

Vol. 2

CADERNOS DO INDDHU

**Movimentos em pesquisas
e estágios docentes**

Organizadora
Heloísa A. Matos Lins

 **Pedro & João**
editores

Cadernos do INDDHU

**Movimentos em pesquisas e estágios
docentes**

Vol. 2

Heloísa A. Matos Lins
(Organizadora)

Cadernos do INDDHU

Grupo de Pesquisa



Infâncias, Diferenças e
Direitos Humanos

Movimentos em pesquisas e estágios
docentes

Vol. 2


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.

Heloísa A. Matos Lins [Org.]

Cadernos do INDDHU. Movimentos em pesquisas e estágios docentes.
Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 99p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-625-1281-4 [Digital]

1. Educação em Direitos Humanos. 2. Formação de professores. 3. Estágios supervisionados. 4. Estudos da infância. I. Título.

CDD – 370

Capa: Patricia Perez

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Heloísa A. Matos Lins	
CARTA ÀS/AOS/ES ESTAGIÁRIAS/OS/ES: PARA QUE O MEDO NÃO NOS IMOBILIZE	11
Monalisa Aparecida do Carmo Iuli do Carmo Melo	
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O AFETO COMO FERRAMENTA CONTRA A BARBÁRIE	21
Alessandra Caroline Siqueira Silva	
DESCONSTRUÇÃO DE PRECONCEITOS E MITOS: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	35
Alexandre de La Palma Leite Poddis	
EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO	55
Giovana Luna Melo	
A ESCOLA EM TEMPOS DE AMEAÇA, AGRESSÃO E VIOLÊNCIA	69
Júlia Almeida Gomes de Araújo	

PASSIVIDADE OU AUTONOMIA: O QUE A ESCOLA TEM VALORIZADO?	79
Marissol Alves Vieira	
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ACOLHIMENTO EM LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	87
Thiago Antônio Felipe	
NOSSOS AGRADECIMENTOS	99

APRESENTAÇÃO

Como atos inaugurais do Grupo de Pesquisa INDDHU - *Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos* - do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, foram organizados dois movimentos de formação que compõem os dois primeiros volumes dos Cadernos do Grupo: a 1^a. *Mostra de investigações*, através de apresentações de pesquisadores/as vinculados/as (com os resumos disponíveis no 1^o. volume) e o enfoque em Educação em Direitos Humanos (EDH) nas disciplinas de estágio docente, oferecidas aos cursos de licenciatura da UNICAMP, cujos percursos formativos dos/das estudantes do 1^o. semestre de 2023 compuseram este 2^o. volume. Ambos os movimentos se propõem à circulação dessas produções de conhecimento com a comunidade mais ampla, destacadamente no diálogo com as escolas da Educação Básica, gestores/as, educadores/as e interessados nas temáticas aqui priorizadas.

Assim, a partir da organização entre as professoras e pesquisadoras/es integrantes do INDDHU, a *1a. Mostra de investigações*¹ foi realizada, abrindo-se à comunidade em geral e contando com a participação mais direta de estudantes vinculados/as aos cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos em Educação. Também participaram alguns/mas estudantes de cursos de Graduação que compartilharam seus estudos e respectivas pesquisas (Iniciação Científica ou Trabalho de Conclusão de Curso em andamento).

Com intuito fundamental de oportunizar o conhecimento e as trocas sobre as atividades realizadas no âmbito do Grupo e

¹ Programação disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/agenda-de-eventos/1a-mostra-de-investigacoes-do-grupo-de-pesquisa-inddhu-infancias-diferencas-e>

seus/suas integrantes, a partir de tais apresentações, foi realizada uma potente roda de conversa que também envolveu participantes da comunidade externa à Faculdade de Educação inscritos/as no evento. Vale destacar que, neste período, duas doutorandas do INDDHU tiveram a oportunidade de realizar o Programa de Estágio Docente (PED), ambas sob minha orientação, e narram aqui suas experiências com duas turmas envolvidas, em *Carta às/aos/es estagiárias/os/es: para que o medo não nos imobilize*, assim como os/as/es estudantes, com reflexões singulares e instigantes, que constam neste 2º. volume, como já mencionado.

Nesse contexto, as principais diretrizes e perspectivas que orientaram a criação do Grupo - e suas ações (como é o caso da orientação dos estágios) - foram compartilhadas e enriquecidas nessas trocas como um ato fundante que indica os principais compromissos desse coletivo acadêmico. Desse modo, além da apresentação do site também recém-criado², de seus/suas membros/as e linhas de pesquisa, foram destacados seus principais objetivos³:

A partir do diálogo com os Estudos da Infância, com os Estudos de Bebês e os Estudos da Diferença, dentre outros referenciais teóricos, nos interessamos por projetos de impacto social e pela formação de pesquisadoras/es que reconheçam, fortaleçam e contribuam para a efetivação dos direitos e das garantias para a dignidade das infâncias, sua participação protagonista, suas expressões e linguagens, tendo como horizonte o fortalecimento de uma cultura de fraternidade e de justiça social. Diante dos desafios históricos, complexos e intensificados para tal concretização, torna-se premente a reflexão, defesa, divulgação e criação de referenciais sobre as infâncias como potências e das garantias para sua formação subjetiva pluralista e inclusiva, não apenas oferecida pelas instituições escolares, pelas políticas públicas, mas pelas famílias e por toda a sociedade afeita aos projetos alicerçados nas diferenças, nas multiplicidades e na ética como guias.

² Disponível em: <https://inddhu.fe.unicamp.br/>

³Para mais informações, consultar o diretório dos grupos de pesquisa do CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3841740519874647.

Por fim, aqui partilhamos uma leitura feita na 1^a. *Mostra*, por mim, que atualmente lidero o Grupo, cuja principal expectativa - ao lado do exposto pelas colegas professoras Gabriela G.C. Tebet e Chantal V. Medaets (pesquisadoras integrantes) e de Janaina Cabello e Janaina Dantas G. Gomes (pesquisadoras convidadas) - foi a de mobilizar os afetos e perceptos de quem busca e/ou integra este Grupo, no presente e em dias que virão, dada a proximidade quanto às urgências epistêmicas, político-pedagógicas e muitas outras que se avolumam, em todo o mundo. Trata-se de excerto da introdução da obra *Deleuze and Guattari and fascism*, feita por Rick Dolphijn e Rosi Braidotti, em livre tradução⁴:

Precisamos ir além das oposições dialéticas, além da lógica do antagonismo violento, além dos dualismos militares para chegar a um pacifismo de assuntos. Essa tarefa é auxiliada por cartografias políticas precisas das relações de poder que habitamos e pelas quais somos estruturados. Isso requer uma compreensão adequada de como viver juntos em um mundo mais do que humano. Isso por si só é um trabalho árduo. Saber que a afirmação é a força ética fortalecedora que aumenta nossa capacidade de nos relacionar e aceitar os outros, de assumir mais mundo, e essa negatividade é o oposto - uma diminuição de nosso relacionamento capacidade e empatia pelos outros - escolher a alegria significa escolher a ação, em vez da reação. A negatividade e o ressentimento, por outro lado, conduzem à paralisia e à estagnação. Mais do que nunca, portanto, precisamos de formas de oposição política que sejam ricas em alternativas, concretas em proposições e ligadas a projetos cotidianos. Este não é um processo simples ou indolor, mas a raiva por si só não é um projeto; precisa tornar-se uma força constitutiva dirigida não apenas "contra" mas também a favor de algo. [...] Confrontados com o fosso da negatividade de líderes políticos que nos desejam doentes fingindo se importar, diante de sua desonestidade e violência, nos ecoarão Deleuze e Guattari e dirão: não, obrigado, preferimos não te seguir. A questão crucial, porém, é: quem e quantos somos 'nós', aqueles que desejam uma vida antifascista? 'Nós' podemos muito bem concordar e ser contra a aliança do neoliberalismo com microfascismos e fundamentalismos múltiplos, mas precisamos compor juntos um plano de acordo sobre quais são nossas esperanças e aspirações compartilhadas. Precisamos chegar a um acordo sobre o que queremos construir juntos como alternativa. Precisamos de discussão feroz, negociação e uma risada ocasional para descobrir essas novas formas de fascismo, mas também para nos

⁴Dolphijn, Rick, Braidotti, Rosi. Introduction: How to Live the Anti-fascist Life and Endure the Pain. In: Dolphijn, Rick & Braidotti, Rosi (edt.). *Deleuze and Guattari and Fascism*. Edinburgh University Press, 2022.

reinventar (para nos unirmos mais fortemente em um novo equilíbrio, como diria Serres). Crítica e criação andam de mãos dadas, assim como os aspectos críticos e clínicos da práxis ética (ver Braidotti, 2016).

[...] queremos repetir a mesma pergunta: quem e quantos somos "nós"? Até que ponto 'nós' podemos dizer que 'nós' estamos nisso juntos? Queremos expressar solidariedade, evitando recomposições apressadas de uma 'humanidade' unida ao medo e à vulnerabilidade. Preferimos defender a complexidade, a heterogeneidade e as múltiplas formas de ser antifascista, ou seja, uma definição afirmativa daquilo que nos une. A maneira de ativar uma versão contemporânea da vida antifascista é cultivar a ética da afirmação e partir do projeto de compor um 'nós' fundamentado, responsável e ativo. Essa é a práxis coletiva da política afirmativa, que Deleuze e Guattari nos encorajam a abraçar contra a negatividade tóxica do contexto social (Dolphijn & Braidotti, 2022, pp. 1-18)

Que tais horizontes nos possibilitem a formação de um "nós" eticamente comprometido e fortalecido para o enfrentamento de tais desafios e criações cotidianas, motivo também da existência de um Grupo de Pesquisa...

Profa. Dra. Heloísa A. Matos Lins
Janeiro de 2024.

CARTA ÀS/AOS/ES ESTAGIÁRIAS/OS/ES: PARA QUE O MEDO NÃO NOS IMOBILIZE

MONALISA APARECIDA DO CARMO¹

monalisacarmo3@gmail.com

IULI DO CARMO MELO²

iulimelo22@gmail.com

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, 2017, p.25).

Um ensinar corajoso é o convite de bell hooks (2017). Coragem para despir-se e aproximar-se constantemente dos sentidos que nos orientam. É sobre a necessidade de lembrar da motivação, ao mesmo passo em que enfrenta a desmotivação gerada pelo real. É compreender que o real é também caótico, mas exige que encontremos nele o *esperançar*, para, a partir disso, semear doses de mobilização e transgressão. Todo esse processo assume contornos muito específicos quando estamos iniciando no processo de formação de identidade profissional; um caminho muito impactado pelos afetos e atravessamentos de trajetórias diversas. E foi considerando isso que nos atentamos a partilhar e conversar sobre vivências, sentimentos e deslocamentos que surgiram ao longo dos estágios supervisionados.

¹ Doutoranda em Educação na UNICAMP. Campinas, SP, Brasil.

² Doutoranda em Educação na UNICAMP. Campinas, SP, Brasil.

Nos colocamos aqui enquanto educadoras convidadas para participar do Programa de Estágio Docente (PED) que se envolveram na construção e articulação dessa viagem. Mergulhamos nas trocas provocadas ao longo da disciplina de estágio, de modo a (re)pensar nossas práticas enquanto educadoras, com base nos ditos de Paulo Freire (1996, p.13): “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Diante do reconhecimento da importância de ensinar-aprendendo, recorreremos à construção dessa carta, como forma de externalizar os encontros e afetações de um semestre de acompanhamento das duas turmas.

Mais que o interesse pela importância do estágio na construção da identidade docente, chamamos a atenção para as especificidades produzidas num Estágio Supervisionado com ênfase na Educação em Direitos Humanos, que foi realizado durante o primeiro semestre de 2023. E ressaltamos isso porque estávamos diante de um contexto marcado por especificidades como: o primeiro semestre após uma presidência da extrema direita, o aumento dos casos de invasão a escolas³, a vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), junto às mobilizações para sua revogação, e os inúmeros outros casos de violência que são vivenciados cotidianamente nas escolas.

³ O primeiro semestre de 2023 foi marcado por episódios lamentáveis de violência em escolas. Para citar alguns exemplos: em São Paulo, um estudante agrediu colegas e professores com uma faca, sendo vítima fatal a professora Elisabeth Tenreiro, de 71 anos. Fonte: disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/morre-professora-de-71-anos-esfaqueada-por-aluno-em-escola> Acesso em: 25 de outubro de 2023. No Sul, na cidade de Blumenau, Santa Catarina, um homem de 25 anos invadiu uma creche e atacou profissionais de Educação e crianças com uma machadinha. Desse ataque foram vítimas fatais três crianças: Lara, de 1 ano e 7 meses; Ana Bela, de 1 ano e 8 meses; e Murilo, de 1 ano e 9 meses, e duas funcionárias, a professora Keli e a agente educacional Mirlla. Fonte: Disponível em <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/05/04/homem-invade-creche-em-sc-com-faca-e-mata-tres-criancas-e-duas-funcionarias.ghtml>. Acesso em 25 de outubro de 2023.

Sendo assim, em meio às disputas que envolvem o debate da Educação em Direitos Humanos, assumimos a nossa perspectiva a partir de um entendimento da educação como prática da liberdade. Nas palavras de bell hooks (2017, p.35), nesse ambiente “os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos [...] Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos”. Assim, nos arriscamos na troca de experiências, por entender que elas aproximam e fortalecem as práticas.

Nossas movimentações partem da construção democrática de educação, chamando para uma produção do/no processo: antes, durante e/ou depois. Algo que se dá em uma complexidade que não separa as etapas em caixinhas e, por isso, nesse ambiente há espaço, tanto para quem já leciona quanto para quem está no estágio, assim como para quem não tem certeza sobre a vontade de estar na sala de aula. E acolher essas diferenças é fundamental para a construção do entendimento de uma proposta de Educação que não é apenas “para” os direitos humanos e, sim, “em”, uma vez que se reconhece em todas as etapas do processo.

Essa educação democrática é uma urgência num contexto de descrença e ataques específicos que passam pela tarefa de fazer estágio na atualidade. E isso nos chama a atenção para o fato de que, mesmo no caos, e em meio ao reconhecimento de qual educação queremos, não cabem receitas voltadas ao modo de preparo. Ao mesmo passo em que é preciso assumir horizontes e perspectivas no movimento, precisamos construir indicações de caminhos, sem permitir que eles se fechem nos descaminhos.

Enquanto autoras dessa escrita, nos encontramos em uma perspectiva progressista de reivindicar humanidades e resgatar princípios da Educação em direitos humanos em nossas movimentações e estudos, para vivências dignas em comunidades solidárias, dotadas de uma perspectiva democrática. Como nos ensina bell hooks (2021, p.62):

Professores dotados de visão democrática sobre a educação assumem que esse aprendizado nunca está confinado apenas à sala de aula institucionalizada. Em vez de incorporar a falsa concepção de que a universidade não é o “mundo real” e ensinar de acordo com isso, o educador democrático liberta-se da falsa ideia da universidade corporativa como ambiente à parte da vida real e procura repensar o ensino como elemento permanente da experiência de mundo e da vida real. Quando incorporamos o conceito de educação democrática, passamos a enxergar ensino e aprendizagem como constantes. Compartilhamos o conhecimento obtido em salas de aula para além daquele espaço, trabalhando, portanto, para desafiar a concepção de que certas formas de saber são sempre e somente acessíveis à elite.

Neste sentido, nos encontramos numa construção democrática que assume a Educação em Direitos Humanos como princípio base dessa busca por reconhecer o “mundo real” e ensinar a partir dele. E, para isso, nos atentamos à especificidade do estágio que indica uma transição importante na formação, mas também se apresentou como uma fase marcada por medos, desânimos e incertezas.

Sentimentos que chegaram refletidos na urgência que se apresenta cada vez mais crescente, especialmente diante dos ataques ao processo democrático que vem gerando esforços para retrocessos em relação aos direitos humanos, impulsionados pelo avanço das direitas radicais na última década. Esse contexto fez da permanência na escola um ambiente de insegurança. É nessa conjuntura que fomos despertadas desde o primeiro encontro, a identificar denúncias que indicam como:

A cultura do medo, que cresce desenfreada na maioria dos campi universitários, tanto dentro quanto fora da sala de aula, enfraquece a capacidade dos estudantes de aprender. Alunos e alunas que se relacionam com base no medo duvidam de sua capacidade de cumprir tarefas. Com muita frequência, são dominados pelo medo do fracasso. Quando são incentivados a confiar em sua capacidade de aprender, estudantes podem encarar desafios difíceis com espírito de resiliência e competência. (hooks, 2021, 143)

Esse medo estava entre estudantes da educação básica, mas também nas turmas de estágio, impulsionado pelas especificidades

citadas acima. São trajetórias de futuras/es/os formadoras/es/os se constituindo num contexto de crescente desvalorização da educação. A histórica falta de reconhecimento profissional e as imposições do neoliberalismo se somam ao conjunto de ataques consolidados pelo neoconservadorismo. Um cenário que centraliza a atenção nas instituições familiares e escolares, onde muitos veem nelas a possibilidade de se fortalecer e aplicar um projeto completamente excludente e desumano.

Nessa conjuntura, somos todas/es/os convocadas/es/os à construção dessa confiança, algo que nasce no entendimento do estágio como lugar de possibilidades e despertar para o que acontece além da sala de aula. A educação com enfoque em direitos humanos é assumida como uma abordagem didático-metodológica que reconhece o ingresso na Educação Básica não apenas como um direito em si, mas também como uma porta de acesso a outros direitos. Assim, de maneira intrínseca ao conteúdo previsto no currículo, a informação é disponibilizada com objetivo de formação de pessoas conscientes de seus direitos, deveres e, conseqüentemente, de sua própria humanidade. Vera Maria Ferrão Candau e Susana Beatriz Sacavino (2013, p.65) ressaltam:

O importante na educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em Direitos Humanos em direitos humanos e formação de educadores Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos.

Portanto, essa Educação é construída a partir de diálogos e outras formas de ensinar, com uma postura responsável de educadoras/es que coloquem as/os/es estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem, prezando por especificidades de raça, classe, gênero, idade e outros marcadores da diferença.

Esse guia em movimento, que aqui entendemos como Educação em Direitos Humanos, possibilitou a ampliação do estágio, tanto do ponto de vista estrutural do espaço escolar,

quanto das perspectivas do fazer docente. O deslocamento da sala de aula da educação formal, como único meio de construir esse ensinar-aprendendo, nos permitiu abrir caminhos para os desejos e, conseqüentemente, à capacidade criativa.

Foi assim que tanto os cursinhos populares ou o museu de ciências puderam ser assumidos como espaços educativos importantes para formação docente. Também, vimos a escola ser percebida em sua grandiosidade, o que suscitou projetos sobre a história do bairro, o despertar para a biblioteca enquanto ambiente formativo e o pátio da escola, deixando de ser local restrito.

Acompanhamos a fala “não tem arte aqui” ser transformada em um projeto voltado a apresentar, à comunidade escolar, o histórico artístico daquele bairro. E a partir disso, abrir caminhos para repensar a gravidade dos preconceitos e discriminações enfrentados num conjunto de elementos que se escondem em argumentos sobre a localização da escola. Vimos o preconceito linguístico nas aulas de português ecoar em uma aula sobre o português da Lélia Gonzales (1984), que ressalta a africanização do português e o que está associado ao preconceito linguístico. Assim, a necessidade de diversidade étnico-racial pôde ser percebida na apresentação de constelações estelares não ocidentais que foram exibidas para as crianças junto a explicações sobre os povos indígenas. Foi também a partir do estranhamento das crianças - ao terem contato com uma estagiária indígena e perceberem que aquele corpo não cabe na narrativa única construída pelos referenciais do eurocentrismo - que puderam ouvir histórias indígenas e fazer um piquenique com alimentos tradicionalmente cultivados pelos povos originários.

Nos desafios do tempo e da disponibilidade, a própria prática se tornou um campo de observação e intervenção. Relatos de deslocamento do cansaço, falta de interesse e disciplina por parte dos estudantes deram origem a possibilidades pedagógicas que renovaram tanto os/as/es docentes quanto os/as/es discentes.

Aqueles/as que vieram de longe, imigrantes, também foram notados/as, humanizando a experiência da diferença. Isso gerou

urgências em relação às políticas educacionais de acolhimento e integração, bem como boas práticas de preservação das culturas de origem, através do idioma, enriquecendo assim a cultura brasileira.

Houve também quem retornasse às escolas onde estudaram, incluindo contextos de escolas rurais e periféricas. Além disso, a experiência de cursinhos pré-vestibulares trouxe à tona a diversidade de vivências que têm transformado a própria Universidade, exigindo uma adaptação à diferença e reivindicando direitos diante das inúmeras denúncias de violências que, infelizmente, são frequentemente naturalizadas nas escolas

Os desentendimentos sobre a importância da/de/do estagiária/e/o impactam nos limites impostos para o fazer docente. São desafios que fecham a construção de uma proposta de troca e acolhimento, em escolas que têm os ambientes de estágio previamente definidos, sem possibilidade de circulação e se apresentam de modo a dizer “é isso que temos, se quiser seguir conosco”. Uma lógica autoritária que inferioriza a/e/o estagiária/e/o e impede aproximações.

Essa falta de entendimento também se torna um problema quando a/o/e estagiária/e/o é apresentada/e/o como avaliador/a/e das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, passa a ser interpretada/e/o como quem pode levar novos problemas para o interior da escola. Assim, os acessos vão ficando cada vez mais restritos. Como dito em nossas trocas, em sala de aula, mesmo quando a escola se abre para essa recepção, a/e/o estagiária/e/o é tratada/e/o, muitas vezes, como de alguém que “deve ouvir mais que falar”. Uma posição marcada por recusas e ausência de parceria, que gera a sensação de “escolhi a escola errada”.

Algumas das escolas que aceitam a presença de estagiárias/es/os tem previamente definido também qual professor/a/e é aberto ao acompanhamento. Do outro lado, as instituições que possuem interesse na parceria que o estágio proporciona, lidam com a grande quantidade de estagiárias/es/os e projetos, fazendo com que haja um limite para a manutenção do funcionamento da escola.

Em meio a esses desafios, a construção do *esperançar* foi sendo construída nas trocas com professoras/es, gestoras/es, convidadas/os/es para estar em alguma aula da disciplina e partilhar sobre os contatos com a escola. Essas pessoas trouxeram outros horizontes e possibilidades do ser e estar na escola, o que mobilizou olhares para caminhos que mesmo em meio aos desafios, apresentavam direcionamentos democráticos e orientados por uma Educação em Direitos Humanos.

As idas e vindas desse cotidiano escolar denunciaram e aprofundaram discussões como: a imprescindível necessidade de formação continuada de professoras/es, como a valorização financeira dos profissionais da Educação impacta diretamente na atuação, a efetivação de profissionais com condições de trabalho é urgente, a disponibilização de recursos adequados para atendimento das demandas institucionais, dentre outras. A escola deve ser um local acolhedor das diversidades e isso passa pela estrutura, gestão e sala de aula: uma organização diversificada e capaz de refletir/construir/ampliar a garantia de uma Educação em direitos humanos

Essas experiências nos despertam para o quanto a humanização dos profissionais de educação envolve todos os âmbitos, com atenção ao bem-estar docente, partindo do pressuposto que educadores/as que estão saudáveis - tanto emocional/mentalmente quanto fisicamente - se apresentam com melhor relacionamento com estudantes e lidam de forma mais promissora com os desafios da profissão. Isso, evidentemente, se contrapõe ao estado de mal-estar que intensifica os conflitos e dificuldades em manter uma prática pedagógica libertadora.

Assumir essa conjuntura, enquanto processo que transforma a escola e as identidades profissionais, diz respeito à concepção de estágio que escolhemos experienciar. Nos distanciamos da tradicional concepção que separa teoria e prática e atribui ao estágio o segundo, o que gera uma associação da experiência como parte prática da formação e tende a colocá-la numa dimensão dicotômica que elimina sua complexidade formativa para se fechar

em construção técnica. Nos abrimos para experienciar o risco, sem modelos de sucesso. De uma carta para outra, Paulo Freire em *Professora sim, tia não! Cartas para quem ousa ensinar* (1997) sintetiza o anseio dessa escrita, que é compartilhar a inspiração de coragem, que aprendemos nessa experiência, essencial para educar o medo e não permitir que ele nos imobilize:

Quando começamos a ser envolvidos por medos concretos, tais como o de perder o emprego, o de não ser promovidos, sentimos a necessidade de estabelecer certos limites a nosso medo. Antes de tudo, reconhecemos que sentir medo é manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, com táticas que talvez diminuam os riscos que corro, devo prosseguir na luta. Daí a necessidade de comandar meu medo, de educar meu medo, de que nasce finalmente minha coragem. Por isso é que não posso, de um lado, negar meu medo; de outro, abandonar-me a ele. Mas preciso controlá-la e é no exercício desse controle que minha coragem necessária vai sendo partejada. É por isso que há medo sem coragem, que é o medo que nos avassala, que nos paralisa, mas não há coragem sem medo, que é o medo que, “falando” de nós como gente, vem sendo por nós limitado, submetido, controlado. (FREIRE, 1997, p. 37)

Se a construção do estágio não provoca, tão pouco será o desejo pela educação. Esperamos e *esperançamos* que a leitura desse e-book, auxilie no resgate do fazer pedagógico, na medida do amor com que se faz a busca pela justiça social, de uma Educação laica, gratuita de qualidade, antirracista, anti-adultista, antissexista, anticapacitista e sem a expressão das lgbtqiapn+fobias⁴, ou seja, inspirada num outro humanismo.

⁴ LGBTQIAPN+fobias: Violência motivada pela abjeção às pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, não binárias, + outras identidades dissidentes da norma cis-heterossexual.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores.** *Educação* [S. l.], v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revista.seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319>.

Acesso em: 29 outubro de 2023

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

_____. **Professora sim, tia não! Cartas a quem ousa ensinar**, v. 10, São Paulo: Olho d'água, 1997.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira.** In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

_____. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança.** Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O AFETO COMO FERRAMENTA CONTRA A BARBÁRIE

ALESSANDRA CAROLINE SIQUEIRA SILVA¹

a265597@dac.unicamp.br

Ligar os pontos. Minha mãe dizia que olhar as estrelas tinha a ver com isso. “Lá em cima é como aqui embaixo, Jackie. Você precisa procurar as coisas que nos conectam. Encontrar os jeitos com que nossos caminhos se cruzam, nossas vidas se interceptam e nossos corações se encontram”.(Em algum lugar nas estrelas, Clare Vanderpool, 2013)

À PROCURA PELO ESTÁGIO

Esse foi meu segundo estágio obrigatório realizado na graduação. Inicialmente, não tinha vontade de cumprir o estágio. A primeira experiência me fez ter uma quebra de expectativas e pensar em, mais uma vez, ser um estágio “planta” me colocava em uma situação de desânimo, o que me fez demorar um pouco para efetivamente procurar o estágio.

Durante os meses de realização do estágio, estava trabalhando como professor de itinerário em uma escola estadual no período noturno; como minha carga horária ocupava todas as noites, a intenção era realizar o estágio obrigatório na própria escola, mas no contra turno.

¹ Instituto de Física Gleb Wataghin. UNICAMP. Campinas, SP, Brasil.

A escola se dividia em dois períodos, PEI (ensino integral): durante o dia para ensino fundamental II e ensino médio no noturno. Por causa dessa divisão, a gestão se dividia; o diretor da escola era o responsável pelo período integral e o vice-diretor pelo período noturno. Como meu trabalho ocorria no período noturno, eu não possuía quase nenhum contato com o diretor da escola, com quem eu teria que conversar sobre realizar o estágio. Ao realizar essa conversa, mais uma vez o estágio obrigatório quebrava minhas expectativas: recebi uma resposta como um “na volta a gente compra”. Eu deveria deixar a carta de estágio em cima da mesa dele que, em algum momento, olharia; no entanto, o tempo não me permitia mais. Desisti da ideia de realizar o estágio na própria escola e passei a procurar em outras escolas.

A procura por escolas se mostrou um novo problema. Um empecilho diferente surgia a cada lugar: a escola não aceitava estagiários, não tinha mais vagas, o ensino médio era no período noturno, o que coincidia com meu trabalho. Diante do prazo, a solução se mostrou procurar o estágio em espaços “alternativos” de ensino.

Entrei em contato com um museu de ciências naturais e fui bem recebido para a realização do estágio obrigatório. No entanto, era impossível realizar o estágio e participar das discussões da matéria sem pensar também no meu espaço de trabalho. Esse texto é uma articulação entre o estágio obrigatório no museu de ciências e a atuação como professor da rede pública de ensino.

O ESPAÇO DE ATUAÇÃO

O museu e a escola estadual representam espaços muito diferentes, tanto fisicamente quanto na percepção dos estudantes.

O museu de ciências se localiza dentro de um parque de lazer conhecido na cidade. O parque conta com diferentes espaços recreativos e culturais e uma grande área verde. Dentro do parque, o museu é responsável por dois prédios. Um deles possui uma infraestrutura com diferentes experimentos e o outro é o prédio do

planetário. Atualmente, o museu está com falta de funcionários/as e estagiários/as, o que não torna possível a utilização dos dois espaços de forma simultânea.

A realização do estágio obrigatório ocorreu no prédio no planetário, acompanhando as sessões realizadas para as escolas. É importante dizer que o espaço do planetário é um lugar atrativo para os alunos e visto como um espaço de lazer que envolve a saída para um lugar diferente da escola, com conteúdos distintos das aulas padrão. Além disso, as visitas normalmente são agendadas por escolas de ensino fundamental I e II e, de forma pontual, de modo que uma turma que vai ao planetário não irá novamente. Então, o contato com as crianças ocorria apenas uma vez e, sem ocasionar uma relação mais específica com cada turma, não era possível conhecer suas particularidades.

Enquanto o museu se apresenta como um espaço de lazer e receptivo aos estudantes, a realidade muda em se tratando da escola. A escola estadual que eu trabalhava se localiza em um bairro de conjunto habitacional da cidade, de modo que os/es/as estudantes da escola são em maioria do próprio bairro ou de bairros próximos. A instituição também é a escola sede da Fundação Casa da cidade, mas que apenas significava que os alunos, ao se formarem na fundação, teriam o nome dessa escola. A localização, a associação com a Fundação e a suposta “fama” causam uma rejeição dos/as professores/as da rede em escolher aulas na escola.

Durante a pandemia, a escola passou por um processo de mudança do espaço para PEI (Programa Ensino Integral); mudança de interesse por parte da gestão da escola. Foram feitas algumas reuniões com a suposta intenção de escutar a opinião dos alunos e pais sobre a mudança. A maioria dos/das/des estudantes não queria a implantação da PEI; no entanto, essa vontade não foi respeitada, no fim, ocorreu o processo de mudança para o ensino integral. Durante o dia, a escola possui ensino integral para ensino fundamental II e noturno para o ensino médio. Frente a todas essas questões, a escola é marcada como um espaço de violência

institucional e sucateamento do período noturno, que quase sempre é marcado pelos considerados “restos” da PEI.

Minha atuação na escola era como professor de várias matérias de itinerário para duas salas do terceiro ano do Ensino Médio e, com o passar das aulas, foi possível perceber essa falta que o ambiente escolar gerava. Es estudantes não eram vistos como humanos, como alguém autônomo e que pensa. Existia uma carência de serem ouvidos, valorizados, de afeto. O espaço da escola se mostrava um espaço hostil.

Por causa da reforma do Ensino Médio, os terceiros anos passaram a ter uma grande quantidade de itinerários e a maioria dos/as professores/as que está há mais tempo na docência não gosta de lecionar essas matérias, que acabam sob responsabilidade de professores/as mais novos/as, como foi o meu caso. Por todas as minhas matérias serem itinerários, eu passava em média 10 aulas por semana em cada sala; isso me proporcionou conhecer melhor aqueles/as estudantes, saber seus nomes, especialidades e gostos. Esse maior contato fazia com que es alunes se sentissem parte da sala, como pessoas, realmente.

AFETOS?

Percebendo todas essas faltas que a escola gerava, minha docência se encaminhou para uma educação afetiva. A sala de aula seria um lugar de bons encontros e não de violências.

Pode parecer meio banal falar de afeto do contexto escolar; como algo tão “cafona” poderia auxiliar dentro da sala de aula? Para Freire, nada se constituiria sem afeto, descrevendo o amor como um ato de coragem, como cita: “É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico” (FREIRE, 1997, p.10)

Uma educação afetiva não possui relação com contato físico ou com os tipos de amores que conhecemos; uma educação baseada no afeto é aquela em que estudantes são escutados/as e têm suas

opiniões validadas com uma fala respeitosa e uma escuta ativa; é um querer bem aos educandos/as/es. Essas ações contribuem para uma construção da autoestima desses sujeitos; é fazer com que lembrem que existem como humanos dentro daquele espaço e possuem seu lugar no mundo.

O campo dos afetos também influencia na própria aprendizagem. A aprendizagem ocorre de modo mais efetivo em uma sala de aula em que não se tenha medo e, assim, se mostre acolhedora:

O aluno aprende realmente bem o que o cativa, numa atmosfera de aula que lhe pareça segura, com um professor que sabe criar afinidades. Eis porque a escola, ao mesmo tempo, tem de conciliar o intelectual e o afetivo e constitui um lugar privilegiado para operar essa conciliação. A alegria na escola só é possível na medida em que o intelectual e o afetivo conseguem não se opor. (SYNDERS, 1998, p. 92)

Dentro da sala de aula, era comum escutar reclamações sobre alguns/mas professores/as gritarem, ou não darem a oportunidade de os/as/es alunos/as/es expressarem sua opinião e como isso fazia com que perdessem o próprio interesse por essas matérias. Contrariando essa realidade, a educação afetiva (positiva, como aqui me refiro) torna-se uma educação de potência.

EDUCAÇÃO COLONIAL COMO PRÁTICA AFETIVA

Considerando tal ambiente escolar, eu queria de algum modo relacionar o campo dos afetos com a minha prática de estágio no museu e a escolha foi tratar de uma educação científica decolonial como prática afetiva.

A ciência é uma área que ainda possui uma forte presença ocidental, lida como um conhecimento de homens brancos, cis e de classes mais altas. Uma educação científica decolonial busca subverter esse papel, colocar como detentores de conhecimento aqueles de que as vozes foram tiradas.

Neste sentido, a educação decolonial sustenta-se numa educação afetiva, ao dar a possibilidade dos/as/es alunos/as/es também se verem naquele espaço e construírem uma autoestima. Assim, considerando o acompanhamento das atividades no planetário, fazia sentido usar uma ciência decolonial no estudo das constelações. Estudar as constelações é também conhecer um determinado povo. Para Brito, Bootz e Massoni (2018) "... o termo 'constelação' é definido como padrão cultural de um certo povo. É como diferentes povos enxergam o céu, ao longo do tempo, os padrões estelares" (p. 934).

No estudo das constelações, é comum que as greco-romanas - que são as que costumeiramente conhecemos como Três Marias, Escorpião, Ursa Maior, entre outras - sejam ensinadas como as únicas existentes, quando na verdade cada parte do globo possui diversas constelações diferentes. Significa que a diferença cultural dos povos gera uma diferença ao olhar para o céu.

Para uma prática de ciência decolonial, seriam necessárias constelações não ocidentais e, pensando na localidade, alguma provável constelação do território brasileiro. Para a proposta aqui em perspectiva, as constelações escolhidas foram constelações indígenas da família linguística Tupi-Guarani. É importante ressaltar que as buscas na internet não possibilitaram achar um grupo mais específico e, durante a prática, se mostrou presente a discussão sobre as diferenças dentro de uma mesma família linguística.

Ao levar a proposta de constelação não ocidentais, o tema foi bem recebido no museu, que também buscava implementar o assunto nas sessões para os/as visitantes.

Um grupo de 4 constelações foi utilizado. A constelação do Homem Velho, do Veado, da Ema e da Anta do Norte. Dentro do espaço do museu, tive oportunidade de usar o próprio tempo do estágio para realizar a pesquisa. As informações sobre cada constelação podem ser vistas na Tabela 1.

Tabela 1: Nome, relação com as constelações greco-romanas no céu e significado de algumas constelações da família linguística tupi guarani.

Tupi guarani	Português	Constelação greco-romana	Significado
Tuivaé	Homem velho	Touro e Órion	Verão para o Sul e chuva para o Norte. Uma mulher teria traído seu marido cortando-lhe a perna para que pudesse ficar com o irmão dele. Os deuses, com pena, transformaram-no em uma constelação.
Veado	Veado	Vela e cruzeiro do Sul.	Outono
Guirá Nhandu	Ema	Cruzeiro do Sul e escorpião	Inverno para o Sul seca para o Norte
Tapi'i	Anta do norte	Cefeú. Lagarto e Cassiopéia	Primavera. A anta estaria passeando pelo caminho das antas (via láctea)

Fonte: Brito, Bootz e Massoni (2018, p.935)

A imagem de cada constelação pode ser vista nas Figuras 1, 2, 3 e 4, respectivamente, abaixo:

Figura 1 – Constelação do Homem Velho. Fonte: Pedrosa (2016)



Figura 2 – Constelação do Veado. Fonte: Pedrosa (2016)



Figura 3 – Constelação da Ema. Fonte: Pedrosa (2016)



Figura 4 – Constelação da Anta do Norte. Fonte: Pedrosa (2016)



A realização da proposta no museu ocorreu em forma de palestra, após a sessão no planetário. Na palestra, foram abordados assuntos sobre o significado das constelações, a importância do estudo de constelações não ocidentais, diversidade dos povos indígenas e as 4 constelações acima referidas. Também foi utilizado o software *Stellarium* para mostrar a localização de cada constelação no céu. O *Stellarium* é um software que pode ser utilizado tanto em computador quanto no celular e que possibilita ver o céu naquele instante na região em que você se encontra. Além disso, o programa também apresenta a opção de trocar a constelação que será mostrada através da opção *sky culture*; nele podemos encontrar diferentes constelações indígenas, europeias, asiáticas entre outras.

A palestra foi realizada para duas turmas diferentes de alunos do ensino fundamental I da rede pública e privada. Em ambas as apresentações, a proposta foi bem recebida tanto por professores/as quanto pelos/as estudantes.

Na escola, como o tempo de realização de aula poderia ser maior, a prática se dividiu em 4 momentos: exploração do espaço escolar, perguntas, aula dentro da sala de aula e observação do céu.

O momento de exploração do espaço escolar tinha como objetivo conhecer melhor a escola, fazer com que a turma se sentisse parte daquele espaço. A escola possui um laboratório e alguns/as não tinham frequentado ainda. Então, uma aula foi utilizada para conhecer esse espaço, sem a intenção de realizar experimentos, mas de proporcionar o descobrimento de tipos de materiais existentes no laboratório e suas utilidades. Nessa visita ao laboratório, descobrimos que a escola tinha um telescópio que nunca tinha sido utilizado e que se somou ao estudo das constelações, utilizado em aulas posteriores.

Após essa exploração do espaço escolar, foram feitas perguntas à turma, de modo oral, sobre o assunto escolhido para a aula. As perguntas foram divididas em 3 blocos: constelações, domínio ocidental, conhecimentos sobre povos indígenas. As perguntas e suas respectivas respostas podem ser vistas na Tabela 2:

Tabela 2: Perguntas e respostas realizadas durante o terceiro momento da prática na escola.

Constelações	
O que vocês entendem por constelação? - Estrela - Conjunto de estrela - Signo	Vocês conhecem alguma constelação? - Não conheço - 3 Marias, Perseu, Escorpião, Gêmeos
As constelações surgiram de algum lugar? - Grécia - Ancestrais - Lugar de crença	
Domínio Ocidental	
O que vocês entendem pelo conceito de ocidental? - Vem do ocidente - Nada	Existe alguma influência da cultura dominante na ciência? - Sim
Povos indígenas	
Que tipo de conhecimentos vocês têm sobre povos indígenas? - Tupi Guarani	Vocês acham que existe um apagamento da cultura indígena no geral?

- Pajé	- Sim
- Morte de indígenas	- Morte
- Escravidão	- Exploração do território
- Coisas ligadas a natureza	

Fonte: autor.

Apesar de terem surgidos alguns nomes de constelações, a maioria foi citada por um único aluno, enquanto grande parte da sala não conhecia o nome de nenhuma constelação. Há a ideia também de que as constelações teriam surgido da Grécia, demonstrando o domínio hegemônico da ocidentalidade. Por outro lado, também surgiu a resposta “ancestrais” que mostra o entendimento das constelações como um conhecimento passado através de gerações.

Todos/as/es os/as/es estudantes concordaram que existia alguma influência da cultura dominante na ciência, assunto que já tinha sido explorado durante outras aulas, de mostrar a ciência como um conhecimento que não é neutro. No entanto, ao serem questionados/as/es sobre o motivo, existiu uma dificuldade de elaboração da resposta.

No último bloco, há uma predominância do senso comum e de uma figura estereotipada de indígenas. Mesmo quando perguntados/as sobre a cultura indígena, apareceram respostas sobre morte e exploração do território, o que mostra os vestígios da colonização, sendo apenas lembrado o contexto de morte e exploração desses povos.

O terceiro momento consistiu numa aula expositiva, com a intenção de mostrar a heterogeneidade de povos indígenas e que os/as/es estudantes se deparassem consigo mesmos/as/es e pesquisassem mais sobre o assunto. Além disso, também foi realizada uma discussão sobre o conceito de constelação e o quanto ela poderia ensinar sobre uma cultura e, por fim, a apresentação das mesmas constelações escolhidas no museu.

Como as aulas ocorreram no período noturno, isso permitiu que ocorresse uma tentativa de observação das estrelas no pátio,

através do telescópio encontrado na escola. A prática apresentou alguns problemas pelo fato de o telescópio ser mais simples e não permitir ver estrelas com facilidade, além da iluminação noturna da rua e da escola que deixava mais difícil a visão das estrelas. No entanto, o momento se mostrou muito produtivo; a turma estava interessada em tentar mexer no telescópio e procurar alguma constelação para observar. Durante a prática, uma das alunas encontrou uma das constelações trabalhadas, comentando: “olha, é o pezinho da Ema”. A parte do pé da Ema é correspondente à constelação greco-romana de escorpião, mas a primeira reação da aluna ao ver as estrelas foi de lembrar da Ema.

O comentário é potente e mostra como uma educação decolonial é possível e a mostra de visões diferentes pode mudar os referenciais ocidentais para interesses outros.

O CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

As experiências no museu e na escola mostram o quanto uma educação afetiva é necessária e transformadora. Essa foi minha primeira experiência como professor da rede pública e a prática afetiva mostrou estudantes falando sobre se sentirem seguros dentro do espaço de aula, confortáveis para fazer perguntas que antes eram consideradas “bobas” por eles/as/us e que, mesmo por um breve período a minha atuação como professor, os tinha marcado. Todo/a/e professor/a/e deixa uma marca em seus alunos, por menor que seja e no caminho da educação afetiva, conforme Freire cita: “Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita” (FREIRE, 1979, p.15).

Assim como a nossa própria vida, a sala de aula é feita de encontros; nada é feito sozinho. Que esses encontros sejam rodeados de bons afetos e que possibilitem uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Alan A., BOOTZ, Vitor, & MASSONI, Neusa T. Uma sequência didática para discutir as relações étnico-raciais (Leis 10.639/03 e 11.645/08) na educação científica. Caderno Brasileiro De Ensino De Física, 35(3), p. 917–955, 2018. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2018v35n3p917>

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

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra. 12^a ed.,1979.

MARCONDES, Ofélia Maria. **Paulo Freire: por uma educação amorosa!** Revista Cactácea–Educação, Filosofia, v. 2, n. 4, 2022.

NUNES, Josiane Ferreira. **A importância do afeto em sala de aula**. 2011.Stellarium, disponível em <<https://stellarium.org/pt>> acessado em 30 de junho de 2023

PEDROSA, Leyberson. **Fique por dentro dos mitos e usos das constelações indígenas**. Portal EBC, 24 de fev. de 2016. Disponível em: <<https://memoria.ebc.com.br/tecnologia/2016/02/constelacoes-indigenas-mitos-e-astronomia>>. Acesso em: 30 de jun. de 2023

SYNDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1998.

DESCONSTRUÇÃO DE PRECONCEITOS E MITOS: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

ALEXANDRE DE LA PALMA LEITE PODDIS¹

a145122@dac.unicamp.br

CONTEXTUALIZAÇÃO

Em meio a um cenário de barbárie nas escolas brasileiras é que dei meu primeiro passo como docente no exercício do estágio. Em 2023, no primeiro semestre, tivemos casos de violência nas escolas com vítimas fatais, jovens e crianças atravessados por uma cultura de ódio que encoraja a ação violenta. No Brasil, desde o genocídio de povos indígenas originários aos horrores da escravidão, a cultura dominante vem naturalizando historicamente essa violência. Como chegar na escola e me posicionar, deparando-me com os reflexos dessa cultura violenta em meio a ameaças de mais ataques? Seguramente receoso. No entanto, encarei o desafio com bastante resiliência e apreço pela prática docente e, mesmo diante de um cenário bastante desanimador e preocupante, pude vivenciar uma prática docente que se mostrou muito gratificante e necessária à minha formação.

Minha indagação inicial foi como articular o ensino de língua portuguesa, minha área de formação, com a Educação em Direitos Humanos (doravante EDH), perspectiva que até então eu não considerava adotar na prática docente. Passei por um processo de

¹ Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP. Campinas, São Paulo, Brasil.

conscientização durante meu estágio e durante as aulas de orientação, pois esta experiência exigiu de mim um olhar mais sensível aos/às alunos/as, tendo em vista suas demandas e o ambiente escolar já fragilizado. Assim, gostaria de compartilhar minhas reflexões enquanto estagiário e as maneiras que encontrei para contribuir no ambiente escolar como educador e como agente atuante no enfrentamento da violência e da discriminação. Para isso, foi fundamental buscar embasamento teórico e querer fazer a diferença na formação destes jovens em tempos tão complicados.

Meu estágio se deu em um colégio de Ensino Médio e Técnico, situado na região central de Campinas. Possui boa infraestrutura (apesar da precariedade de alguns móveis e equipamentos), biblioteca, salão para eventos, refeitório para estudantes e diversos laboratórios. Compareci ao colégio duas vezes por semana, no período noturno, para acompanhar as aulas de língua portuguesa de uma turma de 1º ano e de duas turmas de 3º ano do Ensino Médio.

OBSERVAÇÕES E CONSIDERAÇÕES

Tive a oportunidade de analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio. Com base na leitura dos documentos legais “Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos” e “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”, cheguei à conclusão de que o PPP da instituição se mostrou majoritariamente regulatório, mas apresentava aberturas para autonomia e emancipação, em diálogo com Veiga (2003). A impressão que tive é a de que o colégio busca estimular, nas ações cotidianas, um comportamento cidadão e cortês na comunidade estudantil, o que se refletiu no clima escolar respeitoso entre professores/as, funcionários/as e alunos/as, um ambiente de boa convivência em que não se constataram formas expressas de violência institucional, salvo certos comportamentos entre alunos/as que serão apontados mais adiante.

A direção, a coordenação e outros setores se mostraram solícitos e cordiais quando necessitei dos serviços. Tivemos uma ocorrência de pichação de uma suástica em uma das carteiras da sala em que acompanhei as aulas. Isso se deu justamente na época em que aumentaram as ameaças de ataques às escolas. Fiz um registro fotográfico e informei, com a professora, aos



Figura 1 - Suástica pichada em carteira
(Fonte: acervo do autor)

responsáveis da direção para que tomassem providências. Uma das atitudes do colégio foi chamar uma especialista em violência nas escolas para uma palestra com a comunidade escolar, para dialogar e acolher as demandas, sobretudo de alguns/mas professores/as que se mostraram mais preocupados/as com a segurança de todos/as. A palestra aconteceu no período diurno, logo, os/as estudantes da noite não puderam participar do evento. Com o passar do tempo, as ameaças perderam força e o assunto foi deixado de lado. De modo geral, houve maior comoção por parte dos/as professores/as do que entre os/as alunos/as e não houve grandes prejuízos com relação ao andamento das aulas e o clima

escolar se mostrou novamente favorável ao prosseguimento das atividades.

De fato, senti falta de mais atividades no período noturno, afinal é relativamente comum no colégio a realização de eventos como saraus, palestras, promovendo a reflexão sobre ética e cidadania, debates com pautas étnico-raciais, muito embora este tipo de programação não ocorra com mesma frequência à noite, seja por falta de procura dos/as alunos/as deste período ou pelo enfraquecimento do grêmio e dos coletivos estudantis, em virtude das complicações da pandemia. O colégio retomou ano passado às atividades presenciais e ainda faz ajustes relacionados ao desfalque de atividades e profissionais envolvidos/as nestas atividades. Um dos apontamentos que fiz ao colégio é meu incentivo para que sejam reintegrados os coletivos estudantis, além de recomendar a participação ativa do grêmio, enquanto canal de representação dos interesses dos/as estudantes.

De modo geral, durante os dias de estágio, estive observando a didática, as práticas de linguagem e acompanhei os conteúdos que a professora trabalhou com os alunos do Ensino Médio. Esta parte da experiência foi de grande importância para meu aprendizado, pois ansiava ter contato com a prática em sala de aula e pude, por identificação, conceber como seria a minha própria atuação docente. Senti-me preparado e incentivado a lecionar, em muito graças aos incentivos da professora supervisora e pelas reflexões com a professora orientadora de estágio e demais colegas estagiários/as.

Além de acompanhar a didática nas aulas de língua portuguesa, estive observando os/as estudantes nas salas de aula, traçando um perfil geral dos/as alunos/as, seus comportamentos, disposição na sala e participação. Escolhi fazer um recorte de análise em virtude do gênero, pois percebi que, por serem cursos técnicos da área de exatas, havia predominância de estudantes homens, o que se refletiu diretamente no ambiente da sala de aula, contaminado pelas vivências tóxicas no trabalho, sobretudo na indústria.

Houve momentos em que identifiquei discursos racistas, machistas, sexistas, homofóbicos, gordofóbicos, às vezes de

maneira sutil, recreativa, e outras ocorrências de ofensa mais diretas. Infelizmente, o ambiente escolar em colégios técnicos vem sendo influenciado há décadas por uma perspectiva masculina tóxica dominante, que normaliza a discriminação. Mesmo que não haja traços de violência entre estudantes e professores/as, o insulto passa a ser uma forma de tratamento muito comum entre pares. Rapazes se desrespeitam o tempo todo de maneira normalizada e não são levados a refletir sobre tais atitudes. Institui-se nesses cursos, como reprodução de violências aprendidas, uma cultura do insulto de caráter cíclico e resistente a mudanças.

Esta constatação me preocupou, a ponto de querer fazer algo a respeito. Identifiquei ali uma brecha de atuação para orientá-los, assim que surgisse uma oportunidade de falar à sala toda. Assim, surgiu a ideia de trabalhar valores em sala com uma aula introdutória sobre EDH. Esta aula introdutória seria seguida por uma prática de leitura em grupo e discussão em sala sobre o tema “Preconceito Linguístico”, buscando trabalhar a produção de textos expositivos orais dentro deste recorte temático.

Variação linguística é um dos conteúdos que a professora estava trabalhando com as turmas de 1o ano, assim pude aproveitar um tema para trabalhar com a turma que não fugisse do escopo e não atrapalhasse o cronograma da professora. A proposta de atuação pedagógica com uma intervenção coletiva foi, felizmente, aceita com prontidão pela professora supervisora de estágio. Este apoio, desde o início, e o meu planejamento das aulas expositivas de acordo com as recomendações de documentos oficiais como a BNCC, foram fundamentais para o êxito da proposta.

INTRODUZINDO A EDH EM SALA DE AULA

Para a realização da proposta pedagógica com intervenção coletiva, foi cedido a mim um período de quatro aulas com a turma do 1o ano. Preparei uma apresentação de slides, introduzindo um tema: Direitos Humanos. Tendo como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos, expliquei que são as normas que

reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos: “Os direitos humanos regem o modo como os seres humanos individualmente vivem em sociedade e entre si, bem como sua relação com o Estado e as obrigações que o Estado tem em relação a eles” (UNICEF, 2015). O exemplo de direito humano que trouxe para a classe é o direito à Educação.

E o que seria a Educação em Direitos Humanos? Esta pergunta eu mesmo havia me feito no começo do estágio, quando fui ler para me informar mais:

A Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma formação ética, crítica e política. A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional (...) A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos. (...) A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. (BRASIL, 2012, p.8)

Minha perspectiva de ensino, até então pouco definida, passou a ter um norte. Conceber uma educação integral que visa o respeito pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições estava muito longe da minha própria experiência como estudante na escola pública nos anos 90. Minhas recordações são de um ensino pouco humanizado, com aplicação de conteúdos de maneira acrítica. Assim,

A Educação em Direitos Humanos, como um paradigma construído com base nas diversidades e na inclusão de todos/as os/as estudantes, deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, “rituais pedagógicos”, modelos de gestão. Sendo assim, um dos meios de sua efetivação no ambiente educacional também poderá ocorrer por meio da (re) produção de conhecimentos voltados para a defesa e promoção dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2012, p.8)

Busquei explicar aos/às alunos/as que é possível um projeto de sociedade igualitário, sustentável e plural e que a escola tem papel fundamental neste processo, quando a educação se compromete com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e se posiciona contra toda e qualquer forma de violência.

Na prática, as ações para a EDH não se restringem à atuação do/a professor/a em sala de aula, pois incluem ainda o conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, o papel da administração da instituição e a participação de alunos/as, funcionários/as, família e comunidade, envolvendo toda a rede de ensino, apoiados pelo Estado.

Fiz também uma contextualização histórica, para que os/as alunos/as soubessem que, a partir dos anos 90, tivemos a criação da Secretaria de Direitos Humanos, seguida da elaboração de documentos oficiais como o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996, 2002, 2009), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012). Estes documentos são instrumentos legais que funcionam como orientadores para que este modo de conceber a educação possa ser irradiado e posto em prática nas comunidades escolares.

Demonstrei, com meu próprio exemplo na aula, como a postura não-hierárquica de um professor com os alunos promove uma relação de horizontalidade na construção dos saberes, como propõe Paulo Freire. Em um processo que é sempre de ensino-aprendizagem, o conhecimento não é transmitido como uma imposição, mas construído coletivamente, com a colaboração de todos/as:

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (...). O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. (FREIRE, 2010, p.44)

Trazendo esta ideia de coletividade e de respeito às diferenças, mostrei aos/ às alunos/as que o ambiente educacional diz respeito não apenas ao meio físico, mas também às interações que se dão nele. O ambiente escolar deve promover "o respeito às diferenças, garantindo a realização de práticas democráticas e inclusivas, livres de preconceitos, discriminações, violências" (BRASIL, 2012 p.11). Levando-os/as à reflexão sobre o próprio ambiente escolar, pude encontrar a brecha para confrontá-los/as com a maneira como se tratavam em sala de aula, percebendo as discriminações e violências que estavam acostumados a lidar diariamente, por naturalizar certos comportamentos prejudiciais a todos/as:

A esse respeito é importante lembrar que, inerentes à convivência humana, os conflitos também se fazem presentes nas instituições de educação. Estes são microcosmos sociais onde as diversidades se encontram. Nelas estão presentes valores, visões de mundo, necessidades, culturas, crenças, preferências das mais diferentes ordens. O convívio com tal diversidade, como se sabe, pode suscitar conflitos. (BRASIL, 2012, p. 12)

Minha explicação buscou mostrar aos/às alunos/as que a disseminação de discursos preconceituosos se dá através da linguagem, seja por palavras faladas ou escritas. Para isso, busquei sensibilizá-los/as sobre a gravidade da cultura do insulto e da ofensa que praticavam e conscientizá-los/as de que isto poderia ser combatido com ações democráticas e inclusivas, isto é, boas práticas diárias baseadas em valores humanos. Essa mudança de paradigma se faz necessária para reparar as relações sociais que se dão no ambiente escolar, tornando-as mais saudáveis e empáticas. Para que pudessem identificar quais práticas deveriam ser combatidas na escola e em qualquer ambiente de socialização, quis trazer elencadas nos slides algumas das mais variadas formas de discriminação, a saber: *por sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, meio socioeconômico, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução, julgamento moral, aparência física, peso e modo de falar.*

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Encaminhando a aula para a segunda parte, mais articulada com minha formação em Letras, comentei com os/as alunos/as que a discriminação pelo modo de falar é objeto de estudo da Linguística e que muito nos interessava analisá-la no ensino de língua portuguesa. Mostrei que as pessoas podem ser discriminadas por vários motivos relacionados com a linguagem: *por não saberem ler ou escrever, por trocarem letras, por falarem “errado” algumas palavras, por usarem certas gírias, por sua pronúncia e pelo sotaque que trazem no seu falar*. Todas estas formas são consideradas preconceito linguístico e resultam de uma comparação indevida entre o modelo idealizado de língua (a norma culta padrão que se apresenta nas gramáticas normativas e nos dicionários) e os modos de falar reais das pessoas que vivem na sociedade.

Resgatei o conceito de variação linguística, anteriormente visto em sala de aula, para lembrarem-se de que os modos de falar são vários, diferentes entre si, para podermos pensar a língua portuguesa como um conjunto de variedades válidas, que acontecem na prática e que não podem ser desprezadas por nós, pois constituem as *identidades* dos sujeitos. Quis valer-me da ideia de diversidade linguística para mostrar à turma que a diferença - na *língua* e na *sociedade* - é um fato e tem seu lugar de pertencimento e devida importância.

Para refletirmos sobre o preconceito linguístico, propus a leitura, na sequência, de trechos do livro de Marcos Bagno “Preconceito Linguístico: O que é, como se faz”. A turma, divididos em grupos, fez a leitura dos excertos selecionados que consistiam em mitos acerca da língua portuguesa, isto é, discursos que revelam um olhar preconceituoso e equivocado sobre as variantes linguísticas faladas no país. O objetivo da atividade foi desconstruir esses mitos sobre o Português falado no Brasil e discutir as repercussões dos discursos equivocados que veiculamos sobre a nossa língua e sobre nossa identidade enquanto falantes. Durante

a discussão, surgiram diversas oportunidades para complementar as ideias trazidas pelos/as alunos/as, momentos em que busquei mobilizar conhecimentos sobre gramática, normas e monitoramento estilístico, através de uma perspectiva não convencional de ensino de língua portuguesa, como irei descrever mais adiante.

Pedi ainda que organizassem juntos/as uma breve apresentação à frente dos/as demais colegas, resumindo a compreensão do trecho lido em paráfrases e compartilhando com a classe. Fiz isso, pois observei em muitos/as a dificuldade em expressar, por palavras, aquilo que queriam dizer quando perguntados sobre algum assunto. A mesma dificuldade esteve presente na produção de textos coerentes em provas dissertativas. Quis dar-lhes a oportunidade de organizarem as ideias e expressarem-se através da língua, com suas próprias palavras, considerando que: “Isso é que é educar: dar voz ao outro, reconhecer seu direito à palavra, encorajá-lo a manifestar-se... Sem isso, não é de admirar que a atividade de redação seja tão problemática na escola” (BAGNO, 1999, p.137-138).

Foi no processo de reescrita, com as próprias palavras, de maneira coletiva, que a atividade se mostrou mais exitosa e produtiva. Nos nossos diálogos, inspirando-me na pedagogia freireana, voltada para a pergunta, busquei provocar os alunos com algumas questões norteadoras: *O que o texto pode ensinar para nós? O mito que o autor aponta ofende algum princípio ético? Que ideias estão por trás deste discurso? É preconceituoso? Reproduz ideias autoritárias ou intolerantes? Como este mito fere os direitos humanos de alguém? Que valores são deixados de lado ao perpetuarmos o mito? Que mudanças podem servir como antídotos/soluções?*

Assim, os/as estudantes puderam responder juntos/as aos questionamentos, dialogando para a construção de conhecimentos e desconstrução de estigmas preconceituosos acerca de seus próprios modos de falar. Nos parágrafos a seguir, descrevo as nossas considerações coletivas, baseadas nos textos de Bagno,

articulados com outros/as autores/as que fundamentaram meus comentários e observações em sala de aula.

Um dos mitos trabalhados com os estudantes é o de que *as pessoas sem instrução falam tudo errado*. Muito do preconceito linguístico se dá pela aversão aos modos de falar de variedades rurais, que são marcadas socialmente por se distanciar da norma culta. Quando falo norma culta, faço referência à variedade adotada pelas camadas mais escolarizadas da população brasileira e que deve ser ensinada na sala de aula, em virtude de sua inevitável e insubstituível função na sociedade letrada, na comunicação midiática e no acesso a bens e serviços que se dão por meio da linguagem escrita. Por outro lado, pensando nos modos de falar que distam desta variedade urbana, a análise linguística mostra que os “erros” de português na fala das pessoas são fenômenos da língua, tendo fundamento científico e, pelas recorrências dos usos, se constituem norma, ou seja, aquilo que se repete na língua e que pode ser descrito de forma paradigmática.

Neste sentido, Lélia González, intelectual pioneira nos estudos sobre Cultura Negra no Brasil, traz uma reflexão sobre a língua ao cunhar o termo *pretuguês*. O pretuguês, para a autora, se refere à africanização do idioma falado no nosso país e representa de maneira muito mais apropriada a língua que aqui falamos. O que consideramos erro são, na verdade, as marcas de línguas bantu de África que ajudaram a formar o português brasileiro. Sobre isso, a autora discorre:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? (GONZALEZ, 1984, p.238)

Este é um bom exemplo de como um aprendizado livre de discriminações pode partir do ensino de fatos sobre a língua que não são se apresentam na gramática normativa convencional.

Na esteira deste pensamento, podemos desconstruir a ideia de que *brasileiro não sabe português, de que só em Portugal se fala bem*. Um grande equívoco é conceber o português europeu como um único conjunto de regras gramaticais a serem seguidas, uma norma padrão impraticável ou norma *cuRta*, nas palavras de Carlos Alberto Faraco (FARACO, 2008). Essa variedade descrita pelo autor consiste em uma série de preceitos normativos que estão deslocados da realidade nacional e que infelizmente vêm sendo cultivados por uma rígida e anacrônica tradição de apego à variedade lusitana, como defesa estrita da pureza da língua. Idealizada como “bom português”, não passa de uma abstração notadamente impraticável, dada sua dificuldade, mas que ainda é tomada como a forma correta de usar a língua. Esta forma de ensino vem sendo adotada há décadas e a principal responsável por perpetuar o mito de que português é difícil e de que a maioria de nós, brasileiros/as, mal sabemos falar nossa própria língua.

Na norma *cuRta*, a concepção que se tem da língua (detalhe essencial quando pensamos o ensino de português ou de qualquer outro idioma) é a de um grande conjunto de palavras organizadas por regras gramaticais. Essa concepção é pouco proveitosa para o ensino de língua portuguesa, por ser uma perspectiva reducionista. Faraco diz que essa norma é *cuRta* - e não *culta* - por ser, de fato, uma ideia reduzida, limitada e insuficiente enquanto representação da língua, isso porque impõe uma série de obrigações absurdas aos falantes, regras gramaticais que não utilizamos no falar cotidiano, nem mesmo ao mobilizar a norma culta padrão. Basear o ensino de língua portuguesa nesta norma dita *cuRta* é um desserviço à formação cidadã de estudantes, pois não traz a reflexão necessária para conceberem os usos conscientes de distintas variedades linguísticas, de acordo com a formalidade dos diferentes contextos de produção.

Destaco que o principal problema de tomar a norma *cuRta* como base do ensino de português é a adoção de uma perspectiva negativa: a cultura do erro. Em outras palavras, significa admitir que o português é constituído por um único conjunto de regras

gramaticais a serem seguidas. Se suas regras não admitem variação e se uma única maneira é aceita como válida, tudo aquilo que difere da regra é considerado erro para esta norma. Cria-se uma cultura escolar excludente que coloca o falante num lugar de inadequação e fracasso perante sua própria língua. Traz embutida a ideia de que o *diferente é errado* e até hoje serve para colocar as pessoas nesse lugar de “erradas”, “forasteiras”.

Infelizmente, esta cultura do erro é difundida por muitos posts e sites defensores do “bom português”, materiais para estudo de concursos públicos, manuais de banca de jornal, participações na grande mídia de professores/as especialistas em dificultar a aprendizagem e confundir os falantes sobre a realidade da língua portuguesa no Brasil. Isso porque fixam-se em alguns comportamentos linguísticos arcaicos que, por motivos políticos, foram normatizados no passado como os mais adequados a determinadas práticas de linguagem. Estes comportamentos modulares foram registrados em instrumentos normativos, como dicionários, gramáticas, que continuam sendo recursos de ensino. Usar este recorte como a norma culta-padrão do português brasileiro é ignorar nossa evolução histórica e apagar a diversidade que existe em nossa língua. O apagamento da diversidade da língua implica na perda da identidade de determinados segmentos sociais, como as populações negras, indígenas, rurais e não-escolarizadas.

O papel da escola, sem sombra de dúvida, é ensinar a língua padrão, exercitar a função metalinguística no ensino de gramática, mas sem, contudo, desconsiderar o fato de que diversas normas e variantes coexistem, nem deixar de lado o papel basilar da análise linguística em sala de aula. É pouco adequado um ensino de gramática que conta com explicações acrílicas e conformistas sobre a língua, que incentiva alunos/as a decorarem regras que não utilizarão em suas práticas cotidianas e que não os leva a refletir sobre os diferentes usos sociais da língua portuguesa.

Para a superação de conceitos preconceituosos na língua, busquei explorar o próprio conceito de norma, o que pode ajudar

os/as alunos/as a compreenderem seu funcionamento na língua. Expliquei-lhes que a norma se configura a partir de hábitos, fenômenos linguísticos que ocorrem entre falantes de uma comunidade de prática. Como aponta Faraco: “em cada comunidade, costuma haver normas específicas de falar e um comportamento normal do falante é justamente variar sua fala de acordo com a comunidade de prática em que se encontra ” (FARACO, 2008, p.40). A norma aqui já é entendida como *aquilo que já se disse e o que tradicionalmente se diz pelos falantes de uma língua, não aquilo que eles deveriam dizer e escrever*. Portanto, entender a norma como aquilo que é normal e aceitável na língua é fundamental para um ensino em que o/a aluno/a reconheça a sua variante de maior uso como legítima e compreenda a organização interna na produção dos próprios enunciados, bem como o conjunto de regras que mobiliza ao utilizar esta variante.

A comparação entre a variedade que o/a aluno/a fala em sua casa (conhecimento de mundo) e a variedade culta (conhecimento aprendido na escola) é uma estratégia de ensino de gramática *favorável* ao aprendizado, pois propicia uma análise a partir de *situações reais* da língua em uso. O/a professor/a de língua portuguesa poderá, assim, despertar o uso consciente do monitoramento estilístico, para que os/as estudantes possam mobilizar as normas que conhecem, de acordo com o gênero textual, com a situação de produção e o público a quem se destina o texto, tanto na modalidade escrita quanto na oral. Este é um dos caminhos possíveis para promover um ensino de português que preza pela inclusão, pelo protagonismo e pelo respeito aos saberes dos/as estudantes. Mas, para isso é necessário um rompimento com padrões de pensamento vigentes na sociedade e na escola, ideais associados à ciência e à linguagem que são heranças de uma cultura colonial, capitalista e eurocêntrica.

A *colonialidade*, neste sentido, é a continuação do colonialismo por outros meios, “uma continuação do pensamento hetero-branco-cis-eurocêntrico que mascara ideologias que se mantêm vivas de outras maneiras” (LINS et al, 2022, 311). Por mais que esta

perspectiva vigente não corresponda com as reais necessidades dos/as estudantes, é este pensamento hegemônico e eurocêntrico que têm moldado os processos de alfabetização e letramento, primordiais no ensino de língua portuguesa, relacionados historicamente a um sistema autoritário e antidemocrático:

Construir uma cidadania democrática, igualitária e próspera não é algo priorizado na educação colonialista; a discriminação impede as relações entre os sujeitos, que não estão de acordo com a sedimentação da democracia para a formação de uma educação emancipadora. (LINS et al, 2022, p.309)

Compreender o ensino por uma lógica decolonial é deslocar-se, sair do habitual, propondo um trabalho constante que se contrapõe à formação limitante de pensamento. Implica em buscar a resistência e a desconstrução dos padrões instaurados, modelos de ensinar que afirmam os ideais antidemocráticos impostos aos/as alunos/as. Quando pensamos na maneira como o conhecimento vem sendo produzido e divulgado, nos deparamos com o lugar de soberania e respaldo do conhecimento europeu, a despeito dos conhecimentos dos sujeitos colonizados. Esse apagamento é efeito de políticas coloniais na modernidade:

Em outras palavras, o que se prega como a ciência universal parte do silenciamento dos saberes e dizeres dos indivíduos colonizados, afetando todo o processo de conhecimento difundido no mundo, principalmente nos sistemas educacionais e gerando, assim, a perpetuação de histórias únicas (ADICHIE, 2009, apud LINS et al, 2022, p.311)

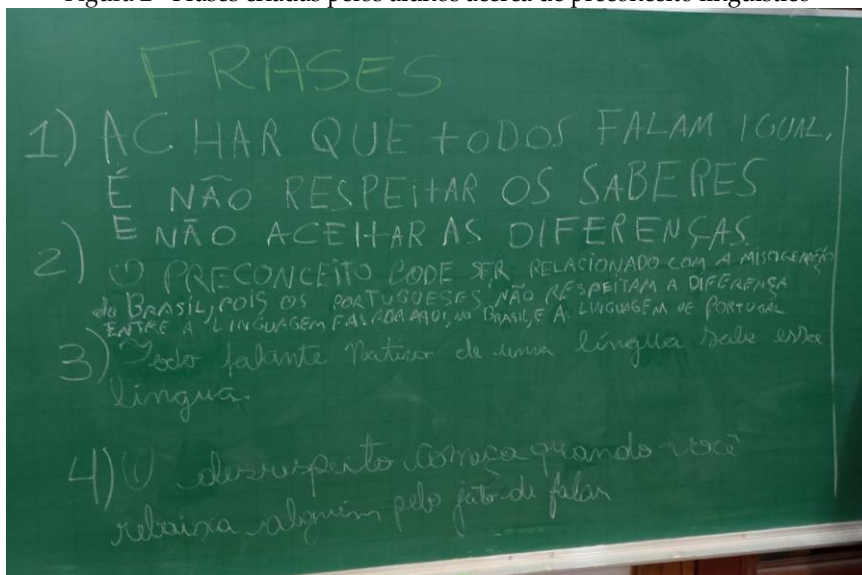
Uma proposta de ensino decolonial passa necessariamente pelo processo de retomada dos saberes silenciados, com a participação protagonista do/a estudante/a no centro do ensino-aprendizagem. Foi pensando nisso que propus aos/as alunos/as trabalhar a partir de suas experiências de vida, compartilhando ideias sobre os seus modos de falar de maneira positiva e não repressora, valorizando a diferença e merecidamente destacando a diversidade como constituinte da língua e da vida em sociedade. Isso foi fundamental para entendermos a linguagem como um

elemento constitutivo das identidades culturais e para nos (re) apropriarmos da língua e dos nossos saberes linguísticos, posicionando-nos diante do processo de ensino-aprendizagem com dignidade e convicção de nossos valores. Tentei ao máximo demonstrar aos/às alunos/as uma maneira de ensinar língua portuguesa mais humana, que vai na contramão da perspectiva eurocêntrica que põe o colonizado numa posição de inferioridade e silencia os conhecimentos que possui.

O resultado deste trabalho, na minha avaliação, foi bem positivo: participação ativa da turma, promovendo a inclusão e protagonismo, dando a todos/as a oportunidade de contribuir no que se mostrou uma discussão bastante rica sobre como combater as formas discriminatórias nos discursos que reproduzimos.

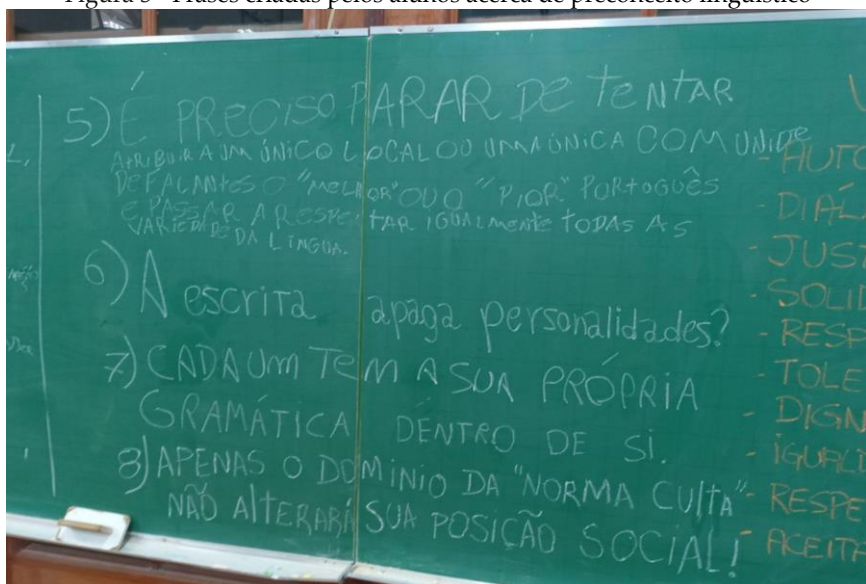
A seguir, temos o registro fotográfico do trabalho desenvolvido pelos/as alunos/as, resultado de suas reflexões sobre a língua portuguesa, o preconceito linguístico e os valores humanos que podemos trabalhar em sala de aula:

Figura 2 - Frases criadas pelos alunos acerca de preconceito linguístico



Fonte: acervo do autor

Figura 3 - Frases criadas pelos alunos acerca de preconceito linguístico



Fonte: acervo do autor

CONCLUSÕES

Pelas vivências relatadas, passei a encarar a atividade docente como um desafio instigante e recompensador. Foi muito gratificante contar com o comprometimento, com o respeito e a boa vontade de todos/as em melhorar a convivência no ambiente escolar. Isso certamente valeu a pena e ficará marcado na história dos/as estudantes, pois trará experiências mais saudáveis para uma cultura de paz. Para mim, a sala de aula passou a ser vista como um grande celeiro de oportunidades para o ensino de língua portuguesa. Nesse ambiente produtivo, o aprendizado crítico passa a ter como ponto de partida as próprias situações reais de uso da língua que surgem no cotidiano escolar. Assim, a observação em sala teve importância vital no meu processo de aprendizagem e busquei atentar-me para cada uma dessas oportunidades enquanto brechas para atuar através da perspectiva da EDH, seja nas observações durante as aulas, no exemplo pessoal, no contato

amigável com os/as alunos/as ao tirar dúvidas, nos corredores do colégio, ao compartilhar conhecimentos e experiências nos intervalos.

Espero que as nossas reflexões tenham contribuído sobremaneira para romper com o sentimento de inferioridade dos/as alunos/as. Esta experiência de estágio não só se configurou como um referencial para a minha atividade docente, mas também representou um incentivo para que, uma vez na função de professor, eu possa ser agente multiplicador de valores humanos, atingindo

toda a comunidade estudantil e colaborando para a construção de um ambiente escolar mais humanizado. Que a perspectiva de ensino decolonial possa balizar minhas didáticas vindouras, não só colocando os/as estudantes no centro da aprendizagem e tomando seu modo de falar e sua gramática interna como base para a reflexão e análise linguística, mas adotando mais estratégias alternativas que valorizem a diversidade social e intelectual na escola. Meus próximos passos serão a busca por uma formação sólida e continuada, bem como uma colocação no campo do ensino que me permitam atuar de forma cidadã, através de uma pedagogia libertadora e compartilhamento de bons valores.

AGRADECIMENTOS

Deixo registrados meus sinceros agradecimentos ao colégio e a toda equipe de profissionais, sobretudo à professora supervisora

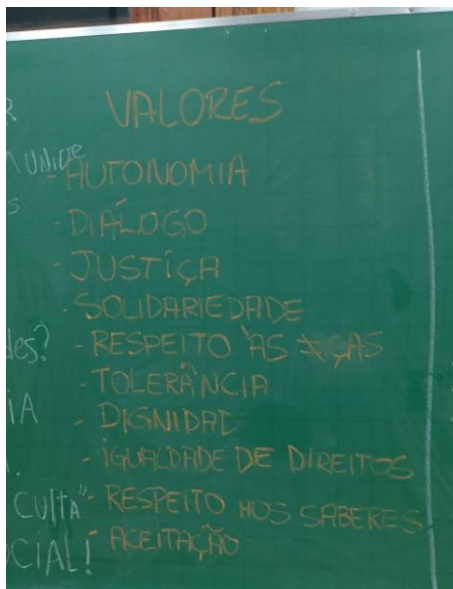


Figura 4 - Valores Humanos levantados na discussão
(Fonte: acervo do autor)

pelas boas conversas e pelo espaço gentilmente cedido em suas aulas para a minha atuação protagonista. Agradeço aos/às estudantes que me receberam tão bem e com quem compartilhei momentos enriquecedores e gratificantes. Seguramente, estes alunos/as estarão na minha memória e espero que as sementes plantadas tenham encontrado solo fértil, que frutifiquem e os tornem pessoas comprometidas com a paz e agentes multiplicadores de valores humanos. Por fim, sou grato à professora orientadora Heloísa Lins, por quem tenho grande admiração e especialmente à pesquisadora e doutoranda Monalisa Aparecida do Carmo, que me auxiliou diante das dificuldades encontradas no processo, oferecendo-me apoio pedagógico e emocional.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: edições Loyola, 1999.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: do que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em 06/04/2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, SEF/MEC, 2018. Disponível em

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 06/04/2023.

BRASIL. **Orientações Curriculares do Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 15-46 (LP). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em 06/04/2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 8/2012,** de 8 de março de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Brasília, DF: 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN82012.pdf?query=resolu Acesso em 15/06/2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo, Parábola Editorial, 2008, p. 93-100.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Por uma Pedagogia da Pergunta** / Paulo Freire, Antonio Faundez. – 4ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

LINS, Nadja E. dos Santos et al. **Decolonialidade e Ensino de Língua Portuguesa**: um desafio para a educação escolar na contemporaneidade. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 18, n. 2, p. 308-327, maio/ago. 2022.

TAVARES, Celma. **Educação em Direitos Humanos na Educação Básica**: Reflexões sobre sua prática pedagógica em escolas públicas. Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp, 8(2), 2020, p. 46–62. <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.10710> Acesso em 15/06/2023.

UNICEF. **O que são Direitos Humanos**. Adaptado de: Introdução à abordagem baseada em direitos humanos, Finlândia, 2015. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/o-que-sao-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

VEIGA, Ilma P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

GIOVANA LUNA MELO¹

g186003@dac.unicamp.br

EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O foco que escolhi para apresentar a experiência de estágio, em razão dos pressupostos teórico-metodológicos democráticos e decoloniais necessários para a construção de uma sociedade menos desigual, é o de apresentar um recorte da prática na educação infantil, problematizando as violências étnico-raciais, mas também apontando algumas (possíveis) *linhas de fuga*. Ademais, por ser um corpo branco, optei por problematizar também a branquitude, colocando-a como objeto de estudo.

Pretendo refletir sobre o chamado “pacto da branquitude” e desdobramentos na (des) construção de identidades não brancas, com maior foco na educação infantil, apontando comportamentos e estruturas racistas que permeiam o cotidiano escolar. O principal “gatilho” para a escolha deste tema e recorte foi a experiência de estágio que realizo, desde setembro de 2022, numa escola pública de educação infantil da cidade de Campinas, localizada em um bairro periférico.

Neste contexto, a escola atende uma população majoritariamente não branca; no entanto, o corpo docente é, em

¹ Graduanda em Ciências Sociais pela UNICAMP. Campinas, SP, Brasil.

quase maioria absoluta, branco. Diante disto, pode-se inferir que, assim como na sociedade, o racismo é vivenciado diariamente também por aquelas crianças, pois a escola não é um espaço neutro, sendo inerente à todas as relações de poder. Ao longo do tempo, pude perceber esse quadro se perpetuando, com pouca ou nenhuma intervenção para que fosse diferente. Os modos como a branquitude se articula devem ser estudados para que se encontrem *linhas de fuga*.

Primeiramente, para se abordar questões de diversidade, se faz necessário nomeá-las e identificá-las. No entanto, este processo é estruturalmente dificultado. Diferenciar ou categorizar é dizer aquilo que se é e, em contrapartida, dizer também aquilo que não se é. Isto é sobretudo um exercício de poder (Silveira et al, 2012), de hierarquização. Historicamente, assumir-se negro ou branco, por exemplo, acarreta muita coisa e, o que geralmente é observado são brancos não querendo assumir local de privilégio que a branquitude proporciona e negros não se percebendo como negros, consciente ou inconscientemente, pois assumir uma identidade que é constantemente marginalizada pode ser doloroso. E quando isso começa?

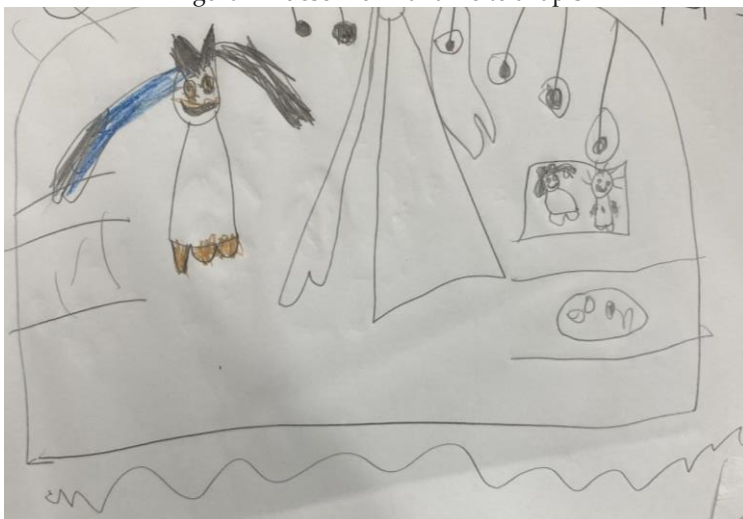
Para começar a reflexão, imaginem um contexto e uma história para os/as autores/as destes desenhos (Figuras de 1 a 4, abaixo): quem seriam, onde viveriam, quais suas características fenotípicas?

Figura 1 – desenho infantil feito a lápis



Fonte: acervo da autora

Figura 2 – desenho infantil feito a lápis



Fonte: acervo da autora

Figura 3 – desenho infantil feito a lápis



Fonte: acervo da autora

Figura 4 – desenho infantil feito a lápis



Fonte: acervo da autora

A tendência é que imaginem crianças brancas ou afirmem não ser possível ou difícil tal imaginação. Posteriormente, farei essa contextualização, discorrendo anonimamente sobre as crianças - autoras dos desenhos - e seu contexto social, bem como contextualizo a proposta do autorretrato que foi realizada após rodas de conversa e momentos de observação no espelho. Ademais, por iniciativa e através de recursos próprios da professora com

quem trabalhava, por ocasião do estágio, foi adquirida uma caixa de lápis coloridos, disponibilizada para as crianças (Figura 5):

Figura 5 – lápis de cor oferecidos às crianças



Pode-se observar que, mesmo com a preocupação e oferta do material pela professora, elas não se representaram com cor nenhuma (Figura 1 a 4). Mesmo crianças pretas bem retintas - que iniciaram o ano de 2022 se representando com o lápis cor de rosa - preferiram a ausência da cor, do que a cor marrom para se representar (autorretrato), por exemplo.

Também em 2022, foi realizada uma sequência de literatura decolonial com as crianças, durante quase todo o ano, e essas crianças terminaram o ano com uma consciência racial que não fora construída apenas pela representação *embranquecida*. Em 2023, devido ao interesse das crianças no sistema solar, ainda não havíamos trabalhado com a formação literária decolonial; no entanto, tentamos agir de outra maneira, interferindo diretamente na oferta das cores e ver qual seria a reação das mesmas: propusemos, alguns dias depois, novamente o autorretrato, mas com um material diferente e não ofertamos a cor rosa.

Em suma, o resultado ainda foi este: algumas crianças usaram a cor marrom, mas a maioria preferiu o amarelo (a cor mais clara ofertada) ou deixou uma "ausência" de cor (considerando o fundo branco da folha de papel).

A autora deste primeiro desenho (à esquerda na Figura 6, abaixo), uma menina negra e retinta, chegou a dizer: "não tem rosa pra eu me desenhar, vou ter que usar essa cor (amarelo)", mas no final acabou utilizando a tinta marrom:

Figura 6 – desenhos infantis com tinta



Fonte: acervo da autora)

Por que será que essas crianças não se identificam / se enxergam como negras? Ninguém quer ser negro/a pela violência sofrida que, muitas vezes, é a única experiência vivida. A negritude não ser representada ou representada negativamente, usualmente,

impacta de forma negativa a construção da identidade dessas crianças. Quando essas questões são abordadas (muitas vezes para “datas comemorativas”), geralmente a população negra (não branca em geral) é objetificada e colocada no lugar para onde o estranhamento é destinado - destaco aqui a importância eminente de estranhar a branquitude. A escola não pode ser inerente às práticas racistas que existem na sociedade. No entanto, lamentavelmente, tais práticas, que são diversas (do abandono físico e/ou emocional até a demonização, como abordado no livro “Amoras” do Emicida), muitas vezes são reproduzidas lá dentro.

Neste contexto, uma violência pontual que percebi foi algo semelhante ao que acontece nesse vídeo de um “experimento social” realizado na cidade de São Paulo (Figura 7, a seguir), em que as crianças negras - deixadas sozinhas na rua - não recebem atenção dos adultos, como regra, diferentemente das brancas:

Figura 7 – “Experimento social”.



Um experimento social em São Paulo levou duas crianças, uma negra e uma branca, à um espaço público com grande circulação de pessoas. O objetivo era perceber...

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

👤 B4 - 6 comentários - 3,9 mil visualizações

Fonte: vídeo disponível no Facebook: <https://www.facebook.com/watch/?v=1060109218269693>

Essa negligência com as crianças negras, infelizmente, faz parte do cotidiano escolar. Ao longo do tempo, fui percebendo quem eram as crianças que recebiam punições mais severas, quais eram menos compreendidas e “paparicadas” (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010). As crianças que eram e são alvo da política do “deixa chorar” são majoritariamente negras. A partir desta constatação, intensifiquei as minhas intervenções “silenciosas”: paparicar estas crianças, dar a atenção que era negada, validar sentimentos e afins.

Um caso emblemático que me marcou muito aconteceu ao final de 2022: uma criança negra demonstrava com intensidade a sua tristeza em momentos de frustração/“rejeição” em brincadeiras, como se, a cada acontecimento deste, sentisse a dor de todos os abandonos e negligências sofridas ao longo de sua vida.

No entanto, ainda que visse aquilo em primeira mão, duvidava da veracidade da minha observação. Até que a professora Heloísa e a PED, Monalisa (EL774G_2023S1), me indicaram algumas bibliografias (em especial o artigo “Infância, raça e ‘paparicação’” escrito em 2010 por Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz e a dissertação de mestrado de Natália Lopes dos Santos, de 2021, intitulada “O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche: aspectos a considerar e desafios a alcançar”) que me deram maior segurança epistemológica para refletir sobre esta questão. No artigo, as autoras trazem inclusive a questão da construção da identidade negra das crianças como um desafio a ser enfrentado.

Assim, diante de um problema que estava completamente visível para mim neste momento, minhas inquietações tomaram outro rumo: tentar entender como e por quê o currículo invisibiliza essa questão de forma aprofundada, trazendo apenas discursos em favor do “respeito” e não da emergência da temática das diferenças (Silveira et al, 2012). Me causava agonia pensar em quantas crianças não eram adequadamente atendidas, levando-se em consideração o grande número de crianças negras em escolas públicas e o perfil majoritariamente branco dos/as educadores/as.

Derivadas dessas inquietações, mais duas intervenções foram feitas em minha experiência de estágio: a) a sugestão aparentemente ingênua da temática “comunicação não violenta” para estudo nos TDCs (Trabalho Docente Coletivo), na reunião inicial de planejamento, sem mencionar o recorte da raça; b) tentativas de debates descontraídos acerca desta negligência com as crianças negras com as professoras em momentos de parque.

Nesta segunda proposta, encontrei uma resistência maior; muitas tentativas de retirar a variável raça da discussão eram constantemente feitas. Ouvi muitas justificativas alegando que deixavam chorar apenas aqueles que “precisavam” (lê-se “mereciam”), independentemente de cor da pele (novamente a tentativa de invisibilização do problema). A pergunta que eu fiz e finalmente consegui abrir espaço suficiente para discussão foi esta: “você conseguiu perceber que ela você pôde ‘deixar chorar’, sem ninguém intervir?”.

Após esta conquista que, apesar de informal, é muito significativa, novamente surgiram outras inquietações que resultaram na necessidade de problematizar a branquitude. Me incomodava o fato de que, apesar de ser um lugar seguro e de não julgamento, ainda assim encontrei resistência, talvez porque seja difícil perceber que não importa o quão antirracista nós pretendamos e estamos caminhando para ser, não estaremos totalmente invulneráveis de cometer práticas racistas. E eu também estou envolvida nessa lógica.

No entanto, as razões dessa tentativa de omissão ou invisibilização das violências (racismo, machismo, lgbtfobia e afins), vão além destas questões. Ou melhor, estes sentimentos e atitudes não são comportamentos isolados de determinados/as educadores/as e, sim, são constructos sociológicos. Cida Bento (2022) aborda isto em “O pacto da branquitude”, onde discute as formas como este pacto narcísico da branquitude se articula de modo a limitar e selecionar quem ocupa cargos estratégicos, por exemplo. Ela ainda destaca que

as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. (BENTO, 2022, p. 18).

As consequências deste processo são incontáveis e imensuráveis, mas especificamente sobre a construção da identidade, essa estrutura sistematizada para excluir e não valorizar saberes e a cultura negra impacta diretamente, gerando essa não construção. Além de impactar diretamente a questão da permanência educacional da população negra, nos mais diversos níveis, isto gera consequências inclusive na construção dos censos demográficos, prejudicando sua fidelidade à realidade, uma vez que pessoas não brancas podem se identificar como brancas e, inclusive, não realizar auto declaração de raça. Esses problemas de autodeclaração e heteroidentificação geram consequências que corroboram para o não acesso e/ou permanência estudantil negra, também no acesso ao ensino superior, como Jesus (2018) aborda.

Além disto, valorizar grandemente a arte europeia e desestimular a cultura negra e a cultura periférica (como por exemplo, hipervalorizar a exposição do pintor Van Gogh e suas obras, mas se incomodar com alunos/as brincando de capoeira ou de inventar funks), contribui para uma menor adesão e mobilização dos/nos movimentos negros.

Curricularmente falando e considerando a prática de muitos/as educadores/as, é privilegiada a preocupação com a alfabetização, bem como a ludicidade, em detrimento de uma construção das identidades crítica, plural e inclusiva (com o letramento racial, por exemplo). Destaco que abordar quaisquer um destes tópicos não anula a possibilidade da abordagem de outro. Estes podem, inclusive, ser trabalhados concomitantemente. Entretanto, ressalto a importância da constante reflexão crítica sobre a prática.

Diante deste problema e de uma instituição, como a escolar, que possui estrutura e recurso para atrasar a luta do movimento negro, quais seriam algumas possíveis *linhas de fuga*? Em termos práticos, o que poderíamos mudar no nosso cotidiano escolar para começar ou aprimorar / engajar à luta antirracista?

Em relação às possíveis práticas de enfrentamento, também posso destacar o potencial humanizador da literatura decolonial para as infâncias, anteriormente comentada - sobre a qual estou realizando Iniciação Científica e que tive e tenho o privilégio de observar. Esta introdução à Educação em Direitos Humanos (EDH) não tem o intuito de omitir o passado e o presente violentos que estas populações enfrentam, entretanto, explora a capacidade de uma construção de identidade, baseada numa representação positiva e de uma maneira mais acessível. O livro “Amoras” do Emicida é um bom exemplo ilustrativo disto e, justamente em virtude de seu potencial, é constantemente alvo de ataques que, numa última grande polêmica, envolveu elementos deste pacto narcísico da branquitude², aliados às formas de “administração simbólica da infância” - conceito de Sarmiento (2012) utilizado também no projeto de Iniciação Científica - que as extremas direitas conservadoras vêm intensificando.

Diante disto, temos que ser resistência, para poder defender a democracia, os Direitos Humanos e a cidadania das crianças. Ao acreditar no potencial das mesmas e estimulá-lo, bem como realizar uma escuta ativa e humanizante, podemos nos surpreender diariamente com as conquistas. A título de exemplo, saliento um vídeo do Canal Preto em que são realizadas pontualmente provocações objetivas acerca destes temas aqui abordados: *O racismo é perigoso na educação das crianças*³.

² G1 Bahia. Livro infantil de Emicida é alvo de intolerância religiosa praticada por mãe de aluno em escola de Salvador. 07 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/03/07/livro-infantil-de-emicida-e-alvo-de-intolerancia-religiosa-praticada-por-mae-de-aluno-em-escola-de-salvador.ghml>. Acesso em: 11 mai. 2023.

³ Disponível em: <https://youtu.be/KZGNu4NcWLs>.

Fortalecer o movimento negro, bem como a cultura periférica, garantir o acesso e a permanência estudantil são atitudes antirracistas. Muitos/as alunos/as do Ensino Médio e colegas de Graduação citam a importância das músicas dos Racionais MC 's na construção dessa identidade e resistência, por exemplo. Lutar para que elas tenham igual legitimidade acadêmica que outras obras “clássicas” se faz muito necessário. Também bell hooks (2013) destaca a importância de “aceitar diferentes maneiras de conhecer, novas epistemologias”.

Para finalizar, gostaria de destacar estas três frases que podem se relacionar com o que aqui busquei discutir: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1979); “O educador se eterniza em cada ser que educa” (FREIRE, 1996) e “Amar e mudar as coisas me interessa mais”, na música Alucinação de Belchior (1976).

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 16ª. edição: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. RJ: Paz e Terra, 1996.

hooks, bell. Abraçar a mudança: o ensino num mundo multicultural. In: hooks, bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 51-64.

JESUS, Rodrigo Ednilson. **Autodeclaração e heteroidentificação racial no contexto das políticas de cotas: quem quer (pode) ser**

negro no Brasil. SANTOS, J.S.; COLEN, N.S.; JESUS, R.E. Duas décadas de políticas afirmativas na UFMG: Debates, Implementação e Acompanhamento. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

LIMA, Márcia; RAMOS, Paulo. **Educação e políticas de promoção da igualdade racial no Brasil de 2003 a 2014.** Friedrich Ebert-Stiftung, v. 31, p. 28, 2017.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. **Infância, raça e “paparicação”.** Educ. Rev. [online]. 2010, vol.26, n.02, pp.209-226.

SANTOS, Natália Lopes dos. **O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche: aspectos a considerar e desafios a alcançar.** 2021. 1 recurso online (148 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/2257>. Acesso em: 30 mai. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2012). **A criança cidadã: vias e encruzilhadas.** Imprópria. Política e pensamento crítico. UNIPOP. No 2: 45-49.

SILVEIRA, Rosa Hessel; et al. **A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras.** / Rosa Hessel Silveira...[et al.]. - 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

A ESCOLA EM TEMPOS DE AMEAÇA, AGRESSÃO E VIOLÊNCIA

JÚLIA ALMEIDA GOMES DE ARAÚJO⁴
j252089@dac.unicamp.br

A ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO

Inicialmente, gostaria de relatar o processo de escolha que me fez selecionar a instituição na qual estagiei. Tive a oportunidade e privilégio de poder revisitar a escola na qual cursei e concluí os 3 anos de meu Ensino Médio, onde fui muito bem recebida, tanto pela parte da coordenação e direção da escola, quanto por parte dos professores, a maior parte deles, conhecidos. Trata-se de uma instituição situada na região norte de Campinas e que abrange ensino nos níveis Médio e Técnico; por esse motivo, oferece aulas em período integral e no período noturno, abrangendo grande número de alunos/as, vindos/as das mais diversas regiões da cidade e de outras cidades próximas (como Sumaré e Paulínia, por exemplo).

⁴ Instituto de Geociências. UNICAMP. Campinas, SP, Brasil.

HISTÓRICO DE VIOLAÇÃO E DISPLICÊNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) PELA INSTITUIÇÃO

A instituição possui um forte histórico envolvendo uma série de acontecimentos e casos que divergem dos ideais, valores e propostas relativos à educação em direitos humanos, casos esses que se originaram tanto da parte de discentes quanto de docentes, e que adquiriram ampla repercussão dentro da comunidade escolar (incluindo as famílias dos/as alunos/as) e midiática, sendo expostos em importantes canais de comunicação.

Segundo um breve levantamento histórico de dados feito por mim (onde perguntei a pessoas que ingressaram na instituição no ano de 2012, e que se formaram em 2015, se nesse período esse tipo de situação já atingia o ambiente escolar), obtive a resposta de que sim. Casos envolvendo infringência de ideais da EDH ocorriam não só dentro desse espaço de tempo, como também em períodos anteriores a esse.

Desde então, esses casos não cessam e vêm se intensificando quanto à gravidade e número de ocorrências, com o passar dos anos. Tais casos envolvem: racismo, apologia ao nazismo, assédio sexual, assédio moral, transfobia, homofobia e misoginia.

Gostaria de enfatizar um caso de transfobia e agressão ao professor (violências que ocorreram simultaneamente, dentro do mesmo caso), ocorrido em 2018 (Figura 1, abaixo), meu primeiro ano como estudante da instituição, onde presenciei o enfrentamento físico e moral, entre aluno e professor. Nesse caso, o aluno em questão - que se identificava como um homem transexual e, portanto, adotava pronomes masculinos de tratamento - chegou no portão de entrada da escola atrasado e, por esse motivo, foi impedido de entrar. O curioso é que outros alunos haviam chegado atrasados também, isso poucos minutos em relação à chegada deste aluno e conseguiram entrar na instituição, normalmente. Após algum tempo, o aluno em questão acabou tendo sua entrada liberada pela coordenação, mas, quando entrou na instituição, foi

questionado (de maneira agressiva e sem possibilidade de diálogo) sobre seu atraso. Nesse momento, os ânimos se exaltaram em ambas as partes (tanto aluno quanto professor ficaram nervosos) e o docente em questão disse a seguinte frase: “você está muito nervosinha” se dirigindo ao aluno pelo pronome feminino e não masculino, por ele escolhido para tratamento. Vale ressaltar que a majoritária parte da instituição (tanto alunos/as como professores/as) tinham conhecimento de que esse aluno utilizava pronomes de tratamento masculinos, além disso, na lista de chamada e de atribuição de notas, utilizadas pelos docentes, havia o registro de seu nome social. Ou seja, diante desses fatos, pode-se inferir que a utilização do pronome de tratamento errado pelo professor não foi acidental e, sim, para ferir propositalmente o psicológico do discente. Como resposta, o aluno agrediu verbalmente e fisicamente o professor, com um soco.

Nessa situação, podemos observar alguns tipos de violências específicas: *violência institucional*, onde o professor se aproveitou de seu papel de “alta hierarquia” na instituição para agredir moralmente o aluno; *física*, a partir do momento em que o aluno desfere um soco nesse professor e a prática daquilo que Bernard Charlot (2002) nomeia como microviolência (ou incivilidade), a partir do momento em que ambas as partes se agredem verbalmente.

Além disso, também vale ressaltar as consequências que esse evento trouxe para o clima escolar, rompendo com a ideia de escola como um lugar de clima pacífico (UNESCO, 2003), afetando não só os envolvidos no caso, mas a comunidade escolar como um todo.

Figura 1. Matéria divulgada pelo G1. Campinas-SP.



Professor é agredido após suposta ofensa contra aluno transexual em escola técnica de Campinas

OS CASOS DE ASSÉDIO

Como já mencionado anteriormente, a instituição também possui um histórico demarcado de assédios, tanto sexuais, quane os professores envolvidos utilizaram seus cargos de “alta hierarquia” em relação aos alunos/às alunas, para praticar as ações na expectativa de que não fossem prejudicados ou punidos por esse motivo.

Ressalto também a ignorância que a então direção da escola e a direção da instituição responsável pela gestão (não só desse colégio técnico, mas também dos outros que fazem parte de um “conjunto” de escolas técnicas profissionalizantes), em específico, tiveram com os casos, subestimando a gravidade da situação e se preocupando mais com a proteção dos funcionários agressores do que com alunos/as agredidos/as.

Mesmo com a grande repercussão dos casos dentro da comunidade escolar e da mídia, pouco foi feito no momento dessas agressões. Houve alguns afastamentos temporários da escola, por parte de alguns professores e, somente 4 anos depois do ocorrido, um dos professores foi demitido da instituição.

ESTAGIAR EM TEMPOS DE AMEAÇA E FRAGILIDADE DO CLIMA ESCOLAR

O momento temporal escolhido para realização do estágio não poderia ser mais delicado e atípico: em pleno 1º. semestre de 2023, ataques às escolas brasileiras voltaram a acontecer, trazendo insegurança e medo para o ambiente escolar. Não só eu, mas todos/as os/as colegas da turma da disciplina de estágio, tínhamos receio em visitar as instituições, já que, em praticamente todas, havia alguma espécie de ameaça, especulação ou apologia aos ataques praticados à mão armada.

No meu caso, especificamente, diria que atingi o dobro do nível de medo de meus colegas, isso porque, enquanto eu ainda era estudante, percebi o quão fácil era ter acesso à infraestrutura da

escola, seja por meio de autorização prévia ou não. No ano de 2019, quando o ataque à escola Raul Brasil (Suzano) havia acabado de acontecer, um homem desconhecido adentrou os limites da escola, sem autorização, pela parte inferior, onde ficam as quadras e, ao ser abordado por uma das funcionárias da segurança privada que prestava serviços a instituição, correu e se escondeu dentro da plantação de bambu, também próxima à quadra. Naquele dia, a comunidade discente (inclusive eu) se sentiu extremamente ameaçada e vulnerável, ainda mais levando em consideração as atitudes da direção escolar tomadas acerca desse evento, que não oferecia o mínimo de segurança possível e tratava a entrada do homem na escola como algo especulativo e sem importância.

Fora isso, casos de neonazismo também afetam a instituição, isso desde 2022, quando começaram a ser investigados, tornando explícita as condições e aspectos violentos que comportam a comunidade escolar.

SITUAÇÕES OBSERVADAS (POR MIM) DURANTE O PERÍODO DE ESTÁGIO

Além dos casos de assédio moral e sexual que continuam ocorrendo incessantemente na instituição, observei outros casos que aconteceram na escola, dentro do meu período de realização do estágio.

O primeiro deles e o que mais me chamou a atenção, foi um acontecimento, exposto durante uma conversa que tive com alguns discentes, onde um professor que, acompanhado de frases violentas, agrediu fisicamente uma aluna. O que ocorreu foi que esse professor em questão se sentiu irritado e descontente com o comportamento da turma e dirigiu a seguinte frase a uma discente: “eu tenho vontade de esganar vocês”, estabelecendo contato físico com pescoço da aluna e simulando um enforcamento.

Durante a discussão, a turma se demonstrou extremamente indignada por dois motivos principais: o primeiro é que o professor invadiu o espaço pessoal da aluna, tocando em seu corpo sem

permissão, o segundo é que, como foi muito bem colocado por eles/as, o fato de uma ação que simula a violência contra a mulher em sala de aula é inadmissível, ainda mais em um país como o Brasil, que possui um dos mais altos índices de feminicídio e violência doméstica do mundo.

Também contribuo com a análise, acrescentando o teor de gravidade que a prática dessa ação possui, especificamente na instituição em questão, haja vista seu largo histórico de violências, principalmente contra discentes mulheres e a atribuição desse ato enquanto violência simbólica (BORDIEU, 2023; JUBÉ et.al., 2016), onde há toda uma questão histórica-estrutural e de suposta “superioridade de gêneros” por trás da ação de violência do professor contra uma aluna.

Além disso, também pude observar situação de tensão entre os próprios docentes, onde professoras que incentivam que mulheres denunciem os casos de assédio, dentro da escola, estão sendo perseguidas e atacadas pelos agressores que praticam esses assédios, sendo acusadas de (segundo palavras deles) “praticar a doutrinação e manipular a mente das alunas para que estas os prejudiquem”. O interessante e curioso é a notável divisão de áreas de conhecimento dentro desse embate: as professoras perseguidas são, unanimemente, responsáveis por matérias da área das ciências humanas, enquanto que os agressores que as acusam, são, em sua maioria, da área das ciências exatas. Aqui, podemos observar uma clara submissão das matérias das ciências humanas à classificação estigmatizada do papel “doutrinação” ou “manipulação” da mente dos/as alunos/as.

A VOZ DOS DISCENTES

Em contrapartida, é necessário demonstrar a participação e posicionamento dos/as discentes acerca desses vários acontecimentos, que se organizam de maneira voluntária, solidária e muito empática entre eles/as, para apresentar formas

de resistência, proposta de intervenção e exposição de seu ponto de vista sobre essas situações que percorrem a escola.

A primeira atividade para a qual atribuo enfoque é a organização de saraus temáticos por parte do grêmio, que oferece ampla oportunidade de participação, tanto de alunos/as quanto de professores/as, possibilitando o estreitamento da boa convivência e respeito nas relações, além de contribuir culturalmente na discussão e representatividade de temas que envolvem o papel das mulheres em sociedade, o racismo e as questões de representatividade do público LGBTQIA+.

Há também o jornal da escola, desenvolvido pelos/as alunos/as, mas com parceria de alguns docentes das áreas de geografia, história e biologia, como forças de apoio para o desenvolvimento e funcionamento do mesmo. Essa atividade é extremamente importante para o desenvolvimento dos/as alunos/as, primeiramente por se tratar de algo extracurricular em que eles/as não possuem obrigação na execução das tarefas, mas, sim, a fazem de modo espontâneo. Em segundo lugar, por ser um meio de discussão política e social organizada pela representação discente e por atribuir um lugar de fala dos/as mesmos/as sobre os assuntos, acontecimentos e casos que ocorrem na escola, configurando um papel de protagonistas dentro dessa discussão.

Vale acrescentar que a biblioteca da escola foi recentemente reorganizada e o acervo de livros aumentou, tanto em quantidade de obras quanto em diversidade de gêneros literários, que foram comprados pelo grêmio estudantil ou vindos de doação dos/as próprios/as alunos/as, funcionários/as e professores/as.

Neste sentido, ressalto a importância da biblioteca e da leitura enquanto meios de resistência e apropriação intelectual para discussão de temáticas específicas, incluindo as que atingem a escola (como o racismo e o neonazismo, por exemplo). Além disso, a reforma da biblioteca fez com que a quantidade de alunos/as que a frequentam aumentasse significativamente, ponto extremamente positivo, pois estão ocupando um espaço

antes opaco, embora seja de direito, possibilitando a realização de oficinas temáticas de literatura e escrita, sobre temas diversos.

Figura 2 - Oficina de cartazes antirracista, realizada na biblioteca.



Fonte: Grêmio estudantil)

Vale ressaltar que os/as alunos/as também possuem forte inserção no meio digital, através da utilização das redes sociais (Instagram, Twitter) utilizados para divulgação de eventos, informativos, notas de repúdio e posicionamentos, divulgação sobre vestibulares, etc.; redes essas que são alimentadas pelo grêmio estudantil.

Também como forma de participação discente ativa, é comum que haja a organização de protestos e manifestações, em que se posicionam politicamente contra ou a favor dos acontecimentos polêmicos que acontecem na instituição. A maior parte dos/as manifestantes corresponde aos/as alunos/as, mas sempre há alguns/as professores/as que contribuem com suas participações (frequentemente os/as mesmos/as, que concordam com as causas e ideias defendidas pelos/as alunos/as).

CONCLUSÕES

Dessa maneira, concluo que, apesar de rápida e por ter sido demarcada por eventos atípicos e tristes, através de minha experiência de estágio, absorvi e adquiri aprendizados que levarei para toda a vida pessoal e também como futura professora de Geografia. Tive várias reflexões sobre os conflitos que acontecem no ambiente escolar, principalmente entre docentes.

Adquiri também um pouco da percepção sobre como a relação professor- aluno pode sim ser minimamente harmoniosa e contribuir social e culturalmente para ambas as partes.

De minha experiência, tiro também a conclusão do quão fundamental é a participação do/a aluno/a como protagonista e como o membro discente é fundamental para o funcionamento da instituição escolar, enquanto ser político e cidadão do mundo.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação Em Revista**, 5(10), 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevis ta/article/view/42465>. Acesso em: 22 fev.2024.

JUBÉ, Milene; CAVALCANTE, Claudia V.; CASTRO, Claudia M.J. Violência Simbólica para Pierre Bourdieu: a relação com a escola contemporânea. I Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar. Diálogos Necessários e os Desafios da Investigação. Mineiros, GO: 2016. Disponível em: <https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/coloquio/article/view/68>< Acesso em: 27 jun. 2023.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, 2002, (8), p. 432-443. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FREITAS, Maria E. Assédio moral e assédio sexual: faces do poder perverso nas organizações. **Revista De Administração De Empresas**, 41(2), 2001, p. 8 -19. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902001000200002>. Acesso em: 25 jun. 2023.

UNESCO. **Lidando com a violência nas escolas: o papel da UNESCO/Brasil**. 31p. Brasil,2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132251_por. Acesso em: 19 jun. 2023.

PASSIVIDADE OU AUTONOMIA: O QUE A ESCOLA TEM VALORIZADO?

MARISSOL ALVES VIEIRA¹

m252146@dac.unicamp.br

INTRODUÇÃO

Essa foi minha primeira experiência em sala de aula, fora da posição de aluna. Eu estava nervosa, ao mesmo tempo que queria passar por essa vivência, porque me aproximava da profissão em que eu via propósito e sentido; tinha medo de descobrir que ela não era para mim ou que eu não daria conta de lidar com as questões que encontraria no ambiente escolar. Além disso, como se não bastasse as inseguranças e receios de iniciar o estágio supervisionado, foi um desafio encontrar uma escola próxima de casa que aceitasse uma estagiária para a disciplina de Geografia. No fim das contas, depois de muita luta, eu encontrei uma escola e iniciei essa experiência.

Realizei o estágio em uma escola estadual no distrito de Barão Geraldo, localizada na cidade de Campinas. Lá, observei as aulas de Geografia de quatro turmas diferentes do Ensino Médio, sendo três delas de segundo ano e uma de primeiro ano. O período de estágio durou dois meses, iniciado no dia 27 de março e encerrado no dia 25 de maio/2023, em que eu compareci à escola às segundas e quintas-feiras, durante o período da manhã.

Como se essa experiência já não fosse assustadora o suficiente, no início do ano ocorreram alguns ataques violentos dentro das escolas, causando um pânico generalizado nas instituições de

¹ Instituto de Geociências. UNICAMP. Campinas, SP, Brasil.

ensino. Não foram registrados casos especificamente na minha região, mas ainda assim existia um temor geral. Em decorrência disso, a professora orientadora de estágio indicou que, como estagiária e na futura atuação como professora em tempos de barbárie, as propostas de educação em direitos humanos fossem realizadas nas brechas, ou seja, como atos de micropolítica, utilizando de assuntos aparentemente insignificantes do dia-a-dia, para incentivar a crítica e a valorização dos direitos humanos. Com isso, a ideia era não permitir que o medo paralisasse os/as educadores/as, principalmente considerando a importância desses/as profissionais para a permanência da democracia.

Sendo assim, meu principal objetivo foi observar se na escola existia uma educação baseada nos direitos humanos e como as relações se estabeleciam no ambiente escolar, além de absorver da melhor forma situações e intervenções que contribuíssem para minha formação enquanto docente.

INTERVENÇÃO

O que mais me chamou atenção ao longo da experiência foi a falta de sentido que alunos/as, professores/as e gestores/as tinham em relação à escola. Parecia que todos/as estavam ali por mera burocracia e obrigação. Assim, o ambiente me passou um sentimento de hostilidade. Me chamou atenção a maneira como todos/as os/as agentes pareciam ser passivos/as em relação ao outro, e como a hierarquia era reforçada por causa disso. Pensando sobre essas questões, decidi, com autorização do meu supervisor do estágio, realizar uma simples intervenção: perguntar para os/as alunos/as o que é a escola para eles, o que entendem ser a função da escola e se acreditavam que a escola cumpre com a própria função.

A partir das respostas dos/as alunos/as, compreendi que os/as mesmos/as veem a escola como lugar de encontros, de acolhimento, de assistência social, de rigidez, de regras, mas principalmente um lugar de ensino. Essa percepção também aparece quando perguntei sobre a função da escola: todos/as eles/as entendem que a função da

escola é exclusivamente educativa. Deste modo, quando perguntei se a escola cumpria com a sua função, todos/as responderam que sim, que caso alguém não tenha aprendido na escola é por uma questão individual; senti inclusive que eles/as se responsabilizavam pelo seu próprio desempenho escolar.

Devo confessar que, inicialmente, fiquei impressionada com as respostas dos/as alunos/as em relação à escola enquanto cumpridora da sua função, mas depois de refletir sobre como era na minha época de escola, cheguei à conclusão que só não tinha a mesma percepção que eles/as, porque entrei na universidade, tive acesso a outras formas de pensamento. Talvez, se eu não estivesse na Graduação, ainda acreditaria que a função da escola é passar conteúdo, e que os afetos e relações que desenvolvi ali eram apenas consequência, ou até um privilégio.

Ainda na conversa que estabelecemos, foram surgindo comentários sobre a rigidez das regras que não faziam sentido para eles/as, que não eram nem possíveis de serem devidamente cumpridas, e sobre a falta de escuta da gestão em relação aos problemas pessoais dos/as alunos/as. Quando questionei sobre o que sentiam que podia ser feito para reverter essa situação, disseram que nada, que já tentaram dialogar e não obtiveram sucesso ou melhora significativa.

Ao conversar com a professora sobre a conversa tida com os/as alunos/as, ela demonstrou gostar de ouvi-los/as, mas lamentou sobre os problemas citados, explicando que são problemas difíceis de resolver, porque são ordens vindas do Estado.

A partir disso, fiquei pensando: onde está a autonomia da escola e quem são os sujeitos ativos ali presentes? Entendi que os/as alunos/as não têm nenhuma autonomia, os professores não têm autonomia em relação à escola e a escola não tem autonomia em relação ao Estado. Isso me parece, de certo modo, uma conveniência, uma vez que ao sustentar essas ideias como verdade absoluta, tanto gestores/as quanto professores/as encontram uma comodidade em sua passividade.

ESPAÇO SÓCIO-CULTURAL

A escola é, por excelência, o local do encontro e do confronto. Até para aquele/as que acreditam que a escola é exclusivamente um lugar de transmissão de informação, não é possível ignorar os atravessamentos sociais que ali se dão. No meu caso, escolhi entender a escola enquanto espaço sociocultural, isto é, um espaço marcado e construído por diferentes agentes, que atuam com diferentes influências e impactos no ambiente.

Compreender a escola enquanto instituição transmissora de informações, implica em reduzir os/as alunos/as a sujeitos passivos e compreender o conhecimento como único e homogêneo. Sendo assim, escolho enxerga-los/as como sujeitos ativos, que chegam à escola já marcados/as por suas vivências e atravessamentos. Isso lhes dá total capacidade para contribuir com os conteúdos e conhecimentos desenvolvidos em sala de aula, desenvolvendo debates e criando linhas de pensamento crítico que contribuem para o enriquecimento das discussões. Assim sendo, a escola vai sendo construída coletivamente no seu cotidiano, enquanto os diferentes saberes e experiências se encontram, mesmo que pelo conflito (dissenso).

Entretanto, se os/as alunos/as não enxergam a estrutura escolar vigente como um problema e não se veem enquanto contribuidores para escola e para sociedade, como fazer para modificar essa estrutura opressora?

POTÊNCIA DE AGIR

Como é possível tornar os/as alunos/as mais ativos/as dentro do ambiente escolar? Quais encontros e afetos prevalecem na escola?

Para Spinoza, a construção de sujeitos passivos e ativos se dá pela forma como outros corpos nos afetam, podendo aumentar ou diminuir nossa potência de agir, de acordo com os encontros. Quando há bons encontros, isto é, somos afetados pela alegria,

temos nossa potência de agir aumentada. Por outro lado, quando há maus encontros e somos afetados pela tristeza, temos nossa potência de agir diminuída. A alma triste não possui o conhecimento adequado de seus desejos, sendo assim, submete-se ao comando das causas exteriores, não age, é passivo-passional, perde seu potencial criativo e espontâneo, obedecendo a forças externas (AZEVEDO, 2017).

A partir dessa ideia e das observações realizadas, entendi que as relações entre a gestão e os/as estudantes ocorrem por meio dos maus encontros, levando os/as mesmos/as a ter sua potência de agir diminuída. Ainda, a passividade dos/as alunos/as é conveniente para essas figuras, uma vez que “facilita” sua interação e seu trabalho. Entretanto, não é levado em consideração que essa passividade é, a longo prazo, prejudicial para toda a comunidade escolar. Quando os/as alunos/as têm participação nas decisões e elaboração das regras, há uma efetividade maior das mesmas e uma responsabilidade por parte do corpo estudantil, facilitando a convivência de todos/as. Além disso, incentivar a participação dos/as discentes na construção dos valores que regem a comunidade escolar faz com que a identificação destes com o ambiente seja facilitada, de modo que a necessidade de estar nesse lugar fica mais “leve” e a convivência como um todo também.

Seria injusto dizer que na escola só ocorrem maus encontros. As amizades feitas na escola, as alegrias fruto de interações e contribuições são muitas vezes o único motivo de evitar faltas, aumentando a potência de agir dos/as alunos/as. Infelizmente, os bons encontros ocorrem mais entre pares, isto é, aluno-aluno e professor-professor.

Ademais, a ética, para Spinoza, nasce dos próprios afetos e envolve estar atento ao corpo e em sintonia com os desejos. É um convite para entrar em contato com as singularidades do corpo, conhecendo suas necessidades e limitações, e assumindo o risco de descobrir novas potências e fragilidades nas afecções. Deste modo, a vida ética requer coragem e liberdade para orientar ações, alcançando autonomia. (AZEVEDO, 2017)

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Ao refletir sobre as problemáticas citadas, acredito que a solução seria colocar na prática a teoria elaborada por Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2002), dentre outras obras. Segundo ele, é preciso capacitar os/as alunos/as para que se tornem sujeitos ativos em seu próprio processo de aprendizagem; isso significa criar oportunidades para que assumam um papel protagonista, sendo incentivados/as a expressar suas opiniões, tomar decisões e participar ativamente das atividades educacionais. Cabe aos/as professores/as atuar como facilitadores/as e mediadores/as, estimulando a autonomia dos/as alunos/as, em vez de apenas transmitir conhecimentos de forma passiva. É claro que, nessa escola especificamente, seria necessário implementar essa teoria desde a ponta até a base, para que os agentes hierarquicamente maiores entendam a importância dessa concepção e contribuam de modo ativo para a estimulação da comunidade.

A visão de autonomia de Freire (2002) também está relacionada ao diálogo como um princípio fundamental na educação. No ambiente escolar, isso implica em criar espaços e momentos para a troca de ideias, debates e reflexões entre alunos/as e professores/as. O diálogo permite que se envolvam ativamente na construção conjunta do conhecimento, contribuindo com suas experiências e perspectivas, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e análise.

Além disso, é relacionar os conteúdos curriculares com a realidade dos/as alunos/as, tornando a aprendizagem mais significativa e conectada com suas vivências, criando vínculos entre os conteúdos acadêmicos e os contextos social, cultural e histórico dos/as estudantes/as. Os/as professores/as podem trazer exemplos práticos, estudos de caso e atividades que permitam às turmas aplicar os conceitos aprendidos em situações reais, estimulando sua autonomia e sentido de pertencimento, assim como criando um espaço de troca e intimidade.

É um jeito de capacitá-los/as a questionar, analisar e refletir sobre as estruturas sociais e as relações de poder presentes. No ambiente escolar, os/as professores/as podem promover essa consciência crítica ao abordar temas de justiça social, equidade, direitos humanos e sustentabilidade, incentivando os/as alunos/as a se engajarem em ações transformadoras em suas comunidades. É necessário que os/as docentes entendam a importância de se deixar ser questionado/a, para que haja um crescimento enquanto comunidade, criando um ambiente saudável, estimulante e seguro.

Além disso, durante minha intervenção, ficou claro como os/as alunos/as têm sua dignidade restaurada quando são escutados/as; passam a se entender enquanto pertencentes ao ambiente escolar e não como coadjuvantes. Se sentem valorizado/as quando têm suas opiniões e sugestões ouvidas sem julgamento. Tudo isso envolve uma educação baseada em direitos humanos, em enxergar o valor de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio contribuiu de diversas formas para o meu processo de formação enquanto professora. Isso porque, estar em uma escola como estagiária, observando de perto o cotidiano escolar, sem fazer parte, me fez ter uma visão diferente sobre o ambiente escolar. Enquanto os/as professores/as e alunos/as enxergam a escola essencialmente como uma obrigação e um transmissor de informações, eu passei a enxergar a escola como um espaço sociocultural, com o potencial de garantir uma educação em direitos humanos, caso sejam vistas as potencialidades e os sujeitos ativos já existentes na comunidade escolar. Para isso, são necessárias políticas públicas que focam na formação continuada dos professores da rede pública, para que consigam lidar com as demandas existentes, principalmente se considerarmos os crescentes ataques que têm ocorrido nas escolas no Brasil.

Por fim, apesar dos medos que envolviam as problemáticas que encontrei no ambiente escolar e o cumprimento da disciplina

de estágio como uma frustração, em relação à atuação de educadora e uma possível desistência do curso de licenciatura, fico feliz em dizer que ainda quero ser professora e ter essa vivência me proporcionou projetar meu futuro de maneira menos idealizada.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Livia Godinho Nery Gomes. Ética da alegria e do encontro: elucidações espinosanas e perspectivas psicodramáticas. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 78-85, jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15329/2318-0498.20170009>. Acesso em 28 jun. 2023.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG. 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª. Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002. As referências deverão seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ACOLHIMENTO EM LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THIAGO ANTONIO FELIPPE
thiagofelippe0607@gmail.com¹

CONTEXTO DO ESTÁGIO

O estágio foi realizado em um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado na cidade de Campinas - SP, no turno da manhã. A creche oferece atendimento a crianças de 0 a 3 anos de idade, das 7 às 18 horas, e é constituída por 5 agrupamentos, sendo eles: um AG I, um AG I/II e três AG II.

O acompanhamento foi feito no período da manhã, em um Agrupamento II (contempla as crianças de 1 ano e 8 meses até 3 anos e 3 meses, aproximadamente). A turma é composta por uma professora de educação infantil e por 4 agentes de educação infantil (AEI's) - duas que trabalham no turno da manhã e duas que trabalham no turno da tarde - e por 25 crianças matriculadas, sendo que a frequência destas pode variar, haja vista que a creche não é uma etapa obrigatória da educação básica.

A disciplina de estágio supervisionado, EL874 A, foi ministrada pela professora doutora Heloísa Matos Lins. Tal disciplina teve como eixo o debate e reflexão em torno da Educação em Direitos Humanos (EDH), nos diferentes níveis da educação básica.

Ao longo dos encontros na disciplina, diversas leituras foram realizadas com a intenção de fomentar as discussões sobre o tema

¹ Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp. Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

em sala de aula e também de proporcionar a nós, como estagiários/as e docentes (boa parte da turma já ministra ou já ministrou aulas) que somos, um repertório conceitual que potencialize nossa atuação pedagógica no ambiente escolar, e, quem sabe, fora dele.

Para isso, uma vasta bibliografia e videografia foi sugerida, mas é preciso destacar que o todos os conteúdos assistidos e lidos partiam de um autor basilar, no caso, Paulo Freire. A perspectiva de educação como prática de liberdade encontrada em sua obra, mas sobretudo nos livros utilizados na disciplina: “Pedagogia da Autonomia (1996)” e “Por uma Pedagogia da Pergunta” (1985) - este segundo escrito em coautoria com Antonio Faundez - foi a catalisadora das trocas, das construções de saberes e das articulações entre teoria e prática que ocorreram durante a matéria, de modo que é possível afirmar que tivemos uma formação em EDH fomentada por preceitos freireanos.

Isto posto, este texto, a partir do relatório de estágio, está organizado da seguinte maneira: em primeiro lugar, trarei alguns apontamentos sobre a xenofobia contra migrantes de crise no Brasil e artigo, em um segundo momento, a algumas medidas na educação infantil que visam minar este tipo de violência por meio da EDH e, ao mesmo tempo, promover positivamente a diversidade. Outrossim, apontarei como o Centro de Educação Infantil analisado possui um Projeto Político-Pedagógico (PPP) engajado e de cariz emancipatório, o que contribui para efetivação dessas práticas educativas em Direitos Humanos.

AS INTOLERÂNCIAS CONTRA MIGRANTES NO BRASIL

Nos últimos anos, o Brasil tem enfrentado casos preocupantes de xenofobia e racismo direcionados especificamente contra a comunidade haitiana. Esses incidentes são reflexos de uma série de questões socioeconômicas, culturais e políticas que permeiam a sociedade brasileira e destacam a necessidade combater essas formas de discriminação. Segundo o site Agência Brasil (2023),

Entre os crimes de discurso de ódio, o que mais cresceu foi a xenofobia, que é o preconceito, a intolerância ou violência contra estrangeiros ou determinado povo. A xenofobia teve aumento de 874% entre 2021 e 2022, com 10.686 denúncias relatadas. Em 2021, foram 1.097 denúncias de xenofobia na internet. (s/p)

Desde o terremoto de 2010 no Haiti, que resultou em uma crise humanitária e econômica, muitos/as haitianos/as buscaram refúgio e oportunidades no Brasil. Esses/as imigrantes, muitas vezes fugidos/as da pobreza e da instabilidade em seu país de origem, encontram aqui uma esperança de uma vida melhor. Não obstante, esse movimento diaspórico desencadeou uma série de reações xenófobas, atravessadas, também, por racismo.

Uma das manifestações de xenofobia está relacionada ao preconceito linguístico, para ser mais específico, à glotofobia. Para Ribeiro (2021, p. 345) a

Intolerância à língua do estrangeiro (não necessariamente sua língua materna) acaba por se configurar como glotofobia [...] o que desliza para um processo discriminatório em que o outro é violado por sua condição de estrangeiro e seu modo de falar.

Desse modo, o crioulo haitiano é frequentemente alvo de ridicularização e desvalorização. Muitos/as imigrantes enfrentam dificuldade para encontrar emprego ou obter serviços básicos devido à barreira da língua e à falta de respeito pela sua cultura. Assim, esse tipo de intolerância acaba por contribuir para a exclusão social dessa população, que passa a ter seus direitos tolhidos constantemente.

Os casos de xenofobia e racismo contra essa população são frequentemente relatados em vários espaços do dia a dia, desde o mercado de trabalho até o ambiente escolar. Relatos de agressões e tratamentos discriminatórios são, infelizmente, comuns em diversas manchetes de sites de notícias e jornais.

Isto posto, é importante ressaltar que o artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988 garante o direito à igualdade e à não

discriminação a todos os cidadãos, independentemente de sua origem ou raça. Ademais, o Brasil é signatário de tratados internacionais que condenam o racismo e a xenofobia, como por exemplo a Convenção Interamericana contra o Racismo, Discriminação Racial e Formas Conexas de Intolerância, de 2013 (SZAZI e SCHIAVON, 2021). Contudo, a efetiva proteção e promoção desses direitos ainda enfrenta muitos obstáculos.

Nesse sentido, é preciso apontar que as iniciativas em Direitos Humanos são essenciais para a redução desses preconceitos. Um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas que visam conter o avanço dessas violências é a escola e a educação básica, o que inclui a educação infantil, uma vez que, segundo o artigo 6º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. (BRASIL, 2012, p. 21)

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E AÇÕES DE ACOLHIMENTO EM LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Primeiramente, gostaria de destacar que aqui vou considerar o conceito de docência compartilhada para tratar dos trabalhos em conjunto entre a professora e as agentes de educação infantil (AEI's), tendo em vista que

O educar e o cuidar nos primeiros anos de vida estão profundamente ligados, dessa forma os cuidados com os bebês devem ser entendidos como práticas educacionais, pois por meio do cuidado realizam muitas vivências, que resultam em aprendizagens e, conseqüentemente, em desenvolvimento. Por isso, os cuidados devem ser pensados como um conjunto de aprendizagens possíveis realizadas no contexto das relações sociais. (MELIM e ALMEIDA, 2019, p. 96)

Entendo, portanto, que tanto a professora, quanto AEI's, atendem plenamente a essa demanda das crianças, esta que também é central na concepção do currículo da educação infantil (BNCC, 2017, p. 36,). Desse modo, tal dinâmica configura uma docência compartilhada, na medida em que a relação de poder esperada na hierarquia professora x agente, proposta pela gestão municipal na organização das categorias, é dissolvida no cotidiano das práticas de cuidar e educar - indissociáveis e prioritárias na EI - já que, apesar das especificidades de cada cargo, o cuidado e a educação são realizadas tanto pelas agentes tanto pela professora, o que horizontaliza as relações de poder entre estes ofícios no dia a dia do CEI e elucida a complementaridade destas profissões na EI.

Dito isso, no que tange a presenças dos DH na Educação Infantil, observei que as docentes estavam bem alinhadas ao que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) acerca do ensino das culturas afro-brasileira e indígena. No caso da turma “da Música” e “da Floresta”, em específico, a educação africana e afro-brasileira estavam presentes, principalmente por meio das atividades lúdicas e das cantigas propostas pelas docentes.

Um exemplo disso foram as atividades realizadas pelas docentes com base nos livros *OBAX* e *Bruna e a Galinha da Angola*. As atividades contaram na “leitura” e escuta das obras e por produções artísticas que tematizam a galinha d’angola. Além disso, as crianças dançaram ao som da música *Galinha d’Angola*, interpretada por Ivete Sangalo. Essas atividades estavam pautadas nos eixos da EI segundo Base Nacional Comum Curricular: interações e brincadeiras (2017, p.37), e reconhecem as crianças como sujeitos ativos e verdadeiras protagonistas de seus processos de desenvolvimento, elemento essencial para uma EDH na educação Infantil (SÃO PAULO, 2019, p. 15) e também consideraram a multiplicidade de linguagens que devem estar presentes em uma sala de aula de Educação Infantil: a dança, o desenho, a “leitura” e oralidade a musicalidade, entre outros,

atreladas, evidentemente, aos momentos de cuidados educacionais (BRASIL, 1998, p. 23-25).

Além disso, o CEI tem desenvolvido um trabalho de tradução e interpretação, junto ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), voltado para o atendimento da população migrante haitiana que utiliza os serviços da escola. Tal prática mostra um alinhamento aos Direitos Humanos no ambiente escolar por meio do acolhimento em línguas (AL) das famílias haitianas e das crianças que estão matriculadas na escola, e reconhecendo a importância, sobretudo na Educação Infantil, da participação e envolvimento familiar na formação dos bebês e crianças. Essa articulação (horizontalizada) entre escola e universidade encontra respaldo na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF), da qual o Brasil também é signatário desde 1990. Conforme os artigos 17, item 4, e 29, item 3, por exemplo, as famílias migrantes de crise devem ser atendidas pelos países de acolhimento em suas especificidades educacionais e linguísticas, sobretudo no que diz respeito a manutenção de sua ancestralidade e do seu bem-estar.

Importante ressaltar que essa é a visão de acolhimento que fundamenta a atuação do GAL (Grupo de Acolhimento em Línguas), ligado ao IEL; em confluência a isso, as ações do coletivo também estão embasadas na perspectiva de (re) territorialização /inserção (BIZON e DEUS, 2021, p. 454) social dos migrantes de crise, afastando-se, portanto, de qualquer concepção assistencialista de acolhimento. Assim, o AL - cultivado pela GAL e integrado ao PPP e às práticas cotidianas do CEI - busca reconhecer nas dinâmicas e conceitos citados acima: uma “via de mão dupla”, levantando a sério as ricas possibilidades de trocas culturais engendradas pelos processos de tradução e interpretação promovidas pelo coletivo.

Sendo assim, das ações realizadas desde 2020 por meio do GAL, podemos apontar a intensa aproximação entre Universidade e Educação Básica que foi amadurecendo, principalmente em meio à pandemia da COVID-19. Nesse contexto pandêmico, o CEI

contatou o IEL em busca de algum auxílio, no que tange ao atendimento das famílias migrantes, uma vez que era preciso orientá-las sobre os cuidados que essa nova situação solicitava, mas a barreira linguística impedia que a OP (Orientadora Pedagógica) e as docentes conseguissem estabelecer uma interação eficiente com os pais/ mães haitianos/as.

Foi então que as trocas entre o CEI e o GAL tornaram-se mais intensas. As contribuições do coletivo consistiram nas traduções das cartilhas de orientação para prevenção e cuidados em contexto pandêmico e também a tradução e interpretação de mensagens para orientação das famílias haitianas, visando aproximar cada vez mais as famílias da escola.

Além disso, o GAL, em conjunto com famílias haitianas voluntárias que fazem parte da comunidade do CEI, realizam projetos voltados à produção de materiais lúdicos, contendo cantigas, jogos e brincadeiras haitianas, e suas traduções para o português. Essa ação tem como objetivo ampliar os compartilhamentos culturais entre os migrantes de crise e a comunidade que acolhe e proporcionar aos educadores da EI mais instrumentos para promover efetivamente a EDH em seus espaços de atuação.

EDH NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DO CEI

É mister reconhecer que as práticas voltadas para a EDH devem constar no PPP da escola. Isto posto, como parte do meu estágio, observei também os projetos pedagógicos do CEI para analisar em que medida as ações constatadas no documento expressam uma inovação emancipatória ou regulatória no cotidiano escolar (VEIGA, 2003).

Para realizar esta análise, verifiquei os PPP's do CEI nos anos 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, com o foco nos dois assuntos que também compõem esta análise: as atividades voltadas para a difusão da cultura africana e afro-brasileira e as práticas de acolhimento linguístico das famílias e crianças migrantes.

Tendo em vista que o PPP pode ser considerado a “alma” da escola, verificar como tais medidas focadas em EDH estão expressas neste documento me pareceu algo produtivo. De fato, ao longo da minha breve investigação, percebi alguns pontos que valem ser destacados.

O primeiro deles é o fato de que o foco no ensino das culturas afro-brasileira e africana está mais evidente nos PPP de 2020/2022 do que no de 2019. No documento mais antigo, há apenas uma menção ao que se referem às práticas pedagógicas desta natureza:

[...]

IX - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

X - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; [...]

Essa menção, presente no tópico “Dos objetivos da Educação Infantil” não ecoa em outros momentos do PPP em questão, o que sugere a ausência de um projeto específico para a promoção da EDH neste tema. O mesmo pode ser dito sobre o acolhimento linguístico das famílias haitianas. Nesse contexto, constatei que as inovações feitas no PPP, considerando que este está sendo constantemente alterado, são de natureza regulatória, nos termos do que defende Ilma Veiga. Segunda a autora,

[a] inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir. (VEIGA, 2003, p. 269)

Em sequência, verifiquei que, nos PPP’s de 2020 a 2022, tornou-se mais evidente a presença de práticas mais efetivas e

sistematizadas, materializadas em projetos pedagógicos com um potencial transformador, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades pedagógicas, cujo tema são as culturas afro-brasileira e africana, tanto no que se refere à ação conjunta entre CEI e IEL, com o objetivo de acolher linguística e culturalmente as famílias haitianas.

No PPP de 2021, por exemplo, as ações de AL aparecem nos seguintes termos:

“Plano de ações intersetoriais: Enquanto ação intersetorial, destacamos também nossa parceria com a Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP, a qual recebemos estagiárias e mantemos um contato próximo com algumas docentes da FE, as quais, como contrapartida, ministram formações na nossa escola. Temos um início de parceria com o Instituto de Línguas (IEL) da UNICAMP com auxílio de tradução para o Francês da comunicação com as famílias haitianas do CEI.

No mesmo caminho, o PPP de 2022 apresenta da seguinte maneira:

Relatório de Avaliação do Projeto Pedagógico – Equipe Gestora

E a comunicação? E os Haitianos? E a criança que não ouve? Alguém já aprendeu a se comunicar com a Libras?

Formação continuada:

A formação com Rosana Baeninger sobre as migrações, assim como as reuniões com a Cecília, foram muito importantes para pensarmos na inclusão de estrangeiros na escola, este ano em especial os haitianos. Acho muito importante que o projeto tenha continuidade.

Projeto “CINEMA E CINECLUBE” - 2022

Contamos também com a tradução em libras de alguns filmes que estão disponíveis no canal e iniciamos uma playlist com filmes haitianos em função do grande número de famílias Haitianas presente nesta instituição.”

E no que diz respeito às práticas pedagógicas de promoção da cultural afro, os PPP's de 2020 a 2022 apresentam um projeto voltado especificamente para este tema. O documento expõe o projeto da seguinte maneira:

Culturas indígenas e afro-brasileiras: literatura, arte e brincadeiras

Este projeto tem como justificativa a implementação efetiva da lei 11.645/2008, a qual, de acordo com seu o artigo 26, item a: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008).

Apesar da Educação Infantil não aparecer no texto da Lei nº 11.645/2008 como modalidade obrigatória no ensino da Cultura Afro-brasileira e Indígena, é explicitado no Parecer CNE/CP nº 2/2007 que esta, por fazer parte da Educação Básica, da mesma forma entra na obrigatoriedade do ensino das referidas culturas. No entanto, por não ter conteúdos organizados em componentes curriculares, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira na Educação Infantil deve fazer parte do conjunto de atividades desenvolvidas com as crianças pequenas.

No contexto do nosso CEI, o trabalho com a temática surge como necessidade de formação e de trabalho com as crianças e esse projeto se justifica por representar uma proposta para responder esta demanda apontada nas RPAIs do início do ano de 2020.

Essas inovações apresentadas nos PPP's supracitados se enquadram no que Veiga reconhece como inovações emancipatórias. Para a autora, esse tipo de inovação “procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano” (VEIGA, 2003, p. 274). A partir disso, podemos notar que a presença destes projetos nos PPP's desvela uma postura emancipatória nas inovações propostas pela comunidade escolar, tendo em vista que tal documento tem a função de orientar os princípios, missões e valores da instituição educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências que experienciei no estágio no CEI me permitiram evoluir como profissional, tanto como AEI que sou, tanto como docente de língua portuguesa e, quem sabe, de Educação Infantil. Esse pensamento se deu por causa das reflexões

e debates realizados ao longo da disciplina, concomitantemente à convivência como estagiário na Turma da Música e da Floresta.

Confesso que, num primeiro momento, pensar a Educação em Direitos Humanos no contexto da Educação Infantil se mostrou um desafio, pois minha formação estava alinhada predominantemente à educação no Ensino Fundamental e Médio. Não obstante, o dia a dia e as experiências vivenciadas e observadas ampliaram a minhas percepções sobre o que é ser docente e sobre a minha própria identidade como professor, contribuindo, assim, na lapidação dos meus sentidos, permitindo-me enxergar o potencial humanizador na EI, sobretudo no que tange à promoção das práticas em EDH.

Foi por meio deste esclarecimento que pude notar que o caráter compartilhado da Educação Infantil, seja entre as profissionais em sala, seja entre os/as educadores/as e as famílias, é um poderoso instrumento para o combate aos ódios imperantes atualmente. As práticas promotoras de diversidade e de acolhimento linguístico, que floresceram em decorrência das ações horizontalizadas do CEI e do GAL, fomentam o cultivo das relações entre as alteridades em um ambiente lúdico, atravessado pelo cuidado e pela educação, o que endossa a dimensão transformadora da Educação Infantil, sobretudo quando aliada à EDH.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ordália Alves; MELIM, Ana Paula Gaspar. A abordagem de Emmi Pikler: olhares sobre contextos educativos para bebês e crianças pequenas. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 8, n. 2, 2019.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DEUS, Verônica Carvalho de. Cartilha bilíngue português-crioulo haitiano: diretrizes para retorno às aulas presenciais em Centro de Educação Infantil. **Populações Vulneráveis**, Campinas, p. 453-477, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular. Brasília.** DF: MEC, 2017. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** DF: MEC, 2012. Disponível em: <DiretrizesNacionaisEDH.pdf (www.gov.br)> . Acesso em: 26 jun. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** DF: MEC, vol.1, 2 e 3, 1998.

CRUZ, Elaine Patrícia. Denúncias de crimes com discurso de ódio na internet crescem em 2022. **Agência Brasil.** 2023. Disponível em: <Denúncias de crimes com discurso de ódio na internet crescem em 2022 | Agência Brasil (ebc.com.br)>. Acesso em: 27 jun. 2023.

RIBEIRO, J. Da xenofobia à glotofobia: a estrangeiridade como um problema discursivo. **Revista da ABRALIN, [S. l.]**, v. 20, n. 3, p. 331–356, 2021. Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1991>> Acesso em: 9 jul. 2023.

SÃO PAULO. **EDH para todas as Idades.** SEESP. 2019.

SZAZI, Eduardo e SCHIAVON, Thais Magrini. O compromisso internacional do Brasil contra a discriminação racial e a intolerância. **Migalhas.** 2021. Disponível em: <O compromisso internacional do Brasil contra a discriminação racial e a intolerância (migalhas.com.br)>. Acesso em: 27 jun. 2023.

UNICEF, **Convenção sobre os Direitos das Crianças,** 1990. Disponível em: <Convenção sobre os Direitos da Criança (unicef.org)>. Acesso em: 9 jul. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, v. 23, p. 267-281, 2003.

NOSSOS AGRADECIMENTOS

Aos bolsistas SAE, *Maria Lúcia Ferreira Toledo* e *Kulto da Rocha*, pela revisão cuidadosa dos textos e pela colaboração na formatação deste volume.

A todas as instituições e supervisoras/es que acolheram estagiários/as/es e suas propostas na área da Educação em Direitos Humanos.

Às/os demais estagiárias/os que se abriram ao diálogo em sala de aula e contribuíram para a construção de muitas das ideias aqui aprofundadas. Além disso, se dispuseram a criar uma importante rede de apoio e acolhimento, em tempos bárbaros para as escolas.

Estes Cadernos, frutos de projetos de pesquisa e de estágios docentes - tratam de composições e confluências de saberes e sensibilidades - em variadas formas - através da esperanças sobre o presente e o futuro comuns, que não podem mais permitir a subalternização de nenhuma forma de existência, e cuja inspiração político-pedagógica pode ser assim resumida:

"A questão crucial, porém, é: quem e quantos somos 'nós', aqueles que desejam uma vida antifascista? 'Nós' podemos muito bem concordar e ser contra a aliança do neoliberalismo com microfascismos e fundamentalismos múltiplos, mas precisamos compor juntos um plano de acordo sobre quais são nossas esperanças e aspirações compartilhadas [...]"

(Dolphijn e Braidotti, 2022)