intencionalidade das práticas educativas onde a ludicidade e o gênero, na formação docente, abrangem propostas: democrática por atender de forma igual os/as discentes; insurgente, pois rompe barreiras impostas pela sociedade; plural pelo fato de atingir a coletividade; subjetiva pela preocupação de olhar no indivíduo e objetiva com intencionalidade.

UERJ/FFP e diálogos com universitários/as/xs no Curso de Pedagogia

No ano de 1987, a FFP foi definitivamente incorporada à UERJ. A faculdade é considerada o maior pólo especializado em formação de professores no estado do Rio de Janeiro.

Imagem 2- Letreiro da FFP



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

A turma de Pedagogia que participou da pesquisa era formada por 22 estudantes/xs da disciplina Educação Infantil I, ministrada pela *professoraparciera*, Amanda Mendonça. Tais universitários/as/xs eram de diferentes períodos do curso devido à pandemia, período no qual foram oferecidas disciplinas por via remota, sendo limitada a quantidade de estudantes, no máximo 10 por sala virtual. Deste modo, alunos/as/xs comentaram que estavam *atrasados/as/xs pois conseguiram fazer poucas disciplinas na pandemia que durou 2 anos*.

Para refletirmos sobre os temas da pesquisa, selecionamos algumas narrativas. Ao responderem o questionamento: Como foi apresentado o lúdico na formação de professores/as do Curso de Pedagogia (UERJ/FFF)?

A aluna Rebeca disse: *O lúdico foi me apresentado em aulas de Educação, Arte e Ludicidade e material dourado com a professora de Matemática.*

Portanto, a menção às aulas das disciplinas de Matemática, Educação, Arte e Ludicidade, ministrada pela Rebeca demonstra a presença da ludicidade no período de estudos, colaborando assim

para uma formação docente em que jogos, brinquedos e brincadeiras possibilitam promover o lecionar democrático com a participação de todos/as/xs, prevalecendo a liberdade de expressão, a superação de desafios, a criatividade, a imaginação e a autonomia numa proposta pedagógica.

Já a aluna Luciana acrescentou que além da disciplina de Matemática pode perceber o lúdico em outras disciplinas do currículo da Pedagogia: *Foi apresentado nas aulas de Matemática III, a professora trouxe figuras geométricas em papel, ensinou a fazer dobraduras e ainda trouxe objetos concretos do cotidiano como garrafa, dado, bola, caixas dentre outras. As aulas de Educação Infantil, alfabetização III e algumas outras estão promovendo as rodas de conversa, coletividade, um ensino diferente e mais agradável.*

É possível observar a ponderação feita pela Luciana, destacando os benefícios do *ensinar/aprender*, de maneira agradável, com diálogos, priorizando a coletividade. Deste modo, o centro do processo *ensino/aprendizado* entende o/a/x aluno/a/x, ultrapassando as fundamentações de um ensino tradicional.

Na Pedagogia, a perspectiva de trabalhar a temática da ludicidade aparece em duas disciplinas obrigatórias, enquanto a de gênero não foi encontrada como disciplina obrigatória e nem eletiva.

Com o intuito de saber de que maneira, as questões de gênero foram debatidas no curso de Pedagogia (UERJ/FFP, ouvimos as falas de participantes/xs afirmando que a temática gênero foi debatida em aulas de docentes que se dispuseram desenvolver reflexões.

Alunx Paulo narrou: *Só vi questões de gênero até agora com Denize Sepulveda em sua aula de Didática (disciplina eletiva) e com a pesquisa aqui feita. Dentro da formação da licenciatura, não há nenhuma matéria obrigatória ou eletiva sobre a temática. Mesmo tendo um grupo de pesquisa dentro da unidade.*

A aluna Alessandra afirmou: *Me recordo que em algumas aulas foram discutidas as questões de gênero por exemplo, nas aulas de Educação Infantil I e História da Educação II.*

O interesse do/a/x professor/a/x que ministra a aula garante o diálogo a respeito de gênero nas aulas das turmas universitárias pois frequentemente, a maioria das respostas indicam a negação do estudo como foi declarado pelas alunas Nati e Stela.

Aluna Nati afirmou: *As questões de gênero são faladas, mas quase não são debatidas. É um assunto da atualidade e muito importante. Deveria ser pauta e ter um tempo destinado para se conversar sobre essas questões de gênero.*

E a aluna Stela falou: *Até o momento não tive nenhum debate sobre a questão de gênero, mesmo sendo de extrema importância.*

A necessidade de o curso de licenciatura plena em Pedagogia tratar de assuntos ligados a temáticas de gênero é essencial para que professores/as/xs lidem em suas aulas com mais apropriação do tema e sobretudo auxiliem estudantes de Educação Infantil e Ensino Fundamental I a dialogarem e terem ações respeitadas entre seus pares, onde a equidade de gênero desde as infâncias seja compreendida e praticada.

Um ambiente escolar formado por diferenças culturais, econômicas, sociais, políticas e históricas precisa entender que as crianças em seus processos de escolarização têm em seus cotidianos assuntos de diversos aspectos, dentre eles, o gênero, que a partir da matrícula na unidade escolar emerge.

Considerações finais

Concluimos que numa perspectiva de equidade de gênero, a formação de futuras/os/xs professoras/es/xs precisa ser articulada com práticas pedagógicas que promovam a justiça, a liberdade, a afetividade, a felicidade, o pensamento científico, crítico e criativo e a liberdade para todxs gêneros. Deste modo, meninos e meninas se socializam em suas diferenças e por meio do brincar constroem conhecimentos sob viés da coeducação.

Paraphrasing Freire, “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço

da mudança” (Freire, 1996, p. 143). E quanto mais docentes estejam engajados em debates que promovam a superação de desigualdades, poderemos ver ações nos/dos/com os cotidianos escolares reverberando a equidade entre gêneros com ludicidade.

As narrativas de participantes/xs apontaram a ênfase na formação docente, ressaltando a ludicidade como elemento de estudo para o planejamento das aulas das infâncias. Porém, a temática gênero foi percebida por docentes que se interessam pela temática ao lecionar e por esta pesquisa do cotidiano escolar, que colaborou para as práticas pedagógicas de formandos/as/xs no Curso Normal do IECN e no Curso de Pedagogia na UERJ/FFP.

Assim, os cursos de formações docentes com práticas insurgentes ampliam olhares, fazeres e saberes pedagógicos quando passam a dialogar nas aulas com temáticas tais como gênero e ludicidade que são pertinentes em nossa sociedade.

Por fim, a inclusão das concepções de gênero e lúdico na formação docente formaliza reflexões que são pautadas nas relações sociais com princípios na construção de cidadania numa perspectiva da democracia.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: teorias e práticas**. São Paulo: Loyola, 2013.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redescotidianas. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa et al.* (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-38.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 jan. 2022.

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

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SANTOS, Luciola Licínio. Por uma relação outra entre Didática, Currículo, Avaliação e qualidade da educação básica. *In*: CANDAU, *et al.* (org.) **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. RJ: Vozes, 2020, p. 246-257.

SEPULVEDA; SEPULVEDA, José Antonio. Menina que se comporta como menino, menino que se comporta como menina: o que podemos aprender com essas crianças que teimam em ser dissidentes? *In*: RODRIGUES, Alexsandro (org). **Crianças em dissidências**: narrativas desobedientes da infância. Salvador: Devires. 2018, p. 88-101.

TRAMAS DE ESCRITOS, GESTOS E EXPERIÊNCIAS NA PRODUÇÃO DE DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE DE NITERÓI

Anelice Ribetto

e-mail: anelatina@gmail.com

PPGEDU/FFP/UERJ

Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação

Joyce da Silva Costa

e-mail: joyce.costag06@gmail.com

Fundação Municipal de Educação de Niterói - FME/UERJ-FFP

Raquel Rosa Reis Monteiro

e-mail: raquel.rosa.reis@gmail.com

Fundação Municipal de Educação de Niterói - FME/ UERJ-FFP

Vívian Padial Leão

e-mail: vivianpadial@gmail.com

Fundação Municipal de Educação de Niterói – FME

Resumo

Esta composição se vincula à escrita de três pesquisas inscritas numa trama de formação entrecruzada à vida. Experiências de uma pedagoga da escola chamada regular, uma professora da escola no hospital e uma coordenadora de polo regional da Diretoria da Educação Especial, que foram afetadas pelos encontros com professoras, famílias e estudantes diagnosticados com deficiência. Tramando inicialmente pensares com Foucault (2005), damos a ver as relações do biopoder como processo que age sobre a vida e corpos e normatiza práticas educacionais, por isso, problematizamos a produção da normalidade como política presente no campo da pedagogia e, no meio dessa trama, diariamos e nos perguntamos

sobre os gestos que se formam para além dos dispositivos de poder nos espaços institucionais. Conversando com Deleuze (1998), apostamos ainda em linhas de fuga, que rizomaticamente se movimentam em múltiplas direções, provocando-nos a pensar outros sentidos do educar e habitar, por entre gestos, as escolas.

Palavras-chave: Biopoder; educação especial; gestos mínimos.

Abertura: tramas rizomáticas de encontros e pesquisa

Esta composição é tecida a partir da experiência de três pesquisadoras na produção de suas pesquisas: uma de Mestrado que resultou na Dissertação intitulada “Anotações de Improviso e problematizações - Efeitos de encontros entre estudantes e uma professora na escola que acontece no hospital” (Leão; Vivian, 2022) e duas de Doutorado em curso, “Narrando experiências com professoras de Apoio Educacional Especializado egressas da FFP/UERJ: modos de produzir escolas em Niterói - RJ” (Costa; Joyce) e “Tramas gestuais como liga e possibilidade de experimentar o entre práticas e políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em uma escola pública de Niterói” (Reis; Raquel). Conversando com Gilles Deleuze (1998), abrimos a trama dessa escrita para pensar nas conexões do tipo rizoma¹, que nos põem em movimento nesse desejo formativo ressoante, efeito de bons encontros que temos no próprio curso da vida. Encontros que nos convidam a dar a ver um jeito outro de olhar acontecimentalizações que nos afetam e se hibridizam ao percurso

¹Para Deleuze e Guattari, o conceito de rizoma não se assemelha a uma grande estrutura arbórea com raízes. Não tem aquela raiz padrão que consensualmente conhecemos. Trata-se de um plano agenciador como redes, tramas que se ligam e produzem múltiplos conhecimentos. Nessas tramas, as ramificações se espalham por toda a realidade como uma raiz que tem um crescimento diferenciado, ela cresce horizontalmente, não tem uma direção clara e definida. Desse modo, o rizoma remete a multiplicidade. O pensamento rizomático se move e se abre, explode em todas as direções.

destas autoras no meio da produção de pesquisas em amadurecimento no Curso de Mestrado e Doutorado em Educação pelo Programa: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), junto ao Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, e, em articulação com os saberes entramados nas aulas da disciplina: Sujeitos e Sociedade ministrada pela professora Rosimeri Dias no primeiro semestre dos anos de 2021 e 2023.

Nesse processo rizomático, como tramas que se fazem na própria vida, a partir dos encontros, na escola e na universidade e demais espaços, Foucault se entrelaça no percurso de nossas inquietações. Entra no meio de tensionamentos, possibilitando-nos conversar com nossas pesquisas, que são contadas de dentro de escolas públicas, por uma pedagoga da escola chamada regular, uma professora da escola no hospital e uma coordenadora de polo regional da Diretoria da Educação Especial, todas profissionais da Rede de Educação do Município de Niterói -RJ, atravessadas por uma trama de gestos que vão se formando junto a outras professoras, gestoras de políticas públicas, estudantes e famílias de pessoas diagnosticadas com deficiências ou em situação de hospitalização, entre as escolas e a universidade.

É assim que nesta escrita Foucault (2005) se apresenta singularizando esta composição como ressonância de leituras e encontros nas aulas, como uma espécie de linha que vai se entramando umas às outras e não cessam de movimentar-se. Nessa trama rizomática, suspeitamos dos dispositivos nos espaços de poder, nos espaços institucionais escolares, sejam eles: as escolas convencionalmente chamadas de regulares ou as escolas que acontecem nos hospitais, pois esses espaços podem condicionar práticas, saberes e, sobretudo, controlar a vida. Sobre isso, nos fala Foucault (2005), quando expressa a lógica perversa que impera na sociedade por meio das relações capilares do biopoder: um poder regulamentador, disciplinar que controla a população para a produção dos corpos dos sujeitos como obedientes. É nesse meio que

surgem as instituições sociais criadas num desenho do poder político, poder capilarizante que se inscreve nas instituições produzindo a norma universal, intentando produzir corpos controlados.

Tornada possível por um mecanismo de poder que fortalece na sociedade a segregação- através de redes institucionais para assumir uma posição de controle, a biopolítica age e se afirma como um conjunto de mecanismos que produzem controle sobre a vida, os corpos, os nascimentos, fazendo viver ou deixando morrer determinados grupos, e não apenas isso, intervindo na maneira de viver para vigiar, por exemplo, as deficiências, os comportamentos, tudo aquilo que parecer desviante, intervindo inclusive, nos modos de ser estudante dentro dos sistemas de ensino. No campo das políticas educacionais, isso pode ser observado quando se impõe determinado modo hegemônico de escolarização como modelo único, excluindo outras formas de se relacionar com o aprendizado e outros modos de ser estudante. É nesse contexto que Martins, (2017) analisa em que medida o surgimento de discursos e saberes procuram atuar sobre os corpos, transformando-os a partir de uma lógica que preside as relações de poder na sociedade moderna, se assemelhando, ao pensamento de Foucault, quando fala de um movimento a partir das disciplinas normalizadoras empreendidas em instituições fechadas para a definição de uma sociedade disciplinadora e que busca a supressão do desvio pela normalização.

Os poderes agem por meio de uma série de instituições gestadas para produzir a norma. Assim, o biopoder penetra nas relações legitimando saberes que incidem sobre corpos e sobre os processos de formação. Não é casual, que as instituições educativas, aparelham o sistema escolar controlando o modo de trabalhar dos professores, as formas de avaliações, criando saberes que se organizam em cima de uma norma, onde se espera que estes percorram um caminho [ideal] a seguir, num espaço-tempo pré-definidos, num percurso linear.

Foucault (2005) nos ajuda a pensar que os jogos de poder permeiam os processos de educação escolar, as normas pedagógicas, institucionais vinculadas às nossas práticas que negativizam um corpo, traduzindo-o como deficiente, anormal e que de tanto nos concentrarmos em tais normas, acabamos por nomear, na escola, tudo aquilo que nos parece incomodar, tudo aquilo que emerge como diferença² nos outros. Pelo olhar da norma são produzidos os incapacitados, os deficientes, os imaturos, os lentos, o louco, o incompleto etc... já definidos, inquestionavelmente pelo saber institucionalizado: saber pedagógico, médico, legal, somando-se a uma valorização do corpo como objeto de saberes e como elemento nas relações de poder.

Na época atual todas as instituições - fábrica, escolas, hospital psiquiátrico [...] tem por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos. A fábrica não exclui os indivíduos, liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos, mesmo fechando-os, ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber [...] a um aparelho de normalização dos indivíduos. Mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão dos indivíduos, elas têm por finalidade primeira, fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens (Foucault, 2002, p.114).

Seguimos concordando com Skliar (2005), que ainda hoje, os argumentos produzidos pela educação se preocupam obsessivamente por aquilo que é pensado como o “anormal”, uma obsessão com aquilo que difere do modelo instituído pelo sistema educacional. Tal obsessão se dá na busca incessante pelo que temos instituído no nosso imaginário como um suposto modo “normal” de ser estudante, de aprendizagem, de práticas pedagógicas quando na

²Temos feito ressoar em nosso trabalho a palavra diferença como um conceito bastante caro aos estudos produzidos nesse campo. A diferença aqui é enunciada como aquilo que há (Ribetto, 2014a) é o que existe e atravessa a condição de existência de todas as pessoas no mundo. Por que la diferencia no es un sujeto sino una relación [...] Es lo que difiere [...] entre tú y yo, entre todos, todas y cualquiera. Cuando la diferencia se vuelve sujeto hay allí una acusación falsa y sin testigos, plagada eso sí de discursos autorizados, renovados, siempre actuales, siempre vigilantes y tensos (Skliar, 2011).

verdade, deveríamos fazer o caminho inverso: problematizar a imposição deste modelo sobre a existência de outros modos de ser e estar no mundo.

Dos pequenos gestos cotidianos - gestos mínimos

Com essa escrita, convidamos todos a pensar a educação inclusiva para além do discurso da norma de comportamentos, corpos, aprendizagens. Talvez, nos faça menos falta saber pelas lentes da norma, quem é o outro para completá-lo. Talvez, a partir dos pequenos gestos cotidianos, gestos que não são capturados necessariamente pelas políticas públicas, possamos sentir a educação como uma relação vivida para além de discursos supremos, grandiloquentes, oficiais configurados pelas políticas inclusivas pautadas em métodos ou técnicas pedagógicas. Pensamos, que muita razão tem Ribetto (2014b), ao enunciar que os processos educativos podem ser “muito menos anunciados desde grandes púlpitos, dispositivos criadores de coisas grandes e discursos [...] heroicos” (p.12).

Fiando em tramas o pensamento junto a Skliar (2014), entendemos ser importante “pensar acerca de una gestualidade mínima para la educación, para pensar en el interior mismo de la educación”, ou seja, aquelas experiências e acontecimentos mínimos “a los que por lo general no se les da importancia” (p.79). O conceito é forjado pelo autor a partir da inspiração em Nietzsche, sobre experiências mínimas.

Ele fala das pequenas experiências, experiências mínimas que todo homem e toda mulher têm para compor a sua vida. Um passeio, um encontro, uma leitura... E, eu diria... um parágrafo de um livro... [...]. Penso, todo o tempo, na vida mesmo; penso que o único lugar onde pensar esses gestos mínimos é na vida, na experiência da vida (Skliar *apud* Sampaio; Esteban, 2012, p. 325).

Experiências que nos tiram do lugar e nos fazem apostar nos gestos éticos da conversa, da escuta, dos encontros dentre outros

modos de sustentar uma relação educativa que não se guie (apenas) pelas técnicas pedagógicas prescritas numa formação instituída, rígida, normatizada, sistematizada, oficial, mas que encontra no gesto de estar juntos outras possibilidades que parecem acolher a qualquer um, qualquer corpo, qualquer aprendizagem, qualquer sexualidade, enfim, talvez “nos hacen falta los gestos mínimos para educar, para educar a cualquiera” (Skliar, 2014, p.79). Mas a que gestos Skliar (2014c) se refere? Gestos simples, que emergem desse encontro:

[...] dar boas-vindas, cumprimentar, acompanhar, permitir, ser paciente, possibilitar, deixar, ceder, dar, olhar, ler, brincar, habilitar, atender, escutar. Assim, talvez, fosse possível educar, não a todos, no sentido abstrato, mas a qualquer um e a cada um. A qualqueridade e a cada unicidade com as quais viemos ao mundo (Skliar, 2014c, p. 227).

No meio de discursos políticos que se encarnam no campo da educação especial, guiado por normas das leis, políticas e normas pedagógicas, afirmamos a produção da vida com estudantes com outras formas de existir através de práticas que nos façam abrir os ouvidos, sentir o toque da vida nas suas imprevisibilidades, fazendo uma trama na formação, nas incertezas de três pesquisadoras que estão entre afetações que vão ganhando velocidade nas linhas de vida, linhas de encontros, de práticas, linhas que são impossíveis de desenredar como os dispositivos, pensados na filosofia de Foucault e Deleuze. Entendem esses autores ser o dispositivo “uma máquina de fazer ver e falar” (Deleuze, 1996, p. 1), uma espécie de novelo, meada, “um conjunto composto por linhas de natureza diferente” linhas que não se prendem a um sistema homogêneo, seguem processos “que estão sempre em desequilíbrio” (p. 1) numa direção bifurcada sem contornos definitivos, previsíveis. No meio disso, Deleuze nos alerta que apesar das linhas duras que tem coordenadas universais como, por exemplo, os dispositivos de poder que definem a organização sistemática dos sujeitos, dos processos pedagógicos escolares, há também as linhas de fuga. Essas linhas não representam um fugir do mundo, mas “faz um mundo fugir porque

[...] toda a subjetividade passa a ser afetada de uma maneira diferente” (Deleuze,1996, p.1). Ao se descobrir algo novo, essas linhas traçam pontos, direções singulares dentro de uma relação de poder. Fraturado tais lógicas, talvez nos seja possível pensar uma educação que não represente a ordenação sistemática de sujeitos, supondo debilidade, incapacidade dos outros para a repetição do mesmo como norma nos corpos; uma educação que não esteja presa apenas aos processos pedagógicos instituídos, mas que escapa por muitas direções, dando entrada a práticas que habilitam a conversa, a escuta, aos gestos que nos afetam na docência: gestos pequenos que nos levam à fugacidade a cada instante; aposta esta, escrita dentro de uma relação da vida mesma como uma micropolítica que acolhe as relações próprias do cotidiano, como modo de fazer que, talvez, desafie o saber oficial no campo das práticas escolares recriando outros sentidos no interior de uma relação educativa.

Estar na escola, trabalhar diariamente nela, acompanhar seus modos de funcionamento, habitar este espaço com tantas trajetórias plurais e nesse meio escutar gestos diante das tantas importâncias que o sistema educacional elege, nos possibilita pensar justamente em rizomas como tramas, conexões que desenham outros sentidos de educar no meio do que fazemos dentro da formação e com essa escrita.

Resumamos os principais caracteres de um rizoma: diferentemente das árvores e de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda (Deleuze, 1998, p.43).

Rizomaticamente nos relacionamos entre pessoas, com o mundo, com a vida e o modo como nos constituímos não parte de um único meio, mas movimenta-se por infinitas direções, conexões e direções infinitas: efeito de gestos que marcam experiências singulares nas nossas maneiras de sentir, pensar enquanto pesquisadoras que se hibridizam num entre formativo, agenciado

pela própria vida. E no meio, nos ensinam os gestos, talvez, para nos fazer perceber que “el gesto viene antes... antes de cualquier reforma en las leys, de cualquier propuesta didáctica, de cualquier adaptación de currículo, de cualquier proyecto político pedagógico” (Ribetto, 2014a, p. 8). Escutemos:

Dia de CAPCI (Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo) na escola. Numa reunião entre professoras, uma professora de apoio educacional especializado fala e nos afeta. Traz no seu gesto de falar muitos sentidos cotidianamente tecidos junto a um estudante diagnosticado com autismo cuja trajetória escolar, se perspectivada pelos moldes de funcionamento de um sistema escolar normatizado-, seria considerada reprovada por tornar válido apenas o domínio dos saberes oficiais, institucionais do currículo. Meus ouvidos se abrem numa tentativa de sentir a experiência que aqui se prolonga, mas que dizia mais ou menos assim: “Eu já havia tentado e feito tantos trabalhos em folha segurando a sua mão, trabalhos que pareciam sem sentido porque não me dizia o quanto ele compreendia ou gostava daquelas atividades. Queria descobrir se ele sabe o que eu tento ensinar, se ele pode saber de outro jeito, pois desconfiava que ele sabia, mesmo sem enunciar com palavras verbais. Foi aí que construí um material com cores, pedindo que ele tocasse na cor indicada já que não se expressava verbalmente. Não deu certo. Não tocou nas cores do jogo, mas de repente, fiz outra experiência! E se ele olhasse para as cores? Levantei duas argolas de cortinas com cores diferentes e percebi entusiasmadamente que ele movimentava o olhar para cada cor que eu perguntava fazendo a relação correta.” Não foi somente a professora que se afetou por essa experiência. Para além do atraso neuropsicomotor afirmado como falta, deficiência pelas lentes do diagnóstico médico, houve ali algo mais que não tem a ver com inclusão ou exclusão, mas com a possibilidade de criar coisas juntos numa relação de alteridade através de gestos que irrompem e que neste acontecimento torcem o espaço instituído representado pela mesmidade discursiva de aprendizagem oficial na escola. Gestos de olhar, escutar, gestos que nos exigem sensibilidade! Se não me ponho a escutar não entenderia jamais que estes gestos me dizem que não se pode fazer do outro o mesmo desde uma lógica oficial de aprender, que o outro não pode ser medido em termos de didatização curricular, que o outro me mostra saber algo que a pedagogia tradicional habitualmente não escuta, que o outro não se resume a alguém documentado por sua diferença, quase sempre, proibido de ser o que é por uma norma social, institucional, escolar... O outro é! Poderia haver uma linguagem tão entramada de gestos e sentidos como essa? No entre, desloquei-me! Numa trama gestual que agora assume

o corpo de uma escrita diariada, o gesto escuta da experiência se prolonga e dá lugar ao gesto de escrita que entra na ata oficializada do conselho e entra na conversa entre nós professoras (da escola e da universidade) também! (Diário de Tramas, Raquel).

Hoje no atendimento pedagógico realizado no leito da enfermaria minha experiência foi com M, 7 anos, estudante diagnosticado com deficiências múltiplas e com a condição de saúde bastante debilitada. Especialmente hoje, demonstrava intensa irritabilidade, o que sua mãe atribuiu ao seu quadro clínico. Pensei que por este motivo, talvez M não se mostrasse disponível ao nosso encontro, mas optei por tentar. Escolhi trabalhar com literatura, selecionei um livro e fui ao seu encontro. Ao chegar em seu leito, o mesmo estava terminando uma sessão com a fisioterapeuta, porém a mesma disse que se quisesse eu poderia trabalhar junto com eles. Apresentei o livro a M e começamos nossa contação. À medida em que ele não demonstrava irritabilidade (através de choros ou de tentar mudar de posição em oposição onde eu estava), entendi que poderia ser um sinal de que aquele momento poderia, talvez, estar proporcionando algum bem-estar para o mesmo. Enquanto ouvia a história M parecia estar atento a minha voz e a acompanhar com os olhos as viradas de páginas e imagens apresentadas. Embora não soubéssemos se o mesmo enxergava, ou o quanto enxergava, o movimento de seus olhos ia acompanhando essa movimentação. Talvez pelo som da minha voz ao conversar com ele sobre as imagens? Ou pelo som da folha do livro virando? Ou porque realmente estivesse vendo. Não sabemos.... Terminamos a nossa história e me despedi dele. Nesse momento, alguns comentários foram tecidos pelas pessoas que também estavam presentes nesse encontro. Sua mãe comentou, "não sabia que ele entendia e gostava de história, vou passar a contar histórias para ele", a fisioterapeuta complementou: "Nossa, ele parece que entende né, que interessante". A fala da mãe e da fisioterapeuta me remeteram a pergunta de Deleuze e Guatarri (1997), "O que pode um corpo?", *"não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são seus afectos, como eles podem ou não se compor com outros afectos, com os afectos de um outro corpo"* (p.43). Só sabemos o que pode um corpo no entre, na relação com outros. Penso que este encontro me deu elementos para pensar ainda mais acerca da importância de se colocar disponível na relação educativa, ali forjamos um caminho para a educação possível no referido contexto, criando juntos uma relação pedagógica de alteridade possível, através de pequenos gestos, gestos mínimos: dar boas-vindas, olhar com sensibilidade, ler ... enxergando o pequeno como potência, percebendo e dando a ver as miudezas e detalhes da vida que fazem parte do processo da educação, apostando e afirmando a educação como relação entre pessoas, sendo mais que conteúdos e currículos mínimos a cumprir. Experiências que

fissuram o modelo instituído hegemonicamente no sistema educacional. (Diário de encontros, Vívian Padial).

Um estudante recém-matriculado com diagnóstico de autismo nível 3. Sempre um desafio a ser enfrentado: se fazer próximo, perceber e ficar atenta aos mínimos movimentos e gestos, conversas com responsável para entender e conhecer sua história e gostos e tantas outras coisas que vão surgindo como necessárias para manter uma aproximação e, conseqüentemente, uma aprendizagem. A professora de apoio educacional especializado estava bem disposta e comprometida em iniciar seu trabalho pedagógico com este estudante, mas algo não estava indo conforme o esperado... o que estava dando errado? É a primeira pergunta que nos vem! Passei dois dias observando o período de inserção do estudante e as questões que surgiram entre os professores envolvidos foram sempre direcionadas a falta e a dificuldade que o estudante tinha em firmar uma relação, mas nunca o contrário, a dificuldade das professoras em estabelecerem esta relação, ou ambos. A professora de apoio educacional especializado que estava acompanhando este estudante era considerada, inclusive por mim, uma pessoa que estaria apta em realizar esta mediação: especialização em educação especial. Foi preciso fazer mudanças... uma outra professora de apoio educacional especializado iniciou a mediação na semana seguinte e tudo fluiu bem. O que deu certo? Porque esta e não aquela? O que pude observar foi uma disponibilidade e envolvimento que a primeira professora não teve quando mediava; uma percepção que esta segunda teve que pode promover uma relação bem mais potente; a leitura dos movimentos, dos gestos que foi realizado por esta e não aquela. Nem sempre ter especializações - técnicas- na área é o que determina uma ótima mediação. (Diário de Itinerância, 12/08/2023).

Olhar como gesto, experimentar, ensinar, criar, tocar, escutar, escrever como gesto! Quantas experiências inscritas no meio dessa trama que é educar! Não é fácil estar entre. “Educar é colocar no meio, Entre. Fazer coisas, juntos, entre nós e entre outros” (Skliar, 2014c, p.119). E essa relação não acontece sem desencontros, fricção e conflitos:

[...] ‘estar juntos’, dizia Jean Luc Nancy (2007), é estar no afeto, é afetar e ser afetado; supõe sobretudo a dificuldade de pensar uma conversa no interior das escolas que, como tal, nos coloque dúvidas, hesitações, controvérsias, mal-estares, uma espécie de choque entre o comum e o singular, a normalidade e o outro (Skliar, 2019, p.52).

No contexto das narrativas apresentadas, isso significa estar no meio de um jogo de forças. Nesse caso, significa estar no meio de regras de funcionamento da escola, do sistema educacional de uma rede, no meio de pessoas com múltiplos modos de pensar, existir e pôr em funcionamento práticas pedagógicas e gestualidades. Nos expomos no meio pensando a dimensão acontecimental disto que nos passa entre gestos no encontro e escrevemos aqui como uma aposta da escritura que conversa com a experiência para (en) tramar e afirmar uma política da narratividade de modo a fazer falar nossas práticas entre gestos que nos habitam. Os gestos discursivos que inscrevem a pedagogia como um saber especializado a partir da normalidade, não podem traduzir aquilo que se rareia quando um encontro nos desloca. Não podemos, senão nos perguntar sobre onde fica a pedagogia onipotente com seus discursos ordenados quando nos chega o imprevisível? Dentro da pedagogia do macro, pensada como norma maior no campo da educação, ensaiamos modos de produzir gestos mínimos habitados no interior dessas experiências, num fazer atravessado no meio das linhas de vida, de encontros de escritas e gestos que fazem falar uma pesquisa.

Tecendo considerações

Entre fios de abertura entramados com Foucault, Skliar, Ribetto, entre outros, conversamos com nossas experiências, com as escolas, com a vida, com leituras repensando o sentido de educar. Estamos entre. E nesse meio é possível pensar nos gestos que nos chegam e se entramam as incertezas no curso de formação dessas pesquisadoras que tentam abrir um espaço no meio da norma para que a educação nos diga algo mais que institucionalidades. Gesto de educar... um gesto responsável, diário, mínimo, de cuidado com o outro, com qualquer outro, Gesto que começa pela igualdade como ponto de partida (gesto primeiro na relação educativa), para a partir desse gesto se dirigir às singularidades de cada um (Skliar, 2013). Gestos de sermos professoras por entre minoridades:

[...] 'gestos políticos', (ou seja) gestos vitais, grávidos de desejo, de corpo, de sangue, pele, nome próprio; gestos que aproximam, tocam, fazem tremer, impõem pausas, pensar, escutar e acolher devagar, tratando de silenciar nossos ecos e preconceitos: olhar nos olhos da criança enquanto falamos com ela; perguntar à turma o que gostaria de aprender; pegar na mão da criança que precisa de mais confiança e de mais calor humano... Estar presente. (Ribeiro; Skliar, 2020, p. 20).

Colocar em evidência gestos a cada novo encontro faz inaugurar alguma coisa que (nos) altera e altera a ordem e por esta razão, já nos parece ser uma interessante forma de acolher tais tramas gestuais nunca iguais: a trama da vida, singular que como arte sempre dá início a algo novo que nos passa. Entre gestos.

Referências

- DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo?** O mistério de Ariana Trad. e Prefácio de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Ed. Veja, 1996. Disponível em: https://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo
- DELEUZE e GUATTARI. **Mil Platôs**. Vol.4. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. PARNET, Clarice. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo. Editora Escuta, 1998
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. Aula do dia 10 de fevereiro de 1982 do Curso: A Hermenêutica do Sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2005
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo jardins Morais. Rio de Janeiro. Nau Editora, 2002.
- RIBEIRO, Tiago; SKLIAR, Carlos. **Escolas, pandemia e conversação**: notas sobre uma educação inútil. Série Estudos, [s. l], v. 25, n. 55, p. 13-30, 01 set. 2020.
- RIBETTO, Anelice. Gestos mínimos y pedagogías de las diferencias. Polís. **Revista Latino americana**, 2014a, v 13, nº 37, 2014, p. 191-202

Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v13n37/art11.pdf>
RIBETTO, Anelice (org). Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas). 1ªed. Rio de Janeiro: **Lamparina**, FAPERJ, 2014b. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/989>

SAMPAIO, Carmen; ESTEBAN, Maria. Provocações para pensar em uma educação outra: conversa com Carlos Skliar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 311-325, 01 dez. 2012.

SKLIAR, Carlos. **La inclusión es un gesto pequeño**. 2013. Disponível em: l1nq.com/53uNY. Acesso em: 04 jun. 2022.

SKLIAR, Carlos. Ponder en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: políticas y falta de políticas en relación con as diferencias en educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 17, n. 41, p. 11-22, 2005.

SKLIAR, Carlos. **La educación tiene que ver con el encuentro difícil, arduo, entre la infancia y la adultez**. Disponível em: l1nq.com/bKT5M. Acesso em: 05 jun. 2022

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014c.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, Carlos. Lo anónimo, lo efimero, y lo mínimo. *In*: RIBETTO, Anelice. Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas). 1ªed. Rio de Janeiro: **Lamparina**, Faperj, 2014, p. 72-82

SKLIAR, Carlos. **Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario**. Universidad de Manizales. Plumilla Educativa, 2011, p.11-22

A ESCRITA DE SI COMO POLÍTICA DE AFIRMAÇÃO DA VIDA: Experiência em pandemia e pandemônio

Jussara Silva Cavalcante
e-mail: jussarascavalcante@gmail.com

Líbiada Silva Soares Busquet
e-mail: mcpessin@gmail.com

Liliana Secron Pinto
e-mail: lsecron@gmail.com

Rosimeri de Oliveira Dias
e-mail: rosimeri.dias@uol.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Pesquisa Oficina de Formação Inventiva de Professores
(OFIP/CNPq)

Resumo

Neste artigo, colocamos em análise e intervenção o que fizemos de nós, a Oficina de Formação Inventiva de Professores (OFIP), durante a emergência do período pandêmico, quando, em quarentena, de nossas casas, decidimos manter nossos encontros e tivemos na escrita (poética) de si, uma forma de nos manter vivas e sãs. Fomos, dessa forma, reafirmando a cartografia de nossos gestos, nossas escolhas, nossos modos de fazer, para poder acompanhar processos e seguir com a alegria possível, sem negar as dores que nos foram sendo impostas. Aqui apresentamos nossa travessia que transborda como produção a oito mãos que toca direto na e com a experiência singular de uma formação inventiva que busca afirmar a vida.

Palavras-chave: Formação inventiva de professores; escrita de si; educação remota.

As águas de março de 2020 inundaram o nosso tempo com o inusitado de uma pandemia que desestabilizou as formas de ser e de estar no mundo. Chegou potencializando novos espaços e tempos por onde fomos inventando modos de nos encontrar e circular, de aprender e ensinar, de ler e de escrever, de oficinas e (des)subjetivar. Ela pôs em xeque os nossos modos de se fazer/pensar a presença e a ausência, o concreto e o remoto, o individual e o coletivo, o distante e o “de pertinho”, a dimensão do que é do corpo, o movimento e a inércia, as formas de afetação.

Como se isso já não bastasse, vivemos uma pandemia na vigência de um pandemônio. A governamentalidade do país optou por uma política do “fazer viver e deixar morrer” (Foucault, 2005, p. 294), seja pela Covid-19, pela fome e/ou pelo adoecimento psíquico com a implantação de uma política do medo, da desvalorização e perseguição da diversidade de formas de existência e de nossos fazeres profissionais. Um movimento que foi cada vez mais nos isolando, superficializando, dispersando, imobilizando e controlando nossos corpos.

Nesse contexto, nós, do Grupo de Pesquisa Oficinas de Formação Inventiva de Professores (OFIP/CNPQ), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), nos propusemos a produzir um modo de trabalhar em que pudéssemos compor, com as sensações e experiências do presente, um modo de nos fazer ver e falar sobre nós mesmas, sobre os outros, sobre o mundo, como forma de nos manter vivas e sãs o suficiente para atravessarmos aquele momento tão conturbado.

Optamos, assim, por manter a regularidade de nossos encontros às segundas-feiras, mesmo que de forma remota. E o fizemos por pensar que encontrar e conversar é nossa forma de

enfrentamento, nosso modo de fazer política, de nos manter em movimento, em estado de afetação e de afeto.

Nossos encontros e conversas, quando possíveis, tomaram uma outra corporeidade. Eliminamos o corpo na sua integralidade e potência enunciativa e passamos a nos ver em *close*. A distância. Numa presença-ausência que pôs em xeque tanto o sentido de coletivo e das relações, quanto o de intimidade. Assim como nossos rostos, nossas vidas foram postas em telas, em *close-up*. A sociedade, as instituições, tudo em *close-up* (Dias; Secron; Busquet, 2022).

Enquanto nos víamos em *close-up* no mosaico das telas de nossos computadores e celulares, íamos compondo, remotamente, o coletivo que nós somos por entre a processualidade do nosso trabalho. E pelo exercício de escrita (poética) de si (Foucault, 2002) – uma prática da formação inventiva de professores (Dias, 2019) e do nosso modo de pesquisar –, fomos enfrentando, juntas, aquele primeiro momento pandêmico.

Neste artigo, colocamos em análise e intervenção o que fizemos de nós durante esse período, a cartografia (Passos; Kastrop; Escóssia, 2009), de nossos gestos, nossas escolhas, nossos modos de fazer, para poder acompanhar processos e seguir, sem negar as dores que nos foram sendo impostas. Buscamos, com ele, dar a ver nossa travessia com a escrita poética que se fortalece, se tece e firma em nossos encontros virtuais em tempos de isolamento e transborda aqui como produção a oito mãos que tocam direto na e com a experiência singular de uma formação realizada entre nós.

Escrever com e entre não é simples, pois toca na emergência dos bons encontros que tecemos vida afora. Eles precisam de cuidado e fazem eco quando outros tantos bons encontros atravessam com eles uma prática. Por isso, trazemos para conversa, além de nossas parceiras do grupo de pesquisa, autores que pensam a filosofia, a educação e a arte como práticas de enfrentamento do presente. E nos perguntamos: que subjetividades e dessubjetividades se constituem para subverter uma situação imposta (como uma pandemia)? Como os afetos se movimentam e se criam laços diante da limitação de

possibilidades enunciativas e relacionais dos corpos? Ainda que distanciados, como manter esses afetos e realizar proximidades entre pares? Como fazer de um mosaico de *closes*, um coletivo? No que a escrita pode contribuir para a provocação de movimentos de composição desse coletivo? Como o impacto do atravessamento do presente nos compõem a nós e a nossas escritas? Agora que retornamos aos encontros presenciais e sem máscara, o que trazemos de marcas daquele tempo? No que em nós, enquanto coletivo, em nossas práticas somos outras e o que ainda permanecemos as mesmas?

Forças sensíveis que nos aproximam

Iniciamos nossos encontros de orientação coletiva remotamente no final de março de 2020, com a leitura de Ailton Krenak (2019), que nos propunha, com um tom bem provocativo, “ideias para adiar o fim do mundo” e forjar “paraquedas coloridos”. Partindo desse princípio, começamos a ensaiar a experiência de contar outras histórias, entrelaçando os fios, cruzando e entrecruzando as nossas escritas para compor ligas remotas e nos aproximar, mesmo que distantes. Pensávamos, ainda de certa forma incrédulas, que, nas circunstâncias daquele presente, nossas histórias pudessem, talvez, animar aquele *tempoespaço* tão distinto do que havíamos vivido até então.

“Cartas às segundas”

Como uma forma calorosa de fazer emergir nossas forças sensíveis para ampliar o grau de suportabilidade para viver a quarentena...

Do lado de cá, fechada em algumas paredes, a sensação é que se tornam muitas camadas de concreto que não impedem invisíveis que atormentam a calma, as mãos, o contato, busco alternativas de sobrevivência [...].

Possíveis.

Uma convocação para viver o agora.

Por ironia, sem **toque**, sem extravagâncias, sem muitas coisas que por **hábito** considero boas, que na **pele** considero **vida**, estou com **saúde** e **viva**.

Considerando um **encontro**, como um **território**, algo acontece, nada acontece, **existe**, persiste, em **silêncios** esparsos. Ruído que atormenta os ouvidos.

Zumbido do vento.

Essa linguagem que temo traduzir deixando tocar a pele como encontros por vir. **Inexatidão** das bordas que separam silêncio e zumbido. **Inexatidão** das escolhas por esse segundo.

Seria um **vendaval de ideias** que soltas **dançam**, performaticamente **deformam** a coreografia, o que era sabido como “**de costume**” escorre por uma **brecha** – gemidos de **ventos-livres** que cavam buracos que o façam **ecoar** escapando ao **sentido**.

Sem compromisso com o atendimento, do lado de lá, janelas se abrem ao escuro que se faz dia contemplam o **movimento** que em ondas se chama **vazio**, criam possíveis. Impasses.

A **violência** anuncia impotência diante do **invisível**.

Estou **viva!**

Rosimeri Dias

Em meio a sensação de violência invisível, da inexatidão, dos silêncios, da falta de nossos territórios pela sobrevivência, sem o toque e a pele é verdade, mas com a existência dos encontros calorosos mesmo que nas telinhas, com a calma, a alegria, a brecha, a saúde, os possíveis para ampliar e ecoar as forças sensíveis do zumbido do vento, do vendaval de ideias, no movimento para quebra do hábito/costume que deformam a vida, o agora, e que dão sentido aos ventos-livres que dançam e nos fazem viver. Viva a Ofip!

Fomos nos deixando levar pelo movimento de cada encontro, da situação que nos encontrávamos a cada semana entre desabafos e poesias.

E daí?

Doeu sentir a intensa força do discurso oficial.

*Doeu sentir que o discurso povoa procedimentos de exclusão.
Doeu e dói acompanhar os mecanismos de rejeição dos enunciados
presidencial.*

E daí?

*Doeu e dói, ainda, ver e sentir que o enunciado presidencial ganha
força de doutrina.*

[...]

Mas, e daí?

*Como seguir enfrentando o presente e tensionar a apropriação
discursiva com os saberes e poderes que eles trazem consigo?*

Como escapular deste sistema de sujeição discursiva?

*Assumindo uma cumplicidade primeira com o mundo, nos colocando
na experiência primeira e vivida com ele.*

Mas, e daí?

Sáimos assim da mediação universal de elidir a realidade.

Por isto, tenho nos olhos quimeras

Mas, e daí?

Tenho nos gestos aberturas para o que há

Tenho nas mãos modos insurretos de afirmar a vida

Tenho nos olhos feições de desbaste

Mas, e daí?

Tenho nos gestos uma ação discursiva de acontecimentalizar

*Tenho nas mãos modos de escrita e de leitura que se abrem para a
invenção de si e do mundo*

Tenho nos olhos busca para seguir os deslocamentos

Mas, e daí?

Tenho nos gestos o afago de um cão

Tenho nas mãos a doçura de um aperto

Tenho nos olhos o brilho das condições possíveis de vida.

Mas, e daí?

Tenho nos gestos o afago de um silêncio

Tenho nas mãos a afirmação de um abraço

Tenho nos olhos o verde do desejo

Mas, e daí?

Tenho nos gestos o contágio da reverberação da abertura para a experiência

Tenho nas mãos a força de quem cuida de si e do outro

Tenho nos olhos paraquedas coloridos para poder criar outras histórias e sentidos.

Rosimeri de Oliveira Dias

Nossas escritas tornavam visíveis o campo problemático da biopolítica (Foucault, 2008), vivenciado em 2020. Um poder que se exercia sobre a vida das pessoas e mostrava a morte como um objeto de gestão que “faz viver e deixa morrer” (Foucault, 2005). Necropolítica.

Não nos poupamos da dor. Choramos tantas vezes a indignação pelas mortes que se aproximavam de nós, parentes, amigos, começavam a partir sem despedida. E era na escrita que nos refugiávamos. Juntas buscávamos formas de aumentar nosso grau de suportabilidade para aquela experiência sem nos deixar paralisar. Nossas dores seguiam. Nossas pesquisas seguiam. Nossas escritas também.

Da corrida por falta de tempo fomos a falta do que fazer com ele...

Das festividades, passeios, eventos, fomos ao isolamento povoado pela falta de gentes...

O distanciamento mais doido talvez seja de nós mesmos, daquilo que poderíamos ter feito, mas não fizemos e hoje temos que lidar com a falta de perspectiva de vir a realizar...

Respirar um ar viciado na repetição de dias ou respirar um mesmo ar, como num ritornelo, onde há repetição, mas, a cada vez, de um modo outro?

Não sei, apenas sigo, parafraseando Suassuna, como uma esperançosa realista.

Líbia Busquet

Profusão de sentimentos vividos, numa espécie de ritornelo (Deleuze, 1997), “um movimento do caos que, por meio de forças

centrípetas e centrífugas, ora se tornam um “em-casa”, ora se expandem para fora de si próprias provocando um ritmo capaz de mudar o meio” (Secron, 2020). Movimento esse que vai compondo as marcas de uma pandemia que nos colocou em telas para forjar modos outros de nos relacionar, trabalhar e esgarçar nossos “possíveis para não sufocar” (Deleuze, 1992).

Para não sufocar

Um pouco de possível, senão SUFOCO... Assim, diz Deleuze (1992, p.131):

*Transcrevendo um desabafo de Foucault,
Mas parece saber o que passaríamos no hoje.*

*Aulas remotas, aulas híbridas, estudos e escritas,
Medo da volta presencial, cuidar de casa, cuidar de filhos, lavar,
passar, cozinhar...*

(re)existir...

*Queridos doentes, amores **morrentes...***

Ansiedade, tremores, palpitações, medo de tudo...

Problemas da vida presente,

*Efeito de uma **crise** sanitária, que nunca acaba.*

Não podemos sair, respirar, abraçar...

Tem horas que pareço enlouquecer...

Ando esquecendo as datas, os dias da semana...

Confundo o espaço-tempo das coisas...

Como não sufocar?!

*O que se faz **possível**?*

*Nossos aparelhos de **oxigênio**,*

*São oxigenações intelectuais... a música... **nossas escritas...***

Jussara Cavalcante

Nesse movimento de atravessamentos individuais e coletivos, vamos atravessando milhas e milhas desérticas com as dificuldades da pandemia e do momento político instaurado, mesmo difíceis, mas percebendo caminhos férteis, sentindo que mesmo com nossa

existência posta à prova, encontramos saídas por nós mesmos. Atravessamos nossos desertos, enfrentamos, sorrimos, experimentamos dores e afetos, cantamos, emudecemos, transbordamos. Vivenciamos e trocamos nossos sucessos e desastres pessoais ou em coletivo. Não corremos daquilo que nos atravessava ou impactava. Foram nossos momentos de um dizer outro sobre o que vivíamos nos tempos pandêmicos.

Das dobras do tempo aos ocos ecos...

Ecoa em mim o silêncio barulhento destes dias de isolamento, os corpos já não reconhecíveis, as emoções que se destemperam.

Me sinto oca de um tempo em que sentimentos viviam, pulsavam, acalentavam, impulsionavam.

Numa curva me perdi de mim mesma, do outro, do que estava constituído.

Agora só ocos ecos me fazem companhia. E, em volta, uma geleira em que bato a todo instante, a perfurar a carne, produzir feridas, salgar a vida.

Os ecos que produzo no oco do tempo são recortes de mim mesma, por hora azeda de suportar, sofredamente carregada.

Apenas anseio o oco do tempo trazendo alforria dessa terra árida, que agora tenho por companhia!

Líbia Busquet

Nessas dobras do tempo pensamos em coletivo, no coletivo, no individual e coletivo. Sobressaltados com os silêncios que um ou outro insistia em permanecer. Na ausência do toque que teimava em permanecer. Ficamos tão fora do sério com a falta de perspectiva política, que não conseguimos nos erguer e respirar, ver o que importa mesmo para as pessoas, os coletivos e as comunidades nas suas ecologias (Krenak, 2019).

Só por hoje

Minha casa é segura. O que me aflige é o fora. O aglomerado da feira. Os tiros pro lado da escola que ouço daqui. O asilo que pode deixar de existir. O homem que dorme ali na calçada.

Minha casa é tranquila. O que me atormenta é a tela. As verdades que se alternam, as cobranças por produtividade, os números e gráficos virando nomes e rostos.

Minha casa é serena. O que me inquieta é o dentro. O encontro com quem sou. Com minha escrita. A desestabilidade do aconchego das certezas. O desencontro entre o meu tempo e o do relógio.

Minha casa é linda! O que me salva é ela. “Dei uma geral, passei um bom defumador, enchi a casa de flor!” Só por hoje fico aqui para sempre. Porque o amanhã me aflige, me atormenta, me inquieta.

Liliana Secron

Ofip: Fruição de vida

É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como metáfora, mas como fricção. E poder contar uns com os outros. A OFIP é uma constelação de gente que dança, canta, faz chover. Nossos textos, nossas pesquisas, dos mais diversos temas, nos afetam uns aos outros, num exercício de encontros, de afetos, e no isolamento povoou nossa solidão.

A OFIP é a possibilidade de não desistirmos de nós e de adiar o fim do mundo, de descolonizar nossas práticas, de pensar e realizar mundos outros e lançar mão da invenção, da poesia, da música, como fricção, como modo de vida. Esse movimento é nossa resistência contra as mesmices, o ódio, a necropolítica. E seguimos, como começamos, com Krenak (2019, p. 15) a “cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu [...]. Suspender o céu é ampliar nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos, quer consumir”. Em nossa experiência

coletiva de escritas (poéticas) de si, durante a pandemia, suspendemos o céu. Juntas, compartilhamos saberes, diferimos de nós mesmas, produzimos movimento e... alegria. Estamos vivas!

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Acerca do ritornelo. *In: Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997, p. 100-149.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Modos de trabalhar uma formação inventiva de professores: escrita de si, arte, universidade e escola básica. *In: DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Escritas de si*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019, p. 13-36.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; SECRON, Liliana; BUSQUET, Líbia. Educação remota e pandemia em *close-up*. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, 2022. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.9121>

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In: FOUCAULT, Michel. O que é um autor?* Lisboa: Veja, 2002, p. 129-160.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo. São Paulo: Autêntica, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental:** Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2011.

SECRON, Liliana. **Salas de leitura e suas heterotopias como dispositivo para uma Formação Inventiva de Professores.** 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: Por uma educação antirracista¹

Lara Holmes de Rezende Serrano,
e-mail: laraholmes@id.uff.br

Rosa Malena de Araújo Carvalho
e-mail: rosamalena@id.uff.br
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Pesquisa (ELAC/UFF)

Resumo

Vivemos em um país que contém, em suas histórias, marcas de um momento escravagista que são ainda presentes e nos implicam diretamente. Indagando os efeitos dessas marcas na educação, a pesquisa teve como objetivo principal analisar as consequências da racialidade e sua presença na Educação Física escolar e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, pensar em direitos e garantias é identificar como a educação sofre pelos danos que o racismo causa – por isso a necessidade de refletir sobre os contextos dos sujeitos que ainda precisam abandonar seus estudos. Os resultados dessa pesquisa destacam a necessidade de que o trabalho docente considere o corpo e as práticas corporais como pontos relevantes para compreender toda essa discussão. Desejamos contribuir com propostas de educação antirracista que incluam as práticas corporais nos processos de reconhecimento e mudança na produção da opressão e das desigualdades sociais.

¹¹ Texto retirado da pesquisa de Mestrado concluído por Lara Holmes de Rezende Serrano, intitulada “A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: por uma educação antirracista”, finalizada em fevereiro de 2023. A pesquisa contou com bolsa CAPES.

Palavras-chave:Educação de Jovens e Adultos; Educação Física escolar; educação antirracista.

Introdução

Este trabalho é resultado de uma Dissertação de Mestrado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação – Processos formativos e Desigualdades sociais, da Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP- UERJ). Partiu da racialidade no Brasil e, como isso nos impacta de diferentes formas, pois vivemos em um país que contém, em suas histórias, marcas de uma história de escravização de pessoas, que são ainda presentes e nos afetam diretamente. A pesquisa teve como objetivo principal analisar as consequências da racialidade, sua presença na Educação Física escolar e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A metodologia dessa pesquisa incluiu relatos de experiências do campo formativo e; os resultados destacam a necessidade de que o trabalho docente considere o corpo e as práticas corporais como pontos relevantes para compreender toda essa discussão, a qual requer uma educação antirracista.

Racialidade, racismo, branquitude: O corpo em evidência

Considerando alguns problemas que repercutem em nossa sociedade sobre as minorias sociais, o racismo aparece como um dos principais responsáveis sobre a desigualdade em nosso país. Por isso, segundo Ribeiro (2019, p. 9), “o primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências”.

Esse debate, então, não deixa dúvidas sobre o fato de que somos um país construído sobre as bases de um sistema escravocrata e, deste modo, qualquer debate sociopolítico e educacional acerca da sociedade brasileira necessita incluir o recorte racial. Para entender melhor o racismo, recuamos um pouco e trazemos a questão da racialidade. Segundo Almeida (2019, p. 28),

A raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo da morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea.

Pensando pelo viés racial, identificamos a branquitude e a negritude enquanto produções sociais, que se interrelacionam. Entender como a branquitude opera também é fundamental, pois quando refletimos sobre desigualdades saímos de uma zona de conforto, na qual a produção do ser branco/a é naturalizada. Ao compreender seu surgimento, encontramos que “os estudos críticos da branquitude nasceram da percepção de que era preciso analisar o papel da identidade racial branca enquanto elemento ativo nas relações raciais em sociedade marcadas pelo colonialismo europeu” (Silva, 2017, p. 21).

A racialidade, o racismo, a branquitude, ao colocarem o corpo em evidência, nos dizem que compreender essas características corporais como construções históricas e sociais é fundamental para o entendimento desses corpos racializados, assim como para a mudança da realidade, ainda adversa para quem tem a pele negra. E, considerando que “o corpo é um conjunto de expressões, adquiridas e instaladas nele mesmo, o ser humano aprende a cultura por meio de seu corpo e pode ser construído diferentemente por cada sociedade, e não pelas suas semelhanças biológicas” (Barros; Carvalho, 2022, p. 102), ao pensar sobre as relações raciais no contexto social do Brasil, é na perspectiva de entender e contribuir com formas para modificar essa situação, produzindo outras relações interpessoais.

Com essa ideia, seguimos dialogando com esses conceitos com o processo escolar desenvolvido pela Educação Física na Educação de Jovens e Adultos.

Educação Física escolar e EJA

Buscando estruturar um breve fio histórico dessa prática social, que é a Educação Física, alguns autores dizem que surge com conteúdo médico-higienista – o que, inicialmente, a torna sistematizada para uma sociedade naturalizada e biologizada, como uma educação voltada para a educação do físico, ou seja, “associada diretamente à saúde de um corpo meramente biológico” (Carvalho, 2011, p. 65).

Hoje, entendemos que a Educação Física é um campo do conhecimento que aborda as práticas corporais expressas pelas corporeidades, considerando os contextos e buscando compreender os corpos que habitam o mundo de modo amplo e complexo.

Ao aproximar da EJA, a partir da cultura corporal e das práticas corporais e, considerando todas as particularidades que a modalidade educacional para jovens e adultos traz, um ponto importante e de grande relevância é entender os contextos e os sujeitos que estão nesse processo. Por isso, uma educação que seja o contrário de uma educação bancária (Freire, 1997), que é uma forma de educação que temos o professor e a professora como detentor do conhecimento e o aluno é aquele que recebe o conhecimento, passivo e calado. Mas, uma educação que seja pautada em levar em consideração as características e os conhecimentos de cada um, é de grande relevância para o trabalho docente que promova com que todos participem do processo e que todos terão sempre algo para aprender e compartilhar, tanto os professores quanto os alunos. Fazendo, assim, uma educação “transformadora”, que critique os meios exploradores da sociedade e de seus entornos escolares.

Pensar sobre o pertencimento à cultura, como os locais que frequentamos, nossas roupas, a religião ou a não religião, dentre

outras questões, nos coloca em posição de compreender o outro, e a compreensão na maioria das vezes pode-se refletir em respeito e não em exploração e desigualdade. Assim,

[...] o corpo é evidenciado como produto de fabricação social mediado pela cultura. O corpo se desenvolve como pessoa para além de suas dimensões orgânica, afetiva/emocional, e intelectual, mas principalmente pela consciência de ser no mundo. A complexidade da sociedade capitalista atual, ao mesmo tempo em que determina marcas socioeconômicas produz na materialidade da pessoa, no corpo, processos de exclusão marcados pela cultura colonialista que exclui e submete a pessoa também por suas marcas identitárias específicas (Grando, 2014, p. 138).

Por isso, a partir do histórico da Educação Física e, com a cultura como aspecto central, essa pesquisa foi desenvolvida com a “cultura corporal” (Coletivo de Autores, 2012), como a concepção pedagógica que pode auxiliar a descolonizar a ideia de dialogar sobre e com as temáticas raciais. Buscando ampliar as possibilidades dos jogos e demais práticas corporais nas aulas de Educação Física.

Estudar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), aqui, é debruçar de maneira histórica e conceitual sobre os processos formativos e as desigualdades sociais que a Educação de Jovens e Adultos expressa. Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, “a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita como bens sociais, na escola ou fora dela [...]” (Brasil, 2000, p. 5). Compreender esse ponto como inicial é pensar em formas de se fazer a política, e entender que em algum momento o próprio Estado falhou com uma parte da população, visto que, na Constituição de 1988, em seu Art. 205, diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988). Portanto, partir de uma compreensão histórica, focando em nossa formação enquanto país, e como as políticas de reparação ainda funcionam, é fundamental.

Por tudo isso, pensar uma Educação Física contra-hegemônica, significa realizar uma prática pedagógica que, segundo Paulo Freire (1999), seja capaz de reagir criticamente aos modelos dominantes de

formação. O que indica pensar em uma educação crítica e transformadora, com currículo debatido e construído por todos coletivamente, com as aulas fazendo sentido e tendo um porquê de estarem realizando e debatendo o tema proposto.

Nesse processo, a presente pesquisa, ao buscar caracterizar a Educação Física escolar como uma prática pedagógica que parte da produção histórica dos corpos habitando o mundo, que vivem a história enquanto sujeitos que ocupam e formam espaços com outros, com sentimentos, sonhos e lutas, indica a possibilidade de contribuir com uma educação que não reproduza o hegemônico. O que, a partir do tema central dessa pesquisa, evidencia a educação antirracista.

Educação antirracista

Modificando o planejamento inicial da pesquisa pelo contexto pandêmico provocado pela Covid-19, algumas experiências pedagógicas foram realizadas, no ano de 2022, pela pesquisadora principal. O estágio docente junto a segunda pesquisadora; a observação participante em unidade escolar de professora colaboradora do grupo de pesquisa; o diálogo com outros/as pesquisadores/as desse grupo; a realização de oficinas em eventos acadêmicos, permitiram explorar a temática em diferentes situações.

Nesse exercício de fazer uma atuação docente que combata o racismo no âmbito escolar, identificamos que a Lei nº 10.639/2003 considera fundamental um diálogo da escola como um todo. Afinal,

A obrigatoriedade da temática História e Cultura afrobrasileira, busca remodelar a construção/reconstrução da valorização das identidades marginalizadas, reconhecendo as múltiplas culturas existentes, sobretudo a negra. A valorização no ambiente cotidiano educacional da identidade negra e sua incorporação em currículos e práticas educacionais são os objetivos da referida legislação (Corenza, 2020, p. 149).

Destacar essa Lei é um exemplo das lutas históricas para modificar essa situação. E, no específico da escola, auxilia a

pensarmos em formas para o diálogo entre as diversas disciplinas escolares. Como a Educação Física estudando os jogos africanos e a capoeira; a disciplina de Artes abordando a arte afro-brasileira, como os artesanatos, esculturas e pinturas. Esses dois exemplos são formas de inclusão dessa discussão, assim como a afirmação da importância de todos participarem desse processo, não só a disciplina de História, mas que todos os professores e professoras, através das diferentes práticas pedagógicas, busquemos diversas possibilidades para melhor compreensão e consciência da luta do povo negro em nosso país.

Nessa pesquisa, em que a EJA está destacada, evidenciamos como essas questões históricas se fazem presentes quando consideramos o alunado que está diante de nós, suas histórias e seus caminhos. Pela pesquisa realizada, identificamos o quanto “a trajetória histórica destes sujeitos é traçada por um descaso governamental iniciado desde o processo de formação da educação pública e que se replica até os dias atuais” (Corenza, 2020, p. 149).

A partir disso, na organização do realizado com e para os estudantes da EJA, torna-se fundamental consolidarmos as trajetórias da Educação Física e da EJA pautadas em políticas públicas. Ou seja, ações coletivas que ajudem a desconstruir toda uma história com lógicas coloniais que refletem até os dias atuais. Reconhecemos o desafio de trabalhar partindo dessas questões que atingem a educação, pois o fato de que obtivemos avanços existe, mas o retrocesso ainda se faz presente.

Para que possamos, portanto, ter uma sociedade que trate de maneira igualitária para todos, a educação antirracista faz parte das reivindicações dos direitos, das cobranças por políticas públicas, principalmente as de reparações históricas, visto que nosso país tem impactos de um passado escravagista, patriarcal e totalmente desigual. Pesquisas, como essa, podem contribuir nesse processo de construção de uma educação que consiga dialogar com as questões sociais que são importantes de serem debatidas nas aulas de EF.

Considerações finais

O racismo é uma questão que se faz urgente pois, quando observamos os efeitos que a racialidade ainda provoca no Brasil é algo que prejudica o desenvolvimento de processos formativos democrático em nosso país. Como as desigualdades nas posições de poder ainda ocupadas por pessoas em sua maioria brancas; as formas de violência que são empregadas, como o racismo religioso e recreativo; na dificuldade de acesso às escolas. Entender como essas situações formam a nossa história, por isso torna-se algo que não deve ser jamais esquecido. Ao contrário, presente na valorização da cultura Africana e Afro-brasileira, nas lutas e cobranças por políticas públicas e reparação histórica, pois tudo foi tirado de um povo constituído por pessoas que foram escravizadas, que tinham suas famílias, seus amores, suas casas e seus empregos.

Como forma de desenvolver uma educação crítica, para inserir e manter a discussão antirracista nas aulas de Educação Física, a pesquisa destacou alguns jogos africanos, como o *shisima* e o *mancala*, que são materiais excelentes para ser um pontapé riquíssimo no debate sobre racismo e valorização da cultura africana. Ou seja, a cultura corporal como fio condutor da realização dessa prática pedagógica e, esses jogos como conteúdos a serem contextualizados. Temos o *shisima*, como um jogo que surge na parte ocidental do Quênia e, o *mancala*, que tudo indica que tenha surgido no Egito, embora a origem desses jogos é um pouco incerta, mas com indícios encontrados por volta de 2000 a.C.

Através dessa pesquisa, compreendemos com mais intensidade o corpo afrodescendente lutando contra todas as formas de opressão, não somente para sobreviver, mas como uma forma de construir suas identidades, como pertencimento no mundo. Junto com isso, a branquitude surge com um propósito de reconhecimento enquanto uma racialidade que se construiu como algo dito "superior", e que produz e legitima a violência do racismo.

A educação antirracista pode contribuir para que um dia possamos viver em uma sociedade que não sejamos divididos, que não tenha o ódio dominando e, que a raça seja só uma lembrança de um passado desigual e cruel. Assim como mudanças para que a EJA não mais precise reparar e, que um dia todos tenham direito a educação em suas infâncias e juventudes, não precisando fazer o ensino básico quando mais velhos, e sim que todos/as/es possam conquistar as mais diversas áreas do conhecimento, que possam ocupar todos os espaços, como as universidades.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BARROS, Nathália; CARVALHO, Rosangela. A corporeidade na educação física na EJA Manguinhos: Memórias dos processos e desafios da práxis pedagógica. *In*: CARVALHO, Rosa Malena (org). **Corporeidades e processos formativos: contundências e resistências em defesa da vida e da escola**. 1 ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2021, p. 99-119.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC mai. 2000.

CARVALHO, Rosa Malena. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores**. Rio de Janeiro: Editora da UFF/FAPERJ, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORENZA, Janaína. Relações raciais e os estudantes da EJA: Desdobrando a Lei nº 10.639/2003. *In*: SILVA, Jaqueline. **Formação de professores na educação de jovens e adultos: temas em debate**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020, p. 149-167.

- FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GRANDO, Beleni. Do corpo e da cultura: indícios da realidade na perspectiva intercultural. Rev. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n.1, p.138-154, jan/jun 2014.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SILVA, Pierre; CAVALCANTI, Kátia. Da Cultura Corporal à Corporeidade: Por uma Inversão Epistêmica na Educação Física. **Educação em questão**, v 19, n 5, p. 69-87 – jan/abr. 2004.
- SILVA, Priscila. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017, p. 19-32.

A EDUCAÇÃO FEMINISTA NA CORDA BAMBA DO DIREITO BRASILEIRO (2003-2023): A escola pública como berço da reconstrução democrática de direitos

Livia Martins Barbosa Pereira
e-mail: liviambpereira24@gmail.com

Denize de Aguiar Xavier Sepulveda
e-mail: denizesepulveda@hotmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Pesquisa e Estudos Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos
Vários Espaços/Tempos da História e dos Cotidianos (GESDI)

Resumo

O presente artigo teve como objetivo expor as leis de proteção à mulher nos últimos vinte anos, em especial a Lei 14.164/2021, cujo texto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para fornecer subsídios aos professores para trabalhar com a temática em sala de aula. O conhecimento das legislações analisadas é ferramenta necessária para realizar o trabalho de conscientização sobre a igualdade entre os gêneros na Educação Básica, tendo em vista que essa é uma condição primordial para o efetivo exercício da democracia. Isto posto, considerando-se que a educação pública é o berço formativo da maioria da população brasileira, nela reside a tão almejada chance de formar uma nova geração consciente dos seus direitos e deveres e ciente da necessidade de sermos todos iguais jurídica e socialmente.

Palavras-chave: Educação; democracia; feminismo.

Introdução

Vivemos, desde 2016, quando ocorreu o golpe contra o governo da Presidenta Dilma Roussef, ataques sucessivos à democracia no Brasil. Grupos extremistas passaram a ganhar cada vez mais seguidores fiés e inaptos ao pensamento crítico. Em 2018, Jair Bolsonaro se elegeu com um discurso autoritário, fascista e segregador: tratou logo em seu primeiro discurso após eleito de deixar claro que as minorias deveriam se curvar à maioria. Fomos lançados em um mar de indiferenças por uma gestão eleita democraticamente e que claramente se voltava contra o próprio sistema que a elegeu.

Nesse contexto de atentados diários à democracia, ainda resistiam os grupos supostamente minoritários – que não o são frisa-se. Negros, mulheres, LGTQIA+, deficientes deveriam se curvar para quem? A quem interessa fazer acreditar que essa população é inferior em números e direitos? Quem ganha com isso? São questões complexas em que o capital e as religiões passaram a exercer forte controle.

Em que pesem todas essas indagações, este trabalho pretende tratar dos direitos das mulheres para contribuir para a construção de uma educação feminista e democrática, a partir do chão da escola pública. Lá esse nó precisa ser desfeito para que as massas das futuras gerações sejam formadas com capacidade crítica para que não se tornem massa de manobra e, principalmente, tenham consciência social e política.

Sabemos que a nós mulheres foi reservado o dever do cuidado para com a família e a casa. Historicamente fomos criadas para cuidar do outro, não para o mundo do trabalho externo; tampouco para integrar democraticamente espaços políticos. No entanto, o feminismo abriu as portas para que nós passássemos a disputar espaços de poder na sociedade e, com isso, lutar pelas nossas pautas.

Ocorre que o cuidado com a família e a casa passou a ser deixado em segundo plano e tornou-se um novo espaço em disputa: quem irá assumir aquele trabalho invisível antes exercido somente

pela mulher? Nesse sentido, Biroli (2018) reafirma que as teorias feministas da democracia diferem-se das demais justamente pelo entendimento do que o cuidado representa na nossa sociedade.

[...] uma perspectiva ética fundada no cuidado e na interdependência permitiria, assim, avaliar o caráter da democracia, tendo como referência o provimento igualitário e adequado do cuidado a todas as pessoas, estabelecido como alternativa ético-política ao neoliberalismo (Biroli, 2018, p. 53-54).

Wollstonecraft (2021) entende que a educação ideal deve fortalecer o corpo e formar o coração para capacitar as pessoas que sejam independentes. Podemos inferir que a independência aqui citada versa sobre todas as formas do amadurecimento, desde a infância, para que os indivíduos sejam capazes de gerir sua própria existência. Aos homens, a independência da sobrevivência doméstica; às mulheres, a independência desse dever forçado do cuidado.

Hooks (2017, p. 35) ressalta que “a pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. [...] será também local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo.”

Utilizemos, assim, os ensinamentos da pedagogia libertária de Paulo Freire para alcançarmos a liberdade de pensamento, nos limites da ética e moral, dentro da sala de aula. Para Freire (2021, p. 59), “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”.

Os direitos das mulheres a partir de 2003

Quanto ao gênero, tivemos grandes avanços nas duas últimas décadas, embora os crimes contra a mulher ainda sejam rotineiros e não tenhamos alcançado de fato a igualdade entre homens e mulheres determinada pela Constituição Federal de 1988.

A partir de 2003 inicia-se o primeiro mandato do governo Lula, eleito com pautas sociais por uma onda progressista. Em seu

programa de governo de 2002, a coligação Lula Presidente trazia, em seu item 5, que

O combate às desigualdades econômicas e sociais é condição necessária para que seja garantido a todos os brasileiros e brasileiras o status de cidadãos, homens e mulheres realmente iguais perante a lei. Mas também é preciso um esforço político e cultural para que se afirme no País o princípio da igualdade. Não basta que sejam combatidas as causas econômicas das múltiplas formas de desigualdade. **São necessárias ações positivas para que se ponha fim às formas de discriminação existentes contra mulheres, negros, índios, portadores de deficiências e pessoas que possuam distintas orientações sexuais, para só citar os casos mais notórios** (grifos meus).

Orientando-se pelo plano de governo acima destacado, em 2003, foi promulgada a Lei 10.778 cujo texto determina que seja feita a notificação compulsória dos casos suspeitos de violência contra a mulher para os atendimentos realizados no Sistema Único de Saúde – SUS, determinando, ainda, que fiquem registrados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN). Aqui vale fazer um esclarecimento de que ainda não havia a terminologia de violência doméstica e familiar contra a mulher, posto que a mesma só se deu em 2006 com a Lei Maria da Penha.

Em 2006 foi promulgada a Lei 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, cuja redação visa à proteção da mulher no ambiente doméstico e familiar, na esfera criminal, de maneira ampla e irrestrita, prevendo, inclusive, medidas protetivas e preventivas. A Lei 11.340/2006 afirma de maneira bem abrangente que toda mulher faz jus à proteção legal, independentemente de raça, cor, etnia, classe social, orientação sexual etc.

Outros pontos de extrema relevância foram a retirada da violência contra doméstica contra a mulher do rol dos crimes de menor potencial ofensivo; a vedação das penas de multa e de cestas básicas; a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a mulher, com competência cível e criminal; e a tentativa de dificultar a renúncia da vítima, uma vez que só poderá ser feita perante o juiz.

A Lei Maria da Penha é um divisor de águas nesta seara do direito penal uma vez que traz a definição do que é a violência contra a mulher, bem como explana as formas possíveis de exercer essa violência e determina as medidas preventivas e de proteção cabíveis, bem como a punição dada aos agressores. Trata-se de uma lei completa e com desdobramentos práticos inegáveis diante do cenário criminal do país.

Em 2010, foi publicado em diário oficial o decreto nº 7.393 com objetivo de instituir a criação da Central de Atendimento à Mulher - Ligue 180, cuja existência se daria na modalidade de serviço telefônico de utilidade pública de âmbito nacional para atender gratuitamente mulheres em situação de violência em todo o País, 24 horas por dia. O sistema ficaria sob comando da então Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República.

Insta ressaltar que as leis até então expostas foram todas criadas e promulgadas durante os dois mandatos do governo Lula. É inegável o avanço da proteção legal da mulher a partir de 2003 com a chegada do Lula à presidência. A matéria ganhou força – ainda que com décadas de atraso e muitos outros retrocessos anteriores – e possibilitou medidas reais de proteção e prevenção da epidemia de violência doméstica.

Em 2010 elegemos Dilma Rousseff, a primeira mulher presidenta da república no Brasil. Para seu segundo mandato, em 2014, Dilma apresentou um plano de governo cujo texto é claro ao afirmar que buscava

Mais empoderamento, autonomia e **violência zero serão as diretrizes das nossas políticas para as mulheres no próximo período da Presidenta Dilma.** A implementação da Casa da Mulher Brasileira será decisiva para este objetivo, assim como as medidas de promoção da igualdade (grifo meu).

O Decreto nº. 8.086, de 30 de agosto de 2013, criou o programa de governo “Mulher: Viver sem Violência” para integrar e ampliar os serviços públicos destinados às mulheres em situação de violência, realizando a articulação dos atendimentos em diversas

áreas: saúde; justiça; segurança pública; rede socioassistencial; promoção da autonomia financeira. Posteriormente, tal decreto fora revogado e substituído pelo Decreto nº11.431, de 8 de março de 2023.

Em 2015, durante o segundo mandato Dilma, foi promulgada a Lei 13.104, conhecida como a Lei do Feminicídio. Seu texto prevê a criação do nome feminicídio para o crime de homicídio praticado contra mulheres, quando cometido por duas razões: em um contexto de violência doméstica ou familiar; ou por menosprezo ou ódio à condição de ser mulher. Importante ressaltar que o feminicídio passou a ser considerado crime hediondo a partir da promulgação dessa lei, o que significa um impacto nas formas de cumprimento de pena.

É inegável que a Lei do Feminicídio é um desdobramento legal da violência contra a mulher que continuou existindo mesmo com a reprimenda específica criada pela Lei Maria da Penha. A misoginia ainda é maior que o medo da punição penal e a morte da mulher é o ápice de toda violência. Por isso, foi necessário dizer que a morte de mulheres, em situação de feminicídio, não seria mais tolerada. A pena seria mais pesada. A progressão de regime seria mais difícil. Não é o ideal, mas é um passo importante na luta das mulheres pela vida.

No Rio de Janeiro, o Projeto Violeta foi idealizado pela juíza Adriana Ramos de Mello e implementado no I Juizado de Violência Doméstica do Rio de Janeiro com o apoio de outras instituições, como o Ministério Público, a Defensoria Pública e a Polícia Civil. O foco do projeto era acelerar a prestação da tutela jurisdicional à vítima de violência doméstica e familiar, visando garantir a segurança e a integridade física de quem está em risco de vida. Mello (2017) explica a motivação para a criação do Projeto

Percebi que as 48 horas previstas pela Lei Maria da Penha, apesar de serem um avanço, não representavam muitas vezes celeridade suficiente levando-se em conta o risco à que estão submetidas as mulheres. O ideal seria um lapso aproximado de 4 horas, e foi o que procuramos implementar, através do que chamamos de Projeto Violeta (Mello, 2017, p.12).

O Projeto Violeta recebeu o Prêmio Innovare, na 11ª edição, em 2014. Em 09 de março de 2015, o Estado do Rio de Janeiro, o Tribunal

de Justiça do Rio de Janeiro, a Defensoria Pública e o Ministério Público assinaram um protocolo de intenções de institucionalizar em todas as comarcas e delegacias especializadas do Estado o Projeto Violeta, com o plano de reduzir para 4 horas o tempo de resposta e a adoção das medidas protetivas de urgência para as mulheres vítimas de violência doméstica e familiar.

Em 2019, tivemos a promulgação da Lei 13.871, durante o mandato do Bolsonaro, cuja existência é muito pouco conhecida. A lei em questão prevê a responsabilidade civil do agressor de indenizar a vítima e o estado. Aos desavisados ou inocentes, pode parecer que o então presidente pretendia com a criação da Lei 13.871 que as mulheres fossem beneficiadas. Porém, o foco real do diploma legal é a restituição dos valores gastos pelos cofres públicos pelo uso dos sistemas de saúde, por exemplo.

A grande surpresa legislativa durante os quatro anos do governo Bolsonaro repousa sobre a criação da Lei 14.164/2021, cujo texto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para instituir a semana de combate à violência contra a mulher nas escolas da educação básica, públicas e privadas, sempre nos meses de março letivos. Além disso, determina que esse conteúdo deva ser trabalhado de maneira transversal nos currículos ao longo de todo o ano letivo.

Surpreende que a Lei 14.164/2021 tenha sido aprovada e promulgada uma vez que o governo executivo e sua banca no legislativo sempre demonstraram ser contrários à discussão de gênero dentro das escolas. É importante investigar a fundo para entender quais acordos políticos foram feitos para que isso ocorresse e de que forma nós educadores podemos nos embasar para discutir tais questões nas escolas.

A eleição presidencial de 2022, vencida em segundo turno, por Lula ditou novos caminhos para a garantia dos direitos das mulheres no país. Pela primeira vez na história, o Brasil passou a ter um ministério voltado inteiramente para a construção de políticas públicas para as mulheres. O Ministério das Mulheres conta,

atualmente, com três programas: Mulher: viver sem violência; Igualdade de decisão e poder para mulheres; Autonomia política e econômica das mulheres.

Apenas nos seis primeiros meses de 2023 foram publicadas várias leis para benefício das mulheres. Diversas demandas antigas, que estavam emperradas, ganharam corpo e foram sancionadas já no primeiro semestre de governo. Trata-se de um aceno importante do Executivo para demonstrar seu interesse em continuar e aprimorar seu histórico de incentivo à proteção para com as mulheres brasileiras.

Nesse sentido, tivemos a criação da Lei 14.611/2023, mais conhecida como a Lei da Igualdade Salarial entre mulheres e homens. Era uma reivindicação histórica das mulheres para estabelecer a obrigatoriedade da igualdade salarial para trabalho igual. Além da previsão de multa, a lei determina que exista transparência de relatórios sobre as remunerações para as empresas de médio e grande porte.

A Lei 14.614/2023 cria a Licença-maternidade para as beneficiadas do Bolsa-Atleta. Inacreditavelmente, até 2023, as atletas de alto rendimento tinham direito à licença maternidade remunerada. Ou seja, antes da lei, as atletas que tivessem filhos deixavam de receber a bolsa-atleta durante o período de afastamento após o parto. A criação da Lei 14.614 garante que as gestantes e puérperas possam continuar recebendo o benefício enquanto estiverem de licença. A lei prevê que a proteção para as atletas se dê no período de gestação acrescido do período de até seis meses após o parto, totalizando até 15 parcelas mensais sucessivas.

A Lei 14.612/2023 altera o Estatuto da Advocacia para incluir o assédio moral, o assédio sexual e a discriminação entre as infrações ético-disciplinares no âmbito da OAB. O estatuto da OAB rege as normas de conduta dos advogados no Brasil e, com as alterações, espera-se que atue para prevenir novos casos e punir os agressores.

A Lei 14.550/2023 determina a proteção imediata para mulheres que denunciam violência doméstica ao alterar a Lei Maria da Penha

para conferir maior efetividade à aplicação das medidas protetivas de urgência.

A Lei 14.542/2023 visa garantir a prioridade para mulheres em situação de violência doméstica no Sistema Nacional de Emprego (Sine), com objetivo de facilitar a inserção da vítima no mercado de trabalho para alcançar a independência financeira. A lei prevê que 10% das vagas sejam ofertadas nesses casos.

A Lei 14.541/2023 garante o funcionamento ininterrupto de Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAMs), sem paradas aos finais de semana e feriados. Caso não haja DEAM no município, a delegacia local deverá dar prioridade aos casos de violência doméstica contra a mulher, cujo atendimento deverá ser feito por uma agente feminina. Além disso, a lei prevê a assistência psicológica e jurídica às mulheres vítimas de violência.

A Lei 14.540/2023 instituiu o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual. Destacam-se os objetivos da Lei 14.540/2023 voltados para prevenir e enfrentar a prática do assédio sexual e demais crimes contra a dignidade sexual e de todas as formas de violência sexual, capacitar agentes públicos, implementar e disseminar campanhas educativas.

Por fim, a Lei 14.538/2023 garante à mulher o direito de troca de implante mamário colocado em razão de tratamento de câncer. A aplicação da lei vale tanto para o setor público quanto para a rede privada. Para o SUS, a obrigatoriedade da troca do implante mamário deve ocorrer no prazo de até 30 dias a contar da data da indicação médica.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo geral analisar e expor as legislações voltadas à proteção das mulheres no Brasil nos últimos vinte anos (2003-2023). Diante das leis expostas fica clara a necessidade de criação de medidas que promovam, de fato, a

igualdade entre homens e mulheres. Não houvesse uma disparidade tão gritante entre os gêneros, não haveria necessidade de criar leis e programas de proteção à mulher.

Ocorre que a desigualdade entre homens e mulheres é um fator determinante que impossibilita o efetivo exercício da democracia. Por essa razão, foram promulgadas as Leis 9.000/95 e 9.504/97 cujos textos prevêem ações afirmativas com a criação de cotas para aumentar o número de mulheres na política, tanto candidatas quanto eleitas para as casas legislativas.

Desta forma, a proposta, aqui, é que possamos utilizar dessas legislações, em especial da Lei 14.164/2021, para falar sobre igualdade de gênero, proteção à mulher, prevenção de novos casos de violência doméstica dentro das escolas. Acredito que a escola pública, por ser o berço formativo da massa da população brasileira, deve prestar esse serviço de informar e conscientizar seus alunos sobre a importância democrática de buscar a igualdade entre homens e mulheres.

Referências

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.431, de 8 de março de 2023**. Institui o Programa Mulher Viver sem Violência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 7.393, de 15 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a Central de Atendimento à Mulher - Ligue 180. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez.2010

BRASIL. **Lei 11.340 (Lei Maria da Penha)**, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra

a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 ago. 2006.

BRASIL. **Lei 13.104**, (Lei do Feminicídio), de 09 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940-Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.871, de 17 de setembro de 2019**. Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para dispor sobre a responsabilidade do agressor pelo ressarcimento dos custos relacionados aos serviços de saúde prestados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) às vítimas de violência doméstica e familiar e aos dispositivos de segurança por elas utilizados. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.550, de 19 de abril de 2023**. Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para dispor sobre as medidas protetivas de urgência e estabelecer que a causa ou a motivação dos atos de violência e a condição do ofensor ou da ofendida não excluem a aplicação da Lei. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.611, de 3 de julho de 2023**. Dispõe sobre a igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens; e altera a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº Lei 10.778, de 24 de novembro de 2003**. Estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso

de violência contra a mulher que forem atendidos em serviços de saúde públicos ou privados. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 nov.2003.

BRASIL. **Lei nº Lei 14.538, de 31 de março de 2023.** Altera as Leis nºs 9.656, de 3 de junho de 1998, e 9.797, de 6 de maio de 1999, para assegurar às pacientes a substituição do implante mamário utilizado na reconstrução mamária ou na simetrização da mama contralateral sempre que ocorrerem complicações ou efeitos adversos a ele relacionados, bem como assegurar às pacientes acompanhamento psicológico e multidisciplinar especializado na hipótese que especifica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.540, de 3 de abril de 2023.** Institui o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual no âmbito da administração pública, direta e indireta, federal, estadual, distrital e municipal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.541, de 3 de abril de 2023.** Dispõe sobre a criação e o funcionamento ininterrupto de Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.542, de 3 de abril de 2023.** Altera a Lei nº 13.667, de 17 de maio de 2018, para dispor sobre a prioridade no atendimento às mulheres em situação de violência doméstica e familiar pelo Sistema Nacional de Emprego (Sine). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.612, de 3 de julho de 2023.** Altera a Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994 (Estatuto da Advocacia), para incluir o assédio moral, o assédio sexual e a discriminação entre as infrações ético-disciplinares no âmbito da Ordem dos Advogados do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.614, de 3 de julho de 2023.** Altera a Lei nº 14.597, de 14 de junho de 2023 (Lei Geral do Esporte),

para garantir às atletas gestantes ou puérperas, no âmbito da Bolsa-Atleta, o respeito à maternidade e aos direitos que as protegem. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jul. 2023.

CARNEIRO, Sueli. A questão dos direitos humanos e o combate às desigualdades: discriminação e violência. *In: Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 71 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo **Pedagogia do oprimido**. 79 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALES, Lélia. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MELLO, Adriana Ramos de. **Feminicídio**: Uma análise sócio-jurídica da violência contra a mulher no Brasil. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora GZ, 2017.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. São Paulo: Lafonte, 2021.

TORNANDO-SE NEGRA E PROFESSORA ANTIRRACISTA: Narrativas de formação para pensar a educação das relações raciais

Leidiane dos Santos Aguiar Macambira
e-mail: leidianesamacambira@gmail.com

Valter Filé (Orientador - Doutorado)
e-mail: jvpereira@id.uff.br
PPGE/UFF
Estudos do Cotidiano e Educação Popular

Anelice Astrid Ribetto (Orientadora - Mestrado),
e-mail: anelatina@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
Laboratório de Estudos e Aprontos Multimídia (LEAM)
A Educação da Relações Étnico-Raciais da Cultura Digital
Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação

Resumo

Como nós, professoras negras, temos sido formadas para a educação das relações raciais? Esta e outras perguntas movimentam este trabalho, que tem por objetivo, refletir sobre as questões que envolvem a formação de professores a partir de narrativas de formação de mulheres negras. As mesmas perguntas também são parte da pesquisa de Doutorado em Educação defendida em 2021¹. Na qual, conversei com cinco educadoras de diferentes campos, a fim de conhecer como *se tornaram negras* (Souza, 1983) e suas táticas de sobrevivência em um mundo de supremacia patriarcal e branca. As histórias narradas mostram as múltiplas formas de opressão sofridas e as táticas de sobrevivências produzidas para si e para os

¹ Tese disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/23907?locale-attribute=en>

seus na tentativa de romper com os destinos impostos pelo racismo e pelo machismo, produzindo fissuras e transformações na educação e na formação de professoras e professores.

Palavras-chave: Mulheres negras; formação de professores; relações raciais.

Das questões iniciais

Será que uma professora negra que não se reconhece como tal pode ter atuação efetiva para uma educação antirracista? O esforço empreendido aqui concentra-se no campo da Educação, inspirado nos estudos dos cotidianos, com foco na formação de professoras e professores, tendo como preocupação, conhecer os modos como as mulheres negras vivem suas trajetórias formativas. Entendendo aqui que a nossa formação não se restringe apenas aos cursos “técnicos” (os espaços formais), mas também aos cursos de nossas vidas, aqueles acontecimentos que nos interpelam e produzem transformações em nossos modos de agir e pensar. O que nos leva a outras questões: como educar para as relações raciais dentro de uma sociedade que se estruturou a partir do racismo? Como formar as/os formadoras/es que estão imersas/os nessa estrutura para uma educação das relações raciais? O que estamos chamando de formação? Será que somos formadas/os (apenas) nos cursos de formação de professoras/es? Quanto a nós, mulheres negras, que em grande número fazemos parte do corpo docente da educação básica pública em nosso país, quais seriam as nossas condições de formação para sermos professoras antirracistas?

Dos modos de fazer: questões teórico-metodológicas

Imersa nas questões acima, durante a pesquisa, dediquei-me a ouvir presencial e virtualmente histórias de mulheres negras por meio de conversas e por aquilo que elas produziam para o mundo:

livros, poesias, músicas, audiovisuais, obras de arte etc. para conhecer como foram as suas táticas de sobrevivência e formação enquanto mulheres negras antirracistas em atuação em diferentes dimensões sociais. E, a partir de suas narrativas, busquei estudar os processos de formação, as formas complexas de como vamos sendo educadas e como vamos nos tornando mulheres negras. Esse esforço concentra-se na busca por ampliar a ideia de formação, pondo em questão a complexidade das tramas de uma educação para o embranquecimento, para a negação de si e das demais negras e negros, o que resulta nas dificuldades que muitas de nós temos no reconhecimento de nossas origens negras, de nossos pertencimentos e na reprodução de valores que nos eliminam.

As mulheres com as quais pude conversar atuam em diferentes áreas: Educação, Comunicação, Religião... com ações direcionadas à produção científica, artística, literária e gestão. Seus nomes permanecem resguardados, pois nem todas permitiram que suas identidades fossem reveladas. Sendo assim, escolhi nomes fictícios de origem africana: Ayo, Ayana, Dalji, Niara e Zuri. Além dessas mulheres, fui me nutrindo das produções de outras mulheres negras com as quais também busquei diálogo: Neusa Santos Souza, Lélia Gonzalez, Rosana Paulino, Azoilda Loretto da Trindade, Bianca Santana, Ana Paula Venâncio e muitas outras com as quais fui me encontrando por intermédio de suas produções científicas, artísticas, audiovisuais etc.

No encontro com as narrativas, cheguei a um problema que considero ser de ordem teórico-metodológica: que partes das vidas narradas pelas mulheres com as quais me encontrei são importantes para refletir sobre as perguntas geradoras? O que mostrar diante de tudo o que ofereceram para mim? São muitas as experiências e elementos presentes em cada uma delas. Ora se cruzam, ora se conectam com outras histórias, ora se conectam com a minha história, pois, ao ouvir cada uma delas, pude perceber que “as histórias de uma eram as histórias de todas nós, [isso] foi fundamental” (Santana, 2015. p. 2). O fundamental tem a ver com os

acontecimentos singulares que por vezes foram considerados íntimos e individuais, mas que emergem de histórias coletivas e sociais, ou como disse Bianca Santana (2015), poderiam ser histórias de todas nós.

Esses acontecimentos, aos quais poderia chamar de fragmentos da vida, atropelam nossos percursos lineares, transformando-nos e nos ajudando a transformar nossas vidas a partir de outras dimensões, outros caminhos. Diante desta demanda, escolho trabalhar com o conceito de *biografema*, apresentado por Roland Barthes (1984) e tratado na Tese de Luciano Bedin da Costa (2011).

O biografema é um conceito elaborado por Roland Barthes que consiste em criar abertura na concepção majoritária da biografia. O autor coloca a biografia e a história em um lugar de correspondência, bem como fez com o *biografema* e a fotografia. Mary Del Priore, em um texto publicado em 2009 em *Topoi*, uma revista de história², diz que a biografia – definida pelo dicionário como “uma espécie de história que tem por objeto a vida de uma única pessoa” (p. 7) foi usada pela História e desempenhou “importante papel na construção da ideia de ‘nação’, imortalizando heróis e monarcas, ajudando a consolidar um patrimônio de símbolos” (p. 8). Embelezando, com sua estrutura dramática, os “fatos”, a fim de exaltar as “glórias nacionais” produzindo os seus heróis: aqueles que vinham a se tornar os modelos civilizatórios, circunscrevendo os “cidadãos” aceitáveis para o projeto de país, bem como aquelas/es cujas formas de vida não comportavam mais nesse projeto, sendo então expurgadas/os da nova paisagem nacional que se construía a partir dos discursos veiculados por essas biografias escritas e espalhadas por toda parte através de monumentos, tombamentos e nomes que batizam até hoje as repartições públicas, escolas e ruas.

Barthes insere nessa relação a fotografia, porque ela também esteve e está a serviço da produção de vidas emblemáticas, mas também produz cenas cotidianas de pessoas comuns. Também executa insurgências. Os fotógrafos e fotógrafas multiplicam as

² <https://revistatopoi.org/site/>

possibilidades de produção de imagens. Abrem o leque de produção de olhares sobre um único acontecimento histórico, por exemplo. Embora esteja a serviço de uma produção discursiva, a fotografia dá a possibilidade de expansão ao que historicamente vinha sendo da ordem do *uno*. Mas como essa relação – fotografia e História – me ajuda a compreender o biografema e sua disposição para a biografia?

A escolha pelo biografema reside no fato de que as biografias tradicionais se pautam a partir de um “olhar molar/macrocópico” (Fonseca, 2011), desconsiderando o minúsculo dos acontecimentos. Enquanto a biografia volta o olhar para acontecimentos ditos “maiores”, o *biografema* está interessado em esquadrihar os detalhes. Como pontos que dão a ver outros saberes jamais vistos por quem está à procura de grandes façanhas.

Biografemar não se trata de “traçar um roteiro duro e didático sobre o que é vivido por uma pessoa” (Machado, 2013, p. 30). Ocupa-se do que escapa, das pausas e dos silêncios de uma vida. Nestas pausas, que as biografias dariam conta de rapidamente preencher de informações, dando-lhes a sensação de continuidade linear, como a passagem entre as cenas de um filme em que as transições são feitas de tal maneira que suprimem a presença da edição, dando a sensação de mostrar a realidade por si, sem cortes. A prática biografemática reconhece os espaços vazios e desobriga-se do peso de reproduzir uma suposta realidade, pois ela encontra aí a potência para a invenção. Porque escrever uma vida demanda também inventar essa vida.

Barthes (1984), Corazza (2014) e Costa (2011) apresentam o biografema como a escrita do ínfimo. O que, de algum modo, é passado despercebido nas escritas biográficas. Nesse sentido, “põem em marcha uma produção desejanante que fala do sutil da existência, do que é discreto, mas que vibra, pulsante” (Machado, 2013, p. 31).

Como a vida das mulheres negras entra em toda esta discussão sobre *biografema*? Quando no curso da vida não há possibilidade outra que inventar caminhos desviantes para sobreviver ante o

sufocamento das biografias, e assim biografamos nossas próprias existências.

Biografemas: Fragmentos de vidas...

A seguir apresentarei as produções biografemáticas que surgiram do encontro com cada história. Não se trata de uma descrição das histórias ouvidas ou lidas. São invenções que fui compondo ao longo dos quatro anos de investigação. Como uma colcha de retalho, fui pegando fotografias, imagens da internet, trechos de fala, trechos de escrita, versos de poesia... fui compondo, como uma espécie de colagem, cuja liga foram os modos como vamos nos tornando negras e como vamos produzindo, nesse processo formativo, práticas educativas para que outras mulheres possam também perceber as suas origens. Vejamos alguns dos *biografemas*.

Me gritaram negra!

Já passava das 12h. Metade de um dia de trabalho intenso e produtivo no jornal. Estava lá, sentada à mesa, quando minha amiga, jornalista como eu, chega de uma cobertura que foi fazer na manhã daquele dia. Ela estava devastada! Inquieta, estressada e, como a conhecia muito bem, estava a ponto de desabar em lágrimas. Éramos muito próximas, acho que era a única colega daquele lugar que realmente se tornou uma amiga para mim. Fiquei angustiada com a sua dor.

Perguntei-lhe o que havia acontecido. Então me disse ter sofrido racismo quando foi fazer a cobertura de uma notícia em um estádio de futebol. Fiquei sem acreditar no que estava ouvindo! Tanto pelo racismo quanto por descobrir, naquele momento, sua negritude.

Voltei para casa pensando no que ela havia sofrido. Como pode, em pleno século XX, ainda haver gente que comete racismo? Ao

mesmo tempo que me fazia essas lamentações, também começava a desconfiar de mim mesma. Afinal, éramos muito parecidas. Se fosse eu que estivesse naquele estádio de futebol? Também sofreria o mesmo que ela? Será que o meu cabelo alisado me daria a *passabilidade* de que precisava naquele momento?

Envolta nesses pensamentos, atravessando a avenida, voltando para casa, cruzo o caminho com um amigo; ele já estava bêbado. Passando por mim, após uma distância, vira-se para trás e grita: “Dalji, você é preta!”.

Eu fiquei enfurecida com ele! Porque era uma ofensa me chamar de negra. Eu sentia como uma ofensa. Eu sentia que eu estava sendo desqualificada. Na minha percepção, naquele momento, era uma desqualificação. “Como assim? Eu não sou negra não. Você está enganado. É só meu cabelo que é pixaim. Já não bastava o dia pesado que tive por conta do que aconteceu com minha amiga. Por que ele me xingou daquela forma?”, pensava comigo.

Continuei minha caminhada de volta para casa, novamente envolta nas perguntas de antes e somando esta nova, provocada por aquele inconveniente bêbado.

Se fosse eu que estivesse naquele estádio de futebol? Também sofreria o mesmo que ela? Será que o meu cabelo alisado me daria a *passabilidade* de que precisava naquele momento? Por que me gritaram negra? O meu cabelo alisado não me disfarçou?

Ela é pretinha, mas é inteligente

Era fevereiro de 1960 no Brasil. Um dia muito especial, porque era o primeiro dia de aula da pequena Rubi. Uma menina linda, do interior de Minas Gerais. Tão animada para o grande dia que pediu à sua mãe que lhe vestisse com a sua melhor roupa, aquela que só poderia usar em ocasiões especiais, afinal, o dia pedia um lindo traje. Era um vestido branco, todo feito em lese, com pequenas flores bordadas. Sua avó é quem o havia costurado. Sua mãe trançou seus cabelos e, no mesmo tom do seu vestido, envolveu suas tranças com

uma linda fita de cetim. Acompanhada por ela, foi até o portão da escola. Depois ela teria que seguir em frente sozinha. Naquele momento, toda a empolgação foi aos poucos sendo substituída pelo medo e timidez. A passos curtos, chegou até sua sala; lá estavam os seus colegas e sua professora. Era uma moça chique, bem-vestida e tinha um sorriso que lhe dava aconchego e segurança.

Rubi pouco a pouco foi conquistando o seu espaço naquele lugar novo. Ela era uma criança muito estudiosa, apreendeu essa qualidade ainda em casa, com sua mãe, sua avó e suas tias. Foi alfabetizada pela mãe, então chegou na turma já sabendo ler, escrever e copiar do quadro. Sempre ensinaram que, se ela quisesse alguma coisa, teria que se esforçar muito para aquilo. E na escola ela sabia que não deveria ser diferente. Considerada muito inteligente, gostava muito de estudar. Era a mais sabida, dentre todas as suas coleguinhas, até mesmo aquelas meninas branquinhas que sempre tiveram os mimos e abraços das tias e inspetoras durante o recreio. Então, isso lhe deu uma espécie de capital.

As outras crianças que mais se pareciam com ela eram tratadas com hostilidade, sempre recebendo muitas broncas dos adultos. Mas ela aprendeu a negociar sua aceitação. Então, de alguma forma, suas coleguinhas brancas passaram a depender dela, em função do que sabia e pela qualidade de aprender muito rápido. Em virtude de saber ler, escrevia muito rápido também. A única saída que encontrou para fugir das broncas, dos olhares e comentários hostis que os seus coleguinhas negros sofriam foi ser a primeira da sala. “É aquela história, ‘ela é pretinha, mas é inteligente’”.

E se Rubi fosse a Ruby Bridges, dos Estados Unidos?

Ruby Bridges, uma menina de seis anos de Nova Orleans, uma das cinco crianças a começarem a frequentar escolas que antes eram apenas dos brancos. Em seu primeiro dia, teve que ser escoltada por agentes federais, pois havia uma multidão de familiares, crianças e funcionários furiosos protestando contra a sua chegada.

Imagino a coragem que teve a garotinha – Ruby – e sua mãe – Lucille Bridges. Pergunto-me: teríamos essa mesma coragem se fosse aqui no Brasil? Por quantos lugares já passamos, mesmo sem placas interditando a entrada – como era comum no *apartheid* do EUA –, não tivemos coragem de entrar? Quantas portas físicas e portas simbólicas pensamos não serem para nós?

Mesmo não havendo leis segregacionistas tão escancaradas aqui no Brasil, ainda assim, carregamos em nós plaquinhas internas que sussurram em nossos ouvidos os lugares que podemos e não podemos ocupar. Quantas negociações temos de ir construindo, como fez a pequena Rubi brasileira, para poder habitar tais espaços?

Entrando na Faculdade de Educação

Eu sempre tentei fazer o melhor possível e com seriedade. Estudei muito.

A questão racial? Eu nunca neguei. Nunca coloquei para trás a possibilidade de fazer a discussão. Assim foi a minha jornada para me tornar professora universitária.

Enfim, consegui ser aprovada em um concurso. No meu primeiro dia de aula, em minha primeira turma... Era um misto de sentimentos... estava nervosa e muito feliz ao mesmo tempo.

Quando entro na sala de aula e me apresento, uma aluna negra vira-se para mim e diz: “Eu nunca vi uma professora universitária negra. Nem sabia que podia”.

Aquela fala me fez entender como seria o meu planejamento depois daquele dia em diante: desconstruir o olhar racista que nos é criado.

Décadas depois de muito trabalho, fico feliz em ver muitas alunas se percebendo negras, usando os seus *blacks*. Isso é muito legal! Eu fico muito feliz de ver professoras assumindo a sua negritude.

Eu acho que a militância se faz na presença, na afirmação. Não é você negando quem é. Se você se negar, como irá formar pessoas que necessitam reconhecer suas origens?

E se não me tornasse negra?

Perceber-se negra, no Brasil, é nisso que está a nossa redenção! É aí que está a nossa salvação. Enquanto não conseguirmos fazer isso, não daremos conta de ser um país. De ser uma nação. Hoje, eu estou muito mais à vontade dentro do meu próprio corpo, na minha vida, no meu conviver com as pessoas, no meu lidar com o mundo, na minha profissão, com os amigos, com os namorados, com filho... O meu estar no mundo é, hoje, muito mais verdadeiro. Porque eu sou negra, me reconheço como negra! E isso me compõe como um ser inteiro, até onde um ser humano pode ser inteiro.

Se eu não me descobrisse negra em vida, se eu não passasse por isso... talvez não tivesse passado pela vida. Quando eu me torno negra, me reconheço negra, aí eu tiro a capa e fico pura pele na vida. Eu estou nua diante da vida. Eu estou inteira e verdadeira. Eu não seria a Dalji. Eu seria um pastiche de Dalji, se eu não tivesse me reconhecido negra.

Seria como se eu tivesse prendido a respiração, fechado os ouvidos e os olhos e atravessado a vida sem viver. Sem transbordar, sem existir.

Considerações finais

O racismo, que está estruturado e agindo nas mais diversas dimensões de nossa sociedade, tenta nos emudecer, porque aprendemos desde muito cedo que os problemas que nos assolam são problemas pessoais, que devem ser resguardados em nossa intimidade, ao passo que, não trazendo tais problemas à tona, ficamos confinadas à solidão, à luta só, à derrota só... à morte só... Tentam nos matar diariamente, vítimas de violência fruto da

misoginia, do patriarcado e do racismo, ou tentam nos colocar em uma posição de inferioridade ao homem. No entanto, a cada história ouvida percebi diferentes táticas forjadas para não sucumbir ao emudecimento, à solidão e à “morte em vida” (Trindade, 2008). Tal qual as narrativas comigo compartilhadas, constituiu-se este trabalho a composição de uma narrativa que busca resistir ao emudecimento.

Ao expormos nossas histórias, agora agenciadas por nós mesmas, vamos percebendo o quanto dos nossos sofrimentos não são da esfera individual. Algo que me chamou muito a atenção nestes estudos foram as conexões entre as narrativas; embora fossem histórias e experiências singulares, elas se conectam, fazendo-me perceber que muitas opressões que sofria não eram da ordem do individual, muito menos provocadas por mim; que eram da ordem do coletivo, provocadas por outras pessoas e instituições. Ter essa dimensão foi libertador, pois trouxe-me a compreensão de que é possível a articulação coletiva na luta contra as opressões de raça, gênero e classe, luta esta, que já vem sendo travada por muitas mulheres antes de mim.

Desde a escravidão, quando nossas antepassadas foram espoliadas e retiradas de suas terras, vivemos fora de lugar, habitando o espaço do opressor. Mulheres negras têm transitado por muitos desses “não-lugares”: a língua oficial, a cultura oficial, a educação com raízes coloniais, a casa-grande e os seus lugares mais íntimos, como os quartos dos senhores, as relações familiares e a educação de seus filhos. É nesses “não-lugares” que temos forjado nossas táticas de sobrevivência. Na posição de “outsider – forasteira de dentro” (Ribeiro, 2017) é que mulheres negras percebem os lugares de opressão e empreendem “uma série de negociações que visam conciliar as contradições que separam nossas próprias imagens internas [...] com nossa objetificação como o Outro” (Collins, 2019, p. 183). Todas as mulheres com as quais me encontrei, ao perceber as opressões a que estavam submetidas, produziram para si e para outras, modos de vida possíveis de serem vividos, os

quais puderam romper com os percursos impostos pelo racismo e pelo machismo.

“É a luta pela sobrevivência do grupo, que consiste em ações que levam as mulheres negras a criarem esferas de influência no interior das estruturas sociais existentes” (Collins, 2019, p. 332). Mesmo sendo excluídas e exploradas, muitas mulheres negras articulam-se em redes de apoio e solidariedade e criam modos de vida que visam — para si e para comunidade onde vivem — o enfrentamento às múltiplas formas de violência, sejam elas materiais, religiosas, econômicas e simbólicas.

Referências

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, Luciano Bedin da (org.). **Estratégias biográficas**: o biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche e Henry Miller. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ENTREVISTA com Lélia Gonzalez. **O Pasquim**, Rio de Janeiro, 20 mar. 1986. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReaderMobile.aspx?bib=124745&PagFis=29762>. Acesso em: 10 mai. 2019.

FONSECA, Tania Mara Galli. Posfácio: sopros em uma vida: a potência do biografema. In: COSTA, Luciano Bedin da (org.). **Estratégias biográficas**: o biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche e Henry Miller. Porto Alegre: Sulina, 2011, p. 165-168.

MACHADO, Leila Domingues; ALMEIDA, Laura Paste de; SANTOS, João José Gomes dos. Sobre fazer ver uma vida. **Revista Polis e Psique**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 26-44, mar. 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/37763>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento Justificando, 2017.

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra.** São Paulo: SESI-SP, 2015.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Reinventando a roda: experiências multiculturais de uma educação para todos. *In:* TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (orgs.). **Africanidades brasileiras e educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: ACERP, 2013, p. 7-16.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE VIOLÊNCIAS E PEDAGOGIA SOCIAL: Um estudo a partir de educadores atuantes no Complexo do Salgueiro-RJ

Lucas Salgueiro Lopes
e-mail: salgueirollucas@gmail.com

Arthur Vianna Ferreira
e-mail: arthuruerjffp@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula

Resumo

Este trabalho propõe uma discussão acerca das representações sociais de violências partilhadas por educadores de um projeto socioeducativo no Complexo do Salgueiro. Assim, se teve como principais objetivos nesta pesquisa: investigar as representações de violências nesse grupo; saber como essas representações sociais influenciaram nas práticas educativas ofertadas. Como ferramentas metodológicas, houve a realização de entrevistas com os educadores da instituição, que passaram por uma análise retórico-filosófica, e a escrita de diários que relataram as práticas do projeto. Quanto aos resultados encontrados a partir da investigação realizada, conclui-se para a existência de representações sociais de violências construídas pelo grupo a partir de aspectos de suas convivências. Além disso, percebe-se que as violências mais "visíveis" para esses educadores são as de manifestação direta e estruturais, o que faz com que, por vezes, outros tipos de violências ficassem em segundo plano nas ações educativas organizadas.

Palavras-chave: Pedagogia social; violências; representações sociais.

Introdução

O presente trabalho, oriundo de uma Dissertação de Mestrado em Educação (Lopes, 2023), propõe uma discussão acerca da intercorrência das representações sociais de violências de educadores nas práticas ofertadas por esses em um projeto social no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ. Essa instituição investigada, o “Instituto Impacto”, presente num contexto considerado de marginalidade – e possuindo altos índices de criminalidade – oferece oficinas de caráter educacional e assistência social para um público de crianças e adolescentes do Salgueiro. Assim, se teve como principais objetivos nesta pesquisa: investigar as representações sociais de violências partilhadas pelos educadores sociais e entender como essas representações influenciam nas práticas socioeducativas ofertadas por esses educadores.

Mas por que explorar as representações sociais de violências desse local? A partir de uma perspectiva mais ampliada da violência, consideramos que diversas situações encontradas corriqueiramente no Salgueiro podem ser vistas como violentas: a pobreza, a desigualdade social, o desemprego, a falta de acesso à educação – e demais serviços essenciais –, etc. Da mesma forma, a violência direta também se faz presente em grandes níveis nesse território, amplamente reconhecido pelo domínio de grupos criminosos e palco de confrontos desses com as forças policiais do Estado. Considerando esses pontos, veem-se as violências como elementos de grande potencial de pesquisa para melhor compreender a realidade social investigada e suas relações com as práticas educativas existentes naquele contexto.

Quanto as justificativas para realizar tal pesquisa, alguns elementos são essenciais para serem destacados. Em primeiro lugar, a escolha por estudar representações sociais se coloca num paradigma bastante atual nos debates teóricos acerca da violência. Segundo Misse (2016), o termo violência se encontra ainda em plena construção de sentido e, dadas tamanhas dificuldades em

compreender sua abrangência, esse autor (e outros) preferem tratar a violência como representação social, e não como conceito. Somado a isso, trazendo à tona a Teoria das Representações Sociais, tal como era da intenção de seu precursor, Moscovici (2015), vê-se com maior possibilidade de uma melhor compreensão desse fenômeno, uma abordagem sociopsicológica.

Referencial teórico-metodológico

Para melhor compreender o conteúdo debatido, alguns referenciais teóricos e metodológicos foram essenciais ao fornecer os conceitos adequados para este estudo. A primeira delimitação necessária é sobre o próprio campo que essa pesquisa se insere: a Pedagogia Social (PS). No Brasil, ainda que essa seja um “campo em construção” em nosso país, opta-se aqui por entender a PS a partir da linha defendida por Caliman (2011), que, em síntese, defende a perspectiva dessa como campo de fundamentação teórica para a atuação prática do educador social, sendo entendida como uma ciência pertencente às Ciências da Educação, que “se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados. Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar” (Caliman, 2011, p. 486).

Outro elemento teórico de grande relevância é a delimitação na abordagem das representações sociais. A partir de Moscovici, o conceito de representação social foi introduzido no início da década de 1960, onde o psicólogo social rompe com as características hegemônicas desse campo em sua época, se filiando a corrente de pensamento sociopsicológica. Com o desenvolvimento e a diversificação dos estudos das representações sociais nos anos subsequentes, a teoria ganhou alguns desdobramentos, entre elas, a abordagem societal de Willem Doise (2002), que foi mais pertinente para a presente pesquisa. Desse modo, a partir de uma perspectiva que dá maior atenção acerca das condições que as representações são

produzidas e por quais locais das sociedades essas circulam, como destaca Angela Almeida (2009), podemos inferir em Doise (2001) um enfoque em que a posição e a inserção social dos indivíduos e grupos se convertem num determinante primordial das representações que eles produzem.

Sendo mais específico, serão trabalhadas as representações sociais de violências que os indivíduos e grupos a serem investigados produzem. Em relação a uma tipologia da violência, considera-se o mais adequado para servir de “ponto de partida” para esta pesquisa o modelo proposto por Galtung (1969, 2016), com a violência se dividindo em direta, estrutural e cultural. Além dos três tipos apresentados, uma violência sistêmica, mais ligada ao tempo histórico atual, é de importante destaque: a violência da positividade. Pensada por Byung-Chul Han (2017a, 2017b), a violência da positividade seria a manifestação de violência (praticada de uma pessoa contra ela mesma) dos tempos atuais, de uma sociedade do cansaço que orienta a vida, cada vez mais, para um superdesempenho que acaba favorecendo o desgaste das relações sociais e o cansaço psíquico entre os seus integrantes.

Por conclusão, para serem realizadas todas as análises e investigações elencadas até aqui, a metodologia utilizará como instrumento de pesquisa a realização de entrevistas semiestruturadas e a escrita de diários de campo – com base na observação de campo inspirada na fenomenologia transcendental de Edmund Husserl (2020), como organizado por Natalie Depraz (2011), relatando as visitas realizadas no Instituto Impacto durante o ano de 2021. Já para analisar o material levantado, buscando as possíveis representações sociais de violências, têm-se a análise retórico-filosófica do discurso, com base em Aristóteles (2015) e desenvolvida por Olivier Reboul (2004) e Tarso Mazzotti (2003), como será mais bem desenvolvido no tópico seguinte.

Análise e resultados

As representações sociais de violências partilhadas pelos educadores do Instituto Impacto possuem um núcleo figurativo que pode ser denominado a partir da metáfora “uma curva numa reta”, que tem como significado principal a noção de que as violências funcionam como um “desvio” de uma normalidade. A metáfora que utilizamos para designar esse nosso núcleo é parte de uma declaração de um dos diretores e fundadores do Impacto, em sua entrevista concedida. Veja o trecho no qual o diretor explica o porquê de as violências serem vistas como desvio para ele:

Trecho de entrevista com “Diretor A”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 05/06/2021 às 11h.

Lucas: A gente tá falando bastante que tá num local violento, que a violência atrapalhou nesse sentido seu trabalho, mas, o que é a violência?

“Diretor A”: Então, violência é... aquilo... é um distúrbio da sociedade. A violência é um... uma curva numa reta. É... aquilo que desvirtua, é... de um propósito, de um caráter, de uma meta, de um objetivo, e conduz alguém, ou alguns, a uma... uma atitude deplorável, diferente, diferente do que é o original, do que é o normal. E a violência tira também pessoas de sua rota, né?! De sua meta, de seu propósito... é... seja a própria pessoa que comete violência ou a pessoa a qual tá sendo vítima da violência. Então a violência é... ela é ruim para dois lados, né, não só pra pessoa que é afetada, mas pra pessoa que comete também; ela sai do seu propósito, de sua rota quando ela comete violência. Então, a violência é um distúrbio da sociedade, eu entendo assim.

Na primeira resposta dada, é possível observar o farto uso de metáforas por parte do entrevistado para argumentar sua visão acerca das violências. Podemos considerar como uma metáfora expandida a sequência do trecho: “[a violência é] um distúrbio da sociedade, uma curva numa reta”. Ora, toda essa figura remete para um mesmo sentido, de desvio, visto que o distúrbio é uma alteração (geralmente patológica) de algo que se espera ser normal, tal como uma “curva numa reta” remete a uma “mudança de caminho”, algo que se desvia do esperado. Ou seja, a violência é um desvio do que se espera da sociedade, e não só dela, mas também dos indivíduos.

Podemos notar isso no trecho seguinte, combinando a figura de pensamento da conglobação com a figura de construção da gradação, que coloca termos em ordem crescente: “[violência é] aquilo que desvirtua... de um propósito, de um caráter, de uma meta, de um objetivo, e conduz alguém, ou alguns, a uma... uma atitude deplorável, diferente, diferente do que é o original, do que é o normal”. O sentido segue a lógica do desvio, mas agora aplicando-o não só para a sociedade como todo, mas aos indivíduos. Isso vai se acentuar na segunda resposta, na qual o diretor argumenta que percebe a violência como individual e coletiva.

Por conseguinte, as representações sociais são construídas por temáticas, que geram os argumentos que vão defender o núcleo figurativo. Tais temáticas, recorrentes nas representações de violências partilhadas por esses educadores, vão variar em argumentos, ora pendendo mais às explicações de ordens sociais, ora às de base psíquicas. Essas formas de argumentar, por sua vez, podem partir desde uma crença comum partilhada por esse grupo social (no caso, a religião cristã protestante), quanto por um filtro sociocognitivo próprio, como visto na segunda hipótese do paradigma das três fases de Doise (2002), oriundo das experiências particulares de cada membro do instituto.

Desse modo, o núcleo figurativo aqui apresentado vai passar pelas quatro temáticas presentes nas representações sociais de violências encontradas; são elas: 1) a violência como patologia; 2) a ausência de poderes; 3) a vulnerabilização; 4) a criminalidade.

Nos discursos analisados, uma das figuras que melhor condensam o significado implícito na primeira temática, de violência como patologia, está presente na metáfora usada pela “Educatória A” em sua entrevista para esta pesquisa, quando a integrante do projeto foi solicitada a resumir sua prática no Impacto em duas palavras ou imagens:

Trecho de entrevista com “Educatória A”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08/2021 às 10h.

Educadora A: Eu nunca pensei nisso. É... eu vou falar palavras, porque se elas já são difíceis, imagina imagens. Como imagem... eu... eu vou colocar um hospital, que já é uma palavra. Eu acredito muito que estamos aqui também, né, como uma cura para essas pessoas. Até porque a violência é uma doença. Isso não é normal. Eu acredito muito nisso.

Antes mesmo da metáfora principal que analisaremos, chama a atenção uma primeira metonímia, expressa pelo símbolo “hospital” atribuído ao Instituto Impacto. Ora, o hospital serve, logicamente, para receber aqueles são afetados por alguma doença ou mal-estar específico. Tal figura serve de preparação para a importante metáfora utilizada na sequência do discurso: “a violência é uma doença”. Por quê? Porque “isso não é normal”. Nota-se, aqui, que a violência, como dito, não é enxergada como algo normal, mas como um desvio daquilo que era o esperado por aquele grupo social.

Na sequência, o trecho que melhor exemplifica a segunda temática, da ausência de poderes como possível causa desse desvio que é a violência, manifestada de forma patológica, está contida na figura “... uma criança abandonada”, parte da entrevista do “Educador B”:

Trecho de entrevista com “Educador B”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Sagueiro. Data: 10/06/2021 às 12h30.

Lucas: E por último, duas palavras ou imagens que pra você representam o que é violência.

“Educador B”: Ah... a maior violência que eu vejo aqui... e que é de partir o coração, é quando uma criança é abandonada. E aí eu falo, talvez... trazendo uma imagem de uma criança que é abandonada. Ela pode ser abandonada pelos pais... do ponto de vista de incentivo, de afeto, pela sociedade. Porque você vê, as pessoas falam... que... que o menino tem cara de bandidinho. Eu costumo dizer que pessoas de bem são muito perigosas e são capazes de fazerem coisas muito ruins... e ofenderem crianças de formas terríveis. Então as crianças podem ser abandonadas por quem elas amam, pelo governo, pelo... pelo sistema. Elas podem ser abandonadas de diversas formas. E o abandono da criança é a pior coisa que pode acontecer.

Há algumas figuras retóricas importantes para entendermos a estrutura do argumento desse educador. A primeira delas, referente

ao que ele diz sentir ao ver uma criança abandonada, se expressa na hipérbole “é de partir o coração”. Na sequência, “Educador B” condensa sua imagem de violência na metonímia “uma criança que é abandonada”, em que esse “abandono” simboliza diversos tipos de omissões e ausências de poderes – e por isso se caracterizando como uma figura retórica. Ele explica: “abandonada pelos pais [...] de incentivo, de afeto, pela sociedade”.

Na terceira temática, aparece a metáfora da “criança com medo”. Considerando também nosso núcleo figurativo das representações sociais de violências, apontando para uma noção de desvio, tal como as temáticas da patologia e do abandono já desenvolvidas, podemos afirmar que tal figura aqui trabalhada se torna “anormal” (ou “desviada”, para manter o termo) quando a criança perde seu caráter de inocência e fragilidade, por exemplo, ou o medo deixa de ser um simples estado e se torna patológico. Em resumo: o medo não é, necessariamente, atípico, mas pode vir a ser percebido (ou mesmo se tornar) uma patologia quando em níveis inaceitáveis aos parâmetros de um determinado grupo. Muito desse inaceitável pode nascer quando se trata de crianças, já que a visão moderna sobre essas lhe atribui um sentimento de pureza. Observemos na sequência um exemplo:

Trecho de entrevista com “Educador C”. Encontro virtual. Data: 27/07/2021 às 16h.

Lucas: E agora... pra encerrar de vez, duas palavras ou imagens que representam a violência pra você:

“Educador C”: Eu acho que a melhor imagem que eu posso pensar disso aí é um... a melhor não, a pior na verdade, é de que a violência é uma criança com medo.

L: Uma criança?

C: É... porque eu acredito que ela causa isso em algumas pessoas, o medo, mas por trás daquela arma tem alguém com medo também. Aí, quando vejo um pai batendo numa criança, é outro, uma pessoa com medo que tá batendo também. Entendeu? Quando eu vejo um cara com uma arma na mão, no Salgueiro, é uma criança com medo, com arma na mão. É complicado pensar nisso, é muito complexo pra mim, mas... eu só vejo isso.

L: Acho que foi uma imagem ótima! Ainda mais que você aplicou em várias situações.

C: Uma criança com medo não me bota medo! Aí eu não tenho medo de violência...

Frente às dificuldades de desenvolver práticas socioeducativas num espaço onde o domínio do crime organizado é bastante evidente, os integrantes do Impacto assumem as adversidades encontradas nos seus trabalhos. É o que observamos na quarta temática. Pensando nas entrevistas do nosso grupo social investigado, não são poucos os discursos que apontam para o “aliciamento” sofrido pelas crianças do Salgueiro por parte dos criminosos. Todo esse processo é visto como uma espécie de “potencializador” de violências. Vejamos um exemplo:

Trecho de entrevista com “Educatora D”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 12/06/2021 às 12h.

Lucas: Você acredita que a sua prática pode interferir na violência observada no local?

“Educatora D”: Parece um... trabalho de formiguinha, aos pouquinhos. Mas eu acredito que sim, mesmo que a gente não consiga mudar a estrutura de uma hora para outra, né. Mas... eu vejo que, que quando a violência é alimentada aqui, na questão do tráfico, é com crianças que são aliciadas. E se a gente se esforçar para quebrar isso lá no início, eu acredito que isso vai ter um impacto, de alguma forma vai. O nosso desejo é que tudo isso mude, mas tudo o que podemos fazer... a gente faz. Isso porque não adianta ter um desejo de ver tudo diferente, mas... mas não estar disposto a fazer isso, nem que seja por uma pessoa ou uma família.

No trecho, a educadora utiliza-se do símile “trabalho de formiguinha” para designar o tipo de ação que realiza na comunidade para combater às violências, reconhecendo que, ainda que “não consiga mudar a estrutura” (com uso de uma metonímia ao usar o termo “estrutura”), seu papel no Salgueiro é eficiente. Na sequência, faz uso do termo “alimentar” em sentido metafórico e de “tráfico” como metonímia para caracterizar a relação entre a violência e a criminalidade: “a violência é alimentada aqui, na questão do tráfico”. Por fim, vale destacar também, ao retomar seu

argumento inicial (expolição), que o plano educativo dela seria tentar ajudar “nem que seja por uma pessoa ou uma família”.

Considerações finais

Desse modo, como pudemos perceber a partir dos resultados da pesquisa, muito se tinha de “estranheza” por parte dos educadores do Impacto ao ter experiências no Complexo do Salgueiro, sobretudo, pela intensa presença de uma criminalidade armada (entendida muitas vezes como correlata à violência em si). Diante disso, que explicação foi criada por esse grupo? A partir de suas relações sociais e cognitivas estabelecidas, tal como das suas crenças comuns anteriores, o grupo social passou a entender essa violência contida no local como uma forma de desvio. Esse desvio, por sua vez, pode ser entendido tanto a partir de critérios sociais e culturais, quanto por valores religiosos.

Claro, ainda que essa noção de desvio esteja bastante presente em todos os discursos relatados acerca da violência, existiram diferenças entre uma fala e outra, mostrando variações entre as formas que os indivíduos se relacionavam com nosso objeto de pesquisa. Isso se dá pelos diferentes filtros cognitivos de cada uma dessas pessoas. Que filtros são esses? Também como visto, o corpo de integrantes do Instituto Impacto é bastante heterogêneo. Sendo uma instituição onde o trabalho é feito integralmente por voluntários, o perfil dos educadores é distinto: existem trabalhadores da educação, estudantes, pessoas com experiência missionária religiosa, profissionais da saúde, entre tantos outros casos. Isso fez com que, ainda que houvesse um certo consenso de entendimento acerca da violência – e outros temas importantes para aquele contexto –, existissem variações entre um membro do grupo e outro.

Levando todos esses aspectos em consideração, as práticas socioeducativas do Impacto ficam marcadas por essas representações de violências, como também pudemos acompanhar no desenvolvimento das quatro temáticas do tópico anterior.

Na primeira delas, acerca das violências como patologias, entende-se, por parte dos educadores, que o Salgueiro passa por certa “desorganização social”, que muitas vezes vai “contaminar” as crianças do local e desviaram-nas do que deveria vir a ser suas infâncias – na compreensão do que é preferível para aquele grupo. Na segunda temática, sobre a ausência (ou pouca efetividade) dos poderes na comunidade, o Estado e a família são apontados como principais “culpados” pelo “abandono” de muitas das crianças do Salgueiro. Em relação à vulnerabilização das pessoas do Complexo do Salgueiro – terceira temática –, enxergada maiormente nas crianças, notou-se a percepção, por parte dos educadores, de um atípico (e sistemático) sentimento de medo na comunidade. Por fim, na quarta temática, acerca da criminalidade, é percebida uma noção de que essa ampliaria as manifestações de violências num dado local. Sendo assim, o projeto educacional do Impacto atuaria como uma espécie de “rival” dos grupos criminosos daquele espaço.

Podemos inferir então, a partir dos resultados alcançados na já referida investigação que embasa este artigo, que a violência direta, como era previsível, foi a mais notada no trabalho. De forma um pouco mais surpreendente, pudemos concluir também que a violência estrutural é percebida (e representada como tal) pelo grupo de entrevistados. Por outro lado, violências dos tipos culturais e da positividade apareceram menos nesse material de pesquisa, não tendo tido recorrência suficiente para serem consideradas representações sociais dentro daquele grupo.

Referências

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 4, n. 3, set./dez., p. 713-737, 2009.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Folha de SP, 2015.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**, v. 58, p. 485-503, 2011.

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

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. *In: As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p. 187-204.

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

GALTUNG, Johan. La violencia: cultural, estructural y directa. **Cuadernos de estratégia**. Espanha, n. 183, p. 147-168, 2016.

GALTUNG, Johan. Violence, Peace and Peace Research. **Journal of Peace Research**, Noruega, vol. 6, n. 3, p. 167-191, 1969.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.

HAN, Byung-Chul. **Topologia da Violência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia: Cinco Lições**. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

LOPES, Lucas Salgueiro. **A violência é uma criança com medo: educação social, marginalidade e representações sociais de violências no Complexo do Salgueiro**. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos formativos e desigualdades sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2023.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. *In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (org.). Representações Sociais e Práticas Educativas*. Goiânia: Ed. UCG, p. 89-102, 2003.

MISSE, Michel. Violência e Teoria Social. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 9, n. 1, p.45-63, 2016.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais - Investigações em Psicologia Social**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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

CORPOS MASCULINOS NA DOCÊNCIA INFANTIL

Marcia de Oliveira Romão
e-mail: marciaoromao@gmail.com
Fundação Municipal de Educação de Niterói

Rosa Malena de Araújo Carvalho
e-mail: rosamalena@id.uff.br
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de pesquisa – ELAC/UFF

Resumo

Este artigo apresenta resultados da Dissertação de Mestrado em Educação que investigou o fenômeno das masculinidades na Educação Infantil. Revisamos pesquisas que analisaram a docência no segmento e o fato desse se construir como ambiente essencialmente feminino que mantém uma cultura de estereótipos, gerando o “ideal de docente”. O campo investigativo são unidades de educação da rede municipal de Niterói, no Rio de Janeiro. Ao aprofundarmos o *locus* da pesquisa, abordamos os conceitos de gênero e corpo, consoante autores como Scott (1995), Louro (2018), Butler (2019) e Foucault (1979), conteúdos essenciais à análise do “estranhamento” institucional voltada aos indivíduos que adentram locais interditados às masculinidades. A pesquisa qualitativa ouviu 10 docentes homens atuantes na Educação Infantil. Nossas considerações finais indicam que os componentes de gênero e corpo implicam na construção desigual entre docentes e nas práticas influenciadas pelo patriarcado, comuns também a outras instituições submetidas ao Estado, ao sistema.

Palavras-chave: Gênero; corpo; Educação Infantil.

Introdução

A pesquisa concluída, em 2022, objetivou compreender o fenômeno das masculinidades, no exercício da docência, inseridas dentro de um segmento educacional circunscrito, histórica e culturalmente, como uma área de atuação feminina. Assim, procuramos responder à seguinte questão: como os professores homens que atuam na Educação Infantil (EI), compreendem e desempenham a função docente, considerando a hegemonia do paradigma de gênero, historicamente construída, conforme nos apresenta Louro (2018)?

Para isso, empreendemos a análise dos dados da Rede Municipal de Educação de Niterói ao mapearmos o quantitativo de docentes homens que atuam na Educação Infantil. Em seguida, caracterizamos as diferentes masculinidades presentes nesse contexto escolar, identificamos os processos de inclusão/exclusão dos docentes homens em “território feminino” e, por fim, refletimos sobre formas plurais de se exercer as masculinidades. O estudo nos possibilitou investigar de forma consistente o problema apresentado, a partir das noções de gênero e corpo; o contexto pesquisado, com destaque para a história da FME e a composição de suas unidades. Os procedimentos metodológicos utilizados indicaram, nas considerações finais, nos atentarmos com mais acuidade para o papel dos homens na docência infantil.

Conceitos fundamentais da pesquisa e aporte teórico-metodológico

O conceito de gênero surge com essencial para esta pesquisa, visto que a percepção desse como um domínio fechado, de caráter biologizante e moral, conduziu por séculos a sociedade e influenciou diretamente os papéis sociais desempenhados pelos indivíduos, culminando na divisão generificada de trabalho, na qual incluímos a docência. Esta investigação abordou o conceito de gênero como

uma categoria de análise, baseada nos estudos de Scott (1995), Louro (2018), Connell (2016) e Butler (2019), autoras que tratam o gênero como ideia gerada dentro das relações políticas, sociais e culturais, pelas quais se concretizam as desigualdades que são alicerçadas por uma noção centralizadora de poder, no caso, o poder hegemônico masculino. Segundo as estudiosas, o termo surge a partir da década de 60 e afirma-se como uma categoria a qual manifesta uma história politicamente construída por movimentos sociais e lutas por direitos. Inicialmente atrela-se essa história a grupos de intelectuais feministas, tanto europeias quanto norte-americanas, que confrontavam a noção biológica de sexo, ideia utilizada para distinguir os papéis sociais ao infligir regras consideradas arbitrárias aos indivíduos.

A primeira onda feminista lutava principalmente pelo sufrágio feminino. No entanto, os louros dessa luta ainda não abrangiam uma parcela considerável de mulheres pobres, não brancas, mães solteiras, proletárias e de pouca ou nenhuma escolaridade. Desse modo, a segunda onda feminista viria em busca de subverter as funções sociais que lhes foram impostas, à sombra da imagem universalizante do homem, e, conseqüentemente, tornar mulheres de todas as camadas e realidades socioculturais cidadãs de direitos. As lutas por visibilidade e direitos, nas quais se insere o movimento de gênero, não se restringiu à seara feminina. Segundo Louro (2018), em fins da década de 80, o termo “gênero” passa a ser utilizado de forma mais abrangente no Brasil, designando o caráter social e relacional que o conceito implica. Assim, pode-se considerar que o conceito de gênero, hoje, é mais plural, pois deslocou o foco exclusivo nas feminilidades ao abarcar conjuntamente, dentre outras formas, as masculinidades como objeto de estudo.

Ainda se tratando de gênero, a masculinidade também se constitui como conceito central trazido pela pesquisa. Para Connell (2016), o poder colonial, concomitantemente como fez às mulheres, também invisibilizou a noção de diversidade dentro dos grupos masculinos. Para isso, valeu-se da elaboração de um modelo

hegemônico de masculinidade, que refletia os valores do patriarcado e das ciências, parâmetro que deveria ser alcançado por todos os homens. Desse modo, o arquétipo universal masculino foi de tal maneira naturalizado que impedia os homens de reconhecerem-se como um grupo composto por diversos indivíduos com diferentes expectativas e vivências do masculino, assim como lhes interditava a necessidade de ressignificar os sentidos impostos as suas masculinidades. No tocante à pesquisa, o público deste estudo foi compreendido por sua múltipla constituição, formada por entrelaçamentos com outros marcadores de raça, etnia, classe, religião, entre outros, que constituem nossas corporeidades e subjetividades.

Processo que questiona a fixidez, binária e forjada, entre o que é ser masculino e feminino nas sociedades, deslegitimando a pluralidade de gênero e o seu cunho relacional. Esse é um dos motivos do estranhamento, no que se refere ao olhar do senso-comum, quando se depara com um corpo masculino atuando como docente da sala de Educação Infantil. De acordo com Butler (2020), a desnaturalização do corpo advém da contribuição dos estudos foucaultianos sobre as práticas sociais que atuam na constituição corpórea. O filósofo Michel Foucault expôs em seus estudos uma série de espaços e dispositivos que atuam sobre o corpo, tais como: as confissões e penitências, a vigilância, o controle, os exames, a sexualidade, dentre outros. No conjunto dessas práticas destacam-se as relações de poder e saber que penetram a vida cotidiana, o interior das pessoas, o seu corpo individual e se estendem para o corpo social. Butler (2020), contudo, avança em suas análises ao problematizar a unilateralidade do discurso na perspectiva corporal. A estudiosa acrescenta às práticas regulatórias normativas investigadas por Foucault (1979) a noção de performatividade. Para Butler, “a performatividade deve ser entendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas como uma prática reiterativa e citacional por meio da qual o discurso produz os efeitos daquilo que nomeia” (Butler, 2020, p. 16). A necessidade de reiteração da norma

de regulação reafirma a ideia de que o corpo, em sua materialidade, nunca está completo, por isso afirmamos sua constante e simultânea elaboração/desconstrução de processos. Para Carvalho (2021), “falar em corporeidade é compreender o corpo como produto e produtor de cultura – e esta, por ser um campo de relação, é composta por tensões, contradições, rupturas, pressões do hegemônico” (Carvalho, 2021, p. 272). E, em consonância com as autoras, trouxemos para este estudo uma percepção aprendiz e dialógica de corporeidade como integrante de um processo em que tanto as linguagens quanto as diversas práticas corporais se desvinculam de uma “lógica domesticada” que minorizam o corpo.

Similarmente ao que ocorre quando refletimos sobre gênero, o fenômeno das infâncias não pode ser considerado universalizante. De acordo com Guimarães (2017), esse conceito está intimamente relacionado ao contexto vivenciado pelas crianças de diferentes épocas e grupos socioculturais. Ariès (1973), no campo da Antropologia, desenvolve uma historiografia que mostra a infância como uma invenção. Conforme seus estudos, ao longo de transformações sociais é que se descobre a infância. O lugar da infância no mundo é construído gradativamente, ao longo dos séculos, mas se marca a partir do século XIV, quando há o “florescimento de histórias de crianças nas lendas” (Ariès, 1983, p. 55) e continua a modificar, ao longo dos séculos XV e XVI. Seguindo essa concepção, podemos inferir que a história da criança no Brasil reporta-se à própria história do país, documentada oficialmente a partir de 1500, justamente quando na sociedade europeia está se formando uma ideia de infância, que a separa do mundo dos adultos e funda o sentimento moderno sobre o tema.

As primeiras preocupações com a educação formal na infância nascem, na sociedade brasileira, conforme salienta Del Priore (2021), em um contexto dicotômico e desigual que distingue indivíduos livres e escravos, pobres e ricos, citadinos e rurais, meninos e meninas, abandonados e com família. De acordo com Kramer (2003), no período que compreende a “descoberta do Brasil” até o ano de

1874 pouco se fez pela infância, sejam ações de caráter jurídico ou assistencialista. Somente no supracitado ano, foi aprovada a obrigatoriedade do ensino primário estabelecida pela Lei n. 9 de 22 de março de 1874, na província de São Paulo. Surge, então, escola para a primeira infância, cuja meta era o aprendizado da leitura, da escrita e de operações básicas de matemáticas.

Menarhini e Gomes (2020) narram que o início do processo de industrialização modificou o cenário dos grandes centros e ocasionou uma nova polêmica. As mulheres da classe baixa vislumbraram mais um meio para melhorar a renda de suas famílias. Simultaneamente, muitos menores, desprovidos de proteção, passaram a frequentar as ruas e viram nela uma forma de ganho, incluindo a prática de pequenos delitos. A elite social passou a advogar a causa da criação de instituições que cuidassem dessas crianças, infelizmente, não porque estivessem preocupadas com a segurança dos pequenos e suas necessidades, mas porque visavam à proteção das classes financeiramente privilegiadas.

Muitos embates aconteceram e acontecem, tanto no âmbito nacional quanto internacional, acerca da infância. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, afirma a criança como sujeito de direitos à educação, à saúde, ao lazer, à profissionalização, à segurança social. Direitos esses que devem ser mantidos e assegurados pelo Estado e pela sociedade civil. Em 1988, a Constituição Federal Brasileira reconheceu a infância de 0 a 6 anos como parte do sistema educativo, fato ratificado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. A Educação Infantil, no formato que a concebemos hoje, está relacionado à noção de infâncias e à figura da mulher e, subsequentemente, as lutas e conquistas por direito de ambos os grupos. O contexto de fundação desse segmento escolar, em certo grau, sedimentou o pensamento de mulheres como figuras “ideais” para cumprir a tarefa de “cuidar”, atrelado a uma suposta característica fabulada como inata ao gênero feminino (Gonçalves; Farias; Reis, 2016).

Finalizada a revisão bibliográfica, procedemos à pesquisa documental, através da qual obtivemos o quantitativo de docentes que atuavam na Educação Infantil, entre os anos de 2020 e 2021. Contudo, em razão de ter sido uma formação continuada desenvolvida durante período pandêmico, provocado pelo novo Corona Vírus, a possibilidade de acompanhar os cotidianos pesquisado foi negada pelas circunstâncias. Assim, realizamos encontros presenciais (respeitando as normas sanitárias de proteção à doença) ou através do recurso remoto do “google meet”, com o objetivo de confeccionar um banco de dados, sem condições de identificar os 10 sujeitos (para os quais utilizamos nomes fictícios) atuantes em nove unidades municipais de Educação Infantil, com os quais dialogamos. Parte desses resultados encontram-se na seção seguinte ao compartilharemos parte dos relatos trazidos por esses docentes.

Subsídios revelados e breves considerações

A caracterização do grupo revelou indivíduos na faixa etária entre 27 e 44 anos e atuantes na rede pública de ensino de Niterói há pelo menos 3 anos. Em relação à formação acadêmica: todos passaram pelo curso de Formação de Professores, no Ensino Médio; 7 são pedagogos de formação com pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu*; 2 são professores formados em outras áreas, como Letras, e 1 cursa a graduação em Pedagogia.

Partindo da pressuposição de que o gênero dos sujeitos estudados fosse masculino, procedemos ao encontro com os que compuseram o público desta investigação. Instintivamente, seguindo uma lógica binária que se estende, muitas vezes, aos nomes de “batismo” que nos são atribuídos, deparamo-nos com Belo, indivíduo que se declarou como não binário em relação ao gênero. Tal enunciação, mais uma vez, nos faz refletir sobre a cilada estruturalista de oposição que insiste em definir um único caminho, com apenas uma bifurcação: masculino ou feminino. Resgatamos o

conceito de gênero, apresentado por Louro (2018), que nos conduz à compreensão de que sua formulação não está associada unicamente a uma lógica de anatomia dos corpos, tampouco à gramática de nomes: o gênero, manifestando-se através dos corpos, constitui-se como uma amálgama de fatores históricos, sociais e relacionais, sendo, portanto, distintivo de sexo biológico. A declaração de Belo introduziu à pesquisa a discussão sobre diferença que “sugere a multiplicidade, a heterogeneidade e a pluralidade, e não a oposição e a exclusão binárias” (Hutcheon, 1991, p. 89). Belo, sujeito autodeclarado não-binário, exerce, nesse contexto, o papel excêntrico (Hutcheon, 1991; Louro, 2020b), ou seja, fora da centralidade, um indivíduo das margens que se distancia do centro, compreendido como identidades ficcionais atribuídas a homens e mulheres, engendradas pelo poder (no sentido foucaultiano da palavra) que reiteram, a todo momento, através de ações e enunciados, que aquele corpo não deve integrar aquele espaço. Belo surge como esse elemento marginal dentro de uma comunidade escolar que sequer considerou a discussão pedagógica de gênero.

Ai ela vem para uma escola, para uma sala de aula, em que as pessoas não estão acostumadas com essa questão de gênero, não sabe nem o que que é isso! Entendeu? Os professores! E você está ali e tipo falam coisas que você tem que... Ah, vão chamar todo mundo de menina, porque aqui a maioria, todo mundo é feminino (Belo, grifos nossos).

A fala acima critica a universalização frequente no discurso da comunidade escolar, e da sociedade em geral, para as quais a diferença ao surgir e gera a necessidade de que a própria identidade central, aparentemente feminina, se reforce discursivamente, repelindo aquilo que assimila como excêntrico. No que concerne à chegada na escola, a maioria dos docentes relataram terem sido bem recebidos. No entanto, a boa recepção logo cedeu lugar ao estranhamento de corporeidades masculinas querendo ocupar um espaço instituído culturalmente como feminino.

O estranhamento, em geral, acontece porque não há referências sobre aquele indivíduo ou o que ele corporifica, no interior da escola,

um elemento marginal àquela racionalidade institucional marcada pela presença majoritária das feminilidades. Ressaltamos que a lógica institucional a que nos referimos está fundada na crença da existência de um sujeito permanente e estável, surgido e esculpido na modernidade (Hall, 1999) que representa um padrão aceitável de comportamentos dentro da sociedade. A onipotência desse sujeito parece estar no cotidiano da escola e se revela por meio da reprodução de algumas práticas vivenciadas e aprendidas por nós, ainda enquanto estudantes. Entretanto, a presença de corpos interpretados como masculinos na Educação Infantil viabiliza o que Carvalho (2017) intitula como “brechas, possibilidades que produzem diferenças no que está prescrito e estabelecido por alguns” (p. 255), na nossa percepção a construção de espaços de educação, compartilhamento e respeito às diferenças.

Outra questão apresentada nessa investigação relaciona-se ao ato de cuidar, aspecto imprescindível em um ambiente de formação de crianças que frequentam a Educação Infantil. Indagamos aos professores sobre quais atividades eles mediavam, quer em companhia da professora parceira de turma quer sozinhos. Foram listadas onze ações durante as conversas (recepção das crianças, acolhimento, roda de conversa, contação de histórias, alimentação, banho, troca de fraldas, hora do sono, oferecimento de colo, inserção e reforço de hábitos de higiene, oferta de atividade lúdicas), as quais os docentes sinalizaram participar efetivamente de oito. Segundo os relatos, a maioria revela não desempenhar ou executar com restrições atividades as quais o toque no corpo infantil é realizado de forma mais direta.

A suspeita do toque de um docente, masculino ou feminino, no corpo de uma criança acaba contrariando a própria função docente, perante o tripé educar, cuidar e brincar, à medida em que esse corpo é transformado em tabu. No segmento infantil, sendo o corpo concebido como local proibido, inviabiliza aprendizagens que não se efetuam apenas pela abstração, mas que necessitam, na primeira infância, efetivarem-se pela materialidade corpórea. Como construir

com as crianças o reconhecimento do espaço e do seu próprio corpo? Tal desconfiança se intensifica quando o docente é identificado como do gênero masculino.

Via de regra, essa desconfiança emerge do discurso hegemônico que vincula a masculinidade a dois outros conceitos: violência e virilidade, os quais ressoaram nos séculos XVIII, XIX e XX. Para Novaes (2013), a simbologia da masculinidade vincula-se a características como: inteligência, rigidez, valentia, imponência, todas julgadas auspiciosas dentro do contexto social dessas épocas. Hoje ainda permanecem no imaginário coletivo, alimentado pelo poder patriarcal, pois, para ser considerado homem, atributos como força, virilidade, potência, liderança, se fazem necessários. O corpo masculino, irrefutavelmente, padece desses julgamentos como verificamos no relato do professor:

Ah, no primeiro momento, lógico, eu chego, todo mundo acha que eu sou alto, muito alto! Nesse sentido assim, acho que o estranhamento seria que as pessoas acharam é agressividade. Não sei, o jeito de falar, alguma coisa assim que as pessoas pensavam (Reis).

A opulência desse corpo masculino destoou em um ambiente formado por corpos tidos como “frágeis”: os infantis e os femininos. Contudo, aspectos de força e fragilidade não se medem exclusivamente pela aparente materialidade corporal, o que se comprova com o final da narrativa do trecho abaixo:

*Aí, quando eu comecei a trabalhar com minha parceira, ela falou:
- As crianças só faltam te engolir! Você dá muita confiança para as crianças! Você não tem voz com essas crianças! Elas vão pintar na sua cara!
[...] - As crianças só faltam dar na sua cara, eu pensando que você era sim um carrasco... (Reis, grifos nossos).*

Retomando a questão do afastamento laboral e da desconfiança dos corpos masculinos, essas, possivelmente, estão circunscritas dentro de uma matriz heterossexual, historicamente construída, que, de forma reiterada, a qual associa doença e erotismo (Foucault,

1999; Butler 2020) diante de indivíduos que não seguem o padrão naturalizado de masculinidade ou feminilidade. O relato de Ribeiro revela essa hipótese: “*A gente fica... Eu acho que **por ser homem ou ele vai ser gay**, porque as pessoas assimilam isso: professor à questão de orientação; **ou ele vai ser tarado da história**. Entendeu?” (Ribeiro, grifos nossos)*

O padrão naturalizado surge da exploração discursiva da sexualidade, como aponta Foucault (1999), que moldou, desde o século XVIII, pensamentos que conduziram a uma economia das sexualidades, através da punição, inclusive criminal, de atos como “homossexualismo” (termo distinto de homossexualidade), pederastia, infidelidade, pedofilia, entre outros. Compreendemos, portanto, o discurso como motor de uma política que atua sobre os corpos, sejam eles maduros ou infantis. Em consonância a esse padrão conservador de masculinidade, não haveria outra possibilidade para o professor que atua na Educação Infantil, além do periférico. A crença na existência de atributos imutáveis como: presença do pênis, voz grossa, corpulência, para demarcar a masculinidade, tende a imprimir-lhe um caráter “naturalizante” a este fenômeno. Contudo, o que discorremos, por meio deste estudo, é que não há um único e derradeiro conceito para a masculinidade. Há, em contrapartida, processos plurais de formação dos sujeitos masculinos que se afastam (ora se aproximam) do modelo falocêntrico. Homens são, portanto, capazes de dar banho, trocar fralda, ninar e acolher uma criança, não precisam, necessariamente, ser interpelados em suas ações.

Ao final da investigação, inferimos, no tocante à percepção de gênero e à prática docente segmento infantil, que existe a crença em uma identidade, a da professora da Educação Infantil. Essa fabulação identitária desdobra-se em posturas de discriminação e preconceitos para com os sujeitos que rompem, de certo modo, com as normas regulatórias hegemônicas, no caso, os professores da Educação Infantil. A rejeição às corporeidades masculinas, muitas vezes, assume a forma de desconfiança: descrença na capacidade de

educar e suspeita do toque malicioso desses indivíduos ou também pernicioso, se, em alguns casos, identificam-se como gays. A desconfiança apoia-se no preconceito ou desconhecimento que pressupõe ser toda masculinidade desviante do padrão hegemônico um fenômeno biológico e social anômalo.

Outra conclusão que trazemos do estudo refere-se ao equívoco epistemológico presente no segmento em questão. A associação do fazer docente na Educação Infantil ao trabalho doméstico feminino, em especial o cuidado da prole, atividade perfilada, secularmente, pelo patriarcado, atribui uma carga de menor importância a essa prática profissional. A depreciação da função docente, em parte, é fruto do demérito, silenciamento e invisibilidade das figuras femininas e por ser o segmento infantil gestado por movimentos de mulheres-mães que precisavam trabalhar para prover o sustento de suas famílias. Atuar como docente, na Educação Infantil, não é sinônimo de substituição da figura. Ser docente na EI significar reconhecer a Educação como direito de todas as crianças, compreendidas como sujeitos históricos e empoderadas de direitos, que são capazes de estabelecer relações que corroborarão a construção de suas identidades, coletivas e individuais. Tais elaborações se concretizam a todo momento na Educação Infantil: durante as brincadeiras, as narrativas reais e imaginárias, a observação, o questionamento e a experimentação do novo.

Consideramos a escola como instituição que contém os embates ideológicos, as lutas entre conservadores e progressistas, mas que se mantém, desde a fundação das creches no país, como um lugar onde a hegemonia tem sido o ato de conservar práticas patriarcais. Para romper com esses tabus faz-se necessário pactuar metas e ações, como formações continuadas sobre o tema, que favoreçam uma educação transformadora, que afirmem os direitos dos indivíduos, dentre eles, de que o corpo, o gênero e a sexualidade não se configurem como impeditivos para se exercer com dignidade a profissão do magistério.

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam – Os limites discursivos do “sexo”**. Trad. Verônica Daminelli, Yago Françoli. São Paulo: Crocodilo Edições, 2020.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- CARVALHO, Rosa Malena. A cultura corporal como concepção que organiza a educação física e caracteriza o escolar. **Revista Teias**, UERJ, v. 18, nº 49, p. 254-268, 2017.
- CARVALHO, Rosa Malena. Corporeidades e Educação de Jovens e Adultos: movimentos que interrogam a necropolítica *In*:TAVARES, Maria Tereza Goudard; CARVALHO, Rosa Malena Carvalho (org.). **Lições da Pandemia: Movimentos Sociais e Lutas por Direitos no Brasil**. Rio de Janeiro: NAU, 2021, p. 267-282.
- CONNEL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: Inversos, 2016.
- DEL PRIORI, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2021.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GONÇALVES, Josiane; FARIA, Adriana; REIS, Maria das Graças. Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n.3, p. 988- 1014, set./dez., 2016.
- GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, 2017.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP& A, 1999.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2020.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Trad. Ricardo Cmz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KRAMER, Sonia (org.) **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOURO, Guacira. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (org). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2020.

LOURO, Guacira L. **Gênero sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2018.

MENARBINI, Andreia; GOMES, Manoel Tavares. Educação infantil brasileira: influências e contextos. **Revista @mbienteeducação**, v. 13, p. 230 - 248, 2020.

NOVAES, Joana. “Aqui tem homem de verdade”. Violência, força e virilidade nas arenas de MMA. *In*: DEL PRIORE, Mary; AMANTINO, Marcia (org.). **História dos homens no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 359 -386.

ROMÃO, Marcia de Oliveira. **Masculinidades em salas de aula da Educação Infantil da Rede municipal de Educação de Niterói**. 2022. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FFP-UERJ, São Gonçalo, 2022.

UM OLHAR SOBRE A TRANSIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE (Pós) PANDEMIA DA COVID-19 EM ITABORAÍ/RJ

Márcia Mary Nunes
e-mail: nunesmarciamary@gmail.com

Maria Tereza Goudard Tavares (Orientadora)
e-mail: mtgtavares@yahoo.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores (as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC)

Resumo

O presente trabalho que ora apresentamos, faz parte da nossa pesquisa de Mestrado, em construção, que tem como principal objetivo, compreender como foi produzido o processo de transição de crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, no período da pandemia da Covid-19(2020-2022), no município de Itaboraí/RJ. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em procedimentos documentais, levantamento bibliográfico, tecendo diálogos com o “estado de conhecimento” Silva, Souza e Vasconcellos (2020) e “entrevistas compreensivas” Kaufmann (2013). Na temática “transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, dialogamos com Motta; (2013), Pina (2019); além de Nunes e Corsino (2011). Do ponto de vista teórico nossas interlocuções estão sendo realizadas com alguns autores do campo da Sociologia da Infância, destacando Corsaro (2011); Sarmento (2013); Qvortrup (2011) e Tavares (2020). Vimos trabalhando também com marcos jurídicos e legislações que vem contribuindo com o aprofundamento da pesquisa, e seu arcabouço teórico e metodológico.

Palavras-chave: Educação infantil; (pós) pandemia; transição.

Introdução

O presente texto é resultante de questões que me atravessam como uma professora pesquisadora da(s) infância(s), que vivencia o cotidiano da Educação Infantil em duas redes públicas municipais, atenta às suas especificidades, práticas, questões e desafios, desde 2009, quando me tornei docente na Educação Infantil. Em 2022, após o processo seletivo, ingressei no Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGedu/FFP-UERJ, procurando investigar uma questão muito cara em meu percurso, e também dos coletivos de docentes com os quais trabalho, que é compreender como aconteceu o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental no período da pandemia da Covid-19(2020-2022). E mobilizada pelos desafios e especificidades da Rede Municipal de Educação Infantil de Itaboraí, direcionei minha pesquisa à essa rede, pensando-a a partir das experiências vivenciadas durante o período pandêmico (2020-2022).

Minha entrada no PPGedu acontece quando a pandemia estava minimamente controlada, em função do avanço da vacinação, mas o início ainda realizado de forma híbrida, ou seja, com algumas disciplinas presenciais, obedecendo a todos os critérios de segurança, outras remotas. Devido à necessidade de distanciamento físico, os espaços se tornaram insuficientes para comportar todos os estudantes de forma totalmente presencial. Do ponto de vista social, este foi um fator que considero desfavorável, dada à impossibilidade de estarmos mais próximos uns dos outros, ou mesmo de ver o rosto do/a colega e professores/as, em função do uso obrigatório das máscaras. Essa situação se tornou ainda mais incômoda para as crianças, visto que o contato físico nessa fase é praticamente inevitável.

Do ponto de vista da pesquisa em realização, entendemos que o tema transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental vem sendo estudado e discutido no Brasil há quase duas décadas, principalmente a partir da Lei 11.274/2006, que institui o ensino fundamental de nove anos, antecipando a entrada de crianças de 6 anos no ensino fundamental. Nesse sentido, Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 72) destacam que, “pesquisar as práticas na educação infantil permitiu problematizar o trabalho com as crianças de 6 anos no ensino fundamental. Mais do que conceber as duas etapas de modo dicotômico, trata-se [...] de pensar, para além, transições e desafios na organização dos sistemas de ensino”. Em diálogo com as autoras referenciadas, faz-se necessário, portanto, pensar na forma como as ações pedagógicas, principalmente o acolhimento das crianças da EI está se desenvolvendo no contexto escolar (Tavares, 2003), no qual relações são estabelecidas, vínculos afetivos se estreitam, buscando a construção de uma epistemologia que priorize a continuidade no processo de construção do conhecimento da criança, em detrimento de uma dispersão e fragmentação.

Ao contextualizar o tema/problema da pesquisa em tela, inicio minha reflexão sinalizando os *tempos sombrios* nos quais venho realizando o percurso no Mestrado em Educação, problematizando o atual período (pós) pandêmico. Se no contexto dito *normal*, o trabalho com a Educação Infantil nas redes públicas, embora com todas as possibilidades de interações e brincadeiras, eixos que o fundamentam, já é atravessado por tantos desafios, me questiono como será que aconteceu o trabalho da educação infantil durante os anos da pandemia da Covid-19? E como foi a transição para o primeiro ano? Que experiências as crianças e professoras vivenciaram? Como se deu a relação escola-família? Que processos educativos e de produção do conhecimento foram construídos na Educação Infantil? As redes Municipais de Ensino conseguiram planejar a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental? Afinal, como se deu essa

“passagem” das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mais especificamente como essa transição ocorreu na Rede Municipal de Itaboraí?

O cenário educacional em Itaboraí em tempos de (pós)pandemia

O anúncio da pandemia da Covid-19 pela Organização Mundial da Saúde, em 11 de março de 2020, foi impactante, com medidas rigorosas de segurança como isolamento, quarentena, cuidados redobrados quanto à higienização dos objetos, ambientes, dos corpos, proteção facial, entre outros cuidados importantes para prevenir a proliferação da doença. No entanto, mesmo com todos os cuidados que parte da população estava tomando para evitar o contágio, muitos aderiram ao *negacionismo* à ciência, menosprezando a gravidade da situação fazendo com que a pandemia produzisse repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias, conforme anunciado pela Fiocruz sobre os impactos da pandemia.

Essa declaração exigiu que países, estados e municípios tomassem medidas mais restritivas a fim de evitar a propagação da doença. No Município de Itaboraí, foi divulgada a suspensão das aulas em 16 de março de 2020, inicialmente por quinze dias, através do decreto municipal nº 30 de 16 de março de 2020, mas que se estendeu até junho de 2021, em função da proporção que a pandemia da Covid-19 tomou. Houve a necessidade de encontrar alternativas outras, buscar estratégias e medidas para minimizar as interrupções e os possíveis prejuízos ocorridos no processo de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes que foram submetidos ao longo período distantes dos espaços de convivência escolar devido à indefinição instaurada pelo vírus da COVID-19.

Nesse sentido, foram realizados estudos baseados nos pareceres federais e estaduais, buscando adequá-los à realidade

local, a fim de proporcionar, inicialmente, por menores que fossem, o fortalecimento dos vínculos entre a escola e as famílias, ainda que de forma remota. Diante das incertezas acerca do retorno presencial às escolas, no mês de abril de 2020, a equipe de tecnologia da Secretaria de Educação de Itaboraí iniciou estudos e planejamentos a fim de organizar uma plataforma digital on-line como uma das estratégias para viabilizar o ensino remoto e estabelecer o contato da escola com as crianças/ adolescentes e suas famílias. Em maio o acesso à plataforma foi disponibilizado às escolas para familiarização da ferramenta e início da sua utilização. Além da plataforma foram utilizadas as redes sociais como os aplicativos de telefone celular, montando grupos de *WhatsApp*, páginas no *Facebook* com atividades postadas semanalmente pelos professores, com auxílio das equipes de articulação pedagógica, enfim, várias tentativas de contato e aproximação virtual.

No entanto, nos deparamos com uma realidade bastante familiar para quem trabalha em escolas públicas, principalmente aquelas localizadas em periferias urbanas das cidades do Leste Metropolitano: a maioria das crianças não tinha acesso às ferramentas tecnológicas que estavam sendo utilizadas para as atividades remotas produzidas pelas escolas. Para Santos (2020, p. 05), “a atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade”, vários fatores se escondem outros ficam mais evidentes em momentos de crise. Alguns exemplos gritantes são os abismos sociais que já existem entre as classes, mas que ficam ainda mais evidentes; as questões emocionais que afetam as pessoas de formas distintas, a crueldade da “necropolítica” (Mbembe, 2018) praticada durante a Pandemia da Covid-19.

Neste momento todos os envolvidos no processo educacional precisaram se *reinventar*, essa palavra extremamente pronunciada no período pandêmico, significou do ponto de vista das condições concretas de trabalho (para os/as docentes) e estudo (crianças, jovens e adultos), se responsabilizar individual e coletivamente para

garantir algum tipo de interação e diálogo entre docente e discentes. Nos primeiros meses pandêmicos, a Secretaria de Educação, as equipes gestoras das escolas, professores, crianças e suas famílias, tiveram de enfrentar inúmeros desafios, primeiro sobreviver sem vacina, e ou protocolos da saúde pública que pudessem garantir uma maior sobrevivência à exposição ao vírus (que não ‘era uma gripezinha’!), depois, com relação às questões educacionais, sobretudo para as famílias das classes populares, que não tinham renda fixa, e que viviam da informalidade, se vendo diante de uma realidade de não poderem sair de casa para trabalhar e levar o sustento para a família, tampouco adquirir telefone celular, ou ainda, planos de internet que fossem capazes de suportar a demanda de dados móveis, bem como abrir PDFs ou vídeos, principalmente por conta da precariedade do acesso à internet e outras tecnologias informacionais.

A Educação Infantil e o *rito de passagem* criança-aluno

No Brasil, a luta em defesa da educação pública, gratuita, laica e acessível a todos e todas é uma bandeira defendida desde a década de 30, com os pioneiros da Educação Nova. Mas somente na Ldben 9.394/96, a partir de muitas lutas, de diferentes grupos sociais, a Educação Infantil passa a fazer parte legalmente da composição da educação, como primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas a crianças de 0 a 5 anos de idade, em Instituições públicas ou privadas com o objetivo de cuidar e educar, promovendo aprendizagens que visem ao pleno desenvolvimento da criança, respeitando os princípios éticos, estéticos e políticos. Esta etapa da Educação Básica é, portanto, definida pelo Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período

diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (DCNEIs, 2013, p. 97).

Faz-se necessário, no entanto pensarmos sobre as novas circunstâncias e condições que vem sendo incorporadas à vida das crianças e a inserção social das infâncias, sobretudo àquelas pertencentes às classes populares. Etimologicamente a palavra infância tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, onde *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo. Portanto, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Jens Qvortrup (2011) chama a atenção para um fator que aconteceu até pouco tempo, a exclusão das crianças nas discussões políticas e até científicas. “Até recentemente, entretanto, a exclusão das crianças do mundo maior, ou melhor, adulto, era a abordagem comum à maioria dos cientistas” (p. 202).

No entanto, estudos na área da Sociologia da Infância vem desconstruindo essa negação atribuída às crianças e à categoria infância. Corsaro (2011, p.18) ressalta que “as crianças foram marginalizadas na sociologia devido a sua posição subordinada nas sociedades e às condições teóricas de infância e de socialização”. Não é raro, na atualidade, em cotidianos dentro ou fora de escolas, nos depararmos com situações às quais os adultos referem-se às crianças de forma prospectiva, como seres que ainda não são, mas se tornarão quando crescerem, ou seja, só será uma pessoa, um cidadão, quando crescer.

Deste modo, colocam as crianças como expectadores, como figurantes, como desprovidos de capacidade intelectual, pensante, criadora. Nesse sentido Qvortrup (2011) sugere que:

se possa discutir, de modo convincente, que crianças são participantes ativas na sociedade não somente porque realmente influenciam e são influenciadas por pais, professores e por qualquer pessoa com quem estabeleçam contato, mas também por duas outras razões: primeiro, porque elas ocupam espaço na divisão de trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar, o qual não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral (Qvortrup, 2011, p. 205).

Cabe, contudo, ratificar a necessidade e importância das pesquisas *com* crianças, evidenciando o interesse e muitas vezes o desejo delas na elaboração de propostas de trabalho, projetos e currículos a fim de ampliar a compreensão acerca da capacidade interpretativa da criança, à qual, ao se apropriarem com criticidade das informações do mundo adulto, negociam, criam e recriam suas próprias culturas no processo conjunto com seus pares, conforme ressalta Sarmiento (2013, p. 15):

Esse centramento no ser criança, em detrimento da visão tradicional da criança como ser em trânsito para adultez, tem como forte consequência a análise dos mundos da criança a partir da sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e a aceitação da criança como ser completo e competente. [...] O programa investigativo que se desenha nesta orientação recusa, por consequência, o adultocentrismo como fonte de conhecimento relevante sobre a criança e estimula a emergência de metodologias de pesquisa consistentemente adequadas à compreensão das crianças, a partir de si próprias.

Os estudos da Sociologia da Infância vêm destacando a necessidade de trazer a realidade das crianças para o centro dos debates, destacando a diversidade em que cada uma está inserida. Não é possível pensar em infância no singular diante de tantas desigualdades que as atravessam. Assim como não é possível, no contexto escolar, pensar em metodologia (s) a partir das lentes do adulto apenas. É urgente que as mudanças de paradigmas “adultocêntricos” (Sarmiento, 2005) aconteçam tanto no âmbito administrativo das Instituições escolares, quanto no cotidiano dos diferentes tempos e espaços e relações adulto-criança nas quais as práticas pedagógicas são concretamente efetivadas.

Em diálogo que venho tecendo com autoras brasileiras, que desenvolveram suas pesquisas com crianças em diferentes contextos, nos mostram que esse processo desafiador e complexo, que deveria acontecer de forma articulada, se apresenta de modo dicotômico em muitas situações, conforme apontado por Kramer, Nunes e Corsino (2011), que discutem as políticas da educação

básica no contexto da expansão da obrigatoriedade, a partir da Lei nº 11.274/2006, problematizam as práticas de leitura e escrita observadas durante a pesquisa e trazem sugestões acerca das prioridades do trabalho com leitura e escrita, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como a formação e a transição. As autoras destacam que:

A inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental tem provocado indagações tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental, especialmente no que tange aos espaços e práticas pedagógicas e sua adequação à faixa etária das crianças (Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p. 72).

Essa inserção apontada pelas autoras refere-se à Lei nº 11.274/2006, que institui o Ensino Fundamental de nove anos. No entanto, se a intenção da lei é evitar rupturas no processo educacional da primeira infância, faz-se necessário que as redes de ensino se organizem no sentido de promover políticas públicas a fim de minimizar os impactos dessa transição. Nesse sentido, as autoras ressaltam que, “o ingresso da educação infantil nos sistemas de ensino tem implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino, conduzidas a repensar as concepções, rever práticas e adequar posições a partir das novas relações estabelecidas” (*idem*). Ou seja, o fato da implantação da legislação em si, não garante a eficácia da intenção, implica o reconhecimento das especificidades das crianças pequenas de forma ampla e integrada.

À guisa de considerações finais

A pesquisa de campo que venho realizando com um grupo de crianças em Porto das Caixas, bairro da periferia urbana da cidade de Itaboraí/RJ, tem me mostrado o quanto a prática “*adultocêntrica*” (Sarmiento, 2005) ainda é muito presente no cotidiano de adultos e famílias pesquisadas. Percebi essa postura na organização da sala do 1º ano, *lugar* (Tavares, 2003) que deveria ser “encharcado de sentidos” (Tavares, 2012, p. 12), se apresenta como *lugar* (*idem*)

pouco atrativo, não planejado com às crianças, assim como no modo de falar e agir dos adultos com as crianças, parecendo não compreender o “movidoço estatuto contemporâneo da infância” (Tavares, 2020, p. 4). O mesmo parece acontecer no planejamento das atividades que são elaboradas *para e não com* as crianças, reverberando na reação destas acerca de tais práticas. Muitas reagem de forma agressiva, não aceitando o tratamento recebido, se recusando a realizar as atividades que são propostas, que em sua maioria não despertam a curiosidade dos *receptores*, por serem pensadas e elaboradas exclusivamente sob as lentes do adulto. Diferentemente da realidade do Centro Municipal de Educação Infantil, o qual venho desenvolvendo a pesquisa.

Vale ressaltar que o ano de 2022 foi de adaptação para a maioria dessas crianças que, em função do período da pandemia da Covid-19, ficaram longe fisicamente da escola no período de março de 2020 a junho de 2021, sendo que algumas só começaram a frequentar presencialmente em 2022. Esse retorno propiciou o contato com um ambiente totalmente novo, grupos sociais diferentes daqueles que estavam acostumados, visto que muitas crianças só conviveram, até então, com seus familiares e vizinhos mais próximos. A interação mais sistemática com outras crianças, adultos, espaços, brinquedos, nos parece acontecer de forma mais dirigida no ambiente escolar, proporcionando expectativas a esses *recém-chegados* (Arendt, 2016) em termos de lazer, diversão, estabelecimento de vínculos, novos desafios.

Contudo, considerando uma concepção da infância como pulsão de vida, que busca brincar e interagir, seja com seus pares, ou com adultos, os prejuízos não foram tão significativos, conforme relataram famílias entrevistadas, visto que as crianças, ainda que seguindo os protocolos de segurança, geralmente residem bem próximas a outros familiares, na sua maioria, residindo em vilas ou várias casas no mesmo quintal, possibilitando assim, que múltiplas aprendizagens fossem compartilhadas, produzindo um intercâmbio

geracional das infâncias através das brincadeiras que eram praticadas nesse cotidiano extraescolar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2013.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 06 out. 2023.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: estado de exceção, política da morte**. São Paulo: M1Ed, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5819072/mod_resource/content/1/MBEMBE%20Achille%20-%20Necropolitica-n-1-Edicoes-2018.pdf.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://search.scielo.org/?lang=pt&q=au:%22Qvortrup,%20Jens%22>. Acessado em: 20/09/2023.

SANTOS, Boaventura Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, Romilda Teodoro; GARANHANI, Marynelma Camargo (org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 15-46.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Por que o local? A cidade como campo da Educação Popular. **Anais da 27ª Reunião anual da**

ANPED, 2004, Caxambu, MG. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt06/t069.pdf>. Acesso em: 04 out. 2023.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. A poética do Espaço Escolar: algumas questões sobre o refeitório escolar como espaço de educação popular de crianças em periferias urbanas. **Anais da 35ª Reunião anual da ANPED**, 2012, Porto de Galinhas, PE. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-2183_int.pdf Acesso em: 04 out. 2023.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Infâncias e o direito à cidade em São Gonçalo: investigando a participação de crianças na cidade. *In: Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, BA, vol. 16, n. 40, p. 164-183. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6895>. Acessado em: 04 out. 2023.

A CIDADE DE TERESÓPOLIS ESCAVADA NO BARRO E TRILHOS: Em busca de vagões ainda vazios

Maria de Fátima Rodrigues Viana Machado
e-mail: negra.fa@hotmail.com

Maria Tereza Goudard Tavares (Orientadora)
e-mail: mtgtavares@yahoo.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infâncias, Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC)

Resumo

Este texto foi extraído da Dissertação intitulada “Uma pandemia com cor na Educação Infantil: construindo relações educativas entre telas em tempos de (Pós) pandemia da Covid-19”, recém-defendida no PPGedu/UERJ (2023), fruto da minha experiência como professora na pandemia. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica, investigando a escassa bibliografia da cidade de Teresópolis, a história da presença de povos africanos, partindo de uma valorização da contribuição europeia representada pela figura da presença colonial do proprietário de terras, o senhor inglês, George March. Assim, os principais autores que contribuíram para esta discussão foram: Machado (2023), Ferrez (1970), Tavares (2022), Pereira (2015). Dessa forma, conclui-se que os povos pretos ainda não são passageiros do vagão da história da cidade, um obstáculo que pode ser superado no trabalho pedagógico com crianças pequenas, isto é, com a coragem para difundir outra narrativa sobre Teresópolis, explicitando a presença negra na construção cultural e histórica da cidade.

Palavras-chave: Território; invisibilidade negra; memória a contrapelo.

Introdução

Conhecer as memórias de onde demos o nosso primeiro choro, do lugar que gritamos e vamos dando sentido a nossa presença no mundo, já comunicando uma presença, implica em conhecer a nossa história, compreendendo em diálogo com os nossos ancestrais, que conhecer o território de vida, como espaço de (re)existência, é fundamental para a nossa sobrevivência espiritual e material no mundo. Partilhar um processo de escrita, voando entre as palavras, acontece com maior fluidez quando eu percebo que ao falar do outro, eu também falo de mim. Assim, a minha ancestralidade me fornece a força, mesmo retraída, para seguir em busca de um pensamento autônomo e singular, me fazendo questionar o tempo no qual fui emudecida na escola, sendo-me negado o direito de pertencimento a um povo culturalmente diverso em sua essência. Dessa forma, ao me comprometer com uma postura antirracista na escola das infâncias e na vida, encontro, no afeto de uma avó rezadeira, a sabedoria para construir com ela uma parede de pau a pique, além do colo que me deu sustentação nos desafios, nos momentos individuais e coletivos de uma sociedade racializada.

Nasci numa cidade serrana, montanhosa, fria e enevoadada. No alto de um morro aos pés da montanha “por trás da Serra dos Orgãos, grande espaço em branco onde se lê: ‘Certão’ ocupado por índios bravos” (Ferrez, 1970, p.11), em uma cidade escavada por mãos escravas e com nome de mulher. Força do feminino que antes de ser “pólis de Teresa” era chamada em seus primórdios de Sesmaria, como nos interpela o autor Ferrez (1970, p. 16): “Sesmaria era uma extensão de terra que, em média, tinha uma légua 3.000 braças em quadra concedida pelo Rei ou Governador em seu nome a pessoas idôneas e estavam preparadas para cultivá-las”. Assim, ao examinarmos a colonização do Brasil, compreendemos quem foram os beneficiados desse cultivo.

A cidade Teresópolis situa-se no interior do estado do Rio de Janeiro, na região serrana e possui 165.123 habitantes (IBGE, 2022).

Além de se reportar como sede dos treinamentos da seleção brasileira, ela ocupa um lugar entre as cinco cidades mais favelizadas do estado, com 41.809 habitantes em favelas segundo o IBGE (2010). No entanto, para aqueles que conhecem a cidade, os bairros pertencentes às “terras dos ingleses”, em seu processo histórico, até a presente data, mantêm-se como áreas nobres de moradias. Sendo a formação da cidade constituída no contexto colonial, no qual a economia do país se baseava num regime escravocrata, seria essa, provavelmente, uma das principais razões da invisibilidade da presença de negros e índios nos relatos históricos sobre o território? (Tavares, 2022).

Trilhos construídos para alguns trafegarem em uma viagem de um conto só!

Os soldados ingleses escoltaram e chegaram ao Brasil com a comitiva de D. João VI, em 1808, fornecendo diversas mercadorias, como maquinarias, tecidos, ferros, vidros, carvão, relógios, tintas, serras, cristais, cervejas, manteigas, entre outros (Ferrez, 1970). Foram indiretamente responsáveis pelo fim do tráfico negreiro, atendendo aos próprios interesses econômicos. Mas, também permitiram que em solo brasileiro fosse utilizada a mão de obra escravizada, o que não seria diferente com o senhor britânico chamado George March, que chegou em terras brasileiras em 1813, sendo amigo do imperador D. Pedro I. Segundo Ferrez (1970), temos sua descrição física: 32 anos, alto, olhos azuis com rosto comprido, cabelo castanho.

A descrição acima nos relembra o protagonismo do patriarcado do belo europeu, nos permitindo refletir sobre a construção de narrativas, como sinaliza Andruetto: “uma história nos desvela até que descobrimos o ponto de vista e a estratégia mais eficaz para narrá-la” (2012, p.185). George March, o inglês branco e considerado desbravador, detentor de grandes posses, residia em chácara localizada em Botafogo e, compraria inicialmente quatro sesmarias,

na Serra dos Órgãos, nas terras enevoadas que, posteriormente, se chamaria Teresópolis: “as casas construídas por March eram ao modo da terra, eram de pau-a-pique. Armava-se toda a casa com madeiras de lei tiradas do local, depois as paredes eram barreadas a mão e cobertas de sapê” (Ferrez, 1970, p.52).

Assim, foi a partir de 1821 que a região começou a ser ocupada e colonizada. Nessa época, o homem português de origem inglesa George March, comprara uma fazenda que ficava nas terras onde se localiza atualmente, o Bairro do Alto e era chamada fazenda de Santo Antônio do Paquequer ou, talvez, Sant’Ana do Paquequer. Citado como um dos maiores proprietários de terras na Serra e dono de escravos, pois “Nessa fazenda existiam escravos e produziam-se diversos legumes e cereais, além de funcionar uma coudelaria, March teria construído casa de pau a pique para receber visitantes e amigos” (Pereira, 2015, p. 04). Sendo assim, trabalhadores escravizados contribuíram para que a estrada atual de acesso à cidade tivesse sido construída, como consta no diário de Edward Fry, em 25 de janeiro de 1830.

O que é certo, é que com o advento de March nas atuais terras de Teresópolis, o caminho pelo vale do rio Soberbo – Garrafão tornou-se preferido. Os vários depoimentos dos amigos e visitantes a fazenda March que subiram por este novo a partir 1826. Encontrei na estrada com dois fazendeiros suíços Andre Brugnager e De Luz com mais de 60 prêtos consertando a estrada na subida e certamente pregaram bem o tempo, pois a estrada está ótima no percurso por eles reparada (Ferrez, 1970, p. 26).

A fazenda de Santa Ana do Paquequer, ou fazenda March recebia viajantes e personalidades importantes, tais como artistas, cientistas e estudiosos da fauna e da flora brasileira, que se deslumbravam com a natureza encontrada, escrevendo alguns registros de suas passagens. “George Gardner, famoso botânico e médico inglês, esteve na fazenda e deixou importantes registros da fauna e da flora local além do relacionamento considerado por ele humanitário de March com seus 100 escravos” (Pereira, 2015, p. 05). O que podemos considerar como “humanitário” com seus escravos?

Já não havia sua nação de origem em 1807, proibido o tráfico de escravizados no Atlântico?

Gilberto Freyre, citado por Ferrez em seu livro, afirma que a presença dos grandes homens ingleses foi crucial para o processo civilizatório brasileiro: “É do alto de suas chácaras, em geral situadas em morros e rodeadas de arvoredo, os mais opulentos dentre aqueles negociantes foram se tornando uma influência renovadora, e mesmo revolucionária, da cultura semicolonial do Brasil” (Ferrez, 1970, p. 36). Certamente, um Brasil que se sentia subalternizado ao conceito europeu de civilidade e ainda marcado pela presença de povos indígenas e afriicanos em seu território, vendo na presença de estrangeiros a possibilidade de alcançar a civilidade desejada.

Para se chegar à fazenda as viagens eram longas, com paradas em cidades com porto “manejada por duas grandes velas latinas e por 6 remadores prêtos [...] de Piedade em diante a viagem era a cavalo, ou em liteira” (Ferrez, 1970, p. 39). Preferencialmente as senhoras e crianças brancas eram trazidas por escravizados negros, carregando-as por horas a fio dentro da densa floresta. Qual seria a diferença dos pretos remadores/carregadores dos pretos encontrados na fazenda March?

A fazenda também se dedicou a criação de cavalos, bois e ovelhas vindos da Inglaterra. O senhor March empenhava-se para que outras regiões recebessem os produtos produzidos em suas terras. As roças de milho, feijão e batatas-rim, couve-flor, alcachofras, ervilhas, abastecendo o Rio de Janeiro e provavelmente a corte. “March tinha muitos escravos bem cuidados e logo organizou plantações em derredor da casa grande” (Ferrez, 1970, p. 39). O que são escravos bem cuidados? Seriam homens assalariados? Disposto a ter em suas terras a qualidade desejada na agricultura e pecuária, mandou vir sementes de grama especial para a excelência de campos que pudessem remeter aos do Sul da Inglaterra.

Entretanto, para que o céu verde fosse realidade nas montanhas além-mar, sujeitos estritamente delicados eram necessários, como vemos na citação de Ferrez: “os pastos eram mantidos limpos, sendo

as ervas daninhas arrancadas a mão por crianças de 6 a 12 anos, por não estragá-los com enxadas” (1970, p. 41). Parte de uma história que ao ser escrita antes de qualquer reflexão, traz o silêncio produzindo através de um longo período, no qual podemos imaginar um grande número de escravizados(as) pretos roçando o campo verde, para que os olhos azuis dos brancos colonizadores pudessem se deliciar com a boa paisagem.

March foi um homem de vários escravos, percebemos tal fato por sinalizações como essa: “Joseph William Moore e William John Burchel, o primeiro americano e o último britânico, estiveram em 1827 e Lhostoky, alemão naturalista em 1821, relatando que a fazenda possuía cerca de 130 a 170 escravos” (Pereira, 2015, p. 5). No entanto, uma parte de total importância não tem muitos registros de como era a relação e o cotidiano com sua esposa Inácia Alves e com seus dois filhos, Jorge Brittain March, Guilherme Taylor March. Lemos, na obra de Rocha que: “a 21 de agosto de 1838, nasceu Guilherme Taylor filho do inglês George March e da afro-brasileira Ignácia March, tendo por irmão Jorge Brittain March. Da mãe, infelizmente, temos apenas o registro do nome. Estima-se que a união do casal March tenha se dado em torno de 1830” (2004, p. 25).

Quem foi Ignácia Alves? Sendo mulher por certo já teria invisibilidade, negra duplamente. Por que os viajantes não deixaram nada sobre ela? Como era sua relação com os outros negros/as? “Os escravos que trabalhavam na roça, só vinham à fazenda aos sábados, para se divertirem e passearem aos domingos e o faziam em turmas que se revezavam” (Ferrez, 1970, p. 41). Lacunas de uma história ainda pertencente à invisibilidade das participações dos povos africanos e ainda escravizados em terras brasileiras. A invisibilidade da mulher na sociedade patriarcal é uma realidade histórica, no entanto, no caso de uma mulher negra, esse silenciamento e sua invisibilidade, impediu que as gerações posteriores pudessem conhecer e apropriar-se de sua identidade local. Com a morte do senhor e da senhora March e com seus herdeiros sobre tutelas, suas terras foram loteadas. E com as terras, as informações que

possibilitariam aos afro-brasileiros conhecerem suas descendências foi muito dificultada, o que poderia mobilizar outras pesquisas, estimulando os movimentos sociais, sobretudo o movimento negro de Teresópolis, a buscar a(s) história(s) e a memória(s) das marcas da presença negra na formação da cidade.

A cidade se expandiu de norte-sul, tornando-se um lugar de repouso para os viajantes em busca dos “ares puros das montanhas”. Porém, a partir de 1891, tudo se altera com a construção de uma ferrovia que a ligaria à cidade ao Rio de Janeiro. Peres (2009, p. 13) “Uma estrada de ferro para ligar a Capital foi sonhada nos primeiros anos 1870, em treze de junho de 1872 foi contratada a construção de uma linha férrea”. Somente em 06 de julho de 1891, pelo Decreto de n.º 280, o Governador Francisco Portela, a freguesia de Santo Antonio do Paquequer conquista à condição de município, passando a denominar-se Teresópolis, homenageando a imperatriz Teresa Cristina de Bourbon-Duas Sicílias, esposa do imperador D. Pedro II. Uma cidade pensada em seu tempo histórico que tivesse um nome que não lembrasse a cidade de Pedro, apesar de próximas, período que remetia ao passado, ao Império brasileiro. Deveria ser construída com ares em novos tempos: a República. Uma cidade pensada para projetar o futuro, portanto, uma cidade que deveria ter uma estrada de ferro. Trilhos trazendo uma tecnologia para que homens e mulheres brancos e proprietários pudessem fugir do calor abrasador do Rio de Janeiro, usufruindo do clima montanhoso para passar o verão abrasador da capital.

Uma cidade constituída a partir de uma extensa fazenda. Será que mantém um espaço renomeado em bairros nos moldes de uma “casa grande e senzalas”? Para aqueles que conhecem a cidade, os bairros pertencentes às terras dos ingleses em seu processo histórico, até a presente data mantém-se como áreas nobres de moradias. Construída em um contexto histórico no qual a economia do país se baseava no regime escravista, enfatizamos que a invisibilidade de negros e indígenas parece ser fruto de processos sociais e coloniais que narram e enfatizam a história “branca” da cidade.

Muito antes da fazenda, existem relatos de índios timbiras, no século XVI. Os índios temiminós teriam adquirido sesmaria na serra dos órgãos e provavelmente estavam na região do atual município. Ao longo do tempo, portugueses em sua maioria, estabeleceram-se em sesmarias; tendo ali também existido o famoso 'Quilombo da Serra' que abrigava escravos da região Fluminense (Pereira, 2015, p. 03).

Desta forma, enquanto não ocorre a reparação territorial de uma localidade, privilegiando nacionalidades em detrimentos de outras, excluímos fatos importantes, impedindo sentidos de vincular a formação da cidade de Teresópolis a outros grupos étnicos, como os/as indígenas e negros/as. Sendo assim, as crianças brancas e negras ficam sem o direito de saberem de episódios que podem elucidar o pertencimento, como provavelmente o primeiro prefeito negro do Brasil ser de sua cidade, o engenheiro Nestor Augusto Pinto, legitimado para o mandato de 1929 a 1931. Eleito a partir do voto, um processo que ainda não era institucionalizado no Brasil, venceu seu concorrente por novecentos setenta e nove votos contra dez do seu adversário, uma vantagem bastante expressiva. Antes de ser eleito de forma democrática, por voto direto, foi chefe de obras do Município de 1927 a 1929.

Nestor Augusto Pinto foi casado com dona Felizminda Teixeira Pinto, que foi professora da escola Higino da Silveira. Será que os estudantes e professores/as dessa importante escola local sabem dessa parte da história? As narrativas oficiais, na maioria das vezes, isolam seus conceitos em saberes que os que convêm, mantendo a permanência dos saberes autorizados pela história oficial, corroborando com o vícios ideológico dos vencedores. Do ponto de vista da expressão da cultura afro-brasileira, a invisibilidade das pessoas e das diferentes formas de expressão da cultura negra, ainda se mostram constantemente como desafiadoras à reconstrução histórica. Portanto é fundamental conhecer a contribuição desses povos, suas heranças e o reconhecimento de que nos deixaram um legado de contribuições históricas, culturais e tecnológicas.

Atualmente, formada por diferentes bairros com uma realidade que não agrega somente a bela cidade de paisagens naturais, pois a

cidade é contornada por diversas favelas e periferias empobrecidas, Teresópolis continua sendo reconhecida como uma cidade agrícola e de veraneio, dentre as suas principais características. Dentre os seus bairros encontramos o bairro de São Pedro, o mais populoso do município. Segundo Rahal (1982), o nome anterior do bairro era Vidigueira, denominação esta dada por imigrantes portugueses, lembrando talvez uma localidade portuguesa ou o Conde de Vidigueira. Entretanto, o bairro passou a ser oficialmente denominado de São Pedro pelo Decreto n.º 4/61, de 8 de março de 1961. A inspiração do atual nome adveio por estar, nesse bairro, edificada a Igreja de São Pedro, cuja construção foi iniciada no ano de 1952.

Atualmente em nada se parece com a Vidigueira portuguesa. A localidade é constituída por um amontoado de casas, formando seis paisagens denominadas de morros, alguns menos que outros negados pelo poder público, uma residência sobre a outra, caracterizando um espaço conhecido como favelas. Neste bairro, criado há 62 anos, existe uma escola estadual, quatro municipais, duas creches e três escolas privadas, buscando atender uma demanda de escolarização das infâncias locais, majoritariamente parda e negra. No centro do bairro citado encontra-se a Escola Municipal Sebastião Branco, contexto territorial, material e simbólico de nossa pesquisa de Mestrado, tendo sido construída em 1990.

Portanto, faz parte narrativa de uma cidade que foi a cidade dos festivais; que é a sede da seleção brasileira de futebol; que é a cidade de maior produtora de lúpulo para produção de cerveja; que participa da rota cervejeira; que é a capital do montanhismo; que é uma das cidades mais segura do Estado; que é a maior produtora de hortaliças; a que apresenta uma diversificada gastronomia, que possui um lindo Parque Nacional em seu território. Sim, inegavelmente bela. Mas é a que ainda nega em sua história a participação direta dos povos originários para a manutenção dos privilégios dos colonizadores.

Considerações finais

Pensando a escola como um território possível de reinvenção de histórias e memórias dos grupos subalternizados (Tavares, 2003), este texto trouxe pistas para novos projetos. É urgente saber que os povos negros participaram ativamente na formação das cidades brasileiras, como o exemplo da história da formação social de Teresópolis. Conhecer a ocupação colonial no país e o “apagamento” territorial e ideológico da presença física e geográfica de indígenas e pretos escravizados e libertos, nos levar a perguntar se o currículo escolar em uma escola que se quer antirracista, não poderia atuar nas lutas pelo espaço, pelo direito de todos e todas à cidade? (Tavares, 2003). Não seria fundamental que a escola das infâncias pudesse ser também um lugar de histórias e memórias? Que pudesse ser um território no qual crianças negras e pardas pudessem também (re)conhecer a luta de seus ancestrais pela liberdade e produção da vida? E especialmente reconhecê-los como homens e mulheres produtores de histórias, dando visibilidade a potência de suas vidas dignas e produtoras de culturas?

E ao tomarmos a educação como prática de liberdade (Freire, 1967), ressaltamos que viajar pelo conhecimento nos trilhos da história, implica assegurar que os vagões precisam ser preenchidos por outras compreensões sobre as estações e passagens. Nesse sentido, as/os pesquisadores/as negros/as, mas também brancos/as e de outras etnias comprometidos/as com a luta antirracista em Teresópolis, poderiam contribuir para que nos mesmos trilhos da história da cidade, pudesse ser visível e incorporada a participação plural e não hierárquica de saberes e contribuições culturais de todos os seus/suas moradores/as. Desta forma, talvez pudéssemos construir na escola da infância(s) epistemologias outras, garantindo um processo de democratização do conhecimento que tanto sonhamos em nosso município. Epistemologias outras, que possam combater e contrapor um modelo de conhecimento/currículo que lega às novas gerações negras e indígenas, invariavelmente filhas/os

de famílias empobrecidas, concepções excludentes de si e de seus/suas familiares.

Precisamos crer que o trem tão desejado no passado, que no atual presente Teresopolitano não existe mais, faça uma menção digna a todos que subiram à Serra, ou que nela já moravam, entendendo que este também pode ser o papel de uma educação emancipatória e antirracista. Pensar sobre a minha construção enquanto mulher e professora preta, bem como os seus impactos em minha subjetividade, tem sido um processo permanentemente presente em meus percursos formativos. Talvez uma das funções da escola, e começando pelas crianças pequenas, seja viajar pelo conhecimento em trilhos nos quais os vagões da história possam ser preenchidos por outras compreensões da história brasileira, trazendo memórias subterrâneas dos “condenados da terra” (Tavares, 2022). Neste sentido, as/os pesquisadoras/as negros/as têm o papel de contribuir para que nos mesmos trilhos da história de Teresópolis, o currículo escolar possa visibilizar a participação não hierárquica de saberes e contribuições de vozes invisibilizadas, fazendo-as ecoar na construção da cidade.

Como professora das infâncias no Município de Teresópolis, compreendo que as questões raciais se entrelaçam com a minha história e com as histórias dos sujeitos com quem convivo na escola pública. O papel de educar não é exclusivo da escola, entretanto, ela é/pode ser um espaço fundamental para que em seu contexto, se iniciem e fortaleçam propostas e projetos de conhecimentos voltados a uma sociedade mais justa, trazendo como meta a supressão dos preconceitos e práticas racistas, questionando em suas práticas às concepções etnocêntricas ainda tão arraigadas em seu cotidiano. Para tanto, todos os esforços são necessários em busca de propostas dialógicas e antirracistas que divulguem e proporcionem a produção de uma escola, e de uma sociedade plural, mais democrática e inclusiva.

Referências

- ANDRUEGTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. 1 ed. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- FERREZ, Gilberto. **Colonização de Teresópolis: À Sombra do Dedo de Deus, 1700/1900, da Fazenda March à Teresópolis**. Rio de Janeiro: Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/teresopolis/pesquisa/23/25359?detalhes=true>
- IBGE, **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/teresopolis/panoram>
- MACHADO, Maria de Fátima Rodrigues Viana. **Uma pandemia com cor na Educação Infantil: construindo relações educativas entre telas em tempos de (Pós) pandemia da Covid-19**. 2023. 162f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores/FFP/UERJ, São Gonçalo/RJ, 2023.
- PEREIRA, Tainá Cristina. A Fazenda March: um patrimônio fantasma no mito de fundação de Teresópolis. **Entre o Local e o Global**. Rio de Janeiro: ago. 2016. Disponível em: http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resource/s/anais/42/1471229821_ARQUIVO_TainaCristinaPereira.
- PERES, Wanderley. **A estrada de ferro Therezopolis**. CIP- Brasil. Catalogação na Ponte. Teresópolis. RJ, 2009.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard. Decifra-me Ou Devoro-te: Por que ler e escrever a cidade de São Gonçalo com as Crianças. *In*: SILVA, Marta Regina; MAFRA, Jason Ferreira (org.). **Paulo Freire e a Educação das crianças: Infância e Cidadania**. Jundiaí: Paco Editorial, 2022.

RACISMO RELIGIOSO E ASSISTÊNCIA RELIGIOSA NA SOCIOEDUCAÇÃO: Reflexões sobre a garantia de direitos

Maria Priscila dos Santos de Jesus
e-mail: pri_aiye@yahoo.com.br

Denize Sepulveda (Orientadora)
e-mail: denizesepulveda@hotmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Pesquisa e Estudos Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos
Vários Espaços/Tempos da História e dos Cotidianos (GESDI)

Resumo

O presente artigo pretende trazer reflexões sobre a desproporção oferecida na assistência religiosa no que tange à atuação de grupos religiosos cristãos e de matriz africana na socioeducação do Rio de Janeiro. Sobretudo, como essa oferta é intencionalmente ineficiente do ponto de vista da garantia de direitos. Nosso objetivo é problematizar sobre a ausência de referências religiosas de matriz africana nos espaços de socioeducação, especialmente na unidade socioeducativa feminina, em contraposição à hegemonia crista protestante e como essa ausência se configura dentro do que conceituamos como racismo religioso.

Palavras-chave: Assistência religiosa; socioeducação; racismo religioso

Introdução

O tema da assistência religiosa relacionado às relações etnoraciais é de grande valia para analisarmos o quanto o racismo

basila todos os âmbitos sociais brasileiros. Sendo a assistência religiosa uma prerrogativa legal que garante o direito a todos/as que, por alguma razão, estão privados/as do acesso ao núcleo religioso com o qual se identificam, doentes hospitalizados, militares em missão e pessoas privadas/ restritas de liberdade, é interessante entender sobre a funcionalidade desse direito dentro dos espaços socioeducativos. A Lei de Execuções Penais (LEP) prevê essa garantia:

Art. 24. A assistência religiosa, com liberdade de culto, será prestada aos presos e aos internados, permitindo-se lhes a participação nos serviços organizados no estabelecimento penal, bem como a posse de livros de instrução religiosa. § 1º No estabelecimento haverá local apropriado para os cultos religiosos. § 2º Nenhum preso ou internado poderá ser obrigado a participar de atividade religiosa.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), também faz referência à assistência religiosa, destacando-a na seção relativa aos direitos humanos. Tendo como premissa básica a necessidade de se constituir parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos que evitem ou limitem a discricionariedade, o SINASE reafirma a diretriz do Estatuto sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa. Os dados do Levantamento Anual referentes ao ano de 2016, consolidados pela Coordenação Geral do SINASE, indicam um número total de 25.929 (vinte e cinco mil, novecentos e vinte nove) adolescentes e jovens (12 a 21 anos) em atendimento socioeducativo nas unidades voltadas à restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade) na data de 30 de novembro de 2016 (Brasil, 2018). Esses números são assustadores se levarmos em conta que ele tem acompanhado o nível de crescimento das unidades prisionais.

Segundo dados do relatório InfoPen¹, no ano de 2016, o Brasil se tornou o país com a terceira maior população prisional do mundo, Estados Unidos e China ocupam, respectivamente, o primeiro e

¹ Relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, 2016.

segundo lugar. O debate sobre o sistema penitenciário no Brasil tem aumentado substancialmente nos últimos anos, e essa maior visibilidade sobre o tema tem sido desencadeada pelos números oficiais que denunciam que o Brasil vive em situação de superencarceramento. Segundo o relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN/2016), o total de pessoas encarceradas no Brasil chegou a 726.712 em junho de 2016. Em dezembro de 2014, era de 622.202, ou seja, houve um crescimento de mais de 104 mil pessoas presas em apenas dois anos. Cerca de 40% são presos provisórios, ou seja, ainda não possuem condenação judicial e mais da metade dessa população é de jovens de 18 a 29 anos e 64% são negros. Em números absolutos houve um aumento entre os anos de 2015 e 2016.

Marcadores de desigualdades na socioeducação: Raça, gênero e escolaridade

Outro destaque apresentado pelo SINASE (2016) indica que também houve um aumento significativo no número de adolescentes do sexo feminino em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil. Apesar da predominância ainda ser de jovens do sexo masculino (96%), é importante afirmar que em números absolutos houve um aumento entre os anos de 2015 e 2016. Ouve também um crescimento da população carcerária feminina brasileira em cerca de 567,4%, deixando o Brasil na quinta posição a nível mundial (INFOPEN/2016).

O perfil racial dos/as adolescentes em restrição e privação de liberdade no Brasil é formado majoritariamente por pretos e pardos, assim como o perfil racial das pessoas adultas que estão privadas de liberdade. Segundo o SINASE-2016, 59,08% dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade foram considerados de cor parda/preta, 22,49% de cor branca, 0,91% de cor amarela e 0,98% da raça indígena e 16,54% dos adolescentes e jovens não tiveram registro quanto à sua cor ou raça, sendo classificados na categoria

sem informação). Os dados do SINASE 2019 apontam que 56% dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade foram considerados pardos/negros, em 2014 eram 61% e em 2016 eram 59%, ou seja, a predominância da cor parda e negra/preta no sistema socioeducativo também confere com os dados do IBGE em que a população brasileira nestes anos está entre 50 a 60% de pessoas pardas e negras (Brasil, 2019, p. 41). Essa "desproporção racial", como dizem pudicamente os criminólogos, é ainda mais pronunciada entre os jovens, primeiro alvo da política de penalização da miséria (Wacquant, 2001, p. 61).

Outro indicador que precisa ser observado é o da escolaridade. Em pesquisa realizada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), juntamente com o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE,) no Estado do Rio de Janeiro, foi possível apresentar as trajetórias de vida dos/as adolescentes em privação de liberdade no sistema socioeducativo. Com relação à escolarização dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, é possível notar que cerca da metade dos adolescentes internados (45,6%) cursam o 6º e 7º anos, isto é, 24,4% e 21,2%, respectivamente. Levando em conta que a maioria dos adolescentes internados tem entre 16 a 18 anos, verificam-se altas taxas de distorção idade-série. Além disso, 14,62% estão cursando o Ensino Médio e apenas 14% ainda está nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Mendes; Julião, 2018, p. 23).

Apesar do acesso a atividades pedagógicas (escolares ou não) e religiosas ser um direito garantido às adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, muitas vezes lhes é apresentado como um privilégio ou é considerado, meramente, como ocupação do tempo ocioso, perdendo seu sentido enquanto processo educativo que envolve relações sociais na perspectiva da educação social. Compreendendo que os espaços de privação de liberdade, voltados aos adolescentes, são também ambientes de experiências educativas multifacetadas (relacional, intelectual, moral, e também religiosa), nos interessava saber quais práticas

pedagógicas são abordadas e em que dimensão elas afetam essas adolescentes.

Trançando sentimentos: onde as observações se iniciaram

No período entre 2017 e 2019, realizei ciclos de oficinas afro-pedagógicas com adolescentes (Cisgênero/Transgênero/a), entendendo Cisgênero (Cis), pessoa cuja identidade de gênero coincide com o gênero atribuído no nascimento e Transgênero/a (Trans.), pessoas que, em algum momento de suas vidas, perceberam-se como pertencentes ao gênero oposto ao seu biológico, sendo permanente ou não (Sepulveda, 2021), em cumprimentos de medida na unidade feminina do Rio de Janeiro. As oficinas não tinham, até aquele momento, cunho investigativo pois, se tratava de ações voluntárias, desenvolvidas por mim, através da Associação Elas Existem Mulheres-encarceradas², instituição da qual fui integrante. O objetivo da oficina era de trabalhar a autoestima e a valorização das “identidades” partir dos cuidados com o corpo e o cabelo. Denominada de “Oficina Trançando Sentimentos³”, a atividade tinha como foco principal a valorização do cabelo crespo, tendo em vista técnicas de cuidado e manuseio correto dos cabelos. A cada encontro novas técnicas e penteados eram ensinados e faziam parte das ações algumas dinâmicas interativas, musicalização, projeção de vídeos e imagens, leituras de textos

² A Associação intitulada “Elas Existem Mulheres-Encarceradas” é uma Associação feminista interseccional, abolicionista penal, antirracista e que atua em prol da visibilidade das mulheres que se encontram no cárcere, das adolescentes em conflito com a Lei e das mulheres que passaram pelo sistema prisional.

³ Oficina afro-pedagógica que tem como objetivo trabalhar o autocuidado e a autoestima a partir da estética negra e da cultura afrodescendente. Trabalho realizado por essa autora, a mais de uma década, em espaço educativos formais e não-formais. Às/os participantes da oficina são apresentadas/os a diversas técnicas de manusear os cabelos, especialmente os crespos e cacheados, utilizando imagens, vídeos, textos e relatos de experiências sobre a História e valorização da cultura negra. As oficinas eram coordenadas em parceria com a equipe da Associação Elas Existem Mulheres-Encarceradas.

diversos (poemas, letras de músicas, contos e etc.), e também elaboração de desenhos individuais e coletivos. Foi justamente neste espaço onde começaram a surgir os meus primeiros questionamentos sobre a relação entre a assistência religiosa e o racismo religioso.

Observava que existia inicialmente, uma grande resistência por parte das adolescentes em se relacionar com as atividades que traziam referências à cultura africana, especialmente que fizesse algum tipo de referência à religiosidade de matriz africana. A maioria alegava se tratar de algo “demoníaco”. Durante os encontros da oficina eram recorrentes as falas nesse sentido:

“Tia, se eu usar esse turbante será que vão pensar que eu sou uma macumbeira?”

“Essas tranças vão não vão me deixar com uma aparência feia?”.

A maioria desses questionamentos partia das/os adolescentes pretos/as. Nilma Lino Gomes (2008) nos ajuda a compreender esse fenômeno quando escreve que:

Desde a escravidão, a mulher e o homem negro convivem com o desafio de desconstruir o olhar negativo sobre seu corpo e seu cabelo. Um olhar que impregnou as várias técnicas corporais desenvolvidas pelos descendentes de africanos. A manipulação é uma delas. Esta, considerada de importância fundamental para os nossos ancestrais africanos, assume, com base no contexto da escravidão e do racismo, outros contornos, significados e sentidos (Gomes, 2008, p. 329).

As/os poucas/os adolescentes que não apresentavam tanta resistência às atividades realizadas na oficina, alegavam ter tido algum tipo de aproximação com a cultura africana, antes da sua entrada na unidade socioeducativa, algumas até afirmavam terem sido/ serem integrantes de religiões de matriz africana.

Entretanto, essas vivências eram constantemente suprimidas dentro da unidade, pela presença massiva dos grupos religiosos cristãos protestantes. Na ocasião em que iniciei minha atuação na unidade socioeducativa, tive acesso ao cronograma das atividades semanais realizadas pelas adolescentes e descobri que a assistência

religiosa ofertada pela unidade era contemplada apenas por uma denominação religiosa específica. Tomei ciência, em ação dentro das unidades prisionais femininas no estado do Rio de Janeiro, que existe apenas um grupo religioso de matriz africana com autorização da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP), para realização de atividades nos espaços de privação de liberdade, em um universo de 121 instituições inscritas, segundo dados colhidos no site da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária.⁴ Até o presente momento, não existe nenhum grupo religioso de matriz africana atuando nas unidades socioeducativas no Rio de Janeiro.

Racismo religioso e negação de direitos

A utilização do termo “racismo religioso” vem sendo amplamente defendido por grupos religiosos de matriz africana e por diversos intelectuais que se debruçam sobre os estudos raciais no Brasil. O racismo religioso surge, portanto, como contraponto político à intolerância religiosa, que é considerada inadequada porque seria associada a uma concepção liberal, de fundamento cristão, que camuflaria ainda mais o já “invisibilizado” racismo à brasileira (Oliveira, 2004).

No âmbito legal, temos a Constituição Federal, em seu Art. 5º, VI, que estipula ser inviolável a liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e garantindo, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias. Já o inciso VII afirma ser assegurado, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva. Isso inclui espaços de privação de liberdade como as unidades socioeducativas. Em diversos segmentos da sociedade brasileira muito comuns são as atitudes de preconceitos e

⁴ Informações consultadas em no site da SEAP: <https://visitanteseap.detran.rj.gov.br/VisitanteSeap/credenciamentodeassistenciareligiosaseap/instituicaoreligiosa.html>. Acesso em: 19 ago. 2022.

de intolerância, com relação aos adeptos e às religiões de matriz africana. O racismo religioso quer matar existência, eliminar crenças, apagar memórias, silenciar origens (Nogueira, 2020, p. 63).

As reflexões à cerca do racismo religioso são necessárias para compreendermos mais sobre os desdobramentos do racismo enquanto estrutura de poder, que retira de determinados sujeitos o direito a exercer sua humanidade plenamente. O racismo, cuja essência reside na negação total ou parcial da humanidade do negro e outros não brancos, constituiu a justificativa para exercitar o domínio sobre os povos de cor⁵ (Gonzales; Hasenbalg, 1982, p. 69). No que tange à assistência religiosa ofertada nas unidades socioeducativas, é flagrante a hegemonia das religiões de matriz judaico-cristã, acarretando processos de discriminação racial e até mesmo de demonização de entidades espirituais, o que produz e reproduz uma invisibilidade das religiões de matriz africana, em setores e espaços públicos, no qual as unidades prisionais e socioeducativas estão inseridas. De acordo com Gonzalez (1988), no processo de secularização e laicização do Brasil, com o advento da República em 1889, fica patente que toda a concepção de Estado recebe o legado do modelo social escravista que se baseava na crença da inferioridade da população negra e sua herança cultural religiosa. O racismo “estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a ‘superioridade’ branca ocidental à ‘inferioridade’ “negroafricana” (1988, p. 77).

Nesta lógica, torna-se um modo de atuação estatal que podemos aqui nomear de racismo institucional. Segundo Almeida (2018), no caso do racismo institucional, o domínio se dá com estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder (Almeida, 2018, p. 31). No contexto da socioeducação, tal cenário contribui com a indiferença de educadores/as, gestores/as e agentes

⁵ Termo que, no momento histórico de escrita do texto, era comumente utilizado para designar pessoas negras no Brasil.

públicos diante da experiência de adeptos juvenis, que vivem com medo de dizer o nome da religião a que pertencem, pois:

Sem precisar remontar às mazelas da escravidão, encontramos na recente ação pastoral e evangelizadora de igrejas cristãs uma base de sustentação da intolerância religiosa e do preconceito contra as religiões de matriz africana no Brasil (Santos, 2012).

Refletir sobre essa lógica é reconhecer a existência de um racismo religioso e epistêmico que perpassa as Instituições e as engrenagens básicas do Estado, em sua manutenção de um pensamento colonial estruturado na exclusão de direitos, inclusive de fé, aos privados de liberdade. Neste sentido, Grosfoguel (2007), nos fala que a partir da colonização das Américas, no final do século XV, foi consagrado e normalizado um privilégio epistêmico, caracterizando todo conhecimento ou saber não-cristão como produto do demônio. Naquele momento assumiu-se que somente através da tradição greco-romana, passando pelo Renascimento, pelo Iluminismo e pelas ciências ocidentais, é que se pode atingir a verdade, e as demais tradições foram caracterizadas como bárbaras no século XVI, primitivas no século XIX, subdesenvolvidas no século XX e antidemocráticas no início do século XXI (Grosfoguel, 2007, p. 32-33).

Apesar da resistência inicial de alguns/mas adolescentes em participar de determinadas atividades da oficina, foi notável que a cada novo encontro eles/as começavam a perceber a importância da cultura africana e afro-brasileira para sua própria experiência de vida. Aqueles e aquelas que de alguma forma estão ligados à religiosidade afro-brasileira dentro do sistema socioeducativo e/ou prisional, embora acatem as regras e aceitem os pequenos privilégios que a religião dominante oferece, utiliza-se do silêncio para a manutenção de sua fé, como nos aponta Simas, “não existe redenção para as grandes tragédias, mas a vingança sublime é a única forma de transcendência dos homens ao desmazelo da vida, é transformar

a má fortuna e a dor em beleza, civilização e arte” (Simas, 2013, p. 17).

A observação das condutas das/os jovens e adolescentes nos leva a refletir que essa resistência, numa perspectiva decolonial, busca integrar conhecimentos e traz à roda conhecimentos ancestrais, valores e metodologias não-escolares/ acadêmicas para o bem viver como nos aponta Fleuri (2017). É construir um movimento dialógico de intercâmbio, onde o resultado é inacabado; é considerar outras lógicas e outros saberes, silenciados diante de um Estado opressor, que nega o direito básico ao credo e à manifestação de fé experienciada por essas/es adolescentes.

Esse contexto nos faz refletir sobre como a história da resistência negra se confunde com as religiões de matrizes africanas, e estas foram fundamentais para a preservação de nossa história e tradição. A religiosidade afro-brasileira organiza e dá às pessoas o sentimento de pertencimento, o que se traduz na manutenção de uma fé, ainda que submetida aos diversos tipos de desrespeitos sofridos. Aceitar a crença do outro, a cultura e a episteme de quem a sociedade branca escravizou é assumir o erro e reconhecer a humanidade daquele que esta mesma sociedade desumanizou e matou (Nogueira, 2020, p. 63). Essa é a expressão clara do racismo religioso e a violência simbólica/institucional pautada em uma sociedade racista e intolerante.

Breves considerações

Como já afirmado anteriormente, não existia intenção inicial de transformar as experiências vivenciadas nas oficinas pedagógicas em produção teórica intelectual. As coisas foram acontecendo e quando me dei conta já havia ali um ambiente de muitos questionamentos e como bem sabemos, perguntas são premissas para qualquer pesquisador/a. As oficinas tinham uma dinâmica própria para acontecer, que necessitava de uma organização metodológica muito bem estruturada, levando-se em considerações

os limites e possibilidades que a instituição ofertava. Pensar as etapas de cada aula/oficina era um exercício didático-pedagógico muito intenso. Aspecto que requeria, além da competência técnica de manuseio dos cabelos, penteados e afins, também um suporte teórico metodológico. Para a elaboração teórica desta produção escrita, utilizamos a análise documental, consulta à legislação, leituras sobre a temática e nossas observações realizadas durante oficinas pedagógicas os anos de 2017 e 2019, na unidade socioeducativa feminina da cidade do Rio de Janeiro. Realizamos o levantamento dos principais documentos que organizam a socioeducação no Brasil, a exemplo do ECA (Lei nº 8.069/90), o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013) e o Sistema Nacional Socioeducativo, SINASE (Lei nº 12.594/2012). Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e a própria Constituição Federal.

A vantagem de optar pela análise documental como instrumento metodológico de coleta de dados é a “possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações sobre leis estaduais e nacionais de educação, processos e condições (Triviños, 2011, p.111).

A escuta sensível sobre as questões apresentadas pelas/os adolescentes, me levaram a diversas direções dentre elas a de perceber o quanto o direito à assistência religiosa era algo que não lhes era apresentado, como um direito garantido, mas sim, muitas vezes como um privilégio, fazendo-as/os entender que era um favor da unidade em possibilitar a saída de seus alojamentos para a ida ao culto. Em outro momento, também era impositivo quando somente uma denominação religiosa lhes era ofertada.

Concluimos que, apesar de haver recursos legais que garantem o direito à assistência religiosa, se tratando de grupo religioso não cristão, não havia contemplação ao credo já praticado pelas adolescentes antes da entrada no sistema socioeducativo, esse direito é duplamente violado seja pela ausência destas designações religiosas na unidade ou pela imposição de uma determinada

corrente religiosa. Foi observado que, apesar do contexto complexo, muitas/os adolescentes não se deixavam intimidar e criavam suas próprias estratégias de preservação de suas práticas religiosas e até mesmo o desejo de não professar fé alguma.

É possível afirmar que, mais do que uma relação preconceituosa ou racista expressa nas manifestações religiosas, a negação e a invisibilidade das culturas e expressões das religiosidades afro-brasileiras dentro das Unidades Socioeducativas, revelam uma forma de racismo religioso, além da falha na garantia do direito de livre profissão de fé. O racismo religioso condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta. O racismo não incide somente sobre pretos e pretas praticantes dessas religiões, mas sobre as origens da religião, sobre as práticas, sobre as crenças e sobre os rituais (Nogueira, 2020, p. 47).

Tal expressão do racismo se mostra perverso e cruel, uma vez que a privação de liberdade impõe aos sujeitos a aceitação tácita de uma fé que viola princípios e visões de mundo dessas/es jovens e expõe a disputa acirrada de poder sobre a concepção de sociedade, história, ciência e identidade em nossas Instituições. Ao priorizar o atendimento religioso de determinado grupo, se institucionaliza um modo de pensar e agir que busque comungar com os princípios doutrinários destes mesmos. É sabido que grupos cristãos, especialmente, os Neopentecostais, condenam algumas práticas que acontecem no cotidiano dos ambientes de privação de liberdade, que para eles são consideradas “pecado”, especialmente as relações homoafetivas.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Levantamento Anual Sinase 2016.** Brasília, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. **Levantamento nacional SINASE 2017**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso em: ago. 2022.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 jun. 2020.

CARDOSO DE OLIVEIRA, L. R. Racismo, direitos e cidadania. Temas em debate. **Estud. Av.** 18 (50) abr. 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. R. **Educ. Públ.** Cuiabá v. 26 n. 62/1 p. 277-294, maio/ago. 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a Raiz- corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *In: Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 59, n. 2, 2007, p. 32-35.

MENDES, Claudia L. S; JULIÃO, Elionaldo F. **Trajetória de vida de jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2018.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa** São Paulo: Pólen, 2020. 160 p. [Feminismos Plurais. Coordenação de Djamilia Ribeiro].

SANTOS, Erisvaldo P. dos. A Educação e as religiões de matriz africana: motivos de intolerância. **GT: Afro-Brasileiros e Educação**. n. 21, UNILESTE-MG, 2012.

SEPULVEDA Denize; CORREA, Renan; FREIRE Priscila (org.). **Gêneros e sexualidades: noções, símbolos e datas**. Rio de Janeiro, RJ: Autores, 2021. Disponível em: <https://portaldobicentenario.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Glossario-v05.pdf>

SIMAS, Luiz Antônio. **Pedrinhas miudinhas**: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros. Prefácio de Nei Lopes. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto, N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2001.

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO/RJ (Meta 1: desafios e perspectivas)

Mônica de Souza Motta

Maria Tereza Goudard Tavares (Orientadora)

e-mail: mtgtavares@yahoo.com.br

Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de

Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC)

Grupo de Pesquisa em Educação, Estado, Sociedade Civil e Participação

Política (GPESP)

Resumo

O trabalho fruto de Dissertação defendida no PPGedu, em 2020, busca reportar algumas tensões e possibilidades frente aos desafios e perspectivas no âmbito da consolidação dos Planos de Educação. O estudo investigativo está referendado no campo teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, compreendendo-o como uma forma de expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 2010). O trabalho se reporta ao município de São Gonçalo, cidade da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, tendo o recorte da Meta 1 do PME (2015-2024), em interface com o PNE (2014-2024). Ao nos aproximarmos do término de vigência do atual PNE, observarmos os indicativos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que aponta a não consolidação em torno de 90% dos dispositivos referentes às Metas. Desta forma, somos impulsionadas as análises da elaboração e efetivação das políticas públicas no âmbito do direito à Educação Infantil.

Palavras-chave: Política Pública; plano Municipal de Educação; direito à Educação Infantil.

Introdução

O texto apresenta um diálogo a partir dos estudos realizados no Mestrado, no campo das políticas públicas educacionais no PPGedu (FFP/UERJ), frente à perspectiva da expansão do atendimento à Educação Infantil, na cidade de São Gonçalo, município localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, e apresenta como objetivo, problematizar alguns desafios e possibilidades no âmbito do atendimento à Educação Infantil.

Do ponto de vista dos procedimentos teórico-metodológicos, o estudo investigativo está referendado no campo teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético. E desta forma, nos permite compreender uma determinada concepção de realidade, conseqüentemente de mundo e de vida em seu conjunto. Assim, temos o entendimento de um contexto frente às variadas determinações produzidas pela práxis humana. Neste sentido, Gaudêncio Frigotto (2010) nos adverte que o materialismo histórico-dialético se constitui em uma forma de mediar o processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.

A partir do qual destacamos o Plano Municipal de Educação (PME/SG), Lei de nº 658/2015 (São Gonçalo, 2015), alterada pela Lei nº 1067/2020 (São Gonçalo, 2020), com abrangência para o decênio de 2015/2024, em interface com o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), destacando as respectivas Metas 1, que abordam a expansão e a universalização do atendimento à Educação Infantil. Desta forma, buscamos problematizar as políticas públicas educacionais no âmbito do direito à educação, em consonância com as particularidades da esfera local. Assim, intentamos articular e tensionar questões de âmbito relacional frente às especificidades de cunho político, econômico e educacional mais amplo.

Delineando o município de São Gonçalo/RJ, como *locus* empíricos de nossos estudos, buscamos instigar alguns desafios e possibilidades no âmbito das políticas públicas educacionais para a

população gonçalense de 0 a 5 anos de idade. Como caminho para o diálogo reflexivo e a problematização das discussões, trazemos alguns indicativos e dados educacionais no âmbito da esfera nacional e municipal, que acreditamos influenciar as políticas para a garantia do atendimento educacional às crianças gonçalenses na faixa etária de 0 a 5 anos.

Além desta introdução, o texto está organizado em mais três seções. Na primeira seção, abordamos uma breve discussão sobre os Planos de educação como movimento de cunho democrático, envolvendo suas complexidades, implicações e dimensões políticas. Na segunda, traçamos alguns desafios e perspectivas dos Planos Nacional e Municipal de Educação (PME) de São Gonçalo/RJ (2015-2024) (São Gonçalo, 2015), com destaque para as respectivas Metas 1(nacional e estadual), que tratam da expansão e universalização do atendimento à Educação Infantil, frente as trajetórias e términos de suas vigências. Na terceira seção, adentramos nas considerações finais, delineando alguns comentários no âmbito do direito à Educação Infantil.

Os Planos de Educação: Movimento de cunho democrático

A Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), em seu Art. 205, estabelece o direito de todos à educação. E em seu Art. 208, inciso IV, determina, como dever do Estado, a garantia da Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 (Brasil, 1996), por meio do seu Art. 21, inciso I, aborda a regulamentação da Educação Infantil. E ambos os textos de marcos legais indicam a formulação dos Planos Nacionais de Educação (PNE).

Os Planos Nacionais de Educação (PNE) se configuraram em documentos orientadores para que o Distrito Federal, estados e municípios formulassem, de forma democrática, com a participação da sociedade civil organizada, os seus respectivos Planos de

Educação, considerando suas realidades e peculiaridades locais. Neste sentido, temos o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), marco legislativo que protagonizou a elaboração dos Planos Municipais de Educação vigentes em todo país.

Entretanto, observamos que no âmbito das políticas públicas educacionais no Brasil, são recorrentes ações de descontinuidade governamentais. E, embora os Planos caracterizem uma determinação legal, cabe destacar, que ainda se configuram em um grande desafio para sua consolidação, como nos indicam Souza e Alcântara (2017).

Neste sentido, compreendemos que os Planos marcam a construção de uma política com objetivos e Metas alargadas, que articulam com os indicativos e necessidades da maioria da sociedade civil organizada, e desta forma, caracterizam a elaboração de uma nova cultura política (Souza; Alcântara, 2017). Está voltada para consolidação de projetos que transcendam para além de mandatos governamentais. Assim, os Planos se constituem em uma política de Estado e não a uma limitada ação de governo. Nesta trajetória, os Planos no âmbito da sua efetivação, possuem a previsão do acompanhamento, do monitoramento, bem como de sua avaliação.

Com o intuito de promovermos um diálogo reflexivo a partir dos Planos de Educação, PNE (2014-2024) e PME (2015-2024), de São Gonçalo/RJ, recorreremos aos indicativos de Evangelista (2012, p. 56). No sentido que “[...] a análise de documentos implica em considerá-lo(s) resultantes de práticas sociais e expressões da consciência humana possível em um dado contexto histórico e político”. E desta forma, a formulação das políticas públicas educacionais no âmbito do direito à Educação Infantil nos direciona a compreender o papel e a atuação do Estado na elaboração e construção dos direitos e da democracia (Boschetti, 2009).

Assim, podemos compreender que o processo de construção, formulação e elaboração dos Planos de Educação apresenta o indicativo de participação ativa do conjunto da sociedade civil organizada, ou de parte dela, com o intuito de desenvolver uma

agenda de políticas públicas educacionais voltada para as demandas sociopolíticas locais.

Ao nos aproximarmos do término de vigência do atual PNE e consequentemente dos Planos Municipais de Educação, em todo país, somos impulsionados aos estudos e análises dos possíveis impasses e avanços frente à elaboração, planejamento e efetivação das políticas públicas educacionais, com especial recorte, no âmbito do direito à Educação Infantil. A seguir abordaremos uma discussão frente às especificidades de consolidação das Metas e a garantia do direito à Educação.

Os Planos Nacional e Municipal de Educação: Desafios e perspectivas

Os Planos Nacional e Municipal de Educação chegam ao término de vigência no ano de 2023, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, por meio do monitoramento do Plano Nacional, publicitou que 13 das 20 Metas que compõe o PNE encontram-se em retrocesso. Desta forma, podemos observar um suposto contexto de abandono frente à redução substancial da progressão do cumprimento das mesmas, além de nos indicar que cerca de 90% dos dispositivos referentes às Metas não foram alcançados..

A vigência do PNE vem sofrendo com a política recorrente de austeridade fiscal que se intensificou na última década, em especial, com a aprovação da Emenda Constitucional de nº 95/2016, que tratou dos limites do Teto de Gastos Públicos, influenciando de forma direta os recursos financeiros destinados à educação pública.

O disposto determinado na Meta 1 do PNE, que trata da universalização do acesso das crianças de 4 a 5 anos, com previsão para 2016, ainda não tinha sido efetivado no ano de 2022, e diante do prognóstico do atendimento divulgado pela “PNAD Contínua”, tivemos o indicativo de retrocesso desde 2019, período anterior à pandemia da COVID-19.

A Meta 1 ainda define que, no ano de 2024, o percentual de atendimento para as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade deveria configurar em torno de 50%. Nos anos de 2014 a 2022, o percentual apresentado aumentou em torno de 29,6% para 37,3%, caracterizando um leve avanço rumo ao seu cumprimento, embora pouco expressivo. Cabe destacar, que o cenário anterior à COVID-19 já configurava o não cumprimento da Meta 1, de expansão e universalização do atendimento para a faixa etária de creche, fato que se agravou durante a pandemia. Neste sentido, ao caminharmos para o término de vigência do atual PNE observamos a ausência de consolidação da respectiva Meta.

No tocante às políticas públicas de atendimento à Educação Infantil no município de São Gonçalo/RJ, recortamos a Meta 1, objeto de nosso estudo investigativo, que também aborda a expansão e universalização do atendimento à Educação Infantil, determinando:

Universalizar e garantir, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 70% (setenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o 3º (terceiro) ano do início da vigência deste PME, adequando as unidades existentes a padrões de infraestrutura para atender às características singulares da Educação Infantil (São Gonçalo, 2015).

Dentre as múltiplas possibilidades de problematização na tentativa de trazermos um panorama no contexto de atendimento à faixa etária de Educação Infantil, no município de São Gonçalo/RJ, recorreremos aos dados do IBGE de 2014, ano de formulação do PME, que tratam dos registros de nascimento em torno de 12.407 e apresenta uma taxa de mortalidade infantil em torno de 13,38%. Já no ano de 2017, período em que foi realizado o relatório de avaliação do Plano, temos o registro de nascimentos em torno de 11.290 e a taxa de mortalidade é apontada em cerca de 12,17%.

Assim, com base nos dados disponibilizados pelo IBGE (2014, 2017), podemos perceber a estimativa populacional em torno de 10.000 nascimentos anuais, caracterizando o grande desafio no

âmbito do atendimento às crianças na faixa etária da Educação Infantil, no município de São Gonçalo/RJ. Desta forma, torna-se fundamental a formulação e consolidação de políticas públicas, de médio e longo prazo, que priorizam e garantam o suprimento das demandas e especificidades da população.

Com o intuito de monitorarmos o quantitativo de atendimento à Educação Infantil no município, recorremos a tabela publicada no Plano Municipal de Educação (PME), Lei 658/2015 (São Gonçalo, 2015), que apresentou o número de matrículas realizadas no sistema municipal de educação, redes pública e privada, no ano de 2014 e acrescentamos os dados de matrículas do ano de 2021, com o intuito de acompanharmos o prognóstico de atendimento, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Matrículas nas redes pública e privada de educação do município de São Gonçalo/RJ (2014 e 2021)

Rede	Nº de matrículas em 2014 (creche)	Nº de matrículas em 2021 (creche)	Nº de matrículas em 2014 (pré-escola)	Nº de matrículas em 2021 (pré-escola)
MUNICIPAL	813	1.235	3.472	5.219
PRIVADA	3.883	2.859	12.115	6.947
TOTAL	4.696	4.094	15.587	12.166

Fonte: Elaborada pelas autoras com base no INEP/Censo Escolar 2014 e 2021.

Com base na Tabela 1, observamos o número de matrículas realizadas nas redes pública e privada de educação, nos anos de 2014 e 2021, respectivamente. Desta forma, percebemos o número volumoso e significativo de atendimento na rede privada de educação em comparação com a rede pública, sendo possível observar que a Educação Infantil municipal tem sido amplamente ofertada pelo setor privado de ensino. Entretanto, percebermos uma redução do número de atendimento na rede privada, no ano de 2021, tanto no segmento da creche como na pré-escola, além de verificarmos um leve crescimento de matrículas na rede municipal de educação.

Neste sentido, podemos afirmar a existência de um panorama de exclusão do direito à Educação Infantil, visto que, um quantitativo expressivo de crianças gonçalenses, na faixa etária de Educação Infantil não apresentaram nenhum registro de matrículas, com base na estimativa populacional em torno de 10.000 nascimentos anuais, conforme dados disponibilizados pelo IBGE/cidades (2014, 2017).

No caminho investigativo da pesquisa, recorreremos aos indicativos disponibilizados pelo relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação/SG (2015/2024), realizado no ano de 2017, pela equipe de monitoramento, que retrataram o quantitativo reduzido de matrículas efetivadas pela rede pública municipal de educação, o que configura um grande desafio no contexto da consolidação da Meta 1 frente à expansão e universalização do atendimento à Educação Infantil, na cidade. A seguir trazemos a tabela com as informações dos indicadores municipais de monitoramento da Meta 1:

Tabela 2: Indicadores 1/A e 1/B (PME/SG)

Indicador 1/A		Indicador 1/B	
Objetivo	Indicativo alcançado	Objetivo	Indicativo alcançado
Atendimento de 100% da população na faixa etária de 4 a 5 anos na Pré-escola	Meta alcançada 22,4% *	Meta progressiva de atendimento a 70% da população na faixa etária de 0 a 3 anos na creche	Meta alcançada, 12,8% *
*Fonte: MEC/INEP/CENSO ESCOLAR.			

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Relatório de Avaliação do PME (SÃO GONÇALO, 2017).

O relatório de avaliação demonstra o não cumprimento da Meta 1, como também nos adverte que das 20 estratégias definidas na Meta 1, 13 (treze) delas não foram iniciadas, 06 (seis) estariam em andamento e apenas 01 (uma) foi considerada consolidada. Da qual apresentamos a “estratégia 1.15: Mudança imediata a partir da

publicação do PME, da nomenclatura de Creche Municipal para Unidade Municipal de Educação Infantil” (UMEI).

Assim, podemos afirmar o não cumprimento da Meta 1 do Plano Municipal de Educação (PME) (São Gonçalo, 2015), como também destacamos a fragilidade no atendimento à demanda e à especificidade da população local. Neste sentido, o estudo aponta que o direito à Educação Infantil precisa avançar no âmbito da garantia da expansão e universalização do acesso. E desta forma, seguimos para os comentários finais, buscando um diálogo reflexivo frente à consolidação de políticas públicas educacionais.

Considerações finais

Em relação ao contexto de consolidação dos Planos Nacional e Municipais de Educação, temos um grande desafio no âmbito da sua consolidação. No percurso de término de suas vigências, observamos um suposto descaso com o cumprimento dos direitos configurados como demanda da população em todo país. Além disso, a atualização das Leis dos Planos Nacional e Municipal necessitam resguardar a garantia de uma educação pública de qualidade a todas as pessoas. No campo histórico, legal e político, sabemos que os Planos são importantes dispositivos democráticos. Todavia, encontramos o descumprimento de ações governamentais no escopo da consolidação das Metas determinados nos Planos. No que se refere às Metas 1, tanto em âmbito Nacional como Municipal, percebemos que ainda não foram cumpridas, no âmbito da universalização da pré-escola (4 e 5 anos), como também da expansão significativa da creche (0 a 3 anos). Neste contexto, pouco observamos indicativos que promovam ações governamentais que objetivem a garantia do direito à Educação Infantil.

Desta foram, temos o panorama obscuro da política de austeridade fiscal, visto à Emenda Constitucional de nº 95/2016, que trata do Teto de Gastos Públicos e afeta diretamente a consolidação e o cumprimento das Metas, comprometendo a efetivação dos

Planos, tornando-se uma ameaça para a garantia do direito à educação. Cabe destacar, que desde 2019 foi diagnosticado o retrocesso na estimativa de atendimento à Educação Infantil, conforme indicativos da “PNAD Contínua”, tendo se agravado no período pós-pandêmico da COVID-19.

Enfim, a compreensão dos “pequenos” (Tavares, 2003), como sujeitos de direitos, vem ao logo da história sendo protelado nas agendas governamentais, caracterizando a não consolidação do direito à Educação Infantil. Desta forma, se configura em um campo de luta frente à perspectiva de “afirmar a Educação Infantil como um direito de todas as crianças e de suas famílias, independentemente de idade, [ou] classe econômica” (Campos, 2016, p. 366), social e étnico-racial a que pertencem.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014 - Edição extra.

BRASIL. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. 2023. Disponível em: <https://campanha.org.br/> Acesso em: 04 set. 2023.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. *In*: CFESS Serviço Social, direitos sociais e competências profissionais. **CFESS, ABEPSS**, Brasília (2009). Disponível em www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf.

CAMPOS, R. Fazendo o dever de casa: Estratégias Municipais para Educação Infantil em face às orientações do Banco Mundial. **Poiésis**, Tubarão, v. 10, n. 18, p. 353-370, jun./dez. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. e-cidades: São Gonçalo. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>. Acesso em: 31 ago. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. e-cidades: São Gonçalo. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>. Acesso em: 31 ago. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. e-cidades: São Gonçalo. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>. Acesso em: 14 out. 2023.

SÃO GONÇALO (RJ). Prefeitura. Lei nº 658, de 09 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de São Gonçalo e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico (DOE)**, São Gonçalo, 09 dez. 2015.

SÃO GONÇALO (RJ). Lei nº 1.067, de 2020. Altera a Lei n. 658/2015, que aprova o Plano Municipal de Educação do município de São Gonçalo e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico (DOE)**, São Gonçalo, 09 jan. 2020.

SÃO GONÇALO (RJ). **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação – PME de São Gonçalo/RJ. Lei Municipal n. 658/2015-Período 2017.**

SOUZA, Donaldo Bello de; ALCÂNTARA, Alzira Batalha. Planos Municipais de Educação metropolitanos: desafios ao acompanhamento e avaliação local. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 758-783, jul./set. 2017.

TAVARES, Maria Tereza Goudard Tavares. **Os Pequenos e a Cidade: O papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

O PROGRAMA *CONTA PRA MIM*: Uma análise sobre políticas para leitura no governo Bolsonaro (2019-2022)

Naila de Figueiredo Portugal
e-mail: portugalnaila440@gmail.com

Maria Tereza Goudard Tavares (Orientadora)
e-mail: mtgtavares@yahoo.com.br
Fundação Municipal de Educação de Niterói - FME
Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infâncias, Formação de
Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC)

Resumo

O presente trabalho apresenta um resumo das principais questões da Dissertação *Políticas de leitura para a infância no Brasil: Investigando o Programa Conta pra Mim (2019-2022)*, defendida em junho de 2023, no PPGEDU/FFP/UERJ. Pesquisa do tipo qualitativa, de cunho bibliográfico e de análise documental, pois buscamos ler de forma atenta e analisar as 72 páginas do Guia do Programa *Conta pra Mim – Guia de Literacia Familiar* (MEC-Brasil), e sobre um *corpus* de 5 títulos escolhidos, dentre os 44 livros disponíveis para *download*. Ambos estão à disposição na página do Programa (Brasil, 2022). Para tanto, foi feita a análise dos materiais disponíveis em PDF, no site do Programa. Procurando observar se esses materiais estão fundamentados em princípios éticos, pedagógicos, políticos e estéticos referentes ao trabalho literário com crianças, bem como atentando para possíveis características do Programa e suas relações com o *bolsonarismo* como ideologia política e cultural.

Palavras-chave: Literatura infantil; políticas públicas de leitura; infâncias; Programa *Conta pra Mim*.

Introdução

A referida dissertação foi escrita durante o período da pandemia da Covid-19. A leitura e análise do corpus foi realizada entre os anos de 2021 e 2022, tempos pós-pandêmico que impactaram nossas vidas e seguem nos impactando, objetiva e subjetivamente na contemporaneidade.

Premidas entre esses tempos, intensos e tristes, recordamos do percurso inicial do Mestrado, das aulas remotas, do trabalho remoto na escola, dos medos e dos sonhos que me faziam ter força, tais como as reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infâncias, Formação de Professores (as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC) e o “mantra” repetido fortemente entre nós integrantes do grupo: “ninguém larga a mão de ninguém!”.

Assim, com as mãos de muitos (as) outros (as) entrelaçadas, buscamos não sucumbir, tendo na escrita uma forma de resistência, de (re)existência.

Inicialmente, a intenção da temática desta pesquisa, era outra, visto que o pré-projeto encaminhado ao processo seletivo do PPGedu tematizava as práticas de leitura realizadas com as crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), Vinícius de Moraes, Unidade da rede municipal de Niterói, em que atuo como professora. Entretanto, o contato com uma matéria jornalística¹ sobre Programa *Conta pra Mim*, despertou o desejo de saber mais, e a curiosidade epistemológica tão cara a Paulo Freire, que ele afirma ser indispensável ao(à) professor(a), ecoou mais forte em de mim.

Ao retomar a memória para o momento em que pela primeira vez li sobre o *Conta pra Mim*, traz a lembrança dos sentimentos que surgiram naquele instante, e foram esses sentimentos que me fizeram perceber que seria esse o meu problema de pesquisa: um programa de distribuição de livros para as crianças e suas famílias, pensando as suas intencionalidades, seus rebatimentos e interesses políticos, dentre outras questões.

¹ <https://www.quatrocincom.com.br/br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra>

Diante do que foi narrado, refiz o meu pré-projeto e com a aquiescência da orientação, alterando radicalmente o meu percurso de pesquisa. Direcionei-me à investigação das políticas de leitura implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) no governo Bolsonaro, principalmente sobre o Programa *Conta pra Mim*, pensado pelo MEC, para ser implementado junto aos 5.567 municípios brasileiros. Assim, durante o processo da minha pesquisa, busquei apresentar as reflexões feitas sobre o Programa *Conta pra Mim – Guia de Literacia Familiar*, que afirma ter como principal objetivo “a ampla promoção da Literacia Familiar. Afinal, a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre pais e filhos” (Brasil, 2019, p. 6).

Nesse sentido, o Programa *Conta pra Mim – Guia de Literacia Familiar*, consistiu na busca de compreender quais objetivos e possíveis impactos desta política de leitura, destinada às infâncias, que foi construída pelo Ministério da Educação, no governo do ex-presidente, Jair Bolsonaro. No processo investigativo ocorrido, foi necessária a análise das 72 páginas do *Guia de Literacia Familiar*, a fim de entendermos quais eram as propostas de contato com a leitura que estavam sendo oferecidas às crianças e famílias brasileiras. O Programa, dentre outros materiais, também disponibilizava para *download* 44 livros, que foram divididos em categorias classificadas como ficção, poesias, biografias, informativos, livros somente com imagens e para bebês.

Dentre os títulos oferecidos, foram selecionados em minha pesquisa cinco (5) títulos, para análise de seu conteúdo: os clássicos: *Chapeuzinho Vermelho*, *O Gato de Botas*, *Branca de Neve*, *Cinderela* e *João e Maria*, com o intuito de tentar compreender quais concepções de infância, família e sociedade estão presentes nas obras selecionadas, levando em consideração as temáticas abordadas nas obras escolhidas.

Para análise do material disponibilizado pelo Programa foi necessário estabelecer o diálogo com alguns autores e autoras que me ajudaram a pensar os percursos metodológicos sobre a política

pública de distribuição de livros em que consiste o Programa *Conta pra Mim*. Para isso, foi preciso recorrer a estudos que buscam entender o processo histórico das políticas públicas que antecederam o Programa. Nesse sentido, procurando o aprofundamento busquei dialogar com Bastos (2005), Brandão (2022), Lima (2014) e Pinheiro (2020). E, para refletir sobre o comprometimento ético, político e estético dos livros que são destinados às infâncias, procurei dialogar com Andruetto (2012), Benjamin (2009), Candido (2004), Larrosa (2009), Lima (2008), Manguel (2009) e Lopéz (2018).

No campo dos estudos acerca da ideologia presente no Programa, me ancorei nas reflexões de Chauí (1984) e Faria (2017). Acerca da discussão sobre literacia, alfabetização e leitura, apresento para refletir as contribuições de Araújo e Pérez (2011), Bunzen (2019), Paulo Freire (1967, 1997, 2011), Morais e Sampaio (2011) e Tavares (2014).

Embasada nos autores e autoras referenciados (as), procurei neste trabalho, apresentar, especificamente as reflexões produzidas acerca da constituição do Programa.

Contexto de criação

Publicado no *Diário Oficial*, no dia 24 de abril de 2020 e instituído pela Portaria nº 421 de 23 de abril de 2020, foi lançado à sociedade brasileira o Programa *Conta pra Mim – Guia de Literacia Familiar*. Desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), sob o mandato do então ministro de Estado da Educação Abraham Weintraub, o Programa *Conta pra Mim* é parte integrante de ações que constituem a Política Nacional de Alfabetização (PNA). O Programa foi instituído pelo Decreto nº 9.765 e lançado em 11 de abril de 2019.

Conforme o Art. 1º da Portaria, o Programa foi constituído com o intuito de “orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (Brasil, 2020, p. 1).

Logo em seguida, em seu Art. 2º, é destacado de quem se trata seu público-alvo: “Art. 2º - É considerado público-alvo do programa todas as famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica”.

Afinal, qual seria o objetivo do Programa, ao trazer como prioridade o alcance das crianças e famílias das classes populares? A disponibilidade dos materiais e suas orientações serve como possíveis ferramentas para mudanças das condições nas quais se encontram essas pessoas, ou serve tão somente para a manutenção do *status quo*? Para pensar a esse respeito, a reflexão de Freire (1967, p. 95-96) nos auxilia:

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. As formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos.

Nesse sentido, há que se pensar se o contato e a execução da proposta incitada pelo Programa trarão possibilidades para alteração do contexto de vulnerabilidade socioeconômica (expressão utilizada pelo Programa), ou irá corroborar, como afirma acima, Freire, com um olhar de forma ingênuo para as desigualdades presentes em suas vidas.

Ao iniciarmos a leitura do Guia de instruções do referido Programa, nos deparamos com a seguinte fala do então ministro Abraham Weintraub:

As famílias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento linguístico das crianças ao longo de seus primeiros anos de vida. Cientes disso, há décadas países avançados possuem programas voltados à promoção de práticas de Literacia Familiar, bem como farto volume de estudos e publicações sobre o tema. Urge difundir no Brasil os conceitos e as práticas de Literacia Familiar. Com esse objetivo, o Ministério da

Educação lançou o Programa Conta pra Mim, direcionado especialmente às famílias brasileiras (Brasil, 2019, p. 5).

Porém, afinal, qual é a concepção de família à qual o Programa se refere? Pensando no contexto governamental, no qual o Programa foi produzido, atravessado pelo ultraconservadorismo, podemos compreendê-lo como base para afirmação de formas conservadoras de estar no mundo, refletindo que a compreensão de família propagada como ideal e modelar pelo ex-governo se refere às famílias heteronormativas, brancas, cristãs, compostas por indivíduos das classes média e afins (Biolli, 2018).

Em linhas gerais, no governo de Jair Bolsonaro, foi massivamente estimulado que atores políticos conservadores, em especial a estrutura do Estado, igrejas, parlamentares, redes digitais, dentre outros, fizessem a defesa da família na construção de suas identidades políticas, buscando fortalecer a ideologia em que investiram fortemente durante os quatro anos de governo. Marilena Chauí, em seu livro *O que é ideologia?* (1984), nos ajuda a pensar sobre como a ideologia busca se fixar através dos diferentes tipos de relações sociais, dentre elas as relações políticas:

Essas ideias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. Por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas (Chauí, 1984, p. 21).

Outro aspecto a ser considerado nesse enaltecimento da constituição familiar, destaca-se o reforço – e insistência – na propagação das práticas de *homeschooling*, na qual a família se torna totalmente responsável pela educação de suas crianças, sem que estas sejam matriculadas em instituições de ensino. Em certa parte do texto do Guia é feita a afirmação de que a educação propiciada pelo ambiente familiar é mais importante para que aconteça o que eles consideram “sucesso escolar”.

A afirmação de que o sucesso escolar depende mais das ações que acontecem no ambiente familiar, do que a condição social em que as famílias e as crianças estão inseridas, faz com que a responsabilidade por tal “sucesso” recaia novamente, tão somente para as famílias. Tal afirmação também nos leva a refletir sobre a paridade entre classes, inexistente em um país tão desigual como o nosso.

Além de ser apontado como forma de despertar o interesse das crianças pela leitura, escrita e possibilidade de estreitamento de vínculos entre as crianças e a família, o fragmento, além de reverberar o anteriormente dito, evidencia a intenção presente no uso do conceito de *literacia*, que é a codificação e decodificação da palavra escrita. A maneira como o governo se apropria do conceito contradiz o que se entende por alfabetização no amplo sentido freiriano (2011). Tal conceito compreende o processo de apropriação da palavra escrita como algo que acontece no decorrer de toda a existência de homens e mulheres. Ler é muito mais do que decodificar, como afirma Tavares (2014):

Nesse sentido, todo ato de observação que nos permite reconhecer um significado pode ser considerado como um ato de leitura. Há aqueles que sabem ‘ler a mão’, há os que leem o céu e identificam se vai chover ou não, outros leem as estrelas e o movimento dos astros, relacionando suas leituras com o comportamento e o destino das pessoas, muitos leem o corpo, sendo o comportamento uma sintaxe produzida por uma certa gramática corporal; outros leem os olhos do/a outro/a, identificando a sua personalidade. Outros leem pautas musicais, identificando o tipo de som ali registrado, outros leem mapas, outros, gráficos, tabelas, com alegria e facilidade (Tavares, 2014, p. 43).

Neste sentido, o Programa, em agosto de 2020², lançou e disponibilizou em seu site uma coleção de 44 exemplares de livros divididos em: livros de ficção: contos de fada, fábulas e contos tradicionais brasileiros; livros de poesia: poemas, cantigas, trava-línguas, quadrinhas e parlendas; livros somente com imagens:

² Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-a-colecao-conta-para-mim#..

histórias que podem ser contadas a partir da observação das imagens; livros para bebês: imagens e palavras representando nomes, qualidades e ações; livros informativos: informações sobre o mundo; livros de biografias: conheça alguns heróis nacionais.

Da coleção foram selecionados 5 títulos que compõe a categoria de ficção, sendo eles: *Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, João e Maria* e *O Gato de Botas*. Acerca destes títulos, discorrerei brevemente a seguir.

Alguns clássicos no *Conta pra Mim*: Possíveis intenções nas releituras feitas pelo Programa

Entendemos que os contos de fadas ultrapassam diferentes tempos históricos e seguem sendo apreciados pelas crianças. Mas, o que faz com que os pequenos e as pequenas sigam demonstrando tanto encantamento por esses clássicos até os dias atuais pedindo que estes sejam recontados incontáveis vezes? López (2018) afirma que:

Quando as crianças pedem insistentemente a mesma história repetidas vezes, também estão dizendo ‘isso é muito apropriado para a minha sensibilidade estética’. Elas estão apreciando e, muitas vezes, essa apreciação leva à expressão criadora, porque a partir de uma história surgem personagens que vão se incorporando à brincadeira, ou desembocam em desenhos, pinturas ou novas histórias (López, 2018, p. 68 -69).

Pensando na sensibilidade estética que pode ser despertada nas crianças, em contato com os livros, ao se tratar dos títulos oferecidos pelo *Conta pra Mim*, que intencionalidades podem ser problematizadas por meio da produção gráfica dos livros apresentados no site do Programa? Tendo em vista a “cruzada ideológica” da qual o governo de Bolsonaro e seus ministérios fizeram parte em nome do conservadorismo, há que se atentar para o que está *latente* no material disponibilizado.



Para reflexão sobre essa questão, recorro às palavras de Faria (2017), em sua pesquisa acerca dos livros didáticos, lembrando que o questionamento também se aplica aos livros literários oferecidos pelo Programa. Para Faria, por exemplo, com relação à organização familiar e à própria questão dos padrões de afetividade entre as pessoas, é fundamental observar:

[...] quais relações afetivas para além da heteronormatividade são representadas nos livros didáticos? Quais são as representações de lésbicas, gays, travestis transexuais, intersexuais que estão presentes nos livros didáticos? É fundamental destacar que o livro não deve advogar a favor de uma inversão de uma política heteronormativa para outra não heteronormativa, mas defender o direito de reconhecimento das identidades dos sujeitos, dos modos como cada pessoa se relaciona com o mundo (Faria, 2017, p. 122).

Pensando nas crianças de classes populares desse país continental chamado Brasil, às quais as obras da coleção do Programa se destinam, é interessante refletir: os livros distribuídos contribuem para a formação de leitores e leitoras críticos? Os títulos ofertados apresentam obras literárias emancipatórias que podem contribuir para a desejada “partilha do sensível”, bem como para a atuação das crianças enquanto seres sociais e produtores de cultura que são?

Foi questionado também se as narrativas apresentadas nos livros da coleção, se abrem margem para outras interpretações de

mundo. Para Rancière (2015, p. 55), o livro é “A ponte, é a passagem, mas também a distância mantida. A materialidade do livro mantém a igual distância os dois espíritos, enquanto a explicação é a aniquilação de um pelo outro”.

Ao apresentar páginas de livros em que as imagens são altamente relacionadas aos textos, nos quais as narrativas mostram-se extremamente “explicativas”, é reforçada a concepção de que as crianças são seres “desassociados do mundo”, que apenas necessitam de “docilização”, sendo incapazes de decidir, interferir e refletir sobre aquilo que lhes é exposto. Para Benjamin (2009, p. 57):

Trata-se do preconceito de que as crianças são seres distantes e incomensuráveis, que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas. É ocioso ficar meditando febrilmente na produção de objetos – material ilustrado, brinquedos, ou livros – que seriam apropriados às crianças.

A compreensão das crianças enquanto “seres distantes e incomensuráveis” (Benjamin, 2009), é sustentada ao longo do Programa e suas ramificações. É possível perceber também a pretensão existente nessas obras de evitar temas conflituosos, como se as crianças não experienciassem situações difíceis, traumáticas, tais como mortes, separações, alegrias, tristezas, amores, preocupações, doenças, dentre outras, temáticas que, mesmo consideradas “polêmicas”, são necessárias à elaboração subjetiva e intelectual das crianças, pois abordam seu estar no mundo, suas trajetórias e conflitos pessoais e existenciais.

Além da concepção de criança possível de ser observada no Programa *Conta pra Mim*, o esforço para propagação de um modelo de família homogêneo pode ser debatido a partir da análise dos livros selecionados. A ideia de família heteronormativa e cristã, fortalecida durante o governo de Bolsonaro, ignora todas as outras formações familiares que constituem nossa sociedade. Segundo Chauí (1984):

[...] na ideologia burguesa, a família não é entendida como uma relação social que assume formas, funções e sentidos diferentes tanto em decorrência das condições históricas quanto em decorrência da situação de

classe social na sociedade. Pelo contrário, a família é representada como sendo sempre a mesma (no tempo e para todas as classes) e, portanto, como uma realidade natural (biológica), sagrada (desejada e abençoada por Deus), eterna (sempre existiu e sempre existirá), moral (a vida boa, pura, normal, respeitada) e pedagógica (nela se aprendem regras da verdadeira convivência entre homens, com o amor dos pais pelos filhos, com o respeito e temor dos filhos pelos pais, com o amor fraterno). Estamos, pois, diante da ideia da família e não diante da realidade histórico-social da família (Chauí, 1984, p. 88).

O modelo de família imposto pelo Programa *Conta pra Mim*, tal como a concepção de criança por meio das narrativas e ilustrações dos seus livros e do seu Guia, está longe de conceber a realidade histórico-social que abrange toda a diversidade presente nas constituições familiares da sociedade brasileira. A reflexão sobre tais assuntos abordados ainda nos assola, pois os rastros do investimento na disseminação da ideologia conservadora permanecem fortes nos dias atuais. A pesquisa realizada foi uma tentativa de provocar reflexões sobre os tempos vividos que permanecem e demandam a nossa atenção.

Considerações finais, embora provisórias

Este texto apresentou apenas algumas das discussões que foram desenvolvidas na pesquisa de mestrado, produzidas acerca do *Programa Conta Pra Mim* que continua ativo na página do MEC, se apresentando como uma política pública que marca um período histórico dramático da sociedade brasileira. Tal momento, ainda que passado, segue repercutindo nos tempos atuais, pois a ideologia que o caracteriza fortaleceu-se nos últimos anos.

E é justamente por este motivo que a temática e os estudos da Dissertação ainda continuam a reverberar, trazendo questões nodais no cotidiano escolar, para além do cunho ideológico presente no Programa. O tema de pesquisa nos provoca a refletir sobre a possibilidade de se apresentar literaturas outras para as crianças da Educação Infantil, de se apresentar livros que

respeitem quem elas são, suas identidades, subjetividades e percursos de vida, que inculcam outras narrativas.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança e o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 421 de 23 de abril de 2020**. Institui o *Conta pra Mim*, Programa de literacia familiar do Governo Federal. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/conta-pra-mim-literacia.pdf> Acesso em: 2 fev. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1984.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPÉZ, Maria Emília. **Um mundo aberto: cultura e primeira infância**. São Paulo: Selo Emília, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2009.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Por que ler e escrever na cidade com as crianças? **Revista Linha Mestra**, Ano VIII. n. 24 (jan.jul.2014). Disponível em: https://linhamestra24.files.wordpress.com/2014/11/linha_mestra_24_19_cole_00_abertura_mesas.pdf

COMO CHEGAR ÀS CRIANÇAS?

Por uma pedagogia decolonial e latino-americana com as infâncias das classes populares

Nayara Alves Macedo

e-mail: nayara_macedo@yahoo.com.br

Maria Tereza Goudard Tavares

e-mail: mtgtavares@yahoo.com.br

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudo e Pesquisa da(s) infância(s), Formação de Professores (as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC)

Resumo

O presente trabalho reflete sobre caminhos de estudo, pesquisa e docência de professoras-pesquisadoras que buscam chegar às crianças, problematizando o ponto nodal: a pedagogia destinada e produzida para/com as crianças populares. Para tanto, apresentamos a intersecção dos campos: Educação Infantil e a Educação Popular, aprofundando seus estudos na ótica da decolonialidade, como uma necessidade teórica, metodológica, política e ética. O que nos leva a aprofundar a análise nas estruturas fabricadas pela modernidade/colonialidade do ser, do saber e do poder, o legado de desigualdade, injustiça social e opressão chamado adultocentrismo. Conclui-se que é urgente e necessário problematizar as raízes coloniais de nossas referências teóricas e práticas na educação das crianças, avançando na visibilização das pedagogias do Sul, na radicalidade da afirmação da Educação das Infâncias como prática de liberdade atrelada aos desafios contemporâneos.

Palavras-chave: Educação Popular; Educação Infantil; Estudos Decoloniais.

Introdução

Como chegar às crianças? Retomamos a pergunta que esteve presente em todo o nosso percurso como professoras-pesquisadoras da pequena infância. Chegar, um exercício não só de reflexão epistemológica, um caminho metodológico implicado em ver, escutar e escrever (Oliveira, 1996) sobre/com as infâncias que tentou ser incorporado no decorrer da nossa caminhada. Desse modo, a questão se fez caminho e de certa forma esteve refletida num modo de fazer pesquisa com crianças, compartilhando com elas o cotidiano de uma escola das infâncias. Até que a indagação que parecia apresentar uma compreensão política e pedagógica parecer desnudada quando outra pergunta em resposta a esta é levantada: de quais crianças falamos? Informamos aos possíveis leitores/as que não falamos de uma infância universal. Falamos de uma pluralidade de crianças faveladas, de periferias urbanas, de negras, indígenas, quilombolas, de terreiro, que marcham junto aos movimentos sociais, e que vivem a negação de direitos sociais e territoriais. Filhos e filhas de trabalhadores, crianças pertencentes a movimentos sociais, em suas lutas cotidianas travadas, tornando possíveis pedagogias em movimento. Infâncias marcadas pelas desigualdades que circunscrevem em seus territórios, persistentes desigualdades que se entrecruzam, interseccionando sua classe social, etnia, gênero, raça, nacionalidade e idade. Falamos sobretudo de infâncias latino-americanas (Redondo, 2015).

Assim, ao indagar a nossa própria pergunta outro movimento dá-se a conhecer, nos exigindo o aprofundamento teórico e a redefinição de estudo e investigação. Nesse sentido, o ponto de chegada do movimento que fizemos no Mestrado é ressignificado como um desafiador ponto de partida. No Mestrado, mergulhamos numa pesquisa de campo, onde nos encontramos com os “detetives da sala verde”, isto é, uma *investigação cúmplice* com 22 meninos e meninas de 04 e 05 anos de idade, numa Unidade de Educação Infantil pública, localizada num bairro periférico de Niterói/RJ.

Nessa tentativa de escutar sensivelmente as crianças, percebemos que em todo momento, nas suas narrativas, gestos e movimento, elas estavam interrogando a pedagogia que lhes era direcionada (Arroyo, 2009). Após nosso percurso de estudo e pesquisa com crianças, a nossa defesa e entendimento reside na *desobediência epistêmica* das infâncias, na sua própria maneira de inventar-se no mundo, de decifrá-lo, produzindo *astúcias* voltadas à emancipação e resistência, nos convidando a um aspecto sensível do pensar (Macedo, 2020), e que nos convidam a transformação do nosso próprio modo de gerir e nos relacionarmos com o mundo, reclamando também pela descolonização das referências teóricas e práticas nas quais produzimos nossas pesquisas e pedagogias para a pequena infância.

Desse modo, outras questões são formuladas: Se os nossos referenciais éticos, políticos e pedagógicos buscam silenciar e colonizar suas histórias, vozes e pronúncias de mundo, quais caminhos nos conectam à experiência das infâncias latino-americanas e nos colocam no *encontro* com elas? Afinal, como propor trazer o potencial emancipador das infâncias latino-americanas, suas resistências, lógicas, modos de vida, formas de sociabilidade e relações com processos educativos, dentro e fora da escola? Se as crianças ainda parecem estar sob o jugo de epistemologias hegemônicas, que derivam da crença de uma criança universal, fundada numa imagem pré-fixada de infância, que invisibiliza seus atravessamentos de classe, etnia, gênero, raça, nacionalidade, território de vida e idade, por outro lado, as crianças nos dizem, basta! Com que lentes estás a me olhar? Aproxime-se e me veja sem suas lentes adultocêntricas!

Considerando estes questionamentos, traçamos como objetivo inicial de pesquisa, investigar a intersecção da Educação Infantil com a Educação Popular, trazendo também para o debate os estudos decoloniais (Quijano, 2010). A interseccionalidade (Vigoya, 2023), pode nos oferecer meios para depreender os compromissos dos campos, instrumentalizando-nos para cruzar possíveis diálogos, nos

conduzindo a sair das limitações que cada campo parece trazer e que de alguma forma obstaculizam as lutas por uma educação das infâncias decolonial. Na necessidade de identificar nos referenciais dos campos interseccionados, no que tange aos seus fundamentos epistemológicos, às suas propostas pedagógicas e ao seu horizonte ético-político apontamentos para a construção de uma pedagogia decolonial com as infâncias.

A intersecção dos campos: A Educação Popular, a Educação Infantil e os Estudos Decoloniais

O que pode a intersecção da Educação Popular com a Educação Infantil e os Estudos Decoloniais? Uma interrogação que atravessa as problematizações que estamos apresentando, a intersecção desses campos parece ser um potente percurso para combater o adultocêntrismo, colonialismo do ser, saber e poder, a exclusão e o capitalismo presente na educação das crianças pequenas.

Para estabelecermos a intersecção dos campos, é necessário demarcarmos os campos em suas tensões e embates, visto que, para Bourdieu (2004, p. 20) “a noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de leis próprias”. Assim é preciso mergulhar fundo, buscando compreender como cada campo se constitui, como submete suas estruturas, seus princípios, na tensão que “todo campo, o campo científico por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (Bourdieu, 2004, p. 22). Por isso, a interseccionalidade entre os campos de estudo é vislumbrada como uma necessidade teórica, metodológica, política e ética, sendo uma articulação necessária que traz luz a questões invisibilizadas pelos campos quando pensados isoladamente, a partir de seus próprios referenciais e trincheiras de atuação.

Trata-se de discutirmos a interseccionalidade como uma ferramenta potente metodológica para analisar os campos de estudo, e que não se reduz ao que é comumente associado como

sinônimo de cruzamento. Estabelecemos o diálogo com Mara Vigoya (2023) e sua defesa da interseccionalidade como um conceito itinerante que está sendo ressignificado na América Latina, e nesta perspectiva, seguimos a procura de interseccionar os campos numa luta contra a opressão e colonialidade. Invocamos a perspectiva teórica e metodológica da intersecção na busca de encontrar os sentidos cruzados nos estudos dos campos e seus conceitos, na busca de discutirmos o adultocêntrismo nas pedagogias construídas com as crianças.

A interseccionalidade é uma epistemologia teórica e prática de luta e resistência e não estamos dispostas a fazer um uso reducionista ou influir na despolitização do conceito. Compreendemos o que Carla Akotirene (2019) nos diz quando se refere a interseccionalidade como uma articulação metodológica construída pelas feministas negras que analisa as condições estruturais pelas quais as identidades são atravessadas, com o intuito de combater multideterminadas discriminações. É em meio a necessidade de construir ferramentas teóricas a partir das suas subjetividades e atravessamentos corporificados em suas geografias existenciais que a interseccionalidade é cunhada. Este conceito já exposto desde o pensamento de Lélia Gonzalez, como uma profunda compreensão e análise das questões estruturais e históricas da mulher negra, que é historicamente marcada pelo entrelaçamento do racismo, sexismo, patriarcado e classismo. Como nos diz Crenshaw (2002, p. 177):

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

No sentido que estamos usando para identificar os atravessamentos dos campos, a interseccionalidade nos apontará o que a Educação Popular pode nos dizer sobre a Educação Infantil e o que os Estudos Decoloniais podem trazer para os estudos da Educação Infantil, e o que os Estudos decoloniais podem nos apontar para a Educação Popular. A interseccionalidade pode nos oferecer uma ferramenta metodológica para depreender os compromissos dos campos, instrumentalizando-nos para hibridizar e criar possíveis diálogos. Trata-se de analisar os sentidos que cada campo traz reconstruindo novas formas de produzir conhecimento. Interseccionar os campos nos impede de reduzir nossa análise a meras comparações ou hierarquizações de saberes e práticas, somando posicionalidades e enfrentando uma suposta rigidez de fronteiras.

Mara Vigoya (2023) compreende que “El concepto “interseccionalidad” entendido como imbricación de opresiones que se afectan mutuamente”, e por esse prisma “implican conducir y construir luchas sociales de manera simultánea y no tener que legir entre algunas de ellas” (Vigoya, 2023, p. 23). Acredito que operar com a interseção dos campos, nos ajuda a compreender que eleger apenas um campo para pensarmos o nosso problema de pesquisa, não responde as nossas indagações. Se as questões que trazemos se afetam mutuamente, uma perspectiva interseccional nos mobiliza a produzir “urdiduras” com os diferentes campos, visto que “El sujeto político interseccional se define, así, como una minoría que forma una coalición con otras minorías” (Vigoya, 2023, p. 58).

Desse modo, investigamos como a Educação Popular em sua constituição como um campo teórico e prático, pode trazer um referencial importante para pensarmos no combate ao adultocêntrismo, na produção de pedagogias para as infâncias. A Educação Popular é um campo prático-teórico de longa duração, que tem colocado os “ninguéns”, isto é, aqueles que, como disse Galeano (2015, p. 71), “Que não são seres humanos, são recursos humanos. Que não tem cultura, têm folclore. Que não têm cara, têm

braços. Que não têm nome, têm número”, como protagonistas e parte central.

A Educação Popular faz parte de um pensamento educativo e pedagógico latino-americano, nas palavras de Meijía (2011, p. 18)

es una concepción de educación, y como tal tiene prácticas, metodologías, teorías, enfoques, pedagogías, y una opción ética de transformación. En esa perspectiva es parte de un proyecto de quienes buscan dignificar lo humano excluido y segregado por médios educativos y políticos pedagógicos como parte de la construcción de mundos nuevos.

Acreditamos que a intersecção da Educação Popular com a Educação Infantil pode contribuir para novas formas de produção de conhecimento sobre a infância e sobre as crianças e vêm trazendo movimentos importantes no acolhimento das classes populares, produzindo fissuras na estrutura do padrão de dominação do adultocentrismo (Rosemberg, 1976), que instaura processos formativos que disseminam desigualdades e desumanização

Para Meijía (2011), a Educação Popular é uma dinâmica que tem estado presente na teia social da América Latina por mais de 200 anos, construindo releituras da realidade, dialogando com seu tempo na busca de soluções possíveis para seus enfrentamentos históricos.

Podemos depreender que o campo da Educação Popular nos aponta princípios importantes na construção de uma especificidade da ação educativa com grupos sociais subalternizados. Sinalizamos a travessia da Educação Popular junto aos movimentos sociais em nosso país e na América Latina (Tavares, 2015), bem como a potente criação de inéditos viáveis (Freire, 2005) na construção de projetos educativos alternativos à produção educativa hegemônica. Tais aspectos e fundamentos nos convoca a pensar seus princípios políticos e pedagógicos que podem reeducar a pedagogia (Arroyo, 2018) produzida com crianças pequenas na escola da infância.

Jara (2020) em seu longo e implicado percurso de contribuição aos debates sobre Educação e Mudança Social na América Latina nos

traz importantes pistas ao analisar os fundamentos ético-políticos e pedagógicos da Educação Popular. Para o autor as relações entre educação e mudança social encontram na Educação Popular na América Latina um espaço pulsante de perspectivas emancipatórias e transformadoras, que nos permite repensar os rumos da educação diante de seus desafios. Por isso, segundo Jara (2020, p. 24), uma das perguntas fundamentais para as problemáticas que trazemos é: “Que educação é necessária para que tipo de mudança social?”.

A perspectiva de educação reivindicada pela educação popular e estudos decoloniais se estrutura na proposição de rompimento com o capital, comprometida em fissurar a ordem social imposta, e que compreende os sujeitos como agentes de mudanças. Por esse pressuposto, a escola pública é um terreno de possibilidades no acolhimento das diferentes experiências de infâncias. Neste sentido, a opção por uma perspectiva de educação popular, na qual os subalternizados sejam sujeitos de suas histórias, constituindo ações político-pedagógicas coletivas e emancipatórias, demanda sermos epistemologicamente *desobedientes*.

O pensamento decolonial, movimento político e epistemológico oriundo da América Latina que ampliou e aprofundou a importante crítica do pós-colonial, busca a compreensão do mundo através de suas interioridades e de seu espaço geográfico, ao mesmo tempo denuncia a modernidade/colonialidade do saber, do ser e do poder, que vai muito além do fim da dominação política das colônias.

No texto “Colonialidade do poder e classificação social”, Aníbal Quijano (2010) traz elementos importantes para a compreensão da situação de opressão e subalternidade vivida pelo Sul global tais como: conceito de colonialidade/modernidade. Se podemos pensar o colonialismo como um período que emerge a partir do ímpeto imperialista de expansão da soberania de um povo sobre outros povos e refere-se à estrutura de dominação política e exploração europeia a partir do século XVI. A colonialidade é pensada por Quijano, como um padrão de poder que opera e se aprofunda até os dias atuais. A colonialidade aponta as diretrizes de como o trabalho,

o conhecimento, a autoridade e todas as relações intersubjetivas vão ser organizadas e operadas. Portanto, a colonialidade não é derivada da modernidade, mas constitutiva a ela, sendo o seu lado oculto.

A colonialidade funciona como uma base para o estabelecimento do poder, do capital e do eurocentrismo, erguendo práticas sociais comuns para o mundo em uma esfera intersubjetiva central de orientação valorativa. Homem, adulto, heteronormativo, branco, europeu e cristão foi, dessa forma, reconhecido como auge de um processo, do novo e daquilo de mais avançado (Quijano, 2010).

Tais processos sociais, historicamente herdados pelo legado colonial, continuam sendo nutridos por uma estrutura homogeneizante e monocultural que marcam a conflituosa relação entre cultura escolar e culturas das classes populares (Esteban; Tavares, 2013) na desqualificação de modos de pensar, saber e viver. Por isso, é necessário analisar os conflitos sociais, políticos e as contradições geradas pelo sistema colonial e capitalista, visto que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas construídas na Educação Infantil nem sempre qualificam as crianças das classes populares como sujeitos legítimos da produção dos conhecimentos que circulam na escola das infâncias.

Um dos desafios presentes no trabalho com os bebês e crianças pequenas é rever o estatuto pretensamente universal tanto de crianças quanto das infâncias, que nasceu com características locais, particulares, sexistas, racistas, coloniais e monoculturais (Arroyo, 2009). Se a pedagogia ainda vê a infância com um olhar colonizador, ao interseccionar os campos, depreendendo os compromissos históricos da Educação Popular o giro epistemológico construído pelos Estudos Decoloniais, que fundamentos políticos e pedagógicos podemos trazer para a escola da pequena infância? Se desejamos perseguir a descolonização da escola das infâncias e da docência com a pequena infância, com que repertórios políticos, pedagógicos e epistemológicos nos propomos a trabalhá-la?

Apontamos como possibilidade o questionamento dos valores coloniais que sufocam a diversidade que constitui os sujeitos latino-americanos, além do reconhecimento das instituições de educação infantil públicas como ambientes propícios para a produção cotidiana de uma educação emancipatória.

Para não concluir

De los viejos, nada nuevo pode esperarse. De los hombres puede esperarse algo. De jóvenes puede esperarse mucho. De los niños puede esperarse TODO
(Simon Rodriguez, 2007).

Refletir e buscar na materialidade da vida, alternativas às pedagogias excludentes, homogeneizantes, que reproduzem tipos ideais de crianças e infâncias vem constituindo por mais de uma década, o nosso interesse de estudo e pesquisa, assim como compreender as possibilidades de pedagogias abertas ao novo trazido pelas diferentes experiências de infâncias, pelos coletivos, pelas invenções criativas e críticas do dia a dia. Mas, foi a partir da compreensão de que é preciso construir pedagogias interrogantes ao euro-norte-centrismo dominante, vislumbrando um projeto ético-político emancipatório de sociedade que o presente estudo é desenhado. Rejeitar o paradigma pedagógico colonial num movimento de recuperação da humanidade roubada é assumir como horizonte processos educativos orientados pela desobediência epistêmica (Mignolo, 2008), colocando as *pedagogias dos oprimidos* (Freire, 2005) em movimento, onde os oprimidos da história reeducam a pedagogia, colocando-a em suspeição, assim, visibilizam outras pedagogias - descolonizadoras.

É nesse sentido, portanto, que nossa aposta neste estudo reside em puxarmos os fios do domínio da colonização que nos pressiona a invisibilizar as leituras de mundo das infâncias reais, seus rostos e potências. Para tanto, somos levados a problematizar epistemologias que não refletem os interesses políticos e sociais

daqueles e daquelas a que lhes são destinados. Posicionamo-nos num movimento de colocar sob suspeição, a teoria educacional-social norte-euro ocidental historicamente incorporada nos modos de construir pedagogias para as infâncias e que insistimos por tanto tempo em referenciar. O que nos leva a procurar de alternativas, ao encontro de pedagogias decoloniais (Walsh, 2017), que rompam com saberes monoculturais. Neste sentido, o caminho que tentamos delinear até aqui revelar que acolher as infâncias populares na escola pública implica no desafio em reeducar a pedagogia, mobilizando lutas e processos formativos voltados à produção de resistências às pedagogias da colonialidade. Visto que, “a educação do oprimido exige uma dinâmica própria, que lhe permite acesso à palavra negada” (Streck, 2006, p. 4).

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ARROYO, Miguel. A infância interroga a pedagogia. *In*: SARMENTO e GOUVEA (org.) **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 119-140.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Trad. Denise Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Los Angeles, v. X, n. 1, p. 171-180, 2002.
- ESTEBAN, Maria Teresa; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes. *In*: STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação Popular: lugar de construção coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 293-323

- GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2015.
- JARA, Oscar. **A Educação Popular Latino-americana** – Histórias e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa, 2020.
- MACEDO, Nayara. **“Tá tudo aqui, o achado e o sumido”**. Caminhos de um percurso de investigação com crianças numa escola das infâncias em Niterói/RJ. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**. 2 ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010, p. 73-118.
- REDONDO, Patrícia. Infância. (s) Latinoamericana(s), entrelocialyloeducativo. **Espacios em blanco**. Serie Indagaciones, vol. 25 nº1 ene/jun. 2015.
- Rodríguez, Simon. **Inventamos o erramos**. Caracas: Fundación Editorial Ayacucho, 2007.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? **Ciência & Cultura**, São Paulo, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976.
- STRECK, Danilo. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.
- TAVARES, Maria Tereza. Educação popular e movimentos sociais contemporâneos: algumas notas para reflexão. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 49-61, jan./jun. 2015.
- VIGOYA, Mara. **Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario**. Buenos Aires: CLACSO, 2023.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo II). Quito: Ediciones Abya Yala, 2017.

**ENCONTROS E ATRAVESSAMENTOS:
A formação, a pesquisa nos cotidianos e os usos dos
artefatos tecnológicos como artefatos curriculares e
artefatos de circulação científica**

Noale Toja
e-mail: noaletoja22@gmail.com

Nilda Alves (Orientadora)
e-mail: nildag.alves@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Pesquisa Currículos Cotidianos, Redes Educativas, Imagens E
Sons

Resumo

O presente trabalho apresenta linhas de experiências acerca das tecnologias digitais na formação de professores e na Pós-Graduação, quando se trata dos usos dos artefatos tecnológicos /culturais, na compreensão de como estes tornam-se artefatos curriculares e artefatos de circulação científica e criação de *'conhecimentossignificações'*. Envolvidas com as pesquisas dos/nos/com os cotidianos, as conversas fazem parte da metodologia e são *locus* da pesquisa. Assim, trazemos para esta conversa Alves (2016), Deleuze e Guattari (1992), Certeau (2014), Caldas (2016), dentre outros que nos ajudam a *'sentirpensar'*¹ acerca dos usos de artefatos

¹Pertença ao grupo de pesquisa GrPesq Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons, orientado pela professora Nilda Alves. Neste grupo, aprendi que podemos ir além dos pensamentos da modernidade, que até um dado momento se fizeram necessárias as dicotomias para compreendermos alguns processos na educação e na produção científica. Nas pesquisas com os cotidianos, entendemos que algumas das ações que foram dicotomizadas até então, não dão conta das

curriculares e de circulação científica em processos educativos democráticos e de criação de outras realidades possíveis.

Palavras-chave: Educação democrática; artefatos curriculares; artefatos de circulação científica.

Esgarçando as linhas de tempo: Uma decisão

Acessamos diferentes linhas de tempo, cocriamos realidades possíveis quando tomamos decisões. Uma possível dúvida é uma linha que se esgarça, criando outra linha de tempo com outra possível realidade. A tecnologia de edição de filmes e sons, denominada não linear, foi desenvolvida em meados da década de 1990, com *software* computacional de edição e um computador como um dispositivo - um artefato tecnológico digital. Trata-se de editar imagens e sons escapando da linearidade da fita magnética, onde os planos eram montados sequencialmente de maneira ordenada e esperada, e a cada mudança nesta ordem, deveria se começar uma nova edição. Com a edição não linear, as linhas de tempo passaram a ser criadas em sobreposições e facilmente manipuladas, desordenando os planos para traz ou para frente, criando diferentes composições, no movimento presente. Por que trazemos a edição não linear para esta conversa? Talvez seja para pensarmos como as tecnologias criadas por nós humanos estão sempre tentando nos aproximar da tecnologia mais primordial, o nosso próprio corpo, como diz Bentes (2005, p.5), “O corpo é nossa base, mundo-abrigo, equipamento vulnerável e ‘pesado’ que se mistura, indiscernível, com nossa mente veloz e leve. Mente-programa. Nosso *software*”.

expressões e dos movimentos da educação e da produção científica contemporânea. Entendemos que expressões e ações como docência e pesquisa, fazer e saber, práticas e pensamentos, dentre outras, que aparecerão neste texto, acontecem num movimento integrado, tecidos juntos, por isso, juntamos as palavras, colando a expressão em itálico e entre aspas simples.

A edição não linear, acompanha a ideia da mente humana, uma movimentação de emoções e pensamentos, imagens e sons que deslizam em nossa tela mental. A edição não linear, nada mais é que a nossa capacidade de criar narrativas em diferentes *'espaçostempos'* na virtualidade (Deleuze, 2005), em nossos pensamentos, imaginação, fabulações como potência do falso (Deleuze; Guattari, 1993), ou na potência do brincar (Toja, 2021), e tornam-se realidades na medida que atualizamos em nossas ações no presente, ou seja no acontecimento (Deleuze; Guattari, 1992).

Falar de edição não linear é também uma alegoria para *'sentirpensar'* o que seria esse esgarçamento de uma linha do tempo, em outras possíveis linhas que navegam ou naufragam no universo, quando surge a dúvida. Até o ano de 2002, uma das autoras tinha muitas dúvidas em ingressar no meio acadêmico, outras linhas de realidades já haviam sido tecidas não tão bem-sucedidas. E até então, muitas linhas de tempo foram sendo criadas, em retas e curvas de boas errâncias, pois a arte, a tecnologia e a educação formavam uma trama atravessada de muita vontade de criar aproximações à uma educação sensível, criativa e de evidenciamento de *'fazeressaberes'* potentes e inspiradores. Foram, pelo menos 25 anos de trabalho desenvolvido com educação, arte e tecnologia em projetos sociais em que a escola sempre entrava na encruzilhada. Em 2002, tomar a decisão de retornar à universidade foi fazer as pazes com a vida acadêmica e criar outra linha de possibilidades que fosse ao encontro daquela educação sensível.

Entre os anos de 2003-2007, a autora em questão foi se formando em professora no curso de Pedagogia na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FFP/UERJ em São Gonçalo/RJ. Enquanto isso, a outra autora já percorria o mundo da educação e o universo acadêmico a passos largos. Militante da educação pública, atuava em cursos importantes na Faculdade de Educação da UERJ e da UFF², referência em

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Universidade Federal Fluminense – UFF.

movimentos de defesa da qualidade da formação de professores, em organizações de relevância como a ANPED, e em criação de políticas públicas na área da Educação. Duas linhas de *'espaçostempos'* numa fabulação não linear, se cruzaram e esgarçam e desdobram em tantas outras linhas de diferentes durações.

Tratando o texto a partir de agora em primeira pessoa, o meu primeiro contato com Nilda Alves foi nos encontros da ANPED (1998), participei dos registros de alguns encontros em sua gestão. Conheci um pouco de seu grupo, tive uma foto publicada em um de seus livros (uma criança em Zanzibar manipulando uma raiz de árvore como se fosse uma câmara), fiz outras fotografias de escola.

Figura 1 – Festa cultural e religiosa em Zanzibar, Tanzânia/África Oriental



Fonte: Acervo da autora (1999)

Quando comuniquei à Nilda Alves que ingressara na FFP, fui presenteadada com a Coleção *Sentido da Escola*, a qual serviu de referência para muitos trabalhos da minha turma, naquele período. Então essa composição de linhas de tempo não linear é mais que uma dupla de autoras, é um encontro de afetos na percepção de uma pedagogia do sensível, e partir desse momento no texto, a Nilda Alves passa a ser coautora como uma personagem conceitual, noção apropriada por ela mesma (Alves *et al.*, 2016), a partir dos pensamentos de Deleuze e Guattari (1993), acerca de como se cria o

pensamento filosófico escapando da ideia de conceito, do qual falarei adiante.

Figura 2 – Oficina de imagem, projeto +Educação, Escola Pública de Maricá



Fonte: Acervo da autora (2017)

Como já foi dito, trazia em minha bagagem *'fazeressaberes'* acerca dos usos (Certeau, 2014) de artefatos tecnológicos, câmeras de vídeo, microfones, computadores, compreendidos como artefatos culturais e curriculares (Alves, 2015), por criar outras linguagens, favorecer encontros em processos pedagógicos participativos e evidenciar *'fazeressaberes'* como potência nos/dos/com os cotidianos escolares. Como *'praticantepensante'* (Oliveira, 2012), de movimentos da educação popular. Naquela ocasião fazia uso do audiovisual

como dispositivos pedagógicos com a produção de vídeos populares em projetos sociais, de criação de pensamentos democráticos e críticos, acentuando os *'fazeressaberes'* que nos constituem, enfatizando os *'fazeressaberes'* coletivos na produção de *'conhecimentossignificações'*.

A pesquisa trabalhada na graduação se dedicou a pensar como esses artefatos, apropriados pela educação, podiam tornar-se criadores de conhecimentos, de experiências artísticas e de circulação de *'práticaspensamentos'*, criados na educação. A produção audiovisual - desde a ideia, passando pelo argumento, a pesquisa, a elaboração do roteiro, a produção, a gravação, a edição e a formação da equipe multidisciplinar, nos ajuda a pensar como esse processo de feitura de um vídeo/filme, na perspectiva da educação transdisciplinar, estimula processos criativos, coletivos e democráticos.

Engajei nesse curso, trazendo a linguagem e a tecnologia do audiovisual para quase todos os trabalhos, acentuando experiências coletivas tendo o vídeo como mediador em nossos processos educacionais, que nos ajudavam a compreender que nossas experiências como educadoras traziam em nossas marcas, múltiplas realidades que tramam, no sentido de trançar, tecer teias de complexidades (Morin, 2003); e tramando, no sentido das táticas e astúcias (Certeau, 2014), o audiovisual como apropriação de processos pedagógicos que rompem com a ideia disciplinar, da autoridade da especialização, para compreender que o conhecimento se faz em redes, em entrosamentos das diferentes áreas, incluindo os conhecimentos das estudantes.

Na tentativa de trazer essa percepção acerca dos usos de artefatos tecnológicos como artefatos curriculares, trabalhamos, eu e Jacqueline Moraes (*in memoriam*), no final do curso da graduação, com uma oficina de produção audiovisual, com estudantes das diferentes licenciaturas oferecidas pela FFP. Esse trabalho coletivo e de composição de múltiplas áreas dos conhecimentos, nos levou ao exercício de práticas democráticas, dispensando a hierarquização

dos conhecimentos. Importante lembrar que nessa ocasião, o celular era um artefato restrito tanto nas ofertas de dispositivos e aplicativos, quanto em relação à democratização de seu uso. Trabalhamos com câmeras digitais leves e computadores, que faziam parte de avanços tecnológicos naquele contexto político de democratização dos meios comunicacionais e educativos. Depois que fizemos o filme, exibimos para os integrantes da oficina e suas turmas, fazendo uma conversa acerca do processo e dos conhecimentos que aquele experimento nos possibilitou. O filme, resultado do processo daquele grupo, tratava de uma questão curricular, assim, serviu como artefato curricular para discussão daquela temática emergente, e sendo usado em outros fóruns, seminários, também trabalhamos a divulgação e a circulação das ciências por meio dele.

Linhas que se dobram e desdobram: por uma ética, uma poética, uma política e uma estética

Entre os anos de 2008 e 2021, as andanças entre Mestrado e Doutorado aconteceram na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF/UERJ, com o Prof. Dr. Mauro Rosas de Sá Rego e, na UERJ Maracanã, com a Prof.^a Dr^a Nilda Alves, envolvendo nas pesquisas os usos das tecnologias e das artes. Essas dobras fortaleceram o desejo de ser professora na FFP, um espaço de formação de afetos, que na ocasião da minha formação, as questões das tecnologias e linguagens digitais, ainda eram incipientes.

Em 2021, retorno à FFP como professora substituta em Educação e Tecnologia. Nos cursos tratamos as tecnologias e a educação na perspectiva de práticas democráticas e lançamos mão de artefatos culturais, como artefatos curriculares e de circulação científica (Caldas, 2015), com experimentações de linguagens e tecnologias artísticas, como *podcast*, vídeos de animação, peças gráficas, performance e portfólios digitais, que favorecem os registros dos processos e seus acessos.

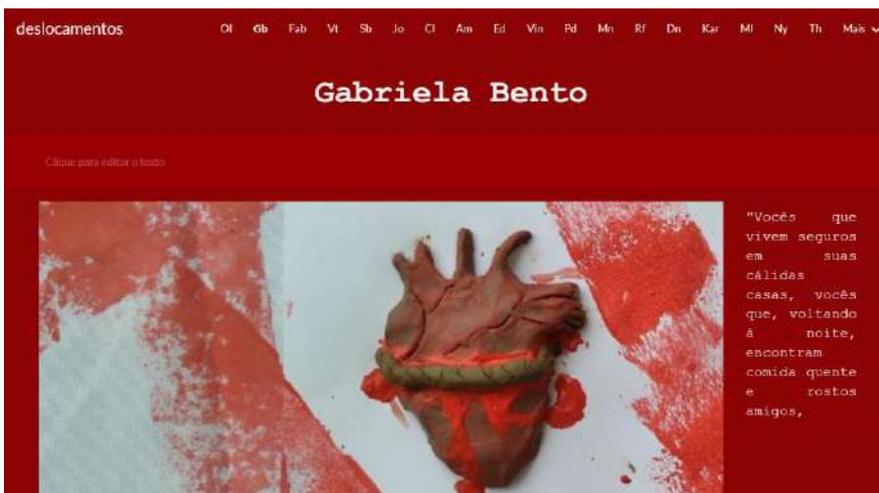
Os celulares e os aplicativos disponíveis nestes artefatos, tornam-se artefatos curriculares, tanto pelo uso na produção de conhecimentos, como na circulação deles em ambientes virtuais. Trazendo à cena conversas, expressões acerca das experiências, como estudantes na graduação e de suas práticas como docentes, ao pensar a equidade na educação pública ao compreender diferentes contextos da vida, no *'dentrofora'* da escola, e evidenciar as criações éticas, estéticas, políticas e poéticas que vêm dessas ações na educação.

Assim, tanto os artefatos tecnológicos quando se tornam artefatos culturais e usados na educação, tornam-se artefatos curriculares, compreendemos estes, como nossos personagens conceituais, que nos ajudam a *'sentirpensar'* outros gestos e movimentos nos *'fazeressaberes'* em nossas redes educativas. Então,

fomos entendendo [...] que os *'personagens conceituais'* poderiam ser figuras, argumentos ou artefatos que nas pesquisas que desenvolvemos aparecem como aquilo/aquele com que se *'conversa'*, permanecendo por muito tempo conosco para que possamos pensar e articular ideias, formando os *'conhecimentossignificações'* possíveis aos processos de pesquisa que desenvolvemos. Assim, [...] nas pesquisas nos/dos/ com os cotidianos, as narrativas (e sons de diversos tipos) e as imagens dos *'praticantespensantes'* dos *'espaçostempos'* que pesquisávamos eram *'personagens conceituais'*. Com eles, então, conversamos longo tempo, e vamos formulando modos de [...] [*'fazerpensar'*] nas pesquisas que desenvolvemos (Alves; Arantes; Caldas; Rosa; Machado; 2016, p. 28).

Figura 3 – Encontros na disciplina de Educação e Arte – FFP- Exposição Virtual





Fonte: acervo da autora(2022)

No pós-doutorado, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação, Processos Formativos E Desigualdades Sociais – PPGEDU, Nilda Alves e eu, começamos a desenvolver um laboratório virtual de produção e circulação científica, o LBEIS - Laboratório Educação Imagem Sons, que reúne projetos de pesquisas que atuam com educação, imagens e sons no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDU/FFP, na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de

Janeiro. Nossa intenção ao reunir os projetos do PPGEDU em um único ambiente, ao dar volume a essa produção é evidenciar a potência das pesquisas trabalhadas no Programa em suas diversidades, sua produção acadêmica, criação de artefatos e 'conhecimentos significações' que escapam da noção de disciplinas, tais como elas se organizam. Com os usos de artefatos culturais - tecnologias e linguagens digitais, bem com as produções realizadas a partir desses artefatos, tornando-os artefatos curriculares, quando estes são usados nos movimentos pedagógicos, e conseqüentemente ganham as redes sociais e plataformas virtuais, estes passam a ser artefatos de circulação científica, criando outros, gestos e modos de acessos democráticos à produção científica por meio de outras linguagens, além dos livros, bibliotecas, àqueles consolidados pela modernidade até então.

Figura 4 – Laboratório de Pesquisa Virtual Educação & Imagens & Sons - LABLEIS



Fonte: Acervo da autora (2023)

Considerações em aberturas de outras linhas

Assim, concluímos com a esperança que se possa inspirar e abrir outras possibilidades, na condição de pesquisadoras permanentes que somos da/na/com a educação, sobretudo quando queremos evidenciar a educação pública de qualidade que se cria nos nossos cotidianos escolares e não escolares. Compreender as tecnologias como artefatos culturais por criar linguagens outras, expressões e conhecimentos, nos distancia daquilo que podemos chamar de *informatobia* (Cortella, 2016), o medo das tecnologias digitais, limitações em usá-las por medo de errar e danificar o

dispositivo. Em uma ocasião, ouvi isso de uma professora, ela dizia que tinha medo de quebrar o celular ao fazer algumas atividades no dispositivo. Às vezes, somos inundados pelo mito da substituição humana, do fazer humano pelas máquinas. É possível que muitos dos nossos fazeres tenham sido substituídos pelas máquinas, pelas tecnologias digitais, como sempre foram desde a história de nossa humanidade, quando criamos uma tecnologia para suprir uma demanda. Talvez seja importante pensar, sobre quais fazeres que pleiteamos manter sobre nosso domínio que estariam extremamente ameaçados pelas tecnologias. Talvez fosse interessante pensar que educação precisamos criar que dê conta de uma expansão intelectual que satisfaça a bio-potência humana, para que democraticamente todas as pessoas possam exercer atividades, expressar seus 'fazeressaberes' em condições igualitárias, intelectual, social e culturalmente.

Por outro lado, temos que estar atentos para não cairmos na *informatolatria* (Cortella, 2016), no sentido de ter a tecnologia digital, como primordial nas ações e pensamentos humanas em detrimento da nossa condição criadora. Somos todos potencialmente criadores, e o que chamamos de artefatos tecnológicos, culturais e curriculares, dependendo da maneira de seu uso, irá evidenciar essa potência criadora e não rechaçar e determinar o fracasso na experiência educadora.

Para finalizar, compreendemos que estamos em linhas de 'espaçotempos' não lineares, por nossa capacidade inventiva, criadora de inúmeras possibilidades de existências na perspectiva da educação poética, estética, ética e política, e os usos dos artefatos tecnológicos/culturais na educação têm se mostrado como aliados nas pesquisas, na circulação acadêmica e de sua produção de conhecimento, criando linhas democráticas de participação. Isso implica em mudanças de paradigmas no mundo acadêmico, e na educação, um convite a repensar os modelos convencionados até então, compreender o quanto se produz de conhecimento e o faz

circular, para além dos textos escritos e lidos em livros, dossiês e revistas académicas.

Referências

ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Espaço do Currículo**, v.8, n. 3, p. 306-316, set-dez. 2015.

ALVES, Nilda; ARANTES, Erika; CALDAS, Alessandra Nunes; ROSA, Rebeca Silva; MACHADO, Isabel. Questões curriculares e a possibilidade de sua discussão em cineclubes com professores: a questão religiosa na escola pública. Revista **Visualidades**. Goiânia/GO: UFG, v.14, n.1, jan-jun 2016, p. 18-37.

BENTES, Ivana. **Corpos virtuais. Catálogo Exposição Corpos Virtuais**. Instituto Telemar, Rio de Janeiro, maio, 2005.

CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes. **Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: os necessários contatos entre os 'praticantespensantes' de currículos**. 2015. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CORTELLA, Mario Sergio. **A era da curadoria: o que importa é saber o que importa**. 17/10/2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/CPFL> Acesso em: 14 out. 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos '*pensadospraticados*' pelos '*praticantespensantes*' dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO,

Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP Alii, 2012, p. 47-70, DESLOCAMENTOS. Exposição virtual. Disponível em: <https://sites.google.com/view/deslocamentosexpovirtual/oi>, 2022.

LABORATÓRIO DE PESQUISA VIRTUAL DE EDUCAÇÃO & IMAGENS & SONS. Disponível em: <https://labeisppgedu.com.br/>, 2023.

TOJA, Noale de Oliveira. **Movimentos migratórios e seus 'fazeressesaberes' culinários nos/dos/com os cotidianos como questão curricular**. 2021. 238. Tese (Doutorado em Educação) - ProPEd/UERJ. UERJ/RJ, 2021. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação, 2021.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Oswaldo Oliveira

e-mail: osvaldooliveira@rioeduca.net

Rosa Malena de Araújo Carvalho (Orientadora)

e-mail: rosamalena@id.uff.br

PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de pesquisa ELAC

Resumo

Esta pesquisa reflete sobre a formação continuada, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), para professores/as de Educação Física escolar, que atuam no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). As seguintes questões constituem o problema central: (1) quais impactos de uma política de formação docente específica, para quem atua ou pretende atuar na Educação Física escolar do PEJA, na relação docente/discente? (2) Por qual(quais) motivo(s) as formações continuadas desenvolvidas para professores e professoras de Educação Física escolar da EJA, no município do Rio de Janeiro, deixaram de acontecer desde o fim de 2019? Como objetivos, propomos identificar as particularidades na atuação docente com a EJA que podem contribuir nas práticas pedagógicas desenvolvidas no componente curricular e compreender o porquê da interrupção das formações continuadas, abrangendo especificamente a EJA e a Educação Física escolar, no município do Rio de Janeiro. A metodologia se faz pelos/com/nos cotidianos.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Educação de Jovens e adultos; formação continuada.

Introdução

Em 2003, aprovado através de concurso público, o autor principal desse trabalho assumiu matrícula de professor, para atuar com carga horária de 16 horas na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Até 2007, essa carga horária escolar era destinada a atender exclusivamente turmas do Ensino Fundamental, do 1º ao 6º ano, na Escola Municipal Rubens Berardo, localizada no bairro de Inhaúma.

No ano de 2008, além de continuar atuando nessas turmas, surgiu a oportunidade de também atender, pela primeira vez, nesta trajetória profissional, turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) - que na prefeitura do Rio de Janeiro compõem o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). O atendimento destas turmas se deu porque iniciava, neste momento, um projeto-piloto planejado pela SME/RJ para oferecer aulas de Educação Física escolar, em quantidade reduzida de turmas e unidades escolares, com o objetivo de introdução desta disciplina na matriz curricular do PEJA e, conseqüentemente, ampliação de atendimento nas demais turmas e escolas que compõem esse programa de EJA no município do Rio de Janeiro.

Fazendo parte do grupo de professores e professoras que atuavam nesse projeto-piloto, avalio como uma das principais ações estabelecidas, as reuniões mensais, inicialmente, sob a coordenação da co-autora deste artigo, que na época se encontrava na SME/RJ. Tais reuniões fizeram parte de uma formação continuada na qual tive oportunidade de participar desde seu início. Espaços de leituras, reflexões, registros variados que colaboraram com a construção coletiva de documentos, como as “Orientações Curriculares de Educação Física escolar para o PEJA” e a produção também coletiva

do livro *Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos* (Carvalho, 2011).

Busquei ampliar a formação docente iniciada nessas reuniões, no curso de extensão, "Professores de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos" e na Pós-graduação, Especialização *lato sensu* em Educação Física Escolar, ambos realizados no Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense (IEF/UFF). Com essa trajetória, destaco aproximação com a linha de pesquisa "Políticas, Direitos e Desigualdades", a qual esta pesquisa se encontra vinculada, no curso de Mestrado oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

A presente pesquisa centra suas atenções nas formações continuadas em EJA, especificamente na Educação Física escolar, no município do Rio de Janeiro, enfatizando a necessidade de uma política pública de valorização destas formações, atendendo a uma modalidade de educação repleta de especificidades.

Por todas essas experiências no projeto-piloto entre os anos de 2008 e 2018 e, considerando a inserção desse elemento curricular na matriz curricular, através da Resolução nº 113 (2019), identificamos a necessidade de colaborar para proposições de uma prática de formação continuada de professores/as nesta área de atuação.

Neste sentido, dialogamos com autores/as que pesquisam a importância de uma política de formação docente e específica na atuação com a EJA; o reconhecimento desta modalidade como direito; políticas de formação docente, na educação de jovens, adultos e idosos; a Educação Física escolar na EJA. Entre os/as autores/as estão: Leôncio Soares, Jane Paiva, Marcia Alvarenga, Paula Cabral, Rosa Malena Carvalho, Samira Vigano e Suraya Darido. O diálogo entre a experiência durante os anos de atuação na EJA, com materiais de autores/as, como os/as citados/as anteriormente, e ainda com registros realizados pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), para acompanhar o projeto-piloto, auxiliam na definição do percurso metodológico a ser utilizado.

Desta maneira, para seguir este caminho a pesquisa com os cotidianos é a metodologia utilizada (Andrade; Caldas; Alves, 2019), possibilitando estabelecer diálogo entre as narrativas das experiências na atuação em turmas de EJA, desde 2008, com autores e autoras que se relacionam com os tópicos levantados durante a pesquisa. O levantamento e análise dos documentos sob a guarda do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), podem auxiliar na compreensão da formação continuada específica em Educação Física escolar atendendo jovens, adultos e idosos, em suas diversidades.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Nos encontros estabelecidos durante os cotidianos escolares com os jovens, adultos e idosos, concordamos com Cabral e Vigano (2017), quando afirmam que este público “[...] é composto por pessoas, na maioria dos casos, economicamente empobrecidas, negras e moradores de periferias, ou seja, a EJA tem classe social, cor e espaço” (Cabral; Vigano, 2017, p. 202). Essas diversidades encontradas devem ser consideradas na formação docente em EJA. Assim, nos interessa a aproximação com as ideias que inspiram a educação popular, que reconheçam as diversidades dos sujeitos, corpos de jovens, adultos e idosos, que partem de suas próprias culturas e das relações que estabelecem com outras e o contexto.

A busca pela EJA faz parte do direito à alfabetização, ao acesso a todos os tipos de conhecimentos, assim como a formação ao longo da vida. A interação cotidiana a partir dos diálogos estabelecidos em cada encontro pode contribuir para gerar vínculos importantes entre estudantes e professores/as, uma vez que as proposições nas aulas poderiam surgir através da escuta cuidadosa, resultante destes diálogos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), portanto, que aqui trazemos é àquela formada por estudantes que iniciam ou voltam às escolas, para concluir a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). Como modalidade da Educação Básica, a partir de sua constituição histórica, a

EJA possui três funções, denominadas como reparadora, equalizadora e qualificadora (Brasil, 2000). Estas funções apresentam a perspectiva da EJA como direito público subjetivo, direito este definido pelo Parecer nº 11/2000, como “[...] aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação” (Brasil, 2000, p. 22).

Como a delimitação dessa pesquisa está relacionada com o município do Rio de Janeiro, abordaremos algumas especificidades do Ensino Fundamental, pois é a abrangência da rede municipal, ficando sob a responsabilidade da rede estadual, oferecer o ensino médio.

De acordo com a Resolução SME/RJ de nº 147, de 29 de setembro de 2023, na estrutura que encontramos nessa rede municipal, a Educação de Jovens e Adultos é oferecida das seguintes maneiras: (1) o PEJA é desenvolvido de forma presencial, nas unidades escolares, com aulas de 4 horas, estruturado em PEJA I e PEJA II; (2) já nas escolas exclusivas de EJA, as aulas acontecem nos modelos semipresencial e de educação à distância, com turmas estruturadas em EJA I e EJA II (Rio de Janeiro, 2023).

O PEJA I equivale aos primeiros anos do Ensino Fundamental e, o PEJA II, aos anos finais do Ensino Fundamental. A Educação Física escolar está inserida, desde o projeto-piloto, tanto no PEJA I, quanto no PEJA II.

Educação Física escolar e EJA

Nas aulas com turmas de EJA, uma reação entre alguns jovens, adultos e idosos, trabalhadores e trabalhadoras, chama a atenção, quando fazem o seguinte comunicado: *“hoje não poderei fazer a ginástica porque estou cansado/a, com dor...”*. O curioso é que estas falas surgem antes mesmo de que se apresente a proposta para os encontros daqueles dias. Sinal de que a atividade docente precisa continuar esclarecendo com que concepção de Educação Física escolar se faz a aproximação.

No contexto em geral, especificamente no Brasil, como a Educação Física historicamente tem se constituído?

Segundo indica Soares (2012, p. 1), “[...] podemos destacar que no Brasil colônia, as atividades físicas realizadas pelos indígenas e escravos, representaram os primeiros elementos da Educação Física no Brasil”. O período destacado pelo autor vai de 1500 até 1822, ou seja, a Educação Física nesse momento, como a conhecemos hoje, ainda não tinha sido introduzida no Brasil de fato. No entanto, as práticas corporais existentes eram expressões culturais, mesmo que não se encontrassem institucionalizadas em estudos ou sistematizadas, no período apontado pelo autor.

Inicialmente, a imagem de Educação Física que foi se constituindo no Brasil, entre os séculos XIX e XX, estava ligada aos Métodos de Ginástica, que partem da Europa e foram se espalhando, primeiramente pelos militares, até chegar à América e ao Brasil. Os Métodos Sueco, francês e Alemão, foram os que tiveram principal influência na Educação Física no Brasil. Esses Métodos Ginásticos, ao entrarem na escola, conforme aponta o Coletivo de Autores (2014, p. 35):

[...] tiveram o mérito de aliar ao desenvolvimento da ginástica ou educação física na escola a garantia de um espaço de respeito e consideração da área perante os demais componentes curriculares. Dessa maneira, a educação física ministrada na escola começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, ‘fortalecidos’ pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como de prosperidade da pátria.

Simultaneamente aos Métodos Europeus de Ginástica, a Educação Física, em seu início, no escolar, sofre influência das áreas militar e médica, como indicam, entre outros autores/as, Carvalho (2017), Castellani Filho (1988) e Coletivo de Autores (2014). Essa origem visava atender demandas numa época em que se desejava o desenvolvimento de corpos disciplinados e aptos fisicamente para o mundo do trabalho no sistema capitalista.

No entanto, concordando com Darido (2012, p. 34), “Atualmente, coexistem, na área da Educação Física, diversas concepções sobre qual deve ser o papel da Educação Física na escola”. Na concepção baseada na cultura, é possível identificar aproximação com as práticas pedagógicas da Educação Física escolar, sendo, então, possível relacioná-la com o conceito de cultura corporal. O Coletivo de Autores (2014) apresenta bem este conceito, sinalizando que os jogos, esportes, lutas, entre outros conteúdos desse componente curricular, são desenvolvidos, de forma tematizada, no decorrer das aulas.

Dialogando com esta ideia, pelo trabalho docente, é apresentar o futebol para uma turma, mas não apenas demonstrando a técnica como este esporte pode ser executado. É expor o envolvimento cultural desta prática corporal, refletindo como se tornou o esporte mais popular de nosso país. É procurar, junto com os/as estudantes, diferentes maneiras de se relacionar com esta prática esportiva, sem preocupações com as técnicas e regras oficiais, e sim com diferentes propostas desta atividade, onde seja possível incluir os/as mais habilidosos/as, junto com os/as menos habilidosos/as, tendo o resultado final de um jogo, como o menos importante, valorizando o processo de desenvolvimento em aula.

Observar os sujeitos em suas diversidades auxilia na compreensão de que as aulas a serem desenvolvidas precisam ponderar que tais diferenças existentes não podem ser tratadas negativamente, como obstáculos a serem superados. Pelo contrário, esses encontros devem potencializar os diferentes corpos e suas culturas.

Para promover uma Educação Física escolar, onde os sujeitos estão no centro do processo educativo, não é possível pensar em outro ponto de partida para os planejamentos que não sejam os/as estudantes da EJA, com suas diferenças. Com o objetivo de que,

[...] nessa dialética entre igualdade e diferença, superar as desigualdades e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade, promover a redistribuição e reconhecimento, que se situa hoje a problemática dos direitos humanos.

Consideramos que este desafio atravessa, conseqüentemente, as questões relacionadas ao direito à educação em direitos humanos hoje, assim como suas interrelações (Candau, 2012, p. 719).

Quando a autora relaciona o direito à educação, reforço que na EJA o direito também se faz presente, sendo assim, qual melhor maneira de valorizá-lo senão tendo seus sujeitos (e seus saberes) como ponto de partida nos planejamentos da Educação Física escolar, currículos, projetos políticos pedagógicos, etc.?

O momento em que a pesquisa se encontra: Pequenas considerações

Em uma perspectiva crítica de educação, que questiona os processos formativos que reproduzem a lógica das hierarquias e desigualdades, seguimos a pesquisa, então, considerando a Educação Física escolar como uma possibilidade de atuação docente que deve considerar, como ponto de partida, os corpos e suas culturas.

No último mês de agosto passamos pelo momento da qualificação da pesquisa, com importantes contribuições da banca para a continuação do desenvolvimentoda investigação. As reflexões sobre os comentários realizados, neste momento, se juntaram à estrutura que tem sido desenvolvida, a partir da leitura de textos e documentos que dialogam com as experiências expostas nas narrativas. Os encontros de orientação, tanto individualmente com a orientadora, quanto coletivamente junto ao grupo de pesquisa compõem as dinâmicas desta pesquisa.

Após a qualificação, entre outras ações, iniciamos a realização de um breve levantamento histórico de como se estabeleceu a educação de jovens, adultos e idosos na cidade do Rio de Janeiro, utilizando, entre outros, documentos produzidos pela SME/RJ. Nesse contexto, a pesquisa se aprofundará sobre a Educação Física escolar na EJA do município desde 2008, desde o início do projeto piloto, o qual viabilizou a inclusão deste componente curricular na

matriz curricular da modalidade, na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro.

Nesta contextualização, se destacam as formações continuadas dos/das professores/as, que atuavam com a Educação Física escolar entre os anos de 2008 e 2018, e os efeitos nas aulas desenvolvidas nas escolas que, naquele momento, incluíam este componente curricular. Também buscaremos apontar quais foram as perspectivas de formação continuada implementadas durante o referido período, para a atuação específica nesse elemento curricular.

Também serão considerados os encontros de formação continuada, promovidos pela GEJA/SME/RJ, interrompidos desde o final de 2019, para quem atua na Educação Física e, retomados em agosto desse ano. Nesse sentido a intenção é de registrar estes encontros de formação para que seja possível identificar se estas ações contemplam as especificidades da Educação Física escolar na EJA.

Nos organizamos para que essa pesquisa esteja concluída em maio de 2024, com indicativos para contribuir com a política de formações continuadas que a GEJA/SME/RJ oferece aos docentes que atuam com a Educação Física escolar no PEJA.

Referências

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos: após muitas 'conversas' acerca deles. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SUSSEKIND, Maria Luiza (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 19.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, DF, maio, 2000.

- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.
- CARVALHO, Rosa Malena (org.). **Educação Física escolar na educação de jovens e adultos**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2011.
- CARVALHO, Rosa Malena. A cultura corporal como concepção que organiza a educação física e organiza o escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 49, p. 254-268, abr./jun. 2017.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 15 ed. São Paulo: Papirus, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2 ed. 3 reimpr. São Paulo: Cortez, 2014.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Caderno de formação: formação de professores – didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº 417, de 29 de setembro de 2023. **Matriz curricular 2023**, Rio de Janeiro, RJ, p. 21-29, set. 2023.
- SOARES, Everton Rocha. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Educación Física y Deportes: Revista Digital**, Buenos Aires, n. 169, p. 1-5, jun. 2012.

AS INFÂNCIAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: Um olhar sobre estratégias familiares para a garantia de vagas na Educação Infantil em Niterói/RJ

Patricia Gonçalves Bastos

Maria Tereza Goudard Tavares
e-mail: mtgtavares@yahoo.com.br

Grupo de Pesquisa Infância(s), Formação de Professores (as) e
Diversidade Cultural (GIFORDIC)

Resumo

O resumo em tela apresenta uma pesquisa de Mestrado, concluída em 2022, que teve como objetivo investigar os impactos da pandemia da Covid-19, no cotidiano de uma instituição pública de Educação Infantil, no município de Niterói/RJ. Quanto à metodologia desenvolvida foi qualitativa em diálogo com a etnografia documental. Nessa perspectiva, a temática da infância e cidade foi estudada em diálogo com as teorias dos campos dos Estudos Sociais da Infância e da Educação Popular (Sarmiento, 2008; Tavares, 2003; Corsaro, 2011), buscando diálogos com os estudos do cotidiano escolar (Garcia, 2010). A partir da temática geral, e dos itinerários da pesquisa, foi identificada como questão nodal, a ausência de quantidade de vagas públicas que atendesse a todas as crianças de 0 a 5 anos, na Educação Infantil, nos levando a investigar os modos pelos quais, crianças das classes populares urbanas, que não acessam este direito social, produzem as suas culturas infantis.

Palavras-chave: Infâncias; direito à Educação Infantil; cotidiano escolar; processos educativos em periferias urbanas.

Introdução

O presente trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de Mestrado, concluída em 2022, que investigou os impactos da pandemia da Covid-19, no cotidiano de uma instituição pública de Educação Infantil, localizada na região metropolitana de um dos estados mais populosos da Federação, que é o Rio de Janeiro.

A partir da temática geral, e dos itinerários da pesquisa, foi identificada como questão importante, a ausência de vagas públicas para todas as crianças de 0 a 5 anos, na Educação Infantil; e como as crianças das classes populares urbanas, que não acessam este direito social, produzem as suas culturas infantis (Corsaro, 2011).

Um dado que a nota da “Campanha Nacional Pelo Direito à Educação” denuncia é a privatização da educação, que coloca em risco a expansão das redes públicas de educação e a oferta da gratuidade da Educação Infantil para todas as crianças. Esta também é uma realidade problemática no município de Niterói, em que a prefeitura vem financiando bolsas de estudo em escolas privadas, por meio do Programa Escola Parceira 2022, em que repassa os recursos da esfera pública para a esfera privada.

Em 06 de fevereiro de 2023, o governo municipal de Niterói instituiu o Programa Escola Parceira 2023, conforme consta no Decreto nº 14.719/2023, que regulamenta a Lei nº 3.771/2023, vislumbrando a ampliação de vagas para a Educação Infantil, por meio de “bolsas de estudo em instituições privadas de educação situadas no Município para crianças indicadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME)” (Niterói, 2023, Art. 1º). É importante dizer que o Programa Escola Parceira existe desde 2021 e vem sendo atualizado anualmente, com novas leis e decretos.

Este documento oficial apresenta, no mínimo, dois pontos questionáveis em sua redação. Um deles é a afirmativa de que a ampliação de oferta de vagas públicas e gratuitas para a Educação Infantil acontece devido ao impacto pandêmico de maior procura por vagas. Este discurso governamental parece esquecer que a falta

de vagas não é um problema oriundo da pandemia, mas da realidade estrutural da rede municipal de educação da cidade, que vem se arrastando há anos. A pandemia pode ter acentuado a precariedade da rede municipal, no que diz respeito à falta de vagas, mas este não é um problema recente e que torna as condições de vida de crianças e famílias mais agravadas e vulneráveis.

Outro ponto questionável é como a Prefeitura elabora a resolução da falta de vagas, financiando bolsas de estudo em escolas privadas, ou seja, repassando recursos da esfera pública para a esfera privada. Ao invés dos esforços para a garantia do direito à Educação Infantil serem dedicados às políticas de expansão da rede municipal de educação, com a construção de novas UMEIs, o que se apresenta é um impulsionamento na privatização da oferta deste primeiro nível da Educação Básica.

Nessa perspectiva, compreendendo a importância do território para a implementação ou não de políticas públicas educacionais, a temática da infância e cidade vem sendo estudada em diálogo com as teorias dos campos dos Estudos Sociais da Infância e da Educação Popular (Sarmiento, 2008; Tavares, 2003), buscando diálogos com os estudos do cotidiano escolar (Garcia, 2010).

Sujeitos, direitos e lugares da pesquisa: Compreendendo os processos investigativos

Na cidade de Niterói/RJ, uma das mais importantes do estado do Rio de Janeiro, em termos de qualidade de vida, está localizado o complexo de favelas do Viradouro, região na qual foi realizada a pesquisa de Mestrado. Tal localidade concentra uma estimativa entre 8,6% e 13% da população niteroiense, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). As favelas deste Complexo se concentram em três principais bairros: Santa Rosa, Viradouro e Vital Brasil. A Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), onde estavam matriculadas as crianças co-autoras da pesquisa, situa-se em um ponto territorial próximo de

algumas favelas deste Complexo: em frente à escola da pequena infância fica a favela Souza Soares; atrás, a favela Beltrão, e em suas lateralidades, as favelas Viradouro, Vital Brazil, Zulú, Morro da Santa, Morro da União, Morro do Africano, dentre outras.

Figura 1 - Localização do Complexo do Viradouro, em Niterói, RJ.



Fonte: *Google Earth*, com marcações e legenda da autora. Data da imagem: 22/11/2022

Foi neste território, que a pesquisa delimitou seus lugares de investigação, que para além de problematizar e refletir sobre os impactos que a pandemia vinha causando no cotidiano da educação institucionalizada das crianças pequenas, também oportunizou outros “achados”, envolvendo outros sujeitos, que são as crianças que não têm acesso à educação institucionalizada, ou seja, a matrícula em uma UMEI.

Com a pesquisa foi possível perceber que o direito à creche vem sendo dramaticamente negado, deixando famílias e crianças de classes populares à sua própria sorte. Situação essa agravada pelos

impactos da (pós) pandemia da COVID-19, especialmente nas regiões faveladas e periféricas da cidade.

Ainda que as crianças de 0 a 5 anos de idade tenham o direito à Educação Infantil gratuita, expresso na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (1996), na realidade do cotidiano, muitas destas crianças ainda aguardam a efetivação deste direito, visto que não há número de vagas igual ao número de crianças em idade própria para ocuparem este nível da Educação Básica.

Diante da contextualização em relação ao direito à Educação Infantil, que deveria ser para todas as crianças, mas que há a negação ou suspensão deste direito para alguns grupos infantis, o que faz com que muitas crianças estejam fora das unidades de Educação Infantil, em filas de espera por vagas ou fora destas filas, é possível dizer que este é um problema que se apresenta não apenas no município citado, mas de modo geral, em todo o país.

O município de Niterói concentra cerca de 481.758 pessoas, em sua população local, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022. Não há disponibilidade de dados recentes, que destacam o número de crianças de 0 a 5 anos de idade, no quantitativo da população niteroiense. Contudo, a partir dos dados do Censo Escolar dos últimos anos é possível identificar uma dimensão do quantitativo de vagas para a Educação Infantil, entre os anos de 2020 e 2021, nesta cidade.

A partir destes dados, percebe-se que, em Niterói, em 2020 havia 5.850 matrículas na Educação Infantil, para crianças entre 0 e 03 anos de idade (creche). Destas matrículas 2.621 eram oferecidas pela rede municipal de educação. E 10.135 matrículas para crianças entre 04 e 05 anos de idade (pré-escola). Destas matrículas 4.281 eram oferecidas pela rede municipal de Educação.

Comparando os dados do censo escolar de 2020 e 2021, o que se percebe é uma queda drástica de matrículas oferecidas tanto pela rede municipal de educação, quanto pela rede privada, no último ano, para a creche. E um aumento de matrículas para a pré-escola,

na rede municipal. Se percebe, também, uma queda de matrículas para a pré-escola, na rede privada.

Embora os dados tenham relevância para este diálogo, há lacunas abertas pela ausência de dados, que contribuiriam para uma análise mais consistente sobre a realidade de Niterói, em relação ao quantitativo de crianças que estão matriculadas em instituições de Educação Infantil e crianças que não estão matriculadas, teoricamente, aguardando ingresso em “filas de espera”.

Há a informação publicizada pelos jornais e telejornais, exibidos na região metropolitana do Rio de Janeiro, que em maio de 2023 havia 3.095 crianças na fila de espera, aguardando por vaga para serem matriculadas, sendo 2.396 crianças com idade entre 0 e 3 anos, e 699 crianças com idade entre 4 e 5 anos. Infelizmente, os dados mais atualizados, explicitando quantas crianças estão na fila de espera no segundo semestre de 2023, ainda não estão disponíveis para consulta pública e para consulta interna, no sistema em que as unidades municipais de Educação Infantil têm acesso.

De todo modo, a apresentação dos dados possíveis intenciona trazer à tona as mazelas que impactam as crianças e suas famílias, na garantia dos seus direitos, além de ser um importante instrumento de denúncia de negação ao cumprimento da Lei Maior, que é a Constituição Federal (1988), e afirmação da luta da sociedade civil em defesa das crianças pequenas e das infâncias, de forma mais ampla.

A partir dos achados da pesquisa: Reflexões e questionamentos

Diante disto, interessa alguns questionamentos, sobretudo em relação às crianças que não têm a garantia do direito à Educação Infantil pública, bem como as diferentes estratégias utilizadas por familiares e crianças, na busca de garantir algum atendimento educacional, recreativo e de cuidados, enquanto esperam a efetivação deste direito constitucional.

Dentre os questionamentos, podemos destacar:

Quais os cotidianos educativos que se apresentam na vida prática das crianças e famílias que têm a garantia ao direito à Educação Infantil?

Quais *gramáticas* são produzidas pelas crianças e suas famílias, para o acesso à educação institucionalizada? E, na perspectiva da interseccionalidade dos marcadores sociais, quem são estas crianças e famílias que permanecem fora do acesso à Educação Infantil? Como se representam?

Na experiência cotidiana das famílias entrevistadas, durante a pesquisa, observou-se que algumas estratégias familiares são construídas para resolver o problema da falta de vagas nas creches. Dentre elas, a contratação de uma *professora explicadora* para ministrar aulas presenciais às crianças. As professoras explicadoras, também conhecidas como professoras de reforço escolar, são mulheres com alguma formação pedagógica, em geral o Ensino Médio – curso Formação de Professores, que lecionam em suas residências, em espaços precários, com pequenos grupos multisseriados de crianças pequenas das classes populares.

Para Mattos (2006), as explicadoras ocupam lugares sociais importantes, no que diz respeito à educação escolar das crianças moradoras de bairros periféricos, sobretudo, no Rio de Janeiro, pois fazem parte de estratégias familiares para evitar que as crianças sejam submetidas a um possível, e muitas vezes antecipado, fracasso escolar.

Diante disso, é importante dizer que o direito à Educação Infantil é importante conquista da sociedade civil, dos movimentos sociais e das mulheres, das trabalhadoras, das feministas, e um direito social das crianças. Foi um marco político garantido na Constituição Federal (Brasil, 1988), quando todas as crianças tiveram este direito garantido na forma da lei.

Com isto, as crianças e as famílias das classes populares passaram a ter direitos, que até então não lhes eram facultados. As crianças, especialmente as das classes populares, sempre foram invisibilizadas, pela subalternização da categoria geracional da infância (Arenhart, 2016). Foi com a organização coletiva e popular

em defesa das infâncias e da Educação Infantil que este direito vem resistindo aos ataques, ao longo das crises, que revelam historicamente o descaso com a educação e os cuidados com as crianças pequenas no Brasil.

No entanto, a Educação Infantil ainda sofre ataques e restrições de garantias, colocando em risco as conquistas das lutas organizadas. O direito à educação está ameaçado pelo *homeschooling* (Espinosa; Queiroz, 2017), que foi fortalecido no governo federal anterior, pelos cortes de verbas e vagas, bem como por políticas devastadoras na área social, tais como as implementadas pelo governo Temer (2016) e mantidas pelo governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), a partir da PEC do *Fim do mundo*.

Para (não) concluir

Fomos atravessados por um contexto de muitos cortes e precarização nas políticas sociais no Brasil, durante o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, (2019-2022), mas destacamos a defesa da Educação Infantil no âmbito da sociedade civil, junto aos movimentos populares, uma vez que o então governo federal buscou retirar o direito à educação como uma conquista da sociedade brasileira, precarizando cotidianamente o campo dos direitos sociais no país. Além disso, a pandemia da Covid-19 expôs de maneira trágica, que diante da necessidade urgente de se concentrar em salvar e sustentar vidas, o capitalismo está apenas preocupado em salvar a economia, ou garantir os lucros em detrimento do direito à vida, bem como o acesso aos direitos fundamentais das classes populares (Tavares, 2022).

Portanto, é fundamental que sejam investigados elementos que provoquem os deslocamentos no campo conceitual, político e pedagógico da educação das crianças pequenas das classes populares e o direito à Educação Infantil pública e gratuita, que problematizem os impactos da ausência de vagas na vida das crianças e de suas famílias, investigando-as e inserindo-as no

cotidiano da cidade na qual vivem e deveriam crescer com dignidade e acesso aos seus direitos fundamentais.

Para (não) concluir, reiteramos que a educação de crianças pequenas, filhas e filhos dos trabalhadores e trabalhadoras das classes populares, torna-se um direito fundamental e necessário de ser plenamente oferecido pelo poder público, em especial nesses tempos (pós) pandêmicos, nos quais a saúde, a alimentação, a moradia, o transporte público, o emprego, dentre outros direitos se apresentam como fundamentais e necessários à (re)produção da vida na cidade de Niterói.

Referências

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CORSARO, Willian. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LLP, 2017, p. 50-62.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

MATTOS, Luiz Otavio Neves. **Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.

NITERÓI. Prefeitura Municipal de Niterói. **Decreto nº 14.719/2023**. Regulamenta a Lei Nº 3771 de 18 de janeiro de 2023, que dispõe sobre medidas de atendimento ao aumento da demanda por vagas na Rede Municipal de Educação em virtude dos impactos econômicos

e sociais gerados pela pandemia do Coronavírus (COVID 19). 06 fev. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 17-39.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Os pequenos e a cidade**: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã. 2003. 258 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2003.

TAVARES, Maria Tereza Goudard Tavares. “Decifra-me ou te devoro”: Por que ler e escrever a cidade de São Gonçalo com as crianças? *In*: SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (org.). **Paulo Freire e a Educação das Crianças**: Cadernos Infância e Cidadania. Jundiaí: Paco Editorial, 2022.

TECENDO OUTRAS FORMAS DE APRENDER/ENSINAR COM A EJA EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO

Rafaela Corrêa Silva
e-mail: srafaelacorrea@gmail.com
FME - Niterói e Prefeitura de São Gonçalo

Anelice Ribetto
e-mail: anelatina@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ
Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação

Resumo

Esta escrita narra a criação e desdobramentos de um projeto-ensaio que contempla as necessidades e saberes de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola municipal de São Gonçalo - RJ, projeto este intitulado “Alfalettrar: construindo outras formas de aprender/ensinar com a EJA”. No entre relatos, conceitos e experiências será possível perceber reflexões acerca da alfabetização e de letramento a partir do pensamento de Paulo Freire e de Magda Soares, no que se refere à alfalettrar alunos, a partir de uma concepção crítica e dialógica, utilizando palavras, técnicas e métodos em sua pluralidade a fim de responder às demandas sociais. Uma aposta de fazer da escola e especialmente da “sala de aula”, um lugar de conversas e possibilidades de aprendizagens e como espaço de democratização, a fim de produzir encontros que podem e devem estimular a redução das desigualdades, dificuldades por parte dos discentes e da evasão escolar.

Palavras-chave: Práticas docentes; letramento; alfalettrar.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre (Freire, 1989, p. 16).

Seguindo a afirmação de Freire, epígrafe que abre este texto, propusemos um projeto-ensaio que contemplasse os saberes dos alunos de uma escola municipal do município de São Gonçalo/RJ e assim, exploramos a possibilidade de aprendermos sempre. Sua criação nasce atenta ao presente, ao que se passa (Larrosa, 2002) na experiência intencional de minimizar as dificuldades no que se diz respeito à compreensão, leitura e escrita dos alunos da EJA, em vários anos de escolaridade e, sobretudo, afirmar a importância da leitura e da escrita para os que, por diversos motivos, não puderam concluir a Educação Básica no tempo e idade recomendados. Neste sentido, desenvolvemos o projeto intitulado “Alfabetizar: construindo outras formas de aprender/ensinar com a EJA”. Projeto este nomeado “projeto ensaio”, desenvolvido internamente nos entre tempos possíveis na unidade escolar e de forma a criar com os alunos, espaços de aprendizagem e conhecimento e refletir sobre os impasses da leitura e escrita, no decorrer do ano de 2022.

Tal iniciativa emerge para auxiliar a alfabetização e letramento de alunos do terceiro turno do Colégio Municipal Presidente Castello Branco, numa perspectiva crítica, de construção de conhecimento(s) coletivo(s) e a partir das demandas apresentadas pelos sujeitos (alunos) envolvidos. É importante definir a (EJA) Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, com características autônomas das unidades de ensino e funções definidas que objetivam o alcance de um direito negado historicamente, mais igualdade de acesso, condições de permanência e aprendizagens significativas na escola de adolescentes, jovens, adultos e idosos, com trajetórias escolares prévias ou não. A (EJA) também compreende o que chamamos de aprendizagem ao longo da vida, no contexto da educação

continuada, no sentido de garantir o direito de todos à educação, sem exclusão.

As oficinas em forma de encontros surgiram para dar a voz aquilo que geralmente é silenciado, o aluno e suas dificuldades observadas e acompanhadas principalmente após o longo período de isolamento e restrições sociais com a pandemia do Covid-19, incluindo as restrições da educação na forma presencial. Dentro da nossa realidade, como educadoras, observamos sérias dificuldades relacionadas à compreensão de leitura e escrita, principalmente nas séries iniciais. Acreditamos que as dificuldades observadas não seja uma realidade isolada do município de São Gonçalo, podendo se apresentar em diferentes regiões do país.

O começo foi pelo meio do caminho, com atenção às demandas e apontamentos nos Conselhos de Classes e em conversas na sala dos professores. Para marcar e delimitar os sujeitos (alunos) envolvidos no processo, foi acordado que inicialmente o grupo seria composto por alunos das turmas do 2º, 3º, 4º, 5º anos de escolaridade do Ensino Fundamental I, alunos estes indicados pelos professores regentes das respectivas turmas e alunos com deficiências direcionados pelos professores de apoio especializado, independente de sua turma. Com o caminhar das oficinas, alguns alunos do Ensino Fundamental II se interessaram e começaram a participar e a frequentar os encontros. Os encontros aconteciam duas vezes na semana, com carga horária de duas horas e trinta minutos, com a presença dos alunos indicados e alguns professores de apoio especializado que acompanham os alunos com deficiência(s). Os encontros tinham esse propósito, um espaço acolhedor e inclusivo, onde todos seriam bem recebidos e acolhidos, um espaço de encontro.

Criando o caminho

Nos encontros, não havia um método único e/ou técnicas apresentados e definitivos, o que se tinha definitivamente é o caminho, as construções e criações realizadas com os alunos.

Podemos dizer que uma concepção de alfabetização baseada em Paulo Freire e no conceito de letramento proposto por Magda Soares pode chegar ser produtiva para as práticas de escrita e de leitura na EJA. Como bem demarca a autora Magda Soares em suas escritas no que diz respeito ao conceito de alfabetização, a autora sinaliza que na verdade Paulo Freire criou uma concepção de alfabetização. Para Soares (2007, p. 119), “[...] uma concepção de alfabetização como prática da liberdade, educação como conscientização [...]”. Uma concepção de alfabetização que no pensamento da autora, não foi apenas uma concepção como método analítico-sintético de ensinar a ler e escrever, e sim uma ferramenta de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo, a posição e o lugar do homem na sociedade. A criação da nossa própria história nos espaços sociais. Cabe a nós a compreensão de que a história é um processo de participação de todos, e é neste sentido que encontramos mais um lugar privilegiado para o ensino e a aprendizagem, a escola como espaço de encontros e diálogos. Como Paulo Freire (1991, p. 16) nos orienta que,

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.

Uma aposta de afirmar a escola como espaço de democratização. No pensamento de Paulo Freire é preciso que seja conferido ao homem o direito de dizer sua palavra, o que significa sua iniciação quanto a compreender-se e aos demais, homens no mundo e seu papel no processo de transformação. Compreender que o homem é um ser histórico e, portanto, capaz de construir sua história participando ativamente com os outros no mundo, lembrando sempre que Paulo Freire se reporta ao mundo imediato dos sujeitos, isto é, o local onde vivem, criam, produzem, sonham. E porque não fazer deste lugar a escola? Lugar onde possam

compartilhar suas vidas, criações, produções e sonhos. E assim se davam os encontros, que eram permeados de conversas, trocas e diálogo sobre os acontecimentos cotidianos, tendo atividades e propostas com íntima relação ao que acontece na escola, no município, no estado e no país. A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos, quando eles encontram sentido e compreensão nas atividades que propomos e quando se engajam nos assuntos e trazem contribuições (Moran, 2013). Conversar e aprender coletivamente. A intenção não era falar sozinho, nem tampouco dissertar sobre o conteúdo, mas sim dialogar. O momento dos encontros tinha por objetivo motivar a conversar e a escuta dos alunos, motivar aqueles que geralmente silenciam, por vergonha, medo, timidez e insegurança. Uma prática que denuncia a ideia de educação como transformação social, movimento que pressupõe ver o homem não como mero reservatório, depósito de conteúdo, mas sim sujeito construtor da sua própria história e capaz de problematizar suas relações consigo e com o mundo. Para Freire (1996), é fundamental que o professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. A aula, necessariamente tem o dever de ser um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Por isso, os alunos devem cansar e não dormir. Os alunos cansam porque acompanham as idas e vindas do pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. E ainda mais, é importante que professor e alunos se assumam curiosos. Curioso para aprender, participar e assumir a sua função, como sujeito da aprendizagem e construtor de conhecimentos. Como pensa Freire (1983), a alfabetização é um ato criador, no qual o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever, preparando-se para ser o agente desta aprendizagem. Assumir seu papel e seu lugar é fundamental para a compreensão dos significados e sentidos de conceitos como alfabetização, letramento e alfalettrar. A relação professor - aluno para Paulo Freire, deve partir do reconhecimento das condições sociais, culturais, econômicas dos

alunos, suas famílias e o seu entorno. A ação educativa acontece na relação educador e educando, mas é permeada pelo constante desejo que desperta a curiosidade e traz a dinâmica de aprender com significado, em que o educador saiba o que vai ensinar e, portanto, estimula o aluno a perguntar, a conhecer, pois de acordo com Paulo Freire (2007, p. 86),

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache 'repousado' no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.

Aliado aos conceitos anteriormente citados algumas práticas também foram consideradas, como a escolha de um método, para auxiliar em função da diversidade do público alvo, que contempla os conceitos inclusivos, abrangendo os alunos com deficiências. A escolha se deu nos entres, por meio das relações e conexões humanas. Toda a experiência acumulada e anteriormente vivida pela companheira de profissão e amiga, professora Luciana Merola da Silva, atuante na unidade escolar, coautora desta experiência foram determinantes no processo de criação e desenho deste projeto-ensaio. Então por definição coletiva, determinamos a escolha e aplicação de um método de forma a acrescentar e potencializar o trabalho coletivo, sendo o método de alfabetização visomotora de Léa Dupret, metodologia esta que se baseia na associação da imagem com a sílaba inicial.

Método Léa Dupret

Com objetivo de facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, no ano de 1968, a professora Léa Dupret idealizou um projeto Método Léa Dupret: Processo Silábico Viso-Motor. Em 1969, foi aplicado pela primeira vez às crianças da primeira série em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro. A metodologia desse

método é baseada na silabação e nas três etapas: leitura, escrita e interpretação que são trabalhadas simultaneamente. O principal objetivo é aprender a ler e a escrever. Tal método possibilita que o estudante aprenda de forma lúdica e interativa, mantendo a curiosidade diante do conhecimento, pois permite que o mesmo relacione o conteúdo a ser aprendido como letras, sílabas, palavras, frases, textos, fonemas. Neste sentido, o aluno tem a oportunidade de relacionar a sua experiência com o que está sendo aprendido e com a apresentação de sílabas e imagens, a curiosidade e o interesse dos alunos podem ser aguçados e despertados. De forma, motiva a falarem sobre as informações relacionadas à figura, como suas características, se já viram presencialmente ou na televisão, dentre outras possibilidades, colocando assim, os estudantes no centro da aula, dialogando e participando da sua aprendizagem. O método nos chamou atenção devido a seus benefícios e possibilidades.

Consideramos a partir de (Dupret, 1992), que este método silábico visomotor desenvolve a leitura, a escrita e a compreensão das palavras ao mesmo tempo. Devido ao método ser baseado na silabação (unidade principal da nossa língua), os discentes são despertados constantemente para a realização da leitura, escrita e conseqüentemente à interpretação e significado da palavra, em seguida são utilizadas várias sequências de exercícios, estes integrados as sílabas apresentadas. Assim, os jovens e adultos são estimulados com os resultados imediatos alcançados pelo período preparatório integrado aos exercícios. Durante todo o processo de ensino-aprendizagem, o estudante (criança, jovem ou adulto) estará sendo motivado à leitura da primeira palavra e durante toda a aprendizagem.

De acordo com Dupret (1992), este método apresenta cinco etapas, iniciando com a apresentação das sílabas de apoio, deste modo o alfabetizando estará desenvolvendo: a percepção visual e auditiva, discriminação visual e auditiva, assim como a coordenação motora e a visomotora, atenção, capacidade de estabelecer relações, raciocínio, entre outros aspectos.

Seguindo a sequência do método, o autoditado é utilizado constantemente em vez do ditado tradicional, contrariamente não é utilizada a cartilha e sim o livro de exercício, com o uso deste, mais uma vez os alunos são motivados a realizar a leitura, escrita e interpretação em conjunto. Desde o primeiro dia de aula, são estimulados a procurar em jornais e revistas tudo o que são capazes de reconhecer e ler, praticando e exercitando assim suas potencialidades adquiridas durante as aulas. Conforme já mencionado, o método atende às diversas diferenças individuais dos discentes, fazendo com que todos caminhem de acordo com as suas possibilidades, proporcionando que cada um trabalhe no seu próprio ritmo, fazendo todo diferencial, diante de outros métodos. O alfabetizando que já tiver dominado a dinâmica da formação de palavras através dos desenhos, voltando às aulas, verá os cartazes das sílabas apresentadas durante sua ausência fixados no mural e, sob orientação do alfabetizador, deverá integrá-las ao seu silabário.

Enfim, é importante destacar que consiste em um método que pode ser adaptado com figuras que devem fazer parte do universo cultural dos estudantes e ao público alvo em questão. Deste modo ao apresentar a imagem, a emoção do aluno é mobilizada, este se sente capaz e seguro de falar sobre o que está vendo e assim fica motivado, pois é uma imagem que ele já conhece e isso desperta um interesse, ou ao menos um conhecimento prévio que dá conforto e confiança para participar das aulas. Essa informação ou conhecimento que fora apreendida, por meio dos órgãos dos sentidos (audição, visão, tato, olfato e paladar) e pelas experiências foram vivenciadas, auxiliam no processo de interesse, curiosidade e participação do estudando. Por exemplo, ao visualizarem a figura do cavalo, se utilizaram de diversos recursos, como a lembrança do cavalo em situações vivenciadas por eles, ou o desejo de ter um outro animal de estimação e esses recursos poderiam facilitar o acesso e o armazenamento da informação. Chamamos atenção ao papel fundamental assumido pelo professor como um professor motivador, uma vez que pode ocorrer que nem todos os estudantes

poderão associar todas as figuras a algo já vivenciado e o professor será o mediador dessas lembranças contando situações e/ou histórias em que essa figura é relacionada a algo significativo presente na memória dos estudantes. A partir do significado compartilhado de forma mais objetiva pelo professor, este intenciona a busca dos diversos sentidos, relativo aos motivos afetivos e pessoais de cada aluno. Essa divisão significado e sentido é entendida como componentes da palavra (Vygotsky, 1996). As pistas visuais possibilitam também trazer à consciência a informação nova, associando os conhecimentos já existentes na memória, facilitando o processo de aprendizagem até que as informações sejam consolidadas e se tornem apenas como pista ou dicas, até que desenvolva a capacidade de realizar a tarefa sem ajuda o que configura seu desenvolvimento real. Este método contempla a codificação e a decodificação, que acontecem simultaneamente, pois ao realizarem os exercícios os estudantes estão a todo o momento fazendo a leitura e a escrita das palavras, e formando novas palavras. Nos exercícios propostos, após escreverem as palavras no processo de codificação, leem a palavra (decodificação) e associam a diferentes formas de representá-las. Assim trabalham múltiplas percepções de forma a facilitar ou fixar o seu conhecimento de acordo com o desenvolvimento de sua aprendizagem e com as adaptações necessárias no caso deste projeto-ensaio desenvolvido com o público alvo da EJA.

Algumas considerações

A relevância de criação deste projeto considerado “ensaio” no território do escola básica, mesmo que por um curto espaço de tempo, se dá na observação e constatação da realidade do ensino e aprendizagem dos alunos, conforme relatos de professores atuantes principalmente nas turmas iniciais do ensino fundamental I e consideravelmente do ensino fundamental, abarcando 1º e 2º segmentos, os relatos de alunos e as constantes falas que exprimem

o desejo de deixar a escola e desistir frente às dificuldades de compreender e aprender a ler e a escrever. Os objetivos que se subdividiram e foram se criando ao longo do projeto-ensaio denunciam a necessidade de revisão a atenção aos processos de aprendizagem e políticas educacionais que proporcionem uma concepção de alfabetização e letramento de mundo que deem conta das demandas atuais dos estudantes. Um palpite, talvez seja arriscar e partir do pensamento de Paulo Freire, buscando alfabetizar alunos a partir de uma concepção de alfabetização e letramento crítica e dialógica, utilizando palavras, técnicas, métodos em sua pluralidade a fim de responder às demandas dos alunos e reduzir a evasão escolar por dificuldades relacionadas à compreensão, leitura e escrita. O que acontece no mundo interfere nas nossas vidas e isso não é diferente no processo educativo. Ao analisarmos pontualmente nossa experiência, o que acontece na nossa realidade, podemos ter uma ideia, um panorama de que a educação no país sofreu e continua a sofrer sérios impactos no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, respeitadas as realidades de cada região, do país. Pactos globais em esfera macropolítica podem estimular a redução das desigualdades e produção de possíveis medidas que auxiliem no enfrentamento de dificuldades por parte da população em vários setores, como a chamada “Agenda 2030”. Trata-se de um pacto global assinado durante a Cúpula das Nações Unidas em 2015, pelos 193 países membros. Ela é composta por 17 objetivos ambiciosos e interconectados, desdobrados em 169 metas, com foco em superar os principais desafios de desenvolvimento enfrentados por pessoas no Brasil e no mundo, promovendo o crescimento sustentável global até 2030. ODS é a sigla para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que fazem parte da chamada “Agenda 2030”.

Aqui elencamos ressaltar e alinhar a ODS 4 da ONU, que diz: “Educação de qualidade - Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Desafio importante e

difícil que nos leva a pensar em nossas práticas cotidianas e ainda que às vezes consideradas menores, são elas que são compostas de nossas reflexões, nossos projetos, engajamentos e outras possibilidades que mudam a nossa “pequena” realidade e a vida de nossos alunos. Por causa desse e de outros desafios, torna-se tão importante refletir sobre o letramento e a alfabetização de jovens e adultos e da importância de resgatar, nestes alunos, a autoestima e autonomia no processo de aprendizagem.

Neste caminho, o que pretendemos aqui é trazer o olhar para a aprendizagem do sujeito educando da EJA e produzir práticas que auxiliem a promoção de educação de qualidade, inclusiva, equitativa e ao longo da vida para todos. Todos aqui entendidos em seu sentido amplo, inclusive na EJA e considerando um panorama de uma vida pós pandemia de Covid-19. A intenção era atuar dentro do possível na redução da evasão escolar que, muitas vezes, emerge da procura do aluno para aprender a ler e a escrever, mas se encontra “perdido” em uma série desigual ao seu nível de conhecimento.

Neste sentido, buscamos assumir o que Magda Soares chama de perspectiva radical, revolucionária do letramento. Nessa perspectiva as habilidades de leitura e escrita não são vistas como “neutras”, mas “são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social” (Soares, 2003, p. 35). Essa perspectiva estabelece uma relação direta com o que o autor Paulo Freire tem a nos dizer. Para ele, o processo de alfabetização crítica e política pode ser uma prática para a “domesticação dos homens”, ou uma prática para sua libertação. É preciso que, a partir do processo de alfabetização, haja um esforço para que os indivíduos realizem o ato de compreender e conscientizar o conhecimento e sua realidade, para assim efetuar a realização de seu compromisso histórico. Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso que a leitura e a escrita estejam a serviço de uma visão crítica e dinâmica do mundo, permitindo “desvelar” a

realidade, para que os indivíduos possam desmascarar a mitificação desta, e chegar à plena realização do trabalho humano: “a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens” (Freire, 2001, p. 29).

O convite era e continua a ser singelo, a ideia era e persiste à medida que continuemos a propor mais encontros e práticas de uma educação que contemple em ampla escala a compreensão e conscientização do saber e do conhecer, com afetividade, escuta, constante curiosidade e diálogo entre os sujeitos. Com Paulo Freire, refazemos o convite de construir práticas que levem a pensar um projeto político pedagógico centrado na construção de uma escola “séria, competente, justa, alegre, curiosa” (1991, p. 42), uma escola em que todos tenham “condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer” (Freire, 1991, p. 42). E que sigamos pensando e arriscando práticas de resistência para acolher as questões que os alunos trazem e os desafios contemporâneos que se apresentam. Este projeto ensaio e seus encontros teve encerramento em dezembro de 2022. Mesmo com uma curta duração, os frutos e caminhos percorridos foram notados na avaliação dos alunos e a autoavaliação dos docentes envolvidos, no que se refere à autoestima, autoconfiança e desenvolvimento na interpretação, leitura e escrita de parte dos alunos envolvidos no projeto, além de despertar o desejo e vontade de alcançarem os seus objetivos dentro do espaço escolar e fora dele e, sobretudo, de não desistirem de estudar.

Referências

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Brasília: CNE: MEC, 2000.

BRASIL. **Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos

cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: CNE: MEC, 2010.

DUPRET, Léa. **Brincando e Aprendendo**: livro do aluno. Rio de Janeiro: Editora e Distribuidora Duprèt, 1992.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, nº 19. Rio de Janeiro: jan. /abr., 2002.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**, 2013. Disponível em moran.eca.usp.br/. Acesso em: 08 set. 2023.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In*: **26 Reunião Anual da ANPED**, Poços de Caldas, 2003.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WEBSITE DA EQUIPE DE PAÍSES DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. Casa ONU Brasil. Complexo Sérgio Vieira de Mello. Disponível em www.brasil.un.org/pt-br/sdgs/4. Acesso em: 20 de set. 2023.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PRÁTICAS DE ENSINO E CULTURAS: Lutas e resistência nas formações de professores

Renata Rocha
e-mail: ped.renatarocha@gmail.com

Marcelo Machado
e-mail: marchado17l@gmail.com

Thamy Lobo
e-mail: thamy.lobo@hotmail

Nilda Alves
e-mail: nildag.alves@email
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Pesquisa Currículos Cotidianos: Redes Educativas, Imagens e Sons

Resumo

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 indicou 20 metas a serem alcançadas em prol do desenvolvimento da educação pública no Brasil, dentre elas as metas 15, 16, 17 e 18 que tratam da formação de professores e professoras e da valorização da profissão docente. Essas metas apontam as perspectivas que se têm acerca do trabalho docente e da qualidade que se espera deste trabalho. Entendo que os currículos escolares e os currículos de formação de professores estão muito além daquilo que se pode exprimir por meios das disciplinas: Português, Matemática, História... e de outro modo, que interessa a esses currículos componentes como Arte, Música em igual dimensão, sendo assim propomos uma conversa com práticas pedagógicas entre três escolas públicas do Rio de Janeiro. Na difícil

tarefa de reconstrução do Brasil é preciso um tanto a mais daquilo que os currículos sempre foram: invenção de outros mundos possíveis.

Palavras-chave: Formação de professores; práticas educativas; cotidianos.

Para começar esta conversa...

Digo que falar de formação continuada de professores é sempre uma questão complexa. Afinal, acho que muitos de nós, professores e professoras já ouviu um outro semelhante dizer que o "professor fulano está estagnado" ou que a "professora fulana não quer sair da zona de conforto e se atualizar"; "não lêem nada"; "não querem mais trabalho"; "que quem quer estudar consegue, dá um jeito". Esses são comentários cotidianos nos corredores ou na sala dos professores, entre professores que se desdobram para continuarem sua formação em cursos de pós-graduação, por exemplo.

De outro modo, temos os professores que de fato estão presos nas demandas burocráticas de sua função e tentando sobreviver à alta demanda de trabalho, baixos salários e precarização do próprio espaço de trabalho. E lhes digo: ambos têm justificativas plausíveis para seus comportamentos. Há quem não consiga '*fazerpensar*' o trabalho pedagógico longe da teoria e descolado da reflexão contínua do processo e de seu tempo, e por isso fazem verdadeiras peripécias para prosseguir com sua formação. Há, legitimamente, aqueles desesperançados com a desvalorização de seu trabalho.

Não há dois lados. Não são oponentes esses professores, diante disso compreendemo-os com Alves (2019), como '*praticantespensantes*' de seus cotidianos de trabalho. E mesmo entre os que aparentemente desistiram de "remar contra a maré", há nestes, certa curiosidade acerca dos que ainda resistem e remam, sobre como fazem e por que ainda o fazem. São nas conversas, em defesa ou contrárias aos "malabarismos" docentes, que esses pares

se formam em rede e também formam essa mesma rede educativa que compõem. Porque a formação continuada não acontece em um dia ou um horário, afinal, já dizia Freire:

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1986, p. 236).

E sendo a formação um movimento de *'praticasteoriaspráticas'*, estas podem se dar de muitos modos. Inclusive nas conversas, como cita Ferraço e Alves (2018, p. 42), levando-nos a pensar que se de fato uma conversa acontece, então alguma coisa muda, algo se desloca em nós, fazendo com que nossas emoções sejam alteradas ao mesmo tempo em que buscam afirmar nossas diferenças.

E foram muitas conversas que esse texto foi sendo formado, forjado, criado e, também incorporando, por força de lei, as políticas públicas em educação, como direito e necessidade para formação continuada de professores. Ainda que entendamos as múltiplas dimensões do cotidiano para formação e para ação docente em rede, para a pesquisa e problematização.

É possível entender, com a leitura dos documentos, duas ideias principais que se retroalimentam. A primeira ideia é de que a prática de ensino está intimamente ligada à formação que professores e professoras têm acesso, e que tal formação precisa ser capaz de atender e satisfazer as necessidades da escola, sobretudo, da escola pública. A segunda ideia é de que a formação que se tem hoje não é boa e, por isso, a qualidade do ensino também não é, na respectiva escola. Recorremos a Alves (2014, p. 1466) para dizer que “não há existência humana sem necessidade”, sendo assim, as necessidades que se apresentam continuamente nos cotidianos das escolas, são pensadas e atendidas coletivamente, ainda quando não há formação específica para a demanda ou escape do fazer pedagógico da escola. Ainda de acordo com a autora, “criamos juntos, os modos de atender as necessidades e as justificativas que explicam os caminhos que

tomamos para atendê-las" (Alves, 2014, p. 1467). No bojo dessa compreensão, narramos práticas culturais e também pedagógicas que são desenvolvidas em três escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, a saber: "Mineiro Pau", "Abriu a Roda" e o "Congresso das Normalistas", e a respectiva articulação com a formação dos docentes envolvidos e suas redes de pesquisa, formação e circulação de conhecimentos. Essas práticas irão nos ajudar a *'fazerpensar'* e a criar caminhos outros nos cotidianos das escolas públicas e, também a entender que as práticas educacionais são fazeres sempre coletivos, assim, também as políticas educacionais. O não cumprimento de uma política educacional está, também, alicerçado em um projeto político que tenta projetar o insucesso da educação pública nas famílias e na escola, para justificar a necessidade, por exemplo, de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou de uma Base Nacional Comum (BNC) para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Políticas essas que tentam regular o tipo de ensino e cultura que os estudantes, sobretudo, das redes públicas, precisam ter sob a lógica econômica neoliberal, onde o trabalho docente deve estar voltado a aplicação do conteúdo de modo constante e eficaz e apresente resultados nas avaliações de larga escala. Por fim, pretendemos refletir sobre o PNE, a BNCC e a BNC, problematizando a perspectiva daqueles que criam os currículos cotidianamente nas escolas: os professores e as professoras, dando a ver o *'fazersentirpensar'* de docentes e os currículos *'praticadospensados'* por eles e elas na superação de desigualdades sociais e a "criação cotidiana de alternativas curriculares [...] pela inclusão de valores e crenças vinculados ao conhecimento-emancipação", como diz Oliveira (2003, p. 147).

No alto de Santa Cruz, a comunidade e a tradição do mineiro pau - resistências e criações na zona Oeste do Rio de Janeiro

Eu não tinha ideia do que era a manifestação popular "Mineiro Pau", até conhecer o grupo da Obra Social Filhos da Razão e Justiça,

em um domingo, no Museu do Pontal, na Barra da Tijuca. Fui até lá especialmente para conhecê-los depois de ler a programação do Museu em uma rede social. Fiquei interessada pela proximidade da sede do grupo em relação à escola municipal, onde sou professora em Guaratiba, a Escola Municipal Ginásio Professor Jorge Luiz Itaboraí de Almeida. A ideia era conhecê-los e quem sabe levar um grupo de estudantes até a sua sede em Santa Cruz. Acredito em uma educação que atua no território e para além dele, possibilitando movimentos de pertencimento e de criações. Eu fiz a oficina com a pequena Ana Júlia de 9 anos sendo a minha professora e me apaixonei. De lá para cá, já levei estudantes até eles, já as levei até a minha escola, em um verdadeiro movimento de redes educativas que criam juntas em diferentes *'espaçotempos'*.

Imagem 1 - Grupo Mineiro Pau e estudantes da escola municipal Jorge Luiz Itaboraí de Almeida dançando juntos



Fonte: Arquivos pessoais dos autores

A obra social Filhos da Razão e da Justiça, que funciona na frente de um terreiro “Pé no Chão”, de umbanda, religião de muitos dos membros, em um terreno lindo e muito verde, que tem vista para o mar, enfrenta diversas dificuldades para proporcionar, desde alimentação até diversas atividades para crianças, jovens e adultos da comunidade de mesmo nome de sua maior prática: o Mineiro Pau, que foi trazido para a região por seu Waldema, na década de 70, de Santo Antônio de Pádua, dando nome e tradição cultural ao lugar.

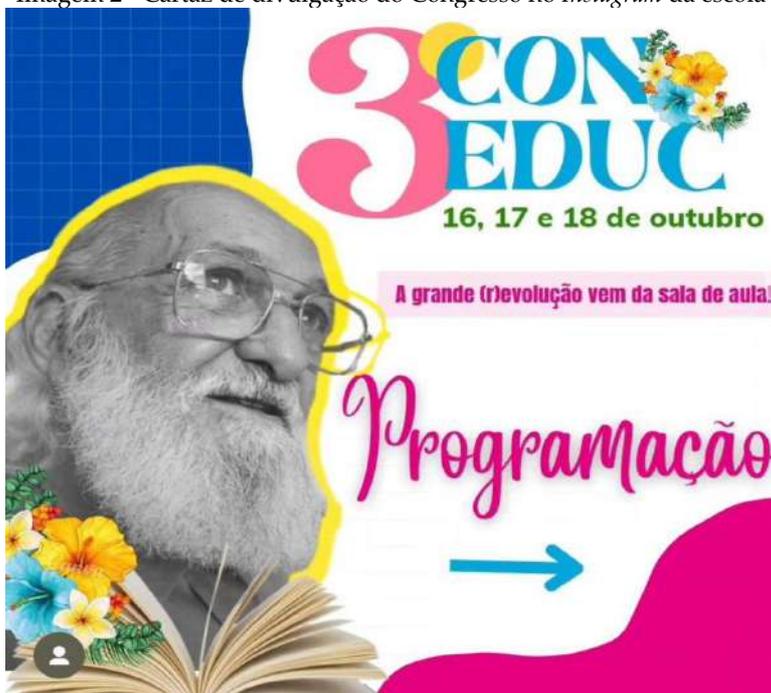
A prática, esquecida por anos, foi resgatada pela obra social, se tornando em agosto de 2023, patrimônio imaterial do Rio de Janeiro. Por diversos motivos, o movimento poderia seguir pelo caminho da mobilização, apelando para a importância e para a necessidade, mas eles optaram por resistir. O que torna mais significativo todo o movimento, além de criar relações diferentes de afeto e compromisso.

Resistência e criação, sempre juntas, são palavras que estão presentes nas pesquisas com os cotidianos. Mobilização é momentânea, muitas vezes não sobrevive após um período, um motivo. Diferentemente, a resistência é permanente, no sentido, que mesmo em suas mudanças, sempre se faz necessária.

A formação de professores é um ato de resistência e criação. A partir do momento em que as dificuldades se apresentam de diversas maneiras, criamos possibilidades de nos formarmos em diferentes *‘espaçotempos’*, como por exemplo, conhecendo e possibilitando relações com movimentos culturais do território. Mineiro Pau e a Obra Social Filhos da Razão e da Justiça são *‘espaçotempos’* de *‘ensinoaprendizagem’*, afeto e muita luta, a partir da ideia de resistência se torna também um *‘espaçotempo’* de formação.

Congresso das Normalistas - vivências múltiplas em uma escola pública estadual

Imagem 2 - Cartaz de divulgação do Congresso no *Instagram* da escola



Fonte: Arquivos pessoais dos autores

O terceiro Congresso de Educadores tem sido realizado na Escola Estadual Barão de Mauá, em Xerém, no município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Surgiu como uma possibilidade de levar ao encontro de jovens estudantes normalistas professores, mestres e doutores, que têm uma relativa importância no âmbito da educação. Precisamos falar, que se trata de uma escola periférica, longe dos grandes centros universitários do estado, onde os estudantes ainda têm pouco acesso para conhecer essas outras formas de se *'fazerpensar'* educação.

Neste ano, levamos à frente o tema de "A grande (re)volução vem da sala de aula", inspirados nos ensinamentos de mestres como Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Nilda Alves e outros teóricos da

educação. Dessa maneira, foram realizadas algumas palestras e conferências com pesquisadores e professores que buscassem trazer o que há de mais urgente em discussões na nossa sociedade.

Recebemos em nossa unidade a professora e doutoranda Marta Ferreira D'Oxum, da Universidade de Campinas, que nos ensinou acerca da educação de terreiro e todos os saberes existentes dentro do *'espaçotempo'* de um terreiro e como as ancestralidades estão repletas de *'conhecimentossignificações'* importantes para o bem estar da sociedade.

Conversamos acerca das crianças Queers e todas as tentativas de regularização de gêneros formadas dentro do *'espaçotempo'* escolar, com atividades regulatórias e marcadoras de gênero, como nas aulas de Educação Física. Essa atividade foi realizada pela doutoranda da UERJ, Professora Danielle Bastos. Também conversamos com Manoel Lisboa sobre heróis da resistência, e sobre a ditadura, com o Professor Matheus Almeida, que é mestrando em Sociologia da UFF.

Falamos acerca da Educação Infantil e as possibilidades de Alfabetização, com a Professora Mestre, Marianna Leão, que explicou as mudanças existentes nos processos de alfabetizar pequenos estudantes, até as dificuldades enfrentadas pelas crianças que estão alfabetizadas, com síndrome do espectro autista ou alguma outra dificuldade.

A Professora Amanda Barboza, psicóloga, foi convidada para conversar sobre os desafios encontrados na transição de criança para adolescentes. Estas conversas permitiram a fala dos estudantes, com suas dúvidas, anseios e inquietações diante de uma fase tão complexa do desenvolvimento humano.

Tivemos também, a participação dos professores da própria escola, Professor Luciano Curtinhas, ensinando acerca dos métodos contraceptivos e como evitar as infecções sexualmente transmitidas. Num encontro muito honesto e desbravador acerca dos métodos mais atuais e recomendados pelo Ministério da Saúde. Além da palavra do Professor Moisés Veríssimo, acerca da "Sociedade do

Cansaço”, do livro homônimo do autor Byung-Chul Han, comentando acerca das dificuldades dos cotidianos atuais. Com grande interferência do trabalho e das telas em nossas vidas.

Ainda, no encontro, tivemos outras atividades como a recepção de mais de cem crianças das escolas do fundamental I, do entorno, para executarem atividades extras-classes, jogos pedagógicos, gincanas, lanche e aprendizado coletivo e diferenciado. Estas atividades foram organizadas pelas turmas de terceiro ano da escola e as professoras Denise Macedo e Carla Tatiana.

Ainda nos corredores do Barão, tivemos a presença da atividade pedagógica “Gente de cor, cor de gente...”, baseado no livro homônimo de Mauricio Negro, sobre racismo, racismo estrutural e racismo religioso, orientados pela professora Rosicléia Castro, como forma de alertar a sociedade para o momento em que vivemos.

Outras atividades simultâneas também aconteceram na escola, como a presença do Corpo de Bombeiros para ensinar primeiros socorros dentro do *‘espaçotempo’* escolar e as necessidades de se precaver situações de risco, tanto para as crianças quanto para os professores.

O Congresso teve duração de três dias, com atividades múltiplas, evidenciando que para se *‘fazerpensar’* educação podem existir múltiplas possibilidades. Criamos coletivamente e circulamos esses *‘conhecimentossignificações’* de muitos modos, como na dança, na arte, no encontro da conversa, da música, nos esportes, nos corredores, nas conversas... enfim, os meios podem ser os mais diversos, portanto que se possibilite o contato com o novo e com a formação múltipla de sujeitos.

"Abriu a Roda" - Experimentações estéticas em uma escola municipal gonçalense

Ler um livro, narrar uma história, encadear ideias, sequências, fatos, signos, letras, códigos da cultura erudita hegemônica.

Premissa básica dos estudantes dos anos iniciais, ler e escrever. Os componentes curriculares de Português e Matemática, desde o surgimento da escola foram considerados basilares na formação escolar e ocupam, ainda no presente, maior espaço nos currículos escolares brasileiros, mesmo em tempos de suposta reforma educacional e da Base Nacional Comum.

Mas, como criar interesse na leitura para além dos currículos, era a pergunta que instigava a mim, professora da turma 502, da Escola Municipal Maria Dias. E, com uma ideia de que "a leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real" (Freire, 1989, p. 18). O primeiro passo, o mais simples, era alterar a dinâmica da sala de aula, para que o momento de leitura fosse também um momento de descontração, de novidade e, principalmente de troca. Não apenas tornando as crianças leitoras, porque já são leitoras do mundo, como disse Freire (1989). Sugeri então que abrissemos uma roda. Clichê para a professora, mas muito original para os estudantes que estão há pelo menos, cinco anos, olhando para as nuças uns dos outros e para o quadro.

É tão importante quanto pensar a dinâmica do espaço, é a escolha dos livros que serão lidos. Começamos falando de emoções, depois de questões indígenas, em seguida de contos de fadas não convencionais, depois falamos de amizade e do continente africano. Mais adiante, as crianças decidiram que queriam algo sobre o meio ambiente e deram uma difícil tarefa à professora: encontrar 27 volumes de mesmo título. Depois de muita procura na biblioteca, encontramos a história da água na humanidade e por fim, tínhamos que falar de pessoas e de escola, das possibilidades que se abrem no encontro. O livro escolhido então foi *Este admirável mundo louco*, de Ruth Rocha. A terceira parte do livro provocou perguntas e conversas. "Uma escola de vidro" trouxe a oportunidade às crianças debaterem os sentidos da própria escola e de suas práticas. Uma escola onde as crianças tinham que se acomodar em vidros. Limitados. Contidos. Apartados de seus mundos próprios. Mas atentos. A história fala de uma criança que ousou questionar e

inculcar nos seus pares o desejo e a possibilidade de experimentar uma nova escola. Sem contenções ou rótulos, como o de "comunista", dado por uma professora que não aceitava as indagações dos estudantes. Mas que de nada adiantou diante daquela força coletiva das crianças que questionavam.

Figura 1 -Atividade coletiva com as crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora

Encerrando esta conversando e possibilitando outras

Diante deste cenário, percebemos que educar é, e pode ser exercido de forma múltipla. Incentivando a arte, a conversa, a imagem, o filme, a narrativa ancestral, os muitos meios possíveis de *'fazerpensar'* educação. Entendemos que cada encontro é uma possibilidade nova de nos conhecermos e nos formarmos ainda

mais, na troca. Nunca estamos prontos. Estamos sempre em estágio contínuo de aprendizado. Compreendendo que os saberes estão dentro dos espaços formais de educação, mas também fora desses lugares, em muitos outros, como o texto disse. E, também em práticas diversas, que inserem no cotidiano, formas outras de 'aprenderensinar' Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes... Cultura Popular.

Encerramos essa conversa, mas abrimos possibilidades de muitas outras. Pois são nesses encontros que provocamos os deslocamentos e as percepções de que sempre podemos e devemos estar dispostos a aprender um pouco mais. As formações dos sujeitos, nos cotidianos escolares ou não, são contínuas, imorredouras e sempre possíveis a novas percepções, pois entendemos que cada ser humano é um universo de saberes, pensamentos, vontades e capacidades únicas e diversas.

Referências

- ALVES, Nilda. Sobre a necessidade e a possibilidade de uma BNC. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum (BNC) para Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional da Educação (PNE)**. Ministério da Educação, 2014.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES; Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES; Nilda (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa, por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira. **Currículos Praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

‘VER OUVIR SENTIR PENSAR’ IMAGENS E SONS A PARTIR DO FILME “UMA ESCOLA EM HAVANA”

Roberta Guimarães Teixeira
e-mail: robegui@gmail.com

Rafaela Rodrigues da Conceição
e-mail: prof.rafaelarodrigues@gmail.com

Fernanda Cavalcanti de Mello
e-mail: fernandamelloffpuerj@gmail.com

Nilda Alves
e-mail: nildag.alves@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Pesquisa Currículos Cotidianos, Redes Educativas, Imagens e Sons

Resumo

Este trabalho tem o interesse de trazer as cineconversas como metodologia de pesquisa, entendendo que tanto as imagens como os sons são uma possibilidade de estreitar as redes educativas das quais formamos, mas que também nos formam. Uma conversa junto com filmes que traz narrativas, histórias e formas de existir à tona, estreitando relações entre diferentes grupos, com variadas vivências, pensamentos e sensibilidades. Modos de ver que são atravessados pelo caminhar ora estreito, ora alargado das ruas do viver, trazendo novas maneiras de *‘versentirouvirpensar’* o mundo. Para essa prosa, convidamos autores que nos são caros para os estudos com os Cotidianos, como Certeau, Alves, Oliveira, bem como os artigos escritos pelo grupo de pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons, vinculado à

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e coordenado pela professora Dra. Nilda Alves.

Palavras-chave: Cotidianos; imagens & sons; redes educativas.

Iniciando a prosa: os filmes como artefatos curriculares

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos ou apenas, nos cotidianos, mostram que as múltiplas histórias são sempre a melhor maneira de iniciar um novo caminho, com isso, propomos junto a Michel de Certeau (2012) e Alves (2019) entrelaçar as conversas da pesquisa, - assumidas como *lócus* principal -, com as imagens e sons cotidianos a partir do filme *Uma escola em Havana* (2014), de Ernesto Daranas Serrano. O interesse é trazer o filme, como artefato cultural que se transforma em artefato curricular, mediante conversas nos tantos '*dentrofora*' dos cotidianos. Dentre os inúmeros '*espaçotempos*' cotidianos trazemos o audiovisual como possibilidade diversa de sons, imagens, narrativas, emoções, experiências e linguagens que forjam partilhas de '*conhecimentos significações*', que algumas vezes são conversas – sussurradas, normalmente travadas em qualquer momento de um encontro (Ovelha; Caldas; Alves; Mello, 2022). Assim, convidamos a assistir ao filme cubano para que também possam, se assim desejarem, conversarem conosco, a partir das reflexões e possibilidades que a trama traz, seja tanto nos inspirando a conversar acerca das escolas, como a relação '*docentediscente*' e suas diferenças e tensões ocorridas em diferentes instituições escolares, bem como suas consequências nos cotidianos e vida das pessoas, principalmente, aquelas que vivem em plena desigualdade social, e que têm na escola, modos de não desistir de si. Pelo contrário, encontram no afeto dos encontros diários, um olhar, um chamado, um lugar seguro para estar e se transformar.

Figura 1 - Carmela e Chala



Fonte: Fotografia do filme

O filme *Uma Escola em Havana* narra uma história de possibilidade que se abrem para uma criança que, em verdade, pode ser muitas outras crianças que vivem em circunstâncias similares ao que é vivenciada pelo protagonista estudante. Uma criança, entrando na adolescência, de apenas onze anos, usa táticas e astúcias disponíveis no seu entorno para cuidar do próprio sustento, nem sempre lícita. Como bem nos disse Certeau (2012, p.38), “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”, corroborando com as diversas criações que são feitas constantemente. São muitas realidades que os pequenos jovens enfrentam em seu dia a dia e em seus processos formativos, principalmente quando as desigualdades sociais roubam-lhe grande parte da infância, adolescência e do acesso a uma educação sensível a essas ausências. Assim, pesquisar o caminhar das vidas cotidianas a partir de suas falas, sussurros, gritos, esbaforidos, compreende uma complexidade da realidade educativa que engendra os cotidianos de cada um que fala. Tecemos, nessa perspectiva, redes educativas que nos formam e que ajudamos a formar (Alves, 2019), a partir das relações diversas entre crenças, medos, dificuldades, vivências, sons, cheiros e modos outros de

'*verouirsentirpensar*', - tudo junto e misturado-, com os '*praticantespensantes*' (Oliveira, 2012).

'*Verouirsentirpensar*' com imagens e sons e suas narrativas a partir do filme *Uma Escola em Havana*

Figura 2 - Chala e sua mãe



Fonte: Fotografia do filme

Mais do que o cotidiano escolar, o filme traz questões que adentram a vida de famílias cubanas das classes populares. Chala o menino protagonista é mais um menino de sua geração a passar por situações difíceis. Sendo por vezes, inclusive arrimo de família. Sua mãe, uma viciada em drogas, não se responsabiliza com a vida e educação de Chala, trabalhando, inclusive, treinando cães de briga.

A partir de uma professora atenta e afetuosa, Chala, inicia uma mudança em sua vida dentro de uma escola que carrega consigo outros tantos meninos e meninas destemidos, pobres e que de maneiras diferentes também são obrigados a ajudar seus pais. O desenrolar da trama traz a questão do envelhecimento, do adoecer e da aposentadoria compulsória de Carmela, professora com profundo respeito das crianças que veem sua dedicação de maneira de encaminhar as aulas, como prática libertária, crítica e

democrática. A transição do afastamento da professora Carmela que adoece e o estranhamento de Chala aos novos métodos de uma recém chegada professora, indica a possibilidade de um internato para o menino, algo comum para crianças que não se enquadram aos bons comportamentos da escola. Carmela mesmo afastada, questiona a indicação e manifesta seu total desacordo com a decisão, informando que nenhuma criança de sua classe será indicada por mal comportamento e que Chala não diferia em nada dos outros, uma vez que todos são crianças.

Figura 3 - A chegada da nova professora



Fonte: Fotografia do filme

Os acontecimentos narrados no filme vão dando conta de revelar muitas outras realidades além das vividas por Chala. Personagens que participam do núcleo familiar, personagens periféricos que compõem o contexto da localidade onde se passa a trama. O despertar do amor, o *modus operandi* dos sistemas de policiamento e ordem pública, o cenário do entorno da moradia dos personagens, estudantes e professores, as brincadeiras nos terrenos baldios e ocupados pelo trânsito dos trens onde arriscam seus corpos pelos trilhos, moradores que habitam vagão abandonado de um trem. As relações de hierarquia familiar invertida, as formas de

ganho para sobrevivência de vários personagens, além dos personagens centrais que compõem cotidianos entre vários possíveis daquela comunidade escolar. Os problemas familiares, a pobreza, o desemprego e a rua que desenham um drama, são malhas que ligam as crianças, as esperanças, e os futuros dos viventes daquele território.

Em umas das cenas, vemos Carmela emocionada e, ao mesmo tempo, frustrada com a aposentadoria compulsória. Ela então recorda sua trajetória e fala sobre o que considera essencial na ação de um professor:

-Antes, eu sabia para o que preparar para um aluno. Agora, a única coisa que tenho clara é para o que não devo prepará-lo. Seu entendimento sobre o processo de formação de toda criança envolve quatro pilares: a casa, a escola, o rigor e a afeição (Uma Escola em Havana, min. 35).

Incomodada com o modo de agir de Carmela, que desrespeita regras e vai muito além das atribuições convencionais de um docente do ensino fundamental, a diretora da escola defende seu afastamento, mas lhe estende, para suavizar a decisão, o cínico tapete vermelho das homenagens a quem tem uma extensa e reconhecida folha de serviços prestados a diversas gerações de crianças – muitas das quais se tornaram também educadores. Quantos educadores tivemos e terão outras gerações.

A cineconversa como metodologia de pesquisa

Durante a cineconversa acerca do filme *Uma escola em Havana*, realizada com o grupo de pesquisa Currículos Cotidianos, Redes Educativas, Imagens e Sons (2023), foi possível reconhecer como diferentes perspectivas colocam o espectador em variadas formas de diálogo com as imagens, com os sons (e seus silêncios) e com os personagens. Tanto o que se vê quanto o que se ouve produz sentidos de *'verouvirsentirpensar'* nos/dos/com os cotidianos, em ressonâncias nos *'docentesdiscentes'*. Assim, nessa Havana, que por

ora se passa em Cuba, trazemos ‘prácticasteorias’ que nos mostram outras redes de possibilidades e combinações de operações cotidianas que muitas vezes não estão nos holofotes cinematográficos. Ainda continuando com Certeau (2013), criamos ‘táticas’ que se embaraçam nos cotidianos descobrindo a beleza das criações, nessa pesquisa, por meio unicamente das artes. Estas são para nós, artefatos que aproximam dos cotidianos com professores, que deles resultam narrativas – sons de todos os tipos – e as imagens diversas tornam-se nossos intercessores principais de pesquisa (Brandão; Alves; Caldas, 2017).

No cineconversa, algumas questões levantadas nos fazem pensar no contexto ao qual o filme se insere, bem como nas relações que se estabelecem na trama.

-Cuba fez foi botar todo mundo na escola, mas efetivamente pela pobreza que vive ela não tem condições de dar a melhor escola do mundo. E eu acho que outra coisa muito complicada também na escola Cubana é que eles tiveram muita relação com a escola Soviética. E a escola soviética ela foi uma luta entre duas versões de escola, - aquela escola que está no que é uma escola que admite a diferença a partir do que é produzido por cada um e etc, com muita cultura, com produção trabalho tudo junto -, e uma escola que era defendida pela mulher do Lenin, que era a tal da escola unitária que hoje está inclusive nas falas do governo Lula, nosso Presidente do Brasil, porque predomina nas formas marxistas de pensar a escola. E que foi hegemônica no campo, onde você tem que formar base para todo mundo igual e a diferença ela não é sequer falada como possibilidade, e é uma coisa extremamente complicada da gente lidar, especialmente, num país como era a União Soviética, daquele tamanho e do tamanho do Brasil, e eu acho que que essa coisa fica muito posta.

-A Professora Carmela valoriza muito o ensino. E ela na prática falava do ensino, mas ela era muito mais do que isso. A gente via que ela era uma professora desde o tempo da Revolução Cubana, ela tinha uma maneira de encarar a história, as questões e o filme vai apresentando isso. Não é muito otimista, porque ele traz junto com aquilo as questões todas do socialismo, se a escola era tudo isso porque que não deu conta da sociedade e daí teve a questão do embargo, mas será que era só isso?

Algo que traz à tona a partir desse diálogo, são as memórias da professora Carmela no decorrer dos anos com seus estudantes. Um filtro de memórias afetuoso, com o qual os vê e os reconhece, em

suas diferenças, cada qual com seu jeito único. Na maioria da película, a narrativa transcorre sobre a relação de amizade e parceria com Chala, a partir do momento que ela se responsabiliza pela educação do garoto em vias de ser mandado para uma espécie de reformatório. Nesse momento Carmela entra como voz narrativa, contando a história de Chala de modo onipresente, conhecendo quase que os seus pensamentos, suas reações, desejos, sentimentos, medos, dúvidas e as (in)certezas do estudante. Ela narra a própria história enredada nesses afetos e compromissos com sua profissão. Uma professora que dedica anos de sua vida pela educação e no limiar de sua aposentadoria, é convidada a sair compulsoriamente, por discordar das novas medidas burocráticas, estruturais e pedagógicas além do próprio sistema educativo que se instaurava. Enquanto a relação entre ela e Chala se intensifica, os dois passam a ser perseguidos na escola, levando a um conflito que reflete o complexo sistema contemporâneo de Cuba.

Em outras falas vemos a maneira de *'versentirouvirpensar'* de Carmela em relação à escola.

- Pra mim no filme, o que a professora Carmela traz é essa possibilidade de existência da diferença. O tratamento que ela dá ao santinho que é deixado pelo menino para uma das alunas, nos diz como é que no cotidiano a relação com os estudantes produz a possibilidade da diferença. É um aceitar de um santinho, é um alisar de cabeça, é a compreensão de que um pode repetir três vezes a merenda, enfim, esse tipo de questão que não está posta hoje em nenhum tipo de proposta pedagógica maior.

- Uma coisa também que me chamou atenção em relação ao filme é que além da relação da Carmela com os alunos, traz também a relação que ela estabelece depois com a outra professora jovenzinha que está chegando e que iria substituí-la. E que essa professora não tinha o envolvimento e Carmela pega essa professora e vai com ela até a casa da menina pra ela entender um pouco como é a vida daquelas crianças. E isso acaba transformando um pouco aquela professora que está adquirindo experiência, começando sua carreira.

Tais falas nos remetem à importância de se pesquisar os cotidianos que trazem consigo o inesperado, o não pensado. Trazem redes de *'conhecimentossignificações'* com nossas bagagens,

pensamentos e vivências. Assim, embora o filme apresente uma história delimitada em um *'espaçotempo'* ficcional, nos reporta a um cotidiano que nos é conhecido pelas *'ausências de poder'*, que amplifica tais ausências, visibilizando-as, na medida em que vamos nos afetando pela história, que vamos assistindo, que vamos nos identificando nesse processo de sensibilização, apresentado pelo enredo, pela interpretação, pelos gestos dos atores, pelo espaço cênico, pelo o que acontece lá, mas que conhecemos também cá, com muitas similaridades. Lembramos o quanto Certeau foi um intelectual atento às essas práticas, crenças e essas criações cotidianas que forjaram redes políticas microbianas de poder e de *'saberesfazeres'*, que existem nas redes cotidianas, explica que “sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela *'ausência de poder'* assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (Certeau, 2012, p. 101).

Algumas considerações

O filme e as cineconversas sobre ele, trazem um convite à reflexão para *'versentirouvirpensar'* os cotidianos das escolas, as relações de afeto entre docente e discente, o entendimento dos tantos *'dentrofora'* das vidas dos estudantes e as lutas sociais, políticas, éticas, estéticas e poéticas que se enfrentam diante de um contexto histórico de um país, nesse caso, Cuba. Contextualiza também, a vida daqueles que precisam caminhar sozinhos ou que sofrem a inexistência de adultos de referências, não os acolhem, não abrigam, não confortam, ou não sabem como cuidar dos seus e de si próprios. Questões sociais que abatem territórios universalmente conhecidos, onde se desenvolve a violência as ilicitudes, o abandono, e também uma certa *'liberdade'*, que gozam os desvalidos, porém invisibilizados pelo poder, até que ousem se mostrarem, geralmente, por meio de uma conduta imprópria ou não convencional, dada por lutas e resistências ao padrão instituído. É essa conduta “não

convencional” de Chala em sua escola, que chama para si o ímpeto da coersão por parte do poder escolar. Ao se deparar com a professora substituta de pouca afetividade, Chala se rebela e surge daí o conflito do que trata o filme. É nesse sentido que a película é uma potência de possibilidades reflexivas e que as cineconversas endossam o pensar de outras vozes acerca de produções que têm a escola como tema central. Assim, passamos a refletir, lutar e a resistir coletivamente sobre os sistemas de ensino, os sistemas econômicos, políticos e sociais que, por vezes, perpetuam a manutenção da pobreza e das desigualdades sociais em detrimento da formação de qualidade de crianças e jovens, que em suas lutas demonstram possibilidades singulares em seus grandes gestos de resistências que abrem os caminhos para uma transformação social.

Referências

- ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje.** São Paulo: Cortez, 2019.
- BRANDÃO, Rebeca Silva; ALVES, Nilda; CALDAS, Alessandra Nunes. ‘Práticasteorias’ de docentes em formação na crítica aos clichês presentes em filmes ‘sobre professores’. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 23, n. 52, p. 599-617, jun. a set. 2017.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer.** 19. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis: DP, 2012, p. 47-70.
- OVELHA, Izadora Agueda; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda; MELLO, Fernanda Cavalvanti. A Redescoberta dos Sons -

questão curricular atual. Revista **Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, p. 1-10, 2022.

Filme referenciado

UMA ESCOLA EM HAVANA. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1bgGzmFMDFqPI9I_T-FvXpHbhdN6y9RD4/view?usp=sharing. Acesso em: 09 set. 2023.

TECENDO O CÉU PARA ADIAR O FIM DO MUNDO: Reflexões e conversas com Ailton Krenak e Davi Kopenawa

Rodrigo de Moura Santos
e-mail: projetos.edu.marica@gmail.com

Rosimeri de Oliveira Dias (orientadora)
e-mail: rosimeri.dias@uol.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ

Resumo

A queda do céu é um livro “feito no Brasil”, mas não dá para dizer que seja um “livro brasileiro”, já que se escreve a partir de algo bem maior que o Brasil, que é anterior a ele, o transcende e o torna possível: a Amazônia. *A queda do céu* é, sobretudo, um livro programático, uma intervenção ativista desassombrada que vem acompanhada de previsões sombrias caso se mantenha o modelo imposto pelos brancos. Há parágrafos que hoje, após a pandemia do Covid-19, se deixam ler de maneira profética, como a passagem que fala da obsessão “de tatu-canastra” dos brancos. Na mesma linha, *Ideias para adiar o fim do mundo*, escrito por Ailton Krenak, traz uma esperança presente na possibilidade de “adiamento”. Estender o tempo, postergar o fim do mundo, nos permitiria vislumbrar a construção de relações sociais para além do capital. E ele, aliás, tem neste livro algumas palavras para quem pensava em termos como “novo normal”. E eis que chega o Covid-19, que confirma o que os mestres indígenas sempre disseram. Sobre “apocalipse”, Krenak só diz o que estão dizendo os cientistas do clima: isto é insustentável e o fim da espécie e da própria possibilidade de vida tal como a conhecemos está próxima se não alterarmos o rumo. Nesta perspectiva, o presente artigo propõe uma conversa teórico-

epistemológica sobre algumas conversas produzidas por Ailton Krenak e Davi Kopenawa Yanomami, embasadas no compromisso com a vida do planeta, tanto em relação aos habitantes das florestas quanto aos das cidades. Essas conversas convidam o leitor a se despertar, criticar interpretações alinhadas ao projeto de construção de uma história única sobre a formação do ideal de humanidade, promovendo olhares renovados sobre as relações que os seres humanos tecem com o mundo. Enfatizaremos a necessidade de escutarmos as vozes dos povos originários, para quem sabe, lutar para que, quiçá, seja este apenas o fim do mundo regido pelo capital e, não, o da espécie humana.

Palavras-chave:Ailton Krenak; Davi Kopenawa; Histórias plurais.

Pensar o futuro é urgente

Nós, no entanto, somos capazes de sonhar muito longe. As cordas de nossa rede são como as antenas de rádio, as quais transformam-se em caminhos que conduzem os xapiri e as suas músicas até nós, assim como as linhas telefônicas dos brancos (Kopenawa; Albert, 2016, p. 496).

Este texto parte da transcrição de fragmentos de uma conversa entre Davi Kopenawa e Ailton Krenak, intitulada *Diálogos pela (re)existência em um mundo comum*, que aconteceu no dia no dia 27 de junho de 2022, na abertura do Ciclo de Conferências *Futuro, essa palavra*, que integra as celebrações dos 95 anos da UFMG e do Bicentenário da Independência do Brasil, ambos completados em 7 de setembro de 2022. Em uma conversa mediada pela pesquisadora Ana Maria Gomes, Kopenawa e Krenak contam sobre suas formações e a urgência de pensar um futuro possível- e fazem um chamado para nos aliarmos à luta indígena pela natureza como uma luta que deve ser de todos.

Figura 1- Davi Kopenawa e Ailton Krenak



Fonte: Foca Lisboa, UFMG

O xamã e líder do povo indígena yanomami, Davi Kopenawa Yanomami iniciou sua fala com um questionamento *“Por que vocês estão estudando? Por que vocês estão ficando mais sábios?”* (Kopenawa, 2022). Com a interpretação da pesquisadora Ana Maria Antunes Machado, Kopenawa inicia sua exposição, em língua yanomami, conclamando os napas (“brancos”) e à comunidade universitária a *“acordar o pensamento para proteger a floresta, o mundo e a terra-floresta”*.

Hwei, napë wamaki! Totihi thë weyate! Hiya wamaki, moko wamaki, pata wamaki. Ipa wama thëã waisipë hĩrĩ. Wama thëã hĩrĩ maki, hwei thëã oraha nêhë mohoti! Maki kami ya xitopraru, hoyamë wamaki roõ yaro, wamaki yomaki tao pihio yaro. Wamaki yomaki tao têhë, yamaki moyami hathõ, kaho wakami mayami maki ai yo hámi wamaki kua. Kami urihi thëri yamaki, hwei kurenaha yamaki kuaimi. Yamaki xomi. Yamaki ya
Assim eu disse: estou falando a língua Yanomami, para vocês entenderem minha palavra, minha língua Yanomami do Brasil. Boa tarde para todo mundo, as moças, os moços, os idosos. Vamos nos ouvir. Vou falar sobre conhecimento hutukara, urihi. Meu nome é David Kopenawa, que significa

“marimbondo”. Vocês conhecem marimbondo? Conhecem não, né? Kopenawa é um nome muito importante entre os Yanomami. Sou presidente da Hutukara, associação que criamos em Roraima, em 2004, para representar o povo Yanomami na cidade. E sou também xapiri, pajé que cura as pessoas quando estão doentes. Trabalho para levar o nome do povo Yanomami à comunidade, à cidade e fora. Esse é meu papel na luta para defender meu povo. Minha comunidade se chama Watoriki, que significa “serra do vento”. Porque em dezembro, janeiro, fevereiro, durante quatro meses, venta muito na serra. Watoriki fica no Amazonas, na fronteira do Brasil com a Venezuela. Nossa comunidade fica longe, mais ou menos a uma hora e meia de voo, em um avião pequenininho. (Kopenawa, 2022).

Pontua-se que o Xamã inicia sua fala em língua Yanomami, que ele chama *minha língua Yanomami do Brasil*. Davi Kopenawa explicou que escolheu abrir a conferência em seu idioma originário como forma de representação de sua luta.

Eu continuo falando a própria língua yanomami, porque ela é a minha flecha. Meu arco e flecha, para me defender e também para enrolar: o branco está enrolando a gente, e nós também sabemos enrolá-lo.

A língua encontra-se no meio de um espaço de disputa, um espaço de poder, iniciar sua fala em sua língua, é uma reafirmação de ancestralidade, de essência do seu povo. Foucault aponta que, apesar do sistema e da categorização pelo Estado, há formas de resistência, de lutas. De acordo com Foucault, há três tipos de luta:

Em termos gerais, podemos dizer que existem três tipos de lutas: as que se opõem a formas de dominação (étnica, social e religiosa); as que denunciam formas de exploração que separam o indivíduo daquilo que ele ou ela produz; e as que combatem tudo aquilo que liga o indivíduo a si próprio e assim assegura a sua submissão aos outros (lutas contra a subjugação, contra as várias formas de subjetividade e submissão) (Foucault, 1984, p. 303).

E é no bojo dessas considerações, que se assinala a importância da ressurgência das línguas dos povos originários, línguas silenciadas, que se definem pelos três tipos de luta acima citados.

Naquele momento, Kopenawa falou do prazer de estar na UFMG e pediu aos presentes que os ouvissem.

Eu estou feliz de estar aqui, falando para vocês, e nós vamos falar sobre todos nós estarmos preocupados. Por isso, estamos sentados aqui hoje: estamos preocupados com o mundo. Eu vou falar para vocês o que está acontecendo na minha terra yanomami, o que eu conheço e o que estou vendo com meus olhos. Muitas coisas ruins estão acontecendo na minha terra: os brancos estão acabando com a gente, e isso não é bom. E aqueles que querem ver a floresta bem, saudável, ver a chuva cair, precisam ouvir. Precisamos falar sobre isso, porque somos os protetores das florestas. Mas nós não somos os únicos: vocês das universidades também precisam lutar por isso (Kopenawa,2022)

Kopenawa alerta que, os napas não sabem lidar com “aquilo que chamam de mudança climática”, que é resultado do que os “donos da cidade e da mercadoria” estão fazendo com o mundo. “Há muito tempo, as autoridades estão falando disso, mas ficam quietas e não se movem, porque os napas não sabem resolver a mudança climática. Falam que está piorando e fazem reuniões, mas não resolvem, porque não sabem como resolver. Então, não há mudanças”, denunciou. Segundo o xamã, o *xiulari-bo* (que pode ser entendido como o “ser do caos”) “está bravo com aqueles que destroem a floresta”. “Há muito tempo vocês têm visto isso e não fazem nada: o sol está mais fraco, a chuva, mais forte. Nós estamos vendo isso que vocês chamam de mudanças climáticas, e é isso que vai matar todos nós”.

Krenak, que se pronunciou depois de Kopenawa, pontuou que esse desenrolar pode ser entendido como os processos de negociação que os povos indígenas precisam travar com os brancos em defesa da própria vida.

Há muitos inimigos, mas há poucos índios, que estão protegendo o mundo inteiro. Nós, povos indígenas que falamos português, denunciemos que os inimigos estão nos maltratando e também os rios, as florestas, os peixes (Krenak, 2022).

Ailton Krenak deu sequência à conferência, destacando que estar em um ambiente como o auditório da Reitoria, com algum silêncio, é oportunidade para “deixar nossa cabeça mais ou menos na altura do coração”. Para o pensador, os protocolos das

instituições acadêmicas “trabalham muito para a gente ficar com a cabeça acima do corpo e do coração”.

Krenak, citando o colega cientista e ativista Antonio Nobre, afirmou que a cultura ocidental, inclusive no meio acadêmico,

silencia o coração em favor de uma hiperatividade do cérebro. E parece que esse corpo que as pessoas constituem é só um veículo para carregar o cérebro de um lugar para outro. As pessoas circulam por aí, não cuidam do resto do corpo e ficam com um cérebro superinteligente fazendo o corpo levá-lo de um lugar para outro. Essa imagem cômica e trágica sugere que as pessoas estão virando zumbis, sem cuidado com os lugares onde o corpo pisa, e o corpo pisa em tudo no mundo. Esses corpos ambulantes carregadores de cérebros precisam ser afetados com sentimento (Krenak, 2022).

Ainda citando Antonio Nobre, Krenak explicou que a terra é um organismo vivo, com humor e inteligência.

Obviamente, ela tem um modo de operar diferente dos humanos. A energia dela atua o tempo inteiro numa potência muito grande, produzindo vida. Ela opera em amor incondicional. Eu achei chocante um cientista, principalmente da área da ciência em que ele se destaca [Nobre é agrônomo], usar esse termo poético de que a terra opera em amor incondicional. Ou seja, ela tem um funcionamento simpático, movido por empatia. E como diz o poeta, essa empatia já é um tipo de amor. É o amor que move a vida no planeta. Um cientista dizer isso pode parecer estranho. É admissível que um poeta diga isso: os poetas podem pirar, podem dizer ‘a terra falou comigo, a terra dança, a terra é linda’. É por isso que, às vezes, invoco Carlos Drummond de Andrade como meu escudo invisível, porque se alguém me acusar de estar sendo poético, eu falo: bom, tem o Carlos Drummond de Andrade (Krenak, 2022).

Em sequência, Krenak destacou a palavra “futuro”, que dá nome à série que celebrou os 95 anos da UFMG.

O futuro, essa palavra, dispara em cada um de nós, na célula de cada um, uma expectativa sobre alguma coisa que vai acontecer depois: amanhã, por exemplo. O futuro tem que ser pelo menos amanhã, porque é quase impensável fazer confundir essa energia que dispara o futuro com este

momento em que estamos nos encontrando aqui, neste salão, agora (Krenak, 2022).

Na sequência, o pensador defendeu a importância de trazer o futuro para o agora. “Que tal a gente deixar a nossa mente baixar a temperatura, ficar no nível do coração e imaginar o futuro agora? Por que depois? Imagine só: você encontra a sua mãe e diz pra ela: depois, no futuro, eu te abraço. Por que nós temos tanta dificuldade de invocar o futuro aqui, agora?”, indagou Ailton Krenak.

Uma vez usei uma expressão na mídia que se espalhou por todo lado: o futuro é ancestral. Foi uma resposta que dei a uma pergunta sobre futuro. Foi uma prospecção, porque, na cultura do ocidente, o napa pensa que o futuro é um outro lugar. Não aqui, nem agora. O futuro é uma parábola sobre uma coisa que não existe. Ninguém pode vencer o amanhã, o amanhã não está à venda. Quando você cogita alguma coisa que não pode acontecer aqui e agora, só depois, você está fazendo um jogo, é um bingo: vamos ver se dá. O futuro é: vamos ver se dá pra gente parar de comer a terra? Vamos ver se dá pra gente ser sustentável? Vamos ver se dá pra gente inventar uma outra narrativa sobre nós e o mundo para que a gente continue comendo a terra? (Krenak,2022)

Ailton Krenak fez uso da fala de Kopenawa para afirmar, assim como o colega, que “os brancos não têm mais capacidade de consertar os estragos causados no eixo da Terra”. Segundo ele, “agora ela está brava, com febre, e pode dar uma patada na gente. Assim como uma mãe amorosa, ela pode sentar a mão no pé do ouvido da gente, e a gente pode sair voando por aí, aos milhões”.

Kopenawa faz uma incisiva crítica à necessidade de o conhecimento ser registrado em papel, como forma de luta contra o esquecimento, o que entre os yanomamis se configuraria como desrespeito aos xapiris e Omama. Usando as palavras de Kopenawa (2016, p. 456), “nós somos outra gente. Só desenhamos em nosso corpo, como ensinaram Omana e nossos antepassados”. Logo, reforça a ideia de que o ato sistêmico dos brancos em registrarem seu conhecimento se deve a suas mentes esquecidas.

Se insistirem em saquear a floresta, todos os seres desconhecidos e perigosos que nela habitam e a defendem irão vingá-los. Vão devorá-los, com tanta veracidade quanto suas fumaças de epidemia devoraram os nossos. Vão incendiar as suas terras, derrubar suas casas com vendavais ou afogá-los em enxurradas de água e lama (Kopenawa; Alber, 2016, p. 492).

A narrativa aprofunda a defesa do papel dos xamãs e dos xapiris para a manutenção da vida estrutural na terra, infelizmente abalada pelo falecimento de uma quantidade significativa de xamãs, devido à presença crescente da fumaça de epidemia. Para Kopenawa, a casa dos espíritos foi desestruturada com a morte constantes desses xamãs, o que leva à fúria dos espíritos de seus mortos.

Krenak e Kopenawa reforçam, com suas falas, a necessidade de pensar o futuro agora.

Isso implica responsabilidade, em não negociar mais nada, em não aceitar os termos que o capitalismo impõe: de sermos uma sociedade da mercadoria e pronto. Dizem que a única coisa que cresce indefinidamente no espaço é o câncer, então a gente tem que parar com essa doideira de crescer. A ideia de desenvolvimento e progresso é gatilho do consumo, da mercadoria, de toda a predação do corpo da terra (Krenak, 2022).

Pensar um futuro possível, hoje, é, também, lutar contra a colonialidade dos corpos.

A ótica eurocêntrica da colonialidade dos corpos e mentes resultou em nada menos do que o apagamento e afastamento de nós com nosso próprio território, e não me refiro aqui ao conceito eurocentrado de território, como o simples espaço físico, mais um território que carrega uma ancestralidade, um conjunto de vivências, uma fauna e flora não encontradas em nenhum outro lugar do globo.

Se a terra é esse organismo vivo e se nós estamos enraizados nesse organismo vivo, nós temos que expressar a potência desse organismo vivo em qualquer lugar, em qualquer volta que ela der com a gente. Nós temos que poder nos deslocar no planeta sem sentir o constrangimento de estar andando em corredores vigiados (Krenak, 2017, p. 8).

Ao longo do presente artigo, buscamos elaborar uma breve reflexão com alguns recortes das falas de Ailton Krenak e Davi Kopenawa Yanomami para a reavaliação do lugar dos seres humanos na Terra ou na natureza, entendidos como parte intrínseca de sua constituição, assim como das diferentes relações estabelecidas entre seres humanos de diferentes povos, em particular dos Krenak e dos Yanomami com os brasileiros. Ao pensar “com a cabeça na terra” (Krenak, 2017), e após incontáveis contatos interculturais, ambos os autores trazem muitas ideias, propostas e práticas que convidam os povos não só a refletir sobre suas múltiplas responsabilidades diante dos problemas enfrentados atualmente, principalmente a respeito das constantes destruições ambientais que estamos produzindo, além da dizimação de pessoas, povos e culturas, mas também a aproximarem-se e estabelecerem uma luta conjunta para evitar “a queda do céu” (Kopenawa; Albert, 2016) ou o “fim do mundo” (Krenak, 2019).

Referências

- BRUM, Eliane. **Banzeiro Òkòtó**: uma viagem à Amazônia centro do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.
- CRUZ, Cristiane Bremenkamp; DIAS, Rosimeri de Oliveira; SILVA, Fabio Hebert da. Por entre conversas e histórias com povos originários para adiar o fim do mundo. **Mnemosine**, v 18, n. 2, p. 155-169, 2022.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: Palavras de um xamã yanomami. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. Pensando com a cabeça na terra. **Anais da VI Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia**. 2017, p. 1-11

KRENAK, Ailton. Receber sonhos. **Teoria e Debate**, 1989. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1989/07/06/ailton-krenak-receber-sonhos/>. Acesso em: 26 mai. 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Literatura indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade**. 2011. Disponível em: <http://sociedadedo spoetasamigos.blogspot.com.br/2014/12/literatura-indigena-e-otenue-fio-entre.html>. Acesso em: 1 Mar. 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa**. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2011.

LEITURA DE MUNDO DE CRIANÇAS NA CIDADE: Um diálogo com infâncias de Maricá/RJ

Tamara de Oliveira Silva
e-mail: tamara.geo@gmail.com

Maria Tereza Gordard Tavares
e-mail: mtgtavares@yahoo.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ
GIFORDIC/FFP/UERJ

Resumo

O presente texto parte da experiência e práxis (Freire; Macedo, 2013), de uma professora das Infâncias e de Geografia para despertar a criticidade e compreender a leitura de mundo de crianças, a partir de narrativas orais e desenhos sobre seus trajetos casa-escola-casa na cidade de Maricá. Compreendemos que as crianças enquanto sujeitos que vivenciam o espaço urbano tornam-se sujeitos e conhecedores do espaço praticado. Assim, por meio de suas narrativas e desenhos, os sujeitos infantis podem refletir sobre os sentidos dos espaços vivenciados, conscientizando-se do mundo no qual vivem, e sobre a vida que produzem cotidianamente nos diferentes espaços da cidade (Tavares, 2012; Tavares; Laranjeira, 2016; Dias, 2016). A análise dos desenhos serve a diversos propósitos, bem como conhecer melhor parte das infâncias da cidade de Maricá, construir olhares mais detalhados e possibilitar práticas reflexivas sobre as relações sociais e percepção de mundo das crianças.

Palavras-chave: Infâncias; cidade; práticas espaciais.

Introdução: Compreendendo práticas espaciais a partir de desenhos infantis

O presente texto parte da experiência e da práxis (Freire; Macedo, 2013), de uma professora das Infâncias e de Geografia, que se constitui como pesquisadora vinculada ao Grupo Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC), buscando incentivar a criticidade infantil, compreendendo a leitura de mundo de crianças a partir de suas narrativas orais e desenhos sobre seus trajetos casa-escola-casa na cidade de Maricá. Acreditamos que através dos desenhos sobre seus cotidianos e de suas percepções espaciais, seja possível compreender e estimular as práticas espaciais das crianças na cidade.

Compreendemos que a partir da escola, crianças podem ser estimuladas a vivenciar o espaço urbano, tornando-se sujeitos e conhecedores do espaço praticado. Assim, por meio de suas narrativas e desenhos, os sujeitos infantis podem refletir sobre os sentidos dos espaços vivenciados, conscientizando-se do mundo no qual vivem, e sobre a vida que produzem cotidianamente nos diferentes espaços da cidade (Tavares, 2012; Tavares; Laranjeira, 2016; Dias, 2016).

Discutindo práticas espaciais com crianças no cotidiano escolar: cadê a minha casa?

Com o objetivo de compreender o cotidiano das crianças de uma escola pública do município de Maricá que faz parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), e ter uma noção sobre a relação espacial entre moradia e escola e sobre *os efeitos vizinhança* entre elas, foi proposta uma oficina intitulada “Cadê a minha casa?” no ano de 2022. Para iniciar a oficina foram sugeridas às crianças de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, duas imagens, sendo uma do *Google Maps* e a outra de satélite a partir do *Google Earth* do entorno da escola, das ruas e das casas próximas. Nessas imagens a

escola em questão encontrava-se centralizada, e as crianças tiveram a possibilidade de visualizar ambas as imagens, escolhendo qual seria mais interessante para a atividade proposta. As crianças visualizaram as imagens e optaram pela imagem de satélite do *Google Earth*, pois a consideraram mais colorida e mais próxima à realidade visual deles. Dando continuidade à proposta foi sugerido que elas observassem e fizessem a relação entre a escola e o bairro, inicialmente sobre o aspecto locacional. A imagem foi passada pelas mãos das crianças e depois anunciamos as próximas etapas da oficina.

A proposta em sala de aula foi bastante significativa, pois os meninos e meninas ficaram encantados com o reconhecimento do próprio espaço o qual vivenciam cotidianamente. As crianças começaram a identificar a rua principal da escola e, a partir deste ponto, começaram a traçar com os dedos o caminho das suas casas. Segue a Figura 1, demonstrado o desenvolvimento da oficina e o interesse por parte das crianças em participar da atividade. É possível percebermos as crianças identificando a rua principal da escola e os seus trajetos até seus lares.

Figura 1 –Desenvolvimento da Oficina



Fonte: Acervo da autora (2022)

Na semana seguinte, da atividade proposta, prosseguimos, sugerindo que as crianças desenhassem seus trajetos casa-escola-casa. A partir desses desenhos foi possível observar algumas paisagens que mais marcaram suas experiências cidadinas cotidianas nestes trajetos. Também foi possível, a partir da atividade, perceber como as crianças expressam um grande interesse em analisarem mapas. Ressalto que os alunos em questão tiveram pouco contato com mapas anteriormente, lembrando que estávamos retornando depois de dois anos de pandemia, sendo que poucos tiveram acessos aos conteúdos curriculares, sobretudo, pelos problemas de acesso às aulas remotas (on-line) oferecidas pela escola.

Através dos desenhos foi possível perceber que suas representações retratam o cotidiano na cidade, como as casas, as ruas, os comércios do bairro, assim como algumas memórias das falas dos seus familiares. Um dos desenhos que me chamou atenção foi sobre a representação de um “orelhão”, telefone público muito usado anteriormente, ao nascimento das crianças participantes da pesquisa, pelo qual a criança gostava de passar sempre em frente e brincar, dizendo que sabia que aquele aparelho já teve muita importância para as pessoas que vivem naquele bairro, pois era uma das poucas formas de se comunicar na localidade. Essa informação representa uma memória afetiva da narrativa da mãe que sempre lhe falara do “orelhão”. Representa, também, a imaginação desta criança que não tem idade para o uso efetivo do telefone, mas imaginava-se sempre que estava se comunicando com outras pessoas através do aparelho. Aqui, remeto-me à Marcia Gobbi (2012), pois ela nos esclarece que os desenhos, considerados como fontes documentais são dados, são elementos de um tempo, às vezes, passado, que nos permitem conhecer melhor o presente, devendo ser, para tanto, contextualizados.

Ainda precisamos dar destaque que, nestes desenhos, as crianças desenvolveram o pensamento espacial, que “conceito interdisciplinar, pois pode ser tratado e desenvolvido por diferentes áreas do conhecimento, tais como psicologia cognitiva, a matemática

e a Geografia e até mesmo arquitetura, a medicina e as engenharias, como diferentes objetivos” (Juliasz, 2017, p. 66). A autora ainda destaca que o pensamento espacial consiste na mobilização do raciocínio sobre o espaço e nas diferentes formas de representar. Essas representações. Segundo a pesquisadora, constituem o pensamento espacial e podem ser expressas pelos desenhos, mapas, cartas, entre outros elementos que correspondem à cartografia. No caso específico da pesquisa, para compreender as diferentes percepções da cidade de Maricá, a partir das lentes infantis.

Sobre esse assunto, afirma a autora:

O pensamento espacial está inserido em uma dada cultura, caracterizada pela especificidade das interações entre as pessoas. Este aspecto é importante para compreender os desenhos das crianças, pois trazem influência do meio social e da cultura, além da análise de como os conceitos se desenvolvem de mediado pela fala na interação criança-criança e adulto-crianças (Juliasz, 2017, p. 67).

Nesta atividade, observamos que os desenhos representam o imaginário infantil e suas percepções sobre o espaço vivenciado cotidianamente na cidade de Maricá. A autora também nos chama a atenção para compreendermos que as habilidades do pensamento espacial não começam apenas nos anos iniciais do ensino fundamental, pois desde muito cedo a criança se relaciona com os objetos e pessoas, tanto por meio da fala quanto pelas ações, com deslocamento e manipulação de objetos, além de suas brincadeiras que ajudam na organização espacial. Dessa forma, a pesquisa em tela busca compreender junto às crianças alguns conceitos importantes na Geografia, que são construídos em suas infâncias e a partir dos desenhos como localização, escala, proximidade e distância, espaço vivido e praticado, distâncias, longe, perto, etc.

Além disso, a proposta teve também o interesse de introduzir a discussão sobre a cidade em que vivem, nos remetendo à afirmação de Gomes (2014), pois segundo o autor,

Para ‘além dos muros da escola’, lançando mão de uma série de olhares interpretativos que partam da própria cidade, pois partimos da hipótese que

a cidade tem assumido um papel de destaque tanto na interpretação de certos fenômenos educacionais como locus de diferentes práticas educadoras (Gomes, 2014, p. 68).

A sugestão dos desenhos e análises posterior, parte do pressuposto de que compreendemos que os desenhos “são apresentados como fontes indiciárias a chamar a atenção de adultos e as próprias crianças sobre suas infâncias” e suas práticas espaciais da cidade (Gobbi, 2012, p. 136). A partir da proposição da oficina foi possível compreender a linguagem e as formas de apreensão da leitura da cidade de Maricá, através das lentes infantis.

Consideramos o desenho uma prática social, um suporte de representações sociais que podemos conhecer, revelando o universo infantil. Concordamos também com Gobbi (2012), quando concebe a criança como construtora de culturas e que seus desenhos podem ser vistos como suportes que revelam aspectos diversos das práticas culturais nas quais estão inseridas.

A partir dos desenhos podemos questionar junto, às crianças, o porquê de cada representação e compreendermos a partir das suas percepções sobre os espaços praticados. Acreditamos que através das suas narrativas, desenhos e práticas espaciais, torna-se possível dialogar com as crianças e estimulá-las à conscientização e o direito à cidade. Concordamos com Freire (1979), quando este discute que o conceito de “conscientização” é uma prática da liberdade e um ato de conhecimento que aproxima a crítica da realidade.

Esclarecemos que os desenhos que analisamos não foram tomados como verdades históricas, pois compreendemos que assim como as fotografias ou tantos outros documentos, estão sujeitos a diferentes interpretações, mas podem nos dar indícios para compreendermos a realidade das crianças, despertando um conhecimento crítico sobre suas realidades. Ainda em concordância com Freire (1979), a conscientização implica que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível,

proporcionando ao sujeito do conhecimento assumir uma posição epistemológica crítica e sensível.

É importante ainda destacar que a cidade de Maricá vem sofrendo mudanças significativas tanto nos aspectos espaciais quanto nos demográficos, visto que, no último censo do IBGE, foi possível constatar que a cidade, localizada no Leste Metropolitano, apresentou uma população de 197.300 pessoas (IBGE, 2022), e que teve crescimento populacional em termos percentuais de 54,8%, sendo considerada a 9^o colocada no Brasil, segundo o portal institucional da Empresa Brasil de Comunicações (EBC). Esses dados demonstram as mudanças que a cidade vem passando e as percepções que as infâncias estão tendo sobre os lugares onde vivem.

De acordo com Santos (2009), entendemos que “os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos” (Santos, 2009, p.112). O lugar no qual estamos inseridos ou fomos obrigados a nos estabelecer está vinculado, muitas vezes, à globalização, aos interesses do capital, à construção desta sociedade doente pelo excesso do consumo, das doenças de uma sociedade que visa apenas o lucro, não importando a custo de quem, expropriando dos pobres aquilo que pouco têm. Santos (2009, p. 113) vai nos dizer que:

o território tanto quanto o lugar é esquizofrênico, porque de um lado acolhem os vetores da globalização, que neles se instalam para impor sua nova ordem, e, de outro lado, neles se produz uma contra- ordem, porque há uma produção acelerada de pobres, excluídos, marginalizados.

Defendemos assim, que território nos constitui, nos forma e nos constrói, a partir dele construímos identidades, adquirimos nosso capital cultural, criamos vínculos sociais e culturais. E, em diálogo com Santos (2009, p. 114), concordamos que:

O papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro.

Nesse sentido, pode-se dizer que os sujeitos precisam estar no mundo sentindo-se pertencentes a ele, não sendo apenas uma “massa manipulada”, mas com uma consciência crítica de saber que é pertencente ao mundo, tendo o direito de intervir na sociedade. Somente quando o sujeito aprender que ele faz parte da sociedade e não apenas está nela, ele será liberto, vai pensar criticamente e assim vai pensar o futuro, com isso a “existência é produtora de sua própria pedagogia” (Santos, 2009).

Para (não) concluir: Por que problematizar a leitura de mundo das crianças através dos desenhos?

No presente artigo, além da discussão teórica dos fundamentos da pesquisa, discutimos que o procedimento metodológico do desenho, junto às crianças, da escola investigada, além de melhorar a percepção visual das crianças, desenvolve a imaginação, estimula a criatividade, a concentração e a sistematização de ideias. Assim, através do desenho nos foi possível criar junto às crianças, estratégias pedagógicas incentivadoras e descritoras de suas práticas espaciais na cidade de Maricá. Em diálogo com o movimento da pesquisa apresentado, reiteramos que a partir dos desenhos podemos questionar junto às crianças o porquê de cada representação espacial, compreendendo suas percepções sobre os espaços praticados, sendo possível no percurso da pesquisa, aprofundar o diálogo com elas, bem como estimulá-las à conscientização e ao direito à cidade.

Através dos desenhos foi possível perceber que alguns elementos da cidade são comuns às crianças da turma, tais como o comércio local, praças, os equipamentos urbanos e/ou a ausência destes no trajeto casa-escola, etc. Os desenhos também retrataram a percepção das crianças sobre as mudanças presentes na cidade e outras que marcaram o seu passado.

Através de um desenho feito na oficina foi possível visualizarmos a representação de um condomínio sendo construído

para a classe média no bairro em que as crianças vivem. Condomínio este, que até o momento só tem a área limitada e uma grande propaganda das vantagens de serem futuros residentes desse espaço. Por outro lado, as crianças da pesquisa, através de suas imaginações e vivências com a presença de outros condomínios na cidade, conseguem imaginar como poderia ser a vida nesse condomínio. Esta questão apareceu, pois quando uma criança foi questionada sobre o desenho do condomínio, e de como provavelmente seria o viver nele, a comparação foi com outro condomínio localizado no mesmo distrito que tem todos aqueles equipamentos que consta no condomínio em construção no bairro. Essa representação nos dá indícios de que as crianças percebem a todo o momento as mudanças que a cidade sofre, demonstrando que suas percepções sobre os espaços extrapolam os limites da experiência do bairro.

Quanto às características do passado e as mudanças na paisagem, dentro do contexto da cidade, enquanto um “meio técnico científico-informacional” (Santos, 1996), podemos problematizar junto às crianças o porquê de no passado existir um “orelhão”, e atualmente não ser mais um equipamento muito visualizado na cidade e no país. Ao utilizarmos os desenhos como metodologia de produção do conhecimento, podemos trazer para o debate, as transformações dos espaços e da sociedade. Temos como exemplo, o desenho do “orelhão”, a partir do qual podemos problematizar os avanços e a importância dos meios de comunicações, entre outros assuntos.

Nessa perspectiva, a realização das oficinas, o envolvimento das crianças, a análise dos desenhos vem oportunizando cotejar diferentes objetivos em nossa pesquisa. Principalmente, porque um dos nossos objetivos tem sido investigar práticas espaciais de infâncias da cidade de Maricá, buscando construir um olhar mais analítico e sensível sobre a relação infância-cidade, possibilitando práticas reflexivas e afetivas sobre as relações sociais e a percepção de mundo das crianças.

Referências

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra.** Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOBBI, Márcia. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, UFPR, n. 43, 2012, p. 135-147.

GOMES, Marcus Vinícius. Para além dos muros da escola: a relação cidade-educação em debate. **GIRAMUNDO**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 67 - 80, jul./ dez. 2014.

IBGE. **IBGE – cidades - Maricá.** Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/marica/panorama>. Acesso em: 27 dez. 2022.

JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **O pensamento espacial na educação Infantil: uma relação entre Geografia e Cartografia.** 2017. 257f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã.** 2003. 258f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2003.

TAVARES, M. T. G.; LARANJEIRA, C. A cidade como um livro de espaços: lendo e pensando a cidade com a(s) infância(s) em São Gonçalo. **RevistAleph**, 26, 2016.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, POBREZA E PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES: Um estudo psicossocial sobre as relações sociopedagógicas na periferia de São Gonçalo-RJ

Thiago Simão Dias
e-mail: thiago.dias.educ@gmail.com

Arthur Vianna Ferreira
e-mail: arthuruerjffp@gmail.com
PPGEDU/FFP/UERJ

Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula

Resumo

Esta pesquisa de Mestrado, em desenvolvimento, objetiva investigar a existência de representações sociais de pobreza e suas implicações nas relações e práticas socioeducativas de educadores sociais em uma ONG em São Gonçalo-RJ. A metodologia organizou-se desde entrevistas semiestruturadas e de diários de campo, inspirados na Fenomenologia de Husserl (1975) e descrito por Depraz (2011) e Ferreira (2021). O método de análise é o Retórico-Filosófico do Discurso, inspirado em Aristóteles (1998), organizado por Reboul (2004), e reestruturado por Mazzotti (2003) e Ferreira (2016). O referencial teórico baseia-se na Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (2012); na abordagem societal, de Doise (2001); nos estudos sobre representações de pobreza, de Ferreira (2012, 2016; 2017); e na Pedagogia da Hospitalidade, de Baptista (2005). Os resultados provisórios inferem a presença de representações sociais de pobreza nos discursos dos educadores sociais, influenciando suas práticas, suas preferências metodológicas e suas vivências de alteridade dentro do ambiente socioeducativo.

Palavras-chave: Representações sociais; pobreza; práticas educativas não escolares.

Introdução

Este trabalho, de abordagem qualitativa, é um recorte de uma pesquisa de Mestrado, em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade da Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Seu objetivo geral é investigar a existência de possíveis representações sociais de pobreza e suas implicações na organização das relações e práticas socioeducativas de um grupo de profissionais atuantes em uma ONG, no 4º Distrito do município de São Gonçalo, no Leste Fluminense.

A partir desta proposição, consideramos que as mazelas mais profundas que afetam os processos educativos no Brasil são históricas e diversas, desvelando inúmeros desafios que projetam sinergias para distintas possibilidades de suas superações. Nesse cenário, pesquisas, debates e disputas perpassam os mais variados campos epistemológicos, dentre disso, destacamos uma temática extremamente relevante e que permeia todas essas dimensões da sociedade brasileira, que é a pobreza. Diante disso, os objetivos específicos desta investigação são: (a) identificar as representações de pobreza a partir da interação social dos educadores sociais e seus educandos dentro do campo de atuação socioeducativo; (b) averiguar como os educadores sociais se apropriam, e auxiliam, nas construções dessas representações nos seus relacionamentos no campo socioeducacional; (c) analisar de que maneira estas representações participam no desenvolvimento das práticas socioeducativas para com os sujeitos empobrecidos.

Nessa perspectiva, a questão norteadora central deste trabalho é: de que forma as possíveis representações sociais de pobreza

afetam o modo como este grupo de educadores sociais atendem às demandas oriundas das camadas empobrecidas durante as práticas pedagógicas neste espaço de educação não escolar?

O contexto desta pesquisa situa-se em um espaço extraescolar onde se desenvolvem Oficinas de Alfabetização de Adultos e Idosos, alcançando uma população historicamente abandonada pelo Poder Público. Nesse cenário, são investigadas as práticas socioeducativas promovidas por 5 (cinco) educadores sociais, (nosso objeto de estudo) conjuntamente com 11 (onze) educandos.

Dentre as justificativas ou relevâncias, podemos destacar que há poucas produções acerca desta temática – Pobreza no prisma psicossocial – na região de São Gonçalo-RJ e adjacências. Assim, este trabalho contribui para a expansão desse estudo dentro do campo da Educação e para a compreensão acerca da Pobreza, para além da questão econômica, pensando-a de forma multifacetada, multidimensional, que atravessa as esferas culturais, cognitivas, sociais e afeta as relações educacionais. Além disso, partindo do princípio de que a educação é um fenômeno que ocorre a partir das relações sociais em todos os espaços de encontro humano, esta pesquisa valoriza as investigações na seara da Educação em Espaços não Escolares, neste caso, em uma Organização Não Governamental.

Desenvolvimento

O principal referencial deste estudo é a Teoria das Representações Sociais (TRS), pertencente ao campo epistemológico da Psicologia Social, elaborada por Moscovici (2012). A TRS é uma teoria científica acerca dos processos cujos indivíduos, em interação social, forjam explicações diante dos fenômenos sociais, propagando crenças que se transformam em ideias e práticas dentro de um grupo social em determinado espaço-tempo histórico.

Pertencente a um universo diferenciado – do estudo das opiniões, da cognição social e das atitudes –, a TRS constitui-se em

uma epistemologia do senso comum (Marková, 2015, p. 81), e procura deslindar os laços que conectam a Psicologia Humana às questões culturais e sociais contemporâneas cotidianas (Moscovici, 2015), tendo também como interesse “relacionar a identidade social das pessoas com representações sociais do seu mundo” (László, 2015, p. 235).

Em vista disso, Jovchelovitch (2015, p. 7) indica, considerando este estudo um empreendimento interdisciplinar, a marca e o marco da TRS: “a dinamicidade dos saberes sociais, sua diversidade interna, e, sobretudo, sua conexão profunda com as condições socioculturais dos lugares e tempos que lhes produzem”. É, portanto, uma teoria sobre os saberes/conhecimentos sociais que analisa as especificidades dos fenômenos sociais manifestados nos discursos públicos cotidianos.

Dentre outras finalidades, Moscovici criou a TRS e o conceito de Representações Sociais (RS) (Guareschi, 1995, p. 195), para pensar as dinâmicas comunicativas, relacionais e a difusão dos saberes com maior fluidez nas sociedades da segunda metade do século XX. Nesse contexto, as RS constituem conjuntos de explicações, opiniões, imagens, proposições e saberes forjados e internalizados nas ações empíricas, que não possuem em si fundamentos científicos, mas que sobrevivem ao tempo e buscam explicar os acontecimentos, hábitos e as relações mantidas dentro dos grupos sociais.

Contribuindo com essa teoria, Doise (2001) vai realizar uma *abordagem societal*, priorizando as conjunturas nas quais as RS são geradas e as formas como são disseminadas. Em seu viés sociológico, tendo por intuito investigar como as conexões entre o individual e o coletivo – considerando as posições e inserções sociais dos sujeitos e grupos, procura-se compreender como as mesmas se formam, manifestam e se modificam conforme os níveis de ancoragem apresentados nas relações interpessoais e os posicionamentos dos indivíduos diante das suas culturas, processos psicossociológicos e das mudanças ocorridas nesses processos. Segundo esse autor, as RS são:

[...] os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo (Doise, 2001, P. 193).

A partir dessas teorias, Ferreira (2012, 2016, 2017) vem desenvolvendo seus estudos acerca das *representações sociais de pobreza*, sobretudo, em espaços educativos não escolares, diante das práticas realizadas com os educandos periféricos. Podemos compreender as RS de pobreza como as simbolizações, crenças, valores e significados que os sujeitos em um grupo social compartilham em relação aos outros grupos na sociedade, no qual essas imagens representacionais identificam as alteridades e as marcam enquanto sujeitos desprovidos de algo ou alguma coisa, que são ou estão pobres por, supostamente, serem pessoas que possuem determinadas “faltas” que precisam ser sanadas.

As representações de pobreza são “as imagens que a sociedade [ou grupo] exterior aos pobres tem deles, a forma como os recebe e designa” (Baptista *et al.*, 1995, p. 37-38). Este termo (ou expressão) traz em si significados, valores e sentidos que se organizam por intermédio das representações forjadas pelos grupos. Essa pobreza pode ser social, econômica, afetiva, cultural, psíquica, motora, cognitiva etc., vai depender da particularidade de como se desenvolve e é partilhada em cada grupo social.

Com este autor, encontramos o conceito de *educandos-pobres* (ou *alunos-pobres*), sendo esses os indivíduos que sofrem com as atribuições de empobrecimento mediante às relações interpessoais desenvolvidas com os participantes do grupo socioeducacional onde estão inseridos, sobretudo, dos profissionais da educação que os atendem.

Ferreira (2012, 2016, 2017) evidencia algumas representações de pobreza atribuídas aos grupos sociais formados pelos educandos oriundos das camadas empobrecidas. A *esteganalteridade* está associada às ações nas quais os educadores, no decurso da convivência com os pobres, ocultam as necessidades reais advindas dos educandos,

passando a ofertar práticas educativas incompatíveis com aquilo que atenderá efetivamente seus públicos. Isso resulta na incapacidade dos educadores em perceber as demandas dos educandos, induzindo o grupo de profissionais a enxergar aquilo que eles acham que os educandos supostamente precisam.

A *cegueira institucional* leva o grupo de profissionais da Educação a considerar o “outro” simbolizado (estegano-outro) como se fosse o “outro” que realmente está ali presente. Ou seja, as atuações dos educadores estarão voltadas para alguém inexistente, não condizente com a realidade, apesar dos educandos estarem presentes expondo suas necessidades mais urgentes. Assim, os educadores tenderão a privilegiar demandas não concretas, ignorando o “outro-presente” que é aquele que deveras está participando das atividades socioeducativas.

A *naturalização da prática com os pobres* designa que a tomada de posição para organização das práticas educativas se dará em referência ao “outro” idealizado. Essa manifestação corresponde ao processo de enraizamento que o grupo de educadores desenvolve, cristalizando a concepção de que os educandos possuem certas condições de pobreza intrínsecas e indissociáveis a eles. Como resultado, as opções prático-metodológicas direcionadas para esses sujeitos serão fundamentadas no “estegano-outro”, no “outro” alegórico que poderá evadir ou não ser ajudado sem que os profissionais percebam.

Por sua vez, na dialética educador-educando, a relação dinâmica com a alteridade poderá levar à construção de uma *iconidentidade profissional*, sendo essa a criação de uma imagem que supervaloriza o grupo de educadores feita por eles mesmos por ajudarem os “educandos-pobres”, os necessitados, aqueles que carregam a “falta”. Nisso, os educadores tendem a definir características substanciais para executar suas práticas didático-pedagógicas, legitimando, salvaguardando e justificando possíveis insucessos no processo educativo.

Já a *potencialidade disciplinar* é a valoração de determinadas disciplinas ou conteúdos em detrimento a outros. A partir disso, os agentes da Educação vão selecionar o que deve ser ensinado para melhor sanar a “pobreza” de determinado grupo de educandos, dando importância demasiada e compreendendo que alguns saberes são mais relevantes ou eficientes que outros. De acordo com Ferreira (2017, p. 165), a *potencialidade disciplinar* é “a ênfase dada aos estudos de algumas disciplinas, consideradas pela sociedade capitalista como mais importante em relação a outras”.

Por fim, a *patologização da pobreza* é a representação da transmissão de “faltas” que as “famílias desestruturadas” passam para os educandos (Dias; Ferreira, 2022). Esse empobrecimento supostamente “genético” dá indícios de que as RS partilhadas reforçam a crença de que existem educandos que já vêm empobrecidos (econômica, cognitiva e emocionalmente) dos outros espaços socioeducativos e do âmbito familiar. É, na dimensão psicossocial, a “pseudo-herança” da pobreza; é a “transferência da pobreza” de geração em geração.

Para dialogar com a construção dessas representações e interpretar as relações sociais forjadas nas Oficinas de Alfabetização, utilizaremos o aporte teórico da Pedagogia Social, de maneira especial, a Pedagogia da Hospitalidade, proposta por Isabel Baptista (2005). Essa perspectiva sociopedagógica é desenvolvida e fundamentada na concepção da educação organizada desde uma epistemologia de laços sociais que faz um convite ao encontro humano enquanto espaço de sociabilidade, de escuta sensível e lugar para se cultivar relações de proximidade, receptividade e respeito.

Compreendida como um espaço para o exercício da Educação Social, a hospitalidade busca propiciar relações sociais constituídas pela aceitação e proximidade com a alteridade. Sustentada por um conjunto de éticas e pela sensibilidade e solicitude mútua, a hospitalidade pode ser interpretada como um local (espaço relacional) prestigiado à congregação “marcado por uma atitude de

acolhimento em relação ao outro, onde não se impõe ação direta do eu sobre o outro” (Ferreira, 2020, p. 20).

Na metodologia investigativa, de abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados são as entrevistas semiestruturadas e a confecção de diários de campo, inspirados na Fenomenologia Transcendental de Husserl (1975), que consiste em três movimentos básicos, conforme descrito por Depraz (2011) e proposto por Ferreira (2021): o *noema*, o *noese* e a *variação* ou *redução eidética*.

O *noema* é referente à descrição mais detalhada e objetiva da realidade da forma como seus elementos são capturados. O *noese* está vinculado à subjetividade do pesquisador, na qual irá descrever suas percepções, sentimentos e lembranças a partir dos fenômenos vivenciados. E a *variação eidética* é o mecanismo utilizado para trazermos às nossas consciências todas as formas possíveis de vivenciarmos um determinado objeto/fenômeno diante das diversas variações que as pessoas são passíveis de sentir. É a etapa reflexiva, sendo o exercício do investigador se colocar no lugar dos demais que vivenciaram aquela realidade.

Por intermédio dessas ações – e tratando a Educação como um fenômeno social –, o pesquisador busca sistematizar e expandir o espectro de percepção das realidades e de assimilação dos fenômenos para a captação das representações sociais.

Por fim, o material coletado em campo será analisado mediante um olhar retórico-filosófico, inspirado em Aristóteles (1998), organizado por Reboul (2004), e reestruturado por Mazzotti (2003) e Ferreira (2016) para o estudo das Representações Sociais no campo da Educação. Essa análise consiste em encontrar as metáforas que constituem o “núcleo figurativo” das possíveis representações sociais de pobreza, verificando a persuasão presente nos discursos através das figuras retóricas proferidas pelos educadores sociais. Esses elementos retóricos servem para amplificar (ressaltar a importância do que se diz) os discursos dos profissionais da Educação, para intensificar o poder de persuasão dos discursos.

Assim, pretende-se compreender como representações sociais constituem as ações práticas dos educadores sociais e implicam nas relações sociais do grupo. A análise e o tratamento dos dados serão realizados utilizando-se o recurso de identificar as figuras retóricas, preconizando a busca das metáforas presentes nos processos argumentativos, pois essas condensam e organizam os discursos dos oradores e formam os “modelos figurativos” (Mazzoti, 2003) das representações sociais. A metáfora “é capaz de ser mais convincente traduzindo, a partir de semelhanças, a identidade vivida por aquele grupo em determinada situação do social” (Ferreira, 2016, p. 80-81), diante das imagens simbólicas que os educadores sociais partilham sobre os educandos empobrecidos.

Resultados e considerações parciais

Os resultados provisórios desta pesquisa inferem a presença de representações sociais de pobreza nos discursos dos educadores sociais com respeito aos seus trabalhos com as camadas empobrecidas. Estes elementos parecem influenciar as suas práticas socioeducativas como educadores, moldando os seus comportamentos em relação ao tratamento com “os outros” da relação socioeducativa e impactando nas suas preferências metodológicas e na compreensão sobre quem é o “outro empobrecido”.

Com isso, ao passo que os educadores representam os seus educandos, esses profissionais passam a ofertar uma “*educação empobrecida*” para os “*educandos-pobres*”. Esta ideia está condensada na figura retórica “*pra quem é tá bom*”, que se apresenta como “núcleo figurativo” dessas representações sociais. Esse discurso indica que o grupo de alunos precisa de “um mínimo de educação” que seja suficiente “para eles seguirem em frente”. Dessa forma, tais representações funcionam como princípios organizadores, ou como nos recordar Doise (2001), as Representações Sociais se apresentam como “*filtros sociocognitivos*” utilizados por esses educadores para

suas ações educativas cotidianas. Assim, ao invés de incluí-los socialmente, tendem a excluir ainda mais os educandos, haja vista que parece ser consensual o entendimento de que eles – os educandos – precisam “receber” somente o básico de educação, desmerecendo, portanto, suas potencialidades sociocognitivas e eliminando a possibilidade da construção de outros saberes frente a sua própria realidade educacional e social.

Sendo assim, os educadores sociais definem atividades pedagógicas mais restritas, no sentido de limitar aquilo que os educandos empobrecidos irão aprender, pois parecem compartilhar da crença de que os discentes não são capazes de apreender determinados conteúdos, ou não conseguiriam realizar tarefas para “além do básico”. Desta forma, os educadores dificultam, de forma inconsciente, o exercício das práticas reflexivas, porque, supostamente, deslegitimam as capacidades de seus educandos em realizá-las e, por isso, excluem da organização de suas ações pedagógicas atividades que possam contribuir com a sua emancipação e a sua autonomia.

Nessa conjuntura, as representações sociais encontradas diante dos alunos corroboram com o que Ferreira (2012, 2017) entende como as representações sociais de pobreza na educação. Os educandos que sofrem determinados tipos de empobrecimentos são compreendidos como seres da “falta” pelos educadores sociais. Esta ideia de “falta”, organizada pelo grupo de educadores sociais em seu processo de alteridade junto aos educandos no espaço socioeducativo, é constituída a partir de certas dimensões criadas e partilhadas entre os educadores sociais com respeito aos seus educandos.

As dimensões das “faltas” encontradas, até o presente momento entre os educadores sociais são: a econômica, a cognitiva, a cultural, a organizacional, a familiar (falta de estrutura) e a de futuro (sem perspectiva – falta de projeto de vida). Assim, as representações sociais de educandos-pobres, que circunscrevem as relações sociais destes educadores nesta ONG, em São Gonçalo-RJ, tendem a

impulsionar práticas relacionais menos horizontais, dificultando as relações de hospitalidade dentro dos encontros socioeducativos realizados pela instituição e parecem afetar, negativamente, os processos formativos (de ensino-aprendizagem) dos educandos, uma vez que não se preocupam em instaurar processos de emancipação entre os educandos e suas realidades concretas. Ao contrário, a presença das representações sociais de pobreza, auxiliam na permanência dos educandos no seu estado de empobrecimento e, assim, a sua prática socioeducativa facilita este estado de inércia do educando diante de suas diversas demandas sociais ao mesmo tempo que contribui para a vivência das desigualdades sociais dos sujeitos em suas comunidades periféricas fluminenses.

Referências

- ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Rio de Janeiro: EDIOURO, 1998.
- BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao Futuro**: a educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 2005.
- BAPTISTA, Isabel *et al.* A pobreza no Porto: representações sociais e práticas institucionais. **Sociologia: Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 17, p. 35-60, 1995.
- DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DIAS, Thiago Simão; FERREIRA, Arthur Vianna. As representações sociais das professoras sobre alunos-pobres em uma escola periférica no município de São Gonçalo-RJ. **Revista Educação e Cultura Contemporânea (REEDUC)**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 35-55, jun. 2022.
- DOISE, Willem. Atitudes e Representações Sociais. *In*: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 187-203.

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

FERREIRA, Arthur Vianna. O Aluno Pobre, as Representações Sociais e as Práticas de Iniciação Científica na formação docente em História. *In*: COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da; MAGALHÃES, Edith Maria Marques (org.). **Percursos de Iniciação Científica - A prática da pesquisa nos Espaços Educativos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, p. 148-178.

FERREIRA, Arthur Vianna. Quando hospedar se torna uma prática de Pedagogia Social? Ensaio sobre a hospitalidade nos processos de educação não escolar. *In*: FERREIRA, Arthur Vianna (org.). **Três olhares sobre a Educação: um caleidoscópio de práticas socioeducativas**. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2020, p. 18-44.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações Sociais e evasão em espaços educacionais não escolares**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

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

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

JOVCHELOVITCH, Sandra. Prefácio. *In*: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina Rosa Parreira; LOPES, Manuel José (org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 7-8.

LÁSZLÓ, János. Psicologia Social Narrativa e a análise de conteúdo de categorias narrativas. *In*: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina Rosa Parreira; LOPES, Manuel José (org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 235-252.

MARKOVÁ, Ivana. Ética nas Teoria das Representações Sociais. *In*: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina Rosa Parreira; LOPES,

Manuel José (org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 80-102.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. *In*: CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (org.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003, p. 89-102.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

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

INFÂNCIAS FLUMINENSES E SUAS PRÁTICAS ESPACIAIS NA CIDADE

Thais Coutinho de Barros Coelho
e-mail: coelhotcb@gmail.com

Catia Regina Monteiro Silva
e-mail: caremosi@gmail.com

Maria Tereza Goudard Tavares (Orientadora)
e-mail: mtgtavares@yahoo.com.br
PPGEDU/FFP/UERJ
Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de
Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC)

Resumo

Discutir as infâncias e suas práticas espaciais na cidade torna-se uma questão urgente. Pensar o movimento pelo qual crianças (re)criam e praticam os espaços pensados ou não para elas, nos parece fundamental para análise da percepção espacial, isto é, de como o espaço, seja ele geográfico e/ou físico imprime marcas no sujeito. Pensando por este viés, o objetivo deste trabalho é analisar as contradições entre as infâncias e espaços na região metropolitana do Rio de Janeiro. Tendo como recorte a cidade de São Gonçalo, o bairro Mutondo e a favela da Carobinha, zona Oeste do Rio de Janeiro. Vimos realizando uma pesquisa etnográfica, observando e descrevendo infâncias desses territórios e as suas relações com o espaço, sobretudo, as suas áreas de lazer e de brincadeiras. Dialogamos com Benjamin (2006), Freire (1989), Lopes (2006), Santos (2007) e Tavares (2020), buscando compreender a relação infâncias, espaços de lazer e cidade.

Palavras-chave: Infâncias; direito à cidade; espaços praticados.

Introdução

Discutir o direito à cidade das infâncias contemporâneas torna-se fundamental no marco de garantia aos direitos das crianças, especialmente nas metrópoles densamente povoadas do Leste Fluminense. Pensar o movimento em que as crianças (re)criam e fazem suas interferências nos espaços pensados ou não para elas, constituem elementos fundamentais para uma análise da condição de como o espaço seja ele geográfico e/ou físico, imprime marcas no sujeito, e que de tal modo, reflete o que ocorre e para quem se destina o uso do território.

Pensando por este viés, o objetivo desse trabalho é analisar as contradições entre as infâncias e alguns espaços na região metropolitana do Rio de Janeiro. Ele se debruça sobre a cidade de São Gonçalo, no bairro Mutondo e na favela da Carobinha, na zona oeste do Rio de Janeiro. O trabalho está sendo realizado através de uma pesquisa de cunho etnográfico, observando e confrontando infâncias em um condomínio e na favela da Carobinha, investigando suas relações com o espaço, sobretudo, nas áreas de lazer e espaços de brincadeiras de grupos infantis.

Para fundamentarmos o nosso diálogo trazemos a conversa com Freire, que nos leva a refletir que antes de aprendermos a ler as letras, aprendemos a ler o mundo. Antes de ler a palavra, a criança vai aprender com o seu entorno, como nos informa Freire (1989, p.09), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Já Tavares (2020), em diálogo com Santos (2007), considera que “ler o mundo é também ler o espaço”, entendendo que o sujeito se constitui na relação histórica e social, que se forja nos “territórios usados”. Benjamin (2009, p. 103), por sua vez, nos traz o espaço como “um canteiro de obras” para assim pensarmos como as crianças veem e exploram, agindo e interferindo até nos espaços que não são pensados para elas, mas tornado “território usado”, a partir de múltiplas possibilidades de intervenções.

Assim também, Lopes (2006), ao pensar nas infâncias, corrobora com o que aqui foi exposto, pensado na dimensão do espaço que o sujeito ocupa, e que são constituídos de forma coletiva, com suas famílias, amigos, no seu bairro, nos direcionando a refletir que a infância daqui não é a mesma de lá, que os contextos sociais e territoriais influenciam na garantia de direitos constitucionais, tais como saúde bem-estar e lazer. Santos (2007), novamente nos ajuda a pensar o espaço além de sua materialidade, nos levando a refletir sobre o conceito em uma amplitude sociológica, que se manifesta em uma abordagem que representa as forças sociais, em disputa, culminando na construção socioeconômica e histórica de pertencimentos e de tensões no território.

Desta maneira, a discussão das questões abordadas nos faz perceber o quanto é relevante pensarmos nas infâncias e nas suas práticas espaciais. Assim como a localização geográfica e territorial, as mudanças nos espaços, também modificam as agências das crianças (Tavares, 2020). Tais análises nos inquietam na dualidade de como os espaços são pensados *para* as crianças e não *com* as crianças. Confrontar os espaços de uma área de lazer que foi pensada, por adultos como um propósito direcionado, é diferente das agências participativas das crianças na rua, nas calçadas, a partir de suas práticas espaciais, nas quais elas podem (re)fazer suas espacialidades.

As empresas de construção têm pensado estrategicamente ambientes nos quais os moradores vivenciem o espaço de moradia, “o condomínio”, sem precisar sair dele. O condomínio da pesquisa foi projetado para que as crianças não precisem ir à rua. Sendo que o condomínio tem a área de lazer que conta com um “parquinho” projetado para as crianças menores, com casinha, escorrega, piso emborrachado ao ar livre, uma salinha de brincar com móveis em miniaturas para as crianças, com tv e brinquedos. Para os maiores, salão de jogos com mesa de cartas, totó e sinuca e quadra poliesportiva. Com tal projeto, os responsáveis não veem a necessidade de levar os filhos para brincar nas ruas e nem em praças,

visto que próximo ao condomínio não há praças, ou nenhum outro equipamento público de lazer.

Em contrapartida, as crianças da favela da Carobinha dispendo de poucas áreas de lazer, (re)fazem-se e criam outras agências nos espaços que brincam e praticam espacialmente, transitando, seja nas calçadas, nos materiais de obras em construção nas ruas, nas grades dos espaços educacionais. As interferências das crianças transpassam os limites que a percepção adulta alcança, é preciso escutá-las para pensar os territórios infantis com elas e não apenas para elas. Diante do exposto, refletimos que a ausência de espaços pensados para as crianças da favela da Carobinha, requer a legitimidade dos direitos das crianças em usufruir minimamente de momentos e oportunidades de lazer pensadas e projetadas para suas práticas espaciais e culturas de pares (Tavares, 2020).

Ao pensarmos em um contraponto de um lugar em relação ao outro, podemos concluir que a sociedade capitalista contemporânea, produz diferentes concepções de infâncias, que estão sendo “esculpidas” nos espaços vivenciados por elas. A nossa pesquisa, ainda em fase inicial, vem nos mostrando como as infâncias investigadas praticam o “território usado” (Santos, 2007), impactando vários aspectos de sua vida, seja em relação à alimentação, ao lazer, à educação, à segurança, de modo mais amplo. Concluimos, em diálogo com Lopes (2006, p. 110), quando este nos diz que: “toda criança é criança de um lugar” e esse lugar vai formá-la e a constituí-la como um sujeito no território.

A favela da Carobinha

O Jardim Nossa Senhora das Graças, localizado na zona Oeste do Rio de Janeiro, é popularmente conhecido como favela da Carobinha (Figura 1). No dia 07 de outubro de 2023, completou trinta e cinco anos que pessoas de diferentes lugares do Brasil, refizeram o movimento de ocupação iniciado na década de 80. Decorrente das mazelas da expropriação territorial capitalista, que impacta a realidade de diversas

pessoas e crianças de nossa cidade, a desigualdade social também impacta territorialmente a vida das pessoas, provocando êxodo e migrações em busca de outros espaços de vida. Esse movimento busca responder às desigualdades e à falta de oportunidades que afetam inúmeras pessoas e suas condições de vida.

A região é um microcosmo das complexidades do sistema econômico vigente, que reverbera na escassez de recursos e na falta de serviços básicos, na falta de infraestrutura, saneamento e diversos serviços, assim como a exposição à violência cotidiana. Estes são os principais problemas que afligem a população local. Isso demonstra de forma contundente o quanto é sistêmico as condições desiguais que os cidadãos estão subjugados.

Nesse viés, as condições do território são precárias. Em diversas ruas não há pavimentação, rede de águas pluviais, falta de iluminação pública. Enchentes que por demasiadamente invadem lares provocando dor e choro. Ausência de áreas de lazer e a “superlotação” de uma única área de lazer, um campo de futebol de grama sintética, apadrinhado por uma candidata ao cargo de deputada federal nas eleições de 2022, e que se encontra sob a supervisão de adultos, que não permitem a entrada e ou utilização por parte de crianças.

Figura 1 - Entrada pela Avenida Brasil da favela da Carobinha



Fonte: *Internet* acesso em 15/10/2023

As infâncias na/da favela da Carobinha

*No caminho, antes, a gente precisava
de atravessar um rio inventado.
Na travessia o carro afundou
e os bois morreram afogados.
Eu não morri porque o rio era inventado.
(Manoel de Barros)*

Andando pelo território da favela da Carobinha, é comum encontrarmos crianças nas ruas brincando sozinhas, com outras crianças ou então buscando algo em um comércio ou na casa de um vizinho/a. Ao observá-las, percebemos suas interações com o mundo que as circundam. São as mãos que passam nos muros durante o trajeto ou o tocar da campainha e sair em disparada para não ser descoberto em suas travessuras, são as poças d'água que as desafiam para que saltitantes as superem, além do desafio de equilibrar-se no meio-fio. As crianças, sempre que possível, dialogam com os espaços e estes com elas, se entrelaçando em um movimento de impressões, criando marcas e memórias. Buscando uma intimidade no/com o espaço e assim, tentando de muitas formas se conectar, e ser abraçado pelo lugar de forma acolhedora.

A criança nada mais busca do que o brincar, o ser, o existir da infância. Comprometendo-se ser criança sem vislumbrar algo além do que a infância possibilita. São nessas conexões que pensar a cidade, os territórios com as crianças é tarefa que nos move a pensar em como o planejamento urbano, ainda que nas periferias, não contempla as infâncias. Nesse sentido, inquirir sobre as manifestações das infâncias nos espaços é primordial, em especial, para conhecer a arquitetura que se constrói, viabilizadora ou não, das práticas infantis nos espaços. Portanto, as ruas, os becos e as construções na favela da Carobinha são locais que viabilizam o imaginário infantil.

Nesse sentido, tomar cidade como texto e contexto de pesquisas junto às infâncias populares implica compreender que a cidade, em diferentes

contextos da história humana, tem sido estudada e representada por diferentes pensadores/as vinculados/as a diversos campos do conhecimento. (Tavares, 2023, p. 2).

As infâncias no condomínio: formas outras de vivenciar o espaço

Todo espaço geográfico é uma expressão construída na vida e de onde a vida se origina, relação da qual as crianças não estão fora.

(Jader Janer Lopes)

Ao falar das infâncias no condomínio em São Gonçalo, não podemos deixar de localizá-lo no território. O condomínio que chamarei de X (figura 2) fica situado no bairro Mutondo, um bairro que passou a ser valorizado a partir da década de 90. Pelo bairro ficar próximo de Alcântara, e sua grande área comercial, atraiu diversas empresas que viram no local, um ótimo investimento imobiliário. Com isso, o bairro passou a ter diversas construtoras atuando para sua ampliação no que diz respeito à moradia, aumentando assim seu contingente de habitantes, hoje é considerado uma área imobiliária valorizada com um custo não muito acessível a todos.

O condomínio X está localizado perto de duas vias principais, sendo que em frente ao condomínio tem um supermercado que vende por atacado. Nas suas proximidades tem um amplo comércio, farmácias, lanchonetes, material de construção, lojas de açaí e sorvete, bares tocam música ao vivo à noite, além de uma ampla variedade de empresas de transporte coletivo. No condomínio há o parquinho das crianças pequenas, composto por piso emborrachado e brinquedos coloridos em forma de torre com escorrega, escada, ponte que liga ao outro lado dele, com dois andares para a diversão e desenvolvimento motor das crianças. O *espaço kids* tem várias mesinhas e cadeiras desenvolvidas para as crianças, todas em tamanho pequeno, Tv e piscina de bolinhas, tendo também quadra poliesportiva, piscina infantil e adulto.

Quando se pensa em um empreendimento que vem com slogan de *condomínio familiar*, vendem à ideia que ele irá te fornecer a segurança, acessibilidade, lazer e tudo que um condomínio pensado para sua família precisa. Garantindo às crianças e jovens espaços ideais dentro do condomínio para que eles não sejam expostos à rua e tudo aquilo que ela oferece de positivo ou negativo. Desde pouca idade, as crianças aprendem a serem livres dentro de um confinamento idealizado para elas, que neste caso, localiza-se no último andar do edifício garagem, em específico no quinto andar.

Ao analisar a localização do espaço de brincar podemos perceber que ele fica na parte alta do edifício garagem, e nos perguntamos: será que é para um possível *abafamento* das vozes infantis? Será que o brincar incomoda? Mesmo com os *emparedamentos*, com as grades do parquinho emborrachado, as paredes de vidro do espaço kids, as crianças sempre são crianças e ocupam os espaços que elas querem.

As crianças têm suas próprias políticas, relações com o outro e com o espaço em que vivem, produzindo assim “culturas infantis” (Lopes, 2006), que parte da pluralidade delas, acreditando que nenhuma criança é idêntica, Lopes vai nos chamar atenção ao dizer:

O sentido da infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes traços simbólicos. As crianças ao se apropriarem dessas dimensões, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias.

A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de crianças, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando desse embate uma configuração à qual chamamos territorialidades infantis (Lopes, 2008, p. 67-68).

Assim pensamos nas infâncias plurais, e na maneira como elas aprendem na troca com o outro, que se dá nas brincadeiras dentro dos espaços direcionados a elas.

Figura 2 - Condomínio X, localizado no Mutondo



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Infâncias e seus espaços entrelaçados

Ao considerarmos as realidades dos territórios do bairro do Mutondo e da favela da Carobinha e analisarmos as diferentes infâncias que ocupam esses espaços, entendemos que a cidade é um lugar que educa “o território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico” (Santos, 2007, p. 82). Buscamos compreender que as crianças se constroem na pluralidade de ideias, de sujeitos e também com o espaço que ela ocupa. Como diz Lopes (2018, p.210), “as crianças com potenciais presenças e como sujeitos explícitos de enunciações no espaço e no tempo e que não estão fora da dimensão política, tanto simbólica quanto material da sociedade”. As crianças estão presentes e vibrantes em nossa sociedade, fazem parte dela sendo vistas ou não.

As diferentes infâncias descritas no artigo nos mostram a diferença de modos de vida na parte arquitetônica e de lazer, e

também diferenças de classe das crianças e suas famílias. Uma com o poder público fazendo menos possível e outra tentando tornar o local atrativo para o aumento de valor imobiliário, e mais uma vez o capitalismo está “(in)visivelmente” agindo no território. Entretanto, em meio ao jogo de interesses dessa sociedade desigual, temos nossas crianças, que buscam em seus espaços crescerem, aprenderem, criar laços com o lugar, criar sua identidade, se constituindo como cidadãs.

Tanto na Carobinha como no Mutondo, há uma falta de interesse do poder público em investimento de espaços planejados e pensados para essas infâncias, uma vez que no Mutondo próximo ao condomínio da pesquisa não há tal espaço. Porém, isso não impede a criança de ser criança e buscar encontrar outras formas de brincar. Na Carobinha, o espaço é praticado ao ar livre em meio aos carros que passam nas ruas, no quintal da escola que recebe a todos os moradores por ser um espaço amplo e aberto, que mesmo cercado com grades, os portões não se fecham para a população. (Figura 3)

Figura 3 - Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI)



Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Em contrapartida, as crianças do condomínio são aparentemente *livres* em seus *emparedamentos*, podem brincar livremente em seus espaços programados, raramente pelas áreas comuns do condomínio e geralmente não ultrapassam os muros de saída dele, e não foram ouvidas para tais construções, pois as grandes empresas simplesmente pensam seus espaços sem ouvir a quem se destina. E a busca das famílias por segurança, muitas vezes as impedem de deixar seus filhos conhecerem o bairro, ainda mais sem espaços infantis projetados para os mesmos.

Para não concluir

As crianças têm voz, no entanto, poucas pessoas as escutam sobre o que elas pensam sobre a cidade, o que elas pensam em relação aos espaços destinados a elas, como elas imaginam que poderia ser. As únicas coisas que os governantes ouvem são as cifras, o custo, quais interesses em jogo. Mas pensar na cidade é entender que ela é de todos (as), que a cidade deveria ser pensada para as infâncias, é o direito delas como cidadãos que viverão prospectivamente mais tempo nos espaços citadinos.

A criança tem o direito a uma área de lazer, uma pracinha pensada para ela, com uma iluminação adequada, nos pontos de ônibus próximos e de ter mais transporte, ter direito a vagas em escolas seguras e acolhedoras, atendimentos em hospitais. Elas deveriam ter direito de viver em segurança e tranquilidade em seus bairros, e esses deveriam ser pensados também por elas. As infâncias aqui apresentadas são diferentes, mas ambas têm algo em comum, o direito à cidade. As crianças em seu processo de apropriação do *território usado*, vão se constituindo como cidadãs, também na cidade.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo-SP: Editora 34, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo- SP: Cortez, 1989.
- LOPES, Jader Janer Moreira; Fernandes, Maria Lidia Bueno. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. *In: Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, 2018, p. 202–211.
- LOPES, Jader. J. M; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. *In: Currículo Sem Fronteiras*, v. 6, nº 1, 2006, p. 103-127.
- LOPES, Jader.J.M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Revista Contexto & Educação*, 23(79), 65–82.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo-SP: Edusp, 2007.
- TAVARES, Maria. T. G. Infâncias e o direito à cidade em São Gonçalo: investigar a participação de crianças na cidade. *In: Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, 2020.
- TAVARES, Maria. T. G. **Perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça**. Bahia - BA: Uesb, 2020, p. 164-183.

Este e-book apresenta um conjunto de artigos coletivos elaborados por pesquisadores - mestrandos e doutorandos e docentes orientadores - vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU), da FFP - Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Os textos foram apresentados no VI Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais e V Seminário de Egressos, com o tema "Educação e democracia em tempos de reconstrução: Desafios da Escola Pública na superação das desigualdades", realizado em novembro de 2023. Estes artigos - fruto do trabalho investigativo dos grupos de pesquisa do PPGEDU - trazem reflexões que contribuem para a formação de sujeitos autônomos comprometidos com a mudança social e o enfrentamento das desigualdades - desafio constante para a Educação, a Universidade e a escola pública.

