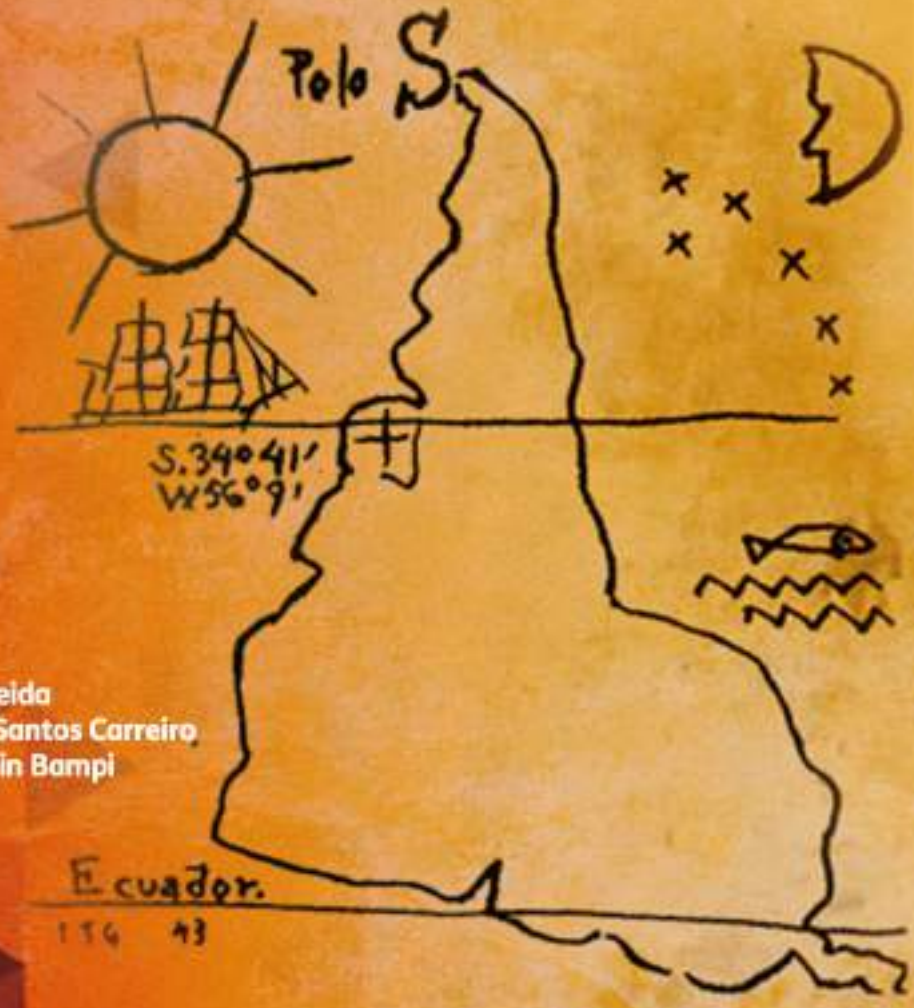
VIII Vozes da Educação e Democracia na América Latina:

a escola pública como um território de (re)construção democrática



TORRES GARCIA (1943)

Organizadoras:
Adriana de Almeida
Heloisa Josiele Santos Carreiro
Maria Luísa Furlin Bampi

Pedro e João editores

VIII VOZES DA EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NA AMÉRICA LATINA:

A ESCOLA PÚBLICA COMO UM TERRITÓRIO DE (RE)CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA

Pedro João

Adriana de Almeida
Heloisa Josiele Santos Carreiro
Maria Luísa Furlin Bampi
(Organizadoras)

VIII VOZES DA EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NA AMÉRICA LATINA:

A ESCOLA PÚBLICA COMO UM TERRITÓRIO DE (RE)CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA

Pedro João

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.

Adriana de Almeida; Heloisa Josiele Santos Carreiro; Maria Luísa Furlin Bampi [Orgs.]

VIII Vozes da Educação e Democracia na América Latina: a escola pública como um território de (re)construção democrática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 798p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1899-1 [Digital]

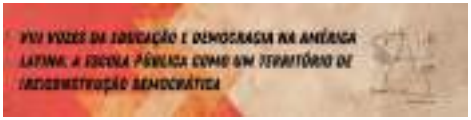
1. Educação. 2. Democracia. 3. América Latina. 4. Internacionalização. 5. Inteculturalidade. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio
Arte da capa: Torres, Garcia 1943. Disponível em: https://commons.m.wikimedia.org /wiki/File:Joaquín_Torres_García_-_América_Invertida.jpg.
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Equipe técnica: Letícia Pacheco de Mello Trotte e Paulo Felipe Conceição Passos
Diagramação: Letícia Pacheco de Mello Trotte e 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
2025



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ

Gulnar Azevedo e Silva - Reitora

Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues – Vice-Reitor

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESORES

Maximiliano Gomes Torres – Diretor da FFP/UERJ

Vanessa Christina Breia - Vice-diretora da FFP/UERJ

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

Luiz Fernando Conde Sangenis - Coordenador do PPGEDU/FFP/UERJ

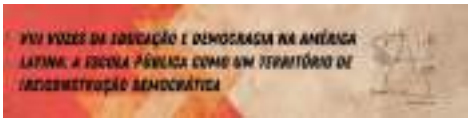
Maria Tereza Goudard Tavares - Vice-coordenadora do PPGEDU/FFP/UERJ

Vanessa N. Martins - Secretária do PPGEDU/FFP/UERJ

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Flávia Barreto – Chefia

Maria Conceição Arruda – Sub-chefia



VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL VOZES DA EDUCAÇÃO: Educação e Democracia na América Latina: a escola pública como um território de (re)construção democrática

COORDENAÇÃO GERAL

MARIA TEREZA GOUDARD TAVARES (UERJ/FFP)

COORDENAÇÃO EXECUTIVA

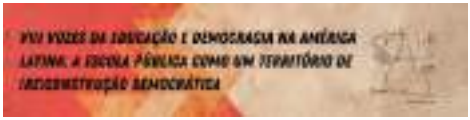
MAIRCE DA SILVA ARAUJO (UERJ/FFP)
HELOISA JOSIELE CARREIRO (UERJ/FFP)
MARCIA SOARES DE ALVARENGA (UERJ/FFP)

SECRETARIA

DANUSA TEDERICHE
LETÍCIA TROTTE
SHEILA MARTINS DOS SANTOS

COMISSÃO ORGANIZADORA LOCAL

ADRIANA DE ALMEIDA – DEDU/PPGEDU
ANELICE RIBETTO – DEDU/PPGEDU
DANUSA TEDERICHE - DOUTORANDA – PPGEDU
ELAINE FERREIRA REZENDE DE OLIVEIRA – DEDU
HELOISA CARREIRO – DEDU
INÊS FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA – UNICAMP/PPGEDU
LETÍCIA PACHECO DE MELLO TROTTE - DOUTORANDA – PPGEDU
LUIZ FERNANDO CONDE SANGENIS – DEDU/PPGEDU
MARCIA SOARES DE ALVARENGA – DEDU/PPGEDU
MAIRCE DA SILVA ARAUJO – DEDU/PPGEDU



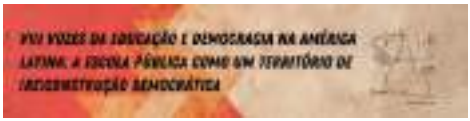
MARIA TEREZA GOUDARD TAVARES – DEDU/PPGEDU
ADRIELLY LISBOA – DOUTORANDA – PPGEDU
DANUSA TEDERICHE BORGES DE FARIA – DOUTORANDA – PPGEDU
FLORENTINO MARIA LOURENÇO – DOUTORANDO – PPGEDU
GLASIELE RIBEIRO – DOUTORANDA – PPGEDU
THAIS COELHO-MESTRANDA – PPGEDU
THAIS PINHO-MESTRANDA – PPGEDU
MARIA LUISA FURLIM BAMPI – PPGEDU
JULIANA GODOI DE MIRANDA PEREZ ALVARENGA – CAP
SHEILA MARTINS DOS SANTOS – DOUTORANDA – PPGEDU

COMISSÃO CIENTÍFICA (COORDENAÇÃO)

ADRIANA DE ALMEIDA – DEDU/PPGEDU/Vozes da Educação
ANELICE RIBETTO – DEDU/PPGEDU/Vozes da Educação
INÊS FERREIRA DE SOUZA BRANGANÇA – UNICAMP/PPGEDU/Vozes da Educação

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adilson de Ângelo - Universidade estadual de Santa Catarina-UDESC
Adriana Silva- Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Adriana Varani - FE/Unicamp
Alessandra da Costa Abreu - SME/Niteroi
Alexandra Garcia - UERJ
Alexandre Guerreiro - UERJ/FFP
Aline Gomes - INES
Amanda Mendonça -UERJ/FFP
Andréa Wahlbrink Padilha da Silva -Universidade Caxias do Sul
Andreia Gomes da Cruz - UFRRJ
Arthur Vianna Ferreira - UERJ/FFP
Carlos Alberto Lima de Almeida - UERJ



Cheron Moretti - UNISC
Cristiana Callai - UFF
Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva - Instituto Benjamin Constant/ Programa de Pós-Graduação em Ensino na Temática da Deficiência Visual
Daniel Oliveira - SME-RJ/CREJA
Dayse Fontenelle - Secretaria Municipal de Educação de Niterói
Denize Sepúlveda - UERJ
Erica Renata Vilela de Morais - UERJ
Handerson Fábio Fernandes Macedo - Faculdade de Formação de Professores/Uerj e SEDUC/RJ
Joelson de Sousa Morais - UFMA
Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga – CAp-UERJ
Clarissa Moura Quintanilha – IFRJ / Estácio de Sá
Isabella Belmiro Araujo – FFP-UERJ
Leidiane Macambira - Colégio Pedro II
Lisandra Ogg GomesUerj- Proped
Lorena Bonomo - UERJ/FEBF
Luiz Otávio Ferreira da Luz - UERJ
Marcia Lisboa Costa Oliveira - UERJ/FFP
Maria Beatriz Lugão Rios - Faculdade de Formação de Professores e SEEDUC/RJ
Maria Clarisse Vieira - Universidade de Brasília
Maria Goretti Andrade Rodrigues - UFF/São Antônio de Pádua
Nilda Alves - UERJ
Noale Toja - POSDOC UERJ/FFP
Regina Aparecida Correia Trindade - UFRJ
Rosa Malena de Araujo Carvalho -UFF
Rosimeri Dias- UERJ/FFP
Sandro Tiago Figueira - UFF/São Antônio de Pádua
Tania de Souza Fernandes - UERJ
Thais Motta - UFRJ
Vania Leite - UERJ/FFP

APRESENTAÇÃO

Esta obra é o resultado dos trabalhos apresentados no VIII Vozes da Educação que, contam/escrevem/registram nas múltiplas Vozes da Educação, histórias vividas nesses últimos tempos. Por ser o primeiro *encontro presencial do seminário*, após o período pandêmico, traz muitas marcas dos sofrimentos e perdas e suas reverberações no cotidiano das escolas. Resulta do trabalho constituído nas relações em rede, estabelecidas entre graduandos, pós-graduandos, pesquisadores e profissionais da educação básica e do ensino superior do Brasil e, outros países latino-americanos, na luta por uma educação descolonizadora.

Os três dias de atividades marcaram o evento e as experiências formativas que por meio dele foram ofertadas. Nesse contexto, somos gratas/os a todos os que generosamente deram suas contribuições e colaboraram com reflexões, diálogos e trocas de experiências. Primeiramente destacamos a relevância do trabalho dos conferencistas latino-americanos da Argentina: Prof. Dr. Enrique Bambozzi (Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Blas Pascal/ Argentina) e Prof. Dr. Daniel Suárez (Universidad Nacional de Buenos Aires/ Argentina); a Profª Drª Izabel Gutiérez Chávez (Red Desenredando Nudos/ Peru) e o Prof. Dr. Diego Leandro Marin Ossa – (Universidad Tecnológica de Pereira/ Colômbia). Importante destacar as conferências dos colegas brasileiros que apresentaram suas pesquisas: Prof. Dr. Carlos Alberto Lima de Almeida; Prof. Dr. Luiz Otávio Ferreira da Luz; Profº Dra. Rejane Carolina Hoeveler (Universidade Federal de Alagoas/ UFAL/ FSS); Profª. Drª. Maria Beatriz Lugão Rios (UERJ/ FFP/ PPEJAT/ SEPE/SG); – Profa. Dra. Sonia Maria Rummert (Universidade Federal Fluminense - FE/ UFF); Profa. Dra. Janaina Damaceno Gomes –Faculdade e Educação da baixada fluminense (FEBF/UERJ); – Prof. Ms Luiz Antonio Simas (Universidade

Federal do Rio de Janeiro – UFRJ); Profª. Drª Mailsa Carla Pinto Passos (Universidade do Estado do Rio de janeiro - UERJ/ FE); Profª. Dra. Cheron Moretti -Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC/ RS).

Finalmente, agradecemos a todos/as e cada um/a da/os inúmeras *vozes* que estiveram na FFP/ UERJ e celebramos a produção de história e de memórias da educação fluminense, considerando corpos-vozes que se fizeram presentes. Estamos saudosos de estar juntos, retomando encontros presenciais e saudando o pulsar da vida e da amizade, que provocaram aplausos, alegrias preencheram nossos dias e espaços com barulhos, clarões, alaridos...

Sabemos que os pesquisadores acima citados em interação com os demais participantes elaboraram múltiplos caminhos pelos quais percorrem seus modos de fazer cultura, políticas, de produzir e de comunicar suas produções científicas. Compreendemos em diálogo com Ferreira Gullar que "somente um ouvido sensível é capaz de ouvir" (2012) tais estéticas imagéticas, sonoras e gestuais.

No exercício de compor certa harmonia nos alaridos presentes no evento, dividimos essa obra em quatro partes, referentes aos eixos propostos no evento. Esta organização, para nós, representa um simulacro de partitura musical das vozes presentes, sendo cada eixo a seguir um exercício de historização das pesquisas comunicadas e das experiencias dialógicas que elas gestaram: Formação Docente, Memórias e Narrativas; História, Política e Direito à Educação; Identidades, Interculturalidade e Educação; Linguagens, Saberes e Práticas Educativas.

Formação Docente, Memórias e Narrativas: Um Mosaico de Experiências e Reflexões

Este eixo temático reúne um conjunto rico e diversificado de trabalhos que exploram a temática da formação docente a partir da perspectiva das memórias e narrativas. Os estudos aqui apresentados transitam por diferentes espaços e tempos,

abordando a formação de professores em seus mais diversos contextos e desafios com os seguintes trabalhos e provocações reflexivas:

Formação Docente e o Currículo na qual a organização do conhecimento trabalhado no curso de Pedagogia é analisada sob a perspectiva das reformas educacionais e necessidades do mercado de trabalho. A formação do pedagogo é desafiada a atender tanto às demandas epistêmicas e subjetivas quanto aos anseios de uma política educacional subordinada aos interesses do capital.

A Importância da Expedição Pedagógica, em que as experiências de Professoras alfabetizadoras de uma universidade de São Paulo são compartilhadas na América Latina. As narrativas revelam a importância da troca de saberes entre a escola básica e a universidade, fortalecendo o papel político de ambas e promovendo um diálogo horizontal e democrático.

Memórias Docentes em Diferentes Espaços e Tempos: o trabalho explora as memórias docentes como um recurso para reflexão sobre a prática pedagógica e a construção da identidade do professor. As narrativas docentes revelam a importância de um olhar sensível e de uma consciência estética para a formação de professores.

Formação de Professores e o Plano Nacional de Educação: o trabalho analisa o PNL e suas metas para a formação de professores, revelando avanços e retrocessos. As mudanças políticas e oscilações no cumprimento das metas evidenciam a necessidade de um compromisso com a valorização e qualificação dos professores.

Histórias de Vida como Caminho de Inclusão: no estudo sobre o projeto, "Inclusive Luísa", se apresenta como as histórias de vida podem ser utilizadas para promover a inclusão social. O projeto, que inclui um podcast e um livro autobiográfico, compartilha experiências de pessoas com deficiência, buscando gerar mobilização social e mudança de pensamento.

Construindo Comunidade em um Espaço de Acolhimento Infantil: a experiência de um ambiente de acolhimento infantil em uma universidade pública é analisada como exemplo de espaço suporte para mães e pais estudantes. A iniciativa visa garantir a

permanência dos estudantes no meio acadêmico e promover o desenvolvimento integral das crianças.

Biomas Brasileiros: Um Diálogo Educativo com Crianças: trata-se de um projeto que discute os biomas brasileiros com crianças do Ensino Fundamental, um exemplo de como promover a consciência ambiental desde cedo. Revela a importância do diálogo e da escuta sensível para a construção de uma educação crítica e transformadora.

Desafios da Mediação na Educação Pública: aborda o trabalho do professor de apoio na educação pública municipal e revela os desafios da inclusão escolar e da mediação pedagógica e a importância do trabalho em conjunto entre professores e mediadores para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos.

Travessias entre a Oralidade e a Escrita na Formação Docente: a experiência de um professor em Moçambique é utilizada para refletir sobre a importância da memória histórica na formação docente. O apagamento da memória e a desvalorização da oralidade são considerados como entraves para a construção de uma educação que respeite a diversidade cultural e linguística.

Formação Antirracista na Educação Infantil: o texto explora práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil com foco na participação e nas conquistas de atletas brasileiras negras nas Olimpíadas. A experiência revela a importância de uma formação continuada que promova a construção de narrativas contra-hegemônicas e a valorização da identidade negra.

Ensino de História em um Pré-vestibular Social: a atuação de um professor de história em um pré-vestibular social é analisada, revelando a importância de conciliar o ensino de conteúdos com a formação crítica dos estudantes, assim como, a iniciação à docência é considerada como um espaço de aprendizado e desenvolvimento profissional.

Narrativas (Auto)biográficas na Formação Docente: a pesquisa autobiográfica é apresentada como um dispositivo de formação docente, evidenciando as narrativas de professoras alfabetizadoras

da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a importância como autoria na construção da identidade profissional.

Formação Lúdica e Relações de Gênero no Curso Normal e de Pedagogia: a presença de rodas de conversa com professores em formação no Curso Normal e no Curso de Pedagogia são utilizadas para discutir as temáticas do lúdico e das relações de equidade e de gênero.

Formação de Professores em um Centro de Atividades Comunitárias: o processo de formação de professores em um centro de atividades comunitárias é investigado, revelando a importância da construção da obra coletiva, do trabalho em equipe, do compromisso social e da valorização da experiência docente.

Práticas Educativas e Narrativas em Trabalhos Acadêmicos: os sentidos e práticas de observação, do registro e da documentação pedagógica são abordados a partir da orientação de trabalhos de conclusão de curso. Destaca a importância da escrita narrativa e reflexiva para a tomada de consciência de si e para a formação de um futuro profissional crítico e reflexivo.

Liderança Feminina na Educação: a trajetória de uma diretora de escola pública é resgatada, revelando seu papel transformador na educação feminina. Destaca os desafios enfrentados na busca por educação, formação e participação no mercado de trabalho, e a importância da liderança feminina na promoção de uma educação de qualidade para todos.

Formação Continuada de Professores para a Qualidade Social da Educação: a formação continuada de professores é discutida como um elemento central na busca pela qualidade social da educação. A pesquisa destaca a importância de um processo formativo dialógico, crítico e reflexivo, que promova a articulação entre teoria e prática e a valorização dos saberes docentes.

Cartografias de Encontros entre Pesquisadoras e uma Criança com Deficiência: a pesquisa destaca a importância da escuta sensível e da disponibilidade para a construção de um ambiente educativo acolhedor e respeitoso numa escola de educação infantil.

Narrativas Docentes sobre Diferentes Espaços e Tempos na Educação Infantil: no estudo professoras que atuam em diferentes escolas da mesma rede municipal de educação compartilham suas experiências, revelando as disparidades e desafios enfrentados em seus contextos de trabalho. Destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática docente e a necessidade de políticas públicas que promovam a equidade na educação infantil.

Mapeamento de Núcleos de Memórias em Escolas de São Gonçalo: o projeto revela a importância da memória e da história na formação da identidade dos estudantes de escolas públicas, destaca o papel dos núcleos na preservação do patrimônio histórico-cultural e na promoção de uma educação crítica e cidadã.

Este conjunto de trabalhos nos convida a repensar a formação docente a partir de um novo olhar, que valorize as experiências, as narrativas e as memórias dos professores. As pesquisas aqui apresentadas contribuem para a construção de uma educação mais justa, crítica e transformadora, que reconheça a importância da história, da cultura e da diversidade.

História, Política e Direito à Educação: Um Olhar Multifacetado

Este eixo temático oferece uma análise abrangente da história, política e direito à educação, abordando temas cruciais que impactam o desenvolvimento educacional e social. Os trabalhos aqui apresentados exploram diferentes perspectivas e desafios, aprofundando a compreensão sobre o contexto educacional e as lutas por uma educação mais justa e democrática:

A Trajetória de uma Universidade na Periferia Urbana: o trabalho analisa a história da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP- UERJ), revelando sua importância como espaço de formação de professores, seu papel no desenvolvimento social da região. Destaca os desafios enfrentados pela instituição ao longo de sua trajetória e sua resistência em prol de uma educação pública de qualidade.

Professoras Negras na Pós-Graduação: investiga as trajetórias escolares e acadêmicas de professoras negras na pós-graduação, revelando os desafios enfrentados na busca por uma educação de qualidade e por uma carreira acadêmica. A pesquisa destaca a importância da representatividade negra na pós-graduação e a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão e a permanência de estudantes negros nesse nível de ensino;

A Formação do Estado Brasileiro e suas Implicações na Construção do Plano Municipal pela Primeira Infância em São Gonçalo: o (PMPI) de São Gonçalo é analisado como um instrumento de promoção dos direitos das crianças. A pesquisa aborda a importância da participação democrática na formulação de políticas públicas para a primeira infância e os desafios enfrentados na garantia do direito à educação, saúde, lazer e cultura para as crianças.

O Direito à Creche: A Luta das Mulheres por Educação Infantil na Cidade de São Gonçalo: a investigação revela a importância das creches como espaços de desenvolvimento infantil e a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso à educação para as crianças de 0 a 6 anos. A pesquisa destaca o papel das creches comunitárias na garantia do direito à educação e a importância da participação das mulheres na luta por políticas públicas que promovam a igualdade social.

Tecnologias Digitais e as Limitações de seu Uso na Educação de Jovens e Adultos: as dificuldades de acesso e uso de tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são analisadas, revelando os desafios da inclusão digital e a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso à educação para todos. Destaca a importância da EJA como modalidade de ensino que oferece oportunidades para jovens e adultos que não concluíram a educação básica e a necessidade de investimentos em tecnologias que promovam a inclusão digital e o acesso à educação.

O Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) e os Clássicos da Literatura Infantil: o PNLD Literário é analisado como uma política de incentivo à leitura e acesso à literatura infantil para as crianças. Investiga a presença de obras clássicas no guia do PNLD e a

importância da leitura literária na formação das crianças, bem como, a necessidade de seleção de obras que contemplem a diversidade cultural e social do Brasil, promovendo a inclusão e o acesso à literatura para as crianças.

Lélia Gonzalez e a Luta por uma Educação Antirracista: a contribuição da Teoria Social de Lélia Gonzalez para uma educação antirracista é analisada, revelando a importância da inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Destaca a importância de Lélia Gonzalez como intelectual negra e sua luta contra o racismo e a discriminação racial na educação.

A Atuação da Fundação Fluminense de Bem-Estar do Menor (FLUBEM) e a Política Infantojuvenil em São Gonçalo: a investigação revela o papel da instituição na assistência a menores em situação de vulnerabilidade social durante o período militar e a importância das políticas públicas de assistência social para a infância, a necessidade de investimentos em programas que promovam a inclusão social e o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Liberalismo, Neoliberalismo e Formação da Juventude: a influência do liberalismo e neoliberalismo na formação da juventude é analisada, revelando os desafios da educação crítica e emancipatória em um contexto de políticas neoliberais. A pesquisa destaca a importância da educação como ferramenta de transformação social e a necessidade de investimentos em uma educação que promova a formação crítica e o desenvolvimento integral dos jovens.

O Grêmio Estudantil como Mecanismo de Gestão Democrática: o papel do grêmio estudantil na gestão democrática da escola é analisado, revelando a importância da participação dos estudantes nas decisões e ações da escola, como espaço de exercício da cidadania e do protagonismo juvenil, promovendo a formação crítica e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) e a Interface entre EJA e Educação Profissional: a CONAE é analisada como um espaço de debate sobre as políticas educacionais e a relação entre EJA e

Educação Profissional. A pesquisa investiga as propostas e estratégias para a integração entre EJA e Educação Profissional, revelando a importância da educação profissional para a inclusão social e o desenvolvimento dos jovens e adultos trabalhadores.

Jovens sem Trabalho e sem Escola: Entre Experiências de Juvenicídio e de Esperança no Território de São Gonçalo: as experiências de jovens que não trabalham e não estudam em São Gonçalo são analisadas, revelando os desafios da exclusão social e a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral dos jovens. A necessidade de investimentos em programas que promovam o desenvolvimento integral dos jovens.

A Proletarização e Feminização do Magistério: a pesquisa revela os desafios da desvalorização da profissão docente e a necessidade de políticas públicas que promovam a valorização do magistério, a educação como ferramenta de transformação social e a necessidade de investimentos na formação e valorização dos professores.

A Descaracterização da Obra de L. S. Vigotski em Obras Publicadas no Brasil: o estudo revela a importância do rigor na tradução e interpretação da obra do autor, destaca a importância da obra de Vigotski para a educação e a necessidade de uma leitura crítica e contextualizada de suas ideias.

O Pré-vestibular Social como Expressão da Dualidade Educacional: o papel dos Pré-vestibulares Sociais (PVS) no acesso ao ensino superior é analisado, revelando a importância da democratização do acesso à educação e os desafios da dualidade educacional no Brasil. A pesquisa destaca a importância dos PVS como espaços de inclusão social e a necessidade de políticas públicas que promovam o acesso ao ensino superior para todos.

Planos Nacional e Municipal de Educação: Uma Análise Reflexiva: os PNE são analisados revelando os desafios da garantia do direito à educação básica, em especial à educação infantil, destacando a importância do monitoramento e cumprimento das metas e a necessidade de investimentos em políticas públicas que promovam o acesso à educação infantil para todos.

A Educação Integral em Tempo Integral e o Plano Nacional de Educação: a educação integral em tempo integral é analisada como uma proposta de política pública que visa promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Investiga a meta 6 do PNE, que trata da ampliação da oferta de educação em tempo integral, e as perspectivas para o próximo decênio, revelando a importância da educação integral para a formação humana e o desenvolvimento social.

A Experiência de uma Pedagoga em uma Rede Municipal de Educação. o estudo revela os desafios da inclusão de alunos com deficiência e a necessidade de uma formação docente que promova a inclusão e o desenvolvimento integral de todos os estudantes, destaca a importância da escuta sensível e do diálogo entre escola e família na construção de um ambiente educativo acolhedor e respeitoso.

O Condomínio Residencial Venda da Cruz e a Implementação de uma Política Pública de Reassentamento: a investigação apresenta os desafios da construção de um novo território e a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão social e o desenvolvimento integral das famílias reassentadas. A pesquisa destaca a importância da educação infantil como ferramenta de inclusão social e a necessidade de investimentos em espaços educativos que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

A Geografia das Infâncias e a Relação das Crianças com a Cidade: a relação das crianças com a cidade é investigada, revelando a importância da escuta das crianças e seus conhecimentos sobre o espaço urbano. A pesquisa destaca a importância da educação como ferramenta de transformação social e a necessidade de investimentos em uma educação que promova a formação crítica e o desenvolvimento integral das crianças.

Corporeidades e Práticas Corporais na EJA: o estudo evidencia a importância das práticas corporais na EJA, a necessidade de uma educação que promova o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando seus aspectos emocionais, sociais e culturais. A

importância do corpo e da corporeidade como elementos do processo educativo e a necessidade de investimentos em uma educação que promova a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes da EJA.

A Alimentação Escolar no Contexto de Pós-pandemia e seus Impactos na Educação Infantil em São Gonçalo: a análise revela os desafios da garantia do direito à alimentação escolar no contexto de pós-pandemia e a importância do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a necessidade de investimentos em uma merenda escolar nutricionalmente adequada para promover o desenvolvimento integral das crianças.

Este conjunto de trabalhos oferece uma rica análise sobre a história, política e direito à educação, revelando os desafios e perspectivas para a construção de uma educação mais justa, democrática e inclusiva. As pesquisas aqui apresentadas contribuem para a compreensão do contexto educacional e social e para a formulação de políticas públicas que promovam o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Identidades, Interculturalidade e Educação: Reflexões e Desafios

Este eixo temático reúne um conjunto de trabalhos que exploram a complexa relação entre identidades, interculturalidade e educação. As pesquisas aqui apresentadas abordam diferentes aspectos dessa relação, revelando desafios e possibilidades para a construção de uma educação mais justa, democrática e inclusiva.

A Cultura Afro-Brasileira e a Intolerância Religiosa: o trabalho analisa a intolerância religiosa direcionada às religiões de matrizes africanas, especialmente em periferias do Rio de Janeiro. Busca compreender a rejeição de alguns grupos, principalmente evangélicos, aos conteúdos curriculares sobre história e cultura afro-brasileira, quando abordados na perspectiva religiosa. Investiga as causas dessa rejeição, aprofundando-se na cosmovisão evangélica e nas estratégias utilizadas pelos professores para lidar com a intolerância religiosa em sala de aula.

Gênero e Sexualidade nas Escolas: Por uma Educação Democrática, Emancipatória e Plural: o trabalho destaca a importância de combater a LGBTfobia e a intolerância nas escolas, em prol de uma educação democrática e plural. Apresenta um caso de um estudante que sofre preconceito na escola por ser gay, revelando a necessidade de políticas educacionais que promovam a inclusão e o respeito à diversidade sexual, respeite a pluralidade e as singularidades dos estudantes, combatendo a exclusão e a discriminação.

Conversas de Resistência Através do Livro "O Avesso da Pele": Prática de Oralidade na Sala de Aula: o estudo apresenta uma proposta de ensino de língua portuguesa com foco na oralidade, a partir da obra, "O Avesso da Pele", de Jeferson Tenório. Aborda temas como desigualdade social, racismo estrutural e violência policial, incentivando a participação dos alunos em rodas de conversa. O objetivo é desenvolver a competência comunicativa dos estudantes e promover a reflexão crítica sobre a realidade social, incentivando o respeito à diversidade e o combate à discriminação.

O Corpo Negro no Espaço da Dança Clássica: a pesquisa investiga a presença do corpo negro na dança clássica, revelando os desafios e possibilidades para a inclusão de bailarinos negros nesse espaço e a importância da representatividade negra na dança. Destaca a necessidade de desconstruir estereótipos e preconceitos racistas e a importância da dança clássica como forma de expressão artística e de desenvolvimento pessoal, defendendo a inclusão e o respeito à diversidade racial.

Cultura e Religião na Escola: Desafios para a Interculturalidade: no trabalho, o autor analisa os desafios para a interculturalidade na escola, a partir da relação entre cultura e religião. A pesquisa aborda a importância do respeito à diversidade cultural e religiosa e a necessidade de construir um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, bem como, a importância do diálogo intercultural e da educação para a tolerância e o respeito à diversidade.

Ressignificação da Cultura Indígena na Educação Escolar: o estudo apresenta uma proposta de ensino de história que valoriza a cultura indígena e promove a interculturalidade. A importância de incluir a história e cultura indígena nos currículos escolares, rompendo com visões estereotipadas e preconceituosas. Destaca a importância da educação para a valorização da cultura indígena e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Performance, Corpo e Sexualidade: a proposta investiga a relação entre performance, corpo e sexualidade, revelando as diferentes formas de expressão da sexualidade e a importância do respeito à diversidade. A pesquisa aborda a performance como forma de questionar normas e padrões sociais, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade. Destaca a importância da liberdade de expressão e do respeito às diferentes identidades e formas de ser.

Este conjunto de trabalhos contribui para a compreensão da complexa relação entre identidades, interculturalidade e educação, revelando os desafios e possibilidades para a construção de uma educação mais justa, democrática e inclusiva. As pesquisas aqui apresentadas destacam a importância do respeito à diversidade, do combate à discriminação e da construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para todos os estudantes.

Linguagens, Saberes e Práticas Educativas: Explorando Novas Perspectivas na Educação

Este eixo temático apresenta um conjunto de trabalhos que investigam diferentes aspectos da linguagem, saberes e práticas educativas, buscando ampliar a compreensão sobre os desafios e possibilidades da educação na contemporaneidade. As pesquisas aqui reunidas exploram temas como o papel dos jogos pedagógicos na alfabetização, a importância da educação antirracista, a relação entre corpo e educação, a formação de leitores em espaços públicos, a democratização da leitura e o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras.

O Lúdico como Ferramenta de Alfabetização: o trabalho analisa a influência das atividades lúdicas no processo de alfabetização e letramento, o papel dos jogos e brincadeiras na criação de um ambiente de aprendizagem mais envolvente e eficaz, motivando os alunos e facilitando a compreensão dos conteúdos. Os resultados indicam que a ludicidade contribui significativamente para a construção do conhecimento, tornando a alfabetização mais prazerosa e atrativa.

Corpo e Perspectivismo na Educação: o estudo aborda a relação entre corpo e educação, a partir de uma perspectiva crítica que questiona a compreensão do corpo unicamente em sua dimensão orgânica. A pesquisa propõe uma educação corporal que valorize a multiplicidade de olhares e a gestão corporal como prática de liberdade. A experiência com estudantes do Ensino Fundamental e Médio em um grupo de acrobacia circense escolar revela as implicações da ampliação dos olhares na construção dos movimentos e na produção de um espetáculo.

Democratizando a Leitura em Espaços Públicos: a pesquisa apresenta um projeto de extensão que visa democratizar o acesso à leitura e promover a formação de leitores em uma praça pública. A pesquisa destaca a importância da leitura literária na formação humana e a necessidade de aproximar a comunidade do entorno do Campus Universitário. As ações do projeto, como a Tenda Literária, rodas de conversa e mediação de leitura, buscam criar relações entre a Universidade e a comunidade, incentivando a leitura e a formação de leitores.

A Leitura como Ferramenta Transversal na Alfabetização: a investigação analisa o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o compromisso com o *Cantinho da Leitura* como ferramenta formadora crítico-reflexiva de temas transversais na alfabetização. A pesquisa destaca a importância da leitura no desenvolvimento da criticidade e da reflexividade dos alunos, abordando temas que permeiam diversas áreas do conhecimento. O *Cantinho da Leitura* é apresentado como um espaço de incentivo à leitura, que contribui

para a formação de leitores críticos e atentos, além de promover a democratização da leitura e o acesso aos livros.

Escrevivências e Educação Antirracista: o trabalho discute a importância da escrita e da escuta na construção de uma educação antirracista. A pesquisa aborda as experiências de professoras negras na educação básica e seus desafios na implementação de práticas antirracistas. A partir de conversas com professoras e da análise de suas práticas pedagógicas, o estudo destaca a importância da representatividade negra na educação e a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão e a valorização da cultura afro-brasileira.

O Olhar Espacial da Criança: a proposta investiga o desenvolvimento da noção de espaço em crianças, a partir da análise de seus desenhos. A pesquisa destaca a importância da alfabetização geográfica e cartográfica para a compreensão do espaço vivido e a formação de cidadãos críticos e conscientes. O estudo revela como as crianças representam o espaço em que vivem e como a escola pode contribuir para o desenvolvimento do olhar espacial e da leitura de mundo.

Poesia e Educação Socioemocional: o estudo apresenta um projeto à leitura e escrita poética, que visa promover o desenvolvimento da oralidade, ludicidade, criatividade e criticidade dos alunos. A importância da poesia na alfabetização e na educação socioemocional, explorando temas como autoconhecimento, meio ambiente e relações interpessoais. O projeto "Pé de Poesia" é apresentado como um exemplo de prática educativa que valoriza a palavra e a expressão poética, incentivando a leitura e a escrita criativa.

Escrevivências Aquilombadas: o trabalho partilha experiências de escrevivências entre estudantes negras surdas, a partir de encontros com as literaturas negras, propõe um mergulho nas narrativas e memórias ancestrais, buscando compreender como essas estudantes se veem e se expressam por meio da escrita. Destaca a importância da representatividade negra e surda na educação e a necessidade de práticas educativas que valorizem a diversidade e promovam a inclusão.

Este conjunto de trabalhos contribui para a ampliação do debate sobre as linguagens, saberes e práticas educativas, revelando a importância da inovação, da ludicidade, da leitura, da escrita e da educação antirracista na construção de uma educação mais justa, democrática e transformadora. As pesquisas aqui apresentadas oferecem um panorama diversificado de experiências e reflexões sobre a educação na contemporaneidade, inspirando a construção de novas práticas e saberes que promovam o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Desejamos aos leitores do e-book do VIII Vozes da Educação constituído de/pelas inúmeras experiências singulares de pesquisadores/as e de suas vivências, apurem os ouvidos, interrompam silêncios e faça tumulto como poetizado em M*uitas Vozes*, de Ferreira Gullar (2012).

MUITAS VOZES[1]

Meu poema
é um tumulto:
a fala
que nele fala
outras vozes
arrasta em alarido.

(estamos todos nós
cheios de vozes
que o mais das vezes
mal cabem em nossa voz:
se dizes pera,
acende-se um clarão
um rastilho
de tardes e açúcares

[1] GULLAR, Ferreira, **Melhores poemas de Ferreira Gullar**. Seleção de Alfredo Bosi, São Paulo: Editora Global, 2012.

ou
se azul disseres,
pode ser que se agite
o Egeu
em tuas glândulas)

(....)
Meu poema
é um tumulto, um alarido:
basta apurar o ouvido.

Nosso muito obrigada!

As organizadoras.

PREFÁCIO?

"Não quero mais nenhum direito a menos
Nesse momento de tão pouca luz à vista
E tanto ataque ao que é direito e é conquista
Eu canto tanto a desistência, o desencanto
Mas canto a luta, a resistência, tanto quanto
E quanto àqueles que ainda pensam que detém-nos
Eu canto e grito a pulmões e peito plenos"
(Canção de Paulinho Moska)[1]

Dentre as muitas possibilidades de iniciar este prefácio, resolvemos tomar como ponto de partida o refrão e uma das estrofes da música, *Nenhum direito a menos* de Paulinho Moska (1993), tal decisão se inspira na possibilidade de que leitores de diferentes grupos geracionais revisitem e/ ou explorem canções de protestos da nossa MPB (Música Popular Brasileira). É também um modo de apostar na força coletiva da música e quem sabe no poder do ditado popular que argumenta que: "quem canta reza duas vezes", ou seja, sonhamos e ao nosso modo nos movimentamos como as rezadeiras da cultura popular. Enquanto elas rezam, nós escrevemos palavras para serem lidas baixinhos ou em voz alta na esperança de que elas se multipliquem por dois. Como a música escolhida, funde canto e grito, quem sabe essas palavras sob os olhos e às vozes de vocês, leitores, se multipliquem por três e nesse contexto potencialize a mensagem mobilizada pela música. Mas, também de certo modo por nosso VIII Seminário Internacional Vozes da Educação que centralizou suas discussões em duas palavras-chave: Educação e Democracia.

Assim, preocupados com contexto emergente de (re)democratização dos territórios políticos, sociais, econômicos e

[1] Música: Nenhum direito a menos. Compositores: Carlos Aparecido Renno & Paulo Correa de Araujo, 1993.

epistêmicos que nutrem as escolas públicas na América Latina, cantávamos e gritávamos, junto com discentes, docentes, pesquisadores referenciados e em formação, de diferentes áreas: "Nenhum direito a menos!" *Nenhum financiamento a menos! Nenhum graduando sem poder se manter em nossa Universidade! Nenhuma escola pública fechada ou vazia! Vamos ocupar, discutir e redemocratizar! Nada de escola pública sem partido!* Especialmente, "nesse momento de tão pouca luz à vista e tanto ataque ao que é direito e é conquista" (Moska, 1993, s/p). Ademais, é preciso relembrar do alerta que nos foi fornecido por Simone de Beauvoir (2009)[2]. Ela diz que infelizmente, os direitos conquistados não são permanentes, logo a luta por eles deve ser diária, pois em qualquer micro crise sistêmica, os legisladores pautam sua retirada.

Beauvoir, Moska e os pesquisadores que propuseram o VIII Seminário Internacional Vozes da Educação, apesar das estéticas diferenciadas de uso da palavra, em nossa interpretação, compartilham em seus momentos históricos a seguinte preocupação: sobrevivência de micro avanços democráticos em crises políticas-econômicas, que assombraram as pessoas de cada um desses tempos. Interpretamos que mesmo sem usar as mesmas palavras, esses diferentes atores *rezavam, cantavam, gritavam:* – é..: "tanto ataque ao que é direito e é conquista, eu canto tanto a desistência, o desencanto. Mas canto a luta, a resistência, tanto quanto e quanto àqueles que ainda pensam que detém-nos. Eu canto e grito a pulmões e peito plenos" (Moska, 1993, s/p).

A nós, prefaciadoras do texto em tela, nos importa a agir biografando (Passeggi, 2016)[3] a experiência, como parte do desejo de lutar pela Educação e pela Democracia. Nesse caminho metodológico temos certeza de que nossas vozes ressoam e sonhamos que elas perpassem o espaço-tempo, como às vozes de Beauvoir e Moska.

---

[2] BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo sexo**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009.

[3] PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas da experiência na pesquisa formação:** do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. Roteiro. UNOESC [online]. 2016, vol.41, n.1, pp.67- 86. Disponível em: https://periodicos. unoesc .edu.br/ roteiro/article/view/9267 Acesso em: 21 de mai. 2024.

Todavia, sobretudo, nos movemos para que os múltiplos matizes de seus conteúdos, presentes neste e-book que se encontra em suas mãos, nutra o agora de ações, reações e reflexões com essa coletânea de trabalhos de pesquisas concluídas e em andamento.

Assim, reafirmamos que é com alegria que prefaciamos o e-book do Seminário do Vozes da Educação - VIII Seminário Internacional Vozes da Educação, intitulado **"Vozes da Educação - Educação e Democracia na América Latina: a escola pública como um território de (re)construção Democrática"** realizado entre os dias 16, 17 e 18 de setembro de 2024, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, em São Gonçalo com o objetivo de dar continuidade ao trabalho de Pesquisa, Ensino, Extensão e Produção do Conhecimento junto às Redes de Educação Básica, Educação Superior e Movimentos Sociais. O e-book do Vozes da Educação, como o nome já sinaliza, destina-se a apresentar as pesquisas e percursos formativos do conhecimento científico, pensado e desenvolvido com a mesma amorosidade e desejo de diálogo desde o que já se apresentou no I Seminário Vozes da Educação do ano de 2001.

A proposta da VIII edição do **"Vozes da Educação - Educação e Democracia na América Latina: a escola pública como um território de (re) construção Democrática"** resulta do diálogo entre pares e emerge de uma construção coletiva que visa fortalecer as redes entre docentes latino-americanos, promover diálogo sobre os retrocessos políticos e o desafio à ameaça das democracias de países latinos. Assim, o seminário foi se desenhando na ideia de reconhecer e (re)significar a América Latina. A escolha da logomarca com a "arte" do mapa invertido de Torres Garcia (1943), símbolo do movimento que inclui outras lógicas de pensamento, visa a desconstruir subjetividades que se manifestam simbolicamente em outras direções, de (des)nortear para sulear. Remete a urgência de unir saberes tradicionais dos povos latino-americanos a uma nova ordem social. (Re)contar a história latino-americana de países colonizados e o necessário desafio de mudança na configuração, da orientação padrão, para um giro decolonial na configuração da América Latina. Nessa mesma proposta unem-se

esforços que incrementam o poder político, social e cultural da Faculdade de Formação de Professores, a proposta e concepção educativa, em um movimento de resistência e de luta para a valorização e a defesa da cultura local.

A organização da VIII edição do **"Vozes da Educação - Educação e Democracia a América Latina: a escola pública como um território de (re)construção Democrática"** resulta de sua concepção primeira e segue a proposta coletiva de desenvolvimento trienal, no formato presencial, sob a responsabilidade do Vozes da Educação. Composto por um grupo de docentes e discentes que compartilham relações de ensino, pesquisa e extensão na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP/ UERJ), localizada no bairro Patronato, região central da cidade de São Gonçalo – RJ. É a única Faculdade Pública do município, com 50 anos de existência e o maior campus em número de estudantes da UERJ, fora da unidade do Maracanã. Desde sua origem dedica-se a formação de professores.

A Faculdade de Formação de Professores é o maior polo especializado em formação docente inicial e continuada do Estado do Rio de Janeiro, com 7 cursos de Licenciatura, além dos projetos de extensão e pesquisa com cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. A realidade e a história da Faculdade de Formação de Professores fundam-se no direito aos jovens da cidade e adjacências ao acesso à educação pública e de qualidade, sendo 70% dos estudantes residentes em São Gonçalo. Uma cidade cheia de contradições políticas, econômicas e sociais; a segunda maior cidade em índice populacional, por outro lado, com o menor IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), do estado do Rio de Janeiro. Os/as estudantes são em sua maioria pobres e filhos/as de trabalhadores e trabalhadoras, que necessitam de assistência para a permanência na universidade. Alguns/algumas, professores/as em espaços educativos privados com vínculos precários, outros recebem bolsas de trabalho com iniciação científica, à docência, monitorias e outros auxílios para se manterem na universidade.

Importante mencionar que na data prevista para a realização do Seminário acontecia um movimento pacífico de ocupação da Universidade pelos estudantes, protestando contra cortes e perda dos seus direitos de auxílios, a saber: alimentação, transporte, creche, abono permanência. Embora não contássemos com essa importante movimentação dos estudantes na luta pelos seus direitos e ocupando os espaços físicos da Faculdade, ocorreu uma necessária negociação, na qual eles cederam espaços para que o Seminário acontecesse, mesmo com as aulas suspensas.

Diante dessa introdução suscitam algumas questões: Qual o objetivo do e-book? Seria registrar pesquisas de um tempo histórico? O que queremos deixar? Os registros de pesquisas que desenvolvemos em nossos tempos? Para quem? Para quê?

O e-book do 8º Vozes da Educação marcam o primeiro retorno das atividades desse Seminário, presencialmente, após o período de Pandemia de Covid-19 e de quatro anos de um governo que aprofundou desigualdades, investiu em desinformação e na necropolítica. Diante de um cenário de desesperança fomos movidas a intercambiar experiências e essa é a fonte de toda narrativa segundo Benjamin[4] (1994). Em 2021 e 2022 não tivemos encontros presenciais e o Vozes foi proposto online, em outro formato resgatando memórias e histórias e celebramos os 25 anos de existência. O coletivo Vozes da Educação traz em seu título a tradição de histórias e memórias. Seguindo essa prática, o 8º Vozes traz as memórias desse tempo que tocou a todos, além de unir forças para restaurar um país democrático, para uma nova ordem social e uma américa-latina soberana.

Bragança e Tavares (2016) em homenagem aos 20 anos de existência do Vozes da Educação em São Gonçalo, 1996-2016, registram que: "O tempo passado/vivido parece ter amplificado nossas vozes, fortalecendo-as, fazendo-as ressoar com coragem e

[4] BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Trad. S.P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.Obras escolhidas. Vol. 1.

dignidade, tendo o dialogismo e a polifonia como princípios políticos e epistemológicos fecundos" (p. 7). Passados 9 anos (re)tomamos ou (re)atualizamos as afirmativas das professoras como "presentes" na materialidade das experiências desse trabalho, professores/as seguem caminhando coletivamente em tempos nebulosos e desafiadores.

> Para as nossas vozes, insistir na caminhada implica em estarmos atentos aos desafios cotidianos da escola, da universidade, da formação de professores/as, dos processos formativos que acontecem tanto nos espaços institucionais, quanto nos espaços abertos, porosos, da cidade, da rua, dos movimentos sociais. (Bragança e Tavares, 2016, p. 8).

Ao revisitar os desafios vividos nos últimos tempos e debruçando-nos sobre o isolamento social e com ele o fechamento das escolas para reviver o papel dos professores e ampliar nosso diálogo, refletimos: Que apoio receberam? Como foram caracterizados? Benjamin (1985) é um autor que nos ajuda a pensar, seriam os "sem-nomes"[5]? Por conseguinte, seriam o e-book do 8º Vozes da Educação um registro da história a "contrapelo"? Um modo de fazer circular as experiências? Ou um dispositivo recheado de vivências e experiências em que os professores brasileiros e latino-americanos escrevem o presente, abordam a história real, carregada de tensões em que estudantes e docentes narram suas histórias e fazem circular as experiências.

Assim, entendemos o e-book do Vozes da Educação, como um modo de conferir voz para além do tempo presente. Apresentamos nossos nomes e experiências no e-book que podem ser entendidos como a documentação narrativa dos trabalhos desenvolvidos durante o 8º Vozes, na qual os professores assinam seus textos e dizem serem eles os produtores de experiências e autores dos registros, como instrumentos para intercambiar e historicizar as experiências docentes.

---

[5] ARRIADA, Eduardo. Uma história dos sem nomes: a visão de história em Walter Benjamin, **Revista História da Educação**, UFRGS, v.7,n 14.dez. 2012.

Registros de experiências, como refere Larrosa (2017), experiência vivida, que se expressa pela singularidade, diferenciando-se do experimento que busca a unidade, a repetição e a prova. Assim, o e-book apresentam as histórias contadas pelos professores sobre o que fazem, dando-lhes nomes para que aqui contenha suas memórias e histórias sobre suas experiências singulares.

Para aproximar e envolver os leitores a esse documento há uma constelação de textos que fazem vibrar as vozes docentes em defesa da **Educação e Democracia na América Latina: a escola pública como um território de (re)construção Democrática,** que são apresentados como exercícios de pensamento sobre fazeres e dizeres do e no cotidiano da escola por docentes e discentes. Oferecemos assim aos leitores os textos produzidos para esse Seminário cuja proposta temática está organizada em quatro eixos:

1) Formação Docente, Memórias e Narrativas;
2) História, Política e Direito à Educação;
3) Identidades, Interculturalidade e Educação;
4) Linguagens, Saberes e Práticas Educativas.

O eixo temático: Formação Docente, Memórias e Narrativas que tem como ementa: formação de professores(as); Políticas e Práticas; Profissionalização; Identidades docentes; Memórias e Narrativas docentes; Histórias de vida e Narrativas (auto)biográficas.

O eixo temático: História, Política e Direito à Educação, cuja ementa procura pensar a História da Educação brasileira e Latino-americana; História dos sistemas educacionais; História da Educação popular e das lutas pelo Direito à Educação no Brasil e na América Latina; Currículos e Instituições escolares; Educação Patrimonial; Centros de Memória e educação museal; Arquivos escolares.

O eixo temático: Identidades, Interculturalidade e educação, destaca em sua ementa a abordagem aos Processos de ensino e aprendizagem em contextos formais e informais; Diálogos e saberes nos diferentes contextos de Educação Indígena,

quilombola; Educação étnico-raciais; Educação do Campo e dos Movimentos sociais urbanos, e movimentos de gênero e Lgbtqia+ .

E, por fim, o eixo temático: Linguagens, saberes e práticas educativas, com a ementa voltada para discussões sobre Cultura escrita e linguagens; saberes escolares; Saberes docentes e discentes; Contextos educativos formais e informais; Cotidiano Escolar e relações de Ensino e Aprendizagens; Avaliação escolar e práticas educativas emancipatórias.

Os trabalhos desses quatro eixos procuraram mobilizar reflexões sobre os desafios que se colocam à concretização de epistemologias democráticas nas escolas públicas latino-americanas.

Esperamos que os resumos do e-book contribua fazendo ressoar e sulear as vozes da educação latino-americana.

Adriana de Almeida
Heloisa Josiele Santos Carreiro
Maria Luísa Furlin Bampi

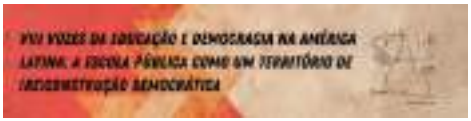
Sumário

EIXO 1 - Formação Docente, Memórias e Narrativas.....38
FORMAÇÃO DOCENTE E O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 39
ENTRE OS RIOS... EXPEDIÇÃO PEDAGÓGICA DO COLETIVO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DAS/NAS CLASSES POPULARES..... 53
AS MEMÓRIAS DOCENTES EM DIFERENTES *ESPAÇOSTEMPOS* DA ESCOLA 69
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SEGUNDO A META DO PNE.. 85
INCLUSIVE LUÍSA: HISTÓRIAS DE VIDA COMO CAMINHO DE (IN)FORMAÇÃO E MOBILIZAÇÃO PARA UMA SOCIEDADE INCLUSIVA 95
CONSTRUINDO COMUNIDADE EM UM ESPAÇO DE ACOLHIMENTO INFANTIL NA UNIVERSIDADE..... 108
BIOMAS BRASILEIROS: UM DIÁLOGO EDUCATIVO COM CRIANÇAS 123
AS DIFICULDADES DA MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA135
EU, CAÇADOR DE MIM: TRAVESSIA ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA NA FORMAÇÃO DOCENTE..... 145
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: VALORIZAÇÃO DE CONQUISTAS NEGRAS NAS OLIMPÍADAS159
O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PROJETO SABER PARA MUDAR (FFP - UERJ)..... 171
NÃO SEI COMO FOI, SÓ SEI QUE CONTO ASSIM: AS (AUTO) BIOGRAFIAS COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO DOCENTE 183
ALFABETIZADORAS NA/DA EJA: NARRATIVAS, (AUTO)FORMAÇÃO E AUTORIA..... 196
FORMAÇÃO LÚDICA DOCENTE ASSOCIADA AS QUESTÕES DE GÊNERO NO CURSO NORMAL DO IECN E NO CURSO DE PEDAGOGIA NA UERJ/FFP..... 214
FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE UMA (EX)NORMALISTA 228

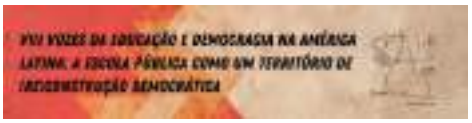
"É ELA QUEM MANDA? PERCEPÇÕES E REAÇÕES QUANDO QUEM MANDA NA ESCOLA PÚBLICA É UMA MULHER PRETA" 239
UMA PROFESSORA PESQUISADORA NARRADORA: MOVIMENTOS DE (TRANS)FORMAÇÃO NA, COM E PELA ESCOLA 252
ANDARILHAGENS DE DOCENTES LATINO-AMERICANOS/AS: PROCESSOS FORMATIVOS ENTRE PARES 266
A OBRA COLETIVA NA IDENTIDADE DOS PROFESSORES DA ESCOLA DO CAC 281
PRÁTICAS EDUCATIVAS E EXPERIÊNCIAS SINGULARES NARRATIVAS EM TRABALHOS ACADÊMICOS 294
DONA PENHA: UM LEGADO DE TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO FEMININA EM PETRÓPOLIS..... 308
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES PARA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO..... 329
UMA CARTOGRAFIA DOS ENCONTROS ENTRE TRÊS AMIGAS-PESQUISADORAS E UMA CRIANÇA DITA COM DEFICIÊNCIA 340
DIFERENTES *ESPAÇOSTEMPOS* NA EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DOCENTES EM UMA MESMA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 349
VOZES DA EDUCAÇÃO: MAPEANDO OS NÚCLEOS DE MEMÓRIAS DAS ESCOLAS DE SÃO GONÇALO 363
EIXO 2 - História, Política e Direito a Educação 375
A TRAJETÓRIA DE UMA UNIVERSIDADE NA PERIFERIA URBANA COMO ESPAÇO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 376
PROFESSORAS NEGRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: TRAJETÓRIAS ESCOLARES E ACADÊMICAS 390
A FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO PLANO MUNICIPAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA EM SÃO GONÇALO (2018-2023)..... 400
O DIREITO À CRECHE: A LUTA DAS MULHERES POR EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO GONÇALO..... 415
TECNOLOGIAS DIGITAIS E AS LIMITAÇÕES DE SEU USO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CONTEXTO PANDÊMICO COMO BALÃO DE ENSAIO PARA UMA EJA EXCLUSIVAMENTE A DISTÂNCIA..... 427

OS CLÁSSICOS NO PNLD LITERÁRIO 2022: UMA BREVE ANÁLISE 443
"AGORA O LIXO VAI FALAR E NUMA BOA": LÉLIA GONZALEZ FRENTE ÀS OPRESSÕES DO CAPITALISMO RACISTA PATRIARCAL 456
A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO FLUMINENSE DE BEM-ESTAR DO MENOR E A POLÍTICA INFANTOJUVENIL EM SÃO GONÇALO (1967-1975) 472
LIBERALISMO, NEOLIBERALISMO E FORMAÇÃO DA JUVENTUDE 485
O GRÊMIO ESTUDANTIL COMO MECANISMO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O GRÊMIO ESTUDANTIL DO CENTRO EDUCACIONAL DE MARICÁ JOANA BENEDICTA RANGEL, MARICÁ – RJ 494
A CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2024: DESDOBRAMENTOS SOBRE A INTERFACE ENTRE EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL..... 509
JOVENS SEM TRABALHO E SEM ESCOLA: ENTRE EXPERIÊNCIAS DE JUVENICÍDIO E DE ESPERANÇA NO TERRITÓRIO DE SÃO GONÇALO/RJ. 522
MAGISTÉRIO: PROCESSO DE PROLETARIZAÇÃO E FEMINILIZAÇÃO 536
A DESCARACTERIZAÇÃO DA OBRA DE L. S. VIGOTSKI EM *A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE* E *PENSAMENTO E LINGUAGEM* 547
O PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL COMO UMA EXPRESSÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL EM TEMPOS DE ESPERANÇA PARA OUTRA REALIDADE POSSÍVEL 559
PLANO NACIONAL E PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: UM OLHAR REFLEXIVO..... 576
UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL A PARTIR DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO E DAS PERSPECTIVAS DA CONAE 2024 587
ENTRE GESTOS: A EXPERIÊNCIA DE UMA PEDAGOGA ENTRE TRAMAS DE PRÁTICAS E POLÍTICAS QUE SE SUSTENTAM NO MÍNIMO..... 603

O CONDOMÍNIO RESIDENCIAL VENDA DA CRUZ: DO 3º BATALHÃO DE INFANTARIA À UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL 617
POR QUE ESTUDAR A GEOGRAFIA DAS INFÂNCIAS COM AS *CRIANÇAS CIDADEIRAS*? 627
CURSO DE EXTENSÃO QUE APROXIMA AS CORPOREIDADES E AS PRÁTICAS CORPORAIS DA EJA 637
UMA GEOPOLÍTICA DA FOME: A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE PÓS-PANDEMIA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO GONÇALO. 647
EIXO 3 - Identidades, Interculturalidade e Educação 659
A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA 660
GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS: POR UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA, EMANCIPATÓRIA E PLURAL 667
CONVERSAS DE RESISTÊNCIA ATRAVÉS DO LIVRO "O AVESSO DA PELE": PRÁTICA DE ORALIDADE NA SALA DE AULA 676
EIXO 4 -Linguagens, Saberes e Práticas Educativas 694
BRINCADEIRAS QUE TRANSFORMAM: O PAPEL DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NA ALFABETIZAÇÃO 695
CORPO E PERSPECTIVISMO 711
FLORES DE FUXICO E DEMOCRATIZAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA: BIOGRAFANDO APRENDIZAGENS EM UMA PRAÇA PÚBLICA 720
O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE) E O COMPROMISSO COM O CANTINHO DA LEITURA COMO FERRAMENTA FORMADORA CRÍTICO REFLEXIVO DE TEMAS TRANSVERSAIS NA ALFABETIZAÇÃO 738
MOVIMENTOS DE ESCRITA E ESCUTA DE NÓS EM UMA EXPERIÊNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 750
O OLHAR ESPACIAL DA CRIANÇA ATRAVÉS DOS DESENHOS 759
SEMENTES DE POESIA LANÇADAS NO SOLO FÉRTIL DE CORAÇÕES INFANTIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA 770
GESTOS DE ESCREVIVÊNCIAS AQUILOMBADAS ENTRE ESTUDANTES NEGRAS SURDAS 783



EIXO 1 - Formação Docente, Memórias e Narrativas



FORMAÇÃO DOCENTE E O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Adriana de Almeida
UERJ/FFP/PPGEdu
adriana.almeida@uerj.br

Fernanda de Almeida Carvalho
UERJ/FFP
fcnandafc@gmail.com

Pedro Moreira Fiuza
UERJ/FFP
pmoreirafiuza@yahoo.com.br

Daniele Bassi Mataruna Esteves
UERJ/FFP
daniele.bassirj@gmail.com

Virgínia Hermínio Gonçalves
UERJ/FFP
virginiagoncalves280108@gmail.com

Wanessa Cunha dos Santos
UERJ/FFP
wanessacunhads@gmail.com

Resumo: Este artigo se dedica a refletir a formação docente a partir da análise do novo currículo do curso de Pedagogia ainda não implementado na Faculdade de Formação de Professores (FFP- UERJ) que foi elaborado com o intuito de atender a demanda das últimas reformas para os cursos de licenciatura, em especial a Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015. O objetivo da pesquisa é analisar e desenhar um panorama geral das últimas reformas para os cursos de Licenciatura e, em particular, o curso

de pedagogia da FFP. Apreende-se, a partir dos estudos, a relevância da compreensão da complexidade e das contradições existentes na elaboração de um currículo que contemple as necessidades epistêmicas e subjetivas a formação inicial do pedagogo aos anseios de uma política de formação cada vez mais subordinada aos interesses do capital e a lógica do mercado. A partir do recorte teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético buscamos problematizar as reformas curriculares citadas em associação as ideias dominantes que pungem os objetivos educacionais e o trabalho docente para pensarmos que formação inicial está sendo ofertada aos licenciandos de pedagogia e que motivações profissionais são anunciadas pelas reformas curriculares em análise e pelo contexto educacional brasileiro e o mercado de trabalho.
Palavras-chave: Formação de professores, currículo, trabalho docente.

Introdução: Uma breve reflexão sobre o Curso de Pedagogia

A legislação brasileira assegura às instituições de educação a construção de propostas pedagógicas e de diretrizes curriculares que atendam às necessidades regionais e, assim, promovam a qualidade do ensino e a democratização do acesso à educação em todo o território do país.

Para a formação de professores também são criadas diretrizes curriculares que favoreçam uma educação equitativa em todas as licenciaturas, no entanto, tem se tornado cada vez mais comum a sobreposição de resoluções que, em grande medida, visam atender interesses governamentais e empresariais, não se constituindo em uma política educacional de Estado.

A lógica mercantil é crescente na política de formação de professores de todas as Instituições de Ensino Superior (IES), no entanto, quando há a intencionalidade de um currículo mais democrático e abrangente, frequentemente é "barrado" nos trâmites universitários e a sua implementação fica comprometida, como é o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), campus da Faculdade de Formação de Professores (FFP), localizada no município de São Gonçalo, analisada neste artigo.

Uma das problemáticas para a implementação curricular foi a aprovação em diferentes setores da Uerj (ainda não concluída em 2024) e, em particular, o distanciamento da gestão administrativa das discussões frente as especificidades de cada um dos Campis da Universidade.

Nesse sentido, compreendemos a importância da reflexão sobre a formação docente a partir da análise do novo currículo do curso de Pedagogia ainda não implementado na Faculdade de Formação de Professores (FFP- UERJ) que foi elaborado com o intuito de atender a demanda das últimas reformas para os cursos de licenciatura, em especial a Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015.

O objetivo da pesquisa é analisar e desenhar um panorama geral das últimas reformas para os cursos de Licenciatura e, em particular, o curso de pedagogia da FFP. A partir dos estudos, compreendemos a complexidade e as contradições existentes na elaboração de um currículo que contemple as necessidades epistêmicas e subjetivas a formação inicial do pedagogo aos anseios de uma política de formação cada vez mais subordinada aos interesses do capital e a lógica do mercado.

A partir do recorte teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético buscamos problematizar as reformas curriculares citadas em associação as ideias dominantes que pungem os objetivos educacionais e o trabalho docente para pensarmos que formação inicial está sendo ofertada aos licenciandos de pedagogia e que motivações profissionais são anunciadas pelas reformas curriculares em análise e pelo contexto educacional brasileiro e o mercado de trabalho.

Luiz Carlos Freitas (2018) assevera como o senso comum e a lógica mercadológica, influencia na concepção do indivíduo sobre si e a realidade, pois "o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo" (Freitas, 2018, p.24)

Considerando a realidade brasileira, apoiada na resolução já citada, a precarização docente devido a inúmeros fatores dentre

os quais podemos apontar como os mais latentes "as novas demandas nos modos de gestão do trabalho escolar" (Silva, 2017, p. 228) associadas a baixos salários e longas jornadas de trabalho, terceirização e flexibilização do trabalho do professor resultam na autointensificação do trabalho docente e na formação de uma subjetividade docente baseada no mérito, na responsabilização e na culpa.

Nesse contexto, os debates sobre a identidade do Curso de Pedagogia e seu campo de atuação, historicamente, sempre foi intensa, alvo de muitas críticas e adquiriu diferentes configurações ao longo dos anos. Portanto, este artigo realiza uma discussão que abrange dois tópicos essenciais: o primeiro, apresenta o processo de reformulação curricular dos cursos de licenciatura e, em particular, do Curso de Pedagogia da UERJ/FFP; o segundo, reflete sobre a atualidade da formação e a "conformação" do currículo em decorrência de questões administrativas acadêmicas.

1. A reformulação curricular dos Cursos de licenciatura e seus entraves

Analisar a dimensão curricular da Educação Superior nem sempre é um trabalho simples, pois exige um olhar atento as múltiplas determinações que envolvem a formação de professores. No contexto das reformas educacionais, implementadas no Brasil na última década, a formação inicial e continuada de professores tem sido debatida e analisada à luz das transformações significativas nos processos de acumulação produtiva e na reorganização do trabalho, impulsionadas pelas Indústrias 4.0 e 5.0. Essas indústrias destacam a importância da internet das coisas e ampliam o debate sobre cidadania, inteligência artificial e cultura digital.

Nesse cenário, as mudanças digitais demandam uma formação distinta daquela praticada nos séculos XIX e XX, considerando os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que permeiam a estrutura social na qual os estudantes do Curso de Pedagogia estão inseridos.

O percurso metodológico deste artigo, toma como fonte de dados a legislação publicada desde 2005, os registros das discussões da reforma curricular na UERJ/FFP, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia aprovado pelo Departamento de Educação e, ainda, o texto introdutório da Reforma Curricular submetido ao Conselho Estadual de Educação para a aprovação do novo currículo.

Almeida, Carreiro e Carvalho (2024), realizaram uma breve síntese a partir das três últimas resoluções para os cursos de licenciatura e nos esclarecem que a Resolução CNE/CP n.4/2024, art. 2º, § 2º, afirma a docência como ação educativa que é conduzida por meio de processos pedagógicos intencionais e metódicos, incluindo como conhecimentos específicos da formação o "domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações" (Brasil, 2024, p. 02). As autoras ressaltam que na resolução anterior, Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, o art. 2º previa o desenvolvimento de competências gerais, prevista na BNCC-Educação Básica, e aprendizagem essenciais que deveriam ser contempladas, entre elas: intelectuais, físicas, culturais, sociais e emocionais da formação. Segundo o dispositivo, esses aspectos promovem o desenvolvimento pleno das pessoas e a educação integral. Já a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, art. 2º, §2º, evidenciava outro entendimento a respeito do exercício da docência. O documento de 2015, destacava a ação profissional do magistério coadunada com dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas para uma formação sólida. Considerando: "[...]o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional" (Brasil, 2015, p.2).

No entanto, observamos que uma "Reforma" documental de uma política educacional está articulada a inúmeros interesses e objetivos de acordo com o contexto histórico, social e político em que são formuladas.

Evangelista e Shiroma (2019), ao realizarem seus estudos a partir de documentos educacionais, asseguram que neles estão presentes– de forma explícita ou implícita – os conteúdos e significados que devem ser assimilados de maneira distorcida pelos indivíduos, moldando uma visão de mundo alienada e empobrecedora. Essa abordagem nos distancia da concepção do que a pesquisa da política educacional se limita a avaliar. As autoras esclarecem que nossas análises não devem verificar, apenas, se tais documentos "funcionam", se são melhores ou inferiores aos anteriores, se geram resultados ou se conduzem à "qualidade" idealizada da Educação ou à eficiência escolar. O objetivo necessita interpretar para além da política em si mesma, considerando sua lógica interna e autolegitimadora, a fim de compreendê-la considerando a materialidade e as relações de poder que dão origem aos documentos. Com essa perspectiva, passamos a breve conjuntura histórica da reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UERJ/FFP.

2. A atualidade da formação e "conformação" do Currículo na Faculdade de Formação de Professores

O Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, campus da Faculdade de Formação de Professores (FFP), foi implementado no segundo semestre de 1994, e atualmente oferta turmas nos turnos matutino e noturno. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da FFP (São Gonçalo, 2018), o perfil dos discentes é majoritariamente feminino, com estudantes na faixa etária de 20 a 29 anos, provenientes da região metropolitana do Rio de Janeiro, como São Gonçalo, Magé e de toda a Região Leste Fluminense. A maior parte dos estudantes é composta por mulheres trabalhadoras, a maioria, atua no setor educacional, em funções docentes ou de apoio, ou ainda em outras áreas, como comércio e administração, no turno matutino e vespertino. Esse perfil é típico dos cursos de licenciatura, pois, muitas vezes, conciliam o trabalho e educação.

Em geral, a análise do trabalho é proeminente para a compreensão dos aspectos que distinguem a educação na sua essencialidade e para que possamos apreendê-la na sua condição contraditória de dependência e autonomia relativa em relação ao trabalho.

Karl Marx, antes de realizar uma análise do trabalho na sociedade capitalista, abordou-o como categoria teórica em seu sentido ontológico, abstraindo-o da sua análise especificamente histórica, a fim de captá-lo em suas características efetivas. Na obra *A ideologia alemã*, escrita entre 1845 e 1846, Marx e Engels apontam que a produção da vida material é condição fundamental de toda a história, por isso, o trabalho é ineliminável da vida, podendo ser apreendido em sua generalidade, independentemente de qualquer forma de organização social (Schlesener; Masson; Subtil, 2016).

A realidade de deslocamento e segurança da região em que a FFP está localizada também é um fator importante e influencia diretamente o tempo dedicado ao curso, especialmente no turno noturno. Questões relacionadas ao tempo de estudo e à permanência na instituição foram discutidas durante o processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia, iniciado entre 2013 e 2018. Os debates significativos acerca tanto da normativa como da realidade acadêmica foram realizadas em âmbito departamental quanto interdepartamental. A reformulação foi formalmente aprovada em Conselho Departamental em julho de 2018, após um intenso período de discussões, reuniões pedagógicas e planejamentos.

Durante esse processo, o curso passou por três gestões. A primeira, de 2013 a 2016, iniciou o debate com seminários envolvendo estudantes e professores da FFP, que abordaram as questões sobre a formação e os desafios enfrentados pelos alunos e pela docência. Também foi criado um grupo de trabalho que estudou as resoluções do CNE e o contexto local, a fim de alinhar as necessidades da formação pedagógica às exigências do mercado de trabalho e da educação pública. Entre 2016 e 2018, a segunda gestão deu continuidade ao trabalho, com a organização do

Colegiado das Licenciaturas e a implementação de um cronograma para a reformulação do curso, culminando na sua aprovação em 5 de julho de 2018.

A gestão 2018 a 2020, deu prosseguimento ao processo e estava focada na implementação das mudanças. No entanto, em 2020, vivemos o contexto da Pandemia de Covid-19 e não foi possível dar seguimento a implementação do currículo novo. Uma das alternativas da gestão foi experimentar o planejamento coletivo por eixos de trabalhos com as disciplinas a fim de perceber quais seriam as dificuldades e ajustes necessárias à proposta curricular. Esses eixos articuladores foram construídos a partir da listagem elaborada para os Seminários de Articulação Temática (SAT) pensados para o novo currículo da Pedagogia. Os SAT, tem o objetivo de promover debates transversais e interdisciplinaridade, integrando teoria e prática.

O processo de reformulação do Curso de Pedagogia foi marcado por um contexto difícil, atravessado por crises políticas e financeiras na universidade, que resultaram em atrasos salariais, cortes de verbas e dificuldades gerais no funcionamento da UERJ. Esses fatores afetaram diretamente a regularidade das discussões e a presença de estudantes nas reuniões, comprometendo a amplitude e a frequência dos debates desejados. Além disso, a falta de uma gestão estável do Centro Acadêmico do curso e as suspensões de aulas devido à crise no período de 2016 a 2018 dificultaram a continuidade do processo de construção coletiva.

Garcia e Almeida (2018), afirmam que o processo de reformulação do Curso de Pedagogia foi um momento importante de encontros de formação e diálogo entre professores de diferentes áreas do conhecimento. A metodologia adotada no estudo e trabalho de reformulação foi formulada a partir do trabalho coletivo e desenvolvido em grupos de trabalho organizados por eixos, são eles: Conhecimento e linguagens na educação; Política e gestão na Educação; Formação e Prática docente. Esses eixos foram pensados a partir do Projeto Político Pedagógico da Universidade, porém compreende-se que os três eixos se interpenetram e se

complementam e os fundamentos, estágio e pesquisa atravessam todos os eixos.

Nas reuniões pedagógicas, muitos aspectos foram destacados pelo coletivo, seja a carência do curso, laboratórios para estudos, grupos de pesquisa e extensão, carga horária dos estudantes e dos professores, semanas específicas de planejamento coletivo, entre outros. Esses aspectos foram levados em conta nas discussões dos eixos sobre os componentes curriculares e, em seus desdobramentos em termos de proposição de dinâmicas do processo formativo que nos auxiliam a pensá-los em sua complexidade, requerendo um tempo adequado para o conjunto de conhecimentos e práticas que precisarão estar presentes no curso a partir da implementação da nova matriz curricular.

Apesar das dificuldades, o processo de reformulação foi um espaço de resistência e produção coletiva, onde professores e estudantes se reuniram em torno de um projeto comum: a formação de professores para uma educação pública e de qualidade. Esse esforço reflete o compromisso político e pedagógico com a universidade pública, destacando a importância da formação docente no cenário atual, onde o contexto social e político impõe desafios significativos. Assim, mesmo em um ambiente adverso, o curso se reafirma como um espaço de resistência e de comprometimento com a educação, sempre em busca de uma formação pedagógica que contribua para uma educação mais justa e inclusiva. A nova matriz curricular inclui estágios supervisionados em diferentes áreas de atuação, permitindo que os estudantes desenvolvam competências específicas e reflitam sobre suas práticas (Garcia; Leite, 2019).

Garcia e Leite (2019), abordam o processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ, destacando a busca por articular conhecimentos e promover uma formação docente mais integrada e democrática. Fundamentado em estudos de formação de professores e currículo, o texto apresenta uma proposta que rompe com a organização de disciplinas isoladas, enfatizando a prática docente

como elemento central na produção de saberes. Para as autoras, a proposta visa ampliar a autonomia dos discentes, equilibrando componentes curriculares obrigatórios e eletivos, além de fomentar vivências democráticas e a construção coletiva de saberes.

A proposta apresentada, embora seja pioneira em promover uma articulação entre as disciplinas e os núcleos sugeridos pelas resoluções e pelas Diretrizes do Curso de Pedagogia de 2006, sustentou princípios que caracterizam a UERJ/FFP como referência na formação de Professores no Brasil desde sua gênese. Esses princípios são verificados na organização curricular adotada pelo campus desde a criação da Faculdade, onde as disciplinas de formação pedagógicas articulam-se à formação específica desde o primeiro período. O texto apresentado pela reforma ao Conselho Estadual de Educação afirma que:

> Outro exemplo do caráter pioneiro dos cursos da FFP se configura na existência de um conjunto de disciplinas intitulado Prática Pedagógica presente em versões dos currículos anteriores às Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, que determinaram a inclusão da Prática como Componente Curricular (PCC) nos currículos das licenciaturas. [...] Cabe destacar que a articulação com as escolas da rede pública nos municípios do entorno da FFP na formação de docentes já se configurava, mesmo antes dessa reforma, como uma marca dos nossos cursos, seja através dos projetos realizados nas Práticas Pedagógicas, das atividades de Prática de Ensino ou dos diferentes projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos pelos departamentos, em parceria com as escolas (UERJ/FFP, 2019, p.2).

Nesse contexto, as mudanças socioculturais e políticas exigidas pelos documentos legais da reforma curricular iniciada em 2015, requereu ajustes necessários para adequação à nova legislação, por meio da criação de novas disciplinas na carga horária da Prática como Componente Curricular (PCC) Prática como Componente Curricular (PCC) da transformação das disciplinas de Prática de Ensino em Estágios Supervisionados e de um sistema de acompanhamento, certificação e registro do cumprimento de horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (Atividades Complementares), e da curricularização da extensão.

Nota-se pelo texto legislativo que o prazo para implementação da Reforma Curricular proposta pelas Resolução está vencido e a sua concretização ainda é uma incerteza. Percebemos uma restrição da autonomia universitária e concentração hegemônica que ocorreram por meio de ações empreendidas dentro de uma burocracia estatal na publicação das Resoluções de 2019 e 2024 e nas supraestruturas da sociedade civil burguesa que tentam impor outros interesses ideológicos tais como a escola sem partido e educação domiciliar.

Podemos refletir essas políticas educacionais dentro de um contexto de crises e de legislações de regulação fiscal do Estado. Schlesener, Masson e Subtil (2016) afirmam que o objetivo é o aproveitamento da crise para acentuar as políticas alcunhadas de neoliberais, que implicam restrições de direitos e privatizações, para atenuar a crise fiscal do Estado. Nesse tipo de hegemonia, o elemento coercitivo tende a se destacar, tanto por meio de leis social, educacional e moralmente regressivas. Portanto, a intencionalidade de sobrepor resoluções induz a fragmentação e inibe a luta social e política da educação.

Considerações

Passados trinta anos da implementação do Curso de Pedagogia na UERJ/FFP, a experiência feita na Pandemia de Covid-19, foi a única tentativa de vivenciar o currículo aprovado em 2018.

No entanto, conforme salientamos em nossa introdução essa vivência encontrou barreira administrativa, pois embora a proposta dos eixos dialogasse com as reformas, desde a DCN/2006 acerca dos núcleos de estudo, a experiência não foi bem-sucedida porque o sistema administrativo continuava a realizar a inscrição em disciplinas de maneira isolada.

Nesse sentido, o planejamento coletivo e trabalho articulador das disciplinas que formavam os eixos não obteve êxito, uma vez que os estudantes que já haviam cursado determinada disciplina acabaram refazendo a disciplina no semestre seguinte no mesmo

eixo para cumprir os trâmites administrativos (sistemas, códigos de disciplinas etc). Desse modo, ficou evidente que a gestão administrativa da Universidade precisa estar diretamente envolvida nos grupos de trabalho que discutem as reformas curriculares.

Destacamos, também, os desafios enfrentados no processo de reformulação, como a necessidade de superar estruturas curriculares fragmentadas e adaptar-se às demandas locais e às diretrizes nacionais.

Para Mészáros (2005) e Antunes (2012), uma possibilidade educacional significativamente diferente só será viável se irrompermos com a lógica vigente do capital, fazendo-o núcleo estruturante da análise.

Mészáros (2005) esclarece que não basta simplesmente reformar o sistema escolar formal estabelecido, porque isso é apenas uma mudança institucional isolada. Segundo o autor, é necessário confrontar todo o sistema em suas dimensões visíveis e ocultas.

A reforma curricular debatida na UERJ/FFP, reflete o compromisso com a formação de professores capazes de atuar criticamente em contextos diversos, promovendo uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

Por fim, o currículo que foi proposto e não foi implementado, ressalta a importância de um planejamento coletivo entre professores e estudantes para a implementação de novas formas de conceber educação, trabalho e formação de professores, promovendo maior integração entre os componentes curriculares e os espaços de formação.

Referências

ALMEIDA, Adriana de; CARREIRO, Heloisa Josiele; CARVALHO, Fernanda de Almeida. Didática com o ensino superior: percursos viáveis e prática docente. ANAIS de Evento.

Revista ENDIPE | ISBN: 978-65-5222-031-8. XXII - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2024. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/index.php/edicao/detalhes/381?page=14. Acesso em: nov., 2024.

ANTUNES, Caio Sgarbi. **A educação em Mészáros**: trabalho, alienação e emancipação. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC: Brasília, DF, 2015.

DA SILVA, Amanda Moreira. **Melhores condições de trabalho como premissa para a profissionalização docente**. e-Mosaicos, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 226–237, 2017. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2017.30254. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/30254.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teóricos-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo. (org.). **Trabalho e educação:** interlocuções marxistas. Rio Grande do Sul: Ed. Da FURG, 2019, p.83-120.

FREITAS, Luiz Carlos**. A Reforma Empresarial da Educação.** São Paulo: expressão popular, 2018.

GARCIA, Alexandra; ALMEIDA, Adriana de. O curso de Pedagogia da FFP/UERJ: currículo e políticas de formação. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Pedagogia em Movimento:** Experiências compartilhadas na Faculdade de Formação de Professores. Niterói: Intertexto, 2018.

GARCIA, Alexandra; Leite, Vania. As políticas de formação docente e curriculares de um curso de pedagogia: em defesa da articulação de conhecimentos e da produção. **Formação em Movimento,** v.1, n.2, p.546-571,jul./dez. 2019. Disponível em:

https://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/533/833. Acesso em: nov., 2024.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (Orgs.). **Marxismo(s) & educação.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores.** Rio de Janeiro: UERJ/FFP, 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Texto introdutório ao Conselho Estadual de Educação.** Reforma Curricular do Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: UERJ/FFP, 2019.

ENTRE OS RIOS... EXPEDIÇÃO PEDAGÓGICA DO COLETIVO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DAS/NAS CLASSES POPULARES

Aline Pereira Botelho dos Santos
Doutoranda UFRRJ

Eliane Xavier de Souza
Graduanda UFRJ

Margarida dos Santos
Cap UERJ/Doutoranda UNICAMP

Maria Aparecida de Castro Souza
SME/RJ – ISERJ

Mayra da Silva Souza
SME/RJ

Patrícia de Fátima Moreira da Silva Leandro
Graduanda UFRJ

Simone dos Santos Lacerda
SME/RJ
Coletivo de Professoras Alfabetizadoras das/nas Classes Populares[1]
coletivodealfabetizadoras@gmail.com

[1] Nosso Coletivo de Alfabetizadoras das Classes Populares-RJ se constitui de um grupo de mulheres professoras e estudantes, em sua maioria pertencentes às escolas públicas e periféricas no Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de um coletivo aberto a novos(as) participantes, que ali encontram acolhimento e escuta sensível às suas dúvidas, inseguranças e conquistas.

Resumo: O Coletivo de Professoras Alfabetizadoras das/nas Classes Populares formado majoritariamente por professoras da educação básica vem aprendendo a se assumir como professoras-pesquisadoras da própria prática (Garcia, 2002). A maioria atua em diferentes escolas públicas do Rio de Janeiro e no exercício da docência nos diferentes espaços de formação, dentre eles o Coletivo, vivemos um processo de tomada de consciência (Freire, 2000) de que somos professoras das/nas classes populares e que também somos parte dela. Neste texto compartilharemos um mosaico de escritas docentes (Kramer,2000), em que as professoras, afetadas pela experiência do processo da primeira Expedição Pedagógica do Coletivo para as universidades públicas de São Paulo (UNESP E UNICAMP) relatam a beleza e a potência nos diferentes modos de narrar a experiência (Bragança, 2018) da partilha com professores da Escola Básica e da universidade, onde discutirá a importância da construção de relações dialógicas entre estes espaços (Linhares & Garcia,2001). Inicialmente, fomos convidadas por uma professora pesquisadora da UNESP para conversar sobre a força dos coletivos como um ancoradouro docente para professores da rede Municipal de educação de Rio Claro durante o **II Seminário Nas tramas da Escola: Coragem para mudar; Transgressões possíveis.** Aceitamos o desafio e fomos desbravar outros "Rios". Concomitante ao convite de Rio Claro, a possibilidade de conhecermos o campus da UNICAMP, compartilhamos nossas experiências docentes com membros do Polifonia e estudantes da pós-graduação em roda de conversa na disciplina **"Diálogos Escola Básica –universidade e pesquisa formação descolonial".** Reconhecemos em cada Roda de Conversa (Warschauer,2001) a importância da expedição pedagógica para o nosso percurso formativo numa perspectiva dialógica (Freire,2001), onde cada uma das mulheres que vivenciaram essa experiência fora, subjetivamente, afetada em seus processos de autoconhecimento. Assim, as contribuições dessa experiência seguem reverberando no nosso fazer docente que por meio da reflexão de nossa prática convidamos nossos pares a olhar as potencialidades da força dos coletivos.

Palavras-chave: Coletivo, Alfabetização, Narrativas, Expedição pedagógica

O Coletivo de Professoras Alfabetizadoras das/nas Classes Populares do RJ é formado majoritariamente por professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que vêm aprendendo a se assumir como professoras-pesquisadoras da própria prática (Garcia, 2002). A maioria atua em diferentes escolas públicas do Rio de Janeiro, unidas pela necessidade de refletir e conversar sobre suas práticas alfabetizadoras, principalmente com crianças das classes populares. No exercício da docência e nos diferentes espaços de formação, dentre eles o Coletivo das alfabetizadoras, vivemos um processo de tomada de consciência (Freire, 2001) de que somos professoras das/nas classes populares e que também somos parte dela.

Neste texto, compartilharemos um mosaico de escritas docentes (Kramer, 2000). Em cada narrativa há uma explosão de sentidos do modo como cada professora foi afetada durante a preparação e participação da primeira Expedição Pedagógica do Coletivo para duas universidades públicas de São Paulo (UNESP e UNICAMP). Nas diferentes formas de narrar, deixamos escapar as marcas adquiridas com a expedição pedagógica em nossas vidas. O texto também procura discutir a importância da construção de relações mais dialógicas entre docentes da Escola Básica do Rio de Janeiro com as docentes de Rio Claro e também com os/as docentes da universidade pública (Linhares & Garcia, 2001).

O convite inicial fora endereçado ao Grupo de Estudo e Formação de Escritores e Leitores – GEFEL, do qual a professora Margarida participou ativamente por 20 anos. Na impossibilidade de o referido grupo atender ao convite da professora Laura Chaluh – UNESP, Margarida convidou o Coletivo das Professoras Alfabetizadoras das Classes Populares para conversar sobre a força dos coletivos docentes com professores da rede municipal de educação de Rio Claro durante o II Seminário Nas Tramas da Escola: Coragem para Mudar; Transgressões Possíveis. Aceitamos o desafio e, mesmo enfrentando diversas dificuldades, fomos desbravar outros "Rios". Concomitante ao convite de Rio Claro, surgiu a oportunidade de conhecermos o campus da UNICAMP, a

convite da professora Inês de Bragança, onde participaríamos da roda de conversa "Diálogos Escola Básica – Universidade e Pesquisa-Formação Descolonial" com membros do Polifonia e estudantes da pós-graduação. Em ambas experiências, tivemos a oportunidade de vivermos relações mais dialógicas (Freire, 1996) e horizontais entre escola e universidade, fortalecendo o papel político de ambas as partes.

Ao longo do texto, compartilharemos narrativas reveladoras de nossos deslocamentos formativos, bem como as contribuições da expedição, que seguem reverberando no nosso fazer docente.

Narrativas, afluentes de um grande rio

Presente
O presente é marcado pelo agora
O ontem já virou memória
São tantas memórias vividas com todas vocês
Memórias aquecidas no forno às vezes superaquecido do encontro
A vida da gente dá vida às palavras, aos gestos...
Assim, o tecido no coletivo
vai se fazendo com as nossas tantas histórias
Histórias de Nós, das crianças, de suas famílias, das colegas da escola, das secretarias, do país....
Até mesmo, de nossas vidas lá fora
Falando de vida lá fora...
A Expedição Pedagógica que realizamos já guarda muitas histórias.
Quem pode tomar a palavra e nos contar uma história da expedição?
(mensagem grupo do Coletivo pelo Whatsapp por Margarida dos Santos, 29/05/2024)

Convidadas pela poesia de Margarida, uma das companheiras do Coletivo, somos chamadas a compartilhar nossas vivências durante a expedição pedagógica e movidas pelos diferentes modos de narrar, reunimos estas narrativas em mosaico que emergem da experiência. Algumas narraram por meio de poesias, outras por

meio de um coisário das imagens registradas na viagem, e outras narraram por escrito e por meio de registros audiovisuais. Assim, foi se tecendo o texto, unindo nossas múltiplas vozes e vivências.

Convite aceito segue o primeiro afluente com Aline Botelho…



Instigada pela pergunta sobre como começar a narrar a expedição vivida e sentida por professoras das/nas classes populares, perco-me em reflexões sobre como dar forma a essa experiência. Penso em realizar um "coisário das imagens", atividade carregada de afetos que tanto aprecio.

No início, colocaria esta foto que, para mim, tem um significado profundo: o movimento de mulheres acima de 30 anos, exceto uma ou duas mais jovens. Todas do nosso coletivo têm essa marca de experiência! Dentre outras marcas, a maioria de nós somos trabalhadoras das/nas classes populares, periféricas; algumas mães solos, estudantes, religiosas; outras possuem companheiros... Somos múltiplas, e nessa multiplicidade nos completamos.

Creio que esta imagem conflui a essência da expedição – um grupo de mulheres andando juntas, protegendo-se das adversidades, como a chuva naquele momento, e enfrentando outros tantos obstáculos que tentaram nos deter, até nossas guerras internas. Com apoio mútuo, seguimos em frente, mesmo sob a chuva que lavava nosso caminho e nos guiava a um espaço que jamais imaginaríamos alcançar: as Universidades UNICAMP e a UNESP.



A caminhada sob a chuva transformou-se; o tempo foi-se abrindo aos poucos, aqueceu-se com os afetos trocados, o companheirismo do coletivo, o andar mais lento para acompanhar as outras. O sentir dos espaços limpos, organizados e sensíveis nos apresentava a um lugar possível. Capas verdes, vermelhas e azuis coloriam as estantes da biblioteca da Unicamp com tantas pesquisas inspiradoras, atrevi-me a retirar uma das dissertações e para minha surpresa, o tema versava sobre as cotas na universidade. Quando prestes a se findar o passeio pelo prédio da Educação, fomos juntas a um espaço ancestral, sentimos os elementos da natureza e nos ligamos aos nossos ancestrais afro-indígenas por meio da beleza e da arte do jardim dos saberes ancestrais.

Chegando à sala, fomos incluídas em uma roda com pessoas muito sabidas que, como Margarida diz, poderia ter sido um espaço frio, mas que, tocado pela nossa "guerrilha afetuosa" e combativa. Através de sorrisos largos, palavras acolhedoras e abraços maternos, vencemos a frieza de um espaço que muitas vezes se distancia da educação básica. Foi lindo e inspirador! A fala da Mayra, que somos continuidade, me leva a compreender que realmente nosso coletivo é semente que começa a brotar lindas e belas narrativas, me atrevo novamente, belas escrevivências! E digo ainda, um movimento idealizado por uma Mulher inspiradora e constituído por outras, um coletivo Feminino!

Chegamos à UNESP...

Nosso destino, era um lugar arborizado e silencioso, bonito por natureza. Uma parede pintada com as seguintes palavras: conhecimento, paz, amor, vida, arte. Esse foi o pano de fundo para a essência de um coletivo que pulsa vitalidade e sonhos! Adentramos o espaço e fomos recebidas por crianças que se apresentaram musicalmente, lembrando a importância das heranças ancestrais.



Fomos convidadas a ocupar a mesa, lugar que muitas de nós nunca imaginamos. Trazendo a fala da companheira Patrícia, que até há bem pouco tempo estava sentada ali, hoje "a plateia agora olhava para nós". As pernas tremiam, mas eram contidas pela segurança das mãos das companheiras. As palavras pareciam fugir. A utopia e o desejo de compartilhar práticas cotidianas permaneceram firmes. Natália, uma professora participante, emocionou-se e permitiu que as águas que banharam sua face extrapolassem suas palavras presas. Ao pedir a palavra, nos impactou com sua intensidade. Acalentada por um abraço, ela, uma professora da Educação Básica, cheia de medos e sonhos, demonstrou a profundidade do aprendizado e das novas sementes plantadas para um futuro coletivo.

"Entre os Rios" ... novamente a água em seu percurso unia nossa expedição! E assim, sempre um começo, meio e começo (Nego Bispo, 2021), continuamos nosso navegar, talvez guiadas pelas mesmas águas que nos banharam no início da jornada. Águas que unificaram nossos passos e talvez direcionem o percurso do nosso coletivo.

Seguindo o fluxo das águas com Patrícia …

Um sorriso largo surge no rosto e o frio na barriga permanece, como se eu fosse viver tudo de novo. Tentarei descrever essa experiência cheia de boniteza, aprendizado, trocas, afeto e candura. Lembro-me de quando Margarida trouxe ao grupo a oportunidade dessa imersão, conhecer a UNICAMP, sua Orientadora Inês de Bragança, docentes e discentes do seu grupo de pesquisa. E, principalmente, de participarmos do II Seminário Nas Tramas da Escola, na UNESP - Universidade Estadual Paulista, na cidade de Rio Claro. Diante do convite ao grupo, eu, imediatamente, conversei com meu esposo no afã de ajustar a rotina familiar para os dias de minha ausência e, posteriormente, conversei com a coordenação da escola na qual faço estágio, para pedir a liberação. Foi tudo bem resolvido e pude começar a viver a pré-expedição.

A expedição pedagógica começou bem antes do nosso embarque na Rodoviária Novo Rio. Na verdade, ela foi se constituindo durante os encontros do coletivo, nas trocas de mensagens no grupo de Whatsapp.

No dia previsto para nosso embarque, acordei bem "ansiosa", na verdade eufórica e temerosa. Eufórica, pois, nem nos meus melhores sonhos, imaginava participar de um coletivo de professoras tão potentes, sabidas e generosas, que seguram nas mãos umas das outras e nos fazem seguir em frente. Como poderia imaginar participar de uma aula conversa em plena Unicamp?! Como poderia imaginar participar como convidada de uma mesa em um Seminário, realizado por um Universidade Pública do maior estado do Brasil (UNESP)?! Por que temerosa? Porque falar em público me deixa muito nervosa, as ideias vêm, mas não consigo colocá-las de forma inteligível, muitos pensamentos me atravessam e fico insegura se consigo me fazer entender…, mas estar com o Coletivo me deixou e deixa mais potente, na medida que nos apoiamos.

Voltando ao dia do embarque… a viagem já começou leve, pois estávamos felizes com o que estávamos ali começando a vivenciar.

Chegamos em Campinas por volta das 7 horas da manhã, Da rodoviária nos dirigimos para a casa da Professora Inês de Bragança, docente da UNICAMP e Orientadora da Professora Margarida, que abriu as portas de sua residência e nos recepcionou com um delicioso e afetuoso café da manhã. E ainda nos brindou com a presença de sua mãe e suas histórias de vida.



Naquele abraço a presença da professora Dayse, gestora de uma escola pública em São Gonçalo RJ que procura construir uma gestão que seja coletiva no chão da escola pública nos deu uma pista que viver coletivos na escola também é possível. O acolhimento da professora Inês também é um sinal dos diferentes modos de fazer, e até mesmo refazer a ponte possível e necessária entre universidade e escola básica. Lançando mão de práticas *instituintes* (Linhares,2001) nada convencionais, de viver essa relação tão necessária para a formação continuada das professoras e professores da escola básica com a universidade. Após um início de uma manhã aprazível, nos encaminhamos para a Casa do Professor visitante da Unicamp. Todo o grupo ficou bem impressionado com a infraestrutura das acomodações. A nossa estadia neste espaço foi custeada por duas bolsas ofertadas pela UNESP

Da Casa do Professor Visitante fomos caminhando para o prédio da Faculdade de Educação da Unicamp. Ao chegarmos ficamos surpresas com a limpeza, os jardins e a organização do Campus. A professora Inês nos apresentou os espaços do prédio Paulo Freire. E para findar essa visita fomos contemplar o Jardim dos Saberes Ancestrais, espaço concebido com o objetivo de

preservar e promover a rica herança cultural dos povos indígenas. Ao observar esse solo sagrado fui presenteada com um olhar de histórias ancestrais, quando encontrei sementes de guaraná.



Após o almoço, demos início à roda de conversa: "Diálogos escola básica-universidade e pesquisaformação descolonial", no auditório Jorge Tápia da Faculdade de Economia, com mediação das Profas. Dra. Inês Bragança e Norma Trindade de Lima.

Inicialmente, a professora Dayse Fontenelle, gestora da Escola Municipal em São Gonçalo-RJ, apresentou sua tese de doutorado: **Narrativas sobre a construção do currículo na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda: um caminho de experiências e (trans)formações.** Posteriormente, partilhamos nossas narrativas e o(s) motivo(s) pelos quais entramos no Coletivo de Professoras Alfabetizadoras nas/das Classes Populares.



Foi maravilhoso ouvir as colegas falarem de si, de sua prática, de sua luta diária pessoal e profissional, do ato político que é a docência da escola básica. Cada uma pôde mostrar a potência da p*rofessora-pesquisadora (Garcia,2002)* Reafirmando que a pesquisa não se restringe ao mundo acadêmico e no chão da escola também fazemos pesquisa. Ouvir professoras e professores suas experiências tecidas em outros territórios, me fez refletir acerca da construção e circulação

do conhecimento, ou seja, o modo como se produz e como pode ser ressoado, principalmente quando se trabalha com vozes silenciadas.

No dia 28 de maio, participamos do II Seminário Nas Tramas da Escola, na Unesp Rio Claro. Para minha grande surpresa, fomos convidadas a ocupar a mesa da apresentação, lugar que nunca imaginei estar e/ou ocupar e, acredito, que muitas de nós nunca imaginamos. No início, internamente, me questionei o que estaria fazendo ali, pois para mim, o meu lugar era na plateia e não falar para ela. As pernas tremiam, meu queixo tremia, mas aos poucos ouvindo minhas colegas falarem, seus olhos brilhando, me passaram uma energia que eu sabia que podia contar com elas. Pude partilhar de minha transição da advocacia para o magistério, de expor os motivos que me levaram a entrar e permanecer no coletivo, de perceber a força do feminino, da minha ancestralidade e da anciã que habita em mim que orienta meu movimento de resgate. Gratidão ao Universo e a todas companheiras queridas, aguerridas e cheias de sapiência e afeto.

O encontro das águas por Mayra e Simone Lacerda

Desde o início da pandemia da Covid-19 faço parte de um Coletivo formado por Professoras Alfabetizadoras da Classes Populares. Desde então, a solidão, as dores e as alegrias do cotidiano escolar não são mais só minhas, mas, junto-me as companheiras de luta e no exercício da escuta de nossas narrativas, vamos nos fortalecendo e aprendendo umas com as outras.

A professora Margarida, doutoranda na UNICAMP, nos convidou a participar de um evento na UNESP para falarmos acerca da nossa experiência coletiva e desdobramentos, desse viver coletivamente, em nossa prática. Para nossa alegria e empoderamento viveríamos também a experiência de conhecer a UNICAMP e participar de uma roda de conversa em uma de suas aulas do doutoramento.

Eu estava completamente tomada de angústia, dada minhas dificuldades de sair da rotina para explorar outros espaços, de encarar o desconhecido, de deixar meus alunos, de me permitir viver novas experiências. Acolhida pelas companheiras de coletivo fui, com medo mesmo.

Foi incrível! Cada espaço visitado, explorado, sentido na sua inteireza tocou tanto, contribuiu tanto que me fez desabrochar. Lembrei-me do trecho de uma das poesias que escrevi

que diz assim*: "Toda experiência é flor, nascida da semente, de repente, broto que desabrochou!..."* Como me emocionei ao sentir a força transformadora daquela experiência!

Enquanto narrava minha prática, meu cotidiano, o chão da escola, as alegrias de ser uma professora alfabetizadora que acredita no que faz, me expressei de modo como nunca antes havia feito. Através da narrativa de minha prática, me conectei com aqueles que ali estavam. Vi em seus olhares e gestos que estavam sendo tocados pela força das narrativas partilhadas pelo coletivo de alfabetizadoras. Professoras que no fazer de todos os dias enfrentam os desafios sem medo de esperançar.

Encharcando as margens

Vivenciei a experiência da expedição pedagógica em um momento de desânimo profissional, causado pela rotina desgastante, imposições e descasos do sistema, que muitas vezes tenta apagar o encanto do nosso trabalho. Fui para essa expedição com a expectativa de receber mais do que doar; sentia-me sem voz, sufocada, incapaz de expressar o que estava dentro de mim. Apenas queria ouvir, viver, me relacionar e trocar experiências. Estar nessa expedição me mostrou o quanto é fundamental o coletivo, o quanto o professor precisa dos seus pares para se fortalecer. O outro tornou-se meu porto seguro, e mesmo que eu não tivesse muito a oferecer naquele momento, foram as colegas que me carregaram e me revitalizaram.

Estar com os professores da rede municipal de Rio Claro me fez perceber que o chão da escola é árido, não importa o lugar, mas é na troca com o outro que recarregamos nossas energias, revitalizamos o que foi apagado e encontramos forças para seguir em frente. Vejo essa viagem como um processo de autoconhecimento através das narrativas de cada uma das colegas. A Eliane, por exemplo, mesmo dizendo que não queria falar por estar tímida, foi profundamente afetada pela fala de uma das professoras presentes no auditório em Rio Claro e, então, tomou a palavra, rompendo com suas inseguranças e fazendo um discurso lindo e emocionante.

O que mais me emocionou nessa experiência foi ver o desabrochar de uma professora que, embora todas do coletivo soubessem de seu potencial, precisava olhar para si mesma e reconhecer o quanto era capaz. Ver o rompimento com suas inseguranças me trouxe muita alegria, emoção e felicidade, pois é no coletivo que nos encontramos e nos fortalecemos. O olhar do outro pode ser um espelho que nos ajuda a nos reconhecer e nos conhecer melhor. Nesse percurso de autoconhecimento, foi lindo testemunhar o desabrochar da Simone. Acredito que a expedição

pedagógica não começou em São Paulo, mas no momento em que cada uma de nós disse "sim" ao convite recebido por Margarida.

Assim, iniciei a expedição com um sentimento de angústia, mas saí fortalecida, com a certeza de que não estou sozinha. Percebi que, às vezes, é necessário silenciar, desacelerar, para realmente sentir e vivenciar a troca de experiências. Aliás, desde a expedição, tenho sentido que minha "voz" está voltando. No entanto, agora escolho e filtro minhas lutas no chão da escola com mais cuidado, selecionando com atenção os momentos e os espaços onde usá-la.

O desaguar dos rios… Maria Aparecida…

Hoje, como quase sempre, fiz a roda de conversa com as crianças na escola municipal no centro da cidade do Rio de Janeiro.

Abrimos a conversa com as notícias da 1ª expedição pedagógica do Coletivo das Alfabetizadoras das/nas Classes Populares, aproveitando o elogio da agente educadora demonstrando com alegria e abraços diante da turma e me parabenizando por continuar estudando. Contei para as crianças o que fomos fazer lá; sobre a Unicamp e sua diferença na organização e estrutura em relação às universidades que conheço do estado do Rio de Janeiro (estrutura bem cuidada, colorida e florida).

Relatei o meu discurso sobre o direito de toda criança ao crescer ter a garantia de frequentar a universidade pública e gratuita. Mencionei a importância dos registros quando mostrei as fotos produzidas por mim para as crianças. Como estou trabalhando o gênero jornalístico explorei com a "turmita" a importância das imagens para este tipo de gênero textual. Comecei com as fotos e os vídeos da professora Simone na van, na volta pra Campinas e conversa com as professoras na Unesp sobre a sua experiência de escrita junto às suas crianças e como ela mesma foi escriba de um aluno. Escriba tem sido uma palavra que vem circulando em nossas aulas, tornando-a íntima das crianças.

Voltei ao nosso 1º dia e as fotos foram colocadas em ordem e pude dizer com certeza de que se não fosse o registro fotográfico algumas coisas não seriam lembradas. Adoraram ver a coleção de sapos do Malba Tahan. Assistimos ao vídeo da apresentação musical das crianças da rede municipal de Rio Claro e conforme podia/intuía chamava atenção para algo como o berimbau e a capoeira. Durante a apresentação do vídeo tive a ideia de fazer um ditado, coisa que já fiz, mas agora era mais oportuno, sem ser ditado convencional, sugerir a transcrição da música "Vida Bonita", de Benziê. Mencionei que a transcrição é usada por pesquisadores.

Junto aos meus colegas de trabalho pude perceber que eles gostaram muito das novidades da expedição do coletivo que levei para elas nos encontros do corredor e nos momentos que nos esbarravam para falar sobre a minha ausência na escola, já que muitos pensaram que estava doente. Aproveitei a oportunidade

para apresentar um pouquinho mais do nosso coletivo e fiz convites para alguns.

Para seguir desaguando...

Desde o convite até a realização da expedição pedagógica a reflexão e a conversa em torno do papel político do coletivo para em nossa formação docente vem se intensificando. Um outro aspecto que ganhou maior visibilidade e que parece ter potencializado o coletivo foi a experiência da partilha e troca de saberes durante a roda de conversa na UNICAMP e no II Seminário na UNESP. As diferentes narrativas compartilhadas ao longo do texto deixam pistas da importância e da necessidade de continuarmos nos encontros dialógicos entre a escola básica e a Universidade pública. Tal movimento pode fortalecem as duas instituições, tão desqualificadas, questionadas ultimamente. Um outro aspecto que merece destaque é o fato de que a formação docente entre pares se faz mais rica, profícua, diversa quando nos deslocamos, caminhamos, expedicionamos para instituições de ensino de outros estados. Quantas aprendizagens poderíamos elencar em cada narrativa das professoras que participaram da expedição pedagógica. O que dizer dos deslocamentos em cada partilha, pergunta, apresentação artística, lugares visitados. Acreditamos que as contribuições da expedição seguiram reverberando em nosso fazer docente e nos mantendo alertas às potencialidades das miudezas do cotidiano no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica : trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, M, H. B. : CUNHA, J. L.: BÔAS, L. V**. Pesquisa**

(auto)biográfica: diálogosepistêmicos –metodológico. Curitiba: CVR, 2018,V.1
WARSCHAUER. C. **A Roda e o Registro Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Pasz e Terra,2001
FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*.
GARCIA, R. L Do baú de memorias: histórias de professora In: ALVES, N.: GARCIA, R. L. (orgs.)**O sentido da Escola** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
LAROSSA, J. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, nº 19, jan./ fev./ mar./ abr., 2002.
LINHARES,C.; GARCIA, R.L Observando jardins no chão da escola. In: **Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente**. Anais. Niterói, R.J: Editora Ágora da Ilha,2001
KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: **episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020
DORNELES, Dandara Rodrigues. **Palavras germinantes: entrevista com Nego Bispo. Identidade!**, v. 26, n. 1 e 2, p. 14-26, 2021

AS MEMÓRIAS DOCENTES EM DIFERENTES *ESPAÇOSTEMPOS* DA ESCOLA

Andréa Garcia Godoy
FFP UERJ
andra.ggodoy@gmail.com

Camila de Carvalho Cardoso
FFP UERJ
camiladccardoso@gamil.com

Débora Santos Molinário Vieira
FFP UERJ
debmolinario@gmail.com

Maria Luisa Furlin Bampi
FFP UERJ
maria.bampi@uerj.br

Resumo: O texto tece um diálogo "de e sobre" vivências de três professoras mestrandas em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, que refletem sobre memórias docentes a partir de seus cotidianos nas dinâmicas do exercício de suas docências envolvendo a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio. As inquietações de articular o tecimento dessas experiências de vida-formação, representa uma caminhada em direção a vivenciar o "si mesmo", serão apresentadas a seguir, pois, segundo Benjamin (2002, p.24), "a experiência é o que há de mais belo, de mais intocável e inefável": i) Experiências docentes para pensar memórias de crianças muito pequenas, o olhar sensível da professora captura crianças cheias de curiosidade e prontas para explorar o mundo que as cerca, o que Benjamin (1994) chama de "mundo de gigantes" as crianças bem pequenas fazem de suas vivências, no brincar de alimentar um bebê, ou preparar uma comida, oportunidades de resgate de memórias, "as crianças criam pra si, brincando, o pequeno mundo próprio" (p. 64). Na turma do maternal 1, cotidianamente ao brincar, narram, tecem, recriam e criam possibilidades outras de resgatar memórias; ii) No 2º ano do E.F., a atividade desenvolvida,

intitulada "Sacola de Memórias das Férias" tinha como objetivo, na volta das férias de julho, narrar as histórias das "memórias" a partir de objetos colocados dentro da sacola, proporcionando um momento de troca entre os pares. Ao retornarem à escola, as crianças participaram de uma roda de conversa e trocaram suas memórias das experiências vividas nas férias, corroborando que a educação acontece no encontro e nas relações com os outros. iii) No 1º ano de formação do Curso Normal, Ensino Médio, as/os estudantes são convidados a resgatar memórias por meio do memorial escolar e, ao longo dos três anos do curso, lembranças, sentimentos de importantes subjetividades passam a ser narradas. A partir do vivido pelos estudantes em seus anos iniciais de escolarização, entrelaçam-se histórias passadas ao presente, com vistas à atuação futura no magistério. Enfim, as narrativas sobre memórias enquanto pesquisa-formação das professoras refletem uma relação dialógica, "um gesto de abertura ao mundo e aos outros que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História" (Freire, 1996, p. 136).
Palavras-chave: Memórias, Docência, Cotidianos.

Puxando conversa: professoras narram sobre memórias "na e da" escola

O texto tece um diálogo "de e sobre" vivências e experiências de três professoras, mestrandas do Curso de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. As autoras refletem sobre memórias a partir de seus cotidianos, também chamada como a "caixa preta" por Nilda Alves (2003). A metáfora é utilizada para pensar o cotidiano e sugerida "para certas aproximações possíveis sobre a educação e contar senão com a inventividade dos que ao seu estudo se dedicassem" (p. 63). A autora, supracitada sugere que, nas dinâmicas do exercício das docências, envolvendo a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio professores/as utilizem estratégias para provocar curiosidade e imaginação. Uma sacola ou uma caixa fechada pode ser um recurso para estimular a imaginação interrogando as crianças sobre o que há dentro delas. Da mesma forma, as professoras que contam sobre

seus cotidianos deparam-se com uma caixa preta. O que escolhem narrar, refletir sobre os cotidianos? O que contam das relações que estabelecem com o que ensinam e com quem ensinam? Para Skliar (2024) isso é o mais importante. O conhecimento é importante, mas está dado. Propor ao professor/a narrar o cotidiano da escola é uma atividade de extrema importância. Contar o que faz/fez e como faz/fez é diferente de falar sobre um conhecimento sistematizado, que pode estar em um livro ou na cabeça do professor/a. A narrativa docente é um processo *reflexivoimaginativo*[1], de importância maior do que falar dos conhecimentos que desejavam desenvolver com as crianças.

São inúmeras as narrativas que circulam em nossos cotidianos escolares e que reafirmam as inquietações de articular o tecimento dessas experiências de *vidaformação*, em que as/os professores/as constroem saberes e que precisam ser socializados. Esses conhecimentos, construídos na relação, representam uma caminhada em direção a vivenciar o "si mesmo" entre professoras (res) e crianças, perspectivadas por um olhar sensível e uma *consciência estética*, que "compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada, (...) "Os sentimentos, a imaginação e a razão se integram; em que os sentidos e valores dados à vida são assumidos no agir cotidiano" (Duarte Jr., 1991, p. 73).

Nesse sentido, compreende-se o cotidiano da escola como um lugar de expressão e manifestação dos sentidos em que as experiências dos professores(ras), mediadores(ras) e narradores(ras) são tocadas e atravessadas, como refere Larossa

[1]As palavras aglutinadas utilizadas ao longo do texto são *palavrasconceitos* escritas de forma aglutinada e em itálico inspiradas nos estudos dos/nos/com os cotidianos da professora Nilda Alves. Para a professorapesquisadora, essa forma de grafia se dá por entender as dicotomias necessárias e os limites da criação das ciências na modernidade ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos. Desse modo, passaram a grafar os termos de dicotomias herdadas: juntos, em itálico e entre aspas, assumindo nessa pesquisa o uso da aglutinação e itálico. Fonte: https://www.editoracrv.com.br/uploads/pdfs/1683144414-estudos-do-cotidiano-curriculo-e-formacao-docente.pdf

(2002). A palavra experiência, em um de seus sentidos, pode ser entendida como "um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova". Pode-se pensar que a experiência precisa ser vivida, sentida, ou ainda definida não por sua atividade, mas por sua passividade, "(...) o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido a uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção" (p. 25). Segundo esse entendimento, a experiência opera transformações, é aquilo que nos acontece, por vezes nos sacode e nos transforma. Para complementar a reflexão de Larossa (2002) sobre o par experiência/sentido, Walter Benjamin (2002, p. 24), escreve, "a experiência é o que há de mais belo, de mais intocável e inefável".

A partir das vivências de três professoras, que narram e refletem sobre os saberes da experiência no e do cotidiano da escola, em diferentes segmentos/espaços educativos, elas nos interpelam a refletir sobre temas como: "diferença, heterogeneidade e pluralidade" (Larossa, 2002, p.28).

Primeiramente, Camila narra uma experiência docente em que reflete sobre as memórias de crianças muito pequenas. No olhar sensível da professora, observa-se a captura de crianças cheias de curiosidade e prontas para explorar o mundo que as cerca. Interroga-se a professora: Seria para as crianças o mundo dos adultos um "mundo de gigantes" (Benjamin, 1994, p. 85)? O que se passa com as crianças bem pequenas, quando fazem de suas vivências, no brincar de alimentar um bebê, ou preparar uma comida? Seriam essas atividades o resgate de suas memórias em que "as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio" (p. 85)? Em seguida será apresentada a narrativa de experiências da professora do 2º ano do Ensino Fundamental, Débora, que busca nas memórias das experiências vividas durante as férias "experiência como um saber que não se separe do *indivíduocriança* concreto, em quem encarna" (Larossa, 2002, p.27), experiências estas que são (re)produzidas, simbolicamente depositadas em uma "Sacola de Memórias das Férias". A terceira

experiência é a narrativa da professora Andréa, que provoca os/as estudantes do Curso Normal, Ensino Médio com a seguinte pergunta: o que me contam as minhas memórias escolares? Nessa proposta os estudantes são convidados a rememorar suas vivências e experiências escolares através da escrita do um memorial escolar, numa perspectiva onde, segundo Dominicé (1990, p.167 apud Nóva, 2007, p. 24), "A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação".

A seguir apontamos os pressupostos teórico-epistemológicos que sustentam o uso das narrativas de *vidapesquisaformação*. Por fim, numa condição dialógica, teceremos narrativas do e com os cotidianos da escola, como "um gesto de abertura ao mundo e aos outros que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História" (Freire, 1996, p. 136).

Narrativas docentes de *vidapesquisaformação*: uma escolha teórico-metodológica

A proposta de trabalho fundamenta-se nos diários de campo das professoras em processos de *vidapesquisaformação*, que trazem as suas narrativas sobre as experiências vividas com crianças bem pequenas, na Educação Infantil; crianças do Ensino Fundamental e dos adolescentes do curso de formação de professores/ras do Ensino Médio. Os fundamentos metodológicos das nossas reflexões se dão a partir da abordagem de pesquisa (auto)biográfica. De acordo com Passeggi (2020), essa perspectiva situa-se num viés qualitativo de investigação, cuja pluralidade teórico-metodológica tem como fio condutor conhecimentos produzidos na perspectiva daquele que narra. Dessa forma, a fonte de pesquisa das ciências humanas e sociais torna-se "a experiência vivida e narrada" (p. 59). Somado a isso, tem "como pressuposto comum o poder transformador da ação de narrar a experiência vivida" (Passeggi, 2021, p. 93). Referente ao uso da *documentação narrativa*, a *pesquisaformação* utiliza também como referência Suárez (2008; 2011; 2017), que a define como ferramenta de pesquisa por

destacar, legitimar e tornar públicas as experiências pedagógicas, saberes vividos nos cotidianos das escolas, escrevendo, conversando, lendo, publicando e fazendo circular relatos de experiência.

Como anunciamos acima, o texto foi escrito a muitas mãos a partir de experiências vividas por três professoras mestrandas que escrevem, leem e refletem sobre suas práticas. Em sintonia com Passeggi, (2021), concordamos tratar-se de uma potente ação investigativa:

> [...] nos formamos tanto pelas atividades de *autobiografização,* quanto pela escuta, leitura, de experiências alheias, nos processos de heterobiografização. As narrativas de outrem abrem universos nos quais penetramos por uma atitude de empatia e desde a mais tenra infância (p. 100).

Assim, as narrativas a seguir põem em jogo a memória (auto)biográfica dessas professoras, memórias essas entendidas como a disposição de dialogar e de preservar palavras, gestos, choros, balbucios de seus cotidianos escolares, que constituem os arquivos de experiências vividas que, segundo Passeggi (2021), constituem o seu *capital biográfico.*

i) Disponibilidade e acolhimento às crianças bem pequenas na Educação Básica. Um mundo de gigantes...

Na turma do maternal 1, cotidianamente ao brincar, as crianças bem pequenas narram, tecem, recriam e criam possibilidades outras de resgate de memórias. São crianças cheias de curiosidade e prontas para explorar o mundo que as cerca. É comum que as crianças façam de suas vivências cotidianas, como no brincar de faz-de-conta de alimentar um bebê, ou preparar uma comida, uma oportunidade de resgate de memórias do mundo adulto, "as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio", o que Benjamin (1995) chama o "mundo de gigantes" (p. 85).

Numa perspectiva em que a criança é um sujeito sócio-histórico, onde age e interfere no meio em que vive, entendendo que é por meio do seu repertório social, cultural e histórico, que ela constrói suas percepções do vivido. "[...] pelas características de um tempo histórico, vamos elaborando sentidos e significados sobre o mundo, apropriando-nos de modos de ser, pensar e sentir. Assim, constituímos um repertório" (Ostetto, 2011, p. 4). Onde o brincar se apresenta como um potente movimento circular, inaugural, narrativo e dialógico, no qual as memórias brincantes do vivido, bem como as experiências compartilhadas são evidenciadas.

A circularidade do brincar se apresenta indissociável da Educação Infantil, o brincar transita por todos os momentos vividos nela, reverberando em conhecimento construído coletivamente. Desta forma, nós professoras e professores das infâncias precisamos estar atentas (os) e sensíveis a este momento circular que se apresenta nas brincadeiras, valorizando e estimulando a espontaneidade das crianças, respeitando suas criações e oportunizando momentos criativos com e nos cotidianos da escola.

Importante destacar os fundamentos da escuta sensível de Barbier (1997) no cotidiano da escola, especialmente com crianças bem pequenas - considerando que a linguagem verbal nem sempre se faz presente - em que o *professorpesquisador* escuta, reconhece e aceita incondicionalmente o outro; não julga, não mede, não compara, não interpreta. Promove trocas entre crianças, está disponível e sensível às suas necessidades e à expressão dos seus sentimentos.

Referenciamos a perspectiva de Barbier (1997), sobre a escuta sensível e empática,

> [...] uma escuta/ver que toma empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude meditativa do sentido oriental do termo. A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para "compreender do interior" as atitudes e os

> comportamentos, o sistema de ideias, de valores de símbolos e de mito (p.94).

Nessa perspectiva trazemos para o trabalho as contribuições do estudo sobre a escuta Silva e Khoan (2004) *Sobre o escutar e algumas outras coisas perdidas* no estudo desenvolvido com literatura infantil evidenciando a escuta de histórias e a possibilidade de educar nossa escuta, especialmente às crianças. Muitas são as interrogações dos autores e os elementos que tensionam as nossas concepções sobre a escuta, ou para reaprender a língua das infâncias que continua em algumas professoras das crianças pequenas. Nesse encontro entre adultos e crianças, entre argumentos teórico-metodológicos e uma escuta sensível e tateando na língua das crianças, nos constituindo com elas, enquanto professores/as e pesquisadoras/es.

ii) **Narrativas de memórias de férias: trocando experiências do vivido**

As crianças do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal vivenciaram durante o recesso escolar de julho de 2024, a atividade intitulada: "Sacola de Memórias das Férias" tendo como objetivo, na volta das férias de julho, narrar as histórias das "memórias" a partir de objetos colecionados e colocados dentro da sacola. A atividade foi pensada para estimular as narrativas de histórias de vida Bragança (2012), voltadas para as relações de *ensinoparendizagem* dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Para o desenvolvimento desse processo, cada criança levou para casa sua sacola para que colocasse dentro o que considerou significativo e o que gostaria de lembrar durante o recesso. A proposta foi retornar com a sacola no primeiro dia de aula e em uma roda de conversa, no coletivo da escola, narrar as histórias, rememorar e refletir sobre o vivido, proporcionando um momento de trocas de experiências entre os pares. Inspirada no Narrador de Walter Benjamin quando afirma que "O narrador

retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos ouvintes" (1984, p. 201). Tais experiências propiciariam um processo dialógico espiralar das crianças que narram e mostram seus objetos de memórias, por outro lado, as que ouvem são mobilizadas pelos objetos e pelas memórias e histórias de vida, no cotidiano da escola

As férias acabaram e as crianças retornaram! A turma estava cheia de expectativas para o momento de compartilhar suas memórias... Iniciamos a roda de conversa e muitas narrativas foram realizadas, dentre elas a de uma criança que levou dentro de sua sacolinha, pedrinhas que recolheu próximo a um rio. Ela relatou ter brincado de jogar as pedrinhas na água juntamente com sua irmã mais nova e de contar quantas vezes a pedrinha pulava na água. Um momento lúdico cercado de provocações imaginativas, disparadoras de rastros de memórias. Quantos de nós ouvintes/leitores já fizeram/os essa brincadeira, ou quantos acrescentarão à brincadeira de jogar pedrinhas às suas experiências, como nos ensina Benjamin (1985)? Outra experiência apresentada foi de uma criança que trouxe um desenho e contou que durante as férias passou a maior parte do tempo em seu quarto brincando com seus brinquedos. Afirmou ter ficado em casa com sua mãe, que também estava de férias: "-Eu aproveitei bastante para ficar em meu quarto e em casa com minha mãe e a gente conversou muito", (Diário da Professora Débora, 2024). Segundo a criança, esse momento para ela foi muito importante pois não tem o hábito de ficar em casa com a mãe no dia a dia.

Por fim, destaco a narrativa de uma criança que foi ao cinema assistir ao filme Divertida Mente 2 e registrou em desenho esse momento. Ela contou partes do filme e se identificou com a emoção ansiedade. Logo iniciamos uma conversa sobre as emoções e outras crianças relataram as emoções com que se identificaram. Outras, afirmaram nunca terem ido ao cinema. Esse foi motivo para planejarmos uma sessão de cinema com a exibição do filme e assim

experimentaram um momento de felicidade! Depois, registraram em desenho a parte de que mais gostaram.

As pedrinhas do rio, os registros em desenho do momento em casa com a mãe e da ida ao cinema enriqueceram nosso fazer a partir do narrar a vida. Sobre a importância da conversa, Skliar (2018), afirma que "Uma conversa, enfim, abre uma brecha no tempo, perfura-o, tem-no, cria uma pausa necessária. É a única matéria da qual é feita a possibilidade de ausentar-se da urgência e da pressa" (p.12). Nesse sentido, a troca de memórias das experiências vividas nas férias, a partir da roda de conversa, possibilitou uma pausa na rotina das propostas curriculares voltada para as aulas previamente planejadas e no livro didático. Uma conversa para vivenciar nos cotidianos trocas do mundo que acontece fora da escola, no qual trouxeram a arte e as fantasias. Foram momentos de muito aprendizado, que escapam a qualquer planejamento, corroborando que a educação, o currículo acontece no encontro, com novas e diferentes realidades que as crianças *ensinamaprendem* e nas relações com os outros.

iii) **O que me contam minhas memórias escolares?**

A partir do 1º ano de formação do Curso Normal, Ensino Médio, as/os estudantes são convidados a resgatar memórias por meio do memorial escolar, como parte integrante de um portfólio organizado para o componente curricular de Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa. No início do ano, recém-saídos do Ensino Fundamental, deparar-se com o processo de ingresso no Ensino Médio já marca um momento de transição a um novo ciclo. Quando este ciclo traz o início da profissionalização, no âmbito da formação de professores/as, ainda muito jovens, resgatar memórias causa estranheza em alguns, desperta encantamento em outros, mas todos tornam-se por fim, pesquisadores e narradores de suas memórias das histórias vividas.

Um dos textos utilizados, logo nas primeiras semanas de aula é "A Carta do Mundo"[2], onde Bartolomeu Campos de Queirós nos conta que:

> Minha memória sempre me leva a visitar minha primeira sala de aula. Sinto como se jamais tivesse saído de lá. Meu coração entra em desassossego sempre que penso naquele lugar. Minha escola foi meu primeiro nó para iniciar toda costura entre meu tempo já vivido e meu tempo ainda sonhado. (2019, p. 33)

A partir dessa narrativa os/as estudantes sentem-se convidados a revisitarem suas memórias e encorajam-se a escrever sobre as lembranças do vivido, onde segundo Bruner (2014), "por meio da narrativa nós construímos, reconstruímos, e de alguma forma reinventamos o ontem e o amanhã. Memória e imaginação amalgamam-se nesse processo" (p. 103).

Assim, nesse movimento de escrita do memorial escolar, ao longo dos três anos do curso de formação de professores, os/as estudantes constroem textos narrativos e descritivos, refletindo sobre os fatos marcantes e significativos em seu percurso escolar, desde a Educação Infantil até a série em curso. Durante essa escrita, geralmente estabelecem-se relações de proximidade e confiança, onde os estudantes trazem seus textos para serem acompanhados em sua produção textual, auxiliando-os na reflexão de algumas memórias que são importantes para a constituição de suas subjetividades e suas interfaces em relação à escolha da futura carreira profissional/docente, como nos conta Giovanna, de 15 anos, estudante da 1ª série do Curso Normal.

> No começo (do Curso Normal), só fui por conta da cota da escola pública e porque minha mãe queria que eu me formasse como professora, já que a maioria das mulheres da minha família são. Mas com o tempo fui gostando da ideia e pretendo ser professora também (Diário de campo da Professora Andréa, 2024).

---

[2] Texto originalmente publicado em: Carta na escola: atualidades em sala de aula, São Paulo: Confiança, n. 10, p. 66, ou. 2006.,

Ao longo dos três anos de formação é notório o amadurecimento pessoal e do potencial formativo dos estudantes, bem como o aumento do nível de consciência crítica, que vai se constituindo de forma gradativa, partir dos muitos estímulos e práticas de ordem da observação de si e do outro, da pesquisa, da reflexão e das muitas narrativas, incluindo as de suas "infâncias escolares" e as relações com a prática docente.

> Venho destacar que melhorei muito e não estou apenas falando profissionalmente, mas, como ser humano que passou a ter a capacidade de pensar, errar e acertar. Agradeço aos professores que não desistiram de mim e que souberam ver o lado bom em mim, onde eu nem sabia que existia! Vou lembrar para sempre dos conselhos, broncas, apoio, suporte, dos abraços, da escuta, dos estágios, das atividades e de tudo que eu nem vou conseguir mensurar. Agora definitivamente já sou uma professora (ou quase)[3] (Diário de campo da Professora Andréa, 2024).

Recorro novamente a Nóvoa (2007), para enfatizar à prática da escrita dos memoriais escolares entendendo "que por aqui, pelas histórias de vida, pode passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente" (p.25). Sigo nesse caminho, encorajando novas histórias, que se juntam às minhas e criam novas memórias nos cotidianos escolares.

Refletindo sobre *vidapesquisaformação*

A partir dessa narrativa de *vidapesquisaformação* (re)afirmamos a importância dos registros das experiências do que se passa nos cotidianos das professoras. Ensinar é um ato de contar ou de dizer sobre algo, como refere (Skliar, 2024). O que nos contaram essas professoras sobre *vidapesquisaformação*? O que escolheram nos dizer sobre os cotidianos da escola?

[3] Parte do memorial de Nicolly, estudante da 3ª série do Curso Normal. Nicolly foi também minha aluna no mesmo componente curricular de Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa, em 2022.

Não podemos deixar de realçar que as narrativas trazem sempre relações com o conhecimento. Embora as professoras não se refiram ou falem sobre os conhecimentos a serem sistematizados, embora os consideremos de extrema importância, esses para nós não são os mais importantes, pois podemos encontrá-los nos livros. Interessa-nos o que as professoras narram, os atravessamentos vividos das/e/nas relações que acontecem nos/dos/com os cotidianos da escola, com as crianças e adolescentes, o que dizem sobre situações singulares, ou ações que se dão em momentos (im)previstos em plano de aulas, ou que escapam deles, pois esses envolverem conhecimentos que não foram previamente preparados e não estão nos livros.

As elaborações que fazemos nesse processo narrativo (auto)biográfico, que partem das reflexões sobre as práticas docentes são os elementos que possibilitam as construções enquanto autoras e também leitoras, da *vidapesquisaformação*, no qual refletimos sobre nossas *memóriasações*, combinando fragmentos e as inúmeras possibilidades de construção, não numa perspectiva de análise, nem de entendimento, mas que envolva a construção do si, e não é de mim.

O dizer de si, na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica é coletivo, pois falamos a partir dos múltiplos saberes que que nos constituem, Bragança e Vieira (2020):

> [...] não fazemos pesquisa sozinhas. autobiografar-se não é um movimento solo, não é solitário, dizer-se, dizer de si, é dizer com os muitos outros, outros que nos constitui quem somos e vamos sendo na polifonia das vozes singulares e plurais e essa é uma segunda lição para nós que estamos a educar: pensamos com o outro, seja por identificação ou contraposição, mas com o outro, com muitos outros e lembrar esses outros é reconhecer o caráter coletivo e humanizador da nossa profissão, não só pensamos, mas nos humanizamos ou não nas/com as relações. (p.12-13)

Enfim, a escolha epistemológica e política da pesquisa (auto)biográficas, desenvolvida nessa pesquisa por três professoras, sobre as memórias nos e dos cotidianos escolares, a

partir do vivido, é um exercício de interlocução de *saberesfazeresdizere*s nesses entrelugares das escolas e da universidade que evidenciou o movimento de ação, reflexão coletivo que também é de (trans)formação.

Referências

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação.* Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003

ANDRADE, Nívea, Caldas; Alessandra Nunes e ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas 'conversas' acerca deles.In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. PEIXOTO Leonardo Ferreira, SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.) *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas.* Curitiba: CRV, 2019.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BENJANIN, Walter. *O Narrador*. In: *Obras escolhidas*. Editor São Paulo: Brasiliense. 1985.

BRAGANÇA, I. F. S. Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, 312 p. ISBN: 978-85-7511-469-8. Available from: doi:10.7476/9788575114698. Also available in ePUB from: http://books.scielo.org/id/f6qxr/epub/braganca-9788575114698.epub

BRAGANÇA, Inês Ferreira; VIEIRA, Juliana. Pesquisaformação narrativa (auto)biográfica e a escrita de cartas como modo de dizer-ser. Sorocaba:*Crítica Educativa*, v. 6, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/55219/Downloads/bnakayama,+Artigofinal+Juliana_486%20(5).pdf. Acesso em; 14 dez.2024.

BRUNER, J. *Fabricando histórias: Direito, literatura, vida*. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

DUARTE JR., João Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas SP: Papirus, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de Professores*. Porto Editora, 2007.
SILVA, Renata Karla Magalhães, KOHAN, Walter Omar Sobre o escutar e algumas outras coisas perdidas. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 31, e15901, 2024. Disponível em: file:///C:/Users/55219/Downloads/Sobre%20o%20Escutar%20e%20algumas%20outras%20coisas%20perdidas-Walter%20Kohan.%202024%20(1).pdf. Acesso em; 14 dez.2024.
PASSEGGI, M. C. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. *In*: *Revista Paradigma (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020)*, v. XLI, p.57-79, junio de 2020. Disponível em: <https://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: 28 Ago. 2024.
PASSEGGI, M. da C. . Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018. Acesso em: 30 set. 2024.
QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Organização de Júlio Abreu. São Paulo: Global, 2019.
SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa:* por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. P. 11-14.
SKLIAR, Carlos. *EduStoryLab*, Narración con Carlos Skliar - Inventando Historias,YouTube, 10 nov. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RMn9h5EP-SY&t=1260s. Acesso em: 13 de nov. 2024.
SUÁREZ, D. H. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa – ação – formação de docentes. *In*: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. (orgs.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. São Paulo: Paulus, 2008.
SUÁREZ, D. H. Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias

pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *In*: *Revista Del IICE*, Buenos Aires, v. 30, p. 17-30, 2011.
SUÁREZ, D. H. Relatar la experiencia docente: La documentación narrativa del mundo escolar. *In*: *Revista Teias,* Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 193-209, 2017.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SEGUNDO A META DO PNE

Andrea King de Abreu Yamaguchi
PPGEDU/UERJ
andyamaguchi@gmail.com

Natalia Côrtes Velloso Theophilo
PPGEDU/UERJ
nataliatheophilo86@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar os avanços e retrocessos no que diz respeito à formação de nível superior aos professores da Educação Básica obtida através de cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, presente na meta 15 do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, durante seu período de vigência. Conforme definido em lei, o acompanhamento da execução e cumprimento das metas do PNE devem ser realizados a cada dois anos pelo Ministério da Educação (MEC). Sendo assim, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publica estudos mostrando resultados até o momento da divulgação oficial. Com base nesse acompanhamento, pudemos discorrer sobre como transitou a educação nesse período. O trabalho articula as discussões coletivas empreendidas pelas autoras no âmbito do GRUPEFOR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de professores, democracia e direito à educação (UERJ).
Palavras-chave: Formação de professores; PNE; Políticas Educacionais.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, em seu 2º artigo traz 10 Diretrizes e 20 metas a serem alcançadas. A Meta 15 do PNE é fundamental para a valorização e a qualificação dos professores da Educação Básica no Brasil. Ao garantir que todos os docentes tenham formação específica de nível superior, a meta busca não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas também promover um desenvolvimento profissional contínuo. Assim, foi assegurada uma política nacional

de formação de professores em colaboração com a União, Estados, Distrito Federal e Municípios e necessária uma articulação eficaz entre as políticas educacionais e os recursos destinados à educação. A implementação dessa meta envolve a criação de programas de formação inicial e continuada, além de incentivar a formação em áreas de conhecimento pertinentes à atuação dos professores. O cumprimento dessa meta é essencial para assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país.

A formação de professores em nível superior ocorre desde a época do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que visava o aprimoramento dos professores através de cursos de nível superior por iniciativa do poder público e faziam parte dos movimentos sociais de educadores que lutavam pela criação da universidade do país. Anos depois, foi estabelecida por lei a formação docente pelo artigo 62 da LDB 9394/96, que diz "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...]" (Brasil, 1996). Entretanto, contrariando essa determinação, mantém a permissão de admitir-se "[...] como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal" (Brasil, 1996).

A formação acadêmica dos professores é crucial para o desempenho eficaz das atividades docentes em todas as etapas da Educação Básica. Apesar do reconhecimento como um direito do professor, o acesso à formação superior ainda é um desafio no Brasil. O PNE 2014-2024 traz informações a respeito dos dados do INEP, de 2013, os quais mostram que, embora tenha uma parte significativa dos professores com nível superior, em maior proporção nos anos finais do Ensino Fundamental, ainda tem uma quantia sem a formação específica necessária, especialmente nas matérias de exatas.

Para mudar esse cenário, o PNE propõe a implementação de uma política nacional de formação de professores estabelecida um

ano após a vigência, porém, pudemos perceber, através do monitoramento, que o objetivo estipulado ainda não foi alcançado.

Para tanto, utilizaremos os dados obtidos pelo quinto relatório de monitoramento, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O monitoramento dessa meta é feito com base em 4 indicadores correspondente a cada etapa da Educação Básica. Na meta 15, consta como objetivo

> [...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

Em junho de 2024, foi lançado o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: 2024. Este documento marca um ciclo de 10 anos, com o qual podemos aferir a evolução do cumprimento das metas através de indicadores. Ele traz esclarecimentos sobre o processo metodológico empregado e as fontes de dados que fundamentaram a análise dos resultados. Os dados coletados nesse relatório revelam a evolução em nível nacional e servem como material de análise para novos subsídios, permitindo criar e/ou modificar políticas públicas que atendam o cumprimento das metas estabelecidas. Os indicadores da Meta 15 são:

Indicador 15A – Proporção de docências da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.

Indicador 15B – Proporção de docências dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.

Indicador 15C – Proporção de docências dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.

Indicador 15D – Proporção de docências do ensino médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.

Ao averiguar o alcance da meta durante o período analisado, percebemos um avanço em relação às áreas de conhecimento, porém, as que mais evoluíram foram as que dependem da formação em Pedagogia, enquanto as que dependem de formação específica obtiveram um ritmo inferior. Em relação às regiões do Brasil, ocorreu um crescimento desde 2021 para quase todas as etapas de ensino da Educação Básica. No entanto, as regiões Sudeste e Sul apresentaram um retrocesso nos indicadores, especialmente no Ensino Médio, com quedas de 3,4 e 1,8 pontos percentuais, respectivamente, em 2023.

Indicador 15A – Proporção de docências da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.

Meta: 100% das docências da educação infantil com professores cuja formação está adequada à área de conhecimento em que atuam até 2024.

A evolução da formação docente na Educação Infantil é um destaque positivo no contexto dos indicadores apresentados. Com um aumento de 21,1 pontos percentuais em relação à linha de base, a Educação Infantil passou de 42,2% para 63,3% dos professores com formação adequada em 2023.

Os resultados do indicador de formação docente mostraram um incremento em todas as grandes regiões do Brasil, porém, com variações significativas. A região Centro-Oeste iniciou, em 2013, com 53,1% e terminou, em 2023, com 69,9%; a região Nordeste subiu de 29,4% para 59,5%; a região Norte passou de 39,4% para 67,4%; a região Sul foi de 45,3% para 63,3%; por fim, a região Sudeste, que tinha 45,8%, atingiu 63,5%

Embora não tenha ocorrido queda no percentual de nenhum estado, os avanços registrados foram bastante desiguais. Enquanto o Amapá teve um aumento de 45,2 pontos percentuais (p.p.), o Espírito Santo apresentou crescimento de apenas 9,2 p.p.

Indicador 15B: Proporção de docências dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.

Meta: 100% das docências dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação está adequada à área de conhecimento em que atuam até 2024.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacam-se com os melhores resultados em termos de adequação da formação docente, apresentando uma evolução expressiva de 20,9 pontos percentuais ao longo do período analisado.

As regiões Nordeste e Norte lideram em crescimento, seguidas pelas regiões Sul, Centro Oeste e Sudeste. A região Centro-Oeste saiu de 68,8% para 84,3%; a região Norte iniciou com 51,2% encerrando com 76,2%; a região Sul passou de 64,3% para 81,3%; a região Sudeste passou de 68,8% para 84,3%; a região Nordeste estava com 38% e chegou a 65,3%. Embora nenhum estado tenha sofrido retrocesso na adequação da formação docente, a disparidade entre as regiões é evidente. O Pará foi o estado com o maior aumento de adequação no período (39,6 p.p.), enquanto o Tocantins registrou o menor crescimento, com apenas 4,3 p.p.

Indicador 15C: Proporção de docências dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.

Meta: 100% das docências dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação está adequada à área de conhecimento em que atuam até 2024.

Os anos finais do Ensino Fundamental, apesar de ter apresentado um crescimento absoluto de 12,4 pontos percentuais, encerraram a série histórica com o menor percentual de professores com formação adequada, alcançando apenas 60,4% em 2023.

Em relação às regiões, a Centro Oeste foi de 47,7% para 67,2%, a Norte de 35,1% para 47,7%, a Nordeste de 30,9% para 47,3%, a Sul de 61,8% para 69,6%, e a Sudeste de 62,8% para 71,2%. O destaque ficou para o Mato Grosso, que apresentou o maior aumento, passando de 26,7%, em 2013, para 59,6%, em 2023. Em

contrapartida, o menor crescimento entre todos os estados foi registrado no Rio de Janeiro, que tinha 70,4% e chegou a 74,8%.

Indicador 15D: Proporção de docências do ensino médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.

Meta: 100% das docências do ensino médio com professores cuja formação está adequada à área de conhecimento em que atuam até 2024.

O Ensino Médio, apesar de ter mostrado a menor variação na adequação da formação docente, com um aumento de apenas 10,4 pontos percentuais, ocupa a segunda posição em 2023 em termos de percentual de professores com formação adequada. Isso se deve ao fato de que, em 2013, a formação docente nesse nível já partia de um patamar relativamente alto.

Embora não tenha havido uma queda entre as grandes regiões, a Norte e a Sul mostraram quase estagnação, saindo de 63% para 66,3% e 65,3% para 68,4% respectivamente. Já a região Centro Oeste foi de 50,1%, em 2013, para 70,3% em 2023. A região Sudeste tinha 62,2% e chegou a 71,3%. Enquanto a região Nordeste foi de 47,2% para 63,9%.

Alguns estados tiveram regressão nos indicadores de adequação, como o Amazonas (-11,2 p.p.), Acre (-1,6 p.p.) e Santa Catarina (-7,6 p.p.). Por outro lado, estados como Espírito Santo e Mato Grosso se destacaram por melhorias expressivas, com aumentos de 42,3 p.p. e 35,2 p.p. Os estados da Bahia e de Alagoas também tiveram avanços significativos, com aumentos de 26,7 p.p. e 26,2 p.p., respectivamente. Apesar desses avanços, alguns estados ainda estão distantes da meta de 100% de adequação docente até 2024, como o Acre, que se encontra abaixo de 50% (45,5%). Ao analisar esse relatório de monitoramento do PNE, pudemos perceber que, apesar dos avanços registrados, os percentuais de adequação da formação docente em 2023 ainda estão distantes da meta de 100% estabelecida para a Educação Básica.

É importante frisar que o PNE 2014-2024 foi sancionado sem vetos durante o governo de Dilma. Tomando como base o PNE, o

CNE iniciou um amplo debate na comissão bicameral com a comunidade acadêmica, como ANFOPE, ANPED, CEDES e FORUMDIR, que culminou na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada de professores através da Resolução CNE/CP Nº 2/2015. De acordo com Lino (2020), essa resolução representou a materialização dos princípios e concepções dos movimentos de educadores, estabelecendo compromissos fundamentais para a formação docente, como: definição de uma base comum nacional, docência, valorização profissional, articulação entre formação inicial e continuada e ensino e pesquisa como partes fundamentais para promover um aprimoramento profissional e, consequentemente, uma melhoria na educação. O processo de adaptação das instituições se deu lentamente, sendo necessário diversas prorrogações do prazo inicial para sua implementação. Ao mesmo tempo, ocorria discussões acerca da definição da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), que reintroduzia a noção de competência como eixo central das práticas pedagógicas, característica da Resolução CNE/CP nº 01 de 2002.

Em 2016, o PNE foi praticamente abandonado, apenas dois anos após a sua aprovação. Ocorreu, como Saviani (2016) denomina, o Golpe de Estado jurídico midiático-parlamentar, que ocasionou o impeachment da Presidente Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer (2016-2018). Assim, teve início uma ruptura política no país, com o desmantelamento do papel do Estado como garantidor de direitos e do bem-estar social. Conforme Lino (2020), esse contexto resultou na implementação de diversas medidas que comprometeram direitos sociais e conquistas democráticas, além de facilitar a exploração das riquezas do país por parte do capital internacional, entre outras ações que ameaçam a soberania nacional.

Logo após o golpe, grupos conservadores e privatistas assumiram o controle da gestão educacional, dominando tanto o MEC quanto o CNE. Isso resultou em uma reforma educacional de cunho empresarial, que, claramente, desvirtuou as políticas educacionais anteriores. Esse contexto foi reforçado pela Emenda

Constitucional nº 95, em outubro de 2016, que estipula um teto para os gastos públicos. Isto, na prática, congelou por 20 anos as despesas públicas, impactando seriamente nos investimentos nas áreas sociais, pois restringe a implementação de políticas públicas na saúde e educação. A homologação da BNCC e a reforma do Ensino Médio priorizaram os interesses empresariais, promovendo parcerias público-privada em resposta às demandas do mercado de trabalho por uma força de trabalho flexível e adaptada. Neste cenário, surgiu o argumento de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores também precisariam ser reformuladas. Assim, ocorreu uma reestruturação da formação inicial e continuada no país, com objetivo de adequação e alinhamento com a BNCC.

Durante o governo Bolsonaro (2019-2022), foi homologada a Resolução do CNE/CP Nº 2/2019 (BNC- formação), que "[...] regulamentou uma concepção restrita de formação, baseada em competências e habilidades de aprendizagens essenciais voltadas para o mercado de trabalho […] sem base teórica sólida, visando apenas o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais" (Sant' Ana; Pinto, 2023, p. 54-55). Esta resolução parece ignorar a estratégia 15.9 da meta 15 do PNE, que versa sobre a importância de implementar cursos e programas especiais para garantir uma "[…] formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício" (Brasil, 2014). A BNC-formação gerou amplas reações negativas na comunidade educacional e acadêmica, com a publicação de notas de repúdio por diversas instituições e associações. Essas manifestações criticaram aspectos como a centralização das diretrizes, o afastamento de princípios do Plano Nacional de Educação (PNE) e a falta de diálogo com especialistas e representantes do setor educacional durante o processo de formulação. Essa resolução descaracteriza a formação do professor como um profissional intelectual, deslocando seu papel para um

paradigma mais técnico. Nesse modelo, o professor é posicionado como um simples executor ou tradutor de um currículo previamente prescrito, como a BNCC, o que limita sua autonomia e reduz sua função à de um técnico.

Em 2020, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 01/2020 (BNC-Formação Continuada), que tratava sobre a formação continuada, pois a resolução anterior só tratava da formação inicial nas suas diretrizes. As novas diretrizes romperam com a articulação entre formação inicial e continuada, representando um grande retrocesso. Percebemos que, desde o governo de Michel Temer, o debate acerca de diretrizes para a formação de professores ganhou força através da aprovação da BNCC e se consolidou com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e da Resolução CNE/CP nº 1/2020, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, o qual ficou marcado por sérios ataques à educação pública, que foi negligenciada e tratada de forma omissa desde o início de seu mandato.

Em nenhuma das etapas da Educação Básica, o aumento no percentual de docentes foi suficiente para alcançar a meta estabelecida. Em 2017, o MEC implementou a política nacional de formação de professores, a qual estabelece uma base nacional comum curricular para esta formação. No entanto, essa política foi imposta sem diálogo com as Instituições de Ensino Superior (IES), os profissionais da Educação Básica ou as entidades que os representam. Isso gerou um grande retrocesso para a implementação de um PNE, que considera a articulação entre formação inicial, formação continuada, condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. Diante disso, constatamos que as mudanças de governos impactaram a educação pública e, consequentemente, a concepção de docência, que passou a ser atrelada a um projeto educacional voltado para o capital, fundamentado em referenciais e experiências internacionais. Nesse contexto, a formação de professores assumiu um papel central, não com o objetivo de desenvolver educadores autônomos, críticos e reflexivos, capazes de questionar propostas curriculares imposta, mas o de preparar professores práticos, utilitários e eficientes, cuja

função é produzir novos trabalhadores que atendam às demandas do mercado.

Referências

BRASIL. **Lei 13.005**, de 2014. Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, MEC, 2014.
INEP. **5º Relatório de Monitoramento PNE** (2024). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais. Acesso em: 28/06/2024.
LINO, Lucilia. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Revista Didática Sistêmica**, ISSN 1809-3108, v. 22, n. 2, p. 40-56, 2020.
SANT'ANA, Wallace; PINTO, Andrade. A resolução CNE/CP N 2/2019 e as implicações para a formação de professores e pedagogos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.9, n.3, Edição Especial, p.50-69, 2023.

INCLUSIVE LUÍSA: HISTÓRIAS DE VIDA COMO CAMINHO DE (IN)FORMAÇÃO E MOBILIZAÇÃO PARA UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

Danusa Tederiche
UERJ/ FFP
danusa.tederiche@hotmail.com

Luísa Camargos
Agência de Iniciativas Cidadãs – AIC
luisa@aic.org.br

Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias.
Eduardo Galeano

As histórias que nos compõem, como afirma o escritor uruguaio Eduardo Galeano, é para nós a grande riqueza da humanidade, pois elas dizem sobre um povo, sobre um tempo, sobre os sujeitos, sobre o mundo. Lendo alguns escritos de Walter Benjamin aprendemos que *nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história* (BENJAMIN, 1987, p. 223), e para que as histórias não se percam é preciso contá-las. Mas, por que contar histórias das pessoas comuns (CERTAU,1998)? Chimamanda (2019, p. 32) nos ensina *que as histórias importam e elas podem e devem ser usadas para empoderar e humanizar.* Acreditando no que nos dizem Galeano, Benjamin e Chimamanda é que esse artigo se propõe a compartilhar processos de mobilização social em curso na experiência do projeto Inclusive Luísa, tendo como recorte o Podcast Inclusive Luísa o qual promove ações a partir do protagonismo de Luísa Camargos, também autora desse texto e a publicação do livro autobiográfico "Todo mundo cabe no mundo de Luísa: a história da primeira relações públicas com Síndrome de

Down no Brasil", lançado em abril de 2024 pela AIC - Agência de Iniciativas Cidadãs e editora Jandaíra.

Luísa é uma jovem com Síndrome de Down graduada em relações públicas e recentemente pós-graduada em Juventudes no mundo contemporâneo (julho de 2024) e relações públicas na AIC - Agência de Iniciativas Cidadãs há 5 anos, onde desenvolve o projeto "Inclusive Luísa" que tem como escopo o movimento de construção de memórias em rede e do entrelaçamento de trajetórias sendo fio condutor, as histórias de vida, acreditando nestas como caminho de formação, informação e mobilização para inclusão social.

É nas histórias do *homem ordinário* como apontado por Certau ou das *pessoas desimportantes* como diz o poeta Manoel de Barros que apostamos nossas fichas como estratégias formativas e mudança de pensamento para caminharmos em direção de uma sociedade inclusiva, um mundo onde todos caibam nele, como afirma o mote do projeto "Inclusive Luísa".

Ainda nesse lugar de importância das histórias dos cotidianos, compreendemos que, a partir da história de Luísa e de outras histórias de vida apresentadas em ações do projeto[4], como no podcast, no site e na publicação de um livro autobiográfico, contribuem para ressaltar a ideia de que é possível fazer a inclusão de forma efetiva, mas também, busca-se narrar com as histórias trazidas, sobretudo no podcast e na própria história da Luísa já publicada em seu livro, recortes que optamos por compartilhar nessa escrita, o desafio da inclusão nos diversos contextos sociais. Nesse sentido, é que o projeto que faz parte de uma ação da OSC, Agência de Iniciativas Cidadãs - AIC que traz experiências que se dão em diversos espaços, buscando gerar mobilização social a partir das experiências, das histórias de vida de pessoas com deficiência e de ativistas da causa da sociedade inclusiva.

[4] O Projeto Inclusive Luísa é uma iniciativa da Agência de Iniciativas Cidadãs – AIC e está disponível através do site: Início | Inclusive Luisa

Inclusive Luísa: nasce um Podcast

A inclusão das pessoas com deficiência é um tema que vem ampliando suas discussões cada vez mais, sobretudo quando se pensa nos espaços de formação escolar. Contudo, é possível perceber que tais discussões tem ganhado espaços outros de diálogos com o uso das redes sociais e ambientes digitais.

Pensando acerca da mobilização por uma sociedade inclusiva e apostando na informação como estratégia para mudança de pensamentos e ações que, com a chegada da Luísa para compor a equipe de colaboradores da AIC no projeto "Educação Inclusiva" [5]no ano de 2019, que a instituição começa a conviver cotidianamente com a diversidade e inclusão da pessoa com deficiência no ambiente profissional. Nesse movimento de entender como efetivar, de fato, um ambiente inclusivo, potencializando o protagonismo da Luísa no exercício de sua profissão como relações públicas, a AIC vai buscando estratégias nas ações cotidianas delegando a Luísa ações diversas em seu escopo de trabalho como: criação de mailing, transcrição da áudios e vídeos, cerimonialista em projetos da instituição, palestras e artigos sobre a temática da inclusão da pessoa com Síndrome de Down, etc.

Ainda nesse processo de entender a atuação da Luísa no ambiente profissional e quais caminhos são possíveis para que ela exerça com autonomia sua profissão, a AIC, assim como o mundo, é atravessada pelo cenário da pandemia da Covid-19[6] no ano de

[5] O Projeto Educação Inclusiva é uma realização da Agência de Iniciativa Cidadãs – AIC com apoio da Fundação Vale. Os materiais produzidos nas edições do projeto estão disponíveis no site: Educação Inclusiva - AIC | Agência de Iniciativas Cidadãs

[6] O ano de 2020 foi marcado pela pandemia mundial acometida pelo novo Coronavírus, o SARS-CoV. Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19,

2020. Diante disso, todo movimento de atuação nos projetos da AIC precisou ser repensado, assim também, a atuação de Luísa. Foi nesse contexto que nasce o projeto "Inclusive Luísa" com a criação de um site, que levou o nome do projeto, contendo espaços diversos de comunicação e um grande repositório de informação como a história de Luísa, divulgação de histórias de vida de pessoas com deficiência, notícias significativas e informativas para uma sociedade inclusiva, além do projeto bagaceira [7]e do blog.

Como a Covid-19 durou mais tempo do que o que se imaginava inicialmente, o ano de 2020 segue nesse contexto pandêmico e, com novas proposições de atuação na modalidade remota de trabalho, o projeto "Inclusive Luísa" expande suas frentes de atuação para mais um exercício de comunicação e (in)formação para mobilização social, nasce assim o "Podcast Inclusive Luísa". Tal estratégia se deu também pelo fato que durante a pandemia o consumo de podcast e comunicação no ambiente digital ter ganhado mais força logo, seria uma grande oportunidade de problematizar, difundir e compartilhar a temática

---

sendo em seguida disseminada e transmitida de pessoa a pessoa. Por ser uma doença altamente contagiosa e de graves riscos à vida humana, a OMS (Organização Mundial de Saúde) orientou como medida preventiva e de contenção da doença, o estado de quarentena. Para controle da doença foram desenvolvidas vacinas que foram disponibilizadas a população tendo seu início em janeiro de 2021 (Fonte: Vacinação contra a covid-19 começa em todo o país (ebc.com.br)) porém, somente em 22 de abril de 2022 foi decretado pelo há época ministro da Saúde, Marcelo Queiroga,uma portaria que declara o fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), causada pela pandemia da Covid-19 no Brasil (Fonte: Ministério da Saúde declara fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional pela Covid-19 — Ministério da Saúde (www.gov.br)). Entretanto, durante a escrita dessa pesquisa ainda há registros de mortes pela doença, chegando a aproximadamente 710 mil mortes no Brasil desde o início da pandemia até fevereiro de 2024. Fonte: Covid-19: por que doença ainda mata tanta gente no Brasil - BBC News Brasil

[7] O Projeto Bagaceira é uma iniciativa de Luísa Camargos e sua irmã, Alice Camargos com intuito de levar jovens com síndrome de Down para curtir a noite de Belo Horizonte em barzinhos e baladas de forma a construir sua autonomia e ampliar suas relações sociais. Para saber mais acesse: Bagaceira | Inclusive Luisa

e as histórias das PCDs na luta contra o capacitismo que também afeta os diversos espaços sociais, como os ambientes digitais.

Tendo como foco da iniciativa a mobilização social pelos direitos das pessoas com deficiência e, como afirma um dos mais emblemáticos slogans da luta das pessoas com deficiência, "nada sobre nós, sem nós", o podcast busca trazer diversas histórias de vida de pessoas com deficiência e/ou ativistas e especialistas na causa da inclusão da PCD, acreditando que assim, o público tem a oportunidade de se aproximar das vivências do dia-a-dia de quem desafia preconceitos.

Hoje, com 6 temporadas, o podcast já compartilhou diversas histórias e obteve um alcance com mais de 3,5 mil visualizações no *Youtube* e 1524 reproduções no *Spotify*, sem mencionar os vídeos no *Instagram* que também obteve alcance de grandes números, passando da casa dos 79 mil. Esses números nos ajudam a perceber a força do espaço de comunicação nos ambientes digitais como fortes aliados para disseminação da informação levando a cada vez mais pessoas o conhecimento das histórias de vida de pessoas com deficiência, suas rotinas, desafios, sonhos, realizações etc. e, por isso, utilizar essas ferramentas como possibilidade de propagar tais histórias é um caminho possível, o qual defendemos, na luta contra o capacitismo e na mobilização por uma sociedade inclusiva.

Figura 1: Dados estatísticos do Podcast Inclusive Luísa até outubro de 2024 retirados das plataformas *Spotify, Youtube* e *Instagram.*
Fonte: Agência de Iniciativas Cidadãs



Toda as histórias importam: diversas vozes por um mundo de diversidade

"Todo mundo cabe no mundo, e o mundo fica melhor quando todo mundo cabe nele", tal frase é o *slogan* do projeto Inclusive Luísa e, também, a chamada de abertura do podcast de mesmo nome. É a crença nessa afirmativa que faz com que os esforços por uma sociedade mais inclusiva movam cotidianamente as ações do projeto pois, o que nos provoca inicialmente é o próprio entendimento da palavra diversidade.

A palavra diversidade é um termo que vem da língua latina," *diversitas* ", e se refere ao que é diverso, variado, múltiplo, díspar ou diferente. Quando buscamos compreender o uso de diversidade e/ou diferença para pensar o contexto social é importante ressaltar que consideramos justamente as diferenças humanas como uma grande riqueza ou como nos ensina o poeta Manoel de Barros, *a maior riqueza do homem é a sua incompletude* (BARROS, 1998) e com elas e, a partir delas que é que temos a possibilidade de crescer quanto sujeito, quanto humanidade.

Bebendo na fonte da biologia as autoras Lima, Faria, Camargos e Ferreira afirmam que:

> a multiplicidade de seres vivos que habitam nosso planeta é garantidora do equilíbrio dos ecossistemas e essencial à própria manutenção da vida. Na perspectiva específica da espécie humana, a combinação entre as mais variadas perspectivas de mundo, modos de interagir, sensibilidades, compreensões e distintas habilidades está na base de nossa capacidade de criação, de solução colaborativa de problemas complexos, de adaptação. (2023, p. 13)

Sendo assim, o Inclusive Luísa se alinha a essa perspectiva na busca em ser um espaço de vivência, expressão e celebração da diversidade. Crendo que, se todas as histórias importam, promover a partir da criação de um podcast inclusivo um espaço de diálogo com e sobre esses sujeitos outros é assim a possibilidade de ampliar

e fomentar um lugar de protagonismo da pessoa com deficiência a partir dessas diversas vozes por um mundo de diversidade.

Vamos a algumas vozes...

"Sou uma pessoa com deficiência, sou negra e sou mulher, então já é atribuído a mim uma série de preconceitos. A vida é muito difícil!" ... "Não é a deficiência que vai impedir a gente de ser um cidadão como as outras pessoas, mas eu ainda não tinha consciência disso. Com 18 anos eu não sabia nem ler, nem escrever, não sabia nada do mundo!" (Isabella Campos trechos da entrevista realizada nos episódios 5 e 6 da 2ª temporada do Podcast Inclusive Luísa)

"Realizar a minha história, realizar o meu sonho, viver o meu empoderamento, interagir com as pessoas, sair com os amigos para a balada, namorar, trabalhar, ser um adulto... fazer as coisas que todo mundo faz. (Rafael Cavalcante, trechos da entrevista realizada no episódio 7 da 3ª temporada do Podcast Inclusive Luísa

"O maior impedimento para que a inclusão aconteça no mundo do trabalho, seja justamente as pessoas sem deficiência. É esse lugar que ainda não é respeitado, as leis que não são cumpridas, esse sistema estrutural do qual a gente é vítima, mas que a gente tem que se responsabilizar. E se responsabilizar é, eu mesmo não tendo uma correlação com a deficiência, não tendo um irmão, não tendo um parente, não sendo alguém PCD, eu ainda preciso me interessar por isso, preciso me desenvolver, buscar conhecimento sobre inclusão para tornar esse mundo inclusivo." (Alex Duarte, trechos da entrevista realizada no episódio 3 da 1ª temporada do Podcast Inclusive Luísa)

"Todo ser humano não é igual. Olhando o desenvolvimento humano, me vem a questão: Qual aluno, qual profissional ou pessoa que chega a ser 100%? Não existe isso! Essa é a questão que me atrai na inclusão. São as oportunidades que surgem que fazem desabrochar, é o tempo e a crença no outro." (Neusa Loureiro, in memorian. Trecho da entrevista realizada no episódio 8 da 1ª temporada do Podcast Inclusive Luísa)

"A gente precisa discutir sobre inclusão, não só para educadores, mas para todos os profissionais. As empresas hoje, percebe-se que por existir uma lei de cotas, muitas empresas acabam contratando uma pessoa com alguma deficiência para cumprir a lei de cotas e não dá oportunidade de fato para essa pessoa porque vê como incapaz. Então, vejo que as empresas precisam se atentar para essa questão da inclusão de fato e não simplesmente cumprir cotas, pois acredito que as pessoas que têm algum tipo de deficiência e/ou limitação, não são pessoas incapazes, são pessoas que tem um tempo e um ritmo diferente, mas não são incapazes" (Wilson Mingote, trechos da entrevista realizada no episódio 7 da 1ª temporada do Podcast Inclusive Luísa)

"Tenho paralisia cerebral, apesar do nome, ela nunca me paralisou. Muito pelo contrário ela foi mais um combustível para eu continuar realizando minhas

vontades, desejos, sonhos. Até porque nós dois sabemos que deficiência nenhuma nos limita." (Ivan Baron, episódio 4 da 6ª temporada do Podcast Inclusive Luísa)

Ouvindo essas diversas vozes podemos perceber que a deficiência é uma construção social e que, como bem afirma um dos entrevistados, Ivan Baron, não é um limitador tampouco um impeditivo para a realização dos desejos e sonhos de cada sujeito. Entretanto, tais histórias também revelam nosso fracasso, quanto sociedade em garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso à dignidade e aos direitos e por isso, se torna urgente e necessário ações como as do projeto Inclusive Luísa para ampliar cada vez mais os espaços de informação e luta contra o capacitismo.

O capacitismo transforma as diferenças em profundas desigualdades. Nas palavras de Fiona Campbell, estudiosa do tema, o capacitismo "produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (o padrão corporal), que se projeta como o perfeito, o que seria o típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. Deficiência é, assim, disseminada como um estado diminuído do ser humano." (CAMPBELL, 2009, p. 44)

A contrapelo dessa lógica capacitista, vamos contando histórias do "ponto de vista dos vencidos, dos excluídos" (BENJAMIN, p. 9, 1987) para com eles manifestar "na singularidade de cada narrador, a pluralidade social" (*idem*, p. 1) entendendo que são as histórias de vida no sentido benjaminiano, "impregnado de vivências e experiências nos possibilita ressignificar os sentidos, nos permite fazer de maneira diferente, de forma criativa e revolucionária." (p.9, 1987), nos permite recriar uma sociedade, um mundo para que todos caibam nele.

Todo mundo cabe no mundo de Luísa: meu livro autobiográfico

Gosto de contar histórias – e não só a minha. Gosto também de contar das pessoas que passaram por minha vida de alguma forma, pois elas, todas elas, foram e são importantes para eu ser quem sou hoje. (CAMARGOS *et al*, 2023, p.86)

Apostando nas histórias de vida e seus compartilhamentos como caminho de mobilização para transformação social, o projeto Inclusive Luísa, que já vem apostando em tal caminho compartilhando a história de Luísa nas palestras, site, artigos acadêmicos e podcast propõe para 2024 a publicação do primeiro livro autobiográfico da Luísa, protagonista do projeto atendendo também um desejo seu.

Com ela afirma em seu livro "Todo mundo cabe no mundo de Luísa: a história da primeira relações públicas com Síndrome de Down no Brasil[8]", lançado em abril desse ano, o gosto pelas histórias de vida, como destacado em epígrafe, é possível perceber que seu desejo em escrever um livro autobiográfico é também a possibilidade de contar de si, um espaço onde possa contar sua história e as muitas histórias das pessoas que passaram e/ou estão em sua vida.

Para Foucalt, *escrever é, pois, "mostrar-se", dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro e que a escrita de si é uma maneira de oferecer o seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz* (FOUCALT, 1992, p.151). Oferecer seu olhar sobre a diversidade e a inclusão da pessoa com deficiência, sobretudo, da pessoa com Síndrome de Down é a grande contribuição trazida em uma obra literária a qual a autoria é assumida por uma pessoa com SD[9] pois, como no lema defendido na Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), "Nada sobre nós, sem nós!".

Tal lema é também o orientador das ações no projeto Inclusive Luísa e por isso, a proposta de narrar a história de Luísa, junto com Luísa em uma publicação autobiográfica se dá não somente por perceber a potência e importância na história de Luísa, mas sobretudo também por compreender benjaminianamente que a é urgente e necessário contar a história desde o ponto de vista dos

[8] O livro "Todo mundo cabe no mundo de Luísa: a história da primeira relações públicas com síndrome de Down no Brasil" de autoria de Luísa Camargos com Danusa Tederiche e Rafaela Lima foi lançado em abril de 2024 e está disponível para venda no site da editora Jandaíra no link Todo mundo cabe no mundo de Luísa

[9] SD é uma abreviação usada para se referir a Síndrome de Down.

vencidos, dos excluídos. E, *contar uma história de si não é o mesmo que dá um relato de si*, mas sim uma possibilidade de, a partir da narrativa de *si manifestar na singularidade a pluralidade social.* (GAGNEBIN, 2006, p. 01)

Para Larossa, *cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu* (2014, p. 23) nesse sentido e, em concordância com Passegi, o desafio de tecer uma escrita autobiográfica é uma forma de aparar-se a si mesmo com suas próprias mãos. No caso da obra aqui trazida, podemos dizer que tais aparas fora um exercício feito a seis mãos, uma escrita que ao mesmo tempo em que Luísa compartilhava suas histórias para juntas, autora e coautoras, construíssem um caminho para a escrita, íamos significando e ressignificando as histórias, as de Luísa, as nossas, as sociais.

Vale ressaltar nesse momento que para a construção de uma escrita autobiográfica com Luísa alguns caminhos metodológicos foram pensados para criar um grande repositório das memórias os quais podemos destacar: diário de memórias, inventário de memórias, entrevistas, conversas, pesquisas, linha do tempo, formulário do *Google* com perguntas e depoimentos para participação coletiva e muitos encontros cotidianos para falar sobre o que víamos, vivíamos e sentíamos.

Contando um pouco mais dessa construção, a Luísa compromissadamente escrevia em seu diário de memórias tudo aquilo que ela desejasse contar. Memórias recentes, memórias antigas, toda e qualquer história que considerasse importante contar, mesmo que as repetisse muitas vezes. Já o inventário de memórias era um material mais colaborativo onde colocávamos informações de diversas fontes, matérias de jornal, narrativas feitas pelos familiares etc. As entrevistas e conversas com as pessoas indicadas por Luísa davam outras possibilidades de contar sua história, contar uma história a partir de uma memória que também é coletiva, tal movimento era feito também no formulário do Google, pois lá as pessoas escreveram suas lembranças com a Luísa,

deixaram recados carinhosos e fotos como mais uma possibilidade de narrar essa história a partir dos diversos olhares. A linha do tempo foi a entrada nessa pesquisa sobre a história de Luísa, lá, junto com Luísa construímos de forma artesanal uma linha do tempo, vasculhando fotos, anotando acontecimentos, escrevendo o sentido, buscando dar materialidade a narrativa como forma de organizar um pensamento. Sem claro, a pretensão de assumir um compromisso com a linearidade e cronologia, apenas como forma de orientar um caminho para falar do vivido.

Assim fomos buscando no exercício dessa escrita encontrar uma forma de contar a história de Luísa, mas também de todo mundo que cabe no mundo de Luísa. Uma escrita que certamente não fora feita despossuída de si, como dia Larossa, mas que, compreende que *o final dessa escrita não seria nunca o final de nossas histórias* (LAROSSA, 2006, p. 23)

Por um mundo cada vez mais inclusivo: considerações finais

A palavra inclusão nem deveria ser uma questão para se pensar o mundo, uma sociedade. Contudo é necessário tratar tal questão uma vez que vivemos num contexto de exclusão, capacitismo e no qual as diferenças não são vistas como potencialidades. Nesse sentido, ações como as propostas no projeto Inclusive Luísa que apostam nas histórias de vida e nos protagonismos das pessoas com deficiência para contarem de si e assumirem espaços sociais os quais historicamente invisibiliza esses sujeitos é, portanto, uma oportunidade de caminhar a contrapelo dessa lógica capacitista construída socialmente.

Para Skliar (2019), escutar e poder contar nossas histórias é dar um passo para alteridade, mas, ainda segundo o autor, uma alteridade que só pode sobreviver em forma de conversação e não com uma postura pautada na hipocrisia de dar a voz a esses sujeitos outros que acreditamos não ter. Pelo contrário, alteridade para ele e, como também apostamos, é poder receber as verdades que esses outros nos oferecem. Uma conversa sobre si, sobre suas

experiências, trajetórias, sobre a vida. Sendo assim, contar histórias como a de Luísa, Ivan, Wilson, Neusa, Alex, Rafael, Isabela, a sua, as nossas histórias são importantes para caminharmos em direção a um mundo cada vez mais inclusivo. Um mundo onde as diferenças sejam percebidas como nossa grande potencialidade quanto humanidade e como grande oportunidade de transformação e crescimento. Para tal, é preciso que possamos seguir construindo inéditos-viáveis (FREIRE, 1996) na luta contra o capacitismo e toda forma de discriminação social. É preciso seguir *esperançando* como nos ensinou Freire, parafraseando o autor (FREIRE, 2004), *movendo-nos na esperança enquanto lutamos e se ainda lutarmos com esperança, esperaremos* o dia em que alcançaremos uma sociedade inclusiva.

Referências

BARROS, Manoel. **Retrato do Artista Quando Coisa**. Diversos, 1998.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Obras escolhidas**, vol. 1, São Paulo, Brasiliense, tese n. 3. "Madame Asriadne, segundo pátio à esquerda" e "Rua de mão única", In: **Obras escolhidas**, vol. 2, São Paulo, Brasiliense,1987.

CAMPBELL, F. K. **Contornos do capacitismo: a produção de deficiência e capacitação**. Grã-Bretanha: Palgrave Macmillan, 2009.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHIMAMANDA, Ngozi Adichie. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 64. Palestra disponível em https://www.google.com. Acesso em 09/02/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Cortez,1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. Editora 34 Ltda. Jardim Europa. SP, 2006.

LARROSA, Jorge. Uma Lengua para la Conversación. In: **Entre Pedagogía y Literatura.** LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Org.). Argentina. Miño y Dávila, 2006.
_____. **Tremores: escritos sobre experiência**; ANTUNES, Cristiana; GERALDI, João Wanderley (Trad.). 1º ed. Belo Horizonte. Autêntica. 2014.
LIMA, Rafaela; CAMARGOS, Luísa; TEDERICHE, Danusa; FERREIRA, Viviane. **Corpos plurais em movimento:** tessituras metodológicas da pesquisa-ativismo pela sociedade diversa e inclusiva· INTERCOM, 2023.
SKLIAR, Carlos. **Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres**. 1ª ed. 6ª reimp. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, Noveduc, 2019.

CONSTRUINDO COMUNIDADE EM UM ESPAÇO DE ACOLHIMENTO INFANTIL NA UNIVERSIDADE

Dara Marcela Jesus de Melo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
daramarcela344@gmail.com

Andréa Cuentro da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
andreacuentro@gmail.com

Clarissa de Arruda Nicolaiewsky
Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
clarissanicolaiewsky@gmail.com

Introdução

O presente trabalho busca evidenciar as relações de pertencimento estabelecidas pelas crianças inscritas no Espaço de Acolhimento Edna Maia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), uma unidade periférica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro localizada em Duque de Caxias. Tal análise parte da experiência como graduandas do curso de Pedagogia e voluntárias deste espaço e orienta-se pelas seguintes questões: qual é a relação institucional que a universidade estabelece com as crianças que vivenciam a vida universitária através das mães e pais? É possível existir espaços preocupados com as infâncias dentro da universidade?

Em 2022, o corpo discente da FEBF se dedicou a pensar soluções para a demanda por um espaço de assistência e acolhimento para as crianças, filhas e filhos de estudantes da instituição, demanda explicitada no inciso VIII do artigo 3º do PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil)

regulamentado em 2010, no qual está a obrigatoriedade do oferecimento de creches para ampliação das condições de permanência de estudantes universitários (Brasil, 2010).

Pode-se afirmar que na FEBF o maior número de estudantes está centrado no curso de Pedagogia e seu corpo estudantil é composto em sua maioria por mulheres, já que estamos falando de uma faculdade de educação. Em realidade, há mais mulheres de maneira geral nos cursos de graduação no Brasil (Brasil, 2024). Ainda assim, as Universidades nem sempre estão preparadas para receber mães e pais que têm a necessidade de levar seus filhos para esses espaços, "condição que nos provoca a pensar, de um lado, sobre ações afirmativas como forma de inclusão das mulheres-mães, homens-pais e crianças, de outro lado, sobre a construção da Universidade enquanto rede de apoio, suporte e acolhimento dessas sujeitas e sujeitos" (Mata; Fernandes; Rocha, 2020, p. 3).

É importante destacar já ter havido mobilização do movimento estudantil na UERJ, com uma demanda intensificada em 2014 a partir de reivindicações expressas em cartazes, atos, redes sociais e documentos escritos para a solicitação de Creches Universitárias. Em Agosto de 2015, um grupo de trabalho foi instituído pela Reitoria da época, que determinou que a Faculdade de Educação coordenasse um projeto de creche a ser implantado na Universidade, porém a entrega do relatório ocorreu próximo à eleição do novo reitor. Em 2016 houve uma significativa crise política e econômica no país, o que acabou ofuscando a pauta "creches universitárias" (Aquino, 2018).

Levando em conta as demandas pós pandemia, que afetou drasticamente as redes familiares de apoio, a comunidade febfiana entendeu que não era mais possível negligenciar as infâncias vivenciadas de maneira clandestina nos corredores, nas salas de aula e adjacências da universidade. No ano de 2023, depois de constatações das experiências de mães e pais no/sobre o ambiente universitário, ficou ainda mais nítida a desigualdade na permanência dos cursos, assim como já destacado por Mata,

Fernandes e Rocha (2020, p.22), ao discutirem a "possibilidade de continuidade de mulheres negras, indígenas, periféricas, que mesmo beneficiadas por outros programas de inserção na universidade, não conseguem continuar nela por não terem acesso a mecanismos de cuidado coletivo que acolham suas filhas e filhos".

Com o apoio da atual direção, que entendia a importância de um espaço que desse suporte a mães, pais e crianças, seria possível a participação de forma mais intensa desses estudantes nas atividades acadêmicas. O projeto sai, então, do papel e começa a criar forma, tendo sido discutido em assembleias estudantis como o espaço funcionaria, como o estatuto seria elaborado, como seria o trabalho voluntário e qual nome seria dado a esse espaço.

Foi escolhido nomeá-lo *ESPAÇO DE ACOLHIMENTO EDNA MAIA* por ser necessário o nome de alguém que representasse essa importante conquista. Edna foi uma mulher engajada na luta pela educação pública de qualidade. Negra, nordestina, nascida em 1950 no Recife (PE), foi professora da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, ativista e militante, fez parte da direção do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE) em Duque de Caxias. Também atuou nas Comunidades Eclesiais de Base, na Pastoral da Educação E Afro-Brasileiras na Diocese de Duque de Caxias e São João de Meriti[1]. Edna representaria, portanto, a conquista do espaço.

No mês de Junho de 2023, o Espaço de Acolhimento Edna Maia foi inaugurado, um feito e uma afirmação da comunidade amorosa (hooks, 2021a) que nossa Faculdade de Educação da Baixada Fluminense vem criando ao longo de sua história. Apostamos, como colocado por Skliar (2019, p. 12), em um educar que se nutre dos afetos, o que, "por um lado, trata-se de inscrever o educar próximo às relações essenciais da vida: a amizade, o amor, a fraternidade, a hospitalidade. Por outro, procede do fato de me

[1] Informações obtidas em https://www.diretoaoponto.uerj.br/noticias/por-dentro-dos-campi/espaco-edna-maia-oferece-acolhimento-e-recreacao-a-filhos-de-alunas-da-febf/

sentir afetado pelo mundo, afetado pelos demais para, simplesmente, deixar que sejam sempre como são".

O Espaço tem, portanto, como objetivo principal promover a permanência das pessoas que são mães, pais e responsáveis no meio acadêmico, além de assegurar o direito da criança ao acesso à dignidade e à brincadeira. O espaço é gerido democraticamente pelo corpo discente. A primeira Coordenação eleita foi formada pelo grupo fundador e a cada dois anos serão realizadas eleições para as seguintes funções: Coordenação Geral, Secretaria Geral e Coordenação Pedagógica. O Espaço não possui vínculo de formação institucionalizada, portanto não funcionará como creche/escola ou reforço escolar (Estatuto do Espaço de Acolhimento, Art.10, cap III).

Todo semestre, as alunas de qualquer um dos cursos de graduação oferecidos no campus se inscrevem como voluntárias para atuarem no cuidado com as crianças durante os horários das aulas, possibilitando que as mães/pais estudem despreocupadas e as crianças estejam em um ambiente acolhedor fundamentado no brincar livre. É por meio do brincar que as crianças exploram, experimentam e interpretam o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais. O ato de brincar deve ser reconhecido como um direito fundamental da infância, pois promove bem-estar, aprendizado e integração social. Daí a importância de se criar ambientes que favoreçam o brincar, respeitando a diversidade de culturas e modos de vida, além de destacar o papel do adulto como facilitador e não como controlador das brincadeiras. Assim, o brincar é entendido como uma manifestação vital, um caminho para compreender e participar do mundo de maneira plena e significativa (Borba, 2007).

Uma iniciativa semelhante de suporte foi almejada na Universidade Federal de Minas Gerais pela ColetivA MaternAtiva UFMG, que surgiu com a finalidade de repensar a Universidade como um ambiente inclusivo e acolhedor para mães e crianças. A proposta surge da necessidade de enfrentar os desafios vividos por mães estudantes, frequentemente sobrecarregadas pela dupla

jornada de estudo e cuidado com os filhos, e da insuficiência de políticas públicas que considerem suas demandas específicas. A *MaternAtiva* focou na importância das redes de apoio e das ações afirmativas como ferramentas essenciais para promover a equidade e garantir a permanência dessas mulheres na universidade. Entre as medidas pensadas estão a criação de espaços adaptados para crianças, como salas de acolhimento e creches no campus, além da flexibilização de horários e práticas pedagógicas que reconheçam a maternidade como uma dimensão legítima da vida acadêmica. Vale destacar que mesmo seus projetos tendo sido aprovados em editais de ação afirmativa da universidade em 2018 e 2019, a criação de um espaço não havia sido concretizada (Mata; Fernandes; Rocha, 2020).

A articulação com redes de apoio – tanto institucionais quanto comunitárias – é apresentada como um pilar central da *MaternAtiva*. Essas redes permitiriam não apenas o suporte prático, mas também a construção de um ambiente que valorize as experiências das mães e reconheça todos ao redor como agentes de transformação social, já que:

> uma mudança radical requer esforços e diálogo com pessoas que não são mães ou cuidadoras prioritárias de outrem, uma vez que o esforço de articulação e mobilização, frequentemente, se soma às cargas de cuidado que essas pessoas já acumulam, ou seja, para transformar a condição da maternidade de uma situação onerosa para outra de potência é preciso a colaboração da comunidade e não somente a consciência da categoria mulheres-mães, homens-pais e pessoas que cuidam (Mata; Fernandes; Rocha, 2020, p.24).

Sensibilizar demais estudantes para que participem do Espaço de Acolhimento tem sido um dos maiores desafios para sua consolidação. Evidenciar que tal lugar se mostra um potente espaço formativo parece um caminho promissor. Afinal, as crianças têm muito a nos ensinar. hooks (2021b) afirma que as crianças vêm ao mundo cercadas pela possibilidade de comunidade, algo fomentado no Espaço de Acolhimento, onde as crianças vêm

construindo uma relação de comunidade com a faculdade e umas com as outras. Com o intuito de dar visibilidade a tais aspectos, serão trazidas para análise cenas vividas no espaço por uma das autoras do presente texto.

Acolhendo e construindo brincadeiras, relações e subjetividades

> A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças. (Borba, 2007, p. 34)

Durante a implementação do Espaço de Acolhimento, um dos grandes debates foi sobre qual seria a perspectiva ética construída na relação entre crianças-voluntárias-espaço. O Espaço de Acolhimento não podia ser reduzido somente à garantia de um espaço físico dentro da instituição universitária, pois era crucial pensarmos quais seriam nossas diretrizes pedagógicas. Enquanto as paredes do espaço eram erguidas dentro da universidade foi preciso assegurar e reafirmar que a atuação do espaço não seria de escolarização. O espaço não estava ali para substituição da creche ou da escola e muito menos como um "reforço escolar", essa não é a função dele. O papel do espaço é de acolhimento e cuidado com essas crianças que vivenciam e experimentam a vida universitária através de suas mães e seus pais. Para isso, era preciso construir um pensamento afetivo e ético para esse novo mundo dentro da universidade. Freire (1996) nos ensina que o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é uma prática ética, que não pode ser concedida ao outro como se fosse um favor. Enquanto voluntárias, precisamos respeitar a autonomia e a subjetividade das crianças, pois através dessa práxis possibilitamos a liberdade delas para a criação e experimentação do espaço universitário de maneira ética, estética, lúdica e criativa. Para essa prática acontecer, a voluntária deve se colocar na posição de horizontalidade com a criança como ocorrido na cena descrita a seguir.

Cena 1

Em uma das minhas atuações como voluntária, decidi junto com a Gabriela (voluntária no mesmo horário) oferecer uma produção artística com tinta. Para isso pintamos as mãos das crianças com tinta guache e logo depois pedimos para carimbarem a mão no papel, o que elas adoraram. Ao levar Nojinho[2] para limpar a mão, percebo que a pia é alta para que consiga limpá-la sozinha, então utilizo o tanque para que limpe a mão de maneira mais autônoma. Enquanto ensaboamos as mãos, nos divertimos. No final de todo o processo, ao voltar para a sala, Estelar pergunta se pode pintar a mão de novo e respondo que sim. Nem acabo de pintar sua mão, ela já se levanta e me convida para ir ao banheiro para que possa lavar a mão de novo. Após algumas idas ao banheiro, percebo que o processo de lavar a mão é o que ela mais gostou de fazer. Nesse mesmo momento, uma licencianda - que estava no dia para decidir se iria se voluntariar ou não - se aproxima e diz que tenho muita paciência com as crianças, que em seu caso só pegaria um pano e ela mesmo limparia a mão das crianças. Aquele momento não tinha nada a ver com excesso ou falta de paciência, mas com o respeito à necessidade do outro, ao tempo do outro. As crianças nos ensinam a viver o momento presente. Nojinho, enquanto criança, só pode experimentar a sua autonomia porque um adulto possibilitou e respeitou esse momento para ela. Como de costume, ao final do horário relatamos em um caderno todas as atividades realizadas e anotamos os nomes das crianças e voluntárias presentes. Na hora de preencher o caderno, perguntei sobre as atividades que fizemos, já que aquele dia tinha sido um dia repleto de brincadeiras e brinquedos. Essa mesma estudante respondeu: "*não fizemos nada, apenas brincamos*".

Skliar (2014, p.26-27), ao discorrer sobre o ensinar enquanto travessia, pontua que:

[2] Os nomes das crianças foram alterados para garantir sua anonimidade.

> A travessia perde seu destino porque não tem meta, não é finalidade. É a duração da continuidade. Durante a travessia há trajetória, uma trajetória que somos nós mesmos [...]
> A criança viaja. Atravessa. Passa entre suas travessuras. E assim, ela entra na pausa sem saber que está na pausa. Abre o tempo como abre um brinquedo.

Ao nos colocarmos lado a lado com as crianças, respeitando seus ritmos, reaprendemos a estar no agora sem a preocupação com a finalidade, atentas à trajetória vivida. E, para as crianças, seres brincantes, cada ação é facilmente transformada em brincadeira e é preciso permitir que isso ocorra, pois o brincar se coloca como um lugar de possibilidades. É dentro da brincadeira que as crianças atribuem e constroem significados e sentido para o mundo que as cerca. Vygotsky (1991) nos convida a pensar que é a partir dos brinquedos que as crianças desenvolvem comportamentos e reflexões. O autor traz o exemplo de duas irmãs que decidem brincar de ser irmãs:

> "Vamos brincar de irmãs?". Elas estavam encenando a realidade. É muito fácil, por exemplo, fazer uma criança brincar de ser criança enquanto a mãe representa o papel de mãe, ou seja, brincar do que é realmente verdadeiro. A diferença fundamental, como Sully descreve, é que, ao brincar, a criança tenta ser o que ela pensa que uma irmã deveria ser. Na vida, a criança comporta-se sem pensar que ela é a irmã de sua irmã. Entretanto, no jogo em que as irmãs brincam de "irmãs", ambas estão preocupadas em exibir seu comportamento de irmã; o fato de as duas irmãs terem decidido brincar de irmãs induziu-as a adquirir regras de comportamento. (Vygotsky, 1991, p. 63)

Vygotsky (1991) pontua que a imaginação da criança não é uma ação impensada, porém uma demonstração da primeira manifestação da emancipação da criança. Na brincadeira, as crianças brincam de ser. Alguns brincam de ser aquilo que já são e ainda não se tornaram conscientes. Elas imaginam o mundo a sua volta e se colocam na posição de criadoras e participantes dessa humanidade. Na fala da estudante fica perceptível o quanto a dimensão do ato de brincar é subvalorizada, considerada uma ação esvaziada de sentidos e reflexões. O adulto acaba negligenciando os saberes e

fazeres que são evidenciados no momento da brincadeira por não compreender o brincar como uma função vital da infância. Borba (2007) explica que essa limitação do adulto está na sua incapacidade de experimentar o brincar através do olhar das crianças. Suas ações repressoras são muitas vezes reflexo do vivido na própria infância. Ao entrar no Espaço de Acolhimento temos buscado garantir que a criança seja imersa no mar de possibilidades de ser, sem nenhuma limitação. Por isso, o Espaço de Acolhimento Edna Maia fez a escolha política de defender o brincar livre como prática norteadora de acolhimento. Lá conseguimos acompanhar os laços de relações sendo construídos. Certo dia, presenciamos as crianças conversando entre si e marcando de se encontrar no espaço.

Cena 2.

João pergunta para Cláudio se ele vai estar no dia seguinte (terça-feira). Cláudio informa que só conseguirá ir na quarta. João responde que não vai aparecer na terça-feira já que ele não vai estar lá, mas que na quarta-feira fará com que sua mãe o leve para que possam se encontrar. Cláudio balança a cabeça, abraça-o e diz: *"Até quarta-feira, amigo!"*

Nesse momento, faço – em tom de brincadeira – uma intervenção e questiono se vamos ser avisadas da presença ou falta dos dois. Ambos riem. hooks (2020) destaca a importância da amizade durante a infância. Geralmente, essas crianças estariam dentro da sala de aula universitária que não é preparada para suas infâncias e subjetividades, imersas nas tecnologias como escambo por não poderem atuar como crianças e "atrapalhar" a aula. Por outro lado, ao estarem no espaço, dialogam e formam amizades.

O Edna Maia não é mais somente uma sala onde eles vão brincar, mas também um lugar para se relacionar. Para encontrar seu amigo e conversar sobre como foi o dia na escola, o que os deixa felizes, seus medos. Ali tateamos uma pedagogia que assuma "a forma de uma conversa a propósito do que fazer com o mundo e do que fazer conosco e com os demais no mundo." (Skliar, 2019, p.

66). Outra cena importante a ser apresentada ocorreu durante a celebração de 1 ano de atividade do espaço.

Cena 3

Em uma oficina de teatro de sombras, oferecida no pátio da universidade, decidi trabalhar com os livros do Emicida *Amoras* e *E foi assim que eu e a Escuridão ficamos amigas*. Seria feita uma leitura prévia dos livros para as crianças e a partir desta elas reproduziriam os personagens e com eles apresentariam uma interpretação da história utilizando as sombras dos personagens criados. Ao apresentar os livros, mostramos também as músicas que o Emicida compôs para cada livro. Em seguida, precisam fazer a escolha do livro a ser utilizado e escolhem o *Amoras*. O segundo passo é decidir quem vai ficar responsável por cada personagem e a tomada de decisão é delas. A proposta de oficina de sombras foi minha, mas a organização foi feita pelas crianças. Tudo certo, vamos começar a produção dos bonecos. Durante o processo, as crianças demonstram receio sobre o resultado da confecção. Explico que cada um vai fazer do seu jeitinho e que está tudo bem. Na finalização, eles ficam tão animados e orgulhosos do resultado que começam a convidar todos que passam para a apresentação de sua produção. Robin, uma criança negra que frequenta o espaço regularmente e que sempre se mostrou introvertido nas salas de aula da FEBF, pede para fazer a leitura do livro. E surpreende a todos quando decide fazer a leitura de maneira cantada. Robin canta enquanto todas as outras crianças se apresentam.

Naquele momento, Robin e seus amigos transformam o pátio da universidade na extensão do Espaço Edna Maia. O espaço universitário, que não é pensado para crianças, se torna um quintal de brincadeiras. E ali as crianças estão confortáveis para ser o que quiserem. Com hooks (2019, p. 36), temos buscado oferecer experiências que proporcionem "maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente". E, para isso, a literatura infantil tem sido um potente dispositivo, pois "na leitura

somos impulsionados pelo desejo de alteridade, de ser outros para além do que já somos" (Skliar, 2019, p. 94). Como colocado por Queirós (2012, p. 25) ao militar pelo direito à literatura:

> Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos, que inauguram a vida, como essenciais para o seu crescimento.

Localizado em uma faculdade de educação, há uma responsabilidade educativa no espaço, um compromisso com o educar em um sentido amplo. Daí nossa preocupação com as subjetividades, com a integridade das pessoas que habitam o espaço. Por ser formado por sujeitos periféricos, a questão da representatividade nos toca e por isso temos investido em uma literatura que traga o protagonismo negro, que apresente outras histórias e produza novas histórias, novas formas de se colocarem no mundo.

O espaço ainda enfrenta muitas dificuldades para ser integrado como um espaço legítimo dentro da universidade. Um espaço universitário. Um dos desafios tem sido na chamada de estudantes para compor o quadro de voluntárias/os do espaço. Conseguir comover o corpo discente a compor na construção de uma rede de suporte para essas mães e pais e a perceber seu papel político na luta pela garantia do direito à educação superior não é uma tarefa simples. Assim como partilhado por Mata, Fernandes e Rocha (2020, p. 24), tem feito sentido pensar a construção do espaço tendo como mote o

> provérbio nigeriano "Omwana takulila nju emoi", é preciso uma aldeia para criar uma criança (CLINTON, 1996). O ditado sinaliza uma concepção de cuidado, não-ocidental, descentrada da figura da mãe, mostrando que é possível uma percepção de maternidades e infâncias não atreladas à sobrecarga das mulheres.

Acreditamos que o cuidado de uma criança não pode ser uma função apenas centralizada na figura da mulher. É preciso se colocar como agente construtor de uma rede de apoio. Esse ato é uma prática amorosa, um posicionamento ético, "uma ética do reconhecimento do outro, a acústica do escutar suas histórias, a sensibilidade ao frágil, a resposta singular, a busca da própria voz" (Skliar, 2019, p. 13). O Espaço pode ser visto como uma oportunidade de praticar a travessia do educar, deste educar no tempo presente, um educar atento a si, atento ao encontro com o outro, um educar que nos convoca e nos desloca, que nos põe a pensar, que nos transforma.

A produção científica de conhecimentos descobertos e elaborados dentro do espaço de acolhimento muitas vezes é menosprezada ou invalidada. É preciso reafirmar a todo momento que o espaço é produtor de conhecimento dentro do espaço universitário. Que ali também se faz ciência e pesquisa. Outro desafio que se coloca diz respeito aos incômodos provocados pela presença das crianças nos diferentes espaços como ocorrido na cena a seguir.

Cena 4

Nos dias que atuo no Espaço Edna Maia tento sempre criar brincadeiras e momentos desconectados das telas, apesar de termos uma televisão com acesso à internet. Então, quando nossa televisão parou de funcionar não fez diferença. Como íamos utilizar os livros do Emicida na nossa oficina de sombras, decidi aproveitar os audiovisuais criados pelo próprio para apresentar às crianças. Já que a televisão não estava funcionando, Gabriela e eu procuramos uma sala com televisão disponível para utilizar. Subimos com todas as crianças presentes para a sala e ao chegarmos notamos que estava sem o controle para ligar. Enquanto Gabriela desceu para buscar o controle, fiquei na sala com as crianças. Neste momento, um segurança da universidade entrou me perguntando o que estávamos fazendo ali. Eu expliquei que precisava utilizar a

televisão por um momento. O mesmo me perguntou se eu tinha pedido permissão para a diretora da faculdade para levar as crianças lá. Diante do questionamento dele fiquei sem saber o que responder, entendendo que as crianças tinham tanto direito de circular pela faculdade quanto os estudantes. Finalmente respondi que não fazia ideia de que precisava de autorização para levá-los para a sala. Ele me pediu para falar com a diretora e dar um retorno com a resposta. No momento que a Gabriela voltou, informei sobre o acontecido. Ela também ficou sem entender, mas para evitar algum mal entendido resolveu ir até a diretora perguntar. Quando retornou, me respondeu que estava tudo bem e que até mesmo a direção não entendeu o questionamento.

Apesar da constante presença de crianças no Campus, ainda ocorre um incômodo por parte de alguns adultos ao vê-las circulando tão livremente e tão pertencentes pela faculdade. Embora o Espaço Edna seja como uma garantia de acolhimento para essas crianças, continuamos enfrentando dificuldades para semear esse acolhimento em todos os espaços da universidade. Por mais difícil que seja, fazer valer o direito das crianças de ocuparem um espaço público e de terem suas necessidades respeitadas se coloca como prioridade.

Considerações finais

Muito tem se aprendido a partir da gestão coletiva de um espaço que tem como missão honrar as infâncias e oferecer suporte às mães universitárias. Aos poucos vem se fortalecendo a construção de ações educativas que potencializam o pertencimento, as subjetividades e a autonomia das crianças. Diante da tendência ainda presente nas escolas pelo Brasil afora de buscarem a padronização de comportamentos ignorando as diferentes formas de ser e estar dos sujeitos, torna-se ainda mais importante oferecer um lugar no qual a relação com o tempo vivido se coloque de outra maneira, na qual o aprender se dê nas relações, a partir das experiências construídas coletivamente. Como

colocado por Skliar (2019, p. 16), "este deveria ser o sentido do gesto-ato de educar: receber o outro sem questões, sem perguntas, sem suspeitas e, sobretudo, sem julgar, para travar uma conversa a propósito do que faremos com o mundo e o que faremos com nossas vidas".

As voluntárias do Espaço de Acolhimento procuram construir junto à comunidade universitária uma instituição de ensino superior capaz de acolher as figuras de quem cuida e viabilizar seu acesso, inclusão, permanência e convivência neste lugar. Desafios permanecem, especialmente no que diz respeito à sensibilização da comunidade acadêmica e à ampliação da rede de apoio. Contudo, o Espaço Edna Maia é uma iniciativa que não apenas transforma vidas individuais, mas também contribui para a construção de uma universidade que seja, de fato, para todos. Afinal, como lembra hooks (2021b), as crianças têm muito a nos ensinar sobre a possibilidade de comunidade e cabe a nós criar os espaços que permitam que essas lições floresçam.

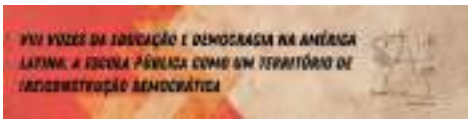
Referências

Aquino, Ligia Maria Motta Lima de. "Pelo direito de ser mãe e estudante": educação infantil na pauta estudantil universitária. **Zero-a-seis**, v. 20, n. 37, p. 42-57, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n37p42

Borba, Ângela M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** In: J. Beauchamp; S. D. Pagel & A. R. do Nascimento (Orgs), Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (p. 33-44) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf

Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior**

2022. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf
hooks, bell. **Ensinando comunidade:** uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021a.
hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021b.
hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
Mata, Gisele Camilo; Fernandes, Talita Melgaço; Rocha, Thaís Teles. MaternAtiva: pensando um Campus para mães e crianças através das ações afirmativas e das redes de apoio**. Em Sociedade**: Revista do Departamento de Pesquisa de Ciências Sociais - PUC Minas, v. 3, n. 1, 2020. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/emsociedade/article/view/22029
Skliar, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.
Skliar, Carlos. **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Salvador: EDUFBA, 2014.
Vygotsky, Lev. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



BIOMAS BRASILEIROS: UM DIÁLOGO EDUCATIVO COM CRIANÇAS

Erika Ferreira de Carvalho
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
carvalhoerikaf@gmail.com

Ingrid Vitória Souza
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
ingridluci2911@gmail.com

Margarida dos Santos
Instituto de Aplicação da UERJ/ UNICAMP
iigasantos2021@gmail.com

Resumo: A *experiência* (LARROSA, 2002) que compartilharemos aqui nasceu da união do trabalho entre duas bolsistas de iniciação à docência e uma professora coordenadora do projeto Constituir Saberes Didáticos Para Lidar Com a Diferença Na Escola, no Instituto de Aplicação da UERJ (CAp-UERJ). Por meio do projeto Biomas do Brasil pudemos construir diálogos acerca dos seis principais biomas brasileiros em forma de rodas de conversa em turmas do segundo ano do Ensino Fundamental. O estudo dos biomas já é algo previsto no calendário do 2°ano de escolaridade do Ensino Fundamental no CAp-UERJ. Portanto, pudemos aprofundar as conversas de forma que as crianças além de reconhecerem paisagens e características de cada bioma, pudessem refletir sobre a responsabilidade de cada um em relação à preservação dos nossos biomas e como sua devastação causa danos profundos à nossa sociedade. Além de envolver as crianças nas conversas e estudos em torno das principais causas do desequilíbrio ambiental, nos desafiamos a pensar com elas possíveis ações para minimizar o processo de destruição dos biomas.
Palavras-chave: Diálogo, crianças, biomas brasileiros.

Introdução

> Quando a última árvore for cortada, o último peixe for capturado, o último rio for envenenado, só então perceberemos que dinheiro não se come.
> (Provérbio indígena).

O projeto Constituir saberes didáticos para lidar com a diferença na escola - Operando com a noção de jurisprudência pedagógica foi criado em 2007. Atualmente é coordenado pela professora Margarida dos Santos, no Instituto de Aplicação da UERJ. No momento, possui duas bolsistas de iniciação à docência que atuam com a professora Margarida, desenvolvendo projetos relacionados principalmente à geografia. Este ano (2024) estamos trabalhando com o projeto Biomas do Brasil. Neste projeto procuramos conversar, estudar, pensar e trabalhar a partir de alguns encaminhamentos: conversa inicial sobre o que as crianças sabem sobre o que sejam os biomas (levantamento das hipóteses); leituras de imagens, de notícias de jornais, de mapas temáticos, apreciação de vídeos e conversas sobre os 6 grandes biomas brasileiros; e produção de registros escritos e imagéticos dos motivos que estão promovendo à devastação dos biomas; estudo sobre a ameaça à vida dos animais e plantas presentes nesses biomas, inclusive às vidas humanas afetadas com a destruição dos mesmos.

Discussão sobre os biomas brasileiros.

O estudo dos biomas já é previsto para o segundo ano do ciclo de alfabetização no CAp-UERJ, porém, algumas situações foram o mote para que pudéssemos dar início às discussões sobre esse tema em 2024. No início deste ano estava sendo noticiada com frequência as queimadas no Pantanal; depois ocorreram as enchentes no Rio Grande do Sul - catástrofes ambientais que não estão fora do espaço e ocorreram nos biomas brasileiros - o que nos despertou para iniciar a conversa.

Além dessas questões, a leitura de um livro infantil sobre as diferentes infâncias nas cinco regiões do Brasil nos levou a

conhecer as infâncias das crianças do Vale do Jequitinhonha (MG), atravessadas pela mineração. Em meio a conversa sobre a presença de minérios como a turmalina e mostrando as imagens da pedra preciosa, uma criança exclama: ''então as crianças de lá são ricas!'' E, com tristeza dissemos a eles que não, ao contrário, a região do Jequitinhonha é uma das, senão, a mais pobre de Minas Gerais, o que gerou uma conversa interessante sobre mineração, os problemas ambientais que ela causa, os desastres naturais que já aconteceram em Minas Gerais e também quais são os biomas presentes no estado.

A partir das falas das crianças nessa conversa houve uma percepção da necessidade de explorarmos mais essas temáticas que foram minuciosamente recebidas pelos alunos. Então nasceu a ideia de realizar encontros específicos em nossa turma e nas outras duas turmas do segundo ano, com o intuito de estabelecer diálogos acerca dos biomas brasileiros para além de suas características e paisagens, mas também os problemas ambientais relacionados a eles, suas resultantes em escala regional e nacional e o que podemos fazer para amenizar esses problemas.

O objetivo era exercitar a escuta sensível do que o outro está a dizer, levando sempre em consideração as curiosidades e conhecimentos dos alunos. Trabalhar os biomas brasileiros com crianças é uma oportunidade de construção da consciência ambiental desde cedo, além de promover o conhecimento sobre a rica biodiversidade do país. Durante os estudos procuramos saber que plantas e animais estão presentes no Pampa, por exemplo; no Cerrado, na Mata Atlântica…Buscando gerar conhecimento e identificação dos biomas através de imagens.

Ensinar as crianças a identificar e diferenciar os biomas brasileiros, como Amazônia, Cerrado, Mata Atlântica, Caatinga, Pantanal e Pampa, compreendendo suas principais características é importante para entender como cada um deles funciona e como podem ser impactados, aumentando as possibilidades de cuidados e medidas de amenização dos problemas, a medida em que conhecemos seu funcionamento e localização.

Explorando os biomas do Brasil

Para dar início ao projeto dividimos as visitas às 3 turmas do segundo ano do Ensino Fundamental em 4 encontros. No primeiro encontro ouvimos as hipóteses das crianças sobre o que seriam biomas. Algumas hipóteses foram:

> ''Tem lugar grande e lugar pequeno que tem animais, plantas e fogo'' (Murilo).
>
> ''Um lugar que tem árvores e rios e às vezes alaga'' (Luzia).
>
> ''É um lugar de espécies diferentes'' (Davi).
>
> ''Um espaço. Em cada bioma existe um animal diferente por causa do clima'' (Rosa).

Não podemos esperar que crianças de 7 ou 8 anos saibam tudo sobre as situações que queremos discutir. No entanto, acreditamos que seja fundamental aproximá-las da pauta ambiental desde pequeninas. A roda de conversa se coloca como uma rica oportunidade para que as crianças levantem hipóteses sobre os mais diversos assuntos (STRAFORINI, 2001), fazê-la é investir na construção e ampliação do conhecimento. A partir dessas hipóteses iniciamos um breve estudo e sistematização. Apresentando e aproximando as crianças da definição oficial de biomas: "grandes áreas ecológicas com características semelhantes, influenciados por fatores como clima, altitude, solo e relevo" (algumas crianças conseguiram se aproximar). Definição que foi sendo trabalhada através de leitura de imagens, de vídeos, da leitura de notícias, estudo de alguns mapas, além do mapa temático feito pela bolsista Erika Carvalho, apresentando os 6 grandes biomas brasileiros: Pampa, Mata Atlântica, Cerrado, Caatinga, Pantanal e Floresta Amazônica.

No segundo encontro apresentamos e conversamos sobre os principais problemas que ocorrem nos biomas (desmatamento, queimadas, inundação…). Neste encontro pudemos ouvir das crianças algumas propostas para amenizar esses problemas.

Lemos para as crianças um fragmento do livro de Ailton Krenak Ideias para adiar o fim do mundo (2020). Nessa obra o autor discute os problemas ambientais da atualidade e como a sociedade tem papel importante na resolução dos mesmos.

No terceiro encontro, considerando tudo o que já tínhamos visto e conversado, as crianças foram desafiadas a escreverem e desenharem pequenos textos sobre o que estudaram sobre os biomas. Esse registro foi solicitado para compor o jogo da trilha dos biomas do Brasil. Os textos comporiam as casas dos obstáculos no jogo da trilha. Os estudantes foram organizados em duplas ou grupos de trabalho para a elaboração do material. Para dar um parâmetro fomos perguntando sobre curiosidades que eles sabiam sobre cada bioma e escrevendo no quadro. Eles foram se baseando nesses conhecimentos e criando seus textos (charadas para a casa dos obstáculos).

Figura 1 - Crianças criando as charadas para a trilha gigante.



Fonte: arquivo pessoal.

No quarto e último encontro foi dia de culminar o projeto jogando uma partida de trilha em cada uma das salas (21, 22 e 23). As crianças eram o próprio pino da trilha e tínhamos um dado gigante

que era lançado para que eles se movessem pelas casas do grande jogo. As crianças foram organizadas em duplas de jogo e o restante da turma ficou sentada em volta da trilha, podendo ajudar os/as jogadores(as) a responder em todas as vezes que caíssem numa casa que tivesse um obstáculo/charada; já que a proposta era trabalhar naquela modalidade de jogo trilha a dimensão da cooperação.

Figura 2 - Crianças jogando a trilha gigante.



Fonte: arquivo pessoal.

Trilha pedagógica como prática de aprendizagem brincante

A ideia de uma trilha gigante tinha como objetivo trabalhar os saberes discutidos acerca dos biomas durante as nossas conversas, de modo que os alunos pudessem brincar e trabalhar em coletivo para solucionar as charadas criadas por eles mesmos, para compor as casas dos obstáculos. A trilha original foi produzida inicialmente pela ex - bolsista do projeto ID, Ingrid Vitória, mas, sofreu alterações quando as crianças foram convidadas a participarem de sua composição como autoras do jogo com a bolsista. A composição e confecção deste trabalho durou algumas semanas. Num primeiro momento, Ingrid criou a trilha antes de conversar

com as crianças. Depois, seguindo a orientação da professora Margarida, reformulou a trilha incluindo a escrita e imagens com os saberes das crianças. A trilha foi construída em placas de EVA colorido para compor as casas, folhas A4 para as escritas e desenhos, cola isopor, plástico transparente para fazer uma espécie de "bolsos" onde ficam guardadas todas as escritas produzidas

O jogo da trilha é muito interessante pois não se aplica somente aos biomas, pode ser utilizado para outras temáticas e a partir de sua execução pode-se trabalhar outros saberes, como matemática, interpretação de texto, cumprimento de regras e, nesse caso, trabalho em equipe.

As crianças gostaram tanto da trilha gigante que resolvemos produzi-la em formato e tamanho de jogo de tabuleiro, para que cada criança tivesse uma réplica. E assim, criamos uma versão digital da trilha dos biomas, feita no Canva pela bolsista ID Erika Carvalho, com o intuito de divulgar a trilha como um método de aprendizagem viável e efetivo.

Figura 3 - Trilha com imagens do Google.



Fonte: arquivo pessoal.

A princípio, fizemos uma trilha pequena com as charadas criadas pelas crianças, mas utilizamos imagens dos biomas retiradas do Google, porém, orientadas pela professora Margarida procuramos em nosso acervo as imagens dos desenhos produzidos pelas crianças para colocar na trilha. Como estamos trabalhando na perspectiva de crianças como sujeitos autorais, por que utilizar fotografias feitas por desconhecidos e não as produções infantis com suas marcas e percepções? Seguindo a orientação da professora Margarida, resolvemos fazer duas trilhas digitais: uma que contivesse as imagens utilizadas por Ingrid Vitória na primeira vez que executou a trilha dos biomas, e outra já com os desenhos produzidos pelas turmas. Nesta última, também foi disposto um QR Code que direciona a um texto informativo do processo de construção das trilhas.

Figura 4 - Trilha com desenhos das crianças



Fonte: arquivo pessoal.

Foi muito importante durante o desenvolvimento do projeto Biomas do Brasil, em especial na fase de construção da trilha e nos encontros, a parceria com as professoras e o professor das turmas do 2º ano, que abriram as portas de suas salas de aula e cederam tempo de seu planejamento para que conseguíssemos pôr o projeto em prática. Isso mostra a importância do trabalho coletivo na construção da aprendizagem.

O saber de cada turma

Apesar de se tratar de 3 turmas do segundo ano, na mesma escola, os saberes não são iguais. Em cada turma houveram percepções diferentes da discussão que estava sendo feita e compartilhamento de diferentes conhecimentos também. Na turma 21, por exemplo, uma estudante ao desenhar uma raposa para representar o bioma Amazônia, nos ensinou que na Amazônia também tem raposas (raposa-de-orelhas-pequenas). Na turma 22 muitos estudantes tinham um conhecimento aguçado sobre a localização dos biomas no mapa do Brasil e conheciam muitas características dos biomas também.

Durante uma das rodas conseguimos capturar a fala de um estudante da turma 23 que nos ajuda a refletir sobre a importância de proteger o meio ambiente: ''quando a gente destrói a floresta a gente mata a nós mesmos, porque a floresta fornece os recursos naturais que a gente precisa'' (Bernardo, 8 anos). As crianças possuem muitos saberes e muitas ideias para contribuir com as aulas, mas algumas vezes não encontram espaço nas aulas expositivas e cronometradas que as escolas possuem. Durante essas rodas de conversa com as crianças procuramos seguir os conselhos de Walter Benjamin (2015) que nos ensina a conversar com as crianças sobre qualquer assunto. Nos desafiamos a ouvir e acolher as contribuições das crianças.

O desafio da escuta para a construção de conhecimento.

A escuta como saber docente, vai além de respeitar os raciocínios dos alunos, é também uma quebra do adultocentrismo ainda muito presente nas interações professor-aluno na atualidade, de forma que, por muitas vezes nas aulas focamos totalmente em nossos saberes ou no livro didático sem dar espaço para o desenvolvimento de novos conhecimentos ou levantamentos de hipóteses por parte dos alunos. Isso acaba por tornar os conteúdos mais abstratos e pouco interessantes para o aluno. Não basta apenas falar sobre as fumaças e gases tóxicos que respiramos das queimadas, é necessário ouvir suas opiniões, curiosidades e questionamentos sobre a temática para saber trabalhar essas discussões de forma mais efetiva. Por exemplo, um aluno que não se desenvolve com voz ativa em sala de aula, pode se compreender como indivíduo que se comunica e é ouvido em pautas fora de aula, ou até como agente transformador do mundo?

Investir na formação de alunas e alunos perguntadores(as) e levantadores(as) de hipóteses, dá autonomia e confiança aos discentes e os impulsiona a serem pessoas pesquisadoras. Além de trabalhar a prática da escuta, o ato de saber quando falar e quando ouvir também é importante. A partir desses diálogos também podemos aprender diferentes formas de ver/ler o mundo. Neste projeto, ouvimos informações muito valiosas vindas das crianças, o que nos ensina mais uma vez sobre a importância de ouvir o que elas têm a dizer.

Conclusões

Discutir estes assuntos com crianças nos desafia a seguir aprendendo a dialogar e compreender os diferentes saberes e suas formas de ver o mundo e contribui para que elas entendam que temos responsabilidades. Essa conversa foi muito importante para tentar pensar de forma crítica com as crianças sobre a necessidade de atenção por parte da população às atividades econômicas em áreas de

conservação, os descasos na preservação da biodiversidade local e os danos que isso causa em escala local e nacional. Nos desafiar a abrir espaço para contribuições em formas de conversas nos possibilitou ouvir valiosas ideias das crianças para cuidar dos biomas, como: ''reflorestar os biomas de acordo com as espécies deles''; ''reduzir a criação de gado'' (Bernardo); ''mandar cartas para a ONU'' (Benjamin); e ''revezar a parte a ser desmatada'' (Alice). Ideias muito interessantes para crianças com idade entre 7 e 8 anos. Isso é a prova de que as crianças têm muito a dizer.

Essas rodas de conversa com tantas falas interessantes só foram possíveis com a ajuda dos professores do segundo ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ que nos cederam tempo e espaço de suas aulas e salas e ainda nos deram auxílios lembrando as turmas de alguns conteúdos aprendidos sobre os biomas, ou até contribuindo com informações nas rodas de conversa. Os assuntos trabalhados de forma mais crítica também gerou efeitos nos pais dos alunos. Uma fala de um responsável nos levou a outras reflexões, pois nos foi relatado que uma mãe havia dito que nossas aulas estavam assustando seu filho. Isso reflete na necessidade de fazer uma ligação mais aprofundada entre escola-família, para que os pais também entendam as temáticas e sua importância em ser discutida/estudada, bem como a importância de pensar a relação sociedade e natureza (SANTANA e NUNES, 2021).

Referências

ALVES, N. **Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas** In: OLIVEIRA, I. B. & ALVES, N. (org.**) Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BENJAMIN, W. **Experiência histórica e imagens dialéticas.** São Paulo: Editora Unesp, 2015.

BRAGANÇA, I.F. S. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica : trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In:

ABRAHÃO, Maria Helena Barreto : CUNHA, J. L.: BÔAS , Lúcia Villas**. Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmicos – metodológicos.** Curitiba: CVR, 2018,V.1

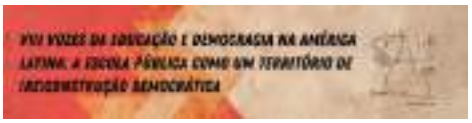
DONAIRE de Santana, A.; RODRIGUES NUNES, J. O. **Relação sociedade-natureza e Degradação ambiental no modo de produção capitalista: um esforço de síntese**. Geoambiente online, goiânia, n. 39, 2021. Doi: 10.5216/revgeoamb.i39.65414.

GARCIA, R. L.(org.). **Novos Olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.

LAROSSA, J. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Editora Autores Associados, nº 19.Jan/Fev/Mar/Abril 2002.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade-mundo.** Dissertação (Mestrado) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, 2001.



AS DIFICULDADES DA MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Fernanda Assumpção Silva Dias da Motta
Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo
fdmotta@gmail.com

Raquel De Sá Tavares
Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo
kellestat20@gmail.com

Introdução

Este estudo visa discutir a relevância do trabalho do/a professor/a de apoio na educação pública. A inclusão escolar surgiu como um desafio que levou as instituições de ensino a reavaliarem sua organização e a explorarem novas abordagens pedagógicas. Turmas com muitos alunos, formação inadequada, profissionais sobrecarregados, métodos de aprendizado diversificados, particularidades, necessidades educacionais especiais e a preocupação de responsáveis, educadores e profissionais da saúde em encontrar formas eficazes de atender a todos os estudantes foram fatores que contribuíram para o surgimento da mediação escolar no Brasil, que ocorreu de forma espontânea e com inspiração em experiências internacionais, embora sem um registro sistemático (Mousinho et al., 2010, p. 95).

O/A professor/a deve ter um olhar atento, observador e sensível afim de compreender e trabalhar o seu aluno na busca do aperfeiçoamento de suas habilidades e talentos, utilizando, para isso, métodos específicos na busca de soluções para as dificuldades diárias, sejam elas na realização de atividades ou na socialização. E isso torna-se muito mais fácil com o trabalho em conjunto com o/a

professor/a de apoio especializado conhecido também como mediador/a.

Diante dessa situação, o/a mediador/a aborda a realidade escolar de forma empática, oferecendo suporte nas dificuldades enfrentadas pelos estudantes. A modificação do conteúdo acadêmico ocorre conforme o planejamento do/a professor/a responsável, explorando diversas estratégias de ensino. Essa intervenção vai além do ambiente da sala de aula, estendendo-se ao contexto social da escola, abrangendo atividades extracurriculares, alimentação e momentos de lazer. Como ressalta Mousinho et al. (2010):

> Dessa forma, várias crianças que demandam um suporte específico, como é o caso de indivíduos com autismo e perturbações psicóticas, recebem o acompanhamento de um/a mediador/a escolar. Esse suporte frequentemente é guiado por especialistas que também atendem esses alunos fora da escola, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, médicos, entre outros (2010, p. 95).

O objetivo dessa pesquisa é abordar as vivências na área da educação, em observações advindas das experiências vividas na área. Para isso, contamos com uma abordagem narrativa a partir do olhar de duas professoras que compartilham suas histórias de vida e experiências, com ênfase na afetividade, acolhimento e adaptação na Rede Municipal de São Gonçalo.

Essa pesquisa foi realizada através da observação do trabalho de mediação, em uma escola municipal e integral, localizada no município de São Gonçalo, com turmas da Creche ao Ensino Fundamental I, cerca de 500 alunos e 12 profissionais de apoio[3]. Foi relatado pelos apoios que eles atendem 3 alunos por turma. Alguns permanecem na mesma sala de forma integral e outros se dividem nos dois turnos.

[3] A Secretaria Municipal de São Gonçalo adota o termo profissionais ou professores de apoio para os que exercem a mediação escolar.

A mediação na escola pública

O/A mediador/a é responsável pela interação entre a criança e as pessoas do ambiente escolar. Também é o profissional que passa mais tempo com a criança na escola e que faz a "ponte" sobre o seu processo de desenvolvimento com os pais e os terapeutas.

O termo PCD é a abreviação de Pessoa com Deficiência, usado desde 2006 para se referir a pessoa que tenha alguma deficiência, seja ela adquirida ao longo da vida ou no nascimento, quando a convenção sobre direitos da pessoa com deficiência das Nações Unidas convencionou seu uso.

Muitas instituições acreditam estarem trabalhando a prática inclusiva na sua rotina, quando, na verdade, estão sendo apenas integracionistas. Algo que pode ser observado no dia a dia escolar são instituições tentando cumprir a exigência da inclusão adequando-a de acordo com o modelo da escola tradicional, já bastante conhecido, mantendo sua estrutura intacta, cultura, instrumentos pedagógicos e métodos avaliativos. Além disso, pode-se notar que a escola vem permitindo e assegurando o acesso de todos, incluindo os ditos "anormais", mas os excluindo durante o processo educacional.

É notório que as escolas particulares rejeitam quando podem, as matrículas das crianças ou jovens PCDs por não aceitarem suas condições físicas e intelectuais esquecendo-se que o art. 205 da Constituição Federal/1988 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, portanto, é um direito constitucionalmente assegurado, inerente a dignidade da pessoa, contudo, a recusa permanece. Sendo assim, a procura por vagas nas escolas municipais vem crescendo cada dia mais e trazendo outro transtorno com relação ao quantitativo de alunos porque o número de alunos PCDs cresce, mas os mediadores não, a conta não fecha. Nas escolas municipais o/a mediador/a atende a partir de três crianças ou jovens laudados, independentemente do tipo de deficiência, ficando assim sobrecarregado.

O papel do/a professor/a e/ou mediador/a na aprendizagem e desenvolvimento da criança, o seu olhar observador e criterioso diante das situações apresentadas é de extrema importância para um bom resultado ao final do ciclo. É buscando novas técnicas e dinâmicas diferentes para trabalhar o conteúdo que o profissional se reinventa e aprimora os seus conhecimentos a cada dia na busca pelo melhor para a criança, entretanto nos deparamos com várias barreiras, vários empecilhos que precisam ser ultrapassados como a falta de recursos, espaço adequado, profissionais capacitados e classes superlotadas. O/a professor/a proporciona ao aluno o contato direto com as mais diversas experiências, sensações e matérias, dos mais variados através de um trabalho conjunto com a utilização de objetos e recursos alternativos e diferenciados para estimular os sentidos e que atendam às necessidades de cada criança.

Na escola pode-se observar o/a mediador/a atuando no papel de interventor/a e inventor/a. Inseridos/as na dinâmica e na ecologia daquele meio, os/as mediadores/as correspondem à demanda e intervêm na realidade da escolarização e na socialização das crianças ditas autistas ou psicóticas. As intervenções como os alunos são face a face.

Por muito tempo o aluno dito desviante, considerado "anormal", permaneceu oficialmente excluído da escola, era ignorado ou encaminhado para serviços de saúde. Na atual conjuntura, a política de inclusão se tem colocado como uma diretriz, opondo-se às práticas segregatórias que até então se mantiveram. Entretanto, o que dela tem superado o campo da retórica? E se a inclusão exige a criação de uma nova escola, novas relações, em que grau as escolas têm se desconstruído, se reinventado e intensificado o processo de diferenciação da vida?

O/A mediador/a escolar atua como um elo entre a criança e as experiências que ela enfrenta, especialmente nas situações em que há dificuldade em compreender o mundo e suas interações. Ele facilita a interação entre a criança, o professor, os colegas e as atividades, identificando pontos a serem melhorados e criando formas de superar os obstáculos do dia a dia. "O mediador ajusta

os conteúdos, atividades e métodos para que o aluno aproveite ao máximo os processos de ensino-aprendizagem, sempre colaborando com o professor responsável" (Moura; Neto, 2012).

O/A mediador/a

O/A mediador/a escolar está entre a criança e as situações vivenciadas por ela, principalmente naquelas em que há dificuldade de interpretação do mundo e de ação. Ele/a medeia a relação da criança com o/a professor/a, os/as colegas e as atividades, detectando e pensando maneiras de ultrapassar os desafios do cotidiano. Desenvolve e adapta atividades, metodologias e conteúdos, a fim de que a criança desfrute da melhor maneira possível dos processos de ensino-aprendizagem, sempre em parceria com o/a professor/a regente (Moura; Neto, 2012). O/A mediador/a faz o papel na vida do aluno de incluí-lo na rotina escolar, na rotina da sala de aula, na adaptação que é feita a partir do plano de aula do/a professor/a regente. A partir desse plano, o/a mediador/a realiza seu Plano de Ensino Individual o chamado PEI, onde será avaliado quais interesses desse aluno, o que desperta a sua atenção, seu interesse e traçar a partir daí a melhor metodologia de ensino. Segundo Mousinho et al. (2010):

> [...] o mediador escolar não deve agir de forma substitutiva ao professor regente, mas ser apoio para ele. Sua atribuição basal é ser intermediário diante das situações que envolvem questões comportamentais, pedagógicas, sociais, recreativas, de comunicação e de linguagem. Não como quem traduz o ambiente pelo aluno, mas sim em uma tentativa de fazer com que aquele estímulo seja perceptível para a criança e assim, possa ser interpretado por ela (2010, p. 940).

Observou-se as dificuldades com o qual o profissional precisa lidar e transpor diariamente para que realize sua função de forma adequada devido à falta recorrente de material.

As dificuldades começam desde a vivência no dia a dia da relação com o/a professor/a que vê o mediador não como um/a

parceiro/a de trabalho, mas sim como um/a cuidador/a que precisa retirar o aluno de sala para que ele/a possa dar aula. Alguns profissionais não conseguem conviver, coexistir de forma amigável com seu aluno PCD em sala, não possuindo a sensibilidade de compreender que aquele aluno possui uma limitação, que ele desregula emocionalmente, mas também possui uma capacidade de compreensão e da maneira dele, percebe essa exclusão, essa não aceitação e isso não é benéfico para nenhum dos lados.

Mediador x professor

No olhar de Mousinho et al., (2010, p.95), "o mediador deveria ser encarado como um profissional que assume o papel de auxiliar na inclusão do aluno com deficiência e não o papel de professor principal da criança". Ele deveria ser visto como mais um agente de inclusão, na medida em que ele teria circulação pela instituição, produzindo questionamentos na equipe escolar estando sempre atento a quando e como deve fazer sua entrada em sala, sem permanecer ali esquecido e excluído junto com o aluno. Cabe ressaltar que o/a mediador/a pode assumir o papel de ser um apoio para que a criança possa ser incluída em um processo educacional que, de outra maneira, ou seja, sem uma pessoa diretamente a apoiando numa relação um para um, poderia ser desestruturante e insuportável, tanto para a escola quanto para o aluno com deficiência.

O/A mediador/a precisa superar barreiras junto ao/a professor/a regente que apresenta uma dificuldade em entender, em perceber ou não que o trabalho de mediação é de facilitador, auxiliador no aprendizado, de inclusão desse aluno e não de fazer o papel de cuidador, onde lhe é solicitado a retirada dessa criança ou jovem da sala para não causar alvoroço.

O/A professor/a regente deve ter um olhar atento, sensível, observador e empático, capaz de compreender e trabalhar o seu aluno aperfeiçoando suas habilidades e talentos, utilizando métodos específicos na busca de soluções para as dificuldades diárias, e isso se torna muito mais fácil com a ajuda e o trabalho

conjunto do/a professor/a de apoio especializado que faz a mediação entre os conteúdos e o/a professor/a regente.

A falta de uma formação continuada desse/a regente traz um atraso para o processo de inclusão da criança ou jovem PCD de forma eficaz.

O professor como mediador

De acordo com Vygotsky (2007, p. 104) "o educador é o indivíduo responsável por estruturar o espaço que facilita o aprendizado, uma vez que é no ambiente da sala de aula que o aluno desenvolve e constrói os seus conhecimentos".

Esse ambiente desempenha um papel crucial nesse processo de aprendizado, e cabe ao professor torná-lo o mais acolhedor e estimulante possível. As interações e condições criadas nesse espaço resultarão em saberes, posicionando o professor como um facilitador e formulador de situações educativas.

Matui (1995) enfatiza que "a mediação é um processo contínuo e que este ato serve para conectar o estudante ao tema em questão". Assim, a mediação se torna essencial para estabelecer uma relação entre o aluno e o conteúdo que se deseja que ele aprenda.

Segundo Vygotsky (1998, p. 94), "a função do educador é atuar como um mediador, sendo um aliado crucial no processo educacional". O professor deve incentivar o aluno a desenvolver seu próprio aprendizado e identidade. O autor "também levanta questões sobre a função que a escola xerce como uma instância educacional e o papel do professor como facilitador nesse contexto" (1998, p. 94). É importante destacar que para que a educação seja eficaz, ela precisa acompanhar e antecipar o desenvolvimento do aluno. Portanto, podemos considerar que ensinar ao estudante um assunto que ele já domina ou algo que está além da sua capacidade de percepção não tem sentido, é um ensino sem eficácia.

Enquanto alguns profissionais hesitam em receber estudantes com deficiência, há educadores/as que os abraçam de forma acolhedora. O número de crianças e jovens com deficiência que

estão matriculados é superior ao de mediadores/as disponíveis. Dessa forma, é necessário que alguns/algumas educadores/as desempenhem simultaneamente as funções de professor/a e mediador/a.

Mesmo diante de uma carga intensa de trabalho, os/as educadores/as procuram maneiras de integrar seus alunos nas atividades em sala de aula, fazendo as devidas adaptações no currículo e no planejamento, conforme as necessidades individuais de cada estudante. Eles têm a percepção de que haverá momentos em que o que foi planejado não ocorrerá como esperado, e isso é aceitável; alternativas serão empregadas para garantir a inclusão, mesmo que envolva apenas momentos de diversão naquele dia.

Para Vygotsky (1998, p. 95), "a brincadeira de faz-de-conta forma uma zona de desenvolvimento proximal, já que, ao substituir um objeto por outro, a criança começa a se relacionar com o significado que lhe é atribuído, em vez de se fixar no objeto em si". Além disso, argumenta "que a criação de cenários fictícios na brincadeira emerge da interação entre o indivíduo e o ambiente social, permitindo que a criança se desvincule das limitações da realidade imediata, ao mesmo tempo em que ela tem a chance de gerenciar uma situação" (Vygotsky, 1998, p. 95).

Considerações finais

A educação oferecida pela escola, pública, integral, inclusiva e diversificada deve ser garantida para a população como um direito inalienável, para isso, ela precisa ser inteira na sua funcionalidade e tempos oferecidos, nos espaços, recursos, propósitos formativos e condições de trabalho, par que o aprendizado, a obtenção de conhecimento através da leitura de mundo possa ajudar na construção da cidadania como ensinava o mestre Paulo Freire nos círculos de cultura.

É possível afirmar que a educação especial não existe, mas sim uma invenção disciplinar, desordenada, heterogênea, criada pelas

ideias e conceitos vagos do "normal", da "norma", da "normalidade". Como diz Skliar (2006):

> Tal invenção disciplinar talvez tenha tido como objetivo principal em sua origem a pretensão de ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção, dessa outra fabricação, dessa outra produção que chamamos habitualmente "normalidade" (2006, p. 17).

Para seguir o ideal de escola inclusiva a instituição precisa sofrer adaptações que vão muito além do conceito pedagógico, conteúdo curricular ou espaço físico. Precisa reinventar-se, tornar-se um lugar onde o questionamento impera, com ênfase nas reflexões sobre seus ideais problematizando o que produzem de subjetividade e de relações de poder, pois simplesmente permitir o acesso do aluno à escola não é incluir.

É preciso fortalecer a democracia no espaço escolar, os direcionamentos da escola no seu tempo, dinâmica e inclusiva. A escola tem o papel de socializar as crianças e jovens ensinando valores e princípios e, por isso, ela precisa ser laica e inclusiva. A qualidade social da escola pública só será alcançada para todas as pessoas quando fizermos valer os conteúdos programáticos que conquistamos no Plano Nacional da Educação (2014 – 2024).

Superar essas dificuldades requer um esforço conjunto para incluir melhorias na formação docente, investimentos em infraestrutura, aumentar os recursos disponíveis e promover uma cultura de resolução de conflitos mais colaborativa com reconhecimento profissional e apoio contínuo aos educadores.

Referências

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Rio de Janeiro, 1891.

FREITAS, E. Mediador escolar – Recriando a arte de ensinar. 2015. Editora: Wak. 104 páginas

MAMEDES, N. O. L. Educação Inclusiva: Interação de professor e mediador. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 25, 6 de julho de 2021.
MATUI, Jiron. **Construtivismo: Teoria Construtivista Sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.
MOURA, S. M.; NETO, E. A. P. O papel do professor de apoio permanente para alunos com necessidades educativas especiais: reflexões sobre as políticas públicas e suas ações educativas nas salas de Ensino regular. In: Semana da Educação, 2012, Londrina. Anais...Londrina: UEL, 2012. Disponível em: www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/educacaoespecial/opapeldeprofessorde.pdf
MOUSINHO, R. et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 27, n. 82, 2010.
MOYLES, Janet. R**. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.
OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Ed. Scipione, 1997.
SKLIAR, Carlos. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.
VYGOTSKY, Levy. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998. https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/09/12/o-que-e-pcd-entenda-a-sigla-equem-tem-direito-a-beneficios.htm

EU, CAÇADOR DE MIM: TRAVESSIA ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Florentino Maria Lourenço
florentinomarialourenco@gmail.com

Resumo: Moçambique é uma nação jovem, que alcançou sua independência em 1975, depois de dez anos de luta armada contra o regime colonial e segregacionista português. Em 1975, o país herda uma taxa de analfabetismo em torno de 90% (Johnston, 1984) e 93% (Mazula, 1995). O texto em tela tem como objetivo argumentar que o apagamento, o silenciamento e a exclusão da memória histórico-nacional nas pesquisas que objetivam compreender o estágio atual da educação no país se reflete na forma como o Estado, especificamente, a educação desenha as suas políticas. Nesse sentido, partimos do nosso percurso individual e coletivo para evidenciar os espaços interculturais permeados de oralidade, apoiados no conhecimento das suas histórias enquanto territórios que podem reconfigurar o ambiente das aprendizagens e ampliar as possibilidades de compreender a educação e o percurso formativo de professores. O texto se conclui com uma possibilidade de resgatar um novo ator quase que esquecido nas pesquisas moçambicanas —a memória histórica.
Palavras-chave: Memória, escola pública, educação.

Notas iniciais

A semelhança de muitos conceitos que caíram na problematização no último século, a conceituação da "memória" não se escapou da plurissignificação. A memória enquanto recuo ao passado é usada de maneira universal, no entanto, a sua aplicação demasiada em diferentes contextos tão pouco serviu para a sua estabilidade. Por assim, a referência a este conceito se reveste de pluralidade, "ambiguidades" imprecisões que o faz ser

aplicado na margem perceptiva daquilo que Hall (1996) chamou de uso sob rasura.

O estudioso Hampâté Bâ (2010, p. 17) sentencia que "qualquer adjetivo seria fraco para qualificar a importância que a tradição oral tem nas civilizações africanas. Nelas, é pela palavra falada que se transmite, de geração em geração, o patrimônio cultural de um povo." O objetivo deste ensaio é partir das questões de meu percurso autobiográfico para levantar reflexões teóricas e epistemológicas que, ao nível particular me possibilitam compreender as trajetórias das classes populares e, ao nível coletivo servem de veículo para construir percepções locais com embasamento empírico e participativo que resistem à centralidade e proclamação da história única que se quer impor global.

Apoiado em Benjamin (1987), pensamos que a arte de narrar com recurso à memória para nós enquanto povos subalternizados se posiciona como contraveneno do apagamento histórico em que somos sujeitos pela colonialidade epistêmica. Esta visão é aprofundada em Hampâté Bâ que compara o ato de contar histórias como o deslocar às bibliotecas onde tudo se encontra "guardado pela memória coletiva, a verdadeira modeladora da alma africana e arquivo de sua história" (Hampâté Bâ, 2010, p. 17).

Maria Paula Meneses, inspirada em Samora Machel, estudiosa e crítica da visão eurocentrista da história, em diálogo com a memória, lembranças individuais e coletivas, no seu texto "O Passado não Morre - a permanência dos espíritos na história de Moçambique" ao aprofundar a análise do conceito de memória com o embasamento das epistemologias do Sul nos convoca à recorrer à ela como metodologia de estudo que nos possibilita fazer a triangulação e confrontação da informação recolhida nos arquivos coloniais com a vinculada na base oral dos povos de tradição oral.

Nesse sentido, as pesquisas que se apoiam na memória têm jogado um papel importante para reescrever a história, na medida em que a memória é central para estruturar e fazer a triangulação "entre os fatos dos arquivos coloniais e o conhecimento social das

pequenas atividades das lutas locais" (Meneses, 2010, p. 153). Para a autora, a memória e as narrativas orais operam como mecanismo que resistem ao esquecimento. São vitais para a realização da democracia e para a organização política que possibilita a participação do povo moçambicano sobre alicerces das suas próprias histórias na construção do Estado-nação.

A autora apesar de notar com entusiasmo as pesquisas que se baseiam na memória critica o seu pouco uso nas pesquisas em Moçambique e aponta que esta prática exclui e pode criar ambiguidades teórica, prática, política e epistêmica, pois ao se retirar a memória como constituinte na produção do conhecimento despolitiza e se constrói uma linha invisível entre o ocidente e o Sul global.

Meneses (2010) não cai na armadilha conceptual que o conceito de memória nos oferece, pois compreende que no "período" pós-colonial ela deve servir para tornar viva a história. Assim, a memória não se localiza no campo de batalha dos binarismos (lembrar/esquecer), mas sim, como espaço para reivindicação que se diferencia no campo epistêmico e cronológico. Para a autora, articular o pós-colonial e a memória ajuda-nos a reivindicar e a alargar o campo de debate, na medida em que, incorpora inovadoras formas de produção de conhecimento que reclamam sua consideração no plano epistêmico.

A memória nos permite fazer questionamento sobre o nosso percurso histórico para não cairmos "na crônica de uma historiografia vitoriosa" onde os fracassos, os aspectos menos vitoriosos são desnecessários para a análise do nosso percurso com país. Ela nos auxilia a construiruma história que se completa pelo tempo e se enriquece nas nossas descobertas e teorizações, permite-nos voltar atrás afim de "requestionar os conhecimentos considerados como definitivos". Para Moçambique trata-se de recuar à análise dos caminhos do nosso percurso, as opções tomadas, os avanços e os erros cometidos, para melhor pensar o futuro (Bragança, 1986, p. 33).

Ainda, a memória, amplia a nossa reflexão sobre o que deve ser incluído e excluído da atual configuração do conhecimento. Ela

nos leva ao que Hall (2023) nos convoca a interrogar "se o momento pós-colonial é aquele que vem *após* o colonialismo, e sendo este definido em termos de uma divisão binária entre colonizadores e colonizados, por que o pós-colonial é *também* um tempo de diferença?"

Por isso, os narradores da tradição oral são em nossos contextos as imagens arquetípicas dos historiadores materialistas que alimentados pela nossa historicidade revelam que as narrativas individuais transpõem a linha quotidiana para atingir a compreensão macrossociológica.

Ainda, pensamos que o encontro entre a memória e as epistemologias do Sul em triangulação com as experiências pessoais e coletivas nos possibilitam compreender a nossa classe social, a nossa história, a nossa missão revolucionária de classe cientes de que a nossa trajectória é vítima do "princípio universal de desqualificação dos saberes presentes nas várias colónias, transformando estes conhecimentos num saber local, tradicional, circunscrito ao espaço dos trópicos" (Meneses, 2013, p. 2).

Trajetória em ambiente plurilíngue – A Escola como espaço de resistência

Fugir as armadilhas da mata escura
Milton Nascimento

Elaborei esse ensaio para demonstrar que o terreno da cultura é insatisfeito, rebelde e autossuficiente. Partindo do meu contexto cultural acalorado na tensão entre monolinguismo e o bilinguismo trago no campo de debate a tensão entre culturas orais e letradas como um parâmetro de diferenciação do capital cultural, que é diferente de outras crianças e jovens que nascem em contexto cultural e territorial impostos ao monolinguismo.

A partir das memórias da minha família, que refletem tempos trazidos até mim através dos livros, das pequenas e densas histórias narradas em contexto familiar, que me inundam de lembranças da escola primária até o cruzar dos oceanos (índico e

atlântico) para frequentar o doutorado no Brasil, procuro ampliar linhas reflexivas junto dos "esfarrapados do mundo e [daqueles e daquelas] que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam (Freire, 2020, p. 5). Por isso em pleno trânsito e na minha constituição enquanto *Ser sendo* em tessitura, fruto da escola pública moçambicana, sujeito das classes populares compreendo que a educação ocorre quando os sujeitos são preparados para enfrentar temporalidades contemporâneas e as suas contradições, ou seja, quando "a educação é um movimento e ordem, é um sistema e contestação" que prepara os homens a viverem e a olharem o ato de aprender como movimento, político, histórico e teórico que se constitui na relação com *outro* e na transgressão de si (Brandão, 1981, p. 50).

É recorrendo a memória que rememoro o meu percurso no coletivo de alunos das classes populares que iniciaram a vida estudantil num meio rural permeado de múltiplas configurações sociais, linguísticas e culturais, cuja maioria partilha uma vida precarizada herdada do sistema colonial. Partilha a vida de pés-*descalços*, camisas novas no início e encardidas no fim-de-ano letivo, caras ranhosas, principalmente no inverno. Éramos estes outros sujeitos sonhados no projeto educacional iniciado na década de 1960, com a fundação do Instituto Moçambicano em Tanzânia, seguidamente, transformado em *protonação*[4] na Escola da Frelimo[5] em Bagamoyo da década de 1970.

Pertencemos na década de 90 a geração que se beneficia do projeto iniciado por Samora Machel de Fazer da Escola a Base para o Povo Tomar o Poder. As escolas moçambicanas eram territórios

[4] O conceito de *protonação* aqui é percebido na perspectiva de Ziegler (1985, p. 475) "nada tem a ver com uma nação autêntica. É uma sociedade heterogênea. O poder político faz dela objeto de lutas, de negociações, de transações permanentes". A dimensão de *protonação* busca incutir ao nível da consciência coletiva um certo grau de consenso.

[5] Frente de Libertação de Moçambique, movimento formado em 1962, desencadeou à escala nacional a luta de libertação colonial. Tendo celebrado a vitória em 1975.

outros de aprendizagem com características peculiares, por isso Samora Machel no seminário de educação realizado na cidade da Beira em 1981, adverte aos professores e às professoras que

> ao analisarmos o aluno das nossas escolas devemos vê-lo sob vários ângulos, isto é, quem é o nosso aluno, o que traz consigo, donde vem, para onde vai, como é que ele deve ser, quais as suas tarefas, quais as transformações que nele devem ser operadas. A grande maioria dos nossos alunos são filhos dos pobres. São de origem essencialmente camponesa. São jovens que vêm do campo, não conhecem a eletricidade, não conhecem uma casa de alvenaria, não conhecem o chuveiro, a luz de uma lâmpada, o candeeiro (Machel, 1981, p. 14).

A educação era revestida de significado ideológico, sugeria-se que ela transpusesse o ato de ensinar a ler e a escrever, para uma tarefa de classe que passava pela produção de uma consciência coletiva que legitimasse a reivindicação contra a opressão e descriminação dos alunos das classes populares. Samora Machel entendia que eliminar as crenças, ignorar os contextos dos alunos alfabetizandos por via da ridicularização era imprudente e contraproducente aos princípios da independência nacional. A realidade do campo não deveria ser rejeitada, mas usada para a transformação. Os professores têm a tarefa de promover uma aprendizagem que possibilite a construção de uma consciência crítica que compreende a educação como uma ação emancipadora, cultural e para a liberdade. Assim, a Frelimo no 3º Congresso desafiou-se a desenvolveu ações que visavam a

> intensificação da formação política e ideológica revolucionária dos professores e dos alunos, de modo a assegurar que os professores sejam agentes ativos do conhecimento científico e da Revolução e – que os alunos assumam os interesses e a vida do povo trabalhador (Frelimo, 1977, p. 66).

Aqui e agora na constituição de investigador do campo da educação vertido para as classes populares em diálogo e no encontro com o pensamento das epistemologias do Sul venho compreendendo que as práticas e a disposição da escola onde

frequentei o ensino primário, das quais a maioria das instituições de ensino em Moçambique partilham, são espaços de resistência teórica, prática, epistêmica e ontológica ao pensamento colonial separatista baseado na ideologia racial que construiu fronteiras que dividem o mundo 'moderno' ocidental e espaços coloniais.

As nossas escolas não eram apenas espaços de transmissão de conhecimentos. Eram territórios outros de afirmação das nossas identidades, se bem que, atravessadas por uma "pedagogia colonial". Esse cenário, faz com que as escolas moçambicanas apresentem aquilo que Rocha (2008) caracterizou como violência institucionalizada contra as classes populares, que de modo geral, são compostas por sujeitos que não preenchem os requisitos institucionalmente eleitos como padrão social: individualizam os fracassos, culpabilizam a família, criam *os anormais*, que em muitas vezes repetiam de classe e eram (in)conscientemente convidados a desistir da escola.

A minha família pouco sabe da sua existência acima destas três gerações, meu avô semi-assimilado[6] e instruído nunca se predispôs a retirar o lodo cimentado sobre as outras gerações, seus antepassados que tiveram suas histórias suprimidas e roubadas. Como Mia Couto (2021) nos provoca a pensar – somos mapeadores das nossas próprias ausências. Essas ausências outras provocadas pelas correntes epistêmicas ancoradas ao pensamento ocidental e/ou devastadas pelas guerras. Ao compreender que a memória cumpre o sentido temporal e é resultado das ausências Mia Couto apresenta-a permeada de duas dimensões: como herança histórica

[6] Coloco o prefixo semi porque considero-o ele não assimilado totalmente. O assimilado/a era a nome atribuído ao africano ou africana que depois de passar por um processo de instrução e aculturação assumia práticas e costumes da cultura europeia, em contrapartida negava a sua própria cultura bantu. Através deste processo ficava mais fácil o processo de colonização e expropriação do Outro. Assimilado trata-se de uma classificação do código de Assistência ao Nativo de 1921 que reconhecia o africano ' civilizado' como aquele que falava português que tinha se desmembrado das práticas e valores africanos considerados tribais, além de possuir a capacidade de autossustento.

e como busca de aprofundamento das ausências que se preenchem pelos relatos históricos que são retirados de uma caixa que nos foi deixada pelos nossos antepassados.

O processo de assimilação consistia no aniquilamento da história dos moçambicanos através de um sistema educacional baseado na equação desumana: *colonização – cristianismo – civilização – paganismo – selvageria – coisificar*, (Césaire, 2020), porque para dominar, o regime colonial teve como parceiro a fé cristã descrita na Bíblia Sagrada (2010), que apresenta o ocidente como superioridade científica, moral, religiosa e humana, em sobreposição aos deuses sagrados africanos, às práticas religiosas e culturais dos negros, que na ínfima compreensão ocidental eram frutos da superstição, paganismos e manifestação de vida selvagem.

Corroborando Thomaz (2009, p. 15) "o equilíbrio colonial se mantinha na medida em que uma rigorosa hierarquia existente entre os distintos grupos sociais se reproduzia, assim como pelas múltiplas possibilidades de exploração do trabalho indígena por parte dos colonos."

É nesta posição de condenados da terra e de subalternizados do mundo (Fanon, 1997) que vou juntamente com outros negros africanos, da América Latina e Caribe nascendo e, já caminhando para (re)escrever a história em contraponto à ideia de que apenas o ocidente tem e faz a sua etnografia. Kant, Hegel, Montesquieu, Hume são representantes desta teoria. Montesquieu questiona "como é possível que Deus tenha colocado uma alma sobretudo uma alma boa, num corpo muito negro?" (Montesquieu, apud Lopes, 2024, p. 26).

A resposta se encontra na teoria kantiana "os negros da África não receberam da natureza nenhum sentimento que vá para além da estupidez" (Kant *apud* Lopes, 2024, p. 26). E, talvez a mais cruel de todas veio pelas mãos do renomado filósofo Hegel quando afirma que "a África é o país da infância, envolvido na cor preta da noite, para além do dia, para além da história consciente de si

mesmo" são povos sem história que não realizam nenhum movimento histórico (Hegel *apud* Lopes, 2024, p. 26).

Em territórios como Moçambique, onde a colonização se prolongou por muito tempo, tendo enquanto sistema "desaparecido" no último quartel do século XX, o passado é presente. Não encontramos uma geração que não é atravessada pela memória da guerra, da subalternização e desqualificação epistêmica. As nossas conversas, interações são permeadas por Referências às lutas, por isso, como Samora Machel nos desafiou "Não vamos esquecer!" do tempo em que "o senhor negro chamado de rapaz, dos transportes e demais espaços públicos segregados" (Thomaz, 2009, p. 15) o tempo que se força um passado colonial, mas que se torna presente e fundamental para a compreensão da nossa escola.

A memória deve nos auxilia a compreender que o colonialismo nos é presente. Entre moçambicanos as marcas são ainda vivas, quer no campo, quer na cidade, nas árvores e nas pedras, na argila e no cimento "são cotidianas as histórias sobre o tempo colonial" Thomaz (2009, p. 15). Ela não serve para (re)lembrarmos ou descrever um determinado fenômeno ou período histórico. Ela nos auxilia a (re)ler o passado e a interrogar a colonização. Alargando a análise, Hall (2023, p. 101) escreve que não se trata de construir uma linha de pensamento "que não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. [Ela] relê a colonização como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural."

Discutida a importância da memória podemos nos questionar: que relevância o conhecimento do percurso histórico pode auxiliar a formação de professores e a educação no geral? Considero que a perda da memória na construção das políticas educativas coloca-nos como uma nação que se vai transformando em ramos ocos ao balouço dos ventos soprados pelo Norte que vão moldando as nações sob a égide da globalização. Não se pode analisar a história em sua dimensão social, política e educativa sem que se investigue e examine profundamente a memória coletiva, pois ela é portadora

de poderes, concepções e marcas visíveis e invisíveis do nosso percurso formativo enquanto Estado-nação.

Se por um lado, a sociedade moçambicana evoluiu e foi ganhando consciência dos seus direitos, aumentando as exigências ao poder político, por outro lado, o Estado moçambicano se viu obrigado a expandir a rede das escolas primárias, garantindo o acesso à escolaridade obrigatória e, por consequência, aumentando as vagas e escolas de formação de professores/as do ensino primário em várias regiões do país. Nesse processo de expansão, a memória histórica e cultural foi perdendo o seu caráter vital na libertação do continente, bem como na organização política e ideológico.

A escola registrou ganhos quantitativos e qualitativos, porque grandes contingentes de crianças das classes populares chegaram ao seu espaço físico escolar. Por outro lado, uma dimensão social e pedagógica foi surgindo e passando despercebida, pois de forma sistêmica e epistêmica a escola não se transformou para receber estes novos sujeitos provenientes das classes populares, a formação de professores não acompanhou essa evolução social – a formação monolíngue, inspirada nos modelos tecnicistas se mostrou incapaz de lidar com as novas demandas e exigências sociais advindas das transformações dos novos sujeitos matriculados nas escolas moçambicanas.

A escola para todos, focada no acolhimento das classes populares a partir dos anos 2000, foi desafiada a ser escola para cada criança, para cada um e uma diferente – para aquele *outro* e aquela *outra* que não cabia antes nos padrões da escola. A sociedade engendrava um novo olhar sobre a escola, pressionando-a a dar responde às necessidades individuais – não bastava ser escola de todos, era necessário respeitar a cultura, os saberes de cada um e uma. Assim a escola era chamada a acolher grupos étnicos distintos, o que exigia a elaboração de novas abordagens construídas coletivamente tendo em atenção novos elementos, novos papéis e conteúdo na formação inicial dos professores.

Nesse sentido, a realidade trouxe outras demandas, a formação de professores foi/é desafiada a considerar que o professor, para além de desenvolver o domínio dos conteúdos a lecionar "tem de estar muito bem informado sobre questões culturais, trabalhistas, econômicas e políticas que são imprescindíveis para alcançar uma compreensão adequada da comunidade e do mundo em que vive, atua e desenvolve sua ação educativa" (Santomé, 1996, p. 5). E os/as professores/as são convocados/as a estudar às condições reais da comunidade, a analisá-las, reformulá-las, questioná-las e colocá-las em causa a fim de redefinir e aproximar as práticas educativas ao contexto real vivenciado.

Só compreendendo a função histórica da memória podemos desenvolver sistemas educativos que respeitem o que Glissant (2008) chama de direito à opacidade — aquilo que permite nos relacionar e pensar as culturas enquanto identidades que estabelecem relações poéticas, onde as diferenças criam harmonias. No campo da educação a memória histórica nos retira da precariedade dos atuais sistemas educativos e de formação de professores, que não incorporam esses novos valores. Um sistema que permanece atrelado a ideologia colonial e neoconservadora que encara a educação/formação de professores na perspectiva tecnicista, apenas associando as matérias às técnicas didático-pedagógicas sem tentar inventar utopias que acalentem futuros outros.

A formação de professores, as escolas e a educação se fundamentadas na memória desenvolvem condições e práticas pedagógicas no contexto de salas de aula que estimulam que, as múltiplas vozes dos alunos sejam ouvidas e legitimadas, pois do ponto de vista técnico pedagógico se estruturam em torno de um conjunto de conhecimentos e práticas em volta da identidade docente, dos saberes docentes vinculados aos conteúdos de seu campo de atuação e os saberes pedagógicos fruto de sua relação com a prática pedagógica e atuação profissional.

Os professores são desafiados a compreender que a aprendizagem em sociedades onde "a memória social é exclusivamente ou preponderantemente oral pressupõe

transformações" pedagógicas e de infraestruturas capazes de garantir uma transição e transformação para o domínio da escrita e aprendizagem efetiva (Freire & Macedo, 2023, p. 246).

Assim, é necessário desenvolver empatia para acolher novos elementos que surgem no processo de ensino-aprendizagem e, formar *professor intercultural* capaz de compreender que os contextos históricos, culturais e familiares impactam na aprendizagem dos alunos e, que enquanto educadores a sua tarefa consiste em compreender os diversos caminhos que possibilitam a transformação das condições sociais dos alunos.

Buscamos argumentar que a memória pode nutrir-se do conhecimento epistêmico e ontologicamente produzido no e para o Sul. Essa afirmativa nos possibilita compreender a nossa temporalidade que se revela problemática. Só com estudo embasado na memória podemos chegar à proposta do filósofo Bissau-guineense — encarar o problema de frente, implementando programas e políticas educativas libertadoras, capazes de conseguir uma verdadeira erradicação do pensamento histórico-ideológico europeu e "mundial" (Lopes, 2024). A memória nos habilita a consciencialização da colonização política e epistêmica para a formação de um novo Estado-nação, onde as futuras gerações se olharão para si, para suas histórias e para o mundo como pertencentes da mesma orquestra sem distinções de cor e de localização geopolítica, epistêmica e ideológica.

Referências

BENJAMIN, Walter. M. **Técnica, arte e política**. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRAGANÇA, A. de, e Depelchin, J. Da idealização da Frelimo à compreensão da história de Moçambique. **Estudos Moçambicanos**, Nos. 5/6, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Edições brasiliense, 1981.
COUTO, Mia. **O mapeador de ausências.** Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2021.
FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.
FREIRE, Paulo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2023.
FRELIMO. **Documentos do 3º Congresso: diretivas económicas e sociais**. Maputo: FRELIMO, 1977.
GLISSANT, Édouard. Pela opacidade. In: **Poétique de la relation**. Revista Criação & Crítica, n. 1, p. 53-55, 2008.
HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.
HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO (Editor). **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. Brasília**: UNESCO, 2010.
LOPES, Filomeno. **Não Amo os Racistas Amadores**. Prior Velho: Paulinas, 2024.
MACHEL, Samora, M. **Discurso de Samora na Reunião nacional de educação**. Maputo, 1981.
MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985.** Lisboa: Afrontamento, 1995.
MENESES, Maria P. O passado não morre - a permanência dos espíritos na história de Moçambique. In **representação e memoria política no contexto Ibero-Brasileiro: estudos sobre Brasil, Guatemala, Moçambique, Peru e Portugal**. Brasilia: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia; Portugal: Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, 2010.
MENESES, Maria Paula. **Para ampliar as Epistemologias do Sul**: Verbalizando sabores e revelando lutas. Configurações - Revista de Sociologia. 2013.
SANTOMÉ, J. Torres. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. Universidade de

Coruña. **Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 1996.
THOMAZ, O. Ribeiro. Não vamos esquecer! Prefácio in; Cabaço J. Luís. **Moçambique: Identidade, colonialismo e libertação**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
ZIEGLER, J. **Contre l´ordre du monde: les rebelles**. Paris: Éditions du Seuil, 1985.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: VALORIZAÇÃO DE CONQUISTAS NEGRAS NAS OLIMPÍADAS

Fernanda Lopes Braga
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
fernandalopesbraga@gmail.com

Lucília Augusta Lino
PPGEDU/FFP/UERJ
prof.lucilia.uerj@gmail.com

Resumo: Este texto apresenta relato de prática pedagógica antirracista de duas professoras focalizando a participação e as conquistas de atletas brasileiras negras nas Olimpíadas, inserida em proposta de investigação sobre a formação continuada para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. A pesquisa problematiza a necessidade de uma formação continuada docente que promova práticas pedagógicas antirracistas desde a Educação Infantil, contribuindo para a construção de narrativas contra-hegemônicas, pela valorização da história, cultura e contribuição da população negra. Essas formações podem influenciar mudanças nas práticas pedagógicas das professoras e a percepção das crianças negras quanto a sua identidade racial, valorizando a diversidade étnico-racial, combatendo o preconceito no ambiente escolar. Este texto é um recorte de projeto de Mestrado, em desenvolvimento, que articula a construção de uma visão crítica sobre racismo e a formação continuada na Educação Infantil. Ancorada na concepção de educação emancipadora de Paulo Freire, propomos articular teoria e prática, com o diálogo entre autores e práticas pedagógicas de duas professoras de Educação Infantil de crianças com quatro anos. As atletas negras, medalhistas nas Olimpíadas, são inspirações e exemplos para as crianças, reforçando a importância de visões positivas sobre a negritude. Freire (2021, 2013) propõe a construção coletiva de uma pedagogia emancipatória, que

supere os históricos processos de exclusão e discriminação, que marcam a sociedade brasileira e mantém o racismo estrutural. Conforme o pensamento freireano, a conscientização sobre a necessária mudança social permite construir uma formação continuada, conforme os princípios da *base comum nacional* da Anfope (1994), que estimule a troca de saberes e a reflexão crítica sobre a prática educativa, que, valorizando as diferenças, combata o racismo, fortalecendo a identidade e a autoestima das crianças negras. A prática docente, enriquecida por uma formação antirracista, possibilita um ambiente educacional que contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes.
Palavras-chave: Educação Antirracista, Formação histórica Continuada, Identidade racial.

Introdução

A educação é um campo fundamental para a promoção de mudanças sociais e para o combate ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Este texto propõe uma reflexão sobre a prática pedagógica antirracista na Educação Infantil, focalizando atividades realizadas sobre as conquistas de mulheres negras brasileiras nas Olimpíadas. O objetivo é analisar como a formação continuada de professores pode contribuir para a construção de narrativas contra-hegemônicas que valorizem a história e a cultura da população negra, proporcionando um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

A formação continuada é essencial para colaborar na capacitação de professores a desenvolverem práticas que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial. A pesquisa em questão investiga como essa formação pode transformar as percepções das crianças negras sobre sua identidade racial e promover um ambiente escolar que combate o preconceito. As atividades desenvolvidas foram fruto da reflexão realizada na formação continuada das professoras envolvidas. Segundo autores como Paulo Freire (2013) e hooks (2017), a educação deve ser um processo emancipatório, que fomente a conscientização e a crítica em relação às desigualdades sociais.

As Olimpíadas são um espaço de celebração das conquistas humanas e, quando se trata de atletas negras, essas conquistas se tornam Referências inspiradoras para as crianças. Mulheres como os ícones da ginástica artística, Daiane dos Santos e Rebeca Andrade, entre outras atletas, não apenas conquistaram medalhas, mas também abriram caminhos para a discussão sobre a presença negra no esporte. A inclusão dessas narrativas nas práticas pedagógicas pode estimular a autoestima das crianças negras e reforçar a valorização da negritude.

Neste contexto, é fundamental que a escola não apenas ensine sobre as conquistas e desafios enfrentados por essas atletas, mas também utilize essas histórias como um meio de promover uma educação que desmonte estereótipos, fomente a empatia e prepare as crianças para serem agentes de mudança em suas comunidades. Ao reconhecer e valorizar as contribuições da população negra, a educação pode ser um poderoso instrumento na luta contra a desigualdade e na construção de um futuro mais justo e inclusivo.

Práticas pedagógicas valorizando a identidade negra e a formação continuada

A abordagem sócio-histórico crítica é fundamental para entender as relações de poder que permeiam a educação. Este trabalho articula teoria e prática, através do diálogo entre autores e a experiência de duas professoras de Educação Infantil que atuam com crianças de quatro anos, na rede municipal de Niterói. O foco das atividades pedagógicas realizadas foi desenvolver práticas que não apenas reconheçam, mas também celebrem as diferenças, utilizando a metodologia freireana como um guia para a ação educativa.

> [...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da

> palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 2000, p. 20).

Deste modo, podemos relacionar o pensamento freireano com as narrativas contra-hegemônicas que desafiam as visões dominantes e promovem uma nova compreensão da identidade negra. Consideramos as formações continuadas como espaço de reconstrução de narrativas e de valorização da contribuição da população negra, ajudando a combater a exclusão e a discriminação. A partir da formação continuada sobre a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) as professoras, que atuam em bi-docência, utilizaram as conquistas das atletas nas Olimpíadas como um ponto de partida para essas narrativas, mostrando que a negritude pode ser, também, sinônimo de força e superação.

A Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, estabelece um marco fundamental para a promoção da diversidade e o combate ao racismo no ambiente educacional brasileiro. Apesar da obrigatoriedade da legislação, nem sempre essa formação alcança todos os professores. Em Niterói a formação em ERER é ofertada às escolas que a demandam, não sendo portanto, universalizada. As professoras da escola em que ocorreu essa experiência pedagógica participaram da formação em ERER e desenvolvem projetos com esse foco.

A relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, conforme descrito por Freire, também se conecta à proposta da Lei 10.639/03. A lei não apenas pede a inclusão de conteúdos sobre a história afro-brasileira, mas também sugere uma *reescrita* dessas narrativas, que deve ser feita de forma consciente e crítica. O trabalho realizado pelas professoras, ao incorporarem as atletas negras e suas histórias de superação nas atividades com as crianças permite esse processo de reescrita, contribuindo para uma visão mais justa e representativa da história e cultura negra no Brasil. Isso foi possível devido a formação em ERER realizada.

Através das formações continuadas, as professoras puderam adquirir conhecimentos e repensar valores e atitudes, em processo de formação e sensibilização que propiciou a transformação da sua prática docente, possibilitando a implementação de metodologias que valorizam a diversidade. A pesquisa para elaboração da dissertação de Mestrado, traz a concepção formativa elaborada e desenvolvida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope, a partir do movimento dos educadores, materializada na *base comum nacional*, cujos princípios, entendidos como um consenso no campo educacional, foram contemplados na Resolução 02/2015, como explicita seu relator:

> Os princípios que norteiam a *base comum nacional* para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (Dourado, 2015, p. 299).

A Anfope (1994, p.23) considera a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, sendo que a concepção da *base comum nacional* demonstra a complexidade dessa formação, elencando treze dimensões que esta deve envolver, sendo que, a primeira afirma a "Formação continuada como direito de todos os profissionais da educação e dever das agências contratantes que deverão criar condições para sua operacionalização" , A entidade destaca que a Formação continuada deve estar "associada ao exercício profissional do magistério, uma vez que atualiza, verticaliza e completa os conhecimentos profissionais", assim como, "Deve estar fincada nos objetivos do projeto pedagógico da escola, a fim de melhor desenvolvê-lo", além de "respeitar a área de conhecimento e de trabalho do professor" (Anfope, 1994, p.23). Nessa discussão, a entidade defende a necessária articulação com a realidade da rede e da escola, já que "a formação continuada deve resguardar o direito à especialização permanente do professor,

respaldado por um projeto político institucional (municipal, estadual e federal)" e "deve ser um processo de interface com o profissional em serviço no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos", e dessa forma, "deve buscar coerência, em todas as fases do processo, com a identidade cultural da região onde se desenvolve", assim como "valorizar as produções de saberes constituídos no trabalho docente" (Anfope, 1994, p. 23). Visando o aprimoramento da cerreira e da atuação do professor, "a formação continuada deve assumir um caráter de especialização ao verticalizar os conhecimentos do profissional atuante na escola, buscando desenvolver no docente competências de pesquisador em seu campo de conhecimento" e "levar em consideração três níveis: o nível pessoal, enquanto crescimento profissional; o nível institucional (agência formadora e agência contratante) articulado com organismos que favoreçam o crescimento político (sindicatos, partidos e outros); o nível sócio-político na medida em que se insere em uma sociedade em contínuo movimento de transformação" (Anfope, 1994, p.23). Por fim, como derradeiro princípio, a Anfope (1994, p. 24) destaca a necessária articulação da formação continuada com o sistema de ensino, visto que esta não pode ser considerada de forma isolada, apontando ainda o papel da Universidade nesse processo.

Assim, considerando os princípios da Anfope, vemos que a formação continuada deve estar articulada à continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões que sobre o trabalho pedagógico. Nessa concepção, a formação continuada é entendida como:

> um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o Homem Integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (Anfope, 1994, p. 23)

Assim, uma "sólida formação teórica" sobre o fenômeno educacional, que contemple a ERER, possibilita aos professores

criar um ambiente onde as crianças se sintam seguras para explorar suas identidades e discutir questões raciais. Além disso, o fortalecimento da identidade e autoestima das crianças negras contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Para implementar essa abordagem, as professoras trabalharam em conjunto em atividades com as crianças de quatro anos, utilizando a temática das Olimpíadas como um catalisador para discussões sobre identidade racial e valorização da cultura negra. Inicialmente, as crianças foram introduzidas ao universo das Olimpíadas através de vídeos e histórias que destacavam atletas negras brasileiras em diversos esportes olímpicos. As atividades incluíram a criação de um espaço de roda de conversa, onde as crianças puderam compartilhar o que sabiam sobre esportes e suas experiências pessoais. Durante essas discussões, as professoras incentivaram perguntas e reflexões sobre as dificuldades enfrentadas por essas atletas, promovendo um entendimento sobre racismo e superação.

O trabalho realizado com as crianças de quatro anos, utilizando a temática das Olimpíadas e as histórias de atletas negras brasileiras, exemplifica a aplicação da Lei 10.639/03. Ao apresentar essas narrativas, as professoras não apenas reconhecem, mas também celebram as contribuições da população negra à cultura e ao esporte nacional. Isso está alinhado com o objetivo da lei de promover uma educação que valorize a identidade e a história dos afro-brasileiros, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Uma atividade significativa foi a confecção de um mural coletivo. As crianças foram convidadas a pesquisar sobre as atletas negras, desenhando suas figuras e colando imagens impressas. A ideia era que cada aluno pudesse escolher sua atleta favorita e representar não apenas sua aparência, mas também a emoção que sentiam ao conhecer suas histórias. Essa atividade possibilitou um forte engajamento, onde as crianças expressaram suas percepções sobre a força e a resiliência das atletas, refletindo sobre a importância de ter Referências positivas em suas vidas.

Além disso, foi feita a construção de um quadro de medalhas com expectativas para o ano de 2024 permitiu que as crianças se conectassem com o futuro próximo, discutindo quais conquistas poderiam esperar das atletas brasileiras. Essa atividade não só ampliou a visão delas sobre o esporte, mas também as envolveu em uma narrativa de esperança e possibilidade. As professoras observaram que, ao final do projeto, as crianças demonstraram maior interesse e respeito pelas diferenças, além de uma autoestima mais elevada ao se identificarem com as atletas negras.

A abordagem sócio-histórico crítica, fundamentada na educação emancipadora de Paulo Freire (2013) e conforme os princípios da *base comum nacional* da Anfope, , orientou a prática pedagógica ao longo desse projeto da turma, o que se reflete na intenção de criar um ambiente escolar que promova a consciência crítica das crianças sobre questões de identidade racial e diversidade social.

Durante as atividades, a ginasta Rebeca Andrade foi escolhida pela turma como um exemplo central para as discussões sobre conquistas femininas no esporte. A utilização de vídeos e imagens que destacavam sua trajetória, incluindo suas medalhas nas Olimpíadas de Tóquio, permitiu que as crianças se conectassem emocionalmente com sua história. As professoras conduziram uma roda de conversa em que as crianças puderam expressar suas impressões sobre a atleta, comentando sobre sua determinação e sucesso. Como uma das poucas ginastas negras em destaque, Rebeca Andrade se tornou uma referência inspiradora para as crianças, que puderam ver nela uma representação de suas próprias potencialidades.

A confecção de aparelhos de ginástica, como as barras assimétricas e o salto, foi uma atividade prática que estimulou a criatividade e o trabalho em grupo. As crianças foram divididas em equipes e utilizaram materiais recicláveis para construir maquetes representando um espaço de ginástica. Essa atividade não apenas reforçou a aprendizagem sobre a ginástica artística, mas também

promoveu a cooperação entre os alunos, que se ajudaram mutuamente durante o processo.

Esta atividade exemplifica o princípio de Freire (1996, p. 13) afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

As crianças se inspiraram fortemente em Rebeca Andrade, a ponto de transformar a boneca *Barbie* negra, principal referência, para representar a atleta em suas brincadeiras. Essa conexão não apenas valorizou a imagem de uma atleta negra, mas também estimulou a autoidentificação entre as crianças.

No pátio, o momento de brincadeira se tornou um espaço vibrante de criatividade e interação. As crianças se reuniam animadamente, formando grupos onde podiam experimentar movimentos de ginástica artística, como saltos e acrobacias, sempre inspiradas pelas performances de Rebeca – modo íntimo e carinhoso falado pelas crianças. O riso e a empolgação preenchiam o ar enquanto elas se desafiavam a criar suas próprias rotinas, utilizando o cenário do pátio como um verdadeiro palco. Essa prática lúdica não apenas reforçou o aprendizado sobre o esporte, mas também promoveu um ambiente onde a diversidade étnico-racial era celebrada, permitindo que cada criança se visse refletida na figura da atleta.

As atividades relacionadas a atleta Rebeca Andrade criaram um ambiente de aprendizado inclusivo, permitindo que as crianças explorassem temas de identidade e superação. As professoras notaram que as crianças não só adquiriram conhecimento sobre ginástica, mas também demonstraram um respeito e apreciação mais profundos pela diversidade étnico-racial. Como hooks (2017, p. 25) afirma, "Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo".

Considerações ainda inconclusas

As práticas pedagógicas antirracistas, quando fundamentadas em uma formação continuada crítica e na valorização de figuras como Rebeca Andrade, se mostram essenciais para a Educação Infantil. Ao utilizar recursos como maquetes de aparelhos de ginástica e *Barbies* negras, as educadoras conseguem promover um aprendizado que desafia estereótipos e celebra a diversidade. O compromisso com a educação emancipadora de Paulo Freire e a promoção da representatividade são fundamentais para a formação de crianças críticas e conscientes.

A abordagem sócio-histórico crítica, inspirada na metodologia freireana, se mostra essencial para transformar as práticas educativas, especialmente na Educação Infantil. Ao articular teoria e prática, as professoras conseguiram promover um ambiente que não apenas reconhece, mas também celebra a diversidade. Através da utilização das Olimpíadas como um tema central, foi possível introduzir às crianças conceitos de identidade racial e valorização da cultura negra, contribuindo para um aprendizado significativo e inclusivo.

As atividades propostas, que envolveram vídeos e narrativas sobre atletas negras brasileiras, foram fundamentais para criar um espaço de identificação e empoderamento. As crianças não apenas aprenderam sobre as conquistas esportivas, mas também puderam se ver refletidas nas histórias de superação e força. Isso é particularmente importante, uma vez que a representação positiva de figuras negras ajuda a fortalecer a autoestima e a identidade das crianças, combatendo preconceitos e estereótipos que ainda permeiam a sociedade.

Vale ressaltar que as formações continuadas para os educadores desempenham um papel crucial na implementação de metodologias que valorizam a diversidade, possibilitando que professores se tornem agentes colaboradores de transformação, capazes de criar ambientes seguros e acolhedores onde as crianças

se sintam à vontade para explorar suas identidades e discutir questões raciais.

As professoras desta turma também incentivaram as crianças a "reescrever" suas próprias narrativas. Esse movimento de interpretação e transformação foi extremamente importante para a construção de uma consciência crítica acerca do racismo presente na sociedade. As histórias de atletas negras, por exemplo, não apenas mostram suas conquistas, mas também celebram suas lutas e resiliência. Esse tipo de representação é fundamental para que as crianças compreendam que a negritude não é sinônimo de limitações, mas sim de potência e superação.

O trabalho realizado pelas professoras não só se alinha aos objetivos da Lei 10.639/03, mas também a amplia, ao propor uma prática pedagógica que valoriza a diversidade e promove a inclusão em um dos primeiros anos de escolaridade. Através de atividades que celebram a cultura negra e a identidade racial, as professoras contribuem para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer e lutar contra as desigualdades sociais. A educação, neste contexto, torna-se um instrumento poderoso para a transformação social, conforme preconiza a lei.

Portanto, ao final deste trabalho, podemos afirmar que a prática educativa que integra a abordagem sócio-histórico crítica, a valorização da cultura negra e o reconhecimento da diversidade é uma poderosa ferramenta para a construção de um futuro mais justo. Destacamos a necessidade da formação continuada em ERER ser ampliada para alcançar mais professores e escolas. As experiências vivenciadas pelas crianças, mediadas pelas professoras, não apenas ampliaram seus horizontes de conhecimento, mas também instigaram um profundo respeito pela diversidade étnico-racial. Assim, a educação torna-se um espaço de transformação social, onde a leitura do mundo e a reescrita de narrativas se entrelaçam em um ciclo contínuo de aprendizado e emancipação.

Referências

ANFOPE. **Documento Final do VII Encontro Nacional**. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/7%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1994.pdf. Acesso em: 25 setembro de 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. Disponível em: scielo.br/j/es/a/ hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 25 setembro de 2024.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PROJETO SABER PARA MUDAR (FFP - UERJ)

Gabriele Santos Gomes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
gabrielesagomes@gmail.com

Introdução

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa em andamento do projeto de iniciação à docência "A produção de sentidos na formação inicial de professores da EJA: o ensino de história a partir da inserção no projeto saber para mudar", sob orientação da professora Márcia Alvarenga, e está vinculado ao grupo de pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (PPEJAT). A pesquisa tem como campo o projeto Saber para Mudar (SPM), pré-vestibular social da Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ), no qual atuo como professora de história.

Apesar da grande quantidade de trabalhos sobre ensino de história, poucas são as produções que abordam a especificidade da atuação do professor no contexto de pré-vestibular social e a importância destas iniciativas para a formação inicial de docentes em projetos vinculados a movimentos sociais. Os pré-vestibulares sociais são potenciais espaços para o exercício do trabalho docente, em particular no ensino de história, pois se exige do professor a adoção de metodologias adequadas para preparar os alunos para realizar provas, mas também formar sua consciência crítica. Paralelamente, em projetos como o SPM, é importante que as aulas não sejam meramente expositivas, mas que possam contribuir para a formação integral do aluno.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo compreender as abordagens metodológicas que auxiliam na

compreensão de conceitos de História no projeto SPM discutindo como a inserção como bolsista de iniciação à docência impacta a formação de professores e a trajetória dos alunos. Nesse sentido, o papel do professor, a relação professor-aluno e as práticas pedagógicas que contribuem para o ensino de história em um pré-vestibular social são aspectos importantes para a pesquisa. Procura-se refletir sobre as seguintes questões: Quais as metodologias de ensino de história que melhor atendem às demandas dos estudantes no projeto SPM? Qual o papel do professor nesse contexto? Como a iniciação à docência contribui para a formação inicial de professores?

Dessa forma, o objetivo do projeto é levantar e analisar os sentidos da história como componente curricular e formativo através da experiência de inserção em um projeto de iniciação à docência em turmas de jovens e adultos que buscam a possibilidade de acesso à universidade por meio do projeto SPM. Para isso, utilizaremos como base teórico-metodológica os estudos gramscianos a respeito da relação professor-aluno, entendendo que a formação docente se realiza no diálogo indissociável entre a universidade e o cotidiano das escolas. Assim, apresentam-se no decorrer desse artigo os primeiros resultados obtidos.

A Faculdade de Formação de Professores como um espaço de múltiplos aprendizados

O projeto SPM existe na FFP desde 1995 e atende a vários jovens de São Gonçalo e cidades vizinhas que têm acesso de forma gratuita a aulas preparatórias direcionadas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o vestibular da UERJ. No que se refere a estrutura física do projeto, a sala de aula é climatizada e conta com quadro branco e televisão para o uso de recursos audiovisuais, possibilitando ao docente explorar diferentes possibilidades para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes também têm livre acesso aos espaços

de uso dos alunos da universidade, tais como o refeitório, a biblioteca e as áreas de convivência.

Outro importante espaço ocupado pelos alunos é o laboratório de informática, que permite o acesso a computadores e a rede Wi-Fi para dar continuidade aos estudos fora da sala de aula ou mesmo realizar tarefas escolares. Considerando que parte expressiva dos alunos são jovens e adultos de baixa renda que não teriam acesso a esses recursos fora da universidade, o projeto SPM atua como um atenuante das desigualdades sociais entre vestibulandos de diferentes classes sociais. Nesse sentido, apesar do abismo entre as condições de acesso à universidade dos estudantes pobres e de origem popular e dos demais vestibulandos continuar sendo uma realidade, a partir da atuação do pré-vestibular social se torna um pouco menor.

Ademais, destaca-se entre os alunos o fato de uma parcela significativa buscar o ingresso em cursos de licenciatura da FFP. Nesse sentido, o desenvolvimento do curso em um espaço universitário permite aos estudantes uma aproximação com a universidade e sua rotina antes mesmo do ingresso. Eventos acadêmicos como seminários e palestras ou atos em prol dos direitos estudantis também são acessíveis aos alunos do projeto e possibilitam uma formação que ultrapassa os limites da sala de aula, contribuindo para a ampliação do repertório sociocultural para a realização das provas de vestibular.

Perfil dos estudantes

É importante destacar que o projeto SPM é um pré-vestibular social cujo público alvo são estudantes de baixa renda, com parcela significativa dos alunos oriundos de periferias próximas à FFP. O projeto dispõe de duas turmas, uma no turno da tarde e outra no turno da noite. No primeiro caso, os alunos são majoritariamente estudantes no último ano do ensino médio ou jovens que concluíram os estudos recentemente. À noite, também há adolescentes, porém a presença de adultos que já concluíram a

escola há vários anos é maior. A diferença de idade dos alunos, bem como os diferentes contextos e momentos de vida em que se encontram, proporciona trocas de experiências muito proveitosas.

Nesse sentido, apresento as histórias de duas alunas que já finalizaram os estudos há alguns anos, ingressaram no mercado de trabalho, constituíram família e retornaram à sala de aula em busca de uma vaga em uma universidade pública: a Jaqueline e a Ingrid[1]. A Ingrid relata que terminou o ensino médio a poucos anos em uma escola de curso normal, o que despertou seu desejo de cursar licenciatura em História na FFP. No entanto, decidiu primeiramente dar todo apoio e suporte à filha que prestava vestibular até que ela conseguisse ser aprovada na faculdade para então ingressar em um curso preparatório. Jaqueline, por sua vez, já teve oportunidade de concluir uma graduação e atua como fisioterapeuta a alguns anos, mas inspirada pela filha que ingressou no curso de Pedagogia na FFP, decidiu fazer vestibular para buscar uma vaga no mesmo curso.

A partir dos relatos das alunas, chama a atenção o interesse por cursos de licenciatura em um contexto em que a adesão a esses cursos é cada vez menor. As alunas mencionadas, bem como os demais alunos do projeto que manifestaram interesse em ingressar nos cursos de graduação da FFP, sabendo que a professora era estudante de história da instituição, perguntavam constantemente sobre o funcionamento da universidade, os horários das aulas, as grades dos cursos, entre outras dúvidas. Nessa conjuntura, surge também a oportunidade para apresentar aos estudantes as diferentes possibilidades de atividades extracurriculares oferecidas pela universidade, tais como projetos de iniciação científica e extensão, os quais são desconhecidos por grande parte dos calouros.

Entre os alunos mais jovens, dificuldades como conciliar a preparação para o vestibular com as atividades escolares, a responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos e crises de

[1] Para fins de anonimato, este artigo utiliza nomes fictícios em vez de nomes reais dos estudantes

ansiedade são os relatos mais frequentes. Apesar de alguns já terem feito alguma prova de vestibular anteriormente, ainda que como treineiros, para a maior parte dos estudantes a experiência de se preparar para o processo seletivo é bastante nova. No entanto, é notável um sentimento coletivo de solidariedade entre os colegas de turma em prol de um objetivo comum. Nesse sentido, brincadeiras, piadas e momentos de descontração entre os alunos são presentes e fundamentais nas aulas, pois trazem leveza a um processo tão tenso e competitivo como o vestibular.

Atuação do professor

Deve-se destacar que a inserção da pesquisa em um projeto de iniciação à docência, o qual visa aproximar estudantes de licenciatura da sala de aula e das práticas docentes, é coerente e proporciona a conexão entre a teoria das disciplinas dos cursos de licenciatura e a vivência da sala de aula como professor. No caso de cursos preparatórios para vestibulares, espera-se uma abordagem específica dos professores desse segmento. Tendo em vista a quantidade expressiva de conteúdos de história que constam nos editais das provas de vestibular e o curto período de tempo para trabalhá-los durante o ano, a postura de muitos professores de pré-vestibular é adotar uma abordagem meramente conteudista e sem estímulo ao senso crítico dos discentes.

É inegável a importância dos conteúdos formais para a aprovação dos alunos, mas reservar um momento da aula para estimular a reflexão e a análise crítica do mundo de acordo com o contexto em que estão inseridos é fundamental. Desse modo, a inserção em um pré vestibular social torna-se não apenas uma ferramenta para o ingresso na universidade como também parte da formação do discente como cidadão do mundo. Nessa conjuntura, dar aulas de história que conciliam o estímulo do olhar crítico dos vestibulandos e aulas expositivas sobre os conteúdos mais cobrados nas provas é um grande desafio. No entanto, diante desse

cenário, nos embasamos na visão Gramsciana de ensino que defende que ensinar história

> (...) não é informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas a formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural. É necessário partir do que o aluno já conhece, da sua experiência filosófica (após lhe ter demonstrado que ele tem uma tal experiência, que é um "filósofo" sem o saber). (Gramsci, 1999, p.119).

A atuação do professor de pré-vestibular é ainda mais ampla se considerarmos que, para alguns estudantes, o professor é o único na figura de incentivador na trajetória em busca da universidade. Nem todos contam com o apoio de responsáveis, amigos ou familiares no processo seletivo que pode ser a única possibilidade de ascensão social por meio dos estudos. Nesse contexto, o auxílio com os trâmites formais do vestibular ou mesmo uma palavra de incentivo, tal como um "boa sorte" antes de uma prova pode impactar positivamente um estudante de pré-vestibular social.

A fim de exemplificar a influência do professor na trajetória de seus alunos, compartilho uma experiência vivenciada com um dos estudantes do projeto SPM, o Marcos[2]. Encaminhei no grupo de Whatsapp da turma um processo seletivo da Universidade Federal Fluminense (UFF) para preenchimento de vagas remanescentes com ingresso no segundo semestre de 2024. O aluno Marcos me contactou relatando dificuldades para realizar a inscrição do referido processo seletivo, de modo que o auxiliei e a inscrição foi realizada com sucesso. Semanas depois, o aluno, que costumava ser assíduo e participativo nas aulas, parou de frequentar o pré vestibular.

A ausência do aluno, que em um primeiro momento foi motivo de preocupação, tinha, na verdade, uma excelente justificativa que recebi via mensagem do Whatsapp. Marcos foi aprovado para cursar licenciatura em Física na UFF, motivo pelo

[2] Para fins de anonimato, este artigo utiliza nomes fictícios em vez de nomes reais dos estudantes

qual não frequentava mais as aulas. As mensagens enviadas por Marcos em tom de gratidão ao apoio e suporte prestados demonstram os resultados possíveis a partir de uma prática docente que não se resume a dar aula, mas abrange uma gama de atuação muito mais ampla.

Vivenciar momentos significativos com os estudantes, como no caso citado, é uma experiência formativa fundamental para estudantes de licenciatura que estão iniciando na trajetória docente, pois permite a aproximação com a prática do fazer docente e seus momentos prazerosos. O entusiasmo compartilhado com os alunos diante uma conquista importante, a relação de afetividade entre docente e discentes, a satisfação de saber que o trabalho pedagógico desenvolvido e as metodologias adotadas foram eficientes, entre outras emoções que são acionadas.

Figura 1 - Relato do aluno Marcos via Whatsapp



Fonte: A autora, 2024

Em outras mensagens, Marcos também relata a ausência de apoio externo e a importância do apoio da professora na jornada em busca da vaga na universidade. Destaca-se no texto das mensagens, o uso de "rsrs" (risos) ao final, o que parece um artifício utilizado para atenuar o conteúdo da mensagem.

Figura 2 - Relato do aluno Marcos via Whatsapp



Fonte: A autora, 2024

O ensino de história para vestibulares

O processo de ensino-aprendizagem de história em um pré-vestibular social é bastante singular. As aulas de história do projeto SPM são divididas em momentos de aulas expositivas sobre os conteúdos mais cobrados nas provas de vestibular e resolução de questões, mas também por estímulo ao pensamento crítico e às trocas de experiências. No entanto, cabe destacar o desafio de desenvolver atividades diferenciadas e promover debates nas turmas mediante a necessidade de atender ao edital dos exames de seleção em um curto espaço de tempo.

É importante ressaltar também que o processo de ensino-aprendizagem não é regido apenas pelo professor. O papel dos alunos é fundamental, trazendo questões importantes e levantando debates produtivos para a formação da turma. No projeto SPM, mesmo nos intervalos das aulas ou enquanto o conteúdo era escrito no quadro, discussões com cunho político, filosófico e sociológico estavam presentes, ainda que implicitamente, nos assuntos do cotidiano. Isso evidencia que até nos momentos de descontração havia um compartilhamento de saberes importantes entre os alunos e com a professora, em um processo de aprendizado mútuo.

Segundo Gramsci, "a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor" (Gramsci, 1999,

p. 399). A partir dessa perspectiva, o autor defende que o ser humano se autoproduz nas relações que estabelece.

> [...] deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. [...]. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos [...] E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes [...] Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, modifica-se, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o centro estruturante. (Gramsci, 1999, p. 413).

Outrossim, a tentativa frequente de relacionar os conteúdos das aulas com a realidade dos estudantes também representa um cenário complexo tendo em vista os perfis variados de estudantes das turmas do projeto. A utilização de filmes e séries, por exemplo, foi uma metodologia bem sucedida na maioria dos casos, captando a atenção dos alunos durante a exibição das cenas. O uso de slides com imagens e síntese do conteúdo da aula em tópicos também foi bem aceito pela turma.

A música foi outro recurso bem recebido pelos estudantes para a apreensão dos conteúdos. Na aula em que foi abordada a temática da ditadura brasileira, por exemplo, canções como "Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores", de Geraldo Vandré, e "Cálice", de Chico Buarque e Gilberto Gil, ilustraram a forma como a resistência contra a censura se manifestava no âmbito cultural durante esse período histórico.

Logo, constatou-se que o uso de recursos audiovisuais foi produtivo para as aulas à medida que possibilitou a acepção dos conteúdos de forma menos abstrata e mais palpável, além de permitir que os alunos assimilem o conteúdo por meio de estímulos visuais e auditivos. Nesse sentido, entende-se a importância do exercício constante de repensar o currículo da disciplina e buscar estratégias e metodologias que possibilitem a aprendizagem

significativa de acordo com o contexto dos estudantes para a assunção da consciência crítica, como sugere Paulo Freire (1996).

Um grande desafio para o ensino de história no projeto SPM é a queda de frequência dos alunos com o avançar dos meses de aula. Muitos alunos não conseguem frequentar as aulas com regularidade devido às demandas de trabalho, questões familiares ou dificuldade de chegar à FFP. Há também casos em que o cansaço e o desânimo com a aproximação da data das principais provas provocam a queda da assiduidade. Tratando-se da história, que é uma disciplina cronológica em muitos aspectos, os alunos que não acompanham as aulas de forma recorrente tem um prejuízo importante na compreensão dos conteúdos, pois ficam lacunas na cronologia histórica que tornam os eventos desconexos.

Ademais, fatores externos também contribuíram para a ausência de parte dos estudantes em momentos específicos ou atípicos do ano. Durante as férias escolares, muitos estudantes não puderam frequentar as aulas porque não tinham condições de custear o transporte até a FFP quando o RioCard não funcionava para garantir a gratuidade no transporte público. A ocupação do campus em meio à greve estudantil da universidade também teve impacto nessa conjuntura, haja vista que durante determinado período não foi possível utilizar os espaços da universidade para as atividades do projeto. As aulas foram transferidas para o modo remoto, no entanto, muitos estudantes não frequentaram devido à falta de dispositivos eletrônicos apropriados, acesso a rede Wi-Fi e infraestrutura para assistir às aulas fora dos espaços da universidade.

Com a liberação dos espaços para o retorno das aulas presenciais, alguns estudantes retornaram ao pré-vestibular e relataram que a falta de identificação e dificuldade de adaptação com as aulas online também foram fatores determinantes para a baixa adesão.

Considerações finais

Este estudo visou contribuir com os estudos sobre a atuação de professores de história em pré-vestibulares sociais a partir da inserção no projeto SPM, entendendo que é necessário não apenas preparar para a realização de exames de admissão como também contribuir no processo de formação integral dos alunos. Ademais, evidencia-se que o professor não deve ser um transmissor de conhecimento, mas um estimulador do diálogo com os alunos, haja vista que também são capazes de pensar criticamente e compartilhar saberes.

Ademais, o uso de recursos audiovisuais, como filmes e músicas, mostrou-se uma metodologia bastante eficiente para compreensão dos conteúdos da disciplina, mobilizando diferentes sentidos dos alunos. Nesse sentido, é importante que a busca por relacionar o conteúdo estudado com a vivência dos alunos seja constante.

Por fim, compreende-se a partir dos resultados iniciais desse estudo que a iniciação à docência tem fundamental importância para o desenvolvimento de pesquisas e metodologias no âmbito do ensino de história. Dessa forma, é importante destacar que as reflexões apresentadas no decorrer desse trabalho são resultado da análise preliminar dos dados coletados durante o período de inserção como bolsista de iniciação à docência no projeto SPM até o presente momento.

Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. Cadernos do Cárcere, volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 4. ed. Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 1982.
OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima de. Gramsci e os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora: contribuição à educação na perspectiva da emancipação humana. 2013.

NÃO SEI COMO FOI, SÓ SEI QUE CONTO ASSIM: AS (AUTO) BIOGRAFIAS COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Izabel Cristina Costa de Faria
Universidade Federal do Rio de Janeiro
belcristinavcam@gmail.com

Esta narrativa autobiográfica inscreve-se no movimento de *pesquisaformação* (Bragança e Motta, 2019) e busca por meio desta (auto)biografia apresentar o entrelaçamento de experiências pessoais e profissionais que constituem minha identidade docente. Como abordagem epistêmico-teórico-metodológica adotei a pesquisa biográfica que incorpora as histórias de vida e (auto)biografias "como fonte de investigação qualitativa, [...] na vertente da pesquisa-ação formação" (Souza, 2022, p.31). Entendo que para compreensão científica dos cotidianos seja necessário um mergulho nas memórias e experiências (re) significadas pelos '*praticantespensantes*' (ALVES, 2001). Inscrevo-me narrativamente como testemunha '*singularsocial*' (REIS, 2019) de minha própria '*narrativavida*' nas linhas que lhes apresento e que desenvolvo a partir de um processo de compreensão-apreensão-ressignificação das experiências vividas com uma diversidade de sujeitos que atravessaram minha trajetória de vida, e me constituíram como docente. Focalizo essa ***escrita vida*** implicada com outra lógica de construção do conhecimento e percepção da realidade vivida, teço minhas experiências num trabalho artesanal de escuta sensível de minhas memórias e das vozes daqueles que me atravessaram nessa caminhada, neste sentido o memorial de formação que aqui lhes apresento representa:

> o **processo** e a **resultante** da **rememoração com reflexão sobre os fatos relatados**, oralmente e /ou por escrito, mediante uma **narrativa de vida**, cuja trama (enredo) **faça sentido** para o sujeito da narração, com a **intenção**, desde

> que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e **ressignificar** aspectos, dimensões e momentos da própria formação" (Abrahão, 2011, p.166)

Neste sentido, busco refletir e partilhar saberes construídos sobre a vida-formação-profissão (Souza,31). A narrativa (auto)biografia como a entendo junto a Abrahão (2011, p.166) "tem uma tríplice dimensão: como fenômeno (o ato de narrar-se reflexivamente); como metodologia de investigação (a narrativa como fonte de investigação); como processo (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re) significação do vivido", assim o momento da narração e ao mesmo tempo momento de compreensão, reflexão e formação.

Assim, ao apresentar como se constrói, entre as idas e vindas da vida, minha história de vida possibilita que a partir dessa escrita possam surgir reflexões sobre a formação de professores, o desenvolvimento profissional, as condições do trabalho docente, as trajetórias docentes e tantas outras questões que atravessam e transbordam do cotidiano (Alves, 2001). Acredito que as histórias de vida como perspectiva teórico metodológica de pesquisa possam colaborar para a formação docente.

Fios de memórias de vidaformação

> Recordar é fácil para quem tem memória.
> Esquecer é difícil para quem tem coração."
> (Gabriel Garcia Márquez)

Revisitar memórias, sejam boas ou ruins, envolve um olhar apurado do passado impregnado das impressões do presente. Percorrer as memórias que constituem minha docência, envolve também revisitar itinerários de vida pessoal. Narrar as experiências e vivências que construímos ao longo da vida faz parte de nossa humanidade, e assim, como afirma Márquez na epígrafe, essas experiências e vivências tecidas cotidianamente nos marcam, nos constituem e são difíceis de esquecer. Narro o que me atravessa nas experiências (Larrosa, 2002) que vivo, ao narrar me auto interpreto

e expresso histórias que são recontadas. Convido-os a (re)visitarem comigo minha história de vidaformação que se constitui entre as idas e vindas da vida e sua imprevisibilidade.

"Não sei como foi, só sei que conto assim", o personagem Chicó, de Ariano Suassuna na obra "O Auto da Compadecida", sempre começa a contar suas histórias, a partir dessa afirmação, o que garante a elas uma única certeza: de que as narrativas que construímos ao longo da vida são sempre um pouco (ou muito) ficcionais, e justamente por acreditar, assim como Nilda Alves (2001) que devemos literaturizar a ciência, que alerto o leitor, que o que narro pode não ter acontecido da mesma forma que aqui está escrito, mas que só sei que conto assim.

Ao longo de minha escolaridade persiste a dificuldade em compreender por que a escola era um espaço sem graça onde, em vez de aprender sobre as "coisas do mundo", repetia, boa parte do tempo, conhecimentos totalmente descolados da minha vida. Aos sete anos, em fase de alfabetização pela cartilha da Talita, na Escola Municipal Friedenreich, lembro-me perfeitamente da dificuldade de "decorar" as sílabas como me era solicitado. Recordo-me, principalmente, das muitas horas que passava estudando com meu pai, repetindo várias vezes as palavras e seus fragmentos. Sofria com os estudos em casa, pois, quando não acertava a leitura de alguma palavra, era repreendida. Desde então, pensava se, realmente, para aprender algo na escola era preciso toda aquela repetição. Hoje percebo que esse questionamento que surgiu há mais de quarenta anos na cabeça daquela menina de sete anos foi um dos motivos que me levaram a escolher a profissão docente (mesmo que de maneira inconsciente).

Após a morte de meu pai, quando eu tinha 8 anos, fui morar com meus avós maternos e tios no bairro de Vicente de Carvalho, subúrbio do Rio de Janeiro, bem no "pé" do morro do Juramento. Cresci e estudei todo o meu ensino fundamental em uma escola pequena particular do bairro, que era custeada pelo meu avô paterno. Nesses anos como estudantes lembro-me da dificuldade em aprender os conteúdos matemáticos e as inúmeras vezes em

que fiquei em recuperação na mal (dita) matemática! Vida que segue, nunca fui reprovada, graças a Deus! Como mulher periférica e a mais velha de três irmãs, no segundo grau precisava escolher um curso profissionalizante para que pudesse depois de formada ajudar a minha mãe com as contas da casa. Optei por fazer Patologia Clínica, depois de formada, prestei concurso público para a prefeitura do Rio de Janeiro na área da saúde e trabalhei no Hospital Municipal Salgado Filho por 19 anos.

O tempo passou…e que bom ele sempre passar, não é? Nessas voltas me tornei mãe pela primeira vez e foi depois do nascimento do Victor que me senti encorajada a estudar e fazer um curso superior. Prestei vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Estácio de Sá no ano de 2001. Uma das disciplinas com que mais me identifiquei foi a de Educação Infantil e onde tive ótimas professoras que apresentaram sob diferentes perspectivas a infância, provocando discussões calorosas e reflexivas. Neste contato com teoria e, principalmente na disciplina de estágio supervisionado que realizei com crianças da faixa etária de 2 anos, minha paixão por trabalhar com crianças bem pequenas cresceu e se tornou uma certeza de que, uma vez professora, minha área de atuação seria a Educação Infantil. Finalizei a graduação no ano de 2004, mesmo ano em que meu segundo filho, Carlos Alberto nasceu. Em meu trabalho de conclusão de curso, dissertei sobre o tema "Pensando o brinquedo, as brincadeiras e o brincar através da Antropologia, História, Psicologia e Educação".

Já formada, fui em busca de trabalho na área da educação – uma tarefa difícil, visto que, na maioria das instituições, aceitam-se apenas professores com experiência. Foi um período difícil da minha história, pois tinha um grande desejo de exercer a docência e colocar em prática tudo que havia aprendido. O tempo passou, e a vida entre suas idas e vindas ia cada vez mais tentando me afastar do sonho de ser professora, entretanto como boa canceriana, sou teimosa, e em 2007 apesar

das dificuldades financeiras que enfrentávamos matriculei-me no curso de extensão da PUC, em Caxias, que abordava o tema do

trabalho cotidiano em creche com crianças de 0 a 3 anos. Neste curso tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos sobre o tema e de tecer novas redes de conhecimentos com colegas que atuavam na área. Foi em conversa com uma colega desse curso que soube que no ano seguinte estaria aberta a seleção para professor substituto na Escola de Educação Infantil da UFRJ. Assim que a seleção foi aberta me inscrevi, fui aprovada e atuei na EEI UFRJ como professora substituta de fevereiro de 2008 a dezembro de 2009. Ainda no ano de 2009, iniciei o curso de pós-graduação em Organização Curricular e Formação Docente na Educação Básica pela FEBF-UERJ, com o intuito de conhecer mais sobre o campo do currículo e suas implicações para a formação de professores da educação infantil.

Em 2010 fui convidada a participar de um projeto de ciências para crianças na EEI-UFRJ como bolsista pela Fundação BIO-RIO e pelo Instituto de Biologia, onde realizei o projeto cujo objetivo era propiciar atividades de exploração do mundo natural para as crianças. Este projeto tinha como proposta integrar a criança ao mundo natural, de modo que ela se sentisse parte dele e assim pudesse responsabilizar-se pelo meio ambiente no qual está inserida. Meu contrato como bolsista durou até junho de 2011, quando fui convidada pela direção da EEI-UFRJ a permanecer até o final do ano como professora no regime de prestação de serviço. No final de 2011, com o término do contrato, tinha, então, de deixar essa instituição que me acolheu e onde tanto aprendi. Mas, como disse no início, a vida tem muitas idas e vindas e, num desses caminhos, novamente foi aberto o concurso para professor substituto da Faculdade de Educação da UFRJ, para atuação na EEI-UFRJ.

Aprovada continuei trabalhando na EEI-UFRJ, de março de 2012, até dezembro de 2013 como professora no grupo Alegria com crianças de 3 meses a 1 ano de idade. Com o fim do contrato em 2013 prestei concurso para Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, para o cargo de Professora de Anos Iniciais (PEF), fui aprovada, mas a convocação para assunção do cargo demorou a acontecer e nos dois anos que seguiram a aprovação no concurso me dediquei

aos estudos e as tentativas de cursar o mestrado. Comecei em 2014 a participar do grupo de pesquisas Frestas, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que tinha como interesse as perspectivas metodológicas de *'pesquisaformação'* docente que compreendiam o lugar da experiência estética como fonte mobilizadora de saberes, de autoconstrução, de fortalecimento dos sujeitos, com vistas a efetivamente a afetar as práticas nas escolas. Encontrei no grupo a oportunidade de responder as questões que sempre me inquietaram como docente de educação infantil, por exemplo, como se tornar professora da primeira infância levando em conta todas as especificidades desta faixa etária? Educar e cuidar são indissociáveis na educação infantil, mas porque então alguns professores ainda realizam as tarefas de cuidado como de menor importância na escola? Vivi momentos intensos de aprendizagens e experiências, viajei para Congressos e publiquei artigos, continuei caminhando e tecendo os fios de minha identidade docente, e fui mãe por mais duas vezes com a chegada de Alexandre e Matheus.

Nessa caminhada sempre entremeada por alegrias, nascimentos, obstáculos e surpresas, em 2016 aconteceu a convocação para o concurso que havia sido realizado em 2013. Comecei a atuar como professora das séries iniciais, em uma escola municipal no bairro de Irajá, e é aqui nesse momento que começo a viver a experiência que transformou toda minha trajetória docente: ser professora alfabetizadora. Na docência como alfabetizadora fui me constituindo nas incertezas do cotidiano escolar, sempre buscando caminhos e tendo por vezes, mesmo que inconscientemente a certeza de que seria impossível encontrá-los sozinha. Recém-chegada em uma escola do subúrbio carioca como professora da alfabetização, e sem ter o tal do "domínio de turma" que minhas companheiras de trabalho diziam ser imprescindível para ensinar comecei a questionar minha profissionalidade: Como poderia ser uma professora se não tinha domínio de turma? Afinal o que era o tal "domínio de turma"? Desespero! Eu só pensava: Se nem o preenchimento do diário eu sabia fazer, quanto mais

dominar a turma! Socorro!! A ideia fixa que tinha do tal "domínio de turma" em meus pensamentos era a de uma professora carrancuda com a régua na mão. Tudo que eu não era, e que jamais poderia ser!

As dúvidas povoavam meu cotidiano, imagino que todas nós, professoras, já passamos por esse momento em nossa trajetória profissional. Para melhorar minha prática como professora alfabetizadora no primeiro ano busquei aprender e ter o tal "domínio de turma" nas conversas com as professoras mais experientes, cotidianamente estas me ajudavam oferecendo "folhinhas", cartilhas amareladas pelo tempo, sim as cartilhas ainda estão na escola, e seus cadernos de planejamento. Essas conversas aconteciam na hora do cafezinho e do almoço no refeitório, entre um turno e outro "a chamada 'sala dos professores' e a conhecida 'hora do cafezinho' exercem uma importância capital na troca de experiências vividas, na sala de aula ou em outros espaçostempos, para os professores/professoras" (Alves, 2013). Nesses momentos fui tomando consciência, após um primeiro momento de total desespero, que as práticas de minhas colegas não se alinhavam ao conceito de criança que eu tinha enquanto educadora, e meu sentimento pondo em prática o que elas me diziam ser o que "resolvia" para as crianças era de profunda incapacidade por dois motivos óbvios hoje para mim, o primeiro era que não me via em minhas práticas e o segundo era que as crianças não se reconheciam como protagonistas do seu processo de aprendizagem. Diante dessas constatações decidi tomar uma rota já conhecida em minhas caminhadas: fui estudar! Sem ter experiência com alfabetização e com a cabeça cheia de perguntas e caraminholas, mas com muita vontade de aprenderensinar meus alunos das classes populares. (Re) calculei a rota e fui buscar formação participando do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura, Escrita, Literatura, Cibercultura, Formação e Trabalho Docente (GEPASEA) de forma on-line, quando ainda não era pensável interações remotas em grupos de pesquisa. Com o coletivo GEPASEA desenvolvi o projeto de Cartas

Alfabetizadoras: Rio de Janeiro e Guamá, no qual estudantes da escola em que trabalhava em Irajá, subúrbio carioca, se correspondiam com estudantes de uma escola ribeirinha em Belém do Pará. O desenvolvimento desse trabalho coletivo potencializou meus saberes e proporcionou aos estudantes uma experiência muito rica.

Neste momento especial pude aprender muito sobre a perspectiva discursiva de alfabetização, a importância da Literatura Infantil para o processo de aquisição da Leitura e da Escrita e muitas outras aprendizagens. Minhas práticas alfabetizadoras começaram a ter cada vez mais a marca da minha autoria docente e dos meus estudantes através da literatura, música, arte e vida! Escritavida, alfabetização insurgente! Comecei a escrever uma nova fase de minha profissionalidade após o entrelaçamento de minha docência com o Coletivo de Narradores Encantados da Região Norte.

Participar deste Coletivo de Narradores Encantados da Região Norte me ajudou a pensar a alfabetização dos estudantes de forma muito mais autoral, criativa e comprometida, enfim discursivamente! O livro amarelinho, da professora Smolka virou uma companhia inseparável para os meus momentos de planejamento e estudos. Baseava meu fazeres alfabetizadores a partir de projetos e com a literatura, e foi sobre um desses projetos que acabei escrevendo um trabalho para o Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI) que ocorreu em Belém no ano de 2018, o trabalho inscrito como relato de experiência teve como título "Portinari para crianças: ler, escrever e inscrever-se no mundo", abordei neste trabalho um pouco sobre a minha experiência como alfabetizadora que adoto como perspectiva a abordagem discursiva de alfabetização, trouxe a abordagem discursiva a partir da realização de um projeto que desenvolvi envolvendo as múltiplas linguagens da criança (Malaguzzi, 1999).Para apresentar esse trabalho fui à Belém, essa cidade linda e cheia de histórias, onde pude conhecer o mercado Ver o Peso e a Igreja do Círio na qual vivi uma experiência

inexplicável foi uma emoção tão forte que não consegui conter as lágrimas... ainda não sei explicar o que senti nesse momento, mas uma coisa é certa, foi emocionante!

Os encontros com o Coletivo de Narradores Encantados da Região Norte, e especialmente as palavras da professora Elizabeth Orofino sempre nos incentivando a continuar estudando fizeram com que novamente eu tivesse a coragem de passar por uma seleção de mestrado. Seguindo esse percurso em 2018, passei pela seleção de mestrado na FEBF-UERJ e fui aprovada.

No mestrado desenvolvi minha dissertação sobre a Política Nacional de Alfabetização sob a orientação da Profª Amélia Escotto, e durante o curso aprofundei meus conhecimentos sobre alfabetização, formação docente e demais temas educacionais tratados pelo programa. Escrevi artigos para Revistas, Congressos, Seminários e Colóquios, e pouco a pouco fui me descobrindo uma professorapesquisadora, vivi intensamente o primeiro ano do mestrado e já me sentia ansiosa para viver o segundo e último ano do curso, os estágios docentes e as orientações individuais para a escrita de forma mais sistemática. Mas nas cartografias da vida ter certeza da direção a seguir é sempre uma ilusão, pois a vida nos surpreende constantemente com sua complexidade e fugacidade. E como sujeitos do tempo presente estamos à mercê das intempéries da vida, e é com essa imprevisibilidade que esta narrativa chega ao ano de 2020 nesse tempo em que fomos assolados pelo medo do vírus. Tempos sombrios, tempo de morte ... nossas atenções se voltam para a sobrevivência. Nesse momento há um misto de sentimentos que me invade, porque continuar a estudar, escrever ... e se o amanhã não existir? Vivemos sob o medo de perder entes queridos e vimos muitos dos nossos morrerem...

Nesses tempos, apesar do medo tivemos que seguir. As orientações para a escrita da dissertação aconteciam remotamente, trabalhávamos eu e minha orientadora em horários bem diversificados, e além dos estudos conversamos sobre o tempo, os nossos medos e sobre a necessidade de nos mantermos ativas como forma de não sucumbirmos ao desespero. Segui, passou? Não

sabemos, mas as vacinas fizeram com que o número de mortes caísse e pudéssemos de novo conviver "normalmente".

Em 2021 defendi minha dissertação e o sentimento foi de dever cumprido. Profissionalmente vivia um momento cheio de desafios atuando como assistente na Gerência de Educação articulando ações de alfabetização e formação de professores. Viver novos desafios nos causa desconfortos e até mesmo medo, mas enfrentar esses medos é sempre a melhor alternativa e nos faz crescer! Tenho aprendido muito nesse novo lugar que ocupo enquanto docente, e tenho tido a possibilidade de me dedicar à formação de professores alfabetizadores. Ser formadora de professores é um desafio constante, e para me preparar melhor para essa função decidi passar pela seleção de doutorado e estudar o momento de indução profissional de novos professores. Compreender como esses novos docentes vivem o momento inicial de sua docência me inquieta, entender como passam pelos primeiros momentos, como eu passei, o que sentiram? Medo? Pensaram em desistir? Foi difícil? O que foi mais difícil no primeiro dia de aula? São tantas perguntas que nem sei se uma tese dará conta de tudo que desejo aprender...

Hoje doutoranda na UFRJ sob a orientação da professora Graça Reis tenho desenvolvido minha pesquisa sobre a indução docente e faço parte de mais um coletivo (Grupo de Pesquisa Conversas entre Professoras Singularidades e Alteridade- ConPas) que estuda as narrativas de vida e os cotidianos Neste grupo tive a oportunidade de viajar para a UNICAMP e participar do Encontro " Diálogos Latino-Americanos em uma rede de pesquisas: formação docente em abordagens de pesquisas narrativas e (auto) biográficas", esse evento me possibilitou uma imersão nas abordagens de pesquisas narrativas e (auto) biográficas.

No GEPASEA com o Coletivo de Narradores Encantados da Região Norte continuo refletindo e produzindo pesquisas sobre a alfabetização, os trabalhos e artigos publicados a partir desses estudos que se inscrevem "entre rios" e priorizam estudos das/nas práticas alfabetizadoras construídas entre Belém e Rio de Janeiro valorizando a pluralidade de saberesfazeres que emergem dos

cotidianos. Em 2023, mais uma vez estive em Belém do Pará para apresentar um trabalho que escrevi como participante do GEPASEA, no IV Congresso Nacional de Alfabetização (CONBALF).

Viver esse congresso foi uma experiência muito significativa, especialmente pensando o momento que atravessamos uma redemocratização no Brasil, estar num evento dessa magnitude me ajudou a perceber o quão é importante que associações de pesquisadores como a Associação Brasileira de Alfabetização, por exemplo, existam como forma de resistência ao pensamento hegemônico que "ronda" nossas escolas, e que nos assombra com propostas de alfabetização mecanizadas e sem sentido para a vida. É interessante que até mesmo nessas associações as contradições estão presentes, mas de qualquer forma esses espaçostempos podem ser considerados espaços de resistência, pois circulam nele diferentes perspectivas de pesquisas sobre alfabetização. O trabalho que apresentei tinha como objetivo falar sobre os sentidos produzidos sobre a leitura e a escrita por crianças das classes populares em uma escola da zona norte carioca. Este trabalho representou para mim uma reflexão muito profícua enquanto professora e formadora de professores alfabetizadores, porque possibilitou que durante a apresentação do trabalho as colegas professoras compartilhassem comigo algumas das inquietações que experienciam em sua docência. Inquietações, experiências e saberes que brotam da troca, da conversa e do cotidiano escolar.

Dentre as mesas que tive a oportunidade de assistir durante o CONBALF, uma foi especial, a Mesa Vozes do Norte, que foi composta pelas professoras: Elizabeth Orofino Lúcio (UFPA), Maria Sueli de Jesus (Escola Municipal Rosa Gatu), Rosineide Braga da Silva (Escola Municipal Rosa Gatu) e pelo prof. Fábio Fujiyama (Secretaria Municipal de Santa Bárbara) do Pará). Uma mesa que valorizou os saberes dos professores alfabetizadores reafirmando a formação como um encontro de vozes. Muitas reflexões foram tecidas mais duas me atravessaram de forma muito particular enquanto docente: a necessária e urgente valorização do

professor como autor e que a escrita docente deve ser a base da formação. As vozes do norte ecoaram no auditório Benedito Nunes, na Universidade Federal do Pará, reverberando possibilidades de se pensar a formação de professores a partir de quem vive a profissão, os professores! Foi sem dúvida um momento singular! Esses momentos vividos ajudam a fortalecer o trabalho docente, no sentido que corroboram para a construção de uma escola mais acolhedora baseada na garantia dos direitos sociais, pessoais e comunitários de toda a comunidade escolar.

Muitas foram as experiências vividas até hoje como docente, experiências essas que teceram minha identidade profissional e pessoal, ao recordá-las e compartilhá-las com cada leitor volto a senti-las, afinal recordar é tirar do coração e é justamente nele que guardo todas essas experiências. Os (des) caminhos que escolhi para narrar cada experiência são singularessociais (Reis, 2022), conto a partir do que vivi e de como construí os significados sobre o vivido, por isso volto ao começo, e parafraseando Chicó: não sei como foi, só sei que conto assim.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças/recordações-Referências para a pedagogia em formação. Educação, Porto Alegre, v.34, n.2, p.165-172, maio/ago. 2011. Disponível em: https://revistas eletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8708 acesso em 10/08/2024.
ALVES, N. (2013). Os romances das aulas. Movimento-Revista De educação, (02). Disponível em: https://doi.org/10.22409/ mov.v0i02.66 acesso em: 10/08/2023.
ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas na lógica das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de e ALVES, N. (Orgs.). Pesquisa no/ do cotidiano das escolas: sobre rede de saberes. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.
DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (2011). Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia. (Vol. 1, 2 ed.). São Paulo: Editora 34.
MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 1999.
REIS, G.; OLIVEIRA I. de B.; BARONI, P. Orgs. Dicionário de Pesquisa narrativa. Rio de janeiro, RJ: Ayvu,2022.
SMOLKA, A. L. B. A Criança na Fase Inicial da Escrita: a alfabetização como processo discursivo. 13ª ed. São Paulo, Cortez e Editora, 2012.

ALFABETIZADORAS NA/DA EJA: NARRATIVAS, (AUTO)FORMAÇÃO E AUTORIA

Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão
PPGE/UFRJ

Resumo: Esta é uma pesquisa qualitativa em andamento, que busca compreender a (auto)formação de alfabetizadoras através da experiência, a partir do conceito de formação contínua que se dá por vivências que se tornaram experiências, em classes de alfabetização de Centros Públicos Exclusivos de Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa narrativa e os estudos e pesquisas com os cotidianos escolares são opções teóricas, metodológicas e políticas, vistas como epistemologias outras de investigação e formação, que reconhecem a legitimidade das histórias de vida e dos conhecimentos tecidos na/pela experiência. Assim, as alfabetizadoras são autoras de sua prática e não aplicadoras de processos determinados/idealizados por outros, criando estratégias pedagógicas próprias, considerando as especificidades dos estudantes da EJA, excluídos da escola na infância e/ou adolescência. As pesquisas narrativas (auto)biográficas são potencialidades emancipatórias que corporificam o diálogo entre memória e experiência. Já os estudos com os cotidianos escolares desinvisibilizam tais espaços de criação e os '*saberesfazeres*' docentes e discentes, percebidos através do *mergulho* com todos os sentidos nas múltiplas possibilidades dos cotidianos. A conversa e as rodas de conversa são vistas como possibilidade de construção coletiva de conhecimentos de maneira horizontal, onde os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora são '*aprendizesensinantes*', dentro da *'pesquisaformação'*.
Palavras-chave: (Auto) formação docente; pesquisa narrativa; '*pesquisaformação*'; EJA.

Introdução

As narrativas têm grande potência nas pesquisas em educação, a partir do entendimento de que a formação é (auto)formação e "fruto da experiência dos sujeitos que se dá continuamente num

processo de partilha" (Reis; Campos, 2019, p. 129). Assim, a pesquisa narrativa possibilita conhecer histórias de vida que favorecem o reconhecimento da diversidade de sujeitos e de "diferentes conhecimentos, histórias e origens como legítimas, para além daquilo que é validado hegemonicamente" (Reis, 2023, p. 2).

> Desse modo, podemos pensar que os sentidos da '*pesquisaformação*', no contexto do campo da formação das/os professoras/es, fundamentam-se, em grande medida, em uma pesquisa sobre a experiência, sobre o saber da experiência. [...] a ideia da experiência como um acontecimento, o qual precisa e merece ser pensado, não apenas como algo que nos acontece; mas como algo, marcante, e digno de ser questionado para alcançar os sentidos dos saberes envolvidos nesse processo (Bragança; Motta, 2019, p. 1037,1039).

Assim, "as nossas investigações, [vêm] estabelecendo diversos modos de viver a '*pesquisaformação*' narrativa (auto)biográfica" (Bragança; Motta, 2019, p. 1036). A *'pesquisaformação'* "como palavra-conceito [é] carregada de sentidos" e assim, "por meio das tessituras teórico-metodológicas" vou me constituindo, me formando no processo como *'professorapesquisadora*[3]*'*, ouvindo e valorizando "a voz de professoras como pesquisadoras e sujeitos de suas práticas, não mais como objetos" (Vieira; Bragança, 2020, p. 15).

Este texto, recorte de meu projeto de pesquisa de doutoramento, e é parte da composição do meu *"embornal"*[4].

[3] Aprendi com os estudiosos e pesquisadores dos estudos nos/dos/com os cotidianos que estes termos, assim grafados, são neologismos que nos auxiliam a demonstrar a indissociabilidade entre tais palavras em nossas escritas, ganhando novo sentido e ênfase. Utilizo aspas simples na escrita deste formato. É uma opção de juntar, pluralizar e/ou, algumas vezes, invertê-las, e assim, buscar "romper com as dicotomias de alguns conceitos, colocados pela ciência moderna, que limitam a compreensão dos mesmos em sua intrínseca relação' (Bragança, 2019, p. 1037).

[4] Embornal é uma sacola feita de retalhos, costurada, na maioria das vezes a mão, artesanalmente. Quando alguém decide fazê-lo reúne pedaços de tecidos, as vezes irregulares, antes sem uso, utilizando linhas multicoloridas. Sua utilidade prática, na maioria das vezes, é o de levar o alimento diário para o trabalho.

Considerando que as professoras[5] conduzem o processo de apreensão da escrita e da leitura, muitas vezes, por anos, apoiadas na experiência construída no cotidiano (Pedroso, 2015), possibilita o entendimento de que esta é uma complexa tessitura do '*embornal*' de cada profissional docente. *Embornal* é uma analogia que venho utilizando desde o mestrado, como um ser sendo, inacabada, inconclusa (Freire, 1987). É local onde ocorrem as tessituras de conhecimentos, onde são armazenados os fios, realizados os bordados, as teias, feitos os nós e também desfeitos. É onde surgem as inquietações e incômodos que motivam buscas, reflexões e se juntam a novos questionamentos e novos fios, sempre se completando e, ao mesmo tempo, se mostrando incompleto. Meu *embornal* está sempre em continuidade, em formação e (auto)formação. Sempre há novos tecidos, novas laçadas, bordados e nós que serão desfeitos e refeitos, bordados e alinhavos, bem como costuras múltiplas.

A pesquisa se debruça sobre a questão da formação docente para a Educação de Jovens, Adultos (EJA) e de pessoas idosas, mais especificamente sobre a formação de professoras alfabetizadoras, considerando a já divulgada falta de formação docente Tal ausência é um dos modos de produção da inexistência ou apagamento das demandas dos sujeitos analfabetos ou com pouca escolaridade, ativamente executado. A questão da formação docente para atuar na Educação Básica está respaldada pela LDBEN 9.394/96 e no Parecer CNE/CEB[6] nº 11/2000, que definem que os cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições formadoras e cursos voltados para a formação de profissionais da Educação, não podem deixar de abordar a preparação dos profissionais, mediante as características próprias da modalidade.

[5] Utilizo a forma feminina ao me referir às docentes das classes de alfabetização da EJA, por serem mulheres, quase a totalidade de profissionais que exerce a função.

[6] Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 reconhece que a formação docente para a EJA deve levar em consideração as especificidades dos estudantes, que têm histórias de vida e demandas próprias. Importante entender as demandas dos jovens e as demandas dos adultos e idosos.

De acordo com Silva e Soares (2021) há um

> reduzido espaço da formação de educadores da EJA nos cursos de licenciatura das universidades brasileiras, conforme Soares (2008) e Laffin (2012). Os autores investigaram a presença da educação de jovens e adultos no ensino, na pesquisa e na extensão dos cursos de formação de educadores e constataram um percentual maior na matriz curricular dos cursos de Pedagogia que nas demais licenciaturas (p.11).

Ainda são encontradas instituições onde os currículos de formação docente não foram alterados e se mantiveram alheias aos novos desafios impostos pela legislação educacional.

As professoras alfabetizadoras da EJA

As professoras alfabetizadoras da EJA conduzem o processo de apreensão da escrita e da leitura, muitas vezes, por anos, apoiadas na experiência construída no cotidiano (Pedroso, 2015), o possibilita o entendimento de que esta é uma complexa tessitura do '*embornal'* de cada profissional docente. Assim, busco ampliar maneiras de reconhecer as dinâmicas formadoras docentes que ocorrem nos/dos/com os diferentes '*espaçostemposeducativos'* cotidianos escolares da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, a partir da experiência das alfabetizadoras e por considerar que

> a insuficiência da formação dos professores já foi suficientemente reiterada nos estudos acadêmicos, seria oportuno que esses estudos passassem a se concentrar mais na produção e na sistematização de conhecimentos que contribuam no plano teórico para constituição deste campo pedagógico e, consequentemente, para a formação de seus educadores (Soares, 2011, p. 305 *apud* Ribeiro, 1999, p. 190).

A "[...] formação docente se dá em múltiplas temporalidades, por meio de um esforço consciente e desejante do sujeito pela sua própria formação" (Bragança; Motta, 2019, p. 1034). Nesta perspectiva, a partir de Alves (2002), considero que a experiência curricular cotidiana é tecida a partir de experiências de seus "praticantes", que segundo Certeau (2013), são os sujeitos que agem e interagem no cotidiano. Segundo ainda Alves (2002) mesmo que tais alternativas práticas sejam construídas "supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos", são realizadas as tessituras "com fios que as redes das quais [os praticantes] fazem parte, dentro e fora da escola" (Ferraço, 2015, p.10).

O primeiro contato das pessoas jovens, adultas e idosas que não dominam a escrita e a leitura, ao retornarem à escola da qual foram excluídas, é com a alfabetizadora e com a classe de alfabetização, etapa inicial da escolarização. É um contato determinante para a sequência de estudos, que pode contribuir decisivamente para sua permanência e relação com a escola da qual não fizeram parte na chamada "idade certa". Dentro de meu percurso profissional, como alfabetizadora e coordenadora na/da EJA, pude perceber o quanto esse processo inicial é sofrido para os alfabetizandos e alfabetizandas. No processo, se seus conhecimentos prévios são relativizados ou mesmo desconsiderados em detrimento de saberes formais, as ricas e múltiplas experiências de vida dos sujeitos são abandonadas. Como parte de um processo de alfabetização tais saberes desempenham um papel crucial, tornando-o mais envolvente e significativo, conectando o conteúdo educacional com a realidade dos estudantes. A dialogicidade com as histórias de vida possibilita o "com-partilhar" (Krenak,2019) entre o educadora e os/as educandos/as.

É divulgado a não existência da demanda das classes de alfabetização, ocorrendo, inclusive, fechamento de escolas/turnos/classes destinadas à modalidade. No entanto, há um imenso contingente de pessoas jovens, adultas e idosas que mantém tal demanda, em nosso país, requerendo abordagens que

valorizem seus conhecimentos prévios e sua forma de se dizer. Segundo Oliveira e Simão (2021), com base nos dados de pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em maio de 2018, havia 11,3 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade no país. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua/2019**)** indicou que a taxa de analfabetismo foi estimada em 6,6%, ou seja, 11 milhões de brasileiros e brasileiras que não utilizavam o código escrito. Em 2022, com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua: Educação 2022), a taxa de analfabetismo reduz, mas continua mais alta entre idosos, pretos e pardos e na região Nordeste. Mesmo com o recuo dos dados do analfabetismo a partir de 2019 (de 6,1% para 5,6%), são 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever. São, em verdade, pessoas invisíveis para a sociedade que "têm seus conhecimentos, práticas sociais, crenças e modos de estar no mundo desqualificados e deslegitimados", como afirma Reis (2023) ao se referir a "processos de invisibilização social a que são submetidos povos de diferentes origens, sujeitos e grupos" (p.2).

Importante salientar que um processo inclusivo, reflexivo e problematizador se afasta, em primeiro lugar, dos preconceitos que pairam sobre a pessoa adulta não alfabetizada (Galvão; Di Pierro, 2013) em uma sociedade grafocêntrica, possibilitando eliminar a culpabilização da vítima; em segundo lugar, procura se distanciar da infantilização de práticas educativas; e em terceiro lugar, o processo alinhado a uma educação dialógica, problematizadora e emancipatória, tal como proposto por Freire (1989) possibilita "Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois" pois tais conhecimentos "são precedidos do aprender como 'escrever' o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo" (Freire, 1989, p. 44).

De acordo com Soares e Pedroso (2016), para alguns professores/as por eles entrevistados/as, o primeiro contato com a EJA foi por acaso; para outros, a EJA se apresentou como uma forma de ampliação da jornada de trabalho, de aumento de seus

rendimentos salariais. De qualquer forma, o sentimento de ter "caído na EJA", uma modalidade que requer uma pedagogia própria, foi ponto comum entre os grupos que foram parte das entrevistas. Segundo os pesquisadores, o que se vê são profissionais, por anos seguidos, lecionando na EJA e nas classes de alfabetização, desenvolvendo habilidades e se capacitando na prática, nas suas vivências, que se tornaram experiência. A cada ano escolar, as professoras, repetindo, atualizando e renovando atividades didáticas ou estratégias, seguem em formação, pois "a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez" (Bondía, 2002, p. 19), nunca de forma mecânica, mas tecendo saberes a partir de fios que se unem a outros já tecidos. São trajetórias entretecidas de forma não linear, não rígida ou pré-estabelecida.

Tardif (2002) considera os docentes não como "técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros" ou como "agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças e mecanismos sociológicos", reproduzindo saberes. Diz o autor que "considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho" (Tardif, 2002, p. 228) é considerar sua autoria em suas práticas.

> Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e escolas/classes. Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo (Oliveira, 2009, p.93).

Há que se considerar fatores sociais, como também fatores culturais, na alfabetização de adultos, bem como, considerar a realidade dos estudantes nesta fase da escolarização, como destaca Freire (1999). O autor ressalta a necessidade de sublinhar a especificidade desses sujeitos e a valorização dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, tornando a alfabetização um processo com significação e sentido. Paulo Freire defendeu uma alfabetização que não aconteça de forma mecânica, mas uma maneira de conscientização e de "leitura do mundo que antecede a leitura da palavra" (Freire, 1989).

Nesta perspectiva, minha pesquisa busca a compreensão dos processos de ensino- aprendizagem desenvolvidos pelas professoras alfabetizadoras em suas classes, buscando

> romper com práticas simplificadoras e reducionistas nas investigações das ciências sociais, cujo intuito é desatar os estudos em educação de um enquadramento lógico-formal. Uma ruptura com a clássica separação entre o investigador e os participantes da pesquisa (Bragança; Motta, 2019, p. 1038).

Há "saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos" pelas professoras alfabetizadoras "no âmbito de suas tarefas cotidianas" (Tardif, 2002, p. 228). As professoras são autoras de sua prática. Como afirmam Reis e Campos (2019) a "produção curricular cotidiana e formação docente, [trazem] a profissão docente para um lugar de fazer-saber autoral e criativo" (p. 129) e que é necessário não desperdiçar tais experiências.

> Esses trabalhos, baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais (Passegi, *et al.*,

Como afirma Freire (1996), "Faz-se necessária a criação de espaços de ação-reflexão, reflexão-ação que propiciem que o "ser mais" se emancipe, pois este, está inscrito na natureza dos seres humanos" (p. 75). Com a prática dos princípios freirianos a alfabetização se torna prioritariamente "um processo de humanização, de promoção das potencialidades humanas, possibilitando a vocação ontológica do indivíduo de ser mais" (Oliveira; Simão, 2021, p.484). Os sujeitos, num processo de humanização, se constituem de maneira plena, com possibilidades de interação e desenvolvimento em diversos espaços da sociedade. Seu oposto, o processo de desumanização, impede, o sujeito de se constituir plenamente, de se desenvolver em diferentes campos

sociais (Oliveira; Simão, 2021). Com efeito, o processo de desumanização institui o que Freire denomina "ser menos". Assim, para ele, ensino e educação e educação e política não podem ser pensadas de forma dissociadas. Assinar com o polegar é a materialização do estigma suscitado pelo termo analfabetismo e a demanda por classes de alfabetização na modalidade "[...] permanece contida pela opressão do próprio estigma, sem que haja cobrança dos beneficiários do direito" (Paiva. 2009, p.136). Não se pode esquecer que o termo analfabeto é visto socialmente como uma ofensa, usado, não raro, para se referir a alguém que se equivocou em alguma situação (Paiva, 2009). Na sociedade letrada "a impressão digital se torna a marca evidente do estigma de inferioridade atribuído ao analfabeto" (Galvão; Di Pierro, 2013, p. 23). No entanto, é uma camada da população detentora de uma dívida e carrega "vivências, indagações ocultadas a exigir tempos-espaços em currículos que garantam seu direito aos conhecimentos" (Arroyo, 2017, p.14).

A desinvisibilização e valorização dos modos como as educadoras utilizam seus '*saberesfazeres*', como desenvolvem o processo de ensino-aprendizagem, como elaboram materiais, como estruturam os currículos com os praticantes do cotidiano escolar é forma de valorização dos conhecimentos experienciais, oriundos da reflexão sobre a própria prática. Segundo Alves (2002), a formação docente se dá na dialogicidade, a partir das experiências, em um movimento de reflexão da '*práticateoriaprática*'. As docentes são detentoras de saberes capazes dessas relações dialógicas e que se consolidam no processo ensino-aprendizagem, segundo Freire (1996). Pois para além do "saber ingênuo", que segundo o autor é aquele sem base crítica, "ensinar exige reflexão crítica sobre a prática" (p. 38), um saber fundamentado.

Narrativas, (auto)formação e autoria docente

As narrativas (auto)biográficas como prática de formação e (auto)formação e método de investigação qualitativa, trazem a

possibilidade de responder a questões de interesse do campo de formação. Com Gaston Pineau (1999, p. 331 *apud* Passeggi *et al*., 2011) é identificado um vínculo entre biografia e aprendizagem que ele denomina "autobiografia refletida", que é a escrita (auto)biográfica na qual a pessoa em formação realiza um retorno reflexivo sobre o seu "trajeto para construir a partir dele um projeto de pesquisa-ação-formação" (p.372).

As histórias de vida como metodologia no campo das ciências humanas "indica[m] potencialidades emancipatórias da perspectiva (auto)biográfica, apontando para uma nova epistemologia de investigação e de formação que se corporifica na dialética entre experiência, memória e narração" (Bragança, 2009, p. 37). A pesquisa narrativa (auto)biográfica é uma metodologia que amplia as maneiras de reconhecer as dinâmicas formadoras nos/dos/com os cotidianos escolares, que se dá na experiência (Bondía, 2002). São experiências 'singularessociais', segundo Reis (2023), tecidas a partir de redes na experiência pessoal (singular) e coletiva (social). Portanto, a narrativa (auto)biográfica é estratégia metodológica de investigação e segundo Passegi *et al*. (2011) são modos de "[...] estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens" (p.371). Josso (2006) esclarece que as narrativas favorecem o entendimento "de componentes" da "história, de tomadas de consciência" levando ao entendimento do que move e moveu as professoras alfabetizadoras, o que lhes interessa, lhes guia e lhes atrai, no caso desta pesquisa, a escolarização da EJA, bem como, o que as faz permanecer nela. Josso (2007) ajuda a refletir sobre a questão, afirmando que o "processo de formação implica um processo de conhecimento ao longo do qual os participantes construirão sua história, a partir de uma série de etapas" (p.420).

> O processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada um permite trazer à luz, progressivamente, o ser-sujeito da formação, vê-lo tomar forma psicossomaticamente, psicologicamente, sociologicamente,

> economicamente, culturalmente, politicamente, espiritualmente, numa sábia e singular teia (Josso, 2007, p. 423).

Como afirmam Godoy e Ribeiro (2021) "Somos sujeitos narrativos, estamos feitos por narrações, como nos lembra Ailton Krenak (2019), autor indígena brasileiro que nos oferece a ideia de um sujeito coletivo" afirmando que como "[...]sujeitos coletivos, compreendemos que habitamos os outros e os outros nos habitam, que se formar é uma aventura singular, sim, porém também com-partilhada" (p.3). A pesquisa narrativa possibilita conhecer histórias de vida que favorecem o reconhecimento da diversidade de sujeitos e de "diferentes conhecimentos, histórias e origens como legítimas, para além daquilo que é validado hegemonicamente" (Reis, 2023, p. 2).

As narrativas têm grande potência nas pesquisas em educação, a partir do entendimento de que a formação é (auto)formação e "fruto da experiência dos sujeitos que se dá continuamente num processo de partilha" (Reis; Campos, 2019, p. 129). Assim, como técnica dentro da pesquisa qualitativa em educação, as rodas de conversa são possibilidade de reflexão dessas narrativas. São encontros, um modo outro de fazer pesquisa, que minam as certezas legitimadas por saberes científicos hegemônicos e favorecem a horizontalidade, pois as professoras são parceiras da pesquisa. Desta maneira, está sublinhada a importância das pesquisas narrativas em educação e da sua representatividade, como afirmam Vieira e Bragança (2020), ao apontarem a experiência "como o grande campo a ser transitado, (re) vivido e refletido". Há que ouvir e valorizar "a voz de professoras como pesquisadoras e sujeitos[as] de suas práticas, não mais como objetos" (p. 15). Portanto, se faz necessário ver as professoras alfabetizadoras da EJA como

> Os [as] mais recentes andarilhos[as] da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los[las] com cuidado. Ouvi-los[las] mais devagar. Atentar para suas histórias. Elas são feitas de pedaços de vida e de morte. De

> sucessos e de fracassos. De avanços e de recuos. De alegrias e de tristezas (Barcelos, 2006, p. 82 *apud* Pedroso 2015, p. 107).

É na realização de uma *'pesquisaformação'*, onde somos eu, '*professorapesquisadora*' e as alfabetizadoras, '*aprendizesensinantes*', nos formando, (auto) formando e tecendo novos conhecimentos, ao refletirmos sobre a prática pedagógica e os saberes experienciais.

Souza Maria e Fontoura (2018) contribuem com a reflexão ao afirmarem que

> O caminho da perspectiva (auto)biográfica possui diferentes dimensões na compreensão dos sujeitos e suas experiências formativas, surgindo nas décadas de 80 e 90 através de seus precursores, Pineau (1983), Dominicé (1990) e Josso (1991), quando estes dialogam sobre as histórias de vida como caminho metodológico para a autoformação, ganhando força ao colocar os autores das narrativas como protagonistas do conhecimento que eles mesmos constroem (p.122).

A partir do reconhecimento e valorização das subjetividades, recorrendo a estas '*narrativasvida'*, há a possibilidade de externar as emoções e sentimentos das professoras alfabetizadoras e eu, '*professorapesquisadora*' realizando a *'pesquisaformação'*. Na '*pesquisaformação'* então, ao promover espaços dialógicos com rodas de conversas, é fortalecido o movimento contínuo de aprender, desaprender e (re)aprender, como proposto por Josso (2007), no qual eu também, '*professorapesquisadora'* sou afetada, formada. Apostando no conversar e pesquisar somos '*aprendizesensinantes*', pois nessas rodas, há a possibilidade de cada alfabetizadora "formar-se pela história do[a] outro[a], pela heterobiografia" (Passegi, 2011, p.371), que consiste em se interpretar pelas narrativas, o que contribui para o delineamento do perfil identitário pessoal e profissional das participantes. Como dizem Souza Maria e Fontoura (2018) "protagonistas do conhecimento que eles[elas] mesmos[as] constroem" (p. 122). As narrativas trazem, ainda, a possibilidade da saída do isolamento, favorecendo a reflexão, pois

> A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior. E será facilmente compreensível a importância de trabalhá-las explicitamente se pretendemos contribuir para mudanças sérias no fazer e no pensar de nossa humanidade (Josso, 2007, p. 415).

É assim possível, perceber modos outros de pesquisar, formar-se e de viver, de formar-se no "com-partilhar" (Krenak, 2019), reconhecendo e desinvisibilizando formas outras de investigação e conhecimentos. Abraçamos a noção freiriana de "corpo-consciente", na qual uma pessoa aprende, reflete e conscientiza não apenas com a mente, desfazendo a dicotomização mente e corpo. O corpo consciente e aprendente é parte da (auto)formação, visto que ele é nossa inscrição no mundo. Assim, na *'pesquisaformação'*, na conversa, no "*mergulho*" no cotidiano, consideramos, como ensina Martins (2024), os gestos, movimentos e expressões em um "corpo hieróglifo",

> Complexo, poroso, investido de múltiplos sentidos e disposições, esse corpo, física, expressiva e perceptivamente, é lugar e ambiente de inscrição de grafias do conhecimento, dispositivo e condutor, portal e teia de memória e de idioma performáticos, emoldurados por uma engenhosa sintaxe de composições (Martins, 2024, p. 79).

Nóvoa (1992) chama de "segunda pele profissional" as maneiras das docentes estarem na sala de aula, que refletindo suas subjetividades (valores, gostos, experiências), conduzindo a uma forma de se portar, organizar e planejar as aulas, produzir e utilizar materiais pedagógicos. É o corpo como um todo, externa as '*experiênciaspráticas*', muitas vezes silenciadas diante do cientificismo que desconsidera as subjetividades.

Ao pensar com Andrade, Caldas e Alves (2019, p. 31) em "narrar a vida e literaturizar a ciência", utilizando a abordagem narrativa na perspectiva (auto) biográfica, é possível uma forma

outra de escrita e investigação que "não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios" (Alves, 2008, p.31). Há legitimidade nas histórias de vida, nestas '*narrativasvida*', como também, potencialidade para investigar e formar.

Considerações parciais

A '*pesquisaformação*' é "uma palavra-conceito, que não se esgota em uma única definição, mas que desafia constantemente as matrizes científicas modernas, ao estabelecer um modo outro de fazer ciência social, em especial, na Educação" (Bragança; Motta, 2019, p. 1046). Assim, esta pesquisa prossegue no intento de desinvisibilizar modos outros de compreender a formação e a (auto)formação que se dá na experiência das professoras alfabetizadoras de pessoas jovens, adultas e idosas, tendo em vista a não formação inicial para atuar na modalidade EJA.

Há um valor social nas narrativas, que podem ser orais, escritas ou imagéticas, pois ressignificam maneiras de compreendê-las, possibilitando a identificação dos *'saberesfazeres'* docentes emudecidos e invisibilizados. Portanto, concordando com Sampaio *et al.* (2023), na conversa, possibilitando narrativas, a entendemos como metodologia de pesquisa. Uma das metodologias de investigação-ação com o cotidiano" (Ferraço, 2001 *apud* Sampaio *et al*., 2023).

Rerefências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho- os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In:* ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas* – sobre redes de saberes. Petrópolis/RJ: DP&A, 2008. p. 15-38.
ALVES, N. Decifrando o pergaminho- os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B.

de. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas* - sobre redes de saberes. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP ET Alii, 2002. p. 13-38.
ANDRADE, N; CALDAS, A. N; ALVES, N.; Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - após muitas 'conversas' acerca deles. In: OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L. F. ; SÜSSEKIND, M. L (Org). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente:* questões metodológicas, políticas e epistemológicas**.** Curitiba: CRV, 2019.
ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite*: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf . Acesso em: 26.nov. 2024.
BRAGANÇA, I. F. de S.; MOTTA, T. da C. Pesquisaformação: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica,* Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191/pdf . Acesso em 01/09/2024.
BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37–48. DOI: 10.26843/v2.n2.2009.552.p37 - 48. Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/552 . Acesso em: 6 out. 2024.
BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n. 11/2000*. Brasília: CNE: MEC mai. 2000.
BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano***:** 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
FERRAÇO, C. E. Currículo, cotidiano escolar e conhecimentos em rede. In BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional Pela alfabetização na Idade Certa*. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização. Caderno 01. Brasília:MEC, SEB, 2015. p.09-18.
FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
GALVÃO, A. M.; DI PIERRO, M. C. *Preconceito contra o analfabeto* **.**2a ed.. São Paulo: M Edições, 2012.
GODOY, R.; RIBEIRO, T.. Chuva de estrelas: entre metáforas e narrativas para sentir/pensar caminhos investigativos desde nossas ancestralidades. *Revista Educação Unisinos*, Porto Alegre, n. 25,out. 2021.
JOSSO, M. C. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. Educação. Porto Alegre/ RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez, 2007.
JOSSO, M.C. *As figuras de ligação nos relatos de formação:* ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006. Tradução de Teresa Van Acker.
KRENAK, A.. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
MARTINS, L. M. *Performance do tempo espiralar*: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, H. S. de; SIMÃO, J. R. O. R. A Alfabetização como elemento de inclusão/exclusão: desafios e perspectivas na educação de jovens e adultos. In *Caminhos da Aprendizagem e Inclusão*: entretecendo múltiplos saberes. Org. SOARES, Â. M.; CAPOVILLA, F. C.; SIMÃO, J. R.O.R.; NEVES, L.M..BH. Ed. Artesã, 2021. p. 479-496.

OLIVEIRA, I. B. de. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009. p. 96-107.

PAIVA, J. *Os sentidos do direito à Educação de Jovens e Adu***ltos**. Petrópolis-RJ :DP et Aliii, 2009.

PASSEGI, M. da C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P.P.. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *In*: *Educação e Revista*, Belo Horizonte v.27, n.01 abr. 2011. p. 369 – 386. Disponível em https://www.scielo.br/j/edur/ a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/ em 29/01/2024.

PEDROSO, A.P.F. *Trajetórias Formativas de Educadores da EJA*: fios e desafios. (Tese de Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.,2015.

REIS, G. R. F. da S. A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 48, 2023. DOI: 10.1590/2175-6236123291vs01.

REIS, G.; CAMPOS, Marina S. N. Conversas Entre Professores: Produção De Currículos nos Processos de Formação Contínua. *Revista Teias*, [S. l.], v. 20, n. 59, p. 176–190, 2019. DOI: 10.12957/teias.2019.44958. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/44958. Acesso em: 15 mar. 2024.

SAMPAIO, C.S; RIBEIRO, T.; SOUZA, R;. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor?. In: *conversa como metodologia de pesquisa por que não***?**. (Orgs.) RIBEIRO, T.; SOUZA, R; SAMPAIO, C.S. 2a.ed.Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2023.

SILVA, F. A. O. R.; SOARES, L. . Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, *[S. l.]*, v. 47,

p. e227768 , 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147227768. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ ep/article/view/1 86937.. Acesso em: 26 nov. 2024.
SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. *Educação em Revista*, v. 27, n. 2, p.303-322. Ago. 2011.
SOARES, L. J.; PEDROSO, A. P. Formação de educação na EJA: alinhavando contextos e tecendo possibilidades. *Educ. em Revista*, v.32, n.4, p.251-268, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j /edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/abstract/?lang=pt Acesso em 25 out. 2024.
SOUZA MARIA, L. S. de; FONTOURA, H. A. da. Docência inicial em educação de jovens e adultos e a potência da narrativa como dispositivo de formação. *Educ. Form.*, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 118–137, 2018. DOI: 10.25053/redufor.v3i8.273. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/273. Acesso em: 15 mar. 2024.
TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
VIEIRA, J.; FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA, I. . Pesquisaformação Narrativa (Auto)Biográfica e a Escrita de Cartas Como Modo De Dizer-Ser. *Crítica Educativa*, *[S. l.]*, v. 6, n. 1, p. 1–17, 2020. DOI: 10.22476/revcted.v6.id486. Disponível em: https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa /article/view/486. Acesso em: 25 nov. 2024.

FORMAÇÃO LÚDICA DOCENTE ASSOCIADA AS QUESTÕES DE GÊNERO NO CURSO NORMAL DO IECN E NO CURSO DE PEDAGOGIA NA UERJ/FFP

Joana Nély Marques Bispo
UERJ/FFP
bisjoana@gmail.com

Este trabalho tem o intuito de apresentar rodas de conversas com docentes em formação no Curso Normal no Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN) e no Curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP) localizados no município de São Gonçalo estado do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa faz parte do doutoramento em educação tem os questionamentos: Como são as abordagens na formação de professoras/es do Curso Normal e do Curso de Pedagogia sobre lúdico e relações de gêneros? Como as/os professoras/es e as/os alunas/os se envolvem em suas aulas com discussões das temáticas: lúdico e gênero?

Os objetivos do estudo se especificam em promover reflexões com as/os docentes e as/os discentes sobre lúdico e relações de gêneros para compreender seus saberes nos cursos de formação docente e identificar os preceitos que se praticam a respeito do lúdico e de gênero nas aulas das/os futuras/os professoras/es.

Para abordagem *teóricometodológica* deste estudo existe como referência a metodologia nos/dos/com os cotidianos de Alves (2002 e 2008); para refletir a respeito do lúdico, Vygotsky (1984), Huizinga (2012), Kishimoto (2011 e 2016) e Santos (2001, 2011 e 2014); com a finalidade de estabelecer considerações sobre as questões de gênero, as autoras Louro (1997, 2008 e 2013) e Sepulveda (2012). Para refinar estudos sobre a formação de professoras/es utiliza-se Bragança;

Araújo (2014), Nóvoa (2000) com a tessitura do desenvolvimento pedagógico. Sepulveda & Sepulveda (2019) para reflexões sobre a formação docente e o gênero.

Como *professorapesquisadora* e oriunda das instituições pesquisadas recebi autorização do Comitê de Ética da UERJ mediante a plataforma Brasil. A pesquisa tem as *professoraspareceiras* Treicy Valeriana do IECN e Amanda Mendonça da UERJ/FFP. Por meio de encontros nas aulas das docentes realizou-se rodas de conversas em busca do olhar atento e a escuta sensível sobre lúdico e gênero na formação docente.

Entender que a construção identitária da profissão é feita em um processo contínuo e permanente, este estudo consiste em um diálogo *teóricoprático* na composição identitária de *formandasparceiras*, *formandosparceiros*[1], *professorasparceiras e professorapesquisadora*,

De acordo com Nóvoa (2000, p.16):

> A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira com que cada um sente e se diz professor.

Assumindo-me como *professorapesquisadora* realizo as reflexões relacionando o passado, o presente e o futuro. Nessa tessitura da docência os fios temporários estão sendo entrelaçados o tempo todo na perspectiva narrativa. Bragança; Araújo (2014, p. 142) afirmam que "o sujeito ao narrar busca, no presente, a memória do passado em suas representações para reconstruí-la, transformá-la e, assim, progredir, avançar na visão do presente e no projeto de futuro."

Tratando da relevância da formação docente com olhar para o lúdico ao lecionar para as meninas e os meninos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisa

[1] Definição para todas/os participantes da turma do 3ºano do Curso Normal e da turma da disciplina de Educação Infantil I do Curso de Pedagogia da UERJ/FFP.

pretende-se compreende como são apreendidas as práticas lúdicas educativas tanto no Curso Normal do IECN quanto no Curso de Pedagogia na UERJ/FFP, e por isso a investigação possui as narrativas dos sujeitos como elementos fundamentais, assim como as imagens registradas em rodas de conversas, que constituem em serem *personagensconceituais*.

> Para Alves, usar as imagens como personagens conceituais permite compreendê-las como "[...] aqueles elementos sem os quais não seria possível pensar e, cuja presença nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos é, então, necessária para que se criem argumentos e se dê a compreensão necessária do que é pensado" (ALVES, 2010, p. 188). A imagem para nós, portanto, é um provocador de conversas, narrativas e, por consequência, de conhecimentos (ANDRADE; CALDAS, 2017, p. 499).

Neste contexto, cada imagem é um convite ao refletir sobre as temáticas de lúdico e gênero no contexto formador nos cursos de magistério no município de São Gonçalo, RJ. Para tanto, as compreensões do estudo na perspectiva lúdica configuram que meninas e meninos não possuem as mesmas experiências e as suas interações são simbólicas e neste sentido "ao brincar, cada criança interpreta os elementos que serão inseridos, de acordo com sua interpretação" (KISHIMOTO, 2016, p. 28).

Um destaque para jogo neste universo infantil lúdico pode ser referendado o papel do cumprimento de regras que são exercitadas ao jogar. Para Kishimoto (2011, p. 189), "o jogo realiza-se através de uma atuação dos participantes que concretizam as regras possibilitando a imersão na ação lúdica (...)" Neste sentido, uma prática social é a execução no convívio, e assim, as crianças no cotidiano escolar vão compreendendo o respeito mútuo, a cooperação, a superação, a partilha, a união entre pares e a produção de conhecimento de forma coletiva em turmas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Por isso ser tão importante, a/o docente no ato de lecionar atribuir como prática pedagógica o uso do lúdico em suas aulas.

Outro autor que reforça a supremacia do lúdico é Huizinga (2012) com a sua obra *Homo ludens* indicando que nós seres humanos temos como essência, prática lúdicas desde a gestação, tendo o cordão umbilical como primeiro brinquedo. Além disso, embasada nas leituras sobre este autor afirmo que na brincadeira estão presentes a imaginação, a imitação e a regra que são elementos da produção cultural humana.

Outro aspecto relevante na perspectiva do lúdico é a seriedade da criança ao brincar. Huizinga (idem, p. 7) indica que quando uma criança brinca, faz de maneira compenetrada e com muita seriedade; afinal, as regras impostas nas brincadeiras necessitam ser respeitadas para se chegar ao objetivo, assim também como em jogos infantis e brinquedos. Portanto, o atendimento à regra faz parte da convivência humana, sendo assim as crianças desde pequenas aprendem e o lúdico tem grande participação nesse processo integrador.

Outro destaque importante sobre a infância e o lúdico é a premissa de Huizinga (ibidem, p. 10) "as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade." A importância do uso da liberdade de expressão humana está presente em momentos brincantes por isso mais um motivo para que docentes invistam em práticas lúdicas educativas.

A autora Santos (2011, p.13-14) nos alerta em relação à docência com o aspecto da ludicidade, "a formação lúdica valoriza a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem."

Metodologia

Esta pesquisa está embasada na metodologia nos/dos/com os cotidianos assumindo os registros de narrativas e imagens como fundamentais, assim os *sujeitospraticantes* são *personagensconceituais*.

Nesta metodologia nos/dos/com os cotidianos existe cinco movimentos que são fundamentais deste modo acredito ser didático para o entendimento o quadro a seguir.

Quadro 1 – Os cinco movimentos

MOVIMENTO	TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO
Mergulho	A pesquisadora e o pesquisador não possuem neutralidade. Ao mesmo tempo que são observadores também são observados. Eles entram e percebem as riquezas presentes no cotidiano escolar além de compreenderem a complexidade no ato de seu mergulho. É necessário ter uma escuta, um olhar sensível e atento para ir muito mais adiante do que escuta e vê, numa perspectiva de que todos os seus sentidos estão apurados e prontos para ver a realidade com objetividade.
Virar de ponta-cabeça	Este movimento procura-se romper os limites das teorias, buscando ver aquilo que a teoria não dá conta. Ou seja, é uma maneira que se "vira de ponta a cabeça" a lógica demarcada pelo ideário hegemônico cartesiano, deslocando o pensamento de que as teorias serviram para embasar as hipóteses que são eleitas antes da entrada no campo de pesquisa. Dessa forma, virar de ponta a cabeça é uma forma de assumir a necessidade de utilizar teorias que contribuam para as demandas do cotidiano, trabalhando assim com múltiplos e diferentes referenciais.
Beber em todas as fontes	Considerando todos os dados da pesquisa como informação proeminente, tudo é considerado como fonte. Os dados da pesquisa coletados são ressaltados e

	referendados, avaliando-os como fonte de conhecimento da realidade. Assim, " beber de todas as fontes" é necessário.
Narrar a vida e literaturizar a ciência	Valorização das narrativas e suas nuances e sinuosidades; isto quer dizer que há uma valorização com as narrativas que são proferidas pelas sujeitas e sujeitos praticantes da pesquisa, a valorização da narrativa e de sua incorporação ao texto escrito é um dos movimentos principais das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. A narrativa da forma como é produzida é que importa, sem dar vez à precisão, à coerência, à coesão e à concordância exercida numa descrição, rompendo muitas vezes com o nível de linearidade e temporalidade que a escrita prioriza.
Ecce femina	Esse movimento tem centralidade nas/os *praticantespensantes,* nas pessoas envolvidas na pesquisa escolares ou não, sob a primazia de ser referente à vida cotidiana. A multiplicidade de significados atribuídos in locus pelas/os *praticantespensantes* desempenha grande valor na tessitura da investigação.

Fonte: BISPO, 2019, p. 43.

Na complexidade dos cotidianos, Alves em parceria com Andrade e Caldas em 2019 reformularam os nomes de alguns movimentos e o primeiro, mergulho, passou a se chamar "O sentimento do mundo" propondo sentir o mundo e não só olhá-lo com distanciamento e do alto com soberba; e sim mergulhar com todos os sentidos no cotidiano para "incorporar, interrogar, analisar, buscar compreender tudo o que nos chega, desses '*espaçostempos*', nos

seus tão diferentes acontecimentos, através de todos os nossos sentidos" (ALVES, ANDRADE, CALDAS, 2019, p.24) .

O virar de ponta-cabeça considerado como o segundo movimento, se tornou "Ir sempre além do já sabido" que percebe as teorias oriundas da modernidade como limites e sem considerá-las como verdades absolutas. Assim é essencial, desprender-se do já sabido e conceder a tessitura com outros conhecimentos que imprimem as múltiplas possibilidades das redes cotidianas e a criatividade.

O terceiro movimento, beber em todas as fontes, agora denominado "Criar nossos *personagensconceituais*", porque compreende-se que os sujeitos da pesquisa não são fontes e sim intercessores representando os *personagensconceituais* com os quais conversamos para compreender "os inúmeros e complexos processos das relações humanas nas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos" (Alves, 2019, p. 30).

Dessa forma, o ato de mergulhar nas instituições gonçalenses de ensino me possibilitou narrar o *lócus* da pesquisa, investindo em trazer aspectos fundamentais das temáticas discutidas. De acordo com a premissa de Alves (2002, p. 17) fiz o ato de "mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando Referências de sons, sendo capaz de engolir, sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas."

Para o cotidiano de cada ambiente educativo na pesquisa foi estabelecido a reflexão sobre as narrativas considerando-as como cerne da pesquisa, assim como a leitura de fotografias.

> Por isso, a pesquisa no/do cotidiano exige que busquemos outros "dados", não textuais, sobre os quais precisamos trabalhar, se queremos captar os elementos sensíveis da realidade cotidiana. Além de observações de campo e outras atividades mais imediatas, essa ideia vai apontar a importância do trabalho com obras artísticas imagéticas- pinturas e fotografias- como um meio de evitar as armadilhas dos textos escritos destinados à compreensão do cotidiano, de modo a mantermos a possibilidade de percebê-lo em sua amplitude e complexidade, considerando a manutenção dessas características, que as imagens expressam e os textos procuram esconder (OLIVEIRA, 2003, p. 89-90).

Deste modo, o papel destes recursos imagéticos são fundamentais para a pesquisa, devido ao seu alcance amplo, para o entendimento do que foi captado durante a minha permanência nos *espaçostempo*s escolares gonçalenses. Esses recursos imagéticos podem ser chamados de artefatos culturais (CERTEAU, 2012) e são empregados por eles e com eles, num processo de cocriação de tecnologias, de linguagens, de conteúdos e de afetos para outras gerações a serem formadas.

Resultados

Dialogando com a perspectiva educativa lúdica, na formação docente precisa ser estimulada atividades lúdicas para que tais professoras/es possam exercer sua função no magistério tendo e, sua pratica a ludicidade e por isso Santos (1997, p.14) declara "quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa." Portanto, é necessário que a/o educadora/educador pratique em sua formação momentos que a/o auxilie a ser lúdico ao lecionar.

Os materiais disponibilizados são brinquedos e livros de minha sobrinha, Júlia; objetos que universitárias levaram, boneca da filha de uma das estudantes; adesivos infantis; meus jogos e brinquedos que utilizo com minhas turmas da educação básica; além de objetos de cunho artístico como tintas, bexigas, papéis coloridos, pincéis, tesouras, caixas de lápis de cor e colas.

Imagem 1- Oficina brincante na UERJ/FFP



Fonte: Arquivo pessoal. Ano: 2022.

Imagem 2- Materiais brincantes na UERJ/FFP



Fonte: Arquivo pessoal. Ano: 2022.

Numa perspectiva da coletividade, o atender a possibilidade de meninas e meninos brincando de forma coletiva era o pano de fundo; então, o evitar a segregação por gênero e motivar a união entre gêneros nos momentos brincantes indicam a equidade de gênero.

Compreende-se que o gênero não é importante para o brincar. Narrativas de professoras/es em formação declararam esse ponto de vista, inclusive fazendo menção às infâncias com irmãos e colegas, assim como o uso de vários tipos de brinquedos, não importando a indicação que a sociedade faz do objeto brincante ao indicar o gênero.

Numa perspectiva de educação à luz da ludicidade envolvendo diversos aspectos do ser humano menciono Santos (2014, p. 21-22):

> Com a descoberta do brincar com intencionalidade educativa descobriu-se um processo que tornou a aprendizagem algo que os alunos desejam e se sentem atraídos e, o mais importante, é que, também, a escola pode cumprir a função não só de ensinar, mas de educar. Deve ficar claro que ao trabalhar com jogos, brinquedos, brincadeiras e dinâmicas, o educador não está apenas ensinando conteúdos conceituais, está também educando as pessoas integralmente, tornando-as mais humanas através do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral.

Em diálogos participantes rememoraram as suas infâncias ao visitarem as memórias infantis no momento brincante com os

jogos, brinquedos e brincadeiras abordadas com a turma de Pedagogia.

Na roda de conversa abordou-se as possibilidades que a encenação teatral propicia onde as diferenças dos sujeitos podem ser representadas de forma criativa em que a imaginação se firma e papéis sociais veem à tona com diversos aspectos intrínsecos, como por exemplo, cultural e histórico.

De acordo com Vygotsky (1984, p. 87) "a criatividade teatral ou a dramatização é o que mais se aproxima da criatividade literária da criança." Neste contexto, o imaginário ao lecionar configura-se como elemento em que docentes auxiliam interpretações de ações humanas e demarcam reflexões numa perspectiva dialógica em que prevê no currículo de meninas e meninos contrário à desigualdade de gênero.

Segundo Louro (2013, p. 49):

> Para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui.

A caixa de dúvidas foi essencial na roda de conversa indicando a liberdade de expressão onde cada participante elaborou seu questionamento em prol da docência com circunstâncias sociais e culturais para as infâncias nos ambientes escolares. A postura da/o educadora/or foi o cerne de perguntas do grupo na busca de atitudes adequadas no magistério, assim a preocupação ao lidar com turmas de crianças em contextos diferentes e temáticas como gênero e sexualidade surgiu para o debate.

Imagem 3 - Turma em sala de aula debatendo ações lúdicas e questões de gênero na roda de conversa com a caixa de dúvidas.



Fonte: Arquivo pessoal. Ano: 2022.

Deste modo, é importante salientar a premissa de Louro (2008, p. 18), sobre a construção dos gêneros e das sexualidades "[...] dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é apreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais."

Segundo Sepulveda (2012, p.132) "compreender a constituição desses sujeitos a partir da perspectiva de gênero, uma vez que percebo esta como constituinte das suas identidades", portanto, o gênero é elemento constituinte na formação dos sujeitos.

Nesta perspectiva, desmistificar valores sociais e refletir a respeito da infância que está imersa no universo lúdico e nas questões de gêneros dão encaminhamentos a pretensão da pesquisa que se caracteriza na mediação com alunas/os nos cursos referenciados: Normal (Ensino Médio) e Pedagogia (Educação Superior) no território gonçalense.

> As diferenças e as desigualdades são construídas nas relações de poder, e é justamente no exercício delas que se teceram, ao longo da história, a visão de que mulheres e homens são diferentes. Todavia, essa diferença foi arquitetada como inferioridade, ou seja, as mulheres são seres naturalmente inferiores aos homens, estes sim vistos como superiores. A raiz da alegação social da diferenciação dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens parte

justamente da questão da naturalização entre os dois sexos (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2019, p.67).

As discussões sobre o respeito as diferenças em prol da equidade de gênero permitiram intensidade nas rodas de conversas associadas a propagar ações em que todas/os possam exercer suas expressões nos cotidianos escolares desde o período da infância, por isso, combater a desigualdade social voltada para as questões de gênero pode-se estimular atitudes em que meninas e meninos numa perspectiva de coeducação produzam conhecimentos de maneira horizontal e compartilhada.

Conclusões

Foi possível perceber que o lúdico é debatido, inclusive, em disciplina específica nos dois ambientes acadêmicos enquanto as questões de gênero ainda precisam de um lugar de discussão na formação docente.

As rodas de conversas foram importantes para que *formandasparceiras* e *formandosparceiros* pudessem nos cursos de formação docente, articular reflexões sobre o lúdico e o gêneros no município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro.

A perspectiva *autoformativa* teve lugar nesta pesquisa estabelecendo a *professorapesquisadora* autoreflexões no magistério neste processo dialógico com participantes do estudo.

Reflexões realizadas em rodas de conversas atingiram nível temporal percorrendo passado, presente e futuro no contexto educacional onde participantes visitaram suas memórias afetivas das infâncias, dialogaram com os cursos de formação e projetaram o futuro ao lecionar.

Por fim, propiciar em encontros com professoras/es em formação, ações a favor de uma sociedade mais justa e igualitária assumiu grande relevância na pesquisa com o intuito de Referências no magistério em prol das diferenças.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho ─ o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; _____**Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.

_____. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p.42-58.

_____; ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra. Os Movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas 'conversas' acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente:** questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-40.

BISPO, Joana Nély Marques. **Práticas lúdicas educativas com o cotidiano da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise em São Gonçalo, RJ.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2019.

BRAGANÇA, Inês; ARAÚJO, Marice (orgs). **Experiências na formação de professores: memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci.** RJ: Lamparina/FAPERJ, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano-artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. SP: Perspectiva. 2012.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O brincar e suas teorias**. SP: Cengage Learning, 2016.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org). **O lúdico na formação do educador.** RJ: Vozes, 1997.

_____. **Brinquedoteca - O lúdico em diferentes contextos.** RJ: Vozes, 2011.

_____. **O brincar na escola**: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. RJ: Vozes, 2014.
LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. RJ: Vozes, 1997.
_____; **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, ago. 2008.
_____. **Currículo, gênero e sexualidade- O normal, o diferente e o excêntrico.** In: _____; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 9 ed. RJ: Vozes, 2013. p. 43-53.
NÓVOA, António (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.
SEPULVEDA, Denize. **Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar**: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias. Tese (Doutorado em Educação). RJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
_____; SEPULVEDA, José Antonio. **Trabalhando questões de gêneros: Criando e recriando currículos para a valorização do feminino.** Periferia, v. 11, n. 4, p. 58-80, set./dez.2019. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/42273/31677 Acesso em 18 jun. 2022.
VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE UMA (EX)NORMALISTA

Julia de Aguiar Dantas Henrique
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) - FFP
Juliaaguiar.uerj@gmail.com

Resumo: O presente relato busca evidenciar a minha experiência no estágio obrigatório de observação oferecido no Curso Normal na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando os desafios enfrentados na minha formação docente para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em um contexto pós-pandêmico. Em 2022, o estágio obrigatório foi realizado na Escola Municipal Honorina de Carvalho, localizada no município de Niterói, no grupo II, composto por alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I. Ao adentrar a sala de aula, com olhares curiosos e esperançosos me encarando, senti o peso da responsabilidade que carregava. Apesar da experiência prévia no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, enfrentei grandes dificuldades nesta nova realidade, especialmente devido ao contexto pós-pandêmico que agravou a falta de profissionais da educação. A metodologia adotada foi a análise de implicação, que permitiu uma investigação aprofundada das relações e influências recíprocas entre os sujeitos e o contexto educativo. Esta abordagem inclui comentários diretos, diários de campo e conversas informais com alunos e professores. A falta de profissionais especializados fez com que muitas vezes os alunos ficassem sozinhos ou sob minha tutela, sem que eu possuísse experiência para lidar com as necessidades específicas de cada um deles. A minha experiência busca destacar a necessidade inadiável da reinvenção do processo de formação de profissionais que, pelas brechas do sistema, possam criar uma sala de aula outra, perspectivada para a EJA, tanto para os alunos, quanto para os professores. A travessia revelou-se desafiadora, mas trouxe à tona a urgência de mudanças estruturais que possam de verdade acolher e educar, transformando a dificuldade em oportunidade de crescimento e aprendizado. Este relato evidencia as dificuldades emergentes da formação docente voltada para a EJA,

principalmente no contexto de inclusão de alunos com NEE em um cenário pós-pandêmico, que é onde foi identificada uma maior lacuna educacional.
Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Necessidades Educacionais Especiais, Curso Normal

Cada sala de aula é um microcosmo pulsante, onde sonhos e desafios se entrelaçam de maneiras inesperadas. Quando comecei meu estágio obrigatório de observação no curso normal, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sabia que iria vivenciar algo diferente da minha realidade. Apesar de ser da periferia, praticamente todos à minha volta eram alfabetizados. Me lembro do primeiro contato que tive com alguém não alfabetizado, minha "avó" de consideração, por parte do meu padrasto. Foi um choque perceber que alguém da idade dela não sabia sequer ler o nome de um molho de tomate. Ela me pedia ajuda com algo que eu considerava fácil e banal. Naquele momento, compreendi que saber ler é um direito essencial, algo que não pode ser subestimado.

Meu estágio foi realizado em uma Escola Municipal, localizada em um bairro de classe média em Niterói. Curiosamente, a maioria dos alunos vinha das comunidades próximas. No grupo II, composto por alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, senti o peso da responsabilidade ao entrar na sala de aula. Embora não devesse ser, era palpável a curiosidade dos alunos ao me observarem, uma jovem que poderia ser neta deles, apresentada como "auxiliar" da professora.

Aquela experiência despertou em mim um desejo profundo de ajudar aquelas pessoas que, por diversos motivos, não conseguiram aprender na idade considerada ideal. Mesmo sabendo que não era minha obrigação, senti uma necessidade intensa de fazer mais, o que acabou gerando uma frustração considerável. O sistema educacional é cruel e muitas vezes limita a nossa capacidade de atuação. A realidade é muito mais complexa

do que os livros didáticos nos fazem acreditar. As pessoas são incrivelmente complexas.

Para este estudo, utilizei a Análise de Implicação, complementada por observações diretas e o diário de campo. A Análise de Implicação foi escolhida por sua capacidade de explorar as influências recíprocas entre mim, como estagiária e futura docente, e o contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse método permite reconhecer que o pesquisador não é um observador neutro, mas sim parte integrante do processo educacional, sendo influenciado pelas experiências e também impactando o ambiente ao seu redor.

Durante o estágio, a Análise de Implicação me permitiu refletir profundamente sobre o meu papel como educadora em formação, especialmente diante das dificuldades de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Esse método foi essencial para compreender como minha atuação foi moldada pelas limitações estruturais da escola e, ao mesmo tempo, como minhas ações impactaram a experiência educacional dos alunos.

Além disso, as observações diretas e o diário de campo foram utilizados para registrar as interações cotidianas em sala de aula. As observações diretas me proporcionaram uma visão concreta dos desafios enfrentados pelos alunos e professores, enquanto o diário de campo possibilitou uma reflexão contínua sobre minhas experiências e emoções durante o processo.

A pandemia deixou cicatrizes profundas em todos os setores da sociedade, e a educação não foi uma exceção. Muitos professores morreram durante a pandemia ou não retornaram ao trabalho, aproveitando a oportunidade infeliz para se aposentar. Isso resultou em um retorno escolar marcado por uma fragilidade estrutural evidente, refletida na escassez de recursos financeiros e profissionais. As paredes da escola, que deveriam ser uma tela para que os alunos pintassem e escrevessem seu futuro, agora estavam cinzas e sobrecarregadas pela falta de suporte adequado. O cenário parecia algo saído de um filme de suspense, com uma grande película cinza cobrindo tudo. Embora a pandemia já não estivesse

em seu auge, a dor de todos ali presentes era palpável. Alguns perderam mães, outros filhos e maridos. Cada um carregava sua dor enquanto tentava seguir em frente, tentando sair do poço que nos é imposto.

Sempre digo para alguns colegas que, ao nascermos pobres, nascemos em um poço cheio de lama até os joelhos. Para sair dele, precisamos nos agarrar as bordas do poço com todas as forças possíveis, tentando escapar de um destino pré-estabelecido. A educação é uma das maneiras de se agarrar as bordas e sair desse poço.

A pandemia exacerbou a fragilidade estrutural das escolas, especialmente na EJA. A escassez de recursos e a ausência de profissionais qualificados tiveram impactos diretos sobre a qualidade do ensino e o suporte aos alunos com NEE. Esse método me permitiu observar como a pandemia exacerbou a fragilidade estrutural das escolas, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao considerar diferentes fatores e suas interconexões.

Primeiramente, ao analisar as práticas pedagógicas durante a pandemia, ficou evidente que a falta de infraestrutura e recursos já existentes nas escolas foi intensificada, resultando em dificuldades ainda maiores no ensino. A escassez de materiais didáticos e acesso à tecnologia dificultou a aprendizagem, especialmente para os alunos da EJA, que frequentemente têm vulnerabilidade social, dificuldade com tecnologia e desafios socioeconômicos.

Além disso, a ausência de profissionais qualificados, que compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também o suporte necessário para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A falta de formação adequada para lidar com o ensino remoto tornou ainda mais evidente a necessidade de atenção especializada. Foi revelado como esses fatores interagem e impactam a experiência dos alunos. Essa compreensão é crucial

para abordar os desafios atuais e promover melhorias no ensino, especialmente em contextos vulneráveis como a EJA.

A ausência de profissionais adequados para lidar com alunos da EJA com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) tornou-se uma sombra constante nos meus pensamentos durante meus dias de estágio. Por mais que esse seja um tema emergente, muitas vezes não se dá a devida atenção ao *"velho, burro e demente"*, essa foi uma frase usada por uma colega de ''profissão'' durante o curso normal. O foco recai sobre as crianças, afinal, elas ainda têm esperança. Mas e os alunos mais velhos? Pouco importam.

Em um contexto em que cada aluno precisava de uma atenção específica, a carência de apoio especializado era um obstáculo monumental. Muitas vezes, os alunos ficavam isolados ou sob a orientação de estagiários como eu, que estávamos longe de sermos especialistas. Mesmo assim, com boa vontade, tentávamos ajudar de todas as formas possíveis.

A falta de profissionais qualificados e a escassez de recursos tiveram implicações significativas para o processo educativo, tanto dos alunos, como o meu, de professora em formação.

Anotação do Diário de campo - 10 de agosto de 2022

Hoje, fiquei sem palavras, algo raro para mim que adoro falar. Uma aluna, a quem chamarei de Amora, ficou em desespero e começou a chorar enquanto tentava acompanhar a atividade. Ela estava angustiada porque sentia que nunca aprenderia a ler e escrever. Algumas lágrimas caíram sobre seu caderno, deixando ele molhado e manchado. Amora saiu da sala aflita e nervosa, e eu rapidamente avisei a professora sobre o ocorrido. Ela pediu que eu a acompanhasse até lá fora para garantir que não ficasse sozinha, e para que a aula continuasse, já que era quarta-feira e o tempo da aula era reduzido. Foi doloroso ver a dor de Amora e, ao mesmo tempo, sentir a pressão de manter a aula em andamento. O mundo não para. Não sabia qual era o diagnóstico dela, mas ver alguém em tamanha aflição, especialmente alguém que poderia ser minha mãe, foi devastador. Senti um

vazio, uma incapacidade de oferecer o conforto e o apoio que ela precisava. Foi horrível me sentir tão impotente diante de uma situação tão grave.

A falta de profissionais qualificados me colocou em uma posição difícil. O estágio, que deveria ser de observação, para eu aprender com o professor, acabou virando um "faça você mesma", onde muitas vezes precisei parar de observar e assumir papeis que não eram meus.

Fui lançada a uma realidade para a qual não estava plenamente preparada, e isso me fez questionar a efetividade dos programas de formação que não contemplam a diversidade das salas de aula da EJA.

A falta de recursos nas escolas da EJA agrava ainda mais essa situação. Durante meu estágio, vivenciei de perto a escassez de materiais didáticos adaptados, a ausência de tecnologia assistiva e, principalmente, a falta de profissionais especializados para apoiar os alunos com NEE. Era comum que os estudantes ficassem sob a minha responsabilidade, sem que eu tivesse o treinamento adequado para oferecer o suporte necessário. Esse quadro de abandono e precariedade gerou em mim uma grande frustração. Sabia que estava ali para aprender, mas frequentemente me vi sozinha, lidando com questões complexas que exigiam uma formação que eu ainda não possuía.

A sobrecarga de trabalho é outro fator que limita o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva. Mesmo os professores mais experientes enfrentam dificuldades para se capacitarem continuamente diante de uma rotina intensa. Muitas vezes, a pressão do dia a dia impede que o professor se dedique à formação complementar e ao aprimoramento das estratégias inclusivas. O ensino de alunos com NEE exige uma atenção individualizada, e sem o suporte e o tempo necessário, essa demanda se torna praticamente inviável.

Além disso, o preconceito institucionalizado em relação à EJA afeta não apenas a percepção dos alunos, mas também a forma como os professores são preparados para atuar nesse segmento. Existe uma desvalorização do potencial dos estudantes mais

velhos, especialmente daqueles com NEE, e isso se reflete na falta de atenção dada à formação de professores para esse público. A educação inclusiva ainda é, muitas vezes, tratada como um tema secundário, o que revela a urgência de mudanças profundas na maneira como os cursos de formação docente são estruturados.

A pandemia de COVID-19 exacerbou todos esses problemas de maneira brutal. O ensino remoto, que deveria ter sido uma solução emergencial, expôs as enormes desigualdades tecnológicas e estruturais presentes nas escolas de EJA. A maioria dos alunos, já em situação de vulnerabilidade social, não tinha acesso a ferramentas digitais adequadas. Para os alunos com NEE, a situação era ainda mais crítica, pois muitas das tecnologias assistivas necessárias para seu aprendizado simplesmente não estavam disponíveis. O isolamento social também prejudicou o progresso desses estudantes, que dependiam da interação direta com professores e colegas para desenvolver suas habilidades.

Quando o ensino presencial foi retomado, a falta de profissionais qualificados ficou ainda mais evidente. Muitos professores se aposentaram ou não voltaram às salas de aula, e as escolas se encontraram ainda mais desamparadas. Esse vácuo deixou um impacto significativo na qualidade da inclusão educacional, especialmente para os alunos com NEE. A falta de suporte adequado e o aumento das demandas pós-pandemia sobrecarregaram ainda mais os poucos profissionais que permaneceram, colocando em risco o direito à educação inclusiva.

Por fim, o impacto emocional da pandemia não pode ser subestimado. Tanto os alunos quanto os professores carregam cicatrizes profundas desse período. Muitos alunos perderam familiares, enfrentaram crises financeiras e emocionais, e o retorno às aulas presenciais foi permeado por sentimentos de insegurança e incerteza. Para os professores, a pressão de adaptar o ensino a um cenário de crise levou a níveis extremos de estresse e esgotamento.

Essa carga emocional dificultou a retomada de uma prática pedagógica focada na inclusão.

Diante desses desafios, ficou claro para mim que a formação de professores na EJA precisa de uma revisão urgente. A capacitação contínua não deve ser uma opção, mas uma prioridade.

Em nenhuma instância desejo colocar o professor regente como o vilão (ou culpado), longe disso. Eu poderia, a qualquer momento, ter rejeitado a situação e buscado outra escola. Minha crítica vai contra o sistema, que precariza tudo de tal forma que nós, estagiários e docentes, somos jogados em situações para as quais não estamos preparados.

Apesar das dificuldades, acredito que aprendi muito. Embora estivesse disposta a ajudar e aprender, a realidade me lembrava constantemente de que ainda estava em formação, e minhas limitações eram evidentes e muitas vezes intransponíveis.

Analisando as condições enfrentadas durante o estágio, é revelado como a falta de suporte adequado e a sobrecarga dos estagiários afetaram não apenas a qualidade da formação docente, mas também a experiência dos alunos. Essa análise destaca a necessidade urgente de melhorias no sistema educacional e na formação de professores.

A experiência no estágio foi uma epifania sobre a realidade da docência. No curso normal, muitas vezes a visão do professor é romantizada. Temos a ideia de que a sala de aula é como um conto de fadas, onde tudo acontece magicamente. Temos inúmeros materiais didáticos para trabalhar com nossos poucos alunos, e contamos com o apoio da escola para tudo, inclusive com especialistas para ajudar alunos com NEE. Mas a realidade é muito mais crua e desafiadora. A docência, em si, é algo mágico, mas não no sentido de fadas e brilhos, e sim como em uma batalha épica, onde espadas e cajados são as armas em uma luta infinita. Lutamos contra o próprio sistema, mesmo sendo parte da engrenagem, tentando de alguma forma ajudar aqueles alunos que foram marginalizados pela sociedade. Não há varinhas mágicas, nem soluções fáceis, mas há a necessidade de criatividade, resiliência e

um profundo compromisso com os alunos, um dever que vai além do que é ensinado nos cursos.

Há uma disparidade entre a visão romantizada da docência e a realidade enfrentada pelos professores em sala de aula. As implicações práticas das condições observadas mostram a necessidade de um maior suporte e formação para lidar com as complexidades do ensino na EJA, principalmente num contexto de alunos com NEE.

Apesar das inúmeras dificuldades que enfrentei, é curioso como essas experiências acabam trazendo tanta clareza e aprendizado. O estágio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi um verdadeiro choque de realidade, daqueles que a gente não esquece tão cedo. A análise de implicações foi um divisor de águas, revelando de forma brutal a necessidade urgente de repensar e reformular a formação de professores, especialmente no que diz respeito ao atendimento às Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Para enfrentar esses desafios e melhorar a qualidade da educação na EJA, é necessário, inicialmente, reconhecer a existência da defasagem no ensino de Jovens e Adultos, principalmente no que diz respeito aqueles que possuem necessidades especiais, para que então possamos buscar caminhos para atingirmos um resultado mais satisfatorio do que o momento atual. Primeiramente, a capacitação contínua dos profissionais é algo que deveria ser óbvio, mas, infelizmente, parece estar longe de ser prioridade. Precisamos de programas de formação que não apenas abram um livro de estratégias pedagógicas, mas que preparem de verdade os professores e estagiários para lidar com a diversidade e as necessidades específicas dos alunos. Esses programas precisam ser atualizados e incluir técnicas práticas para apoiar alunos com NEE, em vez de simplesmente dar uma pincelada em tópicos superficiais.

Além disso, o apoio psicológico e emocional é algo que não pode mais ser ignorado. Tanto para os alunos quanto para os professores, um suporte adequado pode fazer a diferença entre lidar com as dificuldades emocionais e afundar ainda mais.

Implementar programas de apoio emocional para estagiários pode não resolver todos os problemas, mas pelo menos ajuda a reduzir a frustração e melhorar o desempenho em sala de aula, tornando a experiência um pouco menos desgastante.

A política de inclusão, por sua vez, está mais enferrujada. As escolas precisam adotar políticas mais robustas que garantam a presença de profissionais especializados em educação especial, principalmente na EJA. A contratação de especialistas e a implementação de estratégias específicas para integrar alunos com NEE são fundamentais para criar um ambiente escolar que, pelo menos, não seja um campo de batalha, onde alunos com NEE são deixados para trás.

Os recursos educacionais adequados são outra área crítica que parece estar sempre na fila de espera. É necessário investir em materiais e ferramentas que atendam às necessidades dos alunos com NEE, garantindo que o ambiente de aprendizagem seja acessível e equitativo para todos. Sem os recursos certos, estamos apenas brincando de escola, sem realmente proporcionar o suporte necessário para que todos os alunos possam alcançar seu máximo potencial.

Essas soluções não serão implementadas como um passe de mágica, mas são passos importantes para melhorar o sistema educacional e a formação docente. A travessia que vivi pode ser transformada em uma oportunidade para construir um sistema educacional mais justo e eficaz, se finalmente decidirmos encarar a realidade de frente. Apesar dos desafios, a reflexão e o aprendizado obtidos são valiosos e podem contribuir para um futuro melhor na educação. O futuro é incrível, mas para que ele chegue em seu esplendor, precisamos de mudanças.

Referências

SILVA MIRON, K. T.; ALVES DE OLIVEIRA REIS, S. M. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de

jovens e adultos: algumas discussões. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 13, n.24, p. 95-116, 2016. DOI: 10.22481/praxis.v13i 24.932. Disponível em: https://periodi cos2.uesb.br/index .php/praxis/article/view/932. Acesso em: 2 ago. 2024
GUIDONI, J. P. ANÁLISE DE IMPLICAÇÕES DO EDUCADOR/PESQUISADOR/PSICÓLOGO. RevistAleph, n. 15, 10 ago. 2011.

"É ELA QUEM MANDA? PERCEPÇÕES E REAÇÕES QUANDO QUEM MANDA NA ESCOLA PÚBLICA É UMA MULHER PRETA"

Por Juliana Angelo
Universidade Federal Fluminense
jangelo@id.uff.br

Monique Ferreira
Universidade Federal Fluminense
moniqueferri8@gmail.com

Imagine a seguinte cena: uma mulher negra retinta, por volta dos seus 60 anos, de uma simplicidade que não é simplória, residente na Vila Cruzeiro (bairro da Penha, no Rio de Janeiro), professora de matemática e física e diretora-adjunta de uma unidade escolar da rede estadual. Ela é uma das responsáveis por uma instituição pública, que lida com a vida funcional dos servidores lotados naquela unidade, com a formação acadêmica de centenas de estudantes e administra um orçamento de origem pública, além de contribuir com a organização da escola.

Toda descrição feita em torno da gestora demonstra quantas expectativas o seu corpo quebra, mesmo estando envolta de alguns recortes de raça, gênero, classe e geracional. A diretora dentro de um imaginário parece muito mais com um indivíduo que ocupa posições servis, que com aqueles que estão no comando. Sendo esses mais alguns dos motivos da "dificuldade de alguns compreenderem suas ordens." Conforme percebe a gestora apresentada acima, que ao ser questionada se observa de alguma maneira as questões raciais atravessando o seu fazer, ela nos relata:

> Atravessa sim, em alguns momentos de forma velada em outros de forma mais explícita. Observo com mais clareza isso nas funções terceirizadas. Existe muita resistência em aceitar um negro numa situação de comando.

> Nas outras funções de uma forma velada uma disputa de poder, querendo de alguma forma desqualificar o trabalho.

Interessa-nos aqui refletir o porquê de pessoas, neste caso específico em funções terceirizadas, resistirem, como disse a diretora, a um negro em situação de comando. Cabe ressaltar aqui que, em sua grande maioria, essas funções[2] são ocupadas por pessoas negras.

Mas você não se parece com "quem manda"

As mídias por meio das novelas, filmes e séries, assim como a escola, desempenham um papel fundamental na formação do imaginário dos indivíduos. Cotidianamente personagens reais ou fictícios reforçam esse ideário, apresentando-os de uma maneira que estereótipos são criados e geram a ideia de uma verdade absoluta (APARECIDA, 2013).

Por muito tempo, corpos negros foram apresentados sob a imagem servil ou agressiva, assim como absorvia uma estética branca que ditava padrões de beleza (COLLINS, 2016), muitas meninas negras como nós, por exemplo, passavam horas tentando alcançar tal padrão por meio do alisamento do cabelo (e machucava bastante!), mas era necessário para serem aceitas até mesmo por seus familiares.

Alguns relatos pessoais seriam possíveis aqui, pois a mesma cena é bem factível para muitas meninas negras, quantas não tiveram diálogos nesse sentido: *"Filha, você precisa aprender a costurar e arrumar uma casa para poder cuidar das casas onde for trabalhar."*

Não se julga aqui o teor da conversa entre uma mãe e uma filha, mas sim busca-se imaginar qual o perfil dessa figura materna. Qual é a escolaridade dessa mãe? Qual função ocupa no mercado

[2] Funções terceirizadas na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro são destinadas ao serviço geral, merendeira, portaria, inspeção de alunos etc.

de trabalho? Quais são as expectativas em relação ao futuro ela tem de acordo com a realidade em que está inserida? Enfim, são variáveis que precisam ser consideradas para entender que o cuidado pode aparecer de uma maneira dura e firme, tal como a vida foi ou é com ela. Uma fala que exalta cuidado e proteção, mas também está dentro do contexto em que ela se situa. Uma vida de poucas oportunidades, cheia de desafios e luta pela sobrevivência.

Diversas são as pessoas que enxergam para nós negros poucas possibilidades de crescimento pessoal no mercado de trabalho e até mesmo amoroso. Enfim, não se pretende aqui dar luz ao campo afetivo, porém ele diz muito por que revela mais uma vez questões que são heranças do imaginário criado pelas mídias. Mulheres e homens negros não choram, não sofrem, não amam e não são amados, assim muitos acreditam.

Neste sentido, o artigo de Gomes (2021), nos instiga a uma reflexão aprofundada sobre a maneira como o sistema educacional perpetua as desigualdades raciais. Ao examinar a conexão entre este artigo e a escassa oportunidade de desenvolvimento profissional para os negros, podemos notar uma conexão fundamental: a educação, como alicerce para a ascensão social, tem sido historicamente negada e desacreditada para a comunidade negra.

As escolas, embora sejam espaços que objetivam formar cidadãos, passando por ser um lugar que acolhe e estimula o convívio com a diversidade, muitas vezes perpetua o mesmo discurso do senso comum presente nas mídias. Os livros didáticos são exemplos práticos disso quando apresentam em seus conteúdos histórias e representações do colonizador. Crescemos aprendendo que o centro do saber é a Europa, sendo só a partir dele o conhecimento a ser considerado é possível e, quando procuramos algo que fuja a esta regra, encontramos o obstáculo da falta de formação docente ou até mesmo de interesse de alguns por temáticas decoloniais. A Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas do Brasil, foi um progresso notável na batalha por uma educação mais equitativa e abrangente. Contudo, a

execução dessa lei tem se deparado com vários obstáculos, sendo um deles a concentração das atividades ligadas à temática racial no mês dedicado à consciência negra, por meio de docentes engajados com a temática, em geral de humanas (GOMES et al., 2013).

Com o cenário apresentado e direcionando o olhar para as mulheres negras, em específico, e sua presença no mercado de trabalho chegamos a algumas considerações importantes. Segundo dados de pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), "entre todas as mulheres negras em idade para trabalhar, que somaram 50 milhões no primeiro trimestre de 2023, apenas 44% (22,1 milhões) estavam empregadas.", além disso:

> Conforme dados da Secretaria Nacional da Política de Cuidados e Família, vinculada ao Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, o trabalho de cuidados, além de feminizado é racializado: 45% das pessoas que trabalham no setor são mulheres negras." (https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=471883)

Embora breves, esses dados irão contribuir para discussão que será abordada no decorrer desse trabalho. Pretende-se refletir sobre a mulher negra em posição de comando, de poder, neste caso enquanto diretora de uma escola pública. Essa mulher que teve o imaginário em torno do seu corpo construído numa lógica servil, subalterna aos comandos de homens e mulheres brancos, ao estar numa posição que foge à regra, é vista de que modo? Tem seus comandos aceitos ou passa por alguma resistência?

O termo "imagens de controle", proposto por Patricia Hill Collins (2019), proporciona uma perspectiva poderosa para examinar as representações sociais da mulher negra. Essas representações, forjadas ao longo da história e mantidas pela mídia e pela cultura popular, atuam como formas de moldar e restringir as identidades e as oportunidades de vida das mulheres negras. Uma dessas representações, especialmente significativa, é a da matriarca. Simultaneamente a isso, ela também é percebida como

"castradora", já que sua força não é vista como um atributo, mas sim como um estereótipo da mulher dominante.

A Dororidade: Impactos na vida da Mulher Preta no poder.

A jornada das mulheres negras rumo a cargos de liderança é caracterizada por batalhas históricas, resistências e conquistas que perduram por várias gerações. Mesmo com as barreiras impostas pelo racismo e pelo sexismo, as mulheres negras estão ganhando espaço na esfera de poder e liderança, o que implica uma transformação relevante nas estruturas sociais, políticas e econômicas. A partir do artigo de Campos (2023), podemos ponderar sobre a função das mulheres negras na luta pela igualdade, suas vitórias e os obstáculos ainda existentes nessa trajetória.

De acordo com Campos, por um longo período, a liderança foi majoritariamente exercida por homens brancos, enquanto as mulheres negras eram relegadas a posições secundárias, frequentemente restritas ao trabalho doméstico e à informalidade. Contudo, com a mobilização de movimentos sociais e o surgimento do feminismo negro, essa realidade começou a ser questionada, e as mulheres negras começaram a reivindicar sua posição de liderança.

A discriminação contra mulheres negras que ocupam cargos de poder pode se manifestar de várias maneiras, incluindo assédio moral e psicológico. Em um ambiente que ainda privilegia homens e pessoas brancas, elas são frequentemente vistas com desconfiança ou hostilidade, enfrentando desafios adicionais para demonstrar sua competência. Esse tipo de discriminação não é apenas interpessoal, mas também institucional, sendo perpetuado por políticas e práticas que impedem que as mulheres avancem e permaneçam em cargos de liderança.

Além disso, muitas vezes é usado o estereótipo da "mulher negra forte" (Pinheiro, 2023), para negar o apoio e a compreensão que essas mulheres recebem no local de trabalho. A expectativa é que elas demonstrem resistência e auto-sucesso, sem considerar a pressão adicional que enfrentam. Isso leva a um ambiente de

trabalho que não atende ou reconhece as necessidades dessas mulheres, aumentando sua vulnerabilidade ao estresse e ao esgotamento.

Essa discriminação prejudica as mulheres negras e as organizações e a sociedade em geral. A falta de mulheres negras em cargos de liderança impede a diversidade de pontos de vista necessárias para a tomada de decisões que sejam mais inclusivas e justas. Além disso, a ausência de representatividade mostra a continuidade de uma estrutura de poder que mantém desigualdades raciais e de gênero, o que impede o progresso para uma sociedade mais justa.

Por outro lado, a presença de mulheres negras em cargos de poder pode ter um efeito transformador, desafiando estereótipos e permitindo que outras mulheres negras avancem. Esses líderes são exemplos de resistência e inspiração, mostrando que o racismo e o sexismo podem ser superados. Mas para que essa transformação seja duradoura, eles precisam de esforços contínuos para combater a discriminação.

Vilma Piedade (2007), criou o termo "dororidade", que combina as palavras "dor" e "sororidade" para descrever a solidariedade específica entre mulheres negras que compartilham experiências de sofrimento causadas pelo racismo e pelo sexismo. Esse conceito tem um impacto significativo na vida das mulheres pretas que ocupam cargos de autoridade, pois oferece a elas apoio e resistência necessários para enfrentar as dificuldades e a discriminação que persistem na sociedade em geral e no ambiente profissional.

A dororidade ajuda as mulheres negras em posições de poder a superar as barreiras estruturais que ainda existem em suas carreiras. Ao compartilhar recursos, estratégias e experiências, essas mulheres conseguem navegar por ambientes que muitas vezes são hostis ou excludentes. Esse compartilhamento de conhecimento e apoio prático é fundamental para que elas possam avançar em suas carreiras e alcançar posições de maior influência e poder. Além disso, ela pode contribuir para a construção de redes de apoio que

podem influenciar políticas e práticas dentro e fora das organizações, promovendo uma mudança estrutural mais ampla.

Finalmente, na vida das mulheres negras que ocupam posições de liderança, a dororidade exerce um impacto considerável, proporcionando suporte emocional, reforçando sua identidade, impactando positivamente sua habilidade de liderança e auxiliando-as a vencer barreiras estruturais. Esta solidariedade singular entre mulheres negras é um recurso crucial para enfrentar as opressões que persistem e é uma ferramenta eficaz para impulsionar transformações significativas na sociedade.

As mulheres negras que ocupam cargos de poder não apenas fortalecem suas próprias trajetórias, mas também ajudam a construir um mundo mais justo e inclusivo para todos.

Não somos um problema! Então, por que assim você nos enxerga?

Considera-se de suma importância analisar brevemente como os corpos negros são expostos a uma estrutura racista. Du Bois (1903) traz importantes argumentos a partir da metáfora do véu e da sua teoria da dupla consciência.

Du Bois foi um sociólogo e ativista negro na luta pelos direitos civis e escreveu a partir das suas próprias experiências. Ele desde criança percebeu que era inserido em duas realidades como cidadão estadunidense, o de ser negro e americano. Essa separação ocorre a partir do que ele chama de véu. Segundo ele, negros e brancos estão envoltos desse véu. Ele nos impede que sejamos vistos como somos, bem como nos impede de enxergar como o mundo é.

Introduzindo essa alegoria do véu como fonte de explicação sobre os efeitos do racismo em nossa realidade nos faz compreender como a interação narrada pela diretora e os funcionários terceirizados e outros profissionais, podem estar sob influência de uma estrutura racista, sobretudo quando não somos capazes de nos enxergarmos além daquilo que nos disseram que

somos aptos a ser. Esse véu é tão cruel que nos coloca, mesmo estando lado a lado, invisíveis entre nós mesmos.

Segundo Du Bois, ser negro

> é uma sensação peculiar, essa consciência dual, essa experiência de sempre enxergar a si mesmo pelos olhos dos outros, de medir a própria alma pela régua de um mundo que se diverte ao encará-lo com desprezo e pena. O indivíduo sente sua dualidade — é um norte-americano e um negro; duas almas, dois pensamentos, duas lutas inconciliáveis; dois ideais em disputa em um corpo escuro, que dispõe apenas de sua força obstinada para não se partir ao meio. (DU BOIS, W.E.B. 1903: 12)

Os efeitos dessa dupla consciência podem ser a resposta para a sensação narrada pela diretora. Ela é negra e brasileira. Ela mesmo que inconscientemente sabe quanto isto significa e as consequências na sua existência. Estendo aqui esse pensamento para os negros em geral porque são tomados pelo sentimento que a dupla consciência gera de inferioridade, de exploração e opressão. O entendimento de que não somos um problema, como diz Du Bois, é um dos primeiros passos para a superação dessa dupla consciência e um caminho para consciência racial.

Embora *Anne Warfield Rawls & Waverly Duck* tenham refletido sobre como os homens negros que ocupam altos cargos em seus trabalhos enfrentam barreiras que, mesmo buscando negar ser uma questão racial, perpassam suas capacidades suas funções. São questionados a todo tempo por aqueles que estão até mesmo sob sua subordinação. As imagens estereotipadas criadas em torno desses corpos negros chegam antes e criam a narrativa de que eles não são capazes de estarem na mesma posição que uma pessoa branca, as autoras denominam isto de "expectativas "tácitas" sobre identidade seguem homens negros aonde quer que eles vão — não importa o quão bem-sucedidos eles sejam." (RAWLS; DUCK, 2016)

Nos apropriando das abordagens de Rawls e Duck encontramos pistas acerca da forma como a diretora-adjunta observa a maneira como seus subordinados a veem. A despeito dela não evidenciar o termo racismo e machismo, é possível que ela

esteja sendo alvo, mesmo que de maneira velada, na sutileza do não entendimento de uma ordem dada.

Por mais que nos últimos anos os corpos negros tenham conseguido alcançar lugares de poder, notadamente, por meio da educação, isso não tem refletido numa mudança de concepção sobre o que somos capazes de fazer, ainda somos associados à criminalidade ou a servilidade, que são justificados ainda por história racista e opressora, que aprisiona negros e negras sob essas condições.

A socióloga Patrícia Hill Collins (2016) nos contempla com importantes reflexões acerca daquilo que ela denomina como *outsider within* (forasteira de dentro, em português), significa estar dentro, mas não pertencer. Ela utiliza das suas próprias experiências de vida em espaços hegemonicamente brancos e analisa que esses espaços nunca a pertenceram. Lélia González (1984) faz observações no mesmo sentido nos mostrando que corpos pretos sempre estiveram e foram aceitos em espaços brancos, sendo até ditos como partes da família, mas que nunca eram convidados para se sentarem à mesa, o mais próximo que chegavam a ela era servindo. O seu lugar era bem demarcado.

> Minha mãe costumava dizer que a mulher negra é a mula do homem branco e que a mulher branca é o seu cachorro. Agora, ela disse isso para dizer o seguinte: nós fazemos o trabalho pesado e apanhamos, quer façamos um bom trabalho ou não. Mas a mulher branca está mais próxima do patrão, e ele faz um carinho em sua cabeça e a deixa dormir dentro de casa, mas não vai tratar nenhuma das duas como se estivesse lidando com uma pessoa (COLLINS, H. Patricia. 1980: 148)."

A citação acima foi extraída do artigo "Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro", de Patrícia Hill Collins e segundo ela "sugere que, enquanto ambos os grupos são estereotipados, embora de maneiras diferentes, a função da imagem é a de desumanizar e controlar ambos. Visto por esse prisma, faz pouco sentido, a longo prazo, para as mulheres negras trocarem um conjunto de imagens

controladoras por outro, mesmo se, a curto prazo, estereótipos positivos levem a um melhor tratamento" (2016). Sendo assim, numa intersecção entre raça e gênero, a mulher negra ela sofrerá em ambas as situações. As marcas visíveis dela aparecem aqui em nosso caso quando uma mulher negra ao subir de posição em seu trabalho ainda é vista de maneira negativa.

Funções de gestão requerem pessoas qualificadas, assertivas e bem-preparadas para o desenvolvimento das atividades. Espera-se que uma pessoa que esteja ocupando tal lugar esteja pronta para coordenar e administrar todo tipo de situação, numa escola não é diferente. No entanto, se essa função estiver sendo ocupada por uma pessoa negra, em específico, por mulheres negras ela corre o risco de ser vista como a negra raivosa. Um mesmo comando dado por uma pessoa branca, com o mesmo tom de voz, pode ganhar outro sentido.

> O ato de ridicularizar mulheres assertivas ao denominá-las de Sapphire[3] reflete o esforço de colocar todas as mulheres em seus devidos lugares. Em seus papéis como figuras centrais na socialização da próxima geração de adultos negros, mães fortes são igualmente ameaçadoras, pois elas contradizem visões patriarcais das relações de poder da família. Ridicularizar mães negras fortes ao rotulá-las de matriarcas (Higginbotham, 1982) reflete um esforço similar de controlar outro aspecto do comportamento de mulheres negras que é especialmente ameaçador ao status quo (COLLINS, 2016:102).

Retomando o relato da diretora interessa-me aqui analisar o que significa quando ela diz *"Nas outras funções de uma forma velada uma disputa de poder, querendo de alguma forma desqualificar o trabalho."* Uma pequena frase, mas traz consigo uma série de inquietações, questionamentos e a procura por entender como algo que não é dito, aparente, quase sútil pode ser percebido por quem sofre a ação. Situações como essas são ainda mais difíceis de

[3] Sapphire foi uma personagem negra famosa do show de rádio Amos 'n' Andy da década de 1930, nos Estados Unidos. A personagem era retratada como uma mulher negra brava de difícil convivência.

perceber, pois acontecem de uma forma quase corriqueira, podendo até ser naturalizada.

Goffman, sociólogo interacionista, nos auxilia no entendimento na compreensão desses fatos do cotidiano. Assim como ele, analisaremos a situação relatada como uma cena de teatro, cujo palco é o chão da escola. Como diz a diretora: uma forma de desqualificar o trabalho, esse desmerecimento não será aparente ele poderá ficar claro, inclusive, num simples não cumprimento das regras, quando as divisões das tarefas pela equipe não são bem definidas e deixando ao seu cargo resolvê-las promovendo a sua solidão e exaustão perante o grupo. Tudo isso em meio a sorrisos, tapinha nas costas e a sonora fala: *"Ela é tão boazinha não vai reclamar de nada."* Ou como bem pudemos ouvir esses dias: *"por que você não fica só com os papéis, afinal você é tão boa fazendo as atas, emitindo os boletins"*. O sorriso, a docilidade na voz, quase que um afago, beirando a um prêmio para não dizer *"você não é para pensar, deixe isso comigo! Faça os serviços burocráticos, que eu não gosto, enquanto eu penso."* Talvez em todas as situações apresentadas não possam ser traduzidas como práticas racistas, mas chama atenção o quão passível de ações desrespeitosas estamos sujeitos, mesmo estando em cargos de chefia.

Diz Goffman

> ... duas estratégias gerais sobre o tato em relação ao tato. Em primeiro lugar, o ator deve ser sensível às insinuações e estar disposto a aceitá-las...se o ator tiver de representar devidamente os fatos, de algum modo, deve fazer isso de acordo com a etiqueta adequada às falsas representações; não deve colocar-se numa posição da qual mesmo a desculpa mais tola e o público mais amigo não possam livrá-lo... (GOFFMAN, Erwing. 1959:214)

Esse trecho sintetiza toda discussão realizada até aqui, pois é no gerenciamento de uma interação desconfortável, mesmo que provocada por outra pessoa contra você, que aparecem as sutilezas de quem busca sobreviver. Pessoas negras aprendem desde cedo que representar e adotar uma postura de incompreensão dos fatos pode ser uma estratégia da manutenção da vida. Vislumbra-se que

essas táticas sejam superadas no futuro, onde a existência de um corpo preto em qualquer lugar que seja, deixe de causar estranhamento ou incomodo mesmo entre iguais.

Referências

APARECIDA, T. A MÍDIA E SUA RELAÇÃO COM A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO CONTEXTO ESCOLAR. **Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos**, v. 1, n. 1, p. 58–70, 24 out. 2013.

Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo- Alesp (Assessoria da deputada Ediane Maria)- "**Mulheres negras representam 45% do trabalho de cuidados no Brasil"** 2024 (Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=471883 Acesso em 21/07/2024).

CAMPOS, D. **Mulheres negras rumo à liderança**. GV-EXECUTIVO, v. 22, n. 1, 14 fev. 2023.

COLLINS, Patricia Hill. "**Aprendendo com a outsider within"**. *Sociedade e Estado,* v. 31, p. 99-127. 2016

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

DU BOIS, W.E.B. **Sobre nossos conflitos espirituais**. In: *As almas do povo negro*. São Paulo: Veneta, p. 19-31, 2021, 1903.

GOFFMAN, Erwing. **" A arte de manipular a impressão"** . *In: A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, Vozes, p. 191-217. 2009 [1959].

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, 31 ago. 2021.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. DE. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de

Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19–33, mar. 2013.
GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244. 1984
PIEDADE, Vilma. Dororidade. São Paulo: Nós, 2017.
PINHEIRO, Mariana de Oliveira. Mulheres negras, self e violência sexual: pensando interseccionalidades junto a usuárias de um serviço especializado em Salvador, Bahia. 2023. 180 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós- Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador - Bahia, 2023.
RAWLS, Anne Warfield; DUCK, Waverly. **"Fractured reflections" of high-status black male presentations of self: Nonrecognition of identity as a "tacit" form of institutional racism.** *Sociological Focus*, v. 50, n. 1,p. 36-51.2017

UMA PROFESSORA PESQUISADORA NARRADORA: MOVIMENTOS DE (TRANS)FORMAÇÃO NA, COM E PELA ESCOLA

Karine Rezende
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC/Unicamp
karinerezende@yahoo.com.br

Resumo: O trabalho proposto em autoria individual está articulado ao eixo temático "Formação Docente, Memórias e Narrativas" e trata-se de uma narrativa de *pesquisaformação*, de modo a publicizar os vividos na escola básica e na universidade, no Brasil e em Singapura. A professora pesquisadora narradora compartilha a pesquisa realizada, entre 2022 e 2024, nos dois países, durante o (per)curso pessoal e profissional, evidenciando a produção de conhecimentos de si, do coletivo singular-plural e da coordenação pedagógica na, com e pela escola. Há uma abordagem teórico-metodológica narrativa (auto)biográfica de uma professora pesquisadora narradora que se (trans)formou nos movimentos, nos *espaçostempos* e nas relações humanas. Ao *viverpesquisarnarrarformar* algumas questões sobre a formação continuada mobilizaram a autora e muitas outras pessoas que a constituem na vida, na pesquisa e na formação e, por ser militante na profissão, a autora refletiu e narrou experiências vividas nos movimentos contínuos de (trans)formação, possibilitando ampliar o próprio olhar ao se reinventar e potencializar as práticas instituintes, na escola e na universidade. Tem-se uma pesquisa que expandiu limiares, sendo vivida no Brasil e em Singapura, e que dialogou, de modo afetivo e efetivo, com outras professoras, pesquisadoras, narradoras, profissionais da educação, bebês, crianças e familiares de uma escola de educação básica. É uma *pesquisaformação* que evidencia o cotidiano, ou seja, a vida que pulsa e reverbera na escola e na universidade.
Palavras-chave: memórias, experiências e narrativas; *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica; orientadora pedagógica.

Durante o VIII Seminário Internacional Vozes da Educação – Educação e Democracia na América Latina: a escola pública como um território de (re)construção democrática, compartilhei numa roda de conversa virtual, em 17 de setembro de 2024, coordenada pelo professor Arthur Vianna, a dissertação apresentada à Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação Escolar, na área de Educação Escolar.

A orientadora dessa *pesquisaformação*[4] foi a Profª. Drª. Inês Ferreira de Souza Bragança e a defesa aconteceu em 27 de fevereiro de 2024, tendo os seguintes professores na banca examinadora: Profª. Drª. Juliana Batista Faria, Profª. Drª Lucianna Magri de Melo Munhoz, Profª. Drª Míria Izabel Campos, Profª. Drª Rosaura Angélica Soligo e Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

Esse foi o primeiro momento de publicização, após a titulação de Mestra em Educação Escolar, objetivo que consta em minha *pesquisaformação*, e que me incentiva, assim como a própria pesquisa, a seguir narrando e pesquisando, pois "essa pesquisa não tem fim, é apenas uma contribuição e/ou talvez, inspiração para seguir na Educação" (Rezende, 2023, p. 264).

Já a partir do sumário, pode o leitor se deparar com uma história, uma narrativa de vida-pesquisa-formação, vivida na escola básica e na universidade, no Brasil e em Singapura. O deslocamento não previsto no início do (per)curso, bem como os diversos movimentos de (trans)formação[5] tecidos pela professora,

[4] A opção pela grafia conjunta das palavras no grupo Polifonia é inspirada em Nilda Alves (2003, p. 02), quando diz que essa escrita "tem a ver com a busca de superação das marcas que em nós estão devido à formação que tivemos dentro do modo hegemônico de pensar, representando pela ciência moderna, na qual um dos movimentos principais é a dicotomização desses termos, vistos como 'pares', mas opondo-se entre si".

[5] O termo (trans)formação é utilizado, ao longo de todo o texto, pela autora dessa dissertação, visando ressaltar que a formação tem o enorme potencial de aprendizagem que nos transforma na vida pessoal e profissional. Segundo Bragança (2012, p. 27), "o entrelaçamento entre o trabalho e a vida".

pesquisadora, narradora, autora foram compartilhados numa tessitura individual, mas também coletiva, na creche e na universidade públicas, como foi ressaltado por Rezende (2024, p. 16)

> diante das dimensões formativas passadas em histórias e memórias, teorias e práticas, saberes acadêmicos e experiências que me abordam, acolhem, agregam e afetam, dia a dia, na vida pessoal e profissional, tomo como perspectiva favorecer movimentos de formação entre a autora-professora-pesquisadora-narradora e outras professoras-pesquisadoras-narradoras, compartilhando minha história de vida, como prática social e profissional, que passou e, ainda passa, por inseguranças vividas diante do desconhecido, do inusitado e do não sabido.

Sendo assim, foram revisitados os (guar)dados, as materialidades em caixas, pastas, gavetas, malas, arquivos digitais de fotos e vídeos, textos e aportes teóricos, narrativas do cotidiano e cadernos de registro, com o que foi vivenciado antes e durante essa *pesquisaformação,* de modo a produzir conhecimentos de si e do coletivo, do singular-plural e da coordenação pedagógica na, com e pela escola. Ao ampliar meu próprio olhar, bem como de outras pessoas que me constituem, foram narradas experiências instituintes compartilhadas numa outra maneira de *viverpesquisarnarrarformar*.

A abordagem teórico-metodológica foi de uma narrativa (auto)biográfica em que a professora pesquisadora narradora entrelaça a prática e a fundamentação teórica ao se constituir nos mais diversos *espaçostempos*, bem como nas relações humanas, nacional e internacionalmente, após a mudança do Brasil para Singapura.

Ao longo dessa *pesquisaformação* reflete Rezende (2024, p. 20)

> Diante da narrativa sobre o vivido, cerco-me de questões que me acompanham nessa *pesquisaformação*, como: Como me constituí professora orientadora pedagógica pesquisadora? De que maneira as ações singulares-plurais da professora orientadora pedagógica pesquisadora, envolvendo as professoras, demais funcionárias educadoras e as crianças/familiares podem ser potencializadas, visando práticas instituintes na creche? Como aprendi e

> continuo aprendendo a ser professora orientadora pesquisadora e posso compartilhar com outras profissionais, também, militantes na profissão, os saberes aprendidos nesse (per)curso de (trans)formação?

Logo, foram narradas algumas histórias da autora e de outras professoras, pesquisadoras, narradoras, também mulheres, mães, filhas, netas, estudantes, educadoras, profissionais da educação que compartilham inéditos viáveis e experiências instituintes. Além disso, algumas cartas foram publicizadas com a intenção de potencializar e apoiar a prática de outras profissionais que visam refletir sobre a própria prática, reverberando na vida, na pesquisa e na formação de tantas outras profissionais em outras escolas e em outras universidades, mundo afora, como bem reafirma Nóvoa (2023, p. 70) que "a profissão docente não termina no espaço profissional, mas no espaço público, na vida social e na construção do bem comum".

Ao refletir sobre as ações da professora pesquisadora narradora foi evidenciado o campo problemático, uma vez que diante da prática individual e coletiva se produz conhecimento, ampliando os saberes teóricos e críticos. Com isso, evidencia-se o trabalho e o estudo diários que vão sendo realizados sem se esgotar, mas sim ao se (trans)formar, direta ou indiretamente, apoiados na esperança, na luta e na resistência, em busca de uma escola mais humanizadora.

"A história é feita com o tempo, com a experiência do homem, com suas histórias, com suas memórias", constatam Prado e Soligo (2007, p. 45). Logo, faço uso da metáfora das caixas e a primeira delas que abro é "Dentro de uma caixa, um memorial de formação que transborda". Narro e pesquiso, pesquiso e narro sobre a busca insistente por uma formação para a minha própria (trans)formação, mas também para outras pessoas que se assim desejarem. Ser mulher, esposa, mãe, filha, amiga, profissional, estudante etc. requer uma rede de apoio e a troca/parceria com pares, ou seja, outras professoras, pesquisadoras, narradoras, orientadoras pedagógicas na, com e pela escola. Nem sempre o contexto é

favorável, nem as políticas públicas são voltadas para a valorização das profissionais da educação, o que torna ainda mais desafiante a busca por formação continuada.

A troca de mensagens, cartas, aportes teóricos e experiências no cotidiano da escola básica e da universidade tornam-se, muitas vezes, "facilitadores" para quem acredita e investe, tempo e dinheiro, na (trans)formação. Compreendo, assim como Prado e Soligo (2007, p. 46) que "o memorial de formação é um gênero textual privilegiado para que os educadores – enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas suas opiniões, inquietações, experiências e memórias, escrevam sobre o processo de formação e a prática profissional".

Desse modo, compartilho com os leitores meu memorial de professora iniciante, professora orientadora pedagógica, professora pesquisadora narradora e estudante do mestrado profissional com histórias e memórias trazidas da infância até a vida adulta, rememorando fatos e dados que me constituem na vida, na pesquisa e na formação. Evidencio e agradeço a muitos que fazem parte de meu (per)curso, principalmente, minha grande mestre, minha avó Maria. Ela e tantas outras avós são, muitas vezes, responsáveis pela formação humanizada de muitos/as bebês, crianças e jovens na escola básica, pois as mães, muitas vezes, solo, precisam buscar o sustento para a família.

"Os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. Porém, o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas", afirmam Prado e Soligo (2007, p. 48). Escolhi e compartilhei, ao longo dessa *pesquisaformação*, encantamentos e atravessamentos, ou seja, acertos, alegrias, amorosidades, conflitos, delicadezas, desafios, dúvidas, equívocos, incertezas, inquietações, inspirações, sutilezas e até mesmo tristezas, que me levaram a narrar algumas histórias minhas e de tantas pessoas que me constituem. Contudo, "o conhecimento científico não se afirma, portanto, na certeza, mas na curiosidade epistemológica, na abertura para a descoberta e para o conhecimento dos mistérios inesgotáveis do mundo" Bragança

(2012, p. 95-96). Os conhecimentos se dão a todo o momento e em todo lugar, logo a importância do olhar individual para o coletivo, do fragmento para o todo, da quantidade para a qualidade, do instituído para o instituinte, tudo isso vai se expandindo e passamos a olhar para o que muitas vezes foi impensável, inviável, irrisório, mas que é potente e de longo alcance ao ser evidenciado entre docentes e discentes.

Cada uma/um traz consigo um conjunto de experiências formativas que vai além dos muros da escola, como bem afirma Soligo (2007, p. 33)

> o convívio com familiares e/ou pessoas significativas desde a infância, a escolaridade/a vida acadêmica, o estudo, as leituras, o acesso às mídias, a pesquisa, a produção escrita, as amizades, as viagens, as situações-problema vividas, a reflexão pessoal e compartilhada, a interlocução com pessoas tomadas como referência, a discussão das ideias, a psicoterapia, a militância em grupos ou movimentos, a participação nas instituições, a atuação profissional, o contato com a espiritualidade, a possibilidade de fruir das artes, das manifestações culturais, da literatura e de todo tipo de conhecimento [...].

Ao publicizar, nessa *pesquisaformação,* uma pesquisa narrativa (auto)biográfica, ressalto Rezende (2023, p. 253), "trata-se de um processo formativo potente, uma vez que tanto para quem escreve, quanto para quem lê, há a retomada de situações que são constituídas como novas formas de investigar, agir e formar. Assim, reforço meu compromisso político, ético e estético de maneira a produzir ciência dialogicamente, de forma horizontal e humanizada".

Não é nada fácil seguir a carreira profissional e acadêmica, mas, por ser militante na profissão, persisto viver o que Soligo (2007, p. 35) evidencia como "militância na profissão", ou seja, "pessoas que têm, por assim dizer, uma relação estética com o trabalho, que não se satisfazem com nada que não seja 'o seu melhor'" Eu e muitas outras colegas de profissão, ainda que sem condições favoráveis, seguimos em busca de produzir e partilhar

novos conhecimentos, superando obstáculos, enfrentando a rotina de modo criativo, refletindo sobre as ações, as interações e as experiências que nos proporcionam aprendizagens para as práticas docente e discente.

Como afirma Krenak (2020, p. 30), "vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos" e, com isso, (trans)formar a lembrança, a prática, o conteúdo em tudo aquilo que é possível numa esfera humanizadora para todos, adultos e crianças, docentes e discentes, profissionais da educação e comunidade escolar.

Para Nóvoa (2023, p. 22), "a educação não é apenas um ato individual, é uma dinâmica de aprendizagem com os outros". Por isso, é tão importante que a escola básica e a universidade caminhem juntas, buscando novos conhecimentos, de modo a articularem teoria e prática, forma e conteúdo, curiosidade e empatia por todas as pessoas que fazem parte do coletivo. Ressalta Rezende (2023, p. 254) que "o vivido no cotidiano traz situações reais, de acertos e errâncias, que vão sendo consideradas e que reforçam as aprendizagens de diferentes modos". Assim, acabam por propiciar ações e reações de encantamento e atravessamento que nos possibilitam produzir conhecimentos, difundindo sutilezas e delicadezas, semeando mais amorosidade e humanidade na, com e pelas escolas e universidades.

Barros (2016, p. 37) afirma "Sou um sujeito cheio de recantos. Os desvãos me constam. Tem hora leio avencas. Tem hora, Proust. Ouço aves e beethovens. Gosto de Bola-Sete e Charles Chaplin. O dia vai morrer aberto em mim". Desse modo, quero seguir vendo a beleza nas coisas miúdas, nas gentes pequenas e grandes, nas escolas e universidades públicas que tramam as extraordinárias belezas humanas, potencializam as aprendizagens, buscam possíveis soluções e resoluções no cotidiano do exercício profissional de educadoras/es, entrelaçando a vida, a pesquisa e a formação.

Segundo Bragança (2012, p. 31), "a escola e a formação buscam essas pontes, um entrelaçamento complexo entre as diversas dimensões formativas, entre saberes acadêmicos e experienciais,

memórias e narrativas, práticas e teorias". No mestrado profissional em Educação Escolar, a leitura de Rezende (2023, p. 262-263) evidenciou

> busco novos conhecimentos para me afetar e afetar o outro, a fim de colaborar, compartilhar, dividir, publicizar, sempre, com a pesquisa e a formação continuada, além da melhoria no atendimento de toda a comunidade escolar, seja essa onde estou e por onde passo e passarei. Seja direta ou indiretamente, percebo o quanto é possível ampliar os horizontes, caminhando com meus pares, em busca de uma educação de qualidade para todos. Que esse meu percurso sirva como inspiração e contribuição para outras formadoras, pesquisadoras, narradoras, que fazem o melhor a cada dia, dentro das condições que têm. É compartilhando o nosso melhor que a gente vai melhorando a cada dia. Assim como eu, outras tantas professoras, também, têm memórias afetivas de um percurso formativo e um movimento de (trans)formação.

As memórias estão vivas em nós e em muitas outras pessoas, pois vivi um pouco dessa experiência e compartilhei o fato de ser e ter uma amiga-crítica. Dela recebi uma carta que foi também publicizada na dissertação. "Por sermos professoras que reconhecem o fazer docente, mesmo com dores e alegrias, medo e insegurança, amorosidade e sensibilidade, é que seguimos em busca de outras formas mais sensíveis e afetivas de aprender, pesquisar e partilhar", afirma Rezende (2024, p. 60). Pudemos reafirmar que a aprendizagem se faz na troca, na partilha, na vida, na pesquisa e na formação, pois a (trans)formação se dá direta e indiretamente a cada uma/um de nós. Esse viver e conviver em coletivos educativos, como os do Gepec[6] – Grupo de Terça, Polifonia, Grucop e a Pesquisa em Rede ampliam-me o olhar, o saber, as Referências, a troca e o diálogo entre pessoas que me inspiram a replanejar novos (per)cursos num itinerário, às vezes,

[6] Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, do PPGE da Faculdade de Educação-UNICAMP, tem como perspectiva a formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação - https://gepec.fe.unicamp.br/. Acesso em 29 out. 2024.

imprevisível que a vida direciona, mas que ensina e fortalece as singularidades, potencializando as coletividades mundo afora.

Bragança (2012, p. 33) assegura que "a memória e a narração exercem importante papel nesse processo. A memória traz o registro vivo de diferentes experiências sociais da docência que foram se acumulando ao longo da trajetória não só histórica da profissão, mas também pessoal de cada professor/a". Tenho a plena convicção de que eu saio da creche, mas ela não sai de mim, afinal estou repleta de vidas outras que me habitam em todo lugar: bebês, crianças, adultos e idosos.

Sigo em diálogo com a escola e com a universidade, mesmo após o afastamento sem remuneração e a conclusão do mestrado, pois continuo interagindo e participando dos grupos de pesquisa que buscam atender às necessidades investigativas e formativas, tanto nas escolas, quanto nas universidades, vivendo os atravessamentos e os encantamentos que continuam em mim e em muitas outras pessoas.

Viver o coletivo de orientação e pesquisa possibilita compreender os saberes e as práticas escolares e universitárias, de maneira a viver a pesquisa e a formação de modo indissociável, assim como a pesquisa e a vida, na perspectiva da pesquisa narrativa (auto)biográfica. Muito aprendi num limiar aberto e repleto de desejos, sonhos, esperanças e considero a necessidade de não desistir e de buscar, sempre e em todo lugar, a formação continuada, de valorizar os saberes docente e discente, de respeitar as diferenças e a diversidade na, com e pela escola.

Rezende (2024, p. 77) corrobora: "Vim construindo e sistematizando, durante e na pesquisa, o diálogo com outras professoras pesquisadoras narradoras e ao rememorar o passado, viver o presente e esperançar ações futuras que narro pesquisando e pesquiso narrando. Isso me reporta à pesquisa narrativa em três dimensões".

De acordo com Soligo e Simas (2014, p. 04), é "nas fontes de dados, no registro do percurso e no modo de produção de conhecimento – e o modo que pesquisamos se caracteriza como

experiência narrativa em todos eles, de forma articulada". Sendo assim, considero minhas narrativas, meus (guar)dados, minhas materialidades como fonte de dados, bem como o registro do percurso realizado antes e durante o mestrado e também a produção de conhecimento, a partir das lições consideradas às experiências da vida, da pesquisa e da formação, na escola básica e na universidade.

De tal maneira, evidencio o que Prado e Soligo (2007, p. 33) trazem "o homem não é uma ilha e suas práticas – mesmo as mais individuais – não são descontextualizadas". Mesmo morando tão longe, em Singapura, ainda assim, pude e posso estar perto do coletivo, no Brasil, na, com e pela escola, junto da equipe da creche, de outras/os profissionais da educação e das/os participantes do Gepec que valorizam os saberes e as práticas cotidianas do trabalho pedagógico.

Destaco Bragança (2018, p. 76), "Não temos e não desejamos a hegemonia do conhecimento científico – nos colocamos no entre-lugar, afirmando o desafio cotidiano e instituinte do inacabamento como modo de vida e de pesquisa".

Na segunda caixa aberta, amparada pelo uso da metáfora, em "Uma caixa que se fecha para que outra seja aberta... práticas pedagógicas e formativas no cotidiano da creche", trago experiências formativas em tempos impensáveis, durante a pandemia; os movimentos instituintes e a produção cotidiana do Projeto Político Pedagógico com algumas desobediências pedagógicas, inclusive, visando ao bem comum, à toda a equipe docente e discente; a formação continuada no contexto escolar e as condições de trabalho, revelando que a autonomia, às vezes, não é viável; a abertura de uma caixa de esperança com situações vividas por uma equipe realmente integrada e que troca experiências e confidências; a trajetória profissional de uma professora orientadora pedagógica que vive situações, momentos, em que o individual se converte no coletivo; a publicização de uma história inédita de singularidades que se transmutam para a pluralidade.

Segundo Larrosa (2002, p. 24), "seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura", e assim sigo aqui, lá, acolá, aberta a novas experiências, junto de pessoas que me constituem, que almejam uma escola mais humanizadora, que valorize, de fato, as pessoas, afinal, de acordo com Soligo (2015, p. 06), "o profissional 'mora' dentro de uma pessoa".

Ao destacar "Uma caixa pra lá de especial... o projeto "Dentro da Caixinha", saliento o que marcou em mim e em todas as professoras que viveram, semana a semana, o remexer nas memórias da infância até o dias presentes no magistério. Foram dados e fatos que reverberam permanentemente em cada uma de nós, mas que não afetou apenas nossa equipe, mas sim tantas outras pessoas que puderam conhecer um pouco mais do projeto nos encontros de Horário de Trabalho Coletivo e Interativo, na divulgação pelos municípios vizinhos ao da creche, na publicação de matérias na revista Nova Escola[7], no Seminário Fala Outra Escola: Co-lecionar: práticas de humanização com e para a liberdade[8] e de muitos outros modos que nem imaginava que se tornariam assim tão abrangentes. Em "Uma caixa com uma história inédita", narro detalhes do projeto, inclusive como foi estar entre os 50 finalistas dos 5006 trabalhos inscritos no concurso "Professor Nota 10", da Fundação Victor Civita[9].

---

[7] Matéria "Remexa nas memórias de infância", escrita por Laís Semis, publicada em 12 de março de 2018, disponível no site https://novaescola.org.br/conteudo/10722/formacao-creche-cantigas-memorias-dos-professores. Acesso em 29 out. 2024).

[8] As informações sobre o seminário estão disponíveis no site https://2019.falaoutraescola.fe.unicamp.br/ix-fala-outra-escola-co-lecionar-praticas-de-humanizacao-com-e-para-a-liberdade/. Acesso em 29 out. 2024).

[9] A história completa sobre o prêmio está disponível no site https://fvc.org.br/a-nossa-historia/#:~:text=O%20Pr%C3%AAmio%20Victor%20Civita%20%E2%80 %93%20Pro fes sor,exemplares%20em%20sala%20de%20aula. Acesso em 29 out. 2024.

Para finalizar a dissertação, a abertura da terceira caixa: "Uma caixa que não fecho, mas que abro para todo o mundo no mundo... algumas lições da *pesquisaformação*". Nessa parte do estudo, compartilho, narro, torno públicas algumas das aprendizagens que vivi com a mudança do Brasil para Singapura e como foi revisitar os meus (guar)dados ao considerar as questões que me atravessam, de modo a discorrer sobre as tessituras da vida à formação, considerando todo o (per)curso feito até o momento e as (trans)formações singulares e coletivas, persistentes na horizontalidade, na amorosidade, na afetividade que permeiam a cada luta e resistência em busca de uma escola mais humanizadora.

Rezende (2024, p. 138) afirma: "São inúmeras as questões que me deslocam pelo itinerário ainda desconhecido, afinal não há respostas para tais indagações, porque a resposta é a própria história vivida por mim e por tantos/as outros/as que me constituem na *vidaformação"*. Portanto, sigo a *viverpesquisarnarrarformar*, produzindo conhecimentos de modos outros, compartilhando saberes mundo afora, publicizando histórias, memórias, lembranças singulares e coletivas como uma eterna aprendiz que quer sempre aprender mais e mais sobre a vida, a pesquisa e a formação.

Referências

ALVES, Nilda. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. Teias: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, p. 1-8, jan./dez. 2003.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. MOTTA, Thaís da Costa. NETO, Itamar Zuqueto Serra (Orgs.). **Caminhos de**

pesquisaformação: abordagens narrativas e (auto)biográficas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.
BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas. **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epidêmico metodológicos.
Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 65-81. Disponível em: https://grupopolifonia.files.wordpress.com/2020/08/texto-braganccca7a-2018.pdf. Acesso em 09 maio 2023.
KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2020.
LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. vol. jan/fev/mar/abr. n 19. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC. Acesso em 11 abr. 2022.
NÓVOA, António. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.
PRADO, Guilherme do Val Toledo. SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões e superações. Campinas: Editora Alínea, 2007.
REZENDE, Karine. **Uma professora pesquisadora narradora**: movimentos de (trans)formação na, com e pela escola. 2024. 1 recurso online (156 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/19031. Acesso em: 29 out. 2024.
REZENDE, Karine. Uma professora pesquisadora narradora: movimentos de (trans)formação. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MOTTA, Thaís da Costa; NETO, Itamar Zuqueto Serra (Orgs.). **Caminhos de *pesquisaformação***: abordagens narrativas e (auto)biográficas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 253-266.
SOLIGO, Rosaura Angélica. **Quem forma quem?** Instituição de sujeitos. 2007. (223 p.). Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas

Disponível em http://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/404520?guid=1705810789954&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1705810789954%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistr o%3d404520%23404520&i=3. Acesso em 18 jan. 2023.

SOLIGO, Rosaura, SIMAS, Vanessa França. **Pesquisa Narrativa em Três Dimensões**. In: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar, 2014, Rio de Janeiro. Programa e Anais Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014. p. 414-425. Disponível em: https://rosaurasoligositeoficial.files.wordpress.com/2020/10/rosaura-soligo-e-vanessa-simas pesquisa-narrativa-em-tres-dimensoes.pdf. Acesso em 01 jun. 2023.

SOLIGO, Rosaura. **Metodologias Dialógicas de Formação**: Eixo: Formação docente e saberes profissionais. VII Fala Outra Escola – O teu olhar trans-forma o meu? Unicamp. Campinas, 2015. Disponível em: https://rosaurasoligositeoficial.files.wordpress.com/2016/09/rosaura-soligo-metodologias dialc3b3gicas-de-formac3a7c3a3o.pdf. Acesso em 31 maio 2023.

ANDARILHAGENS DE DOCENTES LATINO-AMERICANOS/AS: PROCESSOS FORMATIVOS ENTRE PARES

Mairce da Silva Araujo
UERJ/FFP
mairce@hotmail.com

Maria Luisa Furlin Bampi
UERJ/FFP
Luisa.bampi@uol.com.br

Danusa Tederiche Borges de Faria
UERJ/FFP
danusa.tederiche@hotmail.com

Geni Lima Oliveira
UERJ/FFP
genilima@gmail.com

Resumo: A Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita- REDEALE, coletivo docente por nós criado em 2015 (Araujo, 2021), recebeu no primeiro semestre de 2024, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ e na Escola Municipal Professor Evadyr Molina docentes de coletivos colombiano e mexicano: Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (Colômbia) e Red de Investigadore/as Educativos em México, respectivamente. Tais encontros são parte das ações *investigativoformativas* que têm articulado nossos diálogos entre coletivos docentes latino-americanos na última década. Diálogos que buscam compartilhar saberes, intercambiar culturas e estreitar laços de internacionalização com a docência latino-americana. Das experiências, recentemente vividas entre os coletivos, guardamos o calor dos afetos e da opção *políticopedagógica* pela construção de uma educação libertadora na América Latina. Militância que tem como berço os Movimentos Pedagógicos iniciados na década de 1980 na Colômbia, que deram origem às Redes e Coletivos

Docentes Latino-americanos por todo nosso continente, como pode ser exemplificado pelos, aproximadamente, quarenta coletivos docentes reunidos no "X Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de educadoras y educadores que investigan desde la escuela y la comunidad para la Emancipación", na cidade de Salta, Argentina, no período de 05 a 10 de agosto de 2024. A experiência vivida pelos grupos em São Gonçalo, caracterizada como uma expedição pedagógica é parte da proposta metodológica dos encontros entre redes, e foi também uma preparação para o encontro em Salta. Uma característica nos grupos que nos visitou, nos chamou a atenção: serem majoritariamente professores/as da escola básica aposentados/as, que em suas andarilhagens (Freire,1992, 2020), e entusiasmo pela luta política por uma educação outra, reafirmam a potência revolucionária dos movimentos de coletivos docentes. De outro lado, na disposição e acolhimento da escola para receber, conversar, compartilhar *saberesfazeres* com docentes de outros países, reconhecemos o território escolar como *espaçotempo* de possibilidades de construção de projetos interculturais que favorecem uma concepção decolonial (Quijano, 2005) da educação e da escola.
Palavras-chave: coletivos docentes; REDEALE; formação entre pares.

> Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um "estar aqui" e um contínuo "partir", "ir para". Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (os viajantes, os turistas), os que se deslocam porque creem (os peregrinos, os romeiros), os que se deslocam porque precisam (os imigrantes da fome, os exilados) e há os que se deslocam porque devem (os engajados – para usar uma palavra cara aos dos anos 1960 – "os comprometidos com o outro, com uma causa
> (Brandão, 2017)

A bela epígrafe com a qual iniciamos esse texto é o parágrafo de abertura do verbete Andarilhagem, escrito por Carlos Rodrigues Brandão, no Dicionário Paulo Freire, organizado por Danilo R. Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski, pela Editora Autêntica, em 2017. Uma obra que reúne cento e quatro autores abordando duzentos e trinta temas relacionados com a vida e a

obra de Paulo Freire. Companheiro de Freire desde o exílio até a morte do Patrono da Educação Brasileira, Carlos Rodrigues Brandão encontra na palavra andarilhagem, um sentido maior para a existência de Freire: deslocar-se por ser "comprometido com o outro, com uma causa", a ponto de viver o exílio.

Em nossas ações *investigativasformativas*[10] temos comungado este sentido de andarilhagem como um deslocar-se comprometido com a causa da formação docente e da utopia de construção de uma pedagogia popular que pense a "educação como prática da liberdade". Andarilhar para nós, além de envolver uma causa, também é entendido como "deslocamento do corpo, da mente, ao encontro com outros seres em *espaçostempos*, com outras compreensões de mundo, e mergulhadas/os nestas experiências, perceber o quanto elas nos formam e nos afetam, nos transformando neste movimento" (Araújo, Trindade, Ramos, Sousa, 2022, p. 54).

Nessa perspectiva, nossas andarilhagens pela América Latina, em torno dos *Encuentros Iberoamericanos de Colectivos y Redes de educadoras y educadores que investigan desde la escuela y la comunidad para la emancipación*[11] têm nos levado, nas últimas décadas, a um intenso processo formativo com pares latino-americanos/as. As interlocuções com redes e coletivos docentes, articuladas a partir dos encontros Ibero-americanos, nos possibilitaram viver a

[10] Ao longo do texto optaremos por fazer uso de *palavrasconceitos* de forma aglutinada e em itálico inspirada nos estudos dos/nos/com os cotidianos em Nilda Alves. Para a *professorapesquisadora*, essa forma de grafia se dá por entender que as dicotomias necessárias a criação das ciências na modernidade tem significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos. Com isso passaram a grafar desse modo os termos de dicotomias herdadas: juntos, em itálico e entre aspas, o qual assumo nessa pesquisa o uso da aglutinação e itálico. Fonte: https://www.editoracrv.com.br/uploads/pdfs/1683144414-estudos-do-cotidiano-curriculo-e-formacao-docente.pdf

[11] O *Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de educadoras y educadores que investigan desde la escuela y la comunidad para la emancipación* – Iberoamericano é um evento trienal, que acontece nos últimos vinte anos e reúne redes de docentes de diversos países da América Latina e Espanha.

experiência das Expedições Pedagógicas[12] como parte integrante dos referidos encontros.

Organizadas a partir de visitas às escolas e espaços educativos, como etapa preparatória para os encontros e/ou mesmo acontecendo durante o encontro em si, as Expedições Pedagógicas, "colocam em confronto discussões teórico-práticas que emergem durante cada encontro, com as experiências teórico-práticas que acontecem no "chão da escola". Com isso, para além do deslocamento físico, as Expedições envolvem o deslocamento das percepções, certezas, práticas, possibilitando dar a ver outros caminhos pedagógicos" (Araújo, Trindade, Ramos, Sousa, 2022, p. 58).

Entendemos as Expedições Pedagógicas do Ibero-americano como um modelo singular de formação, gerado pelo Movimento Pedagógico de docentes, originário na Colômbiana década de 1980, que se tornou

> [...] um exemplo de uma mobilização coletiva que emerge de educadoras/es que, ao se oporem aos modelos de formação piramidal e hierárquico, estes que se queriam, sob moldes hegemônicos e neoliberais controlar o exercício do fazer pedagógico, criam possibilidades autênticas de assumirem-se como sujeitos de seu pensarfazer pedagógico, enquanto produtores deste saber e enquanto seres culturais, críticos, se afirmando como sujeitos políticos (idem, p. 60).

Temos percebido em nossos movimentos de *andarilhosdocentes* nas Expedições Pedagógicas latino-americanas, que à medida que mergulhamos e intercambiamos experiências entre nossas histórias

[12] Ressaltamos aqui que nos documentos divulgados para o Ibero-americano que aconteceria na Colômbia em 2020 já usava-se também o nome Rutas Pedagógicas para se referirem as Expedições Pedagógicas. Tal agenda das Rutas/Expedições não foram realizadas devido a Covid-19 e o encontro aconteceu apenas na modalidade virtual. Já no Encontro Ibero-americano de 2024 que aconteceu em Salta na Argentina, as Expedições Pedagógica, atividade que faz parte da agenda de ações dos encontros Ibero-americanos passa a ser chamado apenas de Rutas Pedagógicas, conforme consta nas circulares divulgadas durante todas as etapas do evento. Contudo, optaremos por seguir nessa escrita com o termo Expedição Pedagógica conforme deu início ao movimento docente na década de 80.

comuns de povos colonizados, culturas e saberes docentes, "(...) esses saberes realimentam criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e as práticas pedagógicas" (Brandão, 2017, p.23), produzindo-se assim uma "*práxis* transformadora" (Freire, 2014).

A potência destes diálogos entre redes tem se confirmado na medida em que os projetos que articulamos coletivamente se corporificam, a exemplo de uma experiência vivida em Expedição Pedagógica, recentemente, no Brasil, em São Gonçalo, envolvendo redes e coletivos docentes, mexicano, colombiano e brasileiro, sobre a qual compartilharemos nossas reflexões no presente artigo.

Das experiências, especialmente das recentemente vividas entre os coletivos, guardamos o calor dos afetos e da opção militante *políticopedagógica* pela construção de uma educação libertadora na América Latina. Militância que tem como berço os Movimentos Pedagógicos iniciados na década de 1980 na Colômbia, que deram origem às Redes e Coletivos Docentes Latino-americanos por todo nosso continente, representadas aproximadamente, por quarenta coletivos docentes que se reuniram no "X Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de educadoras y educadores que investigan desde la escuela y la comunidad para la Emancipación", na cidade de Salta, Argentina, no período de 05 a 10 de agosto de 2024.

Encontros e enredamentos Escola e Universidade a partir de Expedições Pedagógicas

A Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita- REDEALE, coletivo docente por nós criado em 2015 (Araujo et all, 2021; Faria, 2021)[13], recebeu no primeiro semestre de 2024, na Faculdade de Formação de

[13] Maiores informações sobre a criação da Redeale ver em ARAUJO, M S; CHÁVEZ, M I G; FARIA, D T B; RAMOS, I C F. *EnREDando memórias e vivências: narrativas de coletivos docentes peruanos e brasileiros*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. FARIA, Danusa Tederiche Borges de. *Experiências formativas entre professoras/es de redes e coletivos docentes latino-americanos.* UERJ/FFP, 2021.

Professores da UERJ e na Escola Municipal Professor Evadyr Molina docentes de coletivos colombiano e mexicano: Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje [14](Colômbia) e Red de Investigadore/as Educativos em México – Colectivo Aminista,[15] respectivamente. Tais encontros são parte das ações *investigativaformativas* que têm articulado nossos diálogos entre coletivos docentes latino-americanos na última década. Diálogos que buscam compartilhar saberes, intercambiar culturas e estreitar laços de internacionalização com a docência latino-americana.

Receber os coletivos de docentes colombianos/as e mexicanos/as no estado do Rio de Janeiro, na Escola Municipal Evadyr Molina, uma escola da rede pública de São Gonçalo- RJ, da Educação Básica, que atende aproximadamente quinhentos estudantes do primeiro segmento do Ensino Fundamental, proporcionou experiências muito significativas para a comunidade escolar. A escola está localizada no bairro Venda da Cruz, na cidade de São Gonçalo, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Um território demarcado pelo baixo índice de desenvolvimento humano (IDH).[16] O passado colonial da cidade de São Gonçalo, traz as marcas de expropriação, ausência de investimentos e de desmembramento do espaço de forma não planejada, corroborando para que a cidade fosse transformada numa grande periferia. Os/as moradores/as da cidade, se reconhecem como produtores/as de cultura, a partir dos diálogos promovidos pelas escolas, pelas igrejas, pelas escolas de samba e pelos movimentos sociais. Destacamos aqui a escola, como importante promotora deste deslocamento de educação intercultural. Por essa razão, as/os professoras/es receberam a notícia da visita dos/das professores/as

[14] Maiores informações sobre a Red de Lenguaje acesse https://www.lenguaje.red

[15] Maiores informações sobre a REDIEEM acesse https://www.redieeminvestigaciones.com/inicio e Colectivo Aminista https://youtu.be/NnlDPBDVQGc?si=fevMEJZMaBBe8v9d

[16] Fonte de dados sobre o território https://infosanbas.org.br/municipio/sao-goncalo-rj/

na escola como uma possibilidade de oportunizar às/aos estudantes e toda a comunidade escolar conhecer as culturas da Colômbia e do México.

A Escola Municipal Evadyr Molina está organizada em dois turnos, manhã e tarde, com dez turmas em cada turno. O primeiro turno recebeu a visita dos/as professores/as colombianos/as e o segundo turno recebeu a visita dos/das professores/as mexicanos/as, em função das agendas de viagens dos dois grupos. As/os Professoras/es planejaram atividades e ações para que os/as estudantes pudessem conhecer a cultura dos países das/dos professoras/es visitantes, com a seleção de imagens e ícones de cada país, festas, da culinária, exposição de objetos, projeção de filmes, audição de músicas, leitura e relatos de pessoas da própria comunidade que conheciam as pátrias representadas pelos/as docentes das redes. A proposta provocou a curiosidade dos/das estudantes sobre diversos aspectos relacionados aos modos de viver e as similaridades e diferenças entre o Brasil, México e Colômbia. O desejo de conhecer diferentes culturas foi mitigado pela prática de pesquisa, protagonizada pelos/as estudantes, que reconheceram como fonte e sujeito de suas pesquisas as/os professoras/es colombianos/as e mexicanas/os.

A realização das visitas foi acompanhada de muitas expectativas, perguntas, pedido de autógrafos dos/das estudantes que reconheceram como autoridades e artistas os/as docentes visitantes. Os/as professoras/es visitantes conversaram demoradamente com as crianças, responderam perguntas sobre a história, os costumes e suas experiências, sendo incorporados à comunidade escolar e não mais vistos/as como pessoas estranhas ou estrangeiras. Visitantes e crianças cantaram, fizeram registros fotográficos e belíssimas apresentações artísticas. Um estudante disse: “Eles são muito parecidos com a gente, mas também são diferentes!” Este pronunciamento foi atravessado por muitas declarações que demonstraram que ao passo que a interação acontecia, o envolvimento nos aproximava. Professoras da escola declararam que se sentiram inspiradas pelas práticas

compartilhadas no encontro e pelo envolvimento político, indissociável do fazer pedagógico.

Vale ressaltar que a linguagem não foi um impeditivo para o conversatório entre crianças e docentes visitantes. Pelo contrário, o desafio da língua era potencializador para que crianças e docentes se desafiassem na conversa, partilhando saberes e ensinando-se mutuamente, amorosamente, suas línguas, criando caminhos possíveis de fazer a comunicação acontecer. Para Faria (2021) "a afetividade rompe com muitos desafios imaginado" sendo assim, a língua embora para ambos, crianças brasileiras falantes da língua portuguesa e docentes estrangeiros falantes da língua castelhana, ignorassem, do ponto de vista do conhecimento, uns a língua dos outros, a afetividade do encontro permitia assim a compreensão entre elas pois, o vivido não exigia uma ação de tradução, mas sim um movimento de compreensão, de conhecerem-se, de saberem suas histórias. Como afirma Rancière (2005) "aprender e compreender são duas maneiras de exprimir o mesmo ato de tradução" além disso, para o autor "o ignorante sempre sabe algo e sempre pode relacionar o que ignora com o que já sabe" (*idem*). Nesse movimento de afetividade mencionado por Faria e de compreensão definido por Ranciére que o encontro foi sendo tecido envolvendo múltiplos sentidos, produzindo saberes sobre si, sobre o outro, sobre a América Latina.

Uma característica do coletivo mexicano nos chamou a atenção e instigou os/as docentes da escola: ser majoritariamente composto por professores/as da escola básica aposentados/as, que, mesmo afastados da escola, como nos relatavam, continuavam a fazer de suas andarilhagens (Freire,1992, 2020), uma militância política, não abriam mão da luta por uma educação outra. Entusiasmo que reafirma para nós a potência revolucionária dos movimentos de coletivos docentes.

De outro lado, na disposição e acolhimento da escola para receber, conversar, compartilhar *saberesfazeres* com docentes de outros países, reconhecemos o território escolar como *espaçotempo* de possibilidades de construção de projetos interculturais que

favorecem uma concepção decolonial (Quijano, 2005) da educação e da escola.

Sobre os afetamentos que a REDIEEM- Red de Investigadoras/es Educativos en México

A visita do coletivo mexicano ao Brasil foi um momento de efetivo encontro... O poeta Manoel de Barros nos ajuda a dizer o que representou para nós esse encontro:

> [...] a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. (BARROS,2006)

O encantamento que a experiência continuou a produziu em nós emergia nas imagens, relatos, depoimentos e narrativas que continuamos a fazer posteriormente ao encontro. Lembra-nos Benjamin (XXX) quando afirma que a narrativa da experiência "não se entrega, conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver Benjamin, 1994, p.204)."

A proposta do encontro com o coletivo mexicano, no Brasil, surgiu após o diálogo entre pares[17] nas redes virtuais que antecediam o *X Encuentro Iberoamericano.* Assim, o coletivo mexicano em sua organização da viagem do grupo do México para Salta na Argentina, planejou um itinerário percorrendo cinco países (Colômbia, Brasil, Argentina, Uruguay e Chile)[18]. Tal roteiro fora

[17] Diálogo entre pares é uma metodologia assumida nos Encontros Ibero-americanos como forma de partilhar as produções dos textos enviados ao evento para que possam ser lidos e conversados sobre os trabalhos de forma a contribuírem com a escrita, compartilhando as experiências em grupos diversos, denominados no X Iberoamericano na Argentina por sextetos (rodas virtuais com grupos de 6 trabalhos cada roda)

[18] De México, llegamos a Bogotá, Colombia; luego a Río de Janeiro e Iguazú de Brasil; en seguida nos fuimos a diversas ciudades como Jujuy, Salta, Córdoba, Buenos Aires y Mendoza de Argentina; pasamos a Montevideo y Punta del Este en Uruguay; terminamos en tres ciudades de Chile, en Santiago, Temuco y

pensado para uma viagem de um mês antecedendo a data do Ibero-americano, bem como, com sua continuidade pós ibero-americano-americano. Saindo do México passaram pela Colômbia e, em seguida, seguiram em direção ao Brasil programando em visita ao Rio de Janeiro. Importante reafirmar o caráter militante de tal roteiro, inscrito nas visitas às escolas e no mergulho na cultura de cada país, que conservava o espírito das Expedições Pedagógicas.

Tendo como horizonte uma temporada em terras cariocas, a partir das conversas no sexteto virtual do Ibero-americano, a professora Maria Joana compartilhou o planejado e se teria algum local onde poderiam lançar seus livros e apresentarem o trabalho que estão realizando no México, para nós, brasileiros/as. Assim, a doutoranda e integrante da REDEALE, Danusa Tederiche, também autora desse artigo, fez contato via WhatsApp com a professora Maria Joana e começaram a planejar um encontro entre docentes e coletivos brasileiros/as e mexicanos/as nas terras gonçalenses.

Como nem sempre o combinado – visitar uma universidade brasileira, lançar os livros e trocar experiências com professores e estudantes do grupo da graduação da Universidade do estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores – UERJ/FFP - acontece conforme planejamos, nos dias que antecediam a visita do coletivo à FFP, os estudantes ocuparam a Universidade[19] e o encontro não poderia acontecer na Faculdade.

Assim, enfrentamos o desafio de alteração dos planos e propomos uma visita à escola de Ensino Fundamental. A Professora Geni Lima, também autora desse artigo, integrante do ALMEFRE[20], que coordena a Escola Municipal Evadyr Molina

---

Curarrehue. Así fue la Ruta Pedagógica de 52 días. Descrição feita por Maria Joana, pelo aplicativo Whatsapp.

[19] Sobre o movimento de ocupação veja https://www.osaogoncalo.com.br/geral/11182/alunos-ocupam-uerj-em-sg

[20] ALMEFRE (Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Étnico-raciais) é um grupo de pesquisa coordenado pela professora Mairce Araújo na faculdade de Formação de Professores da FFP,.sobre ALMEFRE veja: https://redeale.wixsite.com/almefre

mobilizou a escola e dois dias no dia 30 de julho de 2024, a preparou para receber o coletivo docente mexicano. Foi um arranjo muito feliz promovendo um verdadeiro encontro para todos/as nós.

Na programação foi planejada na parte da manhã uma visita a um dos pontos turísticos da cidade de São Gonçalo: o Museu de Imigração Ilha das Flores[21]. Pensando bem na ilha não vimos flores[22]. Local que recebeu os imigrantes italianos que vieram trabalhar no Brasil. Foi uma oportunidade rica de apropriação histórica a partir da memória e do reconhecimento do território gonçalense como lugar de importância na construção histórica do Brasil.

Após a visita a Ilha das Flores, nosso planejado seria seguir para um almoço na Praia das Pedrinhas, uma das poucas ainda possível acessar na cidade – embora imprópria para banho – pois as demais estão em locais dominados pelo poder paralelo, impedindo assim o livre acesso aos cidadãos gonçalenses de acessarem tais espaço. Contudo, mais uma vez os planos precisaram ser mudados, agora por questões climática, a chuva forte nos impediu de seguir em direção à praia e optamos por almoçamos no Shopping porém, em um restaurante nordestino. Ressaltamos aqui a opção pelo restaurante nordestino pois tal escolha não se deu despretensiosamente, e sim, pelo fato de reconhecermos a influência nordestina na construção histórica do Rio de Janeiro, sobretudo de São Gonçalo. Como afirmam Leite e Mouro:

> A veia nordestina pulsa forte no Rio de Janeiro antes mesmo dos encontros em São Cristóvão. Desde o começo do século XX havia migração nordestina para a cidade, mas essa só veio a ser reconhecida quando Raimundo Santa Helena leu, no coreto imperial, o Cordel da Libertação, comemorando o fim da 2ª Guerra Mundial. Desde que chegaram, a contribuição nordestina se faz presente, inclusive em grandes monumentos da cidade, como na construção

[21] Sobre o museu acesse https://www.hospedariailhadasflores.com.br

[22] No início do século XIX, a Ilha das Flores pertencia a Delfina Felicidade do Nascimento Flores, sendo denominada Ilha de Santo Antônio. É provável que seu nome atual tenha referência a essa proprietária, pois o local devia ser conhecido como a "ilha da D. Flores", passando depois à "Ilha das Flores". https://www.hospedariailhadasflores.com.br/ilha-das-flores

> da ponte Rio–Niterói e na forte influência da consolidação do samba na cidade.
> Hoje, Duque de Caxias, Rio de Janeiro e São Gonçalo formam o eixo de cidades com maior número de nordestinos no estado. (2020)

A tarde fomos à Escola Municipal Evadyr Molina para um intercâmbio cultural, conforme narrado nas linhas anteriores.

Celebramos esse momento de reencontro presencial entre redes de docentes, amigos/as, colegas, pesquisadores/as e educadores/as que vieram ao Brasil para partilhar conhecimentos, culturas e trajetórias. Tal coletivo de *andarilhosdocentes* autonomeado como Rede de docentes

Mexicanos, REDIEEM, exemplifica para nós a epígrafe do texto quando afirma que "(...) *há os que se deslocam porque devem* (os engajados – para usar uma palavra cara aos dos anos 1960 – "os comprometidos com o outro, com uma causa"). São docentes da Educação Básica, que continuam engajados nos movimentos coletivos de Redes de Educadores Latino-americanos, após suas aposentadorias, nos apontando seus desafios e caminhos trilhados na produção de saberes e fazeres na luta por uma educação que os tempos e contextos históricos e sociais nos exigem.

Aprendemos com eles sobre *a Escola Normal do Deserto. Uma escola que queria ser diferente, que ensinou os* filhos da terra, que deveriam enfrentar a batalha para construir de algum modo a solução para os problemas enfrentados e lutar para fazer uma educação diferenciada (Pérez, 2022). As experiências vividas em suas formações docentes e inspirados na Tendência Pedagógica e Social de Amina Madera Lauterio, nos brindaram com experiências impares, que se entrelaçam às nossas, com realidades de extrema pobreza como as que também nós brasileiros vivemos. Professores egressos dessa Escola Normal do Deserto se dedicam à luta pela formação docente, para a consciência de classe social, para superação das condições sociais de marginalização econômica e política.

Superar essa realidade tangível a qual se refere Paulo Freire é um exercício contínuo que tem nos conduzido à busca do conhecimento de nossa própria história na relação conjunta com outras/os docentes

latino-americanas/os. (Araújo, Trindade, Ramos, Sousa, 2022, p. 57). O movimento Pedagógico dos docentes Mexicano segue a luta latino-americana, que se coaduna com as propostas de Paulo Freire (1967, p. 12), ao afirmar que,

> A democracia é, como o saber, uma conquista de todos. Toda a separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas.

Na busca por transformações, continuam ensinando e aprendendo, buscando no movimento das redes de docentes reafirmar 'a educação como afirmação de liberdade', (Freire, 1967, p.6). Seguem fazendo reverberar ensinamentos de Amina Madera Lauterio, nas andarilhagens e missões aqui no Rio de Janeiro, pelo Brasil e na América Latina. Segundo, Pérez, (2022, p. 72) "a sociedade é um devir histórico-social". Sigamos produzindo novos encontros!

Algumas considerações finais para seguirmos andarilhando

Nas andarilhagens vamos nos permitindo encontros outros, vamos nos provocando um movimento de parar para olhar aquilo que ainda não sabemos ver. Nas andarilhagens pedagógicas e nesse exercício de mirada vamos sendo provocadas a partir da troca, da partilha, das pluralidades encontradas nas diversas práticas pedagógicas que vamos encontrando nos cotidianos escolares pela América-latina a construção de olhares sobre nós mesmos/as, sobre a própria prática bem como, sobre a multiplicidade de concepções e práticas pedagógicas.

Vamos apostando nas andarilhagens, ou nas *marchas* de docentes latino-americanas, defendidas por Paulo Freire como "manifestações da vontade amorosa de mudar o mundo", (Brandão, 2017, p. 28), por caminhos formativos, na viagem como possibilidade de *pesquisavidaformação*. Nessa crença também está posta as fichas das redes e coletivos docentes latino-americanos que assume como metodologia as expedições e/ou rutas pedagógicas

como ações nos *encuentros de maestros latinoamericanos*, por entenderem que:

> Viajar implica anticiparse, moverse, salir del sitio, emprender una acción; viajar reclama goce, disfrute, placer; Por tanto viajar em la EPN significa mucho más, que tener unas coordenadas conceptuales básicas de orden teórico y metodológico, que permitan orientar y explorar sin perder la capacidad de asombro, por lo imprevisto, por aquellas cosas que no nos hemos detenido a pensar y a reflexionar (Forero, 2011, p. 2).

Assim, seguimos viagem, andarilhando pelo desconhecido, criando novas rotas, encontrando com docentes, estudantes, crianças, escolas e comunidades apostando que tais caminhadas nos permitem encontros com o vivido como experiências situadas, a partir do reconhecimento dos professores e professoras como sujeitos políticos (Morais, 2017).” Defendendo assim que tais viagens são para nós “mais que um arrasto físico, pode ser compreendida como um deslocamento do pensamento, que nos convida a reconstrução do olhar sobre a escola e os professores e professoras.” (*idem*)

Referências

ARAUJO, M S; CHÁVEZ, M I G; FARIA, D T B; RAMOS, I C F. *EnREDando memórias e vivências: narrativas de coletivos docentes peruanos e brasileiros*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

ARAUJO, M S; TRINDADE, R.A.C.; RAMOS, I C F. DE SOUZA, R.D. Deslocamentos andarilhos entre redes latino-americanas na perspectiva formativa investigativa freireana. *Formação em Movimento.* v.4, i.1, n.8, p. 49-67, 2022.

BARROS, M. *Memórias Inventadas: A Segunda Infância*. São Paulo: Planeta, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Magia e Técnica. Arte e Política. Editora Brasiliense: São Paulo, 1994.

FARIA, Danusa Tederiche Borges de. *Experiências formativas entre professoras/es de redes e coletivos docentes latino-americanos.* UERJ/FFP, 2021.
FORERO, Leonor Rodriguez Valbuena Nubia. *El viaje como alternativa de formación em la expedición pedagógica.* Revista Edu cación y Cultura "25 años del Movimiento Pedagógico". No. 77 - diciembre. Bogotá, D. C. FECODE. 2011.
FREIRE, P. *Política e Educação*. 5. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.
FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra,1992.
FEIRE, P. *Educação como prática de liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e terra Ltda. 1967.
LEITE, Bruna Rezende; MOURO, Bruno. *Um Nordeste Carioca*. O Prelo, 2020. Disponível em: https://oprelo.ioerj.com.br
MORAIS, Jacqueline. *Expedição Pedagógica E Coletivos Docentes Na América Latina: Outros Modos De Formação. e*-Mosaicos. Abril 2017.
PÉREZ, Roberto Ramirez (coord.) et all. *La trnascendencia Pedagógica y social de Amina Madera Lauterio: histórias de vida*. México: Editorial Publicaciones Acadêmicas, Capub, 2022.
QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://biblio teca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf
RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante-Cinco Lições sobre Emancipação Intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. 2ª ed – 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

A OBRA COLETIVA NA IDENTIDADE DOS PROFESSORES DA ESCOLA DO CAC

Maria da Conceiçao de Carvalho Rosa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
nalucarvalhorosa@gmail.com

A pesquisa tratada neste texto teve por objetivo investigar o processo de formação dos professores no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC, instituição criada pelo movimento popular, em 1987, como instrumento de construção de conhecimentos na tão recente democracia conquistada no Brasil na época. Os anos 1980 foram um período de efervescência dos movimentos de reivindicação social e o CAC foi constituído para a partir de práticas na área da saúde, da educação e da produção subsidiar a reflexão de diferentes segmentos dos movimentos sociais sobre a qualidade dos serviços públicos. Entre as diversas ações foi criada a Escola CAC que atendia crianças, com a intenção de refletir sobre a qualidade da educação, o processo ensino e aprendizagem e construir um programa de formação de professores, priorizando a questão da alfabetização. Os professores envolvidos tiveram um papel fundamental e ao longo de décadas se constituiram os pilares da instituição, apesar de todas as limitações financeiras. Assumiram o CAC como uma militância, um compromisso social, uma obra.

Constatando que a atuação desses professores teve um papel determinante para a própria existência da instituição, assim como, para a definição dos caminhos do trabalho desenvolvido, tornou-se fundamental entender como se formaram esses profissionais. Por que atribuíam ao CAC um papel determinante em suas histórias de formação? Que tipo de relação estabeleciam com a instituição?

A pesquisa é de cunho qualitativo, fundamentada nos estudos de Alves Mazzotti e Geandsznajder (1998), ao conceber que as ações das pessoas são determinadas por seus valores, crenças, sentimentos e

percepções, sendo necessário o aprofundamento do conhecimento do campo de trabalho pelo pesquisador, a fim de ampliar as possibilidades de compreensão da experiência vivida, buscando enfatizar a intenção dos atos humanos a partir da visão dos sujeitos.

Como instrumentos foram realizadas longas entrevistas semi-estruturadas e consulta a documentos.

As entrevistas, com duração média de duas horas, foram realizadas com oito professores que, entre os anos de 1989 a 2001, atuaram com turmas na Escola do CAC, com a intenção de rememorar histórias da vida profissional e pessoal, buscando identificar elementos que caracterizaram suas ações e influenciaram o desenvolvimento do trabalho na Escola do CAC.

A leitura do passado pelo olhar do sujeito é importante, pois, como nos diz Thompson (1992):

> Por meio da história, as pessoas comuns procuram compreender as revoluções e mudanças por que passam em suas próprias vidas. No sentido mais geral, uma vez que a experiência de vida das pessoas possa ser utilizada como matéria-prima, a história ganha nova dimensão. (p. 21)

As histórias dos entrevistados não são simplesmente um registro do passado, de uma situação vivida, não podem ser entendidas como uma simples reconstituição de momentos. Ao recontar, o sujeito revê sua história a partir do momento em que está vivendo. Ao mudar o tempo e o espaço de onde observa os acontecimentos, olha para a experiência vivida anteriormente com novos conhecimentos que permite novas leituras.

O professor, ao organizar o seu dizer para refazer sua história, sua ação ou sua reflexão, se coloca diante de desafios que favorecem a autocompreensão, permitindo um *novo pronunciar*. Este novo *pronunciar* remete-nos a Paulo Freire (1987), quando afirma que a existência humana não pode ser silenciosa.

> Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez se volta problematizado aos sujeitos

> pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (...) Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (p. 78)

Freire aponta que, na relação dialógica, a palavra é ação-reflexão. Priorizar um destes aspectos em detrimento do outro é negar a palavra. Ambas, ação e reflexão, estão intimamente ligadas.

No processo de análise das entrevistas observou-se a predominância da constituição de um coletivo como eixo central, onde se sustenta e se estabelece uma relação de extrema confiança e apoio para ressignificar a forma de lidar com o erro, a leitura, a escrita, a teoria, a prática e a se questionar diante do encantamento com as descobertas científicas dos professores. Neste texto focaremos na intenção de construção da obra coletiva que marca as relações e a identidade dos professores.

> *A* [professora] *Marliza foi tudo para mim aqui no CAC. Até hoje, mesmo ela não estando tão presente, ainda acho muito importante partilhar alguma coisa com ela. Estou desesperada para contar essa atividade para ela. A gente até encarna: "Ah, não! Hoje eu tenho reunião com a minha orientadora." "A Marliza é minha orientadora". às vezes, eu falo lá na faculdade e a turma já conhece: "Eu estava em reunião com a Marliza, hoje". Com a*[professora] *Adriana, é mais contato de professor com professor mesmo.* (Profª Iara)

Este papel de orientador não existe apenas porque foi determinado institucionalmente, ele existe de fato por ser assumido por aquele que é orientado. O que parece acontecer é que os mais inexperientes buscam e acabam idealizando nesses orientadores um modelo de competência. Em outras palavras, o orientador é visto como um referencial de profissional competente que se deseja alcançar. Iara assume Marliza como sua "orientadora" e Adriana como sua "parceira". A relação da parceira é definida como o "*contato de professor com professor mesmo*". Esta forma de relação foi identificada em todas as entrevistas entre professores rm diferentes anos de atuação.

A trajetória dos professores no CAC é totalmente marcada pela relação com o coletivo. Eles discutem, apoiam-se e atuam em diferentes papéis na formação de cada um.

O que se observa é que todos os professores estabelecem relações entre si, no seio do coletivo, para dar suporte às suas questões mais imediatas, pois como, diz a professora Dalva: *a sala de aula não te permite vazio.*

> *A ação pedagógica não te permite vazio. Você tem que estar o tempo todo articulando as coisas. Não te permite um processo reflexivo amplo na hora que você está fazendo. É um espaço de ação. Você tem que fazer. Você tem que estar dando conta. A reflexão, não é que não aconteça naquele momento. Ninguém sabe alguma coisa sem minimamente ter tido uma articulação mental sobre aquilo que vai ser feito, mas é muito rápida, porque o espaço de sala de aula é um espaço do dinâmico. Porque esse domínio teoria e prática... Esse domínio da sala de aula no sentido de dar conta das crianças, dar conta do conteúdo a ser articulado, de qual é a atividade, todas as estratégias, uma coisa dessas é algo difícil de ter. Algo que a experiência que vai te dando ao longo do tempo. A experiência com a reflexão.* (Profª Dalva)

A dinâmica da sala de aula exige um espaço de reflexão também fora dela e sobre ela. Este espaço o coletivo do CAC tentava assegurar, já que, na ação, as decisões do professor eram tomadas a partir do que ele sabia e do que ele não sabia.

A equipe de educação investia, em função disso, na ampliação dos conhecimentos dos professores a fim de favorecer a tomada de decisões cada vez mais conscientes e eficientes. Charlot (2002), ao tratar da urgência como uma das principais dificuldades que caracterizam a profissão de professor, vai ao encontro das palavras da professora Dalva:

> Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula. Uma coisa está acontecendo na sala de aula e o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão de seus atos. (Charlot, 2001, p. 91)

Por outro lado, esta ação não é vazia de saber, nem de opções epistemológicas, mesmo quando não se tem consciência delas. Os

professores demonstram conhecimento teórico e identificam o papel do CAC como o mais relevante em seu processo formativo. A importância dada ao conhecimento científico é marca institucional identificada na fala de todos os entrevistados.

A constituição da equipe de educação, onde participam os professores e convidados voluntários que atuam na educação, também está, desde o início, comprometida com o partilhar de experiências, sejam elas entre os professores da instituição ou de outras instituições. Esta é a própria essência do trabalho e está declarada nos princípios da área de educação do CAC, entre os quais um se destaca: partilhar e divulgar todo o conhecimento construído buscando democratizar as informações e compartilhar a experiência.

É possível observar o reflexo deste princípio, inclusive na análise crítica que fazem de outras posturas baseadas no individualismo e na capitalização da informação. O comentário da professora Eliane é revelador da concepção da equipe:

> *Até naquele último curso que eu dei lá* [no CAC], *uma professora, uma das pessoas que estavam fazendo o curso, virou para mim e falou assim... (eu tinha comentado de outros cursos). "Mas por que você dá esses cursos?" Ela quis dizer alguma coisa assim "Por que vocês não guardam isso para vocês e ficam dando curso para todo mundo?" (...) Eu não lembro direito o que eu falei. Eu lembro mais da resposta que a* [professora] *Dinalva deu, porque ela estava ao meu lado. A Dinalva: "Porque incomoda. Incomoda porque você está sabendo de alguma coisa que as outras pessoas não estão sabendo. Você quer que as pessoas estejam sabendo, quer que o trabalho dessas pessoas seja melhor, quer contribuir com as pessoas. Incomoda porque você está conversando sobre uma coisa que a pessoa não faz a mínima idéia que existe, que essas pesquisas existem. Se ela estudar, se ela souber disso, vai estar fazendo um trabalho melhor..."* (Profª Eliane)

O inconformismo com o ignorar não é apenas uma preocupação do interior para o exterior da instituição, mas também se dá internamente no CAC. A busca por respostas, pelo saber, é uma constante no relato do processo de cada professor entrevistado.

É no coletivo, na relação mediada pelos sujeitos, que se estabelecem a reflexão e a ação que vão dar sustentação ao efeito multiplicador que ocorre a partir do CAC. A repercussão da aprendizagem das crianças, alfabetização de todas e alto nível da formação leitora, faz com que muitas instituições, escolas, movimentos sociais, sindicatos, órgãos governamentais e pessoas individualmente passem a buscar assessoria, acompanhamento e orientação do CAC gerando um efeito multiplicador de suas ações.

É a constituição de uma cultura coletiva de solidariedade, de compromisso social, de construção e disseminação de conhecimento que marca o CAC e o trabalho de seus participantes em todas as dimensões.

Nóvoa (2001) destaca a importância de se pensar o trabalho docente no interior de uma comunidade profissional, pois há uma cultura individualista dos professores. Para ele, falta reflexão sobre as formas de organização do trabalho profissional. A competência coletiva é infinitamente maior que a competência individual. É mais que a soma de competências. É por meio deste coletivo que as práticas individuais se tornam visíveis e são opinadas, reforçando o papel do professor como conhecedor do seu trabalho e do trabalho dos colegas.

Assim, a necessidade de disseminação, coerente com os princípios do programa de educação, parece ser internalizada pelos participantes e se refletir em outros trabalhos que venham a desenvolver após ou concomitantemente ao do CAC.

> ELIANE: *Eu acho que o CAC foi influenciar até no CIEP. Toda a reviravolta do ensino, da questão da alfabetização e da visão que o pessoal tem de leitura no CIEP veio em função do que eu levei de material do CAC. Até que as pessoas foram para o CAC fazer curso. Um grupo pequenininho que foi ao CAC, quando voltou, fez tanta diferença, falou e comentou, e fez tanta diferença que ficou mais forte essa coisa.*
> ENTREVISTADORA*: Você acha que o CAC provoca uma ação multiplicadora? Estou aqui pensando nisso...*
> ELIANE*: Eu acho. Sem dúvida. Eu me sinto um exemplo disso. Porque a quantos lugares eu já fui em que multipliquei isso que aprendi no CAC, que não fiquei só para mim? Eu e Marliza. A gente já foi várias vezes a seminário, dar oficina, com o*

sindicato e outros lugares. Aí depois a Marliza, sozinha, passou dando curso em locais diferentes dos meus.

A experiência vivenciada no CAC parece ser utilizada como referencial, como um modelo, pelos professores que passaram por ela. Eles usam o que experienciaram, como referência para estabelecerem mediações em outros espaços de trabalho.

> *Tanto num abrigo quanto na creche (na creche mais), eu percebo que marca o que eu aprendi no CAC com a formação de professores, marca a reflexão de como é, como eu acredito nessa forma de trabalhar* [...] *embora o Centro de Atividades Comunitárias seja uma experiência localizada, singular, sua esfera de atuação extrapola o localismo. Esta ampliação para além da localidade acontece tanto nas ações promovidas pela instituição como no próprio processo interno de formação. A história de buscas da equipe de educadores também atravessa os limites do localismo. O conhecimento é entendido como universal.* (Profº Dalva)

Assim, a ação multiplicadora gerada pela experiência e os registros produzidos no CAC, e fora dele sobre o CAC, tornaram-se instrumentos para exteriorizar e compartilhar a "obra" desenvolvida pelo coletivo para além dos limites da localidade.

Bruner (2001) resgata o conceito de obra de Ignace Meyerson, cuja visão era a de que a principal função de qualquer atividade cultural coletiva é produzir obras – o que, num sentido mais amplo, pode incluir as leis, as estruturas institucionais, as artes, as ciências. Mas há obras de agrupamentos menores que conferem orgulho, identidade e sensação de continuidade aos participantes de sua produção, mesmo que indiretamente.

> As obras coletivas produzem e mantêm a solidariedade do grupo. Elas ajudam a produzir a comunidade, e as comunidades de aprendizes mútuos não constituem exceção. (...) As obras e as obras em andamento criam formas compartilhadas e negociáveis de pensar em um grupo." (Bruner, 2001, p. 31)

As obras coletivas em si são formas de exteriorização do pensamento de um grupo. O trabalho realizado pela equipe de educação pode ser compreendido como uma "obra" produzida

com a intenção de compreender e compartilhar o processo pelo qual as crianças aprendem e para pensar, sob outra perspectiva, as reivindicações do movimento popular, assim como o próprio conhecimento.

> Vejo outro benefício da externalização do trabalho mental em uma obra mais palpável. (...) A externalização produz um registro de nossos esforços mentais, um registro que fica 'fora de nós', e não vagamente na 'memória' (...) Esse registro nos liberta, até certo ponto, da tarefa sempre difícil de 'pensar sobre nossos próprios pensamentos'. (...) Esse registro incorpora nossos pensamentos e intenções em uma forma mais acessível a esforços de reflexão. O processo de pensamento e seu produto tornam-se interligados, como os inúmeros esboços e desenhos de Picasso ao reconceber 'Las Meninas' de Velásquez. (Bruner, 2001, p.31)

Neste sentido, "pensar ou repensar os anseios" com pretensões de avançar por meio do processo de produção de uma "obra", não foi apenas objetivo da equipe de educação, mas do próprio movimento popular de São João de Meriti, ao conceber o Centro de Atividades Comunitárias.

Pensar a partir desse processo de produção é pensar a partir a ação. O que parece marcar um diferencial na relação que muitos professores estabeleceram com o CAC é a observação da "obra" que está sendo construída pela instituição e, de certa forma, o fato de eles se identificarem com o processo de construção e com o produto alcançado.

> [Na avaliação dos nossos cursos] *as pessoas colocavam isso com muita clareza: o curso tem diferencial, porque vocês estão aqui fazendo a produção teórica, tem fundamentação e tem uma prática. O CAC multiplica. Sem dúvida*. (Profª Marliza)

É na elaboração da obra por intermédio do coletivo que a aprendizagem dos professores vai avançando. Neste coletivo se constituiu uma comunidade de aprendizes, onde os novatos encontram modelos de fazer ou saber, encontram oportunidades de imitar (imitar não como cópia, mas como atividade de reelaboração

seletiva); onde há possibilidades de debates, de encantar-se e de duvidar, de experimentar e de errar, de ler e de escrever.

Os ângulos diferenciados de visão oferecidos pela necessidade de exteriorizar ideias em práticas, "pensamentos em obras" se ampliam quando, além disso, é necessário explicitar estas práticas, a própria obra, para outros que não participaram de sua construção. Portanto, a dinâmica escolhida de trabalhar com os alunos e de trabalhar com os professores para além dos que atuavam na instituição proporcionou a possibilidade de vislumbrar estes diferentes ângulos de observação.

Neste contexto, é essencial considerar que o CAC, sendo singular, é muito significativo pelo que foi capaz de produzir em uma conjuntura pouco favorável, pois sempre enfrentou condições financeiras e materiais nada ideais. Esta "obra" produzida torna-se relevante no âmbito das pesquisas, especialmente num momento em que se intensificam as reflexões a respeito da formação docente.

Portanto, um processo com trajetória, desde 1987, gerado no seio do movimento popular e que conseguiu "guardar" a sua história, por mais limitações que possa ter, merece maior atenção tanto dos meios acadêmicos como do próprio Estado, como espaço de investigação.

Neste sentido, Marcos Kisil, dialogando com Emília Ferreiro (1990) em uma reunião, afirma:

> Um processo natural de desenvolvimento de uma política pública deve ocorrer de baixo para cima a partir de experiências concretas que, em nível de comunidades, demonstrem a importância, a factibilidade e os sucessos. (...) Essas experiências concretas devem funcionar como áreas de investigação e desenvolvimento para o aparelho do Estado. Isso, por si só, representa um feito profundamente inovador. (Ferreiro, 1990, p. 17)

É original a forma como o trabalho de um centro comunitário conseguiu estabelecer um diálogo profundo com o conhecimento científico e, mais, estabelecer uma conexão entre prática e teoria que favoreceu a intenção de inviabilizar a dicotomia entre elas. O professor do CAC parece não saber falar da teoria desarticulada

da prática e nem comentar a prática sem trazer um referencial teórico. Conforme diz Charlot (2002, p. 95) "o que os professores recusam é uma teoria que está falando só a outros pesquisadores e a outras teorias".

Outra questão relevante no processo é que a opção teórica que foi sendo assumida pelo CAC se deu em função de suas opções ideológicas. Não era possível aceitar que grande parte das crianças da Baixada Fluminense não aprendesse a ler sem passar anos nos bancos do primeiro ano do ensino fundamental.

> No Brasil, 50% das crianças fracassam ao fim da 1ª série. Haverá 50% de patologia? Como isso é possível? A situação é insustentável, você entende? (...) É impossível construir um país em que pensa que a metade da população não está em condições de aprender. Além disso, é gravíssimo que um país se acostume com a ideia de que a metade de sua população é incapaz de aprender. (Ferreiro, 2001b, p. 38)

O CAC encontrou, na indignação de Ferreiro, identidade de luta. E, mais do que isso, encontrou em sua "obra", *A Psicogênese da Língua Escrita*, um instrumento importante para resolver o que o movimento popular em São João de Meriti vinha buscando: mostrar que as crianças da Baixada Fluminense são capazes de aprender, tanto quanto quaisquer outras, e que, mesmo com a injustiça de não terem direitos assegurados plenamente, seus professores têm o dever de não desistirem delas.

> *Eu acho que nós, da esquerda, que temos uma trajetória de esquerda, tínhamos e espero que continuemos a ter um pouco esse perfil da crítica mais geral, da crítica maior, do global, de dar conta de algumas questões, fazer confrontos, de brigar por algumas coisas, mas com uma dificuldade muito grande da articulação do como fazer valer os compromissos maiores que se desejava. Eu acho fundamental que uma criança aprenda a ler e escrever como todas as outras crianças por volta dos seis, sete anos de idade, que é a idade que ela está entrando na escola. É fundamental que, de fato, isso seja garantido* à *ela.* (...) *Agora o como você faz isso é a grande questão. Todas as questões que a gente estava fazendo... As leituras que a gente fez, sem dúvida, ajudaram a responder, em grande parte, o como fazer. Existem outras questões a serem respondidas, com certeza.*(...) *Essa é uma coisa que a gente ainda está buscando, uma busca fragmentada. Acho que respondemos a uma parcela disso*

> *no nosso fazer, mas eu não posso negar que grande parte desse aprofundamento tem a ver com essa questão do como dar conta desse sujeito: ser pensante. Acho que isso era o nosso grande mobilizador, na época. Eu acho que tem um papel importante.* (Profª Dalva)

Assumir a criança como ser pensante, para além do discurso, foi concretizado na prática pedagógica da equipe de educação do CAC a partir da mudança conceitual provocada pelo estudo da psicogênese da língua escrita, o que contribuiu também para repensar a própria atividade docente. Acreditar que também o professor que vive e se forma na Baixada Fluminense é capaz de aprender, de produzir conhecimento e de possibilitar a aprendizagem aos seus alunos.

É importante atentar para que quase todos os professores do CAC não possuem uma história muito diferente da maioria das crianças com as quais trabalham. Sofreram com a falta de recursos financeiros, viveram humilhações, tiveram que trabalhar ainda crianças, foram desacreditados na escola... Tiveram direitos sonegados. Mas, apesar disso, foram capazes de construir um coletivo, uma comunidade de aprendizes que permitiu elaborar uma nova dimensão para suas leituras, uma nova percepção de seus erros, uma nova razão para escrever, uma nova concepção de teoria e prática e o prazer de encantarem-se e sentirem-se felizes em aprender e em ensinar.

> *Exercer meu pensamento... E pensamento é isso: tem conflitos, tem dúvidas, tem ansiedades, tem o "não sei" mesmo... Se eu não me sinto cúmplice do outro e o outro meu cúmplice, a gente não consegue exercitar essas coisas que nos fazem avançar.* (Profª Dalva)

A forma de constituição do coletivo na cultura da escola do CAC revelou-se extremamente importante, nele a reflexão sobre as experiências pessoais se transformava em conhecimento ao ser compartilhada. Foi nesse coletivo que se estabeleceu novas formas de relação com os aspectos inerentes à formação do professor, como a leitura e a escrita; a articulação prática-teoria e de forma mais

ampla a própria maneira de conceber e relacionar-se com o conhecimento. Foi nessa relação, baseada na necessidade e no compromisso de partilhar experiências, que a reflexão se consolidou dando origem a um efeito multiplicador das ações de formação do CAC para além de seus muros. Analisar o trabalho dos professores na instituição apontou para a importância de se constituir um coletivo, que tem como premissa a democracia e o orgulho da construção de uma obra, onde se conceba a colaboração, na ação-reflexão entre os sujeitos, como inerente à formação dos professores. Ao organizar o seu dizer para refazer sua história, sua ação, sua reflexão, o professor se coloca diante de desafios que favorecem a autocompreensão, permitindo um *novo pronunciar* (Freire, 1987).

Para concluir, destaco que ao analisar a experiência do CAC, em alguns momentos, os depoimentos soavam um tanto ufanistas. Mas, por que isso ocorre em um contexto de tantas dificuldades econômicas, que afetam diretamente a vida dos professores? Toda a história de inserção política dos participantes e as próprias articulações que deram origem ao CAC não corroboraram uma visão assistencialista, muito menos um ativismo ingênuo. Essa aparente ufania parece ser sustentada, em parte, pelo prazer de encontrarem, se não todas, a fundamental resposta a um aspecto da luta por uma educação de qualidade: a possibilidade de que as crianças das classes populares aprendam a ler e a escrever e, neste processo, os professores se perceberem como profissionais bem-sucedidos, capazes de compartilhar com outros este sucesso.

> *Nós já fomos para o CAC sabendo que não é a escola que vai transformar a sociedade. A gente não tinha esse tipo de visão liberal. Mas a gente acreditava que a escola tinha um*
>
> *papel nessa transformação, um papel importante. E nós, enquanto profissionais da Educação, comprometidos com isso, tínhamos que dar conta de responder algumas coisas.* (...) *Porque, na verdade, os nossos projetos são os nossos sonhos. A gente primeiro precisa estar sonhando. Quando a gente sonha e depois transforma isso em projetos, significa buscar caminhos para que esse sonho se torne real.* (Profª Dalva)

Freire (1998) nos diz que a competência científica não existe em função de si própria, mas está a serviço de algo e de alguém e, portanto, contra algo e contra alguém. Neste sentido, os professores do CAC foram desenvolvendo uma competência científica a serviço das classes populares.

E o que pode soar como ufania ou motivação ingênua, eu chamaria de "esperança". Esperança que assegura a capacidade de sonhar. Como diz Ferreiro (2001a):

> Não temos um projeto viável de sociedade para entregar a nossos alunos. Tenhamos pelo menos a coragem de prepará-los para que eles o inventem. Não barremos o futuro. Deixemos que a esperança flua na conjugação do verbo. Renunciar à esperança na justiça é amputar a educação. 'Você será', 'Nós seremos', 'Você criará' e 'Nós seremos através de sua criação'. (p. 88)

Referências

ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER. 1998. *O método nas ciências naturais e sociais.* Pioneira. São Paulo.

BRUNER, J. 2001. *A cultura da educação.*

CHARLOT, B. "Formação de professores: a pesquisa e a política educacional". In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (orgs.) 2002. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo. Cortez.

FERREIRO, E. 2001 a. *Atualidades de Jean Piaget.* Porto Alegre. Artmed.

_____ 2001 b. *Cultura escrita e educação.* Porto Alegre. Artmed.

FREIRE, P. 1987. *Pedagogia do oprimido.* 17ed. São Paulo, Paz e Terra.

FREIRE, P. 1988. "Alfabetização e cidadania". In: *Revista Educação Municipal*. Ano1, nº 1. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. São Paulo. Cortez.

NÓVOA, A. 2001. *O futuro presente dos professores: o novo milênio ainda demora muito tempo?* Cianorte - Paraná (mimeo).

THOMPSON, P. 1992. *A voz do passado.* Rio de Janeiro, Paz e Terra.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E EXPERIÊNCIAS SINGULARES NARRATIVAS EM TRABALHOS ACADÊMICOS

Maria Luisa Furlin Bampi
UERJ-FFP
maria.bampi@uerj.br

Virginia Georg Schindhelm
UFF/INFES
virginiags@id.uff.br

Resumo: O texto aborda os sentidos e práticas da observação, do registro, da documentação pedagógica referentes às orientações de trabalhos de conclusão de curso de duas professoras de universidades públicas no norte e noroeste fluminense. A relevância dessa escrita para a tomada de consciência de si foi tecida com os memoriais de estudantes em processos de pesquisa-formação. Destaque para o estudante se envolver consigo mesmo ao rememorar e buscar, em seus resgates mnemônicos, em suas experiências passadas, relações com o tema monográfico a ser construído em uma escrita narrativa tecida num material subjetivo, singular e especial (Figueira, Schindhelm, 2024, p. 207). Utilizamos a perspectiva da pesquisa-formação, com abordagens autobiográficas, com histórias de vida, atravessadas pela memória. Destacamos que os nossos registros de temas de trabalhos de conclusão de curso indicam a singularidade dos assuntos escolhidos pela(o)s estudantes. O trabalho objetiva refletir sobre certos desvios nos e dos temas, que emergem de educanda(o)s, fora de campos prescritivos, normativos como os clássicos estudos sobre políticas e currículos. Indicam as relações com as experiências de vida da(o)s orientanda(o)s, que têm origem nas suas narrativas e experiências, portanto mobilizam temas de pertencimento no diálogo do currículo com as práticas sociais, como timidez, afetividade, relações interpessoais e processos de aprendizagem, olhar/escuta sensível, preconceito/ discriminação, gênero e sexualidades, inclusão, autoridade/autonomia etc. Ao tecerem narrativas das memórias de histórias de vida-formação do cotidiano no Ensino Superior, em diálogo com conhecimentos voltados às

práticas sociais de estudantes, de seus saberes mobilizados pelos seus territórios, evidencia-se o "fluxo dialógico, a relevância da escrita para a tomada de consciência de si, do outro e das elaborações próprias" como referem Ostetto e Maia (2023 p. 1127). A pesquisa busca romper com os modos limitantes do atuar pedagogicamente, de modo a evocar intervenções educativas frente à assunção do sujeito/estudante da própria experiência nas feituras de si em alteridade com o outro (Figueira, Schindhelm, 2024). A pesquisa torna essa prática educativa como objeto de construção de um futuro profissional que teoriza a práxis educativa.
Palavras-chave: Prática educativa; Estudante de Pedagogia; orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso.

Introdução

O texto aborda os sentidos e práticas da observação, do registro, da documentação pedagógica referentes às orientações de trabalhos de conclusão de curso de duas professoras de universidades públicas no norte e noroeste fluminense. A relevância dessa escrita para a tomada de consciência de si foi tecida com os memoriais de estudantes em processos de pesquisa-formação. Destaque para o estudante se envolver consigo mesmo ao rememorar e buscar, em seus resgates mnemônicos, em suas experiências passadas, relações com o tema monográfico a ser construído em uma escrita narrativa tecida num material subjetivo, singular e especial (Figueira, Schindhelm, 2024, p. 207). A perspectiva teórica metodológica utilizada é a da pesquisa-formação, com abordagens (auto)biográficas, com histórias de vida, atravessadas pela memória. Destacamos que os nossos registros têm sua origem nos temas de trabalhos de conclusão de curso que indicam a singularidade dos assuntos escolhidos pela(o)s estudantes.

Nesse sentido, o trabalho traz como objetivos: 1) refletir sobre certos desvios nos e dos temas, que emergem de educanda(o)s, fora de campos prescritivos, normativos como os clássicos estudos sobre políticas e currículos; 2) refletir sobre as relações com as experiências de vida da(o)s orientanda(o)s, que têm origem nas suas narrativas e

experiências, portanto mobilizam temas de pertencimento no diálogo do currículo com as práticas sociais, como timidez, afetividade, relações interpessoais e processos de aprendizagem, olhar/escuta sensível, preconceito/discriminação, gênero e sexualidades, inclusão, autoridade/autonomia etc. Ao tecerem narrativas das memórias de histórias de vida-formação do cotidiano no Ensino Superior, em diálogo com conhecimentos voltados às práticas sociais de estudantes, de seus saberes mobilizados pelos seus territórios, evidencia-se o "fluxo dialógico, a relevância da escrita para a tomada de consciência de si, do outro e das elaborações próprias" como referem Ostetto e Maia (2023 p. 1127).

A pesquisa busca sensibilizar sobre os modos limitantes do atuar pedagogicamente, de modo a evocar intervenções educativas frente à assunção do sujeito/estudante da própria experiência nas feituras de si em alteridade com o outro (Figueira, Schindhelm, 2024). A investigação torna essa prática educativa como objeto de construção de um futuro profissional que teoriza a práxis educativa.

Processos metodológicos

Deus disse: Vou ajeitar a você um dom:

Vou pertencer você para uma árvore.
E pertenceu-me.
Escuto o perfume dos rios.
Sei que a voz das águas tem sotaque azul.
Sei botar cílio nos silêncios.
Para encontrar o azul eu uso pássaros.
Só não desejo cair em sensatez.
Não quero a boa razão das coisas.
Quero o feitiço das palavras.
(Manoel de Barros)

A presente pesquisa tem sua origem no projeto desenvolvido em 2013 que tinha como premissa inserir estudantes nas escolas e no campo da docência, em ações de acompanhamento do cotidiano e de observações e registros em um caderno de campo. De modo a

trabalhar com narrativas, grafadas pelas palavras, fomos inspiradas em Manoel de Barros, talvez aquilo que não nos parece sensato nas palavras nos enfeitice. No uso das palavras e em articulação com Prado e Soligo (2007, p.2) intentamos por meio do gênero textual nos e dos memoriais de formação "as contribuições para que os educadores – enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias" e nesse processo de escrita inscreve-se um modo de refletir e reescrever uma prática e uma formação profissional.

Referente à perspectiva teórico metodológica da pesquisa, referenciamos as narrativas (auto)biográficas (Nóvoa e Finger (2010) e Nóvoa (2012), com o professor no centro do processo, ao defender uma formação "na qual os professores têm um lugar predominante na formação de seus colegas, para uma formação a partir de dentro da profissão" (2012, p.13). Estendendo um pouco mais, entende-se como um processo interativo por meio do qual as pessoas aprendem umas com as outras (Freire, 1967). Isto é, a ida à escola para as estudantes significa um movimento de encontro com a profissão ou ainda a concretude e a maior presença da profissão na formação (Nóvoa, 2012).

A pesquisa foi desenvolvida por 5 bolsistas, escolhidos para observar e registrar práticas educativas no cotidiano das escolas. Para Bruner (2001, p.31) os registros "são esforços mentais [...], algo parecido com produzir um rascunho, um esboço, uma maquete do saber". O encontro com o novo da profissão e os registros narrativos das e dos estudantes são entendidas como formas de organizar experiências e o conhecimento, em termos de formato narrativo. Concordamos com Bruner (2001, p. 45) ao afirmar que não basta registrar, "para que a narrativa se transforme em instrumento da mente no lugar da produção de significados, é preciso lê-la, produzi-la, analisá-la, entender seus mecanismos, sentir seus usos, discuti-la."

Entendemos que a proposta de trabalho que inseriu estudantes nos espaços escolares trouxe a complexidade e a riqueza

da escola e do ensino. Nesse sentido seguimos com a pesquisa narrativa em três dimensões com Prado, Soligo e Simas (2014, p.4) ou ainda em "três lugares" – nas **fontes de dados**, no **registro do percurso** e no **modo de produção** de conhecimento – e o modo que pesquisamos se caracteriza como experiência narrativa em todos eles, de forma articulada".

A partir desses referenciais a observação, registro e reflexão possibilitaram novas leituras e a produção de interrogações, reflexões sobre o trabalho. Produziram-se novos saberes, questões para estudo que reverberaram na produção de pesquisas para a conclusão dos cursos de graduação. Assinalamos aqui uma "virada" que a inserção dos e das estudantes no cotidiano da escola e da produção dos diários e reflexões foi produzindo. Isto é, os temas dos trabalhos de conclusão de curso foram apresentando certos desvios que emergiram de educanda(o)s, fora de campos prescritivos, normativos como os "clássicos e repetidos estudos e ideias" no campo pedagógico (Nóvoa, 2012, p.12).

Processos de ação, reflexão e ação a partir dos memoriais de formação

> O si mesmo não é algo estático ou uma substância, mas uma configuração de eventos pessoais em uma unidade histórica que inclui não apenas o que formos, mas também antecipações do que seremos (Bruner, 2001).

O desenvolvimento da *pesquisaformação,* teve o seu início com narrativas em diálogos sobre determinadas situações individuais, escritas lidas e contadas em rodas de conversas e outros instrumentos investigativos como documentos, fotografias e memórias pessoais. Foi desenvolvida com estudantes de uma universidade pública localizada na região do noroeste fluminense, que frequentam os cursos de formação de professores.

Elegemos, em algumas disciplinas dos cursos de licenciaturas em Pedagogia, Computação, dentre outras, um Portfólio Reflexivo como um instrumento para acompanhar o processo de ensino-

aprendizagem, por meio da prática de uma escrita e um registro autoral gráfico de relatos individuais e subjetivos. É um dossiê/documento com registros individuais de experiências vivenciadas e reflexões sobre elas. Busca sensibilizar o (a)s estudantes para a arte de singularizar seus processos, para a arte de produzir seus registros, a arte de produzir-se como sujeito epistêmico.

Com este instrumento, percebemos que o(a)s graduando(a)s podem qualificar suas experiências de estudos no Ensino Superior, por meio de um protagonismo, de modo a romper com

as relações verticais de ensino aprendizagem, em que o professor fornece conceitos e informações e o(a)s estudantes reproduzem. Na proposta, em questão, se reconhece uma complexidade nos processos de ensino-aprendizagem, porque os conhecimentos produzidos no campo educacional são investigados, todavia não são tomados como verdade absoluta. Essa investigação ocorreu por conversas e debates em sala de aula e, por meio do convite à *escrita reflexiva* (Weffort, 1996), sistematizada através de um portfólio (Abrahão, 2003).

Nessa atividade de escrita, as vivências pessoais são estudadas, tensionadas e ressignificadas, considerando as reinterpretações, por conta das diferenças entre o momento em que foram vividas e o momento em que estão sendo estudadas. Importante considerar que as variáveis emergem de deslocamentos geográficos, culturais e contextos históricos dos estudantes investigadores. Nesse sentido, em diálogo com Passeggi (2016, p. 79), tomamos a "reflexão crítica como uma atitude fundante para a formação humana [...]", de modo "[...] a examinar a importância das narrativas da experiência para pensar o sujeito da formação como sujeito biográfico".

Sendo assim, descrevemos a seguir algumas narrativas de estudantes em seus Portfólios Reflexivos.

Currículos e práticas sociais para pensar..... Experiências que trazem o/as estudantes

Graduando no 8º período da licenciatura em Computação

Durante este semestre, acabei sendo surpreendido, me envolvendo em um caminho de exploração e descobertas, mergulhando em assuntos que, inicialmente, pareciam estar à distância de minha realidade, e que, ao final, acabaram por trazer-me diversos questionamentos e reflexões, principalmente acerca de minha própria vivência. Cada tema abordado revelou conexões profundas, em um grande paralelo que perpetuava entre os âmbitos da psicologia, da computação, e principalmente, de minha própria história, surpreendendo-me e instigando-me a buscar mais. Expressar minhas percepções pessoais sobre essa disciplina é, de certa maneira, uma forma de dialogar com meu próprio eu vívido, trazendo assuntos que encontram-se em uma linha tênue entre a complexidade e a delicadeza, os quais, a partir de suas especificidades, tornam-se um desafio a ser desbravado, e que acabam por impactar fundamentalmente, não apenas em relação aos conteúdos educacionais, mas também das noções de vivência cotidiana, particularmente, principalmente acerca de minha própria autonomia. (Narrativa em dez. 2023)

Graduando no 8º período da licenciatura em Computação

Ao longo do semestre, mergulhei em uma jornada de descobertas e reflexões, explorando temas que, à primeira vista, pareciam distantes do meu campo de estudo. Surpreendentemente, cada tópico abordado revelou camadas profundas de conexões entre a psicologia e a computação, expandindo minha compreensão sobre ambos os domínios. Expressar minhas impressões pessoais sobre essa disciplina é um exercício enriquecedor. A complexidade da timidez, a dinâmica delicada da adolescência, as nuances de autoridade e autonomia, e as discussões cruciais sobre preconceito, discriminação e gênero abriram minha mente para perspectivas antes não exploradas. Essas experiências não apenas aprimoraram minha compreensão acadêmica, mas também despertaram uma autoavaliação profunda sobre minha própria visão de mundo. Ao enfrentar o desafio de criar este Portfólio Reflexivo, reconheço a importância de articular minhas próprias emoções e aprendizados. Esta autoavaliação não apenas encapsula meu percurso acadêmico, mas também serve como um testemunho das transformações pessoais que ocorreram ao longo desta jornada. Ao compartilhar minhas reflexões,

espero não apenas atender aos requisitos acadêmicos, mas também transmitir a autenticidade das emoções e descobertas que esta disciplina provocou em mim. (Narrativa em dez. 2023)

Graduanda no 2º período da licenciatura em Pedagogia

A disciplina me fez embarcar e reviver experiências, e muitos momentos já vivenciados em minha vida a partir de cada conteúdo ministrado pela professora Virginia. Em cada assunto trabalhado, era uma nova descoberta e história relembrada. Cada relato e experiências, principalmente da vida de cada aluno, foi importante para que houvesse um melhor entendimento de cada tema. Foi muito interessante viver e estar presente para escutar as histórias de vida de cada colega na sala de aula. Cada um me fez perceber que todos nós somos como um livro. Alguns com muitas páginas e outros com poucas, alguns possuem partes que queriam rasgar e reescrevê-las. Somos todos feitos de histórias, acontecimentos, momentos e lembranças. A disciplina me fez ter um novo olhar para muitas questões que já faziam parte do meu dia a dia e eu não percebia, como a timidez, e nela, a minha dificuldade na interação com algumas pessoas e situações.
Todas os assuntos abordados foram de grande valor não só para a nossa formação de pedagogos/professores, mas também para as nossas vidas. (Narrativa em dez. 2023)

Graduando no 4º período da licenciatura em Pedagogia

No presente portfólio, contarei histórias e experiências vividas por mim, que entrelaçam os textos estudados e debatidos dentro de sala de aula. Escrever sobre mim é uma experiência nova, uma oportunidade para expressar e compartilhar quem sou, e como me tornei o sujeito que sou. A jornada começa com a minha vivência de relações de meu Gênero e Sexualidade, onde examino as construções sociais que influenciaram minha compreensão desses conceitos. A timidez que marcou minha infância torna-se uma lente, me permitindo compreender as nuances dessas questões e, assim, promover ambientes educacionais mais inclusivos e respeitosos. A minha Subjetividade pessoal se revela crucial, pois destaco as experiências pessoais que moldaram minha visão de mundo, e como me tornei uma pessoa extremamente única, mas bem complexa. A pedagogia, então, se torna um espaço para ampliar as perspectivas, reconhecendo e valorizando a diversidade de vozes e narrativas presentes no ambiente educacional. Explorarei minha relação com as Mídias Sociais, observando seu papel como ferramenta e desafio na sociedade contemporânea. Consciente dos impactos

dessas plataformas na formação de identidades, dialogarei em como integrar de maneira consciente e crítica o uso das mídias no contexto educacional. Falar das minhas experiências pessoais é algo complexo, mas incrivelmente inspirador. Mesmo atravessando desafios significativos, me mantenho firme. Como um homem gago, gay afeminado e um pouco tímido na área da educação, encaro diariamente a pressão de ser quem sou, desafiando padrões. Sinto orgulho da minha jornada, da coragem de escolher este caminho e superar adversidades. Espero poder inspirar futuros jovens a seguirem seus sonhos, apesar dos obstáculos no caminho.

Por isso, esse exercício não é apenas uma análise; é um compromisso contínuo de trazer a riqueza dessas experiências para enriquecer o campo pedagógico, promovendo diálogos abertos e respeitosos que moldem não apenas a educação, mas também a compreensão mais ampla da sociedade em que vivemos. Ao concluir este portfólio, não posso deixar de destacar a profunda influência que a disciplina de Tópicos em Psicologia e Desenvolvimento Humano teve em minha compreensão do ser humano e da sociedade. Os temas abordados ao longo do curso se revelaram não apenas relevantes, mas verdadeiramente enriquecedores, proporcionando insights que transcendem as páginas dos textos lidos e debatidos. Ao longo da disciplina, percebi que a mesma não se limitava a uma mera transmissão de conhecimento, mas funcionava como um ponto de partida para uma jornada de autoconhecimento e crescimento. Cada tema abordado em sala de aula serviu como um convite à reflexão, levando-me a questionar minhas próprias crenças e valores. Aprendi que os conceitos apresentados nos livros não são apenas teorias distantes, mas sim ferramentas práticas que podem ser aplicadas no cotidiano. Eles se tornaram alicerce para minha compreensão do ser humano, proporcionando-me uma visão mais ampla e profunda das complexidades que permeiam nossa sociedade. A partir desse entendimento mais profundo, minha busca por um papel significativo na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva ganhou ainda mais propósito. A disciplina agiu como um guia, direcionando-me na identificação de oportunidades para contribuir efetivamente para o bem coletivo. Além disso, o contato com colegas de diversões períodos, e até de outros cursos, enriqueceu minha experiência, me proporcionando momentos leves e dinâmicos que transcendem os limites da sala de aula. As discussões estimulantes e os debates construtivos desafiaram minhas ideias preconcebidas, ampliando minha visão de mundo e sociedade, fortalecendo muito na minha luta enquanto militante LGBT. Portanto, a disciplina não foi apenas um conjunto de temas sociais abordados em sala de aula; foi um catalisador para minha própria evolução pessoal e profissional. Esses tópicos não são apenas conceitos, mas sim ferramentas que moldaram minha compreensão do ser humano e orientaram minha busca por um papel

> significativo na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Me senti honrado de ter a oportunidade de fazer essa disciplina, ainda mais por ela ter sido novidade. Sinto que apesar de ter tido algumas dificuldades, consegui aproveitá-la bastante. Digo também que a tanto a disciplina quanto o Portfólio, foram experiências bem interessantes que pude vivenciar. Eu gostei! (Narrativa em dez. 2023)

Frente às narrativas selecionadas, ressaltamos que somos porque fomos produzidos, em nossas formas de subjetivação, por modelos e formas que perpassam por nossas maneiras de perceber o mundo, de nos relacionar com ele e de atuar nele com nossas vivências, experiências, emoções e comportamentos.

Nossos estudantes foram convidados a registrar, de maneira organizada, o que foi trabalhado na disciplina ao fazer uma "costura" dos conteúdos teóricos da disciplina com suas vivências e reflexões. Vale ressaltarmos que, segundo Delory-Momberger (2016, p. 136) "[...] o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma *história*: história de um instante, história de uma hora, de um dia, história de uma vida". Nossos estudantes viveram seus próprios momentos de história das disciplinas, que cursaram na universidade.

Nosso instrumento de avaliação da disciplina teve como objetivo facilitar o processo de construção de conhecimento contextualizado, favorecendo a compreensão dos significados possíveis e a atribuição de sentidos às próprias experiências e aos conceitos que constituem o cerne da aprendizagem, estimulando o desenvolvimento crítico e reflexivo do estudante. Dialogamos com Ferrarotti (1988), porque o autor afirma que, nos estudos autobiográficos, fica clara a imbricação já referida entre o eu pessoal e o eu social, permitindo reconstruir os processos que fazem de um comportamento a síntese ativa de um sistema social a interpretar a objetividade de um fragmento da história social a partir da subjetividade não iludida de uma história individual.

Parafraseando Delory-Momberger (2012) entendemos que a narrativa não é apenas um sistema simbólico de que os estudantes dispuseram para exprimir o sentimento de suas existências, pois o

que dá forma ao vivido e à experiência deles são as narrativas que os próprios fazem desse vivido e dessa experiência. Segundo a autora, "[...] o narrativo é o lugar onde a existência humana toma forma, onde ela se elabora e se experimenta sob a forma de uma história". (Delory-Momberger, 2012, p. 40)

Nesse sentido, "[...] o *campo de conhecimento* da pesquisa biográfica é o dos processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social", complementa a autora (Delory-Momberger, 2016, p. 136).

Alguns atravessamentos para refletirmos

A inserção na escrita de portfólios, na universidade, com temas que emergiram dos estudantes, possibilitou deslocamentos culturais, históricos, sociais, educacionais e até geográficos, que sinalizam concepções e modos outros de narrar e refletir nos processos de formação inicial de professoras(es) da área da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Trazemos aqui evidência em alguns recortes dos portfólios narrativos dos estudantes universitários com as marcas do vivido e que produzem saberes e fazeres, que emergem de cotidianos educativos: "[...] *Cada tema abordado em sala de aula serviu como um convite à reflexão, levando-me a questionar minhas próprias crenças e valores"*.

Dando continuidade às nossas reflexões, como um modo de não encerrar, fazemos da narrativa dos estudantes nossas considerações: *"[...] esse exercício não é apenas uma análise; é um compromisso contínuo de trazer a riqueza dessas experiências para enriquecer o campo pedagógico, promovendo diálogos abertos e respeitosos que moldem não apenas a educação, mas também a compreensão mais ampla da sociedade em que vivemos"*. Por meio desta narrativa, não apenas expressa-se o vivido, todavia ressaltamos os princípios que fundamentam uma investigação narrativa: apreensão e

compreensão dos processos de edificação dos "pontos de vista" que emergem das situações experimentadas pelo estudante implicado na investigação, acompanhando

"[...] as duas passagens: da experiência à linguagem – ou a expressão pelas palavras do vivido – e a configuração das palavras em textos – ou a narração", conforme esclarece Breton (2020, p. 13). Outro estudante sinaliza a escola como um lugar de liberdade:

> *[...] A partir dessas experiências vividas nessa escola a escola que para mim, sempre foi e ainda é, um lugar de busca e de liberdade onde as vivências e intercorrências têm contribuído para a constituição enquanto pessoa, enquanto professora(es), e ao refletir sobre a minha própria prática, encontro-me, cada vez mais em um processo formativo e reflexivo da docência. Diante dos temas escolhidos observa ganhar relevância um propósito de uma sociedade mais justa e inclusiva*".

Como sujeito epistêmico (do conhecimento) o estudante em formação, percebe seu modo de ser, de conceber o mundo e de se conceber no mundo, desenvolve sua capacidade de reflexão crítica e política, de modo a reconhecer o poder da cultura acadêmica sobre si, também "[...] de avaliar e projetar alternativas para viver melhor e contribuir para que outros também vivam melhor nas suas relações com o poder que emana da cultura", como esclarece Passeggi (2016, p. 73). Somado ao que já foi dito, a escrita de portfólios possibilita:

> [...] *Expressar minhas percepções pessoais sobre essa disciplina é, de certa maneira, uma forma de dialogar com meu próprio eu vívido, trazendo assuntos que encontram-se em uma linha tênue entre a complexidade e a delicadeza, os quais, a partir de suas especificidades, tornam-se um desafio a ser desbravado, e que acabam por impactar fundamentalmente, não apenas em relação aos conteúdos educacionais, mas também das noções de vivência cotidiana, particularmente, principalmente acerca de minha própria autonomia".*

Nosso estudante mostrou-se como um ser de sensibilidades ao exprimir todos os sentimentos "agradáveis" ou "desagradáveis" vividos no quotidiano, em ligação direta com as sensações corporais, que se exprimem em todas as atividades consigo mesmo e com os outros. Este ser está em contato com os impactos de seus

sentidos e sobre os efeitos em cadeia que eles acarretam em termos de emoção, de imaginação, de cognição, de ação (Josso, 2007).

Enfim, enquanto docentes aprendemos com os estudantes não apenas ouvi-los, mas de escutá-los de modo atento e reflexivo sobre o que têm a nos dizer e o que sentem. No cotidiano da universidade vamos inventando juntos(as) outras formas e temas de estudo, de comunicação e de reflexão da vida e da formação. Nesse processo e contexto, os estudantes se fizeram protagonistas de estudos, de sua própria formação alimentando os estudos e pesquisas da e na universidade com suas interrogações e experiências. "Ademais, é o homem, e somente ele, capaz de transcender " (Freire, 1967, p.40).

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. In: História da Educação, **ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, RS, nº 14, set 2003. p. 79-95.

BRETON, Hervé. Investigação Narrativa: entre detalhes e duração. Boa Vista/RR: Universidade Federal de Roraima, Campus do Paricarana: REPI – **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 1, n. 1 (especial), 2020. p. 12-22.

BRUNER, Jerome **A cultura da Educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga; Maria da Conceição Passeggi; Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. Salvador, BA: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 01, n. 01, jan./abr. 2016. p. 133-147.

FERRAROTTI, F. Sobre a Autonomia do Método Biográfico. In NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FIGUEIRA, Sandro Tiago da Silva. SCHINDHELM, Virginia Georg. Diálogos entre a Pesquisa (Auto)biográfica e as práticas de orientação em monografias de graduação. Cuiabá, MT: Universidade Federal de Mato Grosso: **Revista de Educação Pública**, v. 33, jan./dez. 2024. p. 192-210

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: **Educação**. Porto Alegre, RS: Escola de Humanidades da PUCRS, ano XXX, n.3 (63) set/dez 2007. p. 413-438.

MAIA, Marta Nidia Valella Gomes, OSTETTO, Luciana Esmeralda. Da necessidade e do desejo de escrever: uma conversa com Madalena Freire sobre observar, registrar e documentar. Entrevista Dossiê Educação, infâncias e práxis pedagógica: registrar e documentar movimentos de (re)existência na Educação Infantil. **Zero-a-Seis, Florianópolis**, v. 25, n. 48, p. 1125-1144, jul./dez. DOI: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e94452

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. Vitória, ES- PPGE/UFES: **Cadernos de Pesquisa em Educação**. a. 9, v. 18, n. 35, jan./jun. 2012. p. 11-22

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. Joaçaba, SC: **Roteiro**, v. 41, n. 1, 2016. p. 67–86.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: _____; _____ (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas: Alínea, 2007. p. 45-59.

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

DONA PENHA: UM LEGADO DE TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO FEMININA EM PETRÓPOLIS

Márcio Vinícius Delgado
Mestrando Universidade Federal do Rio de Janeiro
marcioviniciusdelgado@gmail.com

Resumo: O presente estudo busca resgatar a trajetória de Maria da Penha, diretora de uma escola pública em Petrópolis e seu papel transformador na educação feminina. Analisando um recorte histórico da educação feminina no Brasil, desde a lei de 1827, a pesquisa explora como o cenário educacional na região serrana do Rio de Janeiro, marcado por desafios e desigualdades, foi transformado pela atuação de Dona Penha. Acredita-se que este cenário fornece embasamento para enfatizar o impacto de seu trabalho como diretora de uma escola pública situada em uma comunidade e como seu trabalho teve um efeito transformador em inúmeras vidas e trajetórias profissionais. O artigo inclui entrevistas com pessoas que foram impactadas por Dona Penha, incluindo a atual diretora da escola, duas merendeiras, sua irmã e três ex-alunas que agora são professoras. O objetivo é valorizar o trabalho feminino dessa diretora como contribuição à educação brasileira e destacar os desafios enfrentados na busca por educação, formação e participação no mercado de trabalho. A pesquisa busca destacar o legado de Dona Penha como um marco na história da educação do bairro, de sua cidade e seu país, inspirando outras mulheres a assumirem posições de liderança, lutando por uma educação de qualidade para todas e todos.
Palavras-chave: Educação Feminina; Liderança Educacional; Transformação Sociocultural.

A libertação é um processo que nos coloca em movimento rumo à utopia, compreendendo-a como aquilo que ainda não existe. Muito ainda temos a caminhar, há muitos obstáculos a atravessar em busca da realização de nossos sonhos possíveis."
Fabiana Eckhardt

Introdução

A ideia deste artigo surgiu como proposta de trabalho final da disciplina de Educação Brasileira, no curso de mestrado em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro no ano de 2023. Dentre as propostas sugeridas pela professora, escolhi a que mais se aproximava dos textos trabalhados durante o semestre e minha formação.

Durante minha trajetória acadêmica, desde os anos iniciais, percebi que a educação brasileira era desenvolvida pela classe feminina. As chamadas "tias" fizeram-se presentes durante os primeiros anos do ensino fundamental. Ao chegar nos anos seguintes, no fundamental II, a variação de gênero ainda era bem pequena, com predominância feminina. Já no ensino médio, essa variação começou a demonstrar sinais dos grandes problemas de acesso à educação de mulheres no Brasil. Percebi que a balança havia mudado, pesando agora para o lado masculino. Mais professores, com graus de formação maiores. Essa realidade se estendeu para a graduação. Nesse pequeno exercício reflexivo, percebi a segregação que ocorria na educação, onde os anos iniciais eram compostos, em sua maioria, por mulheres e os anos finais, por homens. Nessa linha de pensamento, conclui que as professoras são a base e o sustento da educação básica nacional, mas que nem sempre são estudadas como deveriam, com suas lutas, reivindicações e conquistas. Esse fator pode influenciar essa conquista por graus maiores na formação e consolidação no campo de trabalho. Entendo que falar delas é falar um pouco de todos nós.

No Brasil, bem como no mundo, o mercado de trabalho e, consequentemente, a vida em sociedade, foi e ainda é um indicativo de desigualdade de gênero. Ao longo dos séculos essa desigualdade foi sendo mitigada, mas ainda está presente como um fantasma que assombra a realidade feminina. Levantamentos recentes de órgãos estatísticos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que, no Brasil, essa diferença está de 72% dos homens inseridos no mercado de

trabalho para apenas 52% de mulheres. Essa porcentagem demonstra que para cada 10 homens, 7 estão empregados, enquanto para as mulheres, apenas 5 estão em atividade. Essa realidade ainda piora quando mulheres brasileiras tem 34% mais probabilidade de se formar no ensino superior, mas menos chances de conseguir um emprego. Esses dados estão presentes no relatório *Education at Glance* 2019, encomendado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Pode-se dizer, ainda, que há uma grande lacuna quando se fala de igualdade entre os gêneros que remonta a tempos imperiais no Brasil.

Baseando-me nos textos e reflexões suscitadas nessas aulas, iniciarei com um recorte dos primórdios das lutas para educação feminina no Brasil, tendo como ponto de partida a promulgação da lei 15 de outubro de 1827, seu debate no senado e o intenso trabalho feminino na imprensa do século XIX, o que abriu caminho para que muitas mulheres viessem a se formar e transformar muitas vidas. Esta reflexão visa contribuir para a construção afetiva, porém significativa, da memória da diretora Maria da Penha, conhecida como Dona Penha. Essa parte do artigo inclui entrevistas com a atual diretora da escola, duas merendeiras, sua irmã - que manteve uma conexão com ela não apenas por laços familiares, mas também profissionais - e três ex-alunas, agora professoras, que tiveram suas vidas e carreiras transformadas pelo trabalho dedicado e altruísta da diretora em questão. Uma diretora que marcou os anos iniciais não só da minha educação, mas de muitas outras pessoas.

O objetivo deste artigo, além da construção e preservação da memória desta grande mulher, é a valorização do trabalho feminino na educação brasileira, que muitas vezes é minimizado ou segregado a uma determinada função. A ideia é destacar um período crucial na luta pelos direitos das mulheres à educação, formação e participação no mercado de trabalho. Pretendo elucidar os desafios enfrentados durante essa jornada, que possibilitaram a Dona Penha não apenas obter uma educação formal, mas também assumir a liderança de uma escola. Nesse papel, ela influenciou

positivamente as vidas e carreiras de inúmeras mulheres. Hoje, essas mulheres estão em posição de contribuir significativamente para a educação de outras pessoas, transformando suas realidades.

Caminhos abertos para educação de mulheres no Brasil

Existem muitos movimentos ao longo da história relacionados à legitimação do direito das mulheres. Especificamente na área da educação feminina brasileira, que faz parte da construção desse artigo, foi no século XIX que o cenário começou a sofrer modificações significativas. Esse século foi marcado, já em seus primeiros anos, com intensas mudanças governamentais para o Brasil, o qual teve sua independência proclamada em 1922. Considero os próximos dois tópicos fundamentais para a história da educação feminina no Brasil e, com quase um século de distância desses eventos para a trajetória de Maria da Penha, eles permitiram que essa diretora, a quem este artigo presta homenagem, pudesse se formar e se dedicar com grande empenho ao cargo de gestora de uma escola por quatro décadas

A Lei de 15 de novembro de 1827

Sabemos que todas as mudanças não acontecem instantaneamente e essa não seria diferente. Havia ainda no Brasil resquícios inapagáveis da monarquia, mas a educação, no ano seguinte da proclamação, já estava nas mudanças da constituição do novo regime, como no trecho destacado a seguir:

> A questão da instrução pública foi amplamente debatida na Assembleia Constituinte de 1823. Sobre a questão dos ensinos menores, as discussões concentraram-se na elaboração de um tratado sobre a educação da mocidade, e, no ensino superior os debates giraram em torno da proposta de criação de duas universidades no Brasil, uma no Norte e outra no Sul. (CASTANHA, 2013. p.50)

É notável a importância que a educação possuía ao novo governo, já que era de interesse do mesmo que seu povo fosse instruído. Sendo o Brasil um império com diversas etnias e culturas, os saberes eram diversos e o imperador precisava unificar a população, pela educação, da forma mais ágil que conseguisse e, para possibilitar esse feito, uma nova constituição foi promulgada em 1824, decidindo que a educação seria gratuita a todos os cidadãos, como Castanha nos confirma:

> A questão da educação foi mencionada de forma breve e objetiva no seu artigo 179, inciso XXXII - "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" - e no XXXIII, que dá a entender que haveria "Colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas-Artes e Letras". (CASTANHA, 2013. p.51)

Nesse ponto cabe uma reflexão que poder ter servido como influência para novas modificações na legislação educacional brasileira, no que se refere à educação feminina. Podemos notar que a lei se refere a uma educação gratuita a "todos os cidadãos" e, sabendo que, na época, os considerados aptos a receber educação eram os homens, estamos tratando de uma lei escrita e baseada na língua portuguesa que não era acessível a todos. Explicando de maneira mais clara, há uma linha de gramáticos que consideram a língua portuguesa machista e sexista, pois utiliza do gênero masculino para englobar outros gêneros. Dentro dessa linha, os pesquisadores Guilherme Ribeiro Colaço Mäder e Heronides Maurílio de Melo Moura defendem que:

> O "masculino genérico" pode ser definido como o uso do gênero gramatical masculino para denotar ambos os gêneros (homens e mulheres). Este uso é tradicionalmente explicado pelo conceito de "gênero não marcado" – o masculino seria semântica e morfologicamente o gênero não marcado. (MÄDER e MOURA, 2015. p.33)

Dessa forma, "todos" poderia, mesmo que utopicamente, ser considerado uma prerrogativa para que mulheres tivessem direito à educação básica. Suponho que tal amplitude no significado do

termo, pode ter tido grande importância aos debates da lei que viria a ser promulgada posteriormente.

Para agilizar o processo de ensino, já que o império contava com poucos professores formados, a nova constituição autorizava o ensino mútuo ou método *Lancaster*[1], decisão que explicitada na passagem que segue:

> Visando a estender a instrução primária aos cidadãos, a Coroa empenhou-se em difundir o ensino mútuo, ou método Lancaster. Para tanto, o Imperador determinou que, assim que os alunos matriculados na escola de ensino mútuo, "estejam suficientemente habilitados para se empregarem como Professores de um tão profícuo método, se faça constar na secretaria de Estado dos Negócios da Guerra, para que sejam reenviados às suas respectivas Províncias" para iniciar o trabalho de ensino. (CASTANHA, 2013. p.51)

Um marco relevante para a educação feminina brasileira é a promulgação da lei 15 de outubro de 1827 e seu debate no senado. Considero tal fato como um dos primeiros reconhecimentos legais do direito das mulheres à educação.

Essa lei previa a criação de escolas de primeiras letras para meninas, que receberiam o ensino básico, sendo alfabetizadas em ambientes diferentes dos meninos, pois essas escolas teriam uma separação de gênero. Como todas as leis, essa também possui limitações ao não estabelecer como essas instituições femininas seriam financiadas ou mantidas. Esse problema, sem sombra de dúvidas, acarreta diversas dificuldades de infraestrutura, inviabilizando a criação e preservação de tais atividades. Outro problema era com o foco da lei apenas no ensino básico, sem prever a educação e formação de mulheres adultas, limitando as oportunidades educacionais das

[1] O método Lancaster, também chamado de método mútuo, foi uma inovação do século XVIII desenvolvida por Joseph Lancaster. Ele foi projetado para maximizar a eficiência do ensino, permitindo que muitos alunos fossem educados com recursos limitados. A estratégia central desse método era o uso de alunos com estudos mais avançados, conhecidos como monitores, que instruíam seus colegas com menor ou nenhuma instrução.

mulheres e, novamente, ameaçando a permanência de tais instituições. Este último tema foi um dos assuntos levantados no debate, o qual será comentado adiante.

Quanto ao debate, feito somente por homens, foi marcado por uma intensa discussão e divergências sobre o real papel da mulher na sociedade. Os que defendiam a educação feminina argumentavam que as mulheres tinham o direito de estudar, assim como os homens, pois era extremamente importante para o desenvolvimento do país, já que eram as progenitoras e educadoras de outros homens. Podemos notar que a defesa se concentrava ainda nos serviços do cuidado da família, mas serviu de caminho para que muitas mulheres conquistassem seus diplomas. Castanha reitera no trecho a seguir que:

> Por sua vez, o deputado Baptista Pereira se posicionou favorável à instrução feminina. Segundo ele, era preciso acabar com o "despotismo, que o sexo masculino" tem exercido "sobre o feminino" e concluiu: "Essas ideias estão já inteiramente proscritas. Sem haver instrução, não pode haver costumes, e sem bons costumes não pode haver virtude, por consequência tanto direito às despesas que faz a nação, tem o sexo feminino como o sexo masculino". (CASTANHA, 2013. p.62)

Outras discussões também tiveram grande peso nessa votação, como a burocrática seleção de profissionais para ensinar. Castanha (2013, p.61) salienta que diversos deputados se manifestaram a favor das professoras, defendendo que as mesmas fossem dispensadas dos exames, ou pudessem fazê-los nas redondezas de onde residiam.

Os opositores, por sua vez, defendiam que as mulheres deveriam se concentrar no papel doméstico, pois deveriam criar os filhos com saúde, valores, sem contar os afazeres caseiros, para poupar os maridos dos serviços da casa. Consideravam, também, a educação como perigosa para as mulheres, talvez por permitir que elas se tornassem independentes e se libertassem desses pensamentos machistas que eles tinham. Tais discussões possibilitaram o avanço das ideias sufragistas invocadas pelo

movimento feminista e abriram campo para mais contribuições para a causa.

Mesmo com as limitações abordadas durante sua aprovação, a lei foi regulamentada e contribuiu para expansão e reconhecimento como direito ao acesso à educação das mulheres e podemos considerá-la um exemplo de como iniciativas governamentais como essas desempenham um papel importante na promoção de uma educação de qualidade e sem discriminação. Castanha (2013, p.66) afirma que ela foi concebida em um contexto político, social, cultural e econômico e, por esses motivos, expressa o consenso do parlamento sobre específicas necessidades para a educação de um Brasil recém independente. E continua "O ano de 1827 é, sem dúvida, um ano incomum para a história da educação brasileira" (CASTANHA, 2013. p.63).

O papel da imprensa na luta pelo direito à educação das mulheres

Outro movimento relevante que pode ser destacado é o intenso trabalho de mulheres na imprensa do século XIX. Mulheres comprometidas com a causa que, empoderadas pelo letramento, se apoderaram da leitura e escrita, como sinaliza Constância Lima Duarte em seu livro "Imprensa Feminina e Feminista no Brasil: século XIX: Dicionário ilustrado" e, assim, utilizavam de um meio de comunicação para atingir um ideal tão sonhado.

> Quando as primeiras mulheres tiveram acesso ao letramento, imediatamente se apoderaram da leitura, que por sua vez as levou à escrita e à crítica. E independente de serem poetisas, ficcionistas, jornalistas ou professoras, a leitura lhes deu consciência do estatuto de exceção que ocupavam no universo de mulheres analfabetas, da condição subalterna a que o sexo estava submetido, e propiciou o surgimento de escritos reflexivos e engajados, tal a denúncia e o tom reivindicatório que muitos deles ainda hoje contêm. Mais do que os livros, foram os jornais e as revistas os primeiros e principais veículos da produção letrada feminina, que desde o início se configuraram em espaços de aglutinação, divulgação e resistência. (DUARTE, 2016. p.6)

Buscando reconhecimento ao lerem publicações femininas, essas pioneiras conseguiram desbancar uma imprensa e literatura majoritariamente machista, exigindo e estimulando o empoderamento de outras mulheres. É interessante notar que as publicações possuíam uma diversidade que ia desde os temas escolhidos às ideologias seguidas, sendo uns mais feministas e outros conservadores.

> E os periódicos são surpreendentemente múltiplos em sua diversidade. Há os assumidamente feministas; os assumidamente conservadores; os que não se comprometem; os que se limitam ao passatempo; os que visam certos segmentos, como a jovem, a mãe de família, a adolescente, a estudante; e os que se dedicam a temas específicos: literatura, educação, política, lazer, moda, humor. Há também os que trazem um pouco de tudo em suas páginas: poesia, romance, charadas e escritos militantes. (DUARTE, 2016. p.15)

Ainda há o movimento feminino apoiado por alguns homens, como foi o caso dos periódicos "Mentor das Brasileiras" e "O Porvir", que faziam exposições e denúncias do tratamento que as mulheres recebiam e dos direitos que lhes cabiam:

> Muitos, dentre os dirigidos por homens, deram voz e vez às mulheres – o Mentor das Brasileiras (1829- 1832), de São João del-Rei, e O Porvir (1877), de Campinas, são bons exemplos. Nesse último, o editor comparou a opressão vivida pelas mulheres ao regime escravocrata, e ainda denunciou os disfarces usados cotidianamente pelos homens para submetê-las ao seu jugo. (DUARTE, 2016. p.15)

Um nome extremamente relevante nessa fase é Francisca Senhorinha da Mota Diniz, que gestou seu jornal em meio ao movimento de emancipação feminina, com ideia de abordar uma gama de temas relacionados ao direito das mulheres, incluindo: Educação, onde argumentava que era um direito essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional das mulheres; Trabalho, defendendo que as mulheres deveriam ter direito de trabalhar e contribuir para a construção da sociedade; Política, argumentando que as mulheres deveriam ter direito ao voto, pois deveriam ter os

mesmos direitos de opinar e participar das decisões que afetavam a sociedade que, inclusive, foi tema de edições como as "O Sexo Feminino" e "15 de novembro do Sexo Feminino"; e Família, onde defendia igualdade entre homens e mulheres no casamento e na condução da educação dos filhos. Tais edições se consolidaram como um importante veículo de divulgação dessas questões no país.

Essas publicações continham um apelo relevante pela educação feminina, pois até meados de 1870, o número de mulheres alfabetizadas no Brasil era ínfimo, uma vez que a ideologia patriarcal predominante na sociedade se opunha à educação das mulheres, temendo que essa educação pudesse levar a mudanças comportamentais. Para conter possíveis represálias, procuravam controlar os ensinamentos oferecidos às meninas, diferenciando-os dos ofertados aos meninos. Dessa forma, Duarte (2016) enfatiza que o androcentrismo[2] presente no seio da família patriarcal destinava aos homens os benefícios da cultura e excluía as mulheres desse bem. Essa educação diferenciada era imposta como uma forma de respeitar as supostas "diferenças biológicas e morais" entre os sexos. Enquanto os homens eram preparados para o mundo do trabalho, as mulheres eram ensinadas principalmente sobre comportamento doméstico e habilidades como costura, chamada de "educação da agulha".

No final do século XIX e início do século XX, a educação feminina brasileira sofreu retrocessos e avanços. No âmbito dos avanços, em 1879, as primeiras brasileiras Rita Lobato, Ermelinda Lopes de Vasconcelos e Mirtes de Campos, ingressaram nas faculdades de Medicina e de Direito, após a abertura das universidades às mulheres. Como retrocesso, instituições como o Pedro II, que ofereciam ensino às meninas, deixaram de oferecer e só retomaram o ensino de mulheres em 1927. É importante salientar que essa realidade era restrita a uma classe social e "se essa era a

[2] Androcentrismo é a perspectiva que coloca o homem como o ponto central e considera suas experiências como universais, permeando diversas áreas da sociedade, incluindo política, economia, cultura e linguagem.

situação educacional das jovens da elite na principal cidade do país, pode-se imaginar como devia ser nas demais províncias." (DUARTE, 2016. p.18)

Duarte prossegue ao afirmar que "A partir de 1870, os órgãos feministas se multiplicam com uma rapidez espantosa, minimizando o isolamento das mulheres, divulgando as conquistas e realizando uma espécie de rede de apoio e intercâmbio intelectual entre eles." (DUARTE, 2016. p.18). Com novo cenário exposto, outras brasileiras, como Nísia Floresta, no jornal "A Família", marcaram presença nessa luta pelos direitos das mulheres ao traduzir e publicar, em jornais e revistas, artigos de publicações estrangeiras. Viajavam para outros países e participavam de eventos feministas, conhecendo outras mulheres que lutavam por essa causa. Dessa forma, divulgavam em suas publicações essas ideias inovadoras e libertadoras, que foram fundamentais para o desenvolvimento da educação feminina no Brasil, inspirando outras mulheres a lutar pelos seus direitos e a contribuir para o avanço da igualdade de gênero no país

Encerro esse subitem com uma fala de Nísia Floresta, na obra Opúsculo Humanitário, pois acredito que resuma esse breve, mas importante recorte feito do movimento de legitimação ao direito da educação feminina no Brasil: "Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado emancipação da mulher, nossa débil voz se levanta na capital do Império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres!" (FLORESTA, 1889). Esse clamor fez com que muitas mulheres pudessem ter acesso a uma educação que lhes permitisse ensinar outras pessoas, outras mulheres, como é o caso da diretora Maria da Penha, homenageada nessa construção de sua memória.

Maria da Penha do Amarante Silva e a troca de olhares

Falar do outro é uma tarefa que exige muito cuidado, principalmente ao contribuir para memória de uma pessoa singular que construiu uma vida profissional tão brilhante. Acredito que, por todas as experiências que vivi e aprendi com Dona Penha,

principalmente nos momentos "cara-a-cara" que passava em sua sala, desenvolvi uma proximidade que me permite homenageá-la e me torna responsável, por ora neste artigo, em contribuir e perpetuar parte de sua vida. Assim como Fabiana Eckhardt afirma, essa "proximidade é o ponto de partida de toda responsabilidade pelo outro" e prossegue "ao dirigir o olhar para o outro se é olhado também" (ECKHARDT, 2020. p.106).

Posso assegurar que, nas inúmeras conversas que tive com ela, muitas vezes me vi refletido. Nosso olhar mútuo transmitia confiança, amizade e segurança. Era uma troca de olhares que nascia do encontro de nossos olhos, um olhar recíproco carregado de significado. "Pensar o olhar como recíproco me faz compreender que podemos nos descobrir no olhar do **outro** quando nesse choque os olhares se encontram. A expressão cotidiana de olhos nos olhos é utilizada quando queremos captar além da fala do **outro**" (ECKHARDT, 2020. p.107). Dessa forma, Dona Penha conseguia acessar meu âmago, com carinho e respeito, nas inúmeras vezes que fui para direção, pois não sossegava na sala de aula, mas ela sempre que me aconselhava carinhosamente e falava "Ah, meu loro". Essa e outras atitudes, no que diz respeito à minha educação, ajudavam-me a refletir o que fazia e, dessa forma, considero-a uma das principais agentes na minha formação inicial, que se estendeu para a vida.

Inclinação à educação

Maria da Penha do Amarante Silva, nasceu na cidade do Rio de Janeiro no 2 de abril de 1952. Carinhosamente chamada de Dona Penha, também carregava em seu nome o peso pela luta, resistência e comprometimento com a vida do próximo. Era uma mulher negra, de família humilde, mas que se esforçou para estudar, visando sempre contribuir para a vida do outro. Dessa forma, venceu as expectativas impostas pela sociedade e tornou-se uma profissional exemplar.

Desde os 15 anos, Dona Penha conciliava o trabalho de babá, empregada doméstica e costureira com a busca incansável por conhecimento. Noites mal dormidas e dias exaustivos não a impediram de perseguir o sonho de se formar. A força de vontade e a determinação eram suas maiores aliadas, sempre acompanhadas de um sorriso e palavras de conforto para aqueles ao seu redor.

A educação sempre esteve presente em sua vida, especialmente na relação com seus irmãos. A dificuldade de seu irmão mais novo em aprender a ler, mesmo em uma escola particular, a comoveu profundamente. Com paciência e dedicação, Dona Penha transformou seu quarto em uma sala de aula improvisada, construindo uma mesa e um banco para as aulas. A alegria de ver seu irmão ler pela primeira vez foi a semente que germinou sua paixão pelo ensino. Esse compromisso é evidenciado no seguinte trecho extraído da entrevista com sua irmã:

> Um fato que eu acho que foi muito importante pra ela seguir essa profissão foi que o nosso irmão não aprendia a ler. Vindo de uma família humilde ele foi o único que estudou em escola particular, mas mesmo assim não aprendia. Vendo a dificuldade dele um dia ela falou com meus pais: vou ensinar ele a ler. Aí ela começou a ensinar ele e no fim do ano ela chamou meus pais e disse: ele vai ler para vocês e foi a partir daí ela disse: é isso que eu quero fazer, ensinar as pessoas a ler e escrever. (Entrevista cedida em dezembro de 2023)

Se faz importante analisar o processo de formação de Dona Penha que já se dedicava ao ensino antes mesmo de se tornar uma professora formalmente qualificada, sendo fortemente influenciada pelo contexto em que vivia. Através das adversidades enfrentadas em casa com seu irmão, ela percebeu que outras pessoas sofriam igualmente e esse fator a impulsionou na transformação de outras realidades, o que contribuiu para seu próprio desenvolvimento profissional, assim como reforça Isabel Alice Lelis "o desenvolvimento profissional é construído na trajetória de uma vida para além da passagem por agências

formadoras do magistério, como a escola normal e/ou cursos de licenciatura." (LELIS, 1997. p. 128)

Mas, para ensinar em escolas, a qualificação é exigida e Dona Penha se esforçou para conseguí-la. Um fator benéfico foi que a década de setenta possibilitou que muitas mulheres exercessem o direito adquirido há mais de cem anos, com a promulgação da lei de 15 de outubro de 1827, pois foi a década em que houve um aumento significativo de mulheres no ensino superior, principalmente nos cursos de licenciatura (LELIS, 1997, p. 135). Dessa forma, concluiu seus estudos na modalidade "normal" no Instituto Carlos Alberto Werneck[3], assumindo mais tarde o cargo de diretora em uma pequena escola do bairro Samambaia em Petrópolis-RJ. No final da década de oitenta, cursou licenciatura em pedagogia na Universidade Católica de Petrópolis.

O desafio de gerir uma escola

Em 1975, com apenas 23 anos e recém-formada como professora normalista, Dona Penha assumiu a direção da Escola Paroquial da Alcobaça, uma escola pública, mas que estava sediada em um prédio paroquial pertencente a Mitra Diocesana Petropolitana, localizado em uma comunidade do bairro Samambaia, em Petrópolis-RJ. Desafiando o pensamento machista do século passado, ainda presente em sua época, que limitava as mulheres ao trabalho doméstico e ao cuidado do lar, Dona Penha transformou sua nova posição de gestão em seu lar e, assim, iniciou uma jornada que se estenderia por aproximadamente 40 anos.

Os desafios iniciais não foram poucos e estão expressos unanimemente nas conversas com sua irmã, a atual diretora da escola e as merendeiras. Assim que chegou, apenas alguns anos

[3] O professor Carlos Alberto Werneck fundou o colégio em 1936, começando suas atividades em uma sala modesta com seis cadeiras, onde hoje é o Edifício Arabela em Petrópolis-RJ. Posteriormente, em 1955, o colégio foi transferido para uma instalação própria na rua Marechal Deodoro, ainda em Petrópolis.

após a fundação da escola, a promissora diretora se deparou com uma estrutura predial precária, com poucas salas e uma situação financeira bem apertada. O formato da escola era de acordo com o espaço cedido pela igreja que ficava acima. No primeiro pavimento ficava a igreja, embaixo, dividindo o espaço, ficava o pátio da escola e duas salas divididas por uma estrutura de madeira. Descendo as escadas, outras duas salas e, no último lance, a direção que ficava à parte, numa espécie de casebre ou saleta.

Sua jornada foi extremamente desafiadora, principalmente levando em conta que Dona Penha havia acabado de terminar sua formação. Ela precisou mostrar uma grande perseverança para prosseguir com o trabalho que havia se proposto. Após quase 25 anos à frente da escola e muita dedicação, Dona Penha conseguiu, em colaboração com a Prefeitura Municipal de Petrópolis, revitalizar e expandir o prédio escolar. Isso resultou no aumento do número de salas, na criação de novos espaços, além de proporcionar mais conforto e dignidade aos estudantes. Lembro-me de ter visto as duas versões do prédio. É claro que a primeira versão passou por algumas mudanças de infraestrutura ao longo dos anos, mas sem o apoio necessário, uma transformação radical era inviável. A nova configuração, no entanto, mudou o espaço de forma significativa, o que foi muito benéfico para nós, os estudantes. A irmã acrescenta que Dona Penha "lutou para fazer a ampliação da escola e ficava depois da hora. Até pintar as salas ela fazia." (Entrevista cedida em dezembro de 2023).

Um aspecto notável, que persistiu antes e depois da expansão da escola, era a constante necessidade de arrecadação de fundos, pois o orçamento público era limitado e o custo de proporcionar uma educação de qualidade era elevado. Para cobrir esses custos, Dona Penha organizava gincanas nas quais arrecadava alimentos e outros itens que seriam usados em eventos subsequentes, como festas e almoços. O objetivo era angariar fundos para melhorias na escola, já que os repasses governamentais nem sempre eram realizados ou, em muitos casos, eram atrasados. No relato de uma das merendeiras, ela conta que Dona Penha recebia ajuda de seus

familiares para a realização dos eventos e a manutenção da escola. Seu marido, que era marceneiro, doava seu trabalho para a construção de móveis como mesas e bancos para o refeitório, armários e estantes para as salas de aula, entre outros serviços. Segundo M, todo esse material era adquirido com os fundos arrecadados nas gincanas e festas. M também menciona o episódio da pintura da escola. Quando a reforma foi concluída, faltavam fundos para a finalização da obra, especificamente para a pintura. Ela relata que Dona Penha, juntamente com amigos e parentes, pintaram as salas para garantir um rápido retorno às aulas.

Um elemento distintivo era a relação que Dona Penha estabelecia com os professores e outros funcionários públicos que prestavam serviço à escola. Ela os apoiava em assuntos pessoais e profissionais, o que influenciava positivamente o desempenho de suas funções. Isso é evidente nos testemunhos da diretora atual, das merendeiras e das ex-alunas, bem como em minhas próprias lembranças, nas quais sempre recordo a excelente relação que ela mantinha com a equipe da escola. Todo esse esforço em sua gestão tinha como objetivo promover um espaço de trabalho e de ensino melhores, acolhedores e equitativos a todos os alunos, para transformar suas realidades, assim como Ferreira reitera com a reflexão de que a gestão escolar deve ser construída "nos princípios da sabedoria de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida." (FERREIRA, 1998, p.17).

Influência transformadora

Até este ponto ficou claro o papel crucial que a diretora desempenhou na gestão e na manutenção da infraestrutura escolar. No entanto, outro ponto muito importante para construção deste artigo, é a influência significativa que Dona Penha teve na vida dos alunos. A atual diretora da escola, aqui tratada como R, relata carinhosamente algo que também está presente nas demais

entrevistas, que é a não distinção de escola e casa. Essa não diferenciação, vista negativamente por alguns, era o que transformava aquele espaço escolar em um ambiente confortável e acolhedor para todos; afinal, muitos dos estudantes não tinham condições suficientes e Dona Penha os acolhia em seu lar. Como enfatiza Sueli Carneiro (2023), o cuidado de si é realizado no cuidado do outro, em uma busca coletiva por emancipação. Nessa busca, Dona Penha estendeu-se além das paredes da escola, moldando nossas vidas de maneiras profundas e duradouras. Com a finalidade de contribuir para a construção de memória dessa grande diretora, a seguir, os relatos de três ex-alunas, hoje professoras:

> Eu tinha uma relação de muito carinho, respeito e admiração. Ainda frequentei a escola fazendo visitas como ex-aluna e anos depois fiz estágio na instituição também. Sempre tive a impressão de ser una boa gestão. Dona Penha era gestora, mas também colocava muito afeto e carinho em sua fala e decisões. Sempre com escuta atenta, ouvia e direcionava muitos alunos em suas dificuldades pedagógicas, familiares e sociais. Com suas palavras, orientou, aconselhou e advertiu muitos alunos. Sempre com sabedoria. (Relato da professora 1)
>
> Uma profissional dedicada, comprometida e carinhosa com os alunos e também com toda a comunidade escolar. Fiz o estágio do meu curso de pedagogia, fui muito bem assistida. Também obtive contato através de parentes que estudaram lá depois de mim sempre satisfeitos com sua gestão na escola. Na verdade, Dona Penha acabava sendo como uma mãe, para muitos. Dona Penha era uma pessoa muito humana, tratava de assuntos complexos de uma maneira leve era muito amorosa com todos os alunos, tinha um ótimo relacionamento com os pais como diretora e estava sempre pronta para entrar na sala de aula caso alguma professora faltasse. Todas essas lembranças influenciaram muito na minha formação. Tive a oportunidade em 2022 de trabalhar na Escola onde estudei e também onde fui oportunizada de ter o primeiro contato com a sala de aula nos meus estágios, foi um período de muito aprendizado e também emocionante. Relembrei muitos momentos que passei ali. Foi um privilégio poder estar ali novamente. Sou muito grata à oportunidade que a nova diretora R me deu. Impossível esquecer. (Relato da professora 2)
>
> Uma relação sempre permeada por muito afeto, respeito e admiração pela figura da diretora. Dona Penha é exemplo de Educadora. Explorando o conceito de "transver" de Manoel de Barros, ela transvia seus alunos. Ela

> conhecia e se preocupava com cada realidade. Esse formar através do zelo pelo outro atravessa minha prática em sala de aula. Dona Penha foi uma grande líder da comunidade. Em uma sociedade em que vozes masculinas são validadas e ganham amplitude, muitos tiveram suas realidades transformadas a partir da força de uma mulher negra que lutou por 40 anos à frente da escola. Durante um tempo, a escola ofereceu turmas de EJA para o I e II segmentos do ensino fundamental. Tive a oportunidade de lecionar em uma dessas turmas. Dei aula pra pessoas que me viram nascer e que, depois de adultos, através de uma iniciativa da Dona Penha em pedir essas turmas para o período noturno, tiveram suas vidas modificadas. Alguns seguiram para o ensino médio, outros chegaram ao ensino superior. A preocupação e empenho da Dona Penha em transformar a realidade da comunidade me inspiram profundamente. (Relato da professora 3)

Os depoimentos fornecidos pelas ex-alunas reiteram a importância significativa de Dona Penha em suas vidas, resultando em um impacto duradouro em suas carreiras. Dona Penha, sem dúvida, exercia uma liderança altamente respeitada e, o fato de serem professoras hoje, pode ser diretamente relacionado ao trabalho sério e dedicado de Dona Penha durante seus 40 anos de gestão escolar, indo além do espaço escolar, conforme reforçado por Lüdke e Boing (2004), "Aliás, acreditamos que a "missão" profissional dos professores vai além da cultura institucional. O professor tem um mandato específico na sociedade atual, seja no estabelecimento de ensino, seja em outros ambientes educativos, reais ou virtuais.".

Considerações finais

Com base nos relatos acima e caminhando para as últimas palavras, pois como a Profa. Fabiana Eckhardt (2020) diz, "últimas palavras, porque é necessário encerrar", Dona Penha teve sua trajetória marcada como uma diretora admirada e extremamente carinhosa, lembrada com respeito e admiração por sua sábia e competente gestão. Como uma profissional dedicada e comprometida, mantinha um relacionamento maravilhoso com os

alunos e toda a comunidade escolar. Sua humanidade a permitia tratar assuntos complexos de maneira leve, amorosa e responsável.

Gostaria de refletir o conceito de "transver", um neologismo de Manoel de Barros, mencionado no relato da professora 3. Segundo Rigotti e Scorsi (2009), "transver" sugere que o mundo deve ser percebido não apenas com os olhos, mas também com a memória, imaginação e se traduz como um convite à renovação.

Nesta perspectiva, Dona Penha, uma líder comunitária proeminente, se dedicava a cada realidade individual com o objetivo de transformar a realidade da comunidade. Ela exercia uma influência significativa através da educação e deixou um legado duradouro que merece ser preservado. Essas características são valorizadas e mantidas vivas pela atual gestão, que vê Dona Penha como uma inspiração para uma carreira dedicada a uma educação emancipadora. Para eternizar esse trabalho de uma vida, a atual gestão, alguns meses após o falecimento de Maria da Penha, mobilizou-se para que seu nome fosse incluído na escola. Por motivos burocráticos, Dona Penha teve o nome acrescentado ao antigo, com a escola passando a se chamar "Escola Paroquial da Alcobaça Professora Maria da Penha".

Dona Penha, mesmo após sua partida, continua viva nos corações de muitos, servindo como um lembrete constante do poder da educação seu impacto na vida de muitos. Seu legado, sem sombra de dúvidas, é um testemunho do potencial libertador da educação, e de como ela nos permite sonhar e caminhar para um futuro possível, assim como a epígrafe que inicia este artigo.

Referências

BRASIL. Lei do Ensino de Primeiras Letras. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 11 out. 2023.

CARNEIRO, S. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. São Paulo: Zahar, 2023.
CASTANHA, André Paulo. Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Francisco Beltrão: Unioeste – Campus de Francisco Beltrão; Campinas: Navegando Publicações, 2013.
CORREIA, J. S. MARIA FIRMINA DOS REIS, vida e obra: uma contribuição para a escrita da história das mulheres e dos afrodescendentes no Brasil. Revista Feminismos, [S. l.], v. 1, n. 3, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/29943. Acesso em: 14 out. 2023.
DUARTE, C. L. Imprensa feminina e feminista no Brasil: Século XIX: dicionário ilustrado. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
DUSSEL, E. Filosofia de la Liberación. Bogotá: Nueva América, 1996.
ECKHARDT, Fabiana. O outro sou eu também: A formação de professores das classes populares em diálogo com Paulo Freire e Enrique Dussel. Curitiba: Appris, 2020.
FERREIRA, N. Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.
FLORESTA, N. Direitos das mulheres e injustiça dos homens. São Paulo: Editora Cortez, 1989
_____. Opúsculo Humanitário. São Paulo: Cortez, 1989.
IDOETA, P. A. **Mulheres são maioria nas universidades brasileiras, mas têm mais dificuldades em encontrar emprego**. BBC News Brasil, São Paulo, 10 set. 2019. Disponível em:https://www.bbc.com/portuguese/geral-49639664 Acesso em: 04/12/2023, 15h47.
LELIS, I. A. O. M. Magistério Primário: tempos e espaços de formação. In: CANDAU, V. M. Magistério: Construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
LÜDKE, M.; BOING, L. A. CAMINHOS DA PROFISSÃO E DA PROFISSIONALIDADE DOCENTES. Revista Educação e

Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: www.cedes.unicamp.br
MÄDER, G. R. C.; MOURA, H. M. M. O masculino genérico sob uma perspectiva cognitivo-funcionalista. Revista do GELNE, Natal/RN, vol. 17, n. 1/2, p. 33-54, 2015.
PETRÓPOLIS SOB LENTES. Relembre a trajetória de sucesso do Instituto Carlos Alberto Werneck. Disponível em: https://petropolisoblentes.com.br/de-seis-carteiras-usadas-a-um-complexo-educacional-relembre-a-trajetoria-de-sucesso-do-instituto-carlos-alberto-werneck/. Acesso em: 10 dez. 2023.
PORTAL FGV. **Diferenças de gênero no mercado de trabalho.** Disponível em: https://portal.fgv.br/artigos/diferencas-genero-mercado-trabalho Acesso em: 10 dez. 2023.
RIGOTTI, G. F.; SCORSI, R. A. **É preciso transver o mundo.** Leitura: Teoria & Prática, Associação de Leitura do Brasil (ALB), v. 27, n. 52, 2009.
SOMENSARI, P. S. Francisca Senhorinha da Motta Diniz: Imprensa e projetos de emancipação feminina no Brasil (1873-1890). Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.
WESTIN, R. Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos. Fonte: Agência Senado. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura. Acesso em: 12 out. 2023.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES PARA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Nilda da Silva Nogueira
UERJ/FFP
nildanog83@gmail.com

Lucília Augusta Lino
UERJ/FFP
Prof.lucilia.uerj@gmail.com

Resumo: A formação continuada de professores é tema central na discussão sobre qualidade da educação e melhoria de práticas pedagógicas. Autores abordam a temática oferecendo perspectivas que ressaltam a importância de um processo formativo dialógico, crítico, reflexivo e integrado à prática docente. Este trabalho objetiva dialogar com contribuições da Anfope (2023) para formação inicial e continuada de professores, numa concepção sócio-histórica crítica. Nessa concepção formativa, denominada de *base comum nacional*, defendida pela Anfope (2023), destacamos, os princípios da sólida formação teórica e interdisciplinar, da articulação teoria e prática, do trabalho coletivo e do compromisso social do educador. A concepção de uma educação emancipatória, segundo a perspectiva de Paulo Freire (1980, 2013, 2019), demanda a construção de processos formativos críticos, dialógicos e contextualizados, que permitam desenvolvimento da conscientização e autonomia dos sujeitos, a leitura do real e a mudança social. Este trabalho, é recorte de investigação para elaboração de dissertação de mestrado sobre limites e desafios da formação continuada das professoras da Educação Infantil, numa rede municipal de ensino, no período pandêmico. A metodologia utilizada é revisão bibliográfica e análise documental, visando identificar concepções e princípios que a rede analisada ancorou suas propostas formativas. Consideramos a reflexão crítica, o diálogo e a valorização das experiências dos educadores como elementos fundamentais para que a formação continuada promova o desenvolvimento profissional, contribuindo para construção de uma

educação de qualidade referenciada no social, em perspectiva democrática e emancipatória.
Palavras-chave: Educação de qualidade, Formação continuada, Professores.

Introdução

A formação continuada de professores tem figurado como um elemento imprescindível no processo de melhoria da qualidade da educação, especialmente em contextos caracterizados por mudanças sociais e tecnológicas aceleradas. O avanço de novas demandas educacionais impõe a necessidade de que os docentes se mantenham continuamente atualizados e capacitados, de modo a responder adequadamente aos desafios emergentes em suas práticas pedagógicas. Assim, a formação continuada se apresenta como um mecanismo fundamental para garantir que os educadores adquiram competências que transcendam a mera transmissão de conhecimento, possibilitando uma reflexão crítica sobre suas atividades cotidianas, com vistas à promoção de uma educação que assegure o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, a formação continuada é compreendida como um direito dos profissionais da educação, sendo também um instrumento necessário para a promoção de uma educação pública que se alinhe aos princípios de equidade e justiça social, buscando reduzir as desigualdades existentes e garantir uma prática educacional mais inclusiva e emancipatória. Tal perspectiva torna-se ainda mais relevante quando se considera a complexidade do cenário educacional contemporâneo, no qual a formação dos professores é vista não apenas como uma exigência institucional, mas como uma condição essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Andrade, 2022).

Ao considerar a formação continuada no contexto da qualidade social da educação, destaca-se a necessidade de uma abordagem que ultrapasse os indicadores quantitativos de desempenho escolar, buscando integrar as dimensões sociais,

culturais e políticas que permeiam a prática educativa. Sob essa perspectiva, a formação docente deve ser guiada por princípios que promovam a articulação entre teoria e prática, valorizando os saberes adquiridos pelos professores ao longo de suas trajetórias profissionais. Essa abordagem enriquece o processo formativo e fortalece a prática pedagógica. Esse processo formativo contínuo deve, portanto, estimular o desenvolvimento de habilidades reflexivas, permitindo que os educadores analisem criticamente suas práticas e façam as adaptações necessárias para responder de forma eficaz às demandas do contexto escolar. A valorização dos saberes docentes acumulados ao longo da carreira, combinada com a introdução de novos conhecimentos, configura-se como um elemento-chave para que a formação continuada possa contribuir significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas, possibilitando que os professores atuem de maneira mais consciente e engajada em prol de uma educação transformadora (Tardif, 2012).

A formação continuada, por consequência, desempenha um papel central na construção de uma educação que priorize a qualidade social, entendida como aquela que visa não apenas à melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, mas também à formação de cidadãos críticos e participativos. Nesse contexto, torna-se indispensável que a formação docente inclua momentos de reflexão e análise sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar, permitindo que os professores desenvolvam uma compreensão mais aprofundada das necessidades de seus alunos e das demandas específicas de suas comunidades. Ao adotar uma abordagem reflexiva, a formação continuada contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, que levem em consideração as diversidades sociais e culturais presentes nas escolas, promovendo, assim, uma educação mais equitativa e justa. Essa perspectiva evidencia a importância de políticas públicas que incentivem e apoiem a formação continuada de professores, garantindo que os docentes tenham acesso a recursos e oportunidades que favoreçam o seu desenvolvimento

profissional e a melhoria das condições de ensino e aprendizagem (Anfope, 2016).

Além disso, o cenário de crise, como o enfrentado durante a pandemia de COVID-19, revelou a necessidade de que os processos de formação continuada estejam preparados para lidar com situações de emergência e adaptabilidade. A formação de professores para o ensino remoto e híbrido, por exemplo, revelou que muitos educadores não estavam adequadamente preparados para lidar com as mudanças abruptas trazidas por essa nova realidade educacional. Nesse sentido, a formação continuada deve ser compreendida como um processo dinâmico, que precisa ser ajustado às novas demandas e condições impostas pelos desafios sociais e tecnológicos. O planejamento e a implementação de ações formativas, como as conduzidas pela Secretaria Municipal de Educação durante o período pandêmico, representam um exemplo claro da importância de políticas educacionais que ofereçam suporte aos professores em momentos de crise, promovendo o desenvolvimento de competências e estratégias que possibilitem a continuidade da aprendizagem em contextos adversos (Bampi, 2021).

A relevância da formação continuada para o desenvolvimento da prática pedagógica também está intrinsecamente relacionada à construção da identidade profissional dos educadores. Nesse processo, é essencial que os professores não sejam vistos apenas como receptores de conhecimento, mas como sujeitos ativos na construção e na aplicação de saberes. A formação continuada deve, consequentemente, promover a autonomia docente, incentivando a troca de experiências entre os profissionais e a reflexão crítica sobre suas práticas. Paulo Freire (2019) enfatiza que a educação verdadeira é práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo. Nessa perspectiva, a prática educativa deve ser dialógica, respeitando o conhecimento prévio dos educandos e promovendo a construção coletiva do saber.

Esse aspecto é particularmente relevante quando se considera a formação de professores no contexto da educação infantil, onde a

capacidade de adaptação e inovação pedagógica é constantemente exigida. A construção da identidade docente, nesse sentido, não se dá de forma linear, mas é continuamente moldada pelas experiências e desafios vivenciados no cotidiano escolar, tornando a formação continuada um elemento fundamental para o fortalecimento dessa identidade (Libâneo, 2017).

Portanto, a formação continuada de professores, ao promover a articulação entre teoria e prática, a reflexão crítica sobre as atividades pedagógicas e a valorização dos saberes docentes, torna-se um fator determinante para a garantia de uma educação de qualidade, capaz de responder às demandas de um mundo em constante transformação. Segundo Freire (1980, p. 29), "a conscientização é isto: tomar posse da realidade", ao atuar como mediadores de um processo formativo que visa à emancipação dos alunos e à transformação social, os professores desempenham um papel central na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, torna-se indispensável que as políticas públicas de educação reconheçam a importância da formação continuada e garantam os recursos necessários para que os educadores possam desenvolver suas atividades de maneira plena, em consonância com os princípios de equidade e justiça social que norteiam a educação pública de qualidade (Freitas, 2002).

Formação continuada e teoria-prática

A articulação entre teoria e prática apresentou-se como um dos principais desafios na formação continuada de professores, pois os processos formativos devem estabelecer uma relação indissociável entre o conhecimento teórico e a aplicação prática no cotidiano escolar, assegurando a reflexão crítica dos educadores sobre suas próprias ações pedagógicas e, consequentemente, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, a formação continuada exigiu que os docentes não apenas absorvessem novas informações, mas também desenvolvessem a capacidade de aplicá-las de maneira contextualizada em suas realidades profissionais,

promovendo a integração das aprendizagens adquiridas com a prática cotidiana nas salas de aula, o que proporcionou um maior grau de autonomia e adaptabilidade aos desafios impostos pelas transformações educacionais (Libâneo, 2015).

A necessidade de garantir que a formação continuada seja um processo constante ao longo da carreira profissional tornou-se imperativa, uma vez que as demandas educacionais estão em constante evolução. Isso exige que os professores adaptem suas práticas pedagógicas às necessidades de seus alunos e às transformações do cenário educacional. Dessa forma, o processo formativo possibilitou aos docentes a oportunidade de refletir criticamente sobre suas práticas, ajustar seus métodos e incorporar novas abordagens pedagógicas, promovendo, assim, um desenvolvimento profissional permanente que visou não apenas à atualização do conhecimento, mas também à capacitação para lidar com contextos diversificados e desafiadores no ambiente escolar (Tardif, 2012).

A articulação entre teoria e prática na formação continuada, além de fomentar o desenvolvimento de competências técnicas, teve por objetivo promover a construção de uma prática pedagógica reflexiva e autônoma, que permitisse aos professores reconhecerem as particularidades de seus contextos e ajustarem suas ações de acordo com as demandas específicas do ambiente educacional. Nesse processo, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica ocupou um papel central, uma vez que proporcionou ao professor a oportunidade de rever e aprimorar suas estratégias de ensino, com vistas a garantir a eficácia das ações pedagógicas e a atender de forma mais adequada às necessidades de aprendizagem de seus alunos, reforçando, assim, o compromisso com uma educação de qualidade e inclusiva, ajustada aos princípios da justiça social e da equidade educacional (André, 2003).

A importância do contexto social e político

A formação de professores sempre esteve intrinsecamente ligada ao contexto social e político em que se desenvolvem as instituições educacionais, uma vez que as políticas públicas e as condições sociais influenciaram diretamente a implementação e a efetividade dos processos formativos. Ao considerar as especificidades locais, tornou-se imprescindível que as estratégias de formação fossem adaptadas às realidades específicas dos educadores, permitindo que eles enfrentassem os desafios impostos pelas desigualdades sociais e pelas particularidades culturais de suas comunidades. Assim, os programas de formação continuada devem fomentar a construção coletiva de saberes, promovendo a troca de experiências e o diálogo entre os profissionais da educação. Dessa forma, é possível criar uma rede de apoio que permita uma atuação mais consciente e eficaz diante das adversidades do dia a dia. (Gentili, 1996).

Em tempos de crises, como o período da pandemia de COVID-19, a necessidade de integrar a formação docente às novas realidades educacionais se tornou ainda mais evidente, uma vez que os professores foram desafiados a adaptar suas práticas pedagógicas a um cenário de ensino remoto e híbrido. Diante dessa situação, a formação continuada desempenhou um papel essencial na capacitação dos professores para o uso de tecnologias digitais, bem como no desenvolvimento de metodologias adequadas ao ensino a distância, garantindo, assim, a continuidade do processo educativo mesmo em condições adversas. O contexto pandêmico evidenciou a importância de um processo formativo flexível e responsivo, capaz de se ajustar rapidamente às mudanças impostas pelas circunstâncias externas, ao mesmo tempo em que promoveu uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e as desigualdades que afetam a educação (Birman, 2021).

O alinhamento da formação de professores com o contexto social e político também revelou a necessidade de que as políticas educacionais assegurassem o suporte necessário para a

implementação de práticas inclusivas e equitativas, sobretudo em regiões marcadas por carências estruturais e desigualdades de acesso à educação de qualidade. Dessa forma, a formação continuada não apenas contribuiu para a adaptação dos docentes às novas exigências educacionais, mas também desempenhou um papel fundamental na construção de uma prática pedagógica que fosse sensível às necessidades dos alunos e comprometida com a promoção de justiça social e equidade educacional, considerando sempre as especificidades de cada realidade (Anfope, 2021).

Saberes docentes e identidade profissional

Os saberes docentes, adquiridos ao longo da trajetória profissional, são essenciais para o desenvolvimento da prática pedagógica. Assim, é fundamental que a formação continuada reconheça e valorize essa experiência acumulada ao longo dos anos, potencializando o aprendizado e a atuação dos educadores. Essa valorização não se restringiu apenas à introdução de novos conhecimentos, mas também à promoção de uma reflexão crítica sobre a prática cotidiana dos educadores, permitindo que, por meio desse processo, incorporassem novas metodologias de ensino, adequadas às suas realidades e às necessidades dos alunos. Assim, a formação continuada se apresentou como um mecanismo que não apenas ampliou o repertório pedagógico dos professores, mas também lhes proporcionou condições para revisitar e ajustar suas práticas de forma crítica e consciente, tendo em vista os desafios impostos pelas constantes transformações no cenário educacional e social (Tardif, 2012).

O desenvolvimento da identidade profissional dos educadores esteve intrinsecamente ligado à maneira como esses saberes docentes foram sendo construídos, pois o processo formativo em que os professores estiveram inseridos atuou como fator decisivo na construção dessa identidade. A formação continuada, portanto, desempenhou um papel central ao fomentar não apenas o desenvolvimento técnico dos educadores, mas também ao contribuir

para a construção de uma identidade sólida e coerente com suas práticas, garantindo que essa identidade estivesse sempre em consonância com as exigências do contexto escolar. Ao contextualizar o processo de formação nas realidades específicas vividas pelos docentes, a formação continuada permitiu que os educadores se apropriassem de seu papel de forma mais consciente, promovendo, assim, a autonomia necessária para enfrentar os desafios diários que surgiram no ambiente escolar (Lima, 2020).

Nesse contexto, a formação continuada revelou-se fundamental para capacitar os professores em todos os níveis, proporcionando-lhes a oportunidade de refletir criticamente sobre suas experiências. Isso permitiu que reavaliassem e aprimorassem suas práticas pedagógicas, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação. Além disso, esse processo formativo não apenas incentivou a adoção de novas abordagens metodológicas, mas também fortaleceu a construção de uma identidade profissional baseada em uma prática pedagógica reflexiva. Dessa forma, os educadores puderam se adaptar às diversas realidades educacionais, promovendo um ensino mais inclusivo e eficaz. (André, 2003)

Conclusão

A formação continuada de professores consolidou-se como um elemento indispensável para a promoção de uma educação de qualidade social, capaz de responder às demandas de um mundo em constante transformação. A constante atualização e reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas permitiu que os educadores não apenas adquirissem novos conhecimentos, mas também desenvolvessem a capacidade de ajustar suas metodologias de ensino às necessidades de seus alunos e às exigências do contexto social em que atuavam. Esse processo formativo contribuiu significativamente para o fortalecimento da prática pedagógica, ao promover a integração entre teoria e prática, permitindo que os

professores refletissem sobre suas ações e aprimorassem suas estratégias de ensino de forma contínua e progressiva.

Além disso, a formação continuada teve um papel crucial na construção da identidade profissional dos educadores, ao valorizar os saberes acumulados ao longo de suas trajetórias e ao incentivar a adoção de novas metodologias adequadas às diversas realidades em que estão inseridos. Essa valorização da experiência docente, somada à aquisição de novos saberes, assegurou que a formação continuada se constituísse como um processo dinâmico e contextualizado, capaz de responder de forma eficaz às necessidades pedagógicas contemporâneas e de contribuir para a transformação social por meio da educação.

Nesse sentido, a formação continuada possibilitou que os professores atuassem de maneira mais consciente e engajada, comprometendo-se com a promoção de uma educação crítica e emancipatória, em que o diálogo e a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo foram promovidos como ferramentas essenciais para o desenvolvimento da cidadania e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A partir dessa perspectiva, concluiu-se que o investimento em processos formativos continuados, reflexivos e contextualizados deve ser priorizado como uma estratégia fundamental para o fortalecimento da educação pública de qualidade e para a promoção da justiça social e da equidade educacional.

Referências

ANDRÉ, M. **Formação de Professores: Teoria e Prática**. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

ANFOPE. **Documento final do XVIII Encontro da ANFOPE**. Goiânia, 2016. Disponível em https://www.anfope.org.br/documentos-finais/. Acesso em: 20 jul. 2024.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.
FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
GAUTHIER, C. **O Professor: O que é ser professor?** São Paulo: Cortez, 2009.
LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
LIBÂNEO, J. C. **Formação de Professores: História, Teoria e Prática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
RIBEIRO, V. M. F. F. **Formação de Professores: Conhecimento, Prática e Identidade.** São Paulo: Editora da UNESP, 2009.
TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

UMA CARTOGRAFIA DOS ENCONTROS ENTRE TRÊS AMIGAS-PESQUISADORAS E UMA CRIANÇA DITA COM DEFICIÊNCIA

Patrícia da Silva Rocha
UERJ
patriciavhrocha@gmail.com

Arina Costa Martins Cardoso
UERJ
arina.nina@gmail.com

Luísa Freitas dos Anjos
UERJ
luisa.fanjos@gmail.com

Este texto narra encontros entre três amigas-pesquisadoras do Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação, coordenado pela Profª. Dra. Anelice Ribetto na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FFP/UERJ e uma criança dita com deficiência na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Portugal Pequeno, no município de Niterói, Rio de Janeiro.

Em nosso Coletivo, temos experimentado cartografar nossas *pesquisasescritas*. Apostamos na pesquisa como um rizoma, uma produção que se faz em rede (Deleuze e Guattari, 2011) em uma relação que se produz de forma horizontal, com múltiplas conexões na intensidade do presente vivido. Cartografar é acompanhar processos. Processos que se tecem no campo de pesquisa, em um território desconhecido. Cartografar é também habitar esse território desconhecido (PASSOS, KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009). No momento em que o cartógrafo chega ao campo, já há um processo em curso…É um começo pelo meio…

Pelo meio, falemos de ***A***., uma menina como tantas outras, que parece e poderia ser outra… mas tratemos apenas dela: pequena, de cabelos grossos, de olhar saltitante, que não se fixa em quase nada e se apega profundamente em tudo que deseja. De perninhas curtas capazes de driblar uma, duas, três, quantas pessoas forem preciso para alcançar sua liberdade, de muitos gestos, de poucas palavras, de gritos, gritos, gritos… e lágrimas.

Diário de uma prefessora:
27 de maio de 2024.
Sobre ***A.***

A segunda feira
chegou agitada.
Queria tudo e não queria nada.
Olhava triste e falava
Que foi? Que foi?
Queria tudo e não queria nada.
Chorava e gritava
Que foi? Que foi?
Queria tudo e não queria nada.
Chorava, chorava
E cansava.

Todas as manhãs ela chega, deixa sua mochila no meio da sala e sai em busca de alguma novidade, daí em diante abre os armários, vasculha prateleiras, mexe nas mochilas, foge e quando não consegue o que deseja chora, grita, tenta bater na própria cabeça e nos fala coisas quem nem sempre compreendemos. A todo instante buscamos atrair sua atenção, mas, poucas são as vezes que de fato conseguimos, quando achamos que estamos conseguindo ela simplesmente se fecha. Ela nos mostra que textos e livros garantem conhecimento teórico, mas não oferecem respostas e soluções para muitas questões do dia a dia. Como afirma Skliar (2025, p.22), "a ideia de que mais que estar preparados (antecipados para o que virá para o que nunca saberemos o que de fato será) trata-se de estar disponíveis e de ser responsáveis". Encontros não seguem manuais, precisamos criar meios de estarmos juntos com cada

criança, em alguns momentos, é necessário subverter a própria técnica. Franco (2016, p. 101) nos atentou para tal fato quando disse que: "quando esses trâmites já haviam se tornado familiares para então ser possível manejar com eles, transgredi-los ou construir outras estratégias".

Com ***A.*** aprendemos que a convivência não é fácil e tranquila. Sobre o tema, Skliar nos ensinou que:

> [...] La convivencia y el estar-juntos en educación: ni la una ni la otra pueden ser pensadas como flechas, signos, símbolos o indicaciones que apuntan necesariamente hacia la armonía, la no conflictividad, el acuerdo instantáneo, la empatía inmediata, a plena satisfacción educativa (Skliar, 2010, p. 101)

Na convivência os encontros são cheios de fricção e incômodos, provocando movimentos e deslocamentos mais acentuados que outros, sobre isso Franco (2016, p. 67) afirma que "penso se não são os encontros que nos exigem mais trabalho aqueles que também mais nos ensinam". Ela nos instiga, provoca e nos convoca a pensar: como é estar junto de alguém que não quer estar junto da gente?

A pergunta que retorna e ressoa…

Como é estar junto de alguém que não quer estar junto da gente?

Paradoxalmente, talvez o estar junto de alguém que pede distância seja permanecer um pouco distante, esperar, observar seus movimentos e acompanhá-los. Talvez seja respeitar os limites impostos por ela, seja esperar e acolher um modo outro de estar disponível. E na fricção, constantemente "precisávamos algumas vezes refazer ou relembrar os acordos, dos dois lados" (Franco, 2016, p.72). Afirmamos que os acordos precisam ser bilaterais, porque a distância reivindicada não pode ser compreendida nem como isolamento, ou como ser posto de lado, menos ainda como permissividade que garantiria ao outro fazer tudo que desejasse a todo tempo. É preciso mantermos em mente que uma criança na escola é responsabilidade de todos e não pode, de maneira alguma

se expor a nenhum risco, logo não pode "ficar sozinha", além disso, uma escola é, acima de tudo um lugar de construção e troca de saberes, um lugar em que é importante que se estabeleçam combinados que possibilitem a convivência de muitos.

Não estamos falando, de forma alguma de padronizar - homogeneizar - normalizar o comportamento de nenhuma criança, menos ainda de uma criança dita com deficiência, estamos falando do desafio que é equilibrar o estar juntos, de aceitar os limites estabelecidos, de acolher a alteridade e a necessidade que ela também acolha os limites estabelecidos pelos demais. Devemos estar disponíveis, mas, a questão é, segundo Franco (2016, p, 74) "disponível até onde?"

Como é estar junto de alguém que não quer estar junto da gente?

Queria tudo e não queria nada.
Chorava e gritava
Que foi? Que foi?
(...)
E seguimos, a vida segue
Nunca para.
Mesmo quando precisamos desesperadamente que pare.
Pare o mundo, pare tudo.
Os vagões seguem a locomotiva.
Só nos resta nos atirarmos e ir produzindo 'comos' nos ruídos da caminhada.

* * *

porta da sala entra a barriguda. Uma grande bandeja pendendo de um lado, uma pilha de livros no outro, mas a barriga ocupa maior parte do cenário. O caos instalado, grita. Professoras despenteadas resgatam ***A.*** do alto de uma prateleira, crianças se movem alvoroçadas por todos lados… A barriga chega primeiro. ***A.*** percebe antes de todo mundo e grita: "Bebê!!!!". Dá mais um olé em suas professoras, passa a mão em um chocolate de brinquedo em outra prateleira e corre com toda velocidade na direção da barriga. Todos olham assustados. Ela para. Centímetros antes do impacto aguardado por todos. Levanta o tecido que cobre a barriga e oferece gentilmente seu chocolate ao umbigo. Feliz, canta: "Bebê!!!!" As professoras se entreolham, seus pensamentos visíveis. Rapidamente convidam todos à rodinha para o

momento da história com a professora, ora gestante. Em instantes todos estão reunidos em torno de ***A.*** e da barriga. No instante seguinte, ***A.*** foge. Mas depois volta. Foi e voltou muitas vezes na rodinha daquele dia. Pois, nos materiais trazidos pela professora gestante havia imagens, quebra-cabeça e livros que narravam o desenvolvimento do bebê que gerava. Esse cenário se repetiu algumas vezes durante um tempo, até que, de repente, cessou.

(...) Hoje, seis meses depois, em um dia de Festa, entrou pelo portão uma professora não mais barriguda, conduzindo o carrinho de um lado e carregando Helena do outro. Do meio da multidão, antes que mais ninguém tenha notado, ***A.*** vem correndo e grita: "Bebê!!!". A mãe de ***A.*** se adianta apreensiva. A professora, outrora barriguda, abre um largo sorriso feliz com a visível lembrança e abaixa. ***A.*** percebe o movimento de ambas, refaz a rota para desvencilhar, de sua mãe, da professora e da bebê Helena. Se volta para o carrinho e foge empurrando-o.

(diários de uma professora. março/2024 e 09 de novembro/2024)

Como é estar junto de alguém que não quer estar junto da gente?

A pergunta retorna ao interior dela mesma e nos faz vibrar… puxamos os fios e outra pergunta vem junto: *"e se o outro não estivesse aí?"* Nosso amigo Skliar nos provoca ao perguntar *"e se o outro não estivesse aí?* (Skliar, 2003). Move-nos a pensar a respeito da escola enquanto uma instituição totalizadora, para todos, na qual todos devem ser incluídos. Instituição "que tudo deseja apoderar-se, que tudo deseja conter e incluir, que não suporta as ausências, os esquecimentos, as ambivalências, e que repousa satisfeita ao fechar suas portas por dentro" (Skliar, 2003, p.24). A escola como um dos lugares de produção da mesmidade. *Mesmidade* entendida como uma ação que proíbe e elimina a diferença.

Porque sem o outro não seríamos nada. Porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido. Porque se o outro não estivesse aí, só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica. Porque o outro já não está aí, senão aqui e em todas as partes; inclusive onde nossa pétrea mesmidade não alcança ver (Skliar, 2003, p. 29).

Nos (des)encontros com esse outro chamado ***A.***, muitas vezes apenas sentamos no chão e paramos. Quem sabe esse movimento nos ajude a pensar.

Como é estar junto de alguém que não quer estar junto da gente? Ao querermos estar juntos, será que o estamos fazendo a todo custo? Ao custo da alteridade produzindo mesmidades? Eliminando diferenças?

Quantos modos de estar juntos existem? E se ***A.*** não estivesse aí? Se ***A.*** não estivesse aí, talvez conseguíssemos sustentar ao menos algumas certezas, ou ao menos algum fio de alguma teoria... Contudo, todos os dias vemos castelos de cartas se desfazerem, um após o outro, embora tentemos nos agarrar a qualquer fio invisível de sustentação...

O que fazer quando nada sabemos? Deixamos? Deixamos como? Mas, possamos caminhar por aí, quem sabe possamos apenas deixar...

Deixar ser, deixar ir, e vir, deixar... apenas deixar ser outro... Aprender e deixar aprender.

Mas deixar até onde? Prateleiras não podem ser escaladas, portas não podem ser demovidas a todo tempo, nem sempre os planejamentos podem ser interrompidos, além disso, os demais também têm seus desejos e necessidades que necessitam fazer parte do estar juntos, juntos.

Deixar...

> Deixar aprender não é um nada fazer, senão que é um fazer muito mais difícil e muito mais exigente do que ensinar o que já se sabe. É um fazer que requer humildade e silêncio. Mas que também exige audácia e falar alto, porque para deixar aprender tem-se de eliminar muitos obstáculos. Entre eles, a arrogância daqueles que sabem. (Larrosa, 2007, p. 148)

Deixar, *estar disponível*, *ser responsável*, *estar juntos*, *fazer coisas juntos*... Gestos que lá atrás, quando apenas líamos nos textos de nossos amigos e intercessores nos pareciam lindos, leves e simples...

Deixar, *estar disponível*, *ser responsável*, *estar juntos*, *fazer coisas juntos*... são gestos, coisas, estados, atitudes, modos que não sabemos como. Mas sabemos que precisamos... O *ser responsável* nos exige, eticamente nos exige. Muito embora não nos diga como devamos sê-lo, nem como fazê-lo.

> La moral nos dice qué debemos responder. La ética nos dice que tenemos que responder sin saber que debemos responder. (...) La ética no es ni una teoría ni una práctica, sino una experiencia. La ética es la respuesta al sufrimiento del otro. (Mélich, 2015, p.30).

Como experiência. É preciso haver necessidade para que ocorram, é necessário urgência, abalos e desassossegos. Gestos que não surgem da harmonia e do conforto, mas da crise e da urgente necessidade de permanecer juntos.

Deixar longe de ser um "não fazer nada" se mostra um desconfortável seguir buscando, criando perguntas sem quase nunca conseguir respondê-las.

O desafio que é equilibrar o estar juntos…

Apesar da convivência com ***A.***, algo que notamos foi como era difícil acessá-la de maneira contínua: não conseguíamos nem a partir do que ela gostava, nem a partir do que ela não gostava. Deixando fazer tudo que queria ou sem fazer nada. Era necessário se concentrar dedicadamente para construir um castelo de cartas que era desfeito em segundos. E estávamos ali *com ela*, não dentro de seu coração para entender como e de quais maneiras ela se dispunha a estar conosco. Do lado de fora, nós podíamos nos perguntar incontáveis perguntas que estavam muito distantes de respostas. De que maneira ela se sente junta de nós? Será que ela quer estar junta? Será que isso tudo é demais para ela? Como *deixar, estar disponível, ser responsável, estar juntos, fazer coisas juntos*… sem caminhar em direção à mesmidade que elimina a diferença e controla?

E, apesar de momentos complicados, questionamentos, agonias, gritos, lágrimas… a vida acontece. A vida acontece *com* esses momentos; eles estão conosco. Com o passar do ano de 2024, muitos desdobramentos transformaram a caminhada de ***A.***. Um

deles foi a iniciativa da família de começar um acompanhamento profissional, que levou a um laudo e prescrição de medicamentos.

Diante da notícia de que ***A.*** começaria a tomar medicamentos, tomou conta o receio de que ela deixasse de lado muitos aspectos que a singularizam, de que esses remédios controlassem suas ações e seu modo de existir no mundo. No entanto, após o período de ajuste de dosagem e adaptação, percebemos que aqueles receios, felizmente, não se concretizaram. O que percebemos foi um acréscimo, um adicionamento, ao que já encontrávamos em ***A.***.

Sim, agora sentimos que ela se coloca na sala de aula, participa da roda, das atividades, se faz presente. Sentimos que os colegas a buscam para fazer parte e ela acolhe essa busca e se deixa fazer parte. Sentimos que ela nos escuta e percebe que nós estamos aqui *com ela*, para escutá-la de volta Porém, ainda sai correndo da sala quando quer. Ainda brinca algumas vezes sozinha, ainda para de frente ao espelho e se vê brincando. Ainda nos dribla…

Na semana passada, ***A.*** completou cinco anos. Na escola teve festa, bolo, docinhos e parabéns pra você. Ela veio com uma coroa de princesa e passou o dia do aniversário com os colegas, brincando, comemorando, sendo exatamente quem ela é. Talvez os últimos meses tenham sido, sim, agitados, complicados, com alguns momentos difíceis, mas ver as fotos desse dia tão bonito me encheu de alegria ao pensar no que fazemos e por onde caminhamos.

(Diário de uma estagiária - 27/10/2024)

Diante dos processos e atravessamentos gerados com e a partir de ***A.***, entendemos que esse texto se finaliza, mas essa trajetória segue. É um outro momento, diferente do momento em que estávamos no começo do ano. Nessas trajetórias, depois desse tempo, somos as mesmas; no entanto somos outras. Tecemos linhas que se entrecruzam, se sobrepõem, se atravessam. Somos o efeito dessas linhas, desses encontros, dessas perguntas, dessa ausência de respostas. Não, nós não encontraríamos as respostas nos livros, e foi se deparando com as perguntas que compreendemos isso.

Porque ***A.*** não está nos livros, está com a gente na escola, nas salas, no parquinho, nos corredores… e se é ela quem nos provoca a esse movimento, é também com ela que conseguimos tecer e dar liga aos nossos encontros, nossas cartografias. Porque o caminho se faz caminhando. Esse caminho nos proporcionou e ainda proporciona a experiência. Entendo o que é, à nossa maneira, *estar disponível, ser responsável, estar juntos, fazer coisas juntos.* Vivendo estando juntas.

Referências

FRANCO, L. DE. O. P. **Por uma política da narratividade**. Pensando a escrita no trabalho de pesquisa. Niterói, RJ: EDUFF, 2016. p.18.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, Maria Vonrraber (org). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

MÉLICH, Joan-Carles. **La lectura como plegaria. Fragmentos filosóficos 1**. Barcelona: Fragmenta Editorial, 2015.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí**? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____, C. Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 56, enero/abr. 2010.

_____, C. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional de Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev - mar, 2015.

DIFERENTES *ESPAÇOSTEMPOS* NA EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DOCENTES EM UMA MESMA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Tainara Navas Santos Costa
tainaranavas@hotmail.com

Verônica Fabiola Neves Rodrigues
veronicafabiola@id.uff.br

Eda Maria de Oliveira Henriques
Universidade Federal Fluminense
edahenriques@gmail.com

Resumo: Somos duas professoras amigas, formadas e licenciadas em Pedagogia pela mesma universidade pública, ambas pertencentes ao mesmo grupo de estudos e pesquisa e que trabalham na mesma rede municipal de educação. As diferenças entre as escolas dessa rede de ensino constituíram a motivação que resultou em narrativas sobre nossas experiências nos diferentes contextos e *espaçotempos* da educação infantil, onde ambas atuamos. Essas percepções das diferenças começam pelos cargos que ocupamos em unidades distintas: uma como gestora e outra como professora regente, sendo atravessadas pelos contextos social, econômico, arquitetônico e político dessas escolas. Tais diferenças nos levam a refletir sobre a importância das narrativas e suas possibilidades de articular o singular e o coletivo, o individual e o social, viabilizando um inventário reflexivo sobre os processos de produção das diferenças que nos constituem e que constituem nossas trajetórias de formação e nosso trabalho docente. Para a compreensão desse processo, recorremos às contribuições de diferentes autores que nos ajudam a refletir sobre a presença das narrativas na formação de professores, especialmente quando tecemos as reflexões em diálogo com as contribuições das Pesquisas Narrativas (Auto)Biográficas no Brasil.

Palavras-chave: Experiência. Prática. Educação Infantil. Narrativas.

- A alegria pode estar em qualquer lugar, minha mãe falou.
- Mas o mundo é tão grande, duvido que a alegria esteja aqui no seu jardim.
- Claro que está! Vamos ver quem a encontra primeiro? – Desafiou Mila.
André Neves

As experiências na educação infantil produção de percepções sobre os diferentes contextos e *espaçostempos* na mesma rede educacional

Somos duas amigas, fizemos pedagogia na mesma universidade, o mestrado também e nos encontramos durante o processo para o doutoramento em Educação na UFF (Universidade Federal Fluminense). Fazemos parte do GEPPROFI (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos de Formação Institucionais) coordenado por nossa orientadora, a professora Eda Maria de Oliveira Henriques. Além dos encontros acadêmicos também somos professoras da Rede Municipal de Educação Pública de Niterói e atuamos em duas UMEI (Unidades Municipais de Educação Infantil) distintas. É nesse ínterim que surgem nossas narrativas, ao conversarmos sobre as nossas experiências em *espaçostempos* (Alves; Oliveira, 2004. p.34) distintos com a Educação Infantil, e pensarmos quais são as possibilidades curriculares que nossos *espaçostempos* arquitetônicos nos proporcionam? Quais as políticas públicas que atravessam os nossos cotidianos, fazendo que mesmo com tantas semelhanças sejam tão distintos?

Para pensarmos sobre essas questões não podemos deixar de pensar na nossa concepção de educação para as infâncias; nesse caminho encontramos nos escritos de Lea Tiriba (2024) um referencial que nos ajuda a pensar a Educação Infantil como direito e alegria. Será que vamos encontrar possibilidades de alegria em nossos jardins?

> Sonhamos com uma escola que seja espaço de acolhida e pertencimento, de liberdade, experimentação e criatividade. As crianças – muitas delas desde

> os 3 ou 6 meses de idade – permanecem nas IEIs por longos períodos de sua vida, justo nos primeiros de sua existência. Nesses lugares, convivem com mães e educadoras, pais, famílias, irmão, vizinhos... Num contexto de tantas interações humanas, tais instituições são lugar de diversidade, de encontro e confronto de infinitas formas de sentir e de viver a vida. É aí que a tristeza e a alegria são, todos os dias, experimentadas, vividas, de formas mais leves ou penosas. Com inspiração em Espinosa, podemos dizer que, nas instituições, são produzidos dois modos de existências: um que potencializa a existência; outro que faz sofrer, que enfraquece. (Tiriba, 2024. p.195)

O sonho de uma escola que potencialize as experiências e a existência das nossas crianças é comum a nós duas enquanto profissionais da educação. Propomos neste texto, em diálogo com as contribuições da *Pesquisaformação* Narrativa (Auto)biográfica (Bragança; Motta, 2019), com o conceito de formação (Nóvoa; Josso, 2014), a biografização (Delory-Momberger, 2014), fazer um diálogo entre as narrativas produzidas por nós, professoras que atuam na educação infantil, sobre aspectos da estrutura educacional que atravessam e impactam o trabalho docente.

A narrativa (auto)biográfica é por nós considerada como um *espaçotempo* que nos possibilita uma reflexão aprofundada sobre as nossas realidades e contextos institucionais de trabalho, abrindo espaço para um pensamento crítico sobre as diferenças na formação das crianças e de seus professores. As narrativas apresentadas neste trabalho são a fonte para pensarmos as nossas realidades e diferenças tecidas nas UMEIs. Estas diferenças nos levam a refletir sobre a importância das narrativas e suas possibilidades de articulação entre o singular e o coletivo, o individual e o social (Ferraroti, 2014), viabilizando um inventário reflexivo sobre os processos de produção das diferenças que nos constituem e que constituem nossas trajetórias de formação e nosso trabalho docente.

As narrativas como espaço de reflexão sobre o singular e o coletivo, o individual e o social

Ferrarotti (2014), no seu texto intitulado *Sobre a autonomia do método biográfico*, provocou debates que marcaram a estabilização da biografia como método autônomo no seio das Ciências Sociais. Para o autor uma renovação metodológica é inevitável, pois passa "pela crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia" (Ferrarotti, 2014, p. 20). Segundo o autor havia a necessidade de uma nova metodologia que assegurasse novas percepções sobre o homem social. Por isso, Ferrarotti nos ensina que,

> [...] Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. Ora, se "a essência do homem [...] é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais" (Marx, VIª Tese de Feuerbach), toda a práxis humana individual é atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social. (Ferrarotti, 2014, p. 41)

Conforme o autor, a etapa de maior complexidade do método biográfico acontece no entendimento "da totalização infinitamente rica que um indivíduo opera a partir de seu contexto e que exprime por meio das formas críticas de uma narrativa autobiográfica." (Ferrarotti, 2014, p. 53). Dessa forma, respaldadas pelas palavras de Ferrarotti (2014), apresentamos nos próximos parágrafos nossas narrativas, consideradas como nossas *biografias educativas* (Delory-Momberger, 2014). Produzimos nossas narrativas com a intenção de tecer pontes compreensivas sobre nossas vivências, intermediadas pela relação entre o singular e o coletivo o individual e o social que nos constitui como indivíduos, sendo as narrativas "uma síntese complexa de elementos sociais. Não funda o social, mas é o seu produto sofisticado." (Ferrarotti, 2014, p. 54).

> ***Verônica:*** *Desde que começamos a conversar sobre as diferenças existentes entre os nossos espaços de trabalho fico a pensar como seria se todas as escolas da rede tivessem pelo menos as mesmas estruturas físicas. Esta é uma questão que parece não ter muitas implicações no dia a dia escolar, porém, considerando a minha experiência como professora regente da educação infantil posso afirmar que a*

estrutura física das escolas, do espaço físico para esta etapa é fundamental. As crianças nesta fase da vida apreendem com seus corpinhos e nada mais lindo do que vê-los correndo e interagindo em espaços abertos, como pátios, jardins e até hortinhas, descobrindo a natureza que os cerca e sendo parte dela. São gritinhos animados de pura alegria ao ver uma formiga, uma aranha, uma florzinha que se abriu naquela manhã, os sentidos em prontidão para oferecer uma experiência de aprendizagem sem igual. E como seria bom ter uma estrutura física com salas amplas, que proporcionem uma pirueta, uma dança, uma movimentação de brinquedos e jogos que possam ser espalhados pelos cantos da sala, os preferidos que geram muitas vezes desavenças, os largados – aqueles que ninguém liga mais por estarem quebrados - e depois arrumados por eles na dinâmica da aprendizagem de uma educação para vida. A minha realidade é muito diferente. A pequena casa de paredes amarelas doada por uma benfeitora à prefeitura de Niterói é um espaço estranho para sediar uma escola de educação infantil, mesmo sendo necessária para a comunidade local; não oferece a mínima estrutura para a atividade escolar, em especial de educação infantil. Os nossos pequenos clientes, que geralmente são 22 alunos ocupando espaços que acomodam no máximo 10 alunos, salas que não foram pensadas para este propósito que quando temos as 22 crianças da turma na escola o enclausuramento é evidente. A escola não tem uma área externa grande para que as crianças possam colocar em movimento seus corpinhos, gastar a energia acumulada; muitos deles já moram em lugares super pequenos, os pais não deixam sair de casa e os televisores, vídeos e celulares cumprem os papéis de babá eletrônica. Outros, que moram na comunidade, ficam pelas ruas, mas sabemos que a qualquer hora pode eclodir momentos de violência colocando a segurança das crianças em risco porque elas não estão a salvo de uma bala perdida. A escola tem uma única área externa pequena, nela colocaram chuveiros para que no verão pudéssemos refrescar e brincar com as crianças na água; temos os chuveiros há uns dois anos, porém não organizaram os ralos de saída de água; como o espaço é aberto não temos condições de utilizar por medo de que as crianças machuquem os pezinhos; a direção já pediu várias vezes pelo término da obra, mas ela nunca acontece. Nosso prédio é verticalizado, tem três andares e por isso tem muitas escadas. O parquinho é o lugar que as crianças mais gostam na escola e fica no terceiro andar; é um salão que ocupa uma parte da construção e mesmo assim é pequeno. Muitas vezes tenho um sentimento de pena do meu grupo de crianças; eles correm em círculos no único espaço que podem correr. No caso das professoras de apoio a situação é pior porque elas levam as crianças com deficiências – crianças com ossos de vidro ou paralisias motoras não podem se locomover e as professoras de apoio sobem e descem as escadas com as crianças o dia todo –. Para que não pensemos somente sobre problemas sem solução consigo lembrar de algo bom. Há uma política pública de refrigeração das escolas e esse ano nos contemplou; foi uma conquista muito comemorada por todos na escola. Faz cinco anos que estou nesta UMEI e quando chegava o verão eu ficava preocupada; era um momento de

resfriados fortes por causa dos ventiladores. As crianças ficavam irritadiças com o calor, além de salas quentes e lotadas. Isto gerava problemas de várias ordens, doenças, mal-estar, crianças cansadas e irritadas, muito choro e com pouca disposição para aprender. Uma ação de política pública que busca apresentar algum conforto no espaço escolar já fez uma mudança positiva na vida das crianças e dos professores, porque trabalhar sem mínimas condições é uma realidade para muitos professores neste país. Mesmo pertencendo a uma rede que se encontra em uma das cidades onde a qualidade de vida é considerada acima de várias outras cidades, isto não significa que todas as escolas sejam modelo de qualidade. Para finalizar, como professora vejo que tudo isso influencia nas aprendizagens, ou seja, na formação das crianças; independente do esforço que façam as contingências políticas da rede municipal e a realidade do contexto e da estrutura escolar restringe nossos esforços em torno de uma formação mais ampla, abrangente e da educação infantil desejada. No tocante a minha própria formação, muitas vezes relegada a segundo plano devido as duras condições do contexto de trabalho que me encontro, tento todo dia me reinventar dentro "da falta" de materiais – como o recurso para compra de materiais é baixo e precisa ser dividido com os materiais de manutenção e limpeza da escola – de estrutura física adequada, e de um contexto escolar difícil, uma vez que a escola é localizada em uma comunidade por vezes violenta, o que não atrai professores acarretando um quadro de professores esvaziado. Por causa de tudo isso, vejo professores doentes, cansados e desmotivados, o que reflete em uma juventude que não aprecia a profissão de professor. O que podemos para reverter este quadro?

Tainara: *O Vale Feliz é o loteamento onde se localiza a UMEI que trabalho, que ficou também com esse nome. Somos uma UMEI diferente, atendemos além das turmas de Educação Infantil integral, turmas parciais de Ensino Fundamental e a noite Educação de Jovens e Adultos. O contexto social é misto, recebemos estudantes das comunidades ao redor, filhos dos trabalhadores dos condomínios de luxo da região com suas madrinhas, as patroas de seus pais, e a classe média que após a pandemia optou pela escola pública. O lugar não tem o nome de feliz atoa, somos privilegiadas por estarmos cercadas de espaços verdes e das praias da Região Oceânica de Niterói, o Parque Estadual da Serra da Tiririca, o Parque Rural, o caminho por onde Darwin passou criando a teoria da evolução, o Horto de Itaipu e nossa amada praça do Vale Feliz, a Mahatma Gandi. Todas esses espaçostempos são continuidades da escola, temos uma parceria com as instituições que os administram e através delas conseguimos ônibus para passeios, guias para as trilhas, formações para professores e toda a comunidade escolar, fazemos sábados letivos na praça e a usamos semanalmente. A parceria é tão grande que nos proporciona até possibilidades culturais para os estudantes, como quando os levamos ao teatro, ou recebemos o teatro na escola por uma semana em parceria com uma ONG do caminho de Darwin. Nem sempre a prefeitura disponibiliza transporte para os passeios*

escolares, e tem sido através dessas parcerias com as instituições próximas a unidade que conseguimos realizar atividades pedagógicas importantes com nossos estudantes. Devido a toda essa proximidade com a natureza, ouvimos a seguinte frase ao questionarmos o motivo de terem acimentado todo o espaço físico da escola e retirado as árvores que viviam ali: "Vocês já têm muito verde do lado de fora, não precisava do lado de dentro." A escola vai fazer 5 anos nesse novembro de 2024; estou presente desde sua inauguração e essas palavras ainda ecoam em minha cabeça, por que será que não consideram os espaços verdes importantes para a Educação? Não consigo encontrar uma lógica nessa proposição para além da economia financeira de não ter que enviar equipes de manutenção e poda de árvores. Como educadora, que desde o retorno da pandemia está na equipe de gestão, busquei sempre formas de burlar essa estrutura física acinzentada. O espaço arquitetônico da unidade é realmente muito bom, temos salas amplas, uma quadra bem grande, parque arejado, sala de leitura, multimeios, brinquedoteca e uma solário. Esse solário é o espaço que escolhemos para tentarmos trazer todo esse verde do entorno da escola para dentro dela, e desde 2021 estamos tentando fazer uma horta, primeiro com ajuda de uma ONG da região e depois por conta própria, todas as tentativas falharam. Nesse ano 2024 a Nutrição da Universidade Federal Fluminense (UFF) abriu um edital de construção de uma horta agroecológica em uma Unidade Municipal, nos inscrevemos no edital e fomos selecionadas. Já havíamos inscrito o nosso projeto instituinte no edital de fomento que disponibiliza verba da prefeitura de Niterói para os projetos das escolas, justamente sobre a construção de uma horta. Foi com a parceria da UFF e o dinheiro recebido da prefeitura que conseguimos tirar esse sonho do papel. O espaçotempo do solário ganhou plantas de todos os tipos, girassóis, pitanga, acerola, manjericão, coentro, salsinha... as crianças plantaram, os adultos da EJA regam diariamente e nos finais de semana nossa vizinha com sua mangueira molha as plantas. A cozinha está adorando ter temperos naturais para cozinhar, e nós todos estamos adorando apreciar a beleza que ficou o lugar e as comidas temperadas pela nossa horta feliz. Uma escola com três turnos, duas etapas da educação básica, a modalidade da EJA e apesar da estrutura interna e externa serem boas temos muitos desafios, e é nesse contexto que venho me formando enquanto professora que atua na gestão escolar. Sei que a situação de grande parte dos meus colegas de rede é diferente do nosso vale; a violência parece estar distante, mas por vezes somos lembradas que ela está ali. A estrutura é maravilhosa, mas é feita para crianças com até cinco anos de idade, e as de nove já não se sentem pertencentes a aquele espaçotempo, o que nos gera algumas questões, enquanto aguardamos a construção de uma escola de Ensino Fundamental na região. A EJA é uma escolha e uma militância presente desde que percebemos que alguns dos responsáveis não sabiam ler, todos os anos precisamos brigar na Fundação Municipal de Educação para continuarmos com ela, "para que EJA em uma UMEI?". Todos esses são desafios que me formam enquanto professora, educadora, gestora e pesquisadora; ponho-me a pensar os motivos de existirem escolas tão dispares dentro de uma

> *mesma rede. Uma frase que ouvimos sempre que temos uma questão a reclamar com a FME me faz refletir sobre os muitos momentos que nos acostumamos a nivelar por baixo. A frase é: "Vocês são o Everest da Educação de Niterói, não tem motivo para reclamar." Sim, o Vale Feliz é uma escola potente, construída em lugar de classe média, com uma estrutura arquitetônica excelente, mas que tem problemas e questões a serem resolvidas. Não é o Vale Feliz que precisa se calar e sim, pensarmos possibilidades para que as outras escolas e estudantes dessa rede tenham direito a um espaço adequado.*

As contribuições da Pesquisaformação Narrativa (Auto)biográfica como possibilidade de pensar as narrativas de professores nas trajetórias educativas e formativas e no trabalho docente

Orientada pela Hermenêutica e pela Fenomenologia a pesquisa biográfica segundo Delory-Momberger (2012) introduz a dimensão do tempo, propriamente, do tempo biográfico que se origina em uma percepção e elaboração particulares dos espaços da vida social. Para a autora, "a pesquisa biográfica faz a reflexão da inserção do agir e do pensar humanos nas figuras orientadas e articuladas no tempo, que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa." (Delory-Momberger, 2012, p. 73). Conforme essa lógica o indivíduo humano vive sua vida como um momento de uma história, este momento pode ser um instante, uma hora, um dia ou a história de uma vida.

Segundo Delory-Momberger (2012) os conceitos de "biográfico e de biografação" são importantes nas múltiplas ocasiões de narrativa, nos quais contamos a nosso respeito, e que simultaneamente também são histórias de sociedade. São definidos pela autora como,

> [...] o biográfico poderia assim ser definido como a interface que permite o indivíduo, nas condições de sua inserção sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar os acontecimentos de sua vivência. A atividade de biografação aparece como uma hermenêutica prática segundo o qual o indivíduo constrói as formas e o sentido de suas experiências no mundo histórico e social. (Delory-Momberger, 2012, p.75)

Como contribuição para compreendermos o lugar especial das histórias de vida no desenvolvimento desta metodologia específica que é a *Pesquisaformação* Narrativa (Auto)biográfica recorremos a Delory-Momberger (2014). Esta nos explica que a *Pesquisaformação* se fundamenta sobre a exploração da história individual de cada um, e desta forma, "assume como objetivo a formação global" (Delory-Momberger, 2014, p. 90) e hoje representa uma importante corrente para a formação de adultos. A autora define a história de vida como uma investigação e construção de sentido que acontece a partir dos fatos que são vivenciados e principalmente refletidos no curso da vida se transformando em um movimento de autoformação. Essa apropriação de sua 'história' feita pelo indivíduo que faz sua narrativa é, segundo a autora, um processo de apoderamento de sua formação que junto aos "saberes formais e externos ao sujeito aos quais visa a instituição escolar e a universitária -, dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida, nas suas relações sociais, na sua atividade profissional." (Delory-Momberger, 2014, p.91).

E considerando o potencial das "biografias educativas" que nos inspiramos para desenvolvermos nossas reflexões sobre os contextos e realidades divergentes dentro de uma mesma rede municipal de ensino. Josso (2014), nos apresenta este instrumento para compreensão dos processos de formação produzidos na formação escolar dos adultos como também pode ser utilizado nos processos de formação continuada nos contextos de trabalho. Josso (2014) nos explica que a construção de uma,

> [...] "biografia educativa" não é uma narrativa de vida, tal como resultaria da narração de uma história de vida, considerada na sua globalidade. É o fruto de um processo de reflexão que só parcialmente aparece numa narrativa escrita a meio caminho do percurso seguido. Cada etapa do processo faz parte da Biografia Educativa e constitui tanto o fim de uma interrogação como o ponto de partida de uma outra. O trabalho biográfico implica fortemente o estudante que se compromete nesse processo de reflexão orientado pelo seu interesse, levando-o a definir e a compreender o seu processo de formação. (Josso, 2014, p.61).

O modelo que nos inspira, o da "biografia educativa", me fez perceber nesse movimento sobre a minha realidade como professora da educação infantil ao narrar que *desde que começamos a conversar sobre as diferenças existentes entre os nossos espaços de trabalho fico a pensar como seria se todas as escolas da rede tivessem pelo menos as mesmas estruturas físicas*. Este movimento de repensar o contexto profissional através desses saberes "não sabidos" (Delory-Momberger, 2014) que atuam de forma primordial nos modos como os sujeitos investem em seus espaços de aprendizagem e a "sua conscientização permite definir novas relações como o saber e a formação." (Delory-Momberger, 2014, p. 91). Esta conscientização é exprimida também na narrativa da professora Tainara quando esta alude sua realidade escolar ao narrar que *o contexto social é misto, recebemos estudantes das comunidades ao redor, filhos dos trabalhadores dos condomínios de luxo da região com suas madrinhas, as patroas de seus pais, e a classe média que após a pandemia optou pela escola pública.* Dessa forma essa experiência pessoal se inscreve em um procedimento global e nesse processo formativo passamos a ser inteiramente atores de nossa própria formação. É como nos explica Delory- Momberger (2014), pois é necessário que o

> [...] poder-saber do qual se apropria aquele que, formando a história de sua vida, forma-se a si mesmo, deve lhe permitir agir sobre si e sobre seu ambiente, oferecendo-lhe os meios para reinscrever sua história na direção e na finalidade de um projeto. (Delory-Momberger, 2014, p. 91).

Os pressupostos teóricos que se encontram no ponto de vista epistemológico e metodológico e que agem sobre os procedimentos de formação segundo a autora são dois: aquele que no estatuto da narrativa diz respeito a "experiência que o "sujeito" faz de si mesmo por meio da produção de sua "história"; o segundo concerne à dimensão de "projeto" constitutiva da "história de vida" e do processo de formação." (Delory-Momberger, 2014, p.92). Dialogando com essa proposição teórica podemos afirmar que as 'experiências dos sujeitos', no nosso caso sujeito docente que atua na educação infantil, marcam todas as narrativas, em especial

quando apresentamos reflexões sobre os impactos que as diferentes infraestrutura das escolas causam nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e nas nossas práticas docentes.

O método (auto)biográfico como nos ensina Ferrarotti, parte de exigência de uma nova antropologia, uma antropologia que "aparece no "capitalismo avançado" (Ferrarotti, 2014, p. 31). O autor nos explica este acontecimento ao dizer que:

> [...] Trata-se, mais uma vez, da necessidade do concreto; as grandes explicações estruturais, construídas a partir de categorias muito gerais, não satisfazem os seus destinatários. As pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que lhes impõe. Desse modo, exigem uma ciência das mediações que traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais ou microssociais. (Ferrarotti, 2014, p. 31).

As narrativas de um cotidiano escolar tão diferenciado que traduz as tensões, problemas, contradições e dificuldades e que através da hoje chamada *Pesquisaformação* Narrativa (Auto)biográfica nos ajuda a traduzir e compreender um sistema de relações coletivas e individuais, através de uma,

> [...] teoria não formal, histórica e concreta, de ação social. Uma teoria que preencheria o "corte epistemológico" que segundo Althusser, divide inelutavelmente o domínio do psicológico e o domínio do social. (Ferrarotti, 2014, p. 32)

E para evidenciar ainda mais esta "teoria não formal" como nos fala Ferrarotti (2014), autores como Nóvoa (2014), são fundamentais para este diálogo entre as nossas narrativas e a *Pesquisaformação* (Auto)biográfica. Nóvoa (2014), nos explica como este movimento atual que procura repensar as questões da formação ao acentuar a ideia que "ninguém forma ninguém" (Nóvoa, 2014, p. 153) e por isso, a formação é obrigatoriamente um trabalho de reflexão sobre nossas trajetórias de vida. A biografia, segundo Nóvoa (2014), possui uma dupla função que tem um

trabalho simultâneo, assim, ela é um meio de investigação e ao mesmo tempo um instrumento pedagógico. Desta forma, esta dupla função da biografia fundamenta a sua aplicação nas ciências da educação e da formação.

Além disso, uma das questões importantes relativa as histórias de vida, conforme nos explicam o autor, é a sua possibilidade de conceder ao formando "o duplo estatuto de ator e investigador" (Nóvoa, 2014, p. 154) de seu processo formativo, e que este processo aconteça na produção do saber e não apenas no seu consumo. Conforme o autor a abordagem biográfica favorece o princípio de que a pessoa que se forma, constrói uma compreensão de sua trajetória de vida, e por isso, não há como não haver a implicação deste sujeito em seu próprio processo formativo. Outra dimensão importante para Nóvoa (2014), é o fato que a biografia desencadeia uma reflexão teórica sobre os processos formativos vividos pelos adultos, o que dá a eles o estatuto de investigadores de seus próprios processos, por isso, para Nóvoa (2014) é pertinente falar sobre uma nova epistemologia da formação, "formação que não pode deixar de ser entendida como um verdadeiro processo-inovação. (Nóvoa, 2014, p. 155).

Para concluirmos, percebemos a potência das narrativas como um meio de refletir sobre os nossos diferentes *espaçostempos* na educação infantil. Na sua relação com seus contextos e realidades de trabalho em uma mesma rede municipal de educação. Uma realidade que é permeada por diferenças estruturais, sociais e econômicas que atingem diretamente os professores e suas práticas. As reflexões produzidas em diálogo com a *Pesquisaformação* Narrativa (Auto)biográfica nos ajudam a refletir sobre os processos formativos – que no nosso caso, as narrativas possibilitaram como uma formação continuada nas nossas realidades díspares de trabalho – que elucidam como melhor articular o singular e o coletivo, o individual e o social, em uma demonstração na qual é impossível a indissociabilidade entre a educação e a vida. Nós duas como amigas e professoras compreendemos que está abordagem possui um sentido formativo

que nos leva a ter um olhar de resistência aos diferentes desafios educacionais que atravessamos e que nos coloca em lugares diversos em uma mesma rede municipal de educação. As instituições escolares responsáveis pela formação das crianças na educação infantil devem se preocupar em proporcionar uma forma de educação que seja a mais igualitária possível e para todos, o que pode conferir no futuro menos disparidades sociais em nosso país.

Referências

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. Imangens de Escolas: Espaçostempos de diferenças no cotidiano. Educação e Sociedade, v. 25, n. 86, p. 17-36, 2004. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MOTTA, Thais da Costa. *Pesquisaformação*: uma opção teóricometodológica de uma abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de *dizerfazerdizer* os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v.04, n.12, p.1034-1049, 2019. Acesso em: 6 de setembro de 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. – 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: Menna Barreto, Maria Helena; Passeggi, Maria da Conceição. (Orgs). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I – Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa – 2 ed. – Natal, RN: EDUFRN, 2014.

JOSSO, M. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**; tradução Maria Nóvoa – 2 ed. - Natal, RN: EDUFRN, 2014.
NEVES, ANDRÉ. **Manu e Mila**. São Paulo: Brinque-book, 2018.
NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação;** tradução Maria Nóvoa – 2 ed. - Natal, RN: EDUFRN, 2014, p.154-155.
TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2

VOZES DA EDUCAÇÃO: MAPEANDO OS NÚCLEOS DE MEMÓRIAS DAS ESCOLAS DE SÃO GONÇALO

Yan Mauro P. S. Moraes
yanmauromoraes14@gmail.com

Lucas da Silva Queiroz
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
lucas-queiroxz@outlook.com

Introdução

O presente ensaio é realizado - sobre um projeto em pleno desenvolvimento - por graduandos do 5° período do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores, campus da Universidade do Estado do Rio de Janeiro presente no município de São Gonçalo, localizado na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. O trabalho tem como base o mapeamento, auxiliado pelas ferramentas digitais Google Earth, Google Maps e QGIS dos Núcleos de Memórias constituídos pelo Programa de Extensão Vozes da Educação: Formação de Professores, História, Política e Memórias de Escolas em instituições públicas de ensino gonçalenses parceiras. Para tanto, o projeto acredita na necessidade da perspectiva mútua que envolve passado e presente visando, sucessivamente, perspectivas futuras a fim de representar a realidade educacional existente no município, o projeto conta também com fontes documentais e imagéticas espelhadas por vidas são-gonçalenses.

Enfatizamos que, a reunião de fontes documentais e imagéticas junto à produção de pesquisas no campo da Educação, possibilita um novo horizonte de possibilidades investigativas nas quais, sucessivamente, propiciam a exigência de reflexões e problematizações da utilização das mesmas (Nunes, 1996).

Possibilidades estas que, através de seus protagonistas, fortalecem o direito à memória proporcionando um patrimônio político-cultural nas escolas (Halbwachs, 1990; e Thompson, 1998). Estes mesmos protagonistas que, diante de uma ampla realidade caracterizada por distintos fatores, em especial o fator neoliberal, visualizam nas instituições de ensino oportunidades para ruptura de paradigmas presentes em suas vivências.

Ademais, a intencionalidade habitada na reunião de fontes documentais e imagéticas em Núcleos de Memórias, pelo Programa de Extensão Vozes da Educação, teve sua origem em trabalhos acadêmicos, de pesquisa e extensão, com participação ativa de educadores e educandos sob intrínsecas relações caracterizadas pela ânsia de compartilhamento de suas experiências mútuas vividas possibilitando, assim, o desenvolvimento e a constituição dos núcleos de memórias em instituições públicas gonçalenses.

O município de São Gonçalo

Para aprofundarmos o assunto, destrinchamos rapidamente o contexto estrutural do município que sedia o projeto: São Gonçalo. Atualmente, segundo município mais populoso do Estado do Rio de Janeiro e moradia de aproximadamente 960 mil habitantes, conforme o Censo Demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), São Gonçalo denota sua grandiosidade populacional sobre 5 diferentes distritos, estes com características variadas, igualmente representadas por específicas conjunturas representadas por distintos elementos sócio-históricos sobre suas composições geoespaciais



Representação distrital do município (Fonte: Prefeitura de São Gonçalo, 2005).

A atual conjuntura presente no território são-gonçalense representa, significativamente, diversos fenômenos sócio-históricos ocorridos no percorrer dos últimos séculos - século XVI ao século XX - no município. Desde lar de povos originários (Tamoios e Anacés), passando pelos status de sesmarias, freguesia, vila e, posteriormente, município, a localidade são-gonçalense percorreu vários momentos turvos, conforme as necessidades e exigências oriundas do seu processo de desenvolvimento. Tais momentos foram influentes na gestão da região, assim como em seus processos de urbanização, industrialização, e, concomitantemente, em suas dinâmicas sociais e legislativas.

Como parte integrante desta comunidade, a educação também lidou com os condicionantes presentes no município são-gonçalense recebendo maior e melhor participação social a partir da metade do século passado. No período entre os anos de 1940 e 1960, São Gonçalo se consolidou como um dos principais pólos industriais do antigo Estado do Rio de Janeiro, implicando no surgimento da urgência de ampliação do acesso à educação básica

e à formação técnica, de modo a atender tanto às novas gerações, quanto à demanda por mão de obra qualificada para as fábricas locais. Esse movimento levou à criação de várias escolas que não apenas ofereciam educação regular, mas também cursos profissionalizantes, como datilografia, tipografia e eletrônica, voltados para a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Nos anos de 1970, a Lei 5.692/71 — instituída durante o regime militar brasileiro — promoveu uma reforma no Ensino de 1º e 2º graus, reforçando a ideia de que a escola deveria ser um espaço de formação técnica. Essa política, como argumenta Frigotto (2010), transformava a educação em um "fator econômico", desconsiderando sua função social e cidadã. Para Frigotto, o economicismo reduziu a educação ao desenvolvimento de "capital humano", abstraindo-a das relações de poder e limitando seu potencial de transformação social. Assim, a valorização de cursos técnicos e profissionalizantes atendeu às necessidades econômicas do período, mas, ao mesmo tempo, deixou lacunas em termos de formação crítica e cidadã, que viriam a ser combatidas nas décadas seguintes.

Durante os anos 1970 e 1980, o município gonçalense foi palco de movimentos sócio-educacionais que buscavam melhorias nas condições de ensino e um acesso mais justo e democrático à educação. Destaque para o ano de 1977, um ano de manifestações e reivindicações de estudantes contra o cancelamento de matrículas do ensino secundário, posteriormente atendidas resultando na garantia de continuidade de estudos oferecida pela administração pública da época. Um episódio ilustrador da força das mobilizações populares e o papel dos movimentos estudantis e comunitários na defesa dos direitos educacionais.

Vale destacar que este cenário reflete um período de grandes mudanças políticas e sociais no Brasil. A ditadura militar (1964-1985), por exemplo, impôs cortes orçamentários à educação, limitando o desenvolvimento de uma rede pública robusta e inclusiva. No entanto, a pressão exercida por educadores, estudantes e seus familiares, dentro da comunidade são-

gonçalense, ajudou a manter a educação como uma das prioridades no município, e São Gonçalo se destacou como um centro de luta pelos direitos educacionais. Um símbolo contundente contra tendências preenchidas por filosofias alimentadas pela imposição de aprendizagens esvaziadas e superficiais, intrinsecamente ligadas à uma formação humana limitada e suscetível, distante de uma estruturação cidadã emancipatória, problematizadora, consolidadas por Gramsci (1985) e Freire (2011).

Nos dias atuais, a educação reforça a sua importância diante de tantos desafios existentes em nosso meio, em especial aos desafios provenientes dos movimentos do âmbito econômico que, no presente, encontram-se alicerçada sobre perspectivas neoliberais, demonstrando, assim, resistência e resiliência sob a promoção de acesso à uma formação de caráter emancipatório aos seus sujeitos. Sendo assim, a reflexão e a criticidade pedagógicas, alinhadas em perspectivas fundadas na construção de uma autonomia (Freire, 2011), simboliza resistência mediante às intenções neoliberais caracterizadas por ânsia de produção e, sincronicamente, delimitação de seus direitos sociais.

Os mesmos dilemas, antes listados, são também presentes no dia a dia das instituições públicas de ensino gonçalenses parceiras do Programa de Extensão Vozes da Educação. A presença dos Núcleos de Memórias e o seu propósito simbolizam uma esperança diante das adversidades encontradas tanto na caminhada escolar, como no contexto social externo aos ambientes de ensino, presentes nas vidas das pessoas. Através dos Núcleos, elas podem receber a oportunidade de reafirmar suas identidades, suas origens, e promover a passagem de seus efeitos aos seus próximos.

Os núcleos de memórias do Vozes

Originado no final dos anos de 1990, na Faculdade de Formação de Professores/UERJ, pelas mãos das professoras Haydée Figueiredo, Martha Hees e Maria Tereza Goudard Tavares, o Programa de Extensão Vozes da Educação ganhou vida sob a

perspectiva de relacionar distintos diálogos e experiências dentro dos âmbitos educacional e social, entre professores, estudantes, escolas e localidades, para tentativa de compreensão da multifacetada realidade existente em São Gonçalo.

A criação dos Núcleos de Memória nas escolas municipais de São Gonçalo emerge, nesse contexto, como uma tentativa de não apenas preservar fontes documentais e imagéticas reunidas, mas também de resgatar experiências e memórias de uma geração que ainda luta pela educação. Os Núcleos proporcionam um espaço onde os estudantes podem conhecer a história de suas escolas/colégios e da educação na cidade, conectando-se com uma narrativa que valoriza as conquistas e dificuldades enfrentadas ao longo das décadas.

Esse processo de engajamento fortalece a relação dos alunos com o ambiente escolar e ajuda a cultivar um senso de pertencimento e identidade. Além disso, o contato com registros históricos permite que os alunos reflitam sobre as condições educacionais atuais e compreendam a importância da luta por uma educação libertadora provedora de autonomia. A memória, assim, não é resgatada apenas para o registro documental, mas como base de uma educação que valoriza o passado e entende a importância das experiências vividas pela comunidade. Ao resgatar eventos como greves, manifestações e políticas que ocorreram na educação local, os Núcleos se tornam uma ferramenta de formação cidadã, promovendo uma educação que reconhece a importância de uma participação ativa e crítica.

Conforme o processo de instauração dos núcleos de memórias nas instituições mediadoras, novas perspectivas em torno do projeto mnemônico foram geradas conforme o surgimento de possibilidades frente à reunião de elementos singulares presentes na constituição dos seus locais de presença e destaque. Ademais, destaca-se que, atualmente, cerca de 12 instituições de ensino públicas localizadas em distintos pontos da cidade de São Gonçalo, são acompanhadas pelo projeto social do Programa Vozes, são elas:CIEP 051 Municipalizado Anita Garibaldi, no bairro Jardim

Catarina; Colégio Estadual Professor Francisco de Paula Achilles, no bairro Anaia Pequeno; Instituto de Ensino Clélia Nanci, no bairro Brasilândia; Escola Municipal Prefeito Nicanor Ferreira Nunes, no bairro Jardim Catarina; Escola Municipal Zulmira Mathias Netto Ribeiro, no bairro Paraíso; Escola Municipal Raul Veiga, no bairro Raul Veiga; Colégio Municipal Castello Branco, no bairro Boaçu; Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé, no bairro Camarão; Escola Municipal Doutor Armando Leão Ferreira, no bairro Porto Novo;Colégio Estadual Coronel João Tarcísio Bueno, no bairro Paraíso; Colégio Estadual Walter Orlandini, no bairro Paraíso; Colégio Municipal Ernani Farias, no bairro Neves.

Mapeando os núcleos de memórias no território de São Gonçalo

O processo de mapeamento dos núcleos de memórias criados pelo Núcleo Vozes da Educação, dentro do território de São Gonçalo, possibilitou um maior contato com elementos histórico-sociais do município. A busca por seus pontos, através de coordenadas geográficas, trouxe a descoberta de lugares antes não conhecidos por um de seus autores. Como sua grande dimensão territorial, representada por cerca de 249 Km², a cidade metropolitana possui uma história carregada de distintos acontecimentos que, conforme suas reverberações, contribuíram para a consolidação de uma conjuntura amplamente diversificada.

Para a realização do mapeamento geográficos do núcleos de memórias existentes, utilizamos os programas *Google Earth*, *Google Maps* e QGIS que, pelas suas operacionalidades e competências, nos propuseram dinamismo e contribuição significativas frente ao desafio de expor, mesmo em uma microescala, a distribuição espacial das instituições de ensino públicas parceiras do Vozes da Educação.



Delimitações fronteiriças de São Gonçalo (Reprodução: Google Maps, 2024).



Demarcação bidimensional dos núcleos de memória (Reprodução: Google Earth, 2024).

A representação geoespacial pontua a compreensão da significância dos núcleos de memórias diante das particularidades que, ao seu redor, são encontradas consolidando cada uma das intencionalidades presentes em suas consolidações. Estruturas estas que simbolizam, em muitos dos seus casos, a possibilidade de representar a sutileza de suas naturezas de aspectos singulares, mas interligadas conforme os fenômenos histórico-sociais que as antecedem e as constituem.



Mapa em escala de mural — Demarcados os núcleos de memória (Reprodução: QGIS, 2024).

A memória como bússola

> Os lugares de memória pertencem a dois domínios,
> que a tornam interessante, mas também complexa:
> simples e ambíguos, naturais e artificiais,
> imediatamente oferecidos à mais sensível
> experiência e, ao mesmo tempo, sobressaindo da
> mais abstrata elaboração [...]
> (Nora, 2012, p. 21)

Contrariamente ao significado generalizado que a própria palavra pode possuir nos dias atuais, ela denota a possibilidade de uma insurgência sadia direcionada à constituição de si no mundo, sobretudo, pelo presente contexto configurativo dos modos de vida e das possíveis inter-relações altamente superficiais alimentadas pelas condições que as permeiam (Bauman, 2021). No campo educacional, bem protagonizado pela presença de uma pluralidade fomentada por questões raciais, étnicas, culturais, econômicas, políticas e históricas, a memória toma uma posição oportunista

para a consolidação dos elementos que, presentes dentro da vivência e constituição do(s) indivíduo(s), acabam silenciados diante de infelizes imposições oriundas das limitações exercidas pelas próprias configurações sociais da pós-modernidade.

Sob a perspectiva de ruptura de um engessado modus operandi, a significância do ato de ser e de estar através da memória entoam horizontes baseados em elementos próprios, representativos e distintos daqueles por muitos vistos, vividos e transpassados. Surge, então, a possibilidade de saída do convencional abstrato e naturalizado. Ergue-se a viabilidade do hábito de experienciar o ato de formação de si para posteriores vivências e experiências capazes de influenciar distintas identidades e pensamentos. Como o percurso de um rio, a exposição da memória também denota sinuosas curvas e distintos leitos. Ao rio, quando transpassa uma margem antes seca e árida, promove um encharcamento progenitor de florescimento e vida. O mesmo pode ocorrer com a memória, possibilitando um efeito singular dentro dos ambientes em que pode ser proposta e gerida.

Os ambientes escolares, por exemplo, são capazes de proporcionar cada uma das habilidades que a memória pode nos proporcionar. Enquanto empregada e discutida, a memória também gera uma concepção que possibilita a dissociação de seu significado da história, sendo a mesma (história) uma visualização crítica e analítica de determinados eventos vividos, enquanto a própria memória reluz um significado pessoal, subjetivo, e/ou coletivo dos mesmos determinados eventos vividos e presenciados, todavia, conduz a consolidação das experiências em seu interior vivenciadas fomentando, assim, identidades e pertencimentos juntos aos seus lugares de posse, como bem resigna Nora (2012).

Neste contexto, a união entre educação e memória conduz a constituição de um novo horizonte repleto de esperanças e possibilidades seja nos ambientes e nos espaços que a acolhem - como as instituições de ensino parceiras do Vozes -, seja nos elementos que podem a representar - fontes documentais e imagéticas - , conduzindo exposições e gerando novos caminhos e

perspectivas aos sujeitos envolvidos.Diante do exposto, é possível reconhecer a relevância da memória como recurso essencial para enfrentar os desafios do contexto social são-gonçalense, especialmente no âmbito da educação pública. Esse cenário é marcado por lutas, resistência e resiliência diante das provocações neoliberais, representadas por políticas que buscam sua mecanização e instrumentalização, promovendo o cerceamento de direitos e limitando o acesso a uma formação verdadeiramente emancipatória.

Conclusões provisórias

Os Núcleos de Memória, em São Gonçalo, representam uma iniciativa que vai além do simples registro histórico, funcionando como um espaço de resistência contra o esquecimento e de reinterpretação do passado. Ao recuperar uma trajetória educacional local, esses núcleos criam ambientes propícios para a reflexão crítica sobre a educação, não apenas como um direito, mas como uma ferramenta de transformação social. O contato com relatos do passado permite aos estudantes desenvolverem uma consciência crítica e uma compreensão mais profunda das lutas que garantem o acesso à educação, inspirando-os a continuar a buscar uma educação que atenda às necessidades de todos. Nesse contexto, os Núcleos de Memória se alinham à perspectiva de Pierre Nora, que vê a memória como uma construção ativa e vital, dissociada da história oficial, mas que contribui para a formação de identidades coletivas e sociais. Assim, essas iniciativas reafirmam o valor de uma educação popular e transformadora, fundamentada em um legado de resistência e participação, onde história e memória não são apenas elementos do passado, mas forças dinâmicas que orientam a construção de um futuro educacional mais justo e digno para todos.

Referências

ANTUNES, Jéssica da Silva. O Núcleo Vozes da Educação e o diálogo entre a memória e a história das escolas de São Gonçalo. 2016. 37f. Monografia (Graduação em pedagogia) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971.

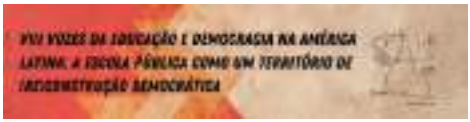
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GONÇALVES, Rayanne. Escola como lugar de memória: problematizando o conceito de lugar através de uma análise histórico-geográfica da Escola Estadual Municipalizada Itaitindiba em São Gonçalo-RJ. 2017. 56f. Monografia (Graduação em Geografia) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

NORA, P., & Aun Khoury, T. Y. (2012). Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História, 10. Recuperado de https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101

SANTOS, B. B. M. DOS . O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 22, n. 82, p. 149–170, jan. 2014.



EIXO 2 - História, Política e Direito a Educação

A TRAJETÓRIA DE UMA UNIVERSIDADE NA PERIFERIA URBANA COMO ESPAÇO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Adriana Cabral Pereira de Araujo
PPGEDU/FFP/UERJ
adriacabral2013@gmail.com

Lucília Augusta Lino
PPGEDU/FFP/UERJ
prof.lucilia.uerj@gmail.com

Resumo: O texto em pauta tem por objetivo refletir sobre a história e os movimentos de (re)existência da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP UERJ). A unidade fica localizada em São Gonçalo, cidade periférica, na região metropolitana do estado do RJ, marcada por muitas desigualdades sociais e econômicas, sendo a única faculdade pública e presencial da região. Ressaltamos sua história institucional, o papel e importância da FFP no território, sua identidade e atuação totalmente voltadas para a formação de professores. Sua trajetória institucional, de meio século, frente a vicissitudes institucionais, desde a sua criação e incorporação à UERJ, forjou uma identidade engajada e crítica frente as transformações sociais, políticas e econômicas, consolidando princípios da justiça social, da autonomia e da articulação entre pesquisa, ensino e extensão.
Palavras-chave: Faculdade de Formação de Professores, Resistência, Formação de Professores, identidade institucional.

Introdução

O presente texto constitui-se a partir da pesquisa de doutorado em andamento que se propõe a refletir sobre as concepções em disputa nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia no Brasil, e implementação dessas diretrizes

no Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Buscando analisar, por meio de análise documental, a história da instituição e dos movimentos de (re)existência frente as reformulações curriculares para a formação de professores.

A origem institucional da FFP remonta ao início dos anos 1970 e está vinculada as exigências da Lei 5.692/1971, no que tange a formação de professores, e à proposta de qualificar professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro que já atuavam no exercício do magistério, mas ainda não possuíam formação docente. A Lei 5692/1971, em seu artigo 32, estabelecia um prazo para a formação de professores leigos que atuavam sem habilitação para o magistério, e no artigo 34 apontava a exigência de formação ao nível superior para todos os professores, criando cursos de licenciatura de curta duração, que perduraram até a LDB 9394/96.

Nessa perspectiva, foi criado. Em 1973, o Centro de Treinamento do Estado do Rio de Janeiro (CETRERJ), com o objetivo de atender as demandas de qualificação de professores da rede estadual, ofertando cursos de Licenciatura Curta em Letras, Ciências e Estudos Sociais.

Esta instituição será incorporada à UERJ, em 1987, como Faculdade de Formação de Professores (FFP). Sua localização no bairro Patronato, no município de São Gonçalo, uma cidade periférica, da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, contribuiu para construir sua identidade institucional, de inserção e atuação da FFP no território gonçalense, marcada por intensas desigualdades sociais e econômicas.

Mapa da região Metropolitana do Rio de Janeiro, com destaque para o município de SG



O município de São Gonçalo, em destaque no mapa acima, possui mais de um milhão de habitantes, sendo a segunda maior do estado do RJ em número de habitantes, e a 16ª do país. Neste texto, apresentamos um pouco da trajetória institucional da FFP, desde a sua criação, em 1973, como CETRERJ até a atualidade, já consolidada como maior campus externo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

DO CETRERJ à FFP: Uma trajetória institucional

A trajetória institucional da FFP foi marcada por frustradas vinculações à UERJ, sendo a primeira em abril de 1975, no bojo do processo de fusão entre os estados do Rio de Janeiro e da Guanabara. Nesse momento, a então Universidade do Estado da Guanabara (UEG) é transformada em UERJ, ampliando sua atuação para todo o estado do Rio de Janeiro, e não somente à capital. O CETRERJ é incorporado à UERJ, porém essa

incorporação não se efetiva, pois, apenas três meses depois, ocorre a revogação do decreto estadual, e a instituição é incorporada à Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Educação e Cultura (CDRH).

Em 1980, o CDRH se funde com a recém-criada Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), e a FFP passa a ser gerenciada pela FAPERJ. Em 1983, ocorre uma segunda tentativa de vinculação à UERJ, quando a FFP é desvinculada da FAPERJ através do Decreto Estadual nº 6.570 de 05/03/83. Entretanto, mais uma vez, essa incorporação não se materializa, pois, após apenas 10 dias, o governador Leonel Brizola altera o Decreto, revogando o vínculo da FFP com a UERJ para subordiná-la à Secretaria de Estado de Educação, o que também é logo alterado, pelo Decreto Estadual nº 6.629/83, que determina a volta da FFP à gestão da FAPERJ.

Na primeira gestão de Leonel Brizola, governador do Estado do Rio de Janeiro (1983-1987), as metas do Plano Estadual de Educação (PEE), previam acabar com o terceiro turno nas escolas, que representava uma opção fragmentada e reducionista do ensino na educação básica, proporcionando aos estudantes a permanência de 5 horas na escola. Previa também a criação de Escolas de Demonstração, que deveriam ser implementadas em local onde já houvesse o funcionamento de boas escolas pré-primárias, primárias e médias, mediante convênio com a FAPERJ ou UERJ.

Nesse contexto, havia a proposta de que essas escolas experimentais funcionassem também como cursos de formação de professores em serviço. Nesse sentido, a instituição formadora localizada em São Gonçalo, abrigaria esse projeto auspicioso, que atenderia a formação de professores vindos de outras cidades do estado do RJ. Segundo a pesquisadora Lúcia Velloso Maurício (2023, p.9), a proposta "era integrar, pedagógica e administrativamente as três unidades e construir, no Patronato, tudo o que fosse necessário para essa integração, aproximando cada unidade das metas educacionais já descritas."

Sob a influência de Darcy Ribeiro, o projeto previa também a criação do Complexo Educacional de São Gonçalo (CESG) em cumprimento a expansão educacional e as metas do PEE-RJ.

> As condições ali colocadas aproximavam aquele conjunto educacional de um projeto de escola de demonstração: as três unidades eram do Estado; cada uma de um nível de ensino; a faculdade era para formar professores; havia área disponível para construção de outras unidades, como escola-parque, refeitório, e um local para receber os professores que fossem estagiar nestas unidades. Este sonho de Darcy Ribeiro estava apoiado em concepção herdada de seu mestre, Anísio Teixeira. (Maurício, p. 7, 2023)

A aula inaugural do CESG, ocorreu em março de 1984, com a conferência de abertura proferida por Darcy Ribeiro. Apesar da grandiosidade do projeto, que chegou a atender, nesse período, cerca de 5.000 alunos, Maurício (2023) aponta que a instituição atravessou uma profunda crise nos anos de 1984 a 1986, devido à falta de verbas para a manutenção do Complexo e às incertezas quanto à continuidade do projeto, com a precarização dos espaços e das condições do trabalho docente. Esses fatores, agravados pelas insatisfações do corpo docente que não era concursado, ocasionaram a redução do número de matrículas, devido à concentração de ofertas de cursos diurnos, desconsiderando a necessidade dos alunos trabalhadores, o que provocou uma greve discente, amplificando a crise institucional. Assis e Silva, (2001, p.95), apontam que

> A comunidade acadêmica da FFP não aceita a sua subordinação ao Complexo Educacional e a criação do Curso Normal Superior, pois sua luta era pela implantação da gratuidade de todos os cursos, a criação e implantação de novas propostas curriculares para as Licenciaturas, plano de carreira docente e concursos públicos.

Com as mudanças políticas ocorridas no estado do Rio de Janeiro, com a eleição para Governador de Moreira Franco (1987-1991), o projeto do CESG é descontinuado, assim como toda a política educacional do governo anterior. Entretanto, fruto da luta da comunidade acadêmica, a FFP foi efetiva e definitivamente

incorporada à UERJ através da Lei Estadual 1.175 de 21 de julho de 1987, encerrando o período de instabilidade na gestão e alterações no vínculo institucional.

Na tessitura da história e memória da FFP, a instituição vivencia seus 51 anos, sendo desde a sua criação, uma faculdade exclusivamente voltada para as licenciaturas. Segundo apontam Assis & Silva (2001, p.93), "... as várias normas legais que nos afetaram e a difícil luta política de sobrevivência, em contraposição à expansão do ensino privado em nossa cidade, foram adversidades que ajudaram a formar nossas identidades." A resistência tem sido uma marca identitária predominante na FFP.

Superando desafios na construção da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão

No processo de luta pela sobrevivência institucional mediante o cenário municipal, e na busca da formação e fortalecimento de sua identidade institucional, a FFP realizou, em 1984, a primeira reformulação curricular de suas Licenciaturas. Nessa reformulação, incluiu a disciplina de Prática Pedagógica na grade de todos os cursos, integrando as disciplinas didáticas/pedagógicas ao longo do percurso formativo do curso. Essa iniciativa se opôs ao modelo predominante que vinha sendo praticado em outras universidades no país, com a oferta dessas disciplinas em etapas finais do curso. A reformulação da FFP refletiu as discussões travadas no movimento de educadores, no contexto de debates e lutas travadas em todo país entre as concepções em disputa na formação de professores.

Com grande repercussão, o movimento dos educadores, entre os anos de 1970 e 1980, denunciava o descaso com o sistema educacional brasileiro, especialmente na aplicação de recursos e financiamento para a educação, na luta pela redemocratização, pela ampliação do direito à educação, pela valorização dos professores e pela reformulação dos cursos de licenciatura. Em 1983, no I Encontro Nacional do Comitê Pró-Formação do Educador,

realizado em Belo Horizonte, marcou a consolidação do movimento dos Educadores. Em uma perspectiva democrática e participativa, os participantes deste I Encontro Nacional, consideravam que:

> Estavam conscientes de que a educação é parte integrante do sistema político-econômico-social não poderia deixar de denunciar aqui a gravidade da situação econômica que atinge a população brasileira e a incompetência do Estado para enfrentar e resolver os problemas básicos da sobrevivência da maioria da população (Conarcfe, 1983, p. 01).

O "Documento de Belo Horizonte" de 1983, além da análise de conjuntura apresentada nas considerações iniciais, denunciavam a crise enfrentada no país, e apresentava uma série de reivindicações como maior parcela de investimento na educação por parte dos estados e municípios, exigindo a aplicação de recursos de 13% para educação, já aprovados pelo Congresso Nacional, a necessidade de reformulação nos três graus de ensino e políticas de valorização do magistério. A questão curricular revisitava a importância da articulação teoria-prática nos cursos de licenciatura, contra arquétipos ultrapassados que utilizavam o modelo 3+1, defendendo 'uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental', visando constituir a identidade do profissional da educação ancorada na docência, não podendo ser confundida com 'um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas' (Conarcfe, 1983, p. 4).

Essa concepção formativa, ancorada em uma construção coletiva de um projeto de formação dos profissionais de educação, iniciado no movimento de educadores dos anos 1980, e consolidada em um corpo de princípios que compõem a Base Comum Nacional, sistematizada e defendida pela ANFOPE, tendo a docência como base da identidade profissional de todo educador. A Base Comum Nacional tornou-se, ao longo dos anos, em um instrumento potente "em defesa de uma formação de qualidade para os profissionais da educação, referenciada no social, indissociável de sua valorização, ancorada em uma proposta democrática e coletiva, historicamente

construída, e reafirmada a cada encontro nacional" (Anfope, 2018, p. 13). Nesse processo, definiram-se conhecimentos fundamentais, que não se confundem com um elenco de disciplinas, mas "fundados em uma concepção sócio-histórica de formação do educador", seguem como "orientadores das proposições curriculares no campo da formação dos profissionais da educação" (Anfope, 2018, p. 14). Dessa forma, a base comum nacional, "constitui-se, hoje, em instrumento de luta contra o processo de rebaixamento e padronização da formação", sendo um balizador importante na resistência à "proposições desqualificadoras da educação pública, da formação e do trabalho docente". (Anfope, 2018, p. 14).

A FFP incorporou nos seus projetos curriculares essa concepção de docência ampliada. Entretanto, apesar do avanço nessa reformulação curricular, muitas outras questões perpassavam a identidade institucional da FFP. Segundo Maria Tereza Goudard Tavares, em entrevista, "embora a FFP nessa conjuntura não pudesse ser considerada uma instituição de ensino superior, no sentido "Stricto Sensu" do termo, ela parecia uma escola, por causa de sua pouca inserção na Pesquisa e na Extensão" (Oliveira, 2016, p. 284). Nesse período, a prática da articulação entre ensino e pesquisa e extensão ainda não acontecia na FFP e era uma grande preocupação das professoras que ali atuavam. Tavares (2016) aponta a importância da criação e a consolidação do Vozes da Educação que foi um processo que ocorreu de forma paralela consolidação da própria FFP.

O Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: Memória e História das Escolas de São Gonçalo, foi constituído em 1996 com a participação das professoras: Haydée Figueirêdo, Maria Tereza Goudard Tavares e Martha Hees. Foi o primeiro grupo de pesquisa da instituição e vem nesse tempo contribuindo para o crescimento do campo da formação de professores. Com a presença das três professoras, e a preocupação como desenvolvimento da pesquisa no Departamento de Educação (DEDU/FFP) e sua relação com as escolas do município, o Grupo Vozes representa:

> Uma proposta do Departamento de Educação, considerada como uma iniciativa estratégica que pretende atingir aos seguintes objetivos: criação de um núcleo de memória e história das escolas na FFP, com vistas a preservar aspectos históricos das instituições escolares do município, garantindo o registro do passado, possibilitando aqueles que o consultarem o retorno às origens, buscando no passado o saber necessário para superar as dificuldades do presente. Reconstrução dos acontecimentos do passado através de diferentes fontes como: arquivo, fotos, testemunhos verbais, cartas, etc., revivendo a história social e política da escola a partir de suas raízes, visando a compreensão da dimensão sócio-histórica do processo educacional escolarizado em São Gonçalo. Através do núcleo, pretendemos estreitar vínculos entre a FFP e demais instituições educativas do município, encaminhando atividades de extensão e pesquisa. (Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: Memória, História e Formação de Professores, 1996, (mimeo), in Oliveira, 2016, p.284)

Havia nessa perspectiva de criação do Vozes a preocupação com o fortalecimento da identidade institucional da FFP e o desenvolvimento da pesquisa científica. Tavares (2010, p.7) assinala a relevância da atuação de Haydée Figueiredo, como intelectual comprometida com a instituição, destacando que ela "sempre nos desafiava ao rigor conceitual, (se) exigindo o estudo atento e rigoroso das ferramentas de análise e compreensão de questões que afetavam a educação local e a própria FFP, em especial o problema de sua (in)visibilidade institucional".

Nesse sentido, o Grupo Vozes "traz, na sua origem, uma necessidade de aglutinar os docentes, em torno das atividades de pesquisa e extensão", e, na visão de Haydée Figueiredo, "com tal proposta, romperíamos como uma tradição existente no interior da Faculdade (...) de oferecer apenas o ensino como atividade acadêmica" (Nunes, 2010, p.45), superando-se, assim, ações políticas que historicamente desqualificavam a faculdade. Hoje, além do pioneiro Vozes da Educação, a FFP conta agora com 130 núcleos/centro/grupos de pesquisa.

Atualmente a instituição oferece seis cursos de licenciatura plena nas áreas de: Biologia, Geografia, História, Letras (Português/Literatura; Português/Inglês), Matemática e Pedagogia. Na pós-graduação, a faculdade conta com 9 cursos de pós-

graduação, *lato sensu*, (cursos de especialização) e 8 cursos de pós-graduação, *stricto sensu*, sendo 6 de mestrado, (4 acadêmicos e 2 profissionais) e 2 de doutorado.

A FFP recebe estudantes de várias cidades próximas como Maricá, Itaboraí, Niterói, Tanguá, Rio Bonito, Silva Jardim, dentre outras. Apesar da distância geográfica, e sua localização em periferia urbana, a FFP é a única referência de universidade pública e presencial da região, com exceção de Niterói, que sedia a Universidade Federal Fluminense (UFF). Segundo Tavares (2008, p. 3), a instituição representa a

> única Universidade Pública [de ensino presencial] numa região que apresenta elevado crescimento populacional, com mais de um milhão de habitantes, caracterizada por um baixo índice de desenvolvimento social e educacional; precária infraestrutura urbana e de serviços; insuficiente distribuição de equipamentos de consumo coletivo, e [ainda onde] as políticas públicas, ou a ausência delas, colaboram para reforçar o sofrimento humano e as desigualdades sociais e educacionais.

Cabe destacar a demora, de mais de vinte anos após o início das suas atividades, para implementar o Curso de Pedagogia na FFP, o que ocorreu apenas em 1994, tendo em vista que o foco da instituição é a formação de professores. O curso, voltado para a formação em nível superior de professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal em nível médio e outras funções que demandem a atuação do Pedagogo dentro e fora da escola, veio atender uma demanda formativa do território. A criação do Curso de Pedagogia da FFP UERJ foi oficializada através do Diário Oficial de 06/01/1994.

Segundo estudos de Garcia & Leite (2019) o Curso de Pedagogia da FFP, na sua maioria, é composto por mulheres trabalhadoras, algumas com formação em Nível médio no curso Normal, que já atuam como professoras ou exercem outras funções em espaços educativos. Já as que estudam no turno da noite trabalham no comércio ou em funções administrativas, e tem no curso uma expectativa de inserção no magistério e melhoria da

qualidade de vida. No último processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia, ocorrido na segunda metade dos anos 2010, Garcia & Leite (2019) apontam que aspectos como carga horária de trabalho dessas estudantes, os desafios do deslocamento a partir das diferentes cidades e a segurança, foram considerados centrais nas discussões que nortearam a elaboração do novo projeto curricular do curso.

O processo de reformulação curricular, visando atender às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores em nível superior, estabelecidas pela Resolução CNE/CP 02/2015, ocorreu em um contexto de desmonte e tentativas de destruição da UERJ promovidos pelo governo do Estado do RJ. Durante esse período, a suspensão das aulas e as greves causadas pela falta de pagamentos e condições inadequadas de trabalho dificultaram o processo coletivo de participação mais intensa do corpo docente e discente. Apesar do caos instaurado, as autoras relatam a postura aguerrida do coletivo acadêmico, que apesar dos dispositivos de invisibilização promovidos pelo governo estadual, e das crises e incertezas, mante-se na defesa da instituição e de um currículo que atendesse às necessidades da formação. O cenário caótico "(...) nos reunia com nossas diferenças e aproximações em torno de um projeto comum: a formação de professores para uma educação de qualidade social referenciada. (Garcia & Leite, 2019, p.555).

Através dos Seminários de Articulação Temática (SAT), foi realizado o processo que envolveu estudantes e professores, facilitando o trabalho coletivo e contribuindo na organização de uma matriz centrada na formação sólida e ampliada, rompendo com a organização por disciplinas isoladas, trazendo mais autonomia aos processos formativos. A proposta inicial do SAT era questionar as condições do curso em andamento, Fontoura (2019, p. 60) relata que:

> Deparamo-nos com algumas críticas de discentes que apontavam para a necessidade de explicitar práticas mais articuladas, fugir de modelos

formativos ultrapassados, melhor articular conteúdo e forma e cuidar para não cair na fragmentação que pode ser um fantasma para quem se propõe a formar professores e professoras.

Nesse processo coletivo, articulado pelo SAT, Garcia & Leite (2019) apontam que as discussões foram sistematizadas em eixos temáticos, visando ampliar as questões que norteiam à docência e buscando romper com a centralidade em torno das disciplinas no currículo. Em atendimento às DCNs de 2015, o curso passa a incluir na sua grade os componentes de Libras, Relações Étnicos- Raciais, Cidadania e Formação Humana.

Considerações

Retomando nosso objetivo inicial de refletir sobre a história e os movimentos de resistência da FFP/UERJ ao longo de seus 51 anos de trajetória institucional, e sua atuação no território gonçalense, a consideramos como fundamental na formação de professores da região metropolitana do estado do RJ, mantendo uma postura crítica frente às imposições governamentais, esperançando através da resistência.

A FFP, segue avançando com posição engajada e crítica frente a realidade, orientada pelos princípios de justiça social, da autonomia e da articulação indissociável entre pesquisa, ensino e extensão, na graduação e pós-graduação, reafirmando seu papel como espaço político e pedagógico, exclusivamente voltado para a formação de professores.

Referências

ANFOPE. **Documento Final do XIX Encontro Nacional. Políticas de formação e valorização dos Profissionais da educação: (Contra) Reformas e Resistências.** Niterói, 2018. Disponível em:

https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023.
ASSIS, Mariza de Paula; SILVA, Marco Antonio Costa da. Faculdade de Formação de Professores da Uerj: cursos e rumos. In: SOUZA, Donaldo Bello; FERREIRA, Rodolfo (Organizadores). **Formação de Professores na UERJ: memória, realidade atual e desafios futuros.** Rio de Janeiro: Quartet, 2001, p. 93-103.
CONARCFE. **I Encontro Nacional. Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação.** Belo Horizonte, Comitê Pró-reformulação dos cursos de Formação do Educador, 1983. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/ 1º-Encontro-Documento-Final-1983.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023.
FONTOURA, H. A. Desafios da formação docente: o curso de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Vol. 11, nº. 21, p. 57-70, mai./ago. 2019. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/229. Acesso em: 05 ago. 2023.
GARCIA, Alexandra; LEITE, Vânia. As políticas de formação docente e curriculares de um curso de pedagogia: em defesa da articulação de conhecimentos e da produção coletiva. **Formação em Movimento**. v.1, n.2, p.546-571, jul./dez. 2019. Disponível em: https://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/533 Acesso em: 05 ago. 2023.
MAURÍCIO, Lucia Velloso. Formação de Professores: uma experiência nos anos 80. **Formação em Movimento**. Dossiê Faculdade de Formação de Professores: 50 anos formando formadores. Vol. 5, nº 11, p.1-18, nov. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufrrj.br/ index.php/formov/issue/view/109. Acesso em: 05 ago. 2023.
NUNES, Clarice (org.). **Docência e pesquisa em educação: na visão de Haydée Figueiredo**. Rio de Janeiro: Litteris Ed., 2010.
OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende. 20 anos do Grupo Vozes da Educação: memórias de uma história construída coletivamente -

entrevista com Maria Tereza Goudard Tavares. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 2, n. 2, p. 280–296, 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/25512. Acesso em: 05 ago. 2023.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Percursos e Movimentos: dez anos do Vozes da Educação em São Gonçalo. In. BRAGANÇA, I. F. S., ARAÚJO, M. S., ALVARENGA, M. S. e MAURÍCIO, L. V. (Ed.). **Vozes da Educação: Memórias, Histórias e Formação de Professores**. Petrópolis: DP et alii, 2008.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; SILVA, Catia Antonia da (Org). **Catálogo-observatório acadêmico-institucional da Faculdade de Formação de Professores.** Rio de Janeiro: UERJ/FFP, 2010. Disponível em: http://www.ffp.uerj.br/attachments/article/28/Catalogo _Observatorio_FFP Acesso em: 05 ago. 2023.

PROFESSORAS NEGRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: TRAJETÓRIAS ESCOLARES E ACADÊMICAS

Adrielle Lisboa
UERJ-FFP
driellelisboa@gmail.com

Introdução

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado
é um lugar onde o paraíso pode ser criado.
bell hooks

O Brasil é um país de trajetórias interrompidas, sobretudo de sua população negra. Somos um país que normalizou o conceito de bala perdida, a bala que sempre faz o trajeto ao encontro de corpos negros em territórios periféricos, uma pele alvo. A partir dessa reflexão, formulamos algumas perguntas que nos ajudam a pensar o que significa ser negro/a neste país? O que significa ser mulher negra neste país? O que significa ser mulher negra das classes populares neste país? Ser mulher negra em determinados espaços, inclusive em ambientes que remontam às possibilidades de ascensão social, por vezes, é uma vivência solitária, muitas vezes sofrida, com a internalização de frustrações e inseguranças. A vivência das mulheres negras é quase sempre marcada por uma máscara do silenciamento. Para a pensadora Grada Kilomba (2019), a máscara composta por um pedaço de metal era utilizada como um instrumento real do projeto colonial e entre coisas servia para implementar um senso de mudez, o que segundo a autora está presente em nossa memória, como um trauma. Portanto, quando uma mulher negra toma posse da palavra, ela está rompendo com um longo processo de silenciamento (Kilomba,2019).

Assim, o presente texto apresenta os caminhos percorridos frente ao desafio de construir uma pesquisa em nível de doutoramento do

Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (FFP/UERJ). A pesquisa tem como objetivo investigar a partir dos estudos das trajetórias escolares, o acesso e permanência de um grupo de dez mulheres negras, todas professoras e egressas do Mestrado acadêmico no curso de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no período de 2011 a 2021.

A propósito, venho apostando desde o mestrado nos estudos de trajetórias a partir de uma perspectiva interseccional, portanto sigo pesquisando as trajetórias das mulheres negras, como um compromisso político e social e que é visceral na constituição da minha negritude e formação profissional e política. Desejo continuar trazendo para o campo científico/acadêmico, demandas especificas desse grupo social, a fim de que, ao olharmos para o percurso formativo escolar e acadêmico dessas mulheres, possamos ter pistas e indicativos de ampliação das políticas públicas pelo direito a educação, por exemplo. Direito que ainda não é amplo para todos e todas as brasileiras, como nos mostra os dados previsíveis, mas sempre impactantes com recorte de raça (IBGE,2022) (PNAD,2022).

Construindo outros trajetos para mulheres e meninas negras através da educação

Ao pesquisar sobre os últimos dados referentes a educação no Brasil, as estatísticas nos apontam que as trajetórias da população negra e o acesso a escolarização desde a Educação Infantil ao Ensino Superior são impactadas por ausências e insuficiências de políticas públicas que combatam o racismo e sexismo nesse âmbito.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou no mês de julho de 2022 as características gerais da população brasileira. Os dados apontaram que 56,1% são pessoas autodeclaradas pretas e pardas, contabilizando a maioria de brasileiros/as. Porém, como dito anteriormente nos indicadores que

refletem os melhores níveis de condições de vida, como trabalho, escolaridade e saúde, a participação dessas populações é mais baixa. Em relação ao contingente de pretos e pardos por estado, Bahia e Rio de Janeiro foram os que apresentaram maior concentração de pessoas pretas.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022, divulgada pelo IBGE (2023) nos apresentam em sua primeira divulgação do módulo após a pandemia, que a taxa de analfabetismo de pretos e pardos é duas vezes maior que a dos brancos. Entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%).

Sobre esses dados, Lélia Gonzalez em 1988 já trazia uma análise crítica baseada em dados estatísticos das desigualdades estruturais entre brancos e negros na sociedade brasileira, apontando o racismo articulado à classe social como um fator estrutural e responsável por manter as minorias sociais mais exploradas à margem de seus direitos plenos: "O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento."(Gonzalez, 2018, p.326).

Em relação ao Ensino Superior os dados da PNAD contínua Educação (2022), sinalizam que as desigualdades educacionais seguem acentuadas, na faixa etária de 18 a 24 anos 6,0% dos jovens brancos já tinham diploma de graduação e, entre os pretos e pardos, apenas 2,9%. Destaca-se, ainda, que 70,9% dos pretos e pardos não estudavam nem tinham concluído o nível superior, enquanto entre os brancos esse percentual foi de 57,3%. Nas áreas de graduação presencial com maior número de matrículas em 2020, as maiores proporções de pretos e pardos cursavam pedagogia (11,6% de pretos e 36,2% de pardos) e enfermagem (8,5% de pretos e 35,2% de pardos). Já o curso de medicina apresentava apenas 3,2% de matriculados pretos e 21,8% de pardos.

De acordo com o levantamento divulgado pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese)[1] com base nos indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC), as mulheres negras são as que apresentam maiores dificuldades para adentrarem no mercado de trabalho. Por exemplo, a taxa de desemprego da população brasileira ficou em 9,3% no segundo trimestre de 2023, entre as mulheres negras o indicador ficou em 13,9%. Na sequência estão as mulheres brancas (8,9%), os homens negros (8,7%) e por último estão os homens brancos com a menor taxa de desemprego (6,1%).

O levantamento também destaca que o rendimento médio mensal é menor entre as mulheres negras e maior entre os homens brancos. No segundo trimestre de 2022, enquanto eles receberam em média R$ 3.708 e as mulheres brancas R$ 2.774, as trabalhadoras negras ganharam, em média, R$ 1.715, e os trabalhadores negros, R$ 2.142. Quando se trata de cargos de direção e gerência, novamente as executivas negras têm o menor índice de ocupação nessas funções: 2,1%, enquanto entre as executivas brancas, o índice chega a 4,7%.

A pesquisa também aponta quais são as atividades econômicas com maior predominância de profissionais negras. A presença das mulheres negras é predominante em serviços domésticos, comércio, educação, saúde humana e serviços sociais. No caso dos serviços domésticos, por exemplo, a proporção (16,4%) é quase o dobro em relação à participação das mulheres brancas (8,8%). Segmentos de Informação, comunicação e atividades financeiras, imobiliárias, profissionais e administrativas, as mulheres brancas têm maior participação (14,3%) em comparação às negras (9%).

[1] Disponível em: https://movimentomulher360.com.br/noticias/mulheres-negras-mercado-trabalho/. Acesso: 12 out. 2024.

Os dados mais uma vez obedecem a uma ordem comum nas análises sociais, homens brancos, mulheres brancas, homens negros e por último, na base da pirâmide social as mulheres negras.

> Parece insólita, no imaginário social, a presença de mulheres negras em instâncias de poder, em nossa sociedade, e para destacar como as representações consolidadas acerca das mulheres negras determinam tanto a sua ínfima presença nas instâncias de poder com as dificuldades adicionais que as espreitam quando ousam romper portas e adentrar lugares para os quais não foram destinadas (Carneiro, 2019, p. 281).

Como se pode depreender diante dos dados apresentados, a população negra mesmo sendo a maioria do povo brasileiro, segue à margem do que diz respeito a igualdade de acesso e permanência em espaços escolares e profissionais. Ocupando cada vez mais postos de trabalhos informais e precarizados, ausentes de direitos mínimos. Quando se trata em particular da mulher negra esta realidade é ainda mais aguda. Nesse sentido, caminho com Sueli Carneiro, quando afirma

> Portanto ser mulher negra na sociedade brasileira se traduz na tríplice militância contra os processos de exclusão de correntes da condição de raça, sexo e classe, isto é, por forças das contradições que o ser mulher encerra, recai sobre elas a responsabilidade de carregar politicamente bandeiras históricas e consensuais do movimento negro, do movimento de mulheres e somar-se aos demais movimentos sociais voltados para a construção de outro tipo de sociedade baseada nos valores da igualdade, solidariedade, respeito à diversidade e justiça social.(Carneiro, 2019, p.169).

Diante disso, como nos recomenda Sueli Carneiro, os movimentos de mulheres soma-se a outros movimentos sociais que lutam pela construção de outro tipo de sociedade que respeite a diversidade e justiça social.

Nesse contexto, o Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU) [2] comprometido em discutir e pesquisar no que concerne as questões

[2] Disponível em: <https://ppgedu.org/presentation>. Acesso: 02 abril. 2024.

de desigualdades, como as apontadas acima, que perpassam os processos de formações sociais. O programa apresenta em seu escopo como objetivo geral oferecer ensino em nível de mestrado desde 2011 e doutorado a partir de 2019, com o intuito de promover o aprimoramento de pesquisadores e educadores para a atuação em diversos níveis de ensino, de modo a adensar esforços de compreensão e de transformação da realidade, evidenciando sua natureza acadêmica. Buscando, deste modo, fortalecer política e epistemologicamente o seu compromisso com a educação, contribuindo assim para a superação dos desafios colocados à democratização social e política da sociedade brasileira.

Com isso, consideramos de suma importância compreender a trajetórias de um grupo de dez professoras negras que compuseram o programa, e pensar se suas presenças e pesquisas alcançaram em certa medida os objetivos do programa, sobretudo, buscar entender se o curso impactou positivamente na trajetória de cada egressa e como se deu essa implicação. E por último, mas não menos importante, entender como essas mulheres retornam para as escolas básicas após o mestrado, o que é construindo no seu cotidiano de trabalho a partir dessa formação acadêmica.

Diante do exposto, compreendo que combinar critérios tais como a intersecção de raça, classe e gênero nas ações que integram a luta por uma sociedade mais justa, pode ser uma forma de rompimento com a lógica excludente, que é balizadora das estruturas de poder e manutenção das desigualdades sociais. Acerca disso, Sueli Carneiro nos apresenta a importância de uma compreensão em pesquisas com mulheres negras pautada em um feminismo interseccional, que historicamente compõe os movimentos sociais nas lutas por políticas públicas no contexto brasileiro.

> [...]desprezar a variável racial na temática de gênero é deixar de aprofundar a compreensão de fatores culturais racistas e preconceituosos determinantes nas violações dos direitos humanos das mulheres no Brasil que estão intimamente articulados com a visão segundo a qual há seres humanos menos humanos do que outros, e, portanto, aceita-se complacentemente que estes não estejam tratados como detentores de direitos (Carneiro, 2019, p. 165).

Buscando compreender a presença da mulher negra na sociedade brasileira, Lélia Gonzalez (2018), vai trazer em seus estudos como os termos "mulata" e "doméstica"; ainda são atrelados a mulher negra pelo imaginário eurocêntrico, rememorando a objetificação dada pelo termo "mucama". Termo comum no período colonial, o qual as mulheres negras eram vistas como "coisas" e seus corpos eram expostos a exploração física e sexual.

> O processo de exclusão da mulher negra é patenteado, em termos de sociedade brasileira, pelos dois papéis sociais que lhe são atribuídos: "domésticas" ou "mulatas". O termo "doméstica" abrange uma série de atividades que marcam seu "lugar natural": empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar, etc...(Gonzalez,2018,p.75).

Assim, para Cida Bento (2022) é urgente falarmos sobre a herança escravocrata, tal como Lélia Gonzalez rememora a palavra mucama e sua influência social na atualidade. De acordo com Bento (2022) em seus estudos sobre o pacto da branquitude muito do que vivenciamos se apresenta como parte dos resquícios de um sistema escravocrata que (ainda) vêm sendo reiterado apesar do seu término em termos de processos históricos e institucionais no país. Perante isso, a autora aposta que é primordial negros e principalmente brancos reconhecerem o que herdaram do sistema escravocrata, para então debatermos e resolvermos o que ficou no passado, para daí construirmos uma outra história e novos pactos civilizatórios.

Portanto, inspirada por Gonzalez e Bento levanto novamente outras perguntas para compreensão de alguns dos inúmeros desafios que se apresentam nas trajetórias escolares das mulheres negras, tais como: quais e como foram os processos formativos das professoras negras e egressas? Durante suas trajetórias escolares quais oportunidades foram vivenciadas? Como se deu a inserção/presença dessas mulheres no Ensino superior? E no caso de suas inserções no mestrado, foi possível identificar redes de assistência e estratégias que possibilitaram a permanência destas

estudantes negras no programa? Houve algum tipo de apoio institucional, ou acesso à políticas públicas específicas? Quais foram os possíveis desafios encontrados, para acessarem a universidade enquanto discentes da pós-graduação?

A trajetória escolar dessas mulheres, embora singulares, haja visto que os marcadores sociais partilhados de raça, classe e gênero, idade, profissão e território podem se articular de diferentes maneiras e em contextos distintos, me levam a refletir, por exemplo, como foram constituídas as trajetórias analisadas sob as perspectivas desses marcadores sociais, e quais as estratégias, arranjos, negociações, modos de uso, astúcias e concessões feitas para a inserção e permanência no Programas de Pós-graduação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais?

À guisa de considerações finais

> Enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo: negros, brancos e nós todos juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma práxis de conscientização da questão da discriminação racial nesse país, vai ser muito difícil no Brasil, chegar ao ponto de uma democracia racial (Gonzalez, 2018, p.255).

Refletir sobre a participação das mulheres negras no campo educacional, considerando os desafios apontados em pesquisas qualitativas e quantitativas já realizadas, sobretudo por mulheres negras, tais como Pinto (2007); Carneiro (2019); Oliveira (2022), é uma necessidade urgente da sociedade brasileira. Essas pesquisas revelam como as desigualdades impactam a trajetória educacional e a vida mais ampla das mulheres negras no Brasil.

Diante do atual cenário de disputas políticas sobre os rumos da sociedade, é fundamental fortalecer debates e reflexões que promovam políticas de acesso e permanência não apenas teóricas, mas com ações concretas e efetivas que contemple a intersecção de raça, classe e gênero no país. Medidas como a política de cotas

raciais, implementada pioneiramente nas graduações da UERJ, são fundamentais para garantir a inserção e permanência de mulheres negras, entretanto, com relação à Pós-graduação, é sabido que em alguns Programas, mesmo da UERJ, as cotas raciais ainda não são uma realidade. Por esse caminho, poderemos aspirar mudanças reais e justas nos indicadores mencionados.

Portanto, atualizar a luta de mulheres por educação, em especial das mulheres negras que constituíram esses primeiros anos de constituição de um Programa de Pós-graduação, é fundamental para pensarmos novas formas de organização, pautando-nos em uma educação que, além de lutar contra o racismo, considere também a luta das mulheres por igualdade de gênero.

Neste sentido, para concluir mesmo que provisoriamente este texto-pretexto para uma *conversação*, reiteramos que o desafio de investigar as trajetórias de um grupo de egressas, mulheres negras e das classes populares, tem nos ajudado a compreender melhor a luta pelo direito à educação engendradas por mulheres negras, bem como pelos movimentos sociais em lutas históricas travadas em todo o país, pois como nos diz Jurema Werneck (2010), os nossos passos vêm de longe!

Por fim, compreendemos ser cada vez mais auspicioso e estratégico, tanto política quanto epistemicamente, conhecer e dialogar com processos formativos das mulheres negras, aprendendo com elas e suas trajetórias, perspectivas outras de enfrentamento ao racismo e às desigualdades sociais.

Referências

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Geledés**, Rio de Janeiro, 2013.

CARNEIRO, Tatiane da Conceição. Mulheres negras professoras doutoras inseridas nos cursos de pós-graduação em Educação e Relações Raciais: um olhar sobre o racismo institucional. 2019. 98 f. **Dissertação (**Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.2019.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**, Brasília, 2, 1984. 223-244.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para rosas negras:** Lélia Gonzalez em primeira pessoa. [S.l.]: Diáspora Africana : Filhos da África, 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

OLIVEIRA, Vilmar Pereira de. As audácias e as histórias: análise psicossocial das trajetórias de negras/os doutoras/es em psicologia na interface dos estudos sobre carreiras' 12/06/2020 indefinido f. **Doutorado** em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: [sl: sn].

PINTO, Giselle. Gênero, raça e pós-graduação: um estudo sobre a presença de mulheres negras nos cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense' 31/07/2007 178 f. **Mestrado** em Política Social Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: BCG. [s.l: s.n.].

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 07–17, 2010. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/303. Acesso em: 25 nov. 2024.

A FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO PLANO MUNICIPAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA EM SÃO GONÇALO (2018-2023)

Carla Verônica Corrêa Cardoso
Faculdade de Formação de Professores - UERJ
carlaveronica73726@gmail.com

> [...] não é por estar inscrito na lei, que um direito se efetiva. Mas por estar na lei, um direito abre o universo da reivindicação política (Ferraz, 2011, p.37).

O presente artigo é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação e Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Neste contexto, propomos uma análise do Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI/SG) [3], elaborado no âmbito do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) de São Gonçalo, por meio da Comissão Permanente pela Primeira Infância[4]. Consideramos o PMPI um instrumento técnico-político que, entre se seus princípios destacam a importância da

[3].O PMPI/SG (2023) possui cinco eixos temáticos estruturantes, que contemplam ao total, 33 metas e 243 estratégias, todas as propostas pelo coletivo de participantes que compuseram os cinco grupos de trabalho. Este Plano tem o período de 10 anos para ser implementado pelo governo municipal.

[4] O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Gonçalo (CMDCA-SG), impulsionados pela publicação do Plano Nacional pela Primeira Infância (2010) e Marco Legal da Primeira Infância (2016), decidiu implementar a Comissão Permanente de Políticas Públicas pela Primeira Infância (2018) na composição das comissões do CMDCA. Desta forma, um dos objetivos desta Comissão consistia em elaborar, de modo participativo, o PMPI. A Comissão é composta por 2 representante da sociedade civil e 2 representantes governamentais e um assessor técnico.

participação democrática tanto de representantes governamentais quanto da sociedade civil na formulação de suas metas.

O PMPI objetiva no âmbito das políticas públicas, de forma interdisciplinar, interinstitucional e intersetorial, a identificação de demandas relativas à primeira infância no município a fim de contribuir para destinação privilegiada de recursos nas áreas relacionadas à proteção à infância, conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal Nº 8.069/1990 e o Marco Legal da Primeira Infância, Lei Federal Nº 13.257/2016[5].

A pesquisa, em seu estágio inicial, está ancorada na abordagem qualitativa (Minayo, 2022; Gomes, 2022) e fundamenta-se no materialismo histórico dialético (Frigotto, 2010) e nos Estudos da Infância no Brasil (Sarmento, 2008 e Qvotrup, 2010, Tavares, 2020). Essa abordagem nos permitirá entender e revelar as contradições da realidade concreta, além de enfatizar a historicidade do processo para compreender a totalidade e o contexto das políticas públicas voltadas para as infâncias. Para tanto, consideraremos a análise de documentos e entrevistas semiestruturadas e a realização de grupos focais (Gatti, 2005; Minayo, 2022).

Neste diálogo, compartilho minhas experiências como professora alfabetizadora e orientadora educacional na rede pública municipal de São Gonçalo/RJ, desde 1991. Atualmente, coordeno a orientação educacional na Secretaria Municipal de

[5] Parágrafo único do artigo 8º. Do Marco Legal da Primeira Infância – Lei Federal Nº 13.257, de 8 de março de 2016, determina que**:** A União buscará a adesão dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios à abordagem multi e intersetorial no atendimento dos direitos da criança na primeira infância e oferecerá assistência técnica na elaboração de planos estaduais, distrital e municipais para a primeira infância que articulem os diferentes setores. Desta forma desde a promulgação, segundo a Observatório do Marco Legal da Primeira Infância, cerca de 396 municípios construíram o PMPI, destes 11 planos foram promulgados enquanto Lei – Fonte: https://rnpiobserva.org.br/planos-pela-primeira-infancia Acesso em 25 de janeiro de 2024.

Educação e estou na representação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA/SG).

Com isso, proponho contribuir com o debate sobre o percurso de construção do Plano Municipal Pela Primeira Infância em São Gonçalo, refletindo sobre a promoção dos direitos das infâncias gonçalenses. Destaco especialmente o direito à cidadania infantil (Mesquita, 2022), traduzida pelo acesso à educação, saúde, lazer, esporte, cultura.

Nos estudos sobre direitos, reconhecemos que a luta por estes é impulsionada por grupos e movimentos que buscam de diversas maneiras, garantir uma vida digna e o atendimento aos seus direitos sociais, com equidade, sem discriminação. No entanto, é importante observar que, dentro da lógica capitalista, existe uma intenção de reproduzir um espaço urbano voltado para o lucro. Essa dinâmica influencia as relações sociais e agrava as desigualdades, especialmente no contexto do Brasil contemporâneo. Desde a o golpe de estado de 2016, as reformas trabalhistas e econômicas implementadas pelo governo Temer, juntamente com o agravamento da situação sob a presidência de Jair Messias Bolsonaro e a crise socioeconômica provocada pela pandemia da Covid-19, intensificaram essas desigualdades.

Para compreender o papel do Estado Brasileiro, conforme discutido por Coutinho (1995, 2006), Chauí (2022), Ferraz (2011) e Sader (2007), achamos ser necessário uma breve reflexão sobre a constituição do Estado Moderno. Nos escritos de Ferraz (2011), o Estado Moderno, como instituição, representa um *lócus* privilegiado de poder, com possibilidade de agir de forma administrativa ou política sobre as desigualdades sociais e intervir sobre a sociabilidade dos indivíduos. Desta forma, a epígrafe acima nos provoca a compreender o Estado enquanto uma arena de lutas e disputas por uma hegemonia política que instrumentaliza e legitima interesses de diferentes classes sociais. Assim, por meio da representação popular o governo democrático possibilita o processamento de demandas que, em tese, reproduzem a pluralidade de vozes da sociedade brasileira. Entendemos que

essas vozes ecoam por meio das legislações construindo consensos na promoção dos direitos e na luta constante do *direito a ter direitos* (Ferraz, 2011, p. 13)

Nesta perspectiva, o reconhecimento da cidadania infantil (Mesquita, 2022; Tavares, 2020) integra um processo conflitivo de construção de um espaço público que possibilite a efetivação da igualdade de condições e respeite as diferenças individuais. Essa construção atravessa a constituição do Estado e da democracia, bem como as estruturas presentes no poder local marcado por uma cultura colonial, preservada pelo autoritarismo das elites, pela tradição oligárquica brasileira, e pela indistinção entre o público e o privado e pelo clientelismo (Alvarenga & Tavares, 2015). O debate que se propõe trará a tríade Estado, Democracia e Poder local como elementos centrais no campo de estudos das políticas para as infâncias, assim como na construção do Plano Municipal pela Primeira Infância em São Gonçalo.

A Formação do Estado brasileiro na perspectiva da Cidadania Infantil

A formação do Estado brasileiro requer um estudo atento às estruturas de poder estabelecidas desde a colonização que atravessaram o período escravocrata e reverberam até a contemporaneidade. Os estudos de Hebe Maria Mattos (2000), em seu livro: Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico retratam a formação da "cidadania brasileira", a partir da emancipação política do país em 1822. No entanto, neste período, o Brasil comportava uma das maiores populações escravizadas das Américas e o estatuto da escravidão se mantinha inalterado justificado pelo direito de propriedade reconhecido na primeira Constituição brasileira de 1824.

Assim, a referida autora nos chama a atenção para o discurso conservador presente na Constituição de 1824, que preconizava como premissa, além do direito de propriedade, a manutenção das hierarquias sociais tradicionais do antigo Império português.

Mattos (2000) ressalta que este fato aponta uma contradição no processo de emancipação política do Brasil.

Diante desta escrita inicial e no reconhecimento que esta estrutura social descrita por Mattos (2000) permanece na contemporaneidade, dialogamos com Carlos Nelson Coutinho (1995, 2006) e Emir Sader (2007). Os autores nos provocam a pensar na política como representação de interesse e disputas no Estado e na sociedade e a uma análise da política pública a partir da relação entre a economia, a política e o território.

Coutinho (1995) contribui para esta reflexão ao analisar a transição do Estado brasileiro para a modernidade, ressaltando os grandes desafios históricos enfrentados em sua evolução política desde a independência. O autor argumenta que a independência do Brasil simboliza a ausência da participação população na "ruptura" da nossa condição colonial. No entanto, essa ruptura, segundo Coutinho, "não representou um rompimento com a ordem estatal e socioeconômica anterior, mas foi apenas, de certo modo, um rearranjo entre as diferentes frações das classes dominantes" (Coutinho, 1995, p.175). Dessa forma, a nação brasileira foi formada a partir do Estado e não das massas populares. Assim, o autor destaca que Estado moderno brasileiro foi quase sempre uma "autocracia burguesa" (Fernandes, 1975, p.289 *apud* Coutinho, 1985 p.176).

Coutinho (1985) e Sader (2007) concordam que a partir de 1930, o Brasil entra para a modernidade por meio de um movimento liderado por Getúlio Vargas[6], que se caracteriza na consolidação e generalização das relações capitalistas no Brasil. Este movimento se

[6] O movimento liderado por Getúlio Vargas em 1930 promove uma ruptura com a "política do café-com-leite", depõe o presidente Washington Luis e conduz Getúlio Vargas como chefe do governo provisório. Getúlio Vargas foi o presidente que governou o País por mais tempo: de 1930-1933 (Governo Provisório); 1934-1937 (Governo Constitucional); 1937-1945 (Estado Novo) e 1950-1954 (2º mandato presidencial), ao ponto de seu governo ser denominado genericamente de "Era Vargas". https://www.camara.leg.br/internet/ccult/getulio.pdf Acesso em 28 de outubro de 2024.

configura numa industrialização feita "pelo alto", no qual o Estado foi o principal protagonista por meio de políticas cambiais e de crédito que beneficiavam a indústria, mas também mediante a criação direta de empresas estatais, sobretudo nos setores energético e siderúrgico. Desta forma, Coutinho explica que:

> [...] essa forma de modernização conservadora era, entre nós, um fato histórico, mas indicou ao mesmo tempo os efeitos nefastos que isso trouxe para o presente brasileiro (déficit de cidadania, dependência externa, formas de coerção extra-econômica na relação entre capital e trabalho etc.) (Coutinho, 1995, p.177)

Diante do exposto, podemos compreender que a "modernização conservadora" no Brasil teve conseqüências negativas significativas para a sociedade contemporânea. Esse processo não promoveu mudanças profundas nas relações sociais e políticas, em vez de uma verdadeira transformação que beneficiasse amplamente a população, as alterações ocorreram de maneira a preservar as hierarquias e interesses existentes.

Desta forma, Coutinho (1995) descreve que no Estado brasileiro, de 1930 a 1980 e em períodos ditatoriais, mais explícitos, de 1937 a 1945 e de 1964 a 1985, a supremacia da classe no poder se dava por meio da dominação (ou da ditadura) e não da direção político-ideológica. O autor explica que esta formação evidencia uma "ditadura sem hegemonia", conforme o pensamento gramsciano, onde a classe dominante controla direta ou indiretamente o aparelho governamental, mas o projeto político dessa classe não representa a maioria da sociedade.

Nesta estrutura, econômico-política que sustenta o Estado brasileiro, historicizar os períodos, na ótica capitalista, torna-se crucial. O interregno de 1945 a 1964 estabeleceu-se no Brasil a República Populista marcada por uma presença mais ativa da sociedade civil, que segundo Coutinho (1985), anunciava os primeiros sintomas de crise do Estado centralizador e corporativista. Tal posicionamento provocou uma ruptura na articulação das forças sociais e políticas no Estado.

Neste contexto, ocorreu durante o governo de João Goulart (1961 a 1964), a tentativa da implantação, no Brasil, da Reforma de Base, um conjunto de reformas estruturais em áreas vitais do país, como sistemas tributário e eleitoral, ocupação urbana, reforma agrária, etc. Diante de tais questões, militares, civis e a classe empresarial estabeleceram um golpe no governo vigente. Desta forma, "o regime que então se instalou destruiu o pacto populista, mas conservou – e até mesmo desenvolveu e reforçou – os traços mais perversos da nossa formação estatal anterior" (Coutinho, 1995, p.180).

Para Emir Sader (2007), o golpe cívico militar de 1964, provocou uma ruptura brusca e violenta nas alianças de classe, no modelo econômico e nos consensos ideológicos presentes na realidade brasileira. Assim, o golpe rompeu a aliança com os trabalhadores sendo estes considerados inimigos do Estado, na medida em que suas reivindicações atentavam contra o novo modelo econômico. Essa situação provocou um arrocho salarial e elevou a taxa de exploração da força de trabalho, resultando em um aumento da taxa de lucro do capital.

Diante deste contexto, após intensa resistência a esse tenebroso período histórico, a oposição ganhou força, permitindo a participação popular e o início da transição para um regime democrático liberal, culminando na promulgação da Constituição de 1988. No entanto, Sader (2007) observa que não ocorreram reformas econômicas ou sociais significativas que

aprofundassem a democratização, resultando na concentração de poder na terra, indústria, meios de comunicação e bancos, mantendo a democratização apenas no plano político jurídico.

Neste percurso investigativo analisamos a democracia no Brasil, considerando seu histórico de períodos marcados pela ausência de direitos (Carvalho, 2023). A formulação das políticas públicas, nesse contexto, é frequentemente influenciada pelo que Martins (1994) denomina "poder do atraso". Essa estrutura de governo possui raízes históricas ligadas ao meio agrário e é perceptível na sociedade brasileira contemporânea.

Diante da questão em pauta, é essencial refletir sobre o conceito de direitos no contexto da elaboração do Plano Municipal pela Primeira Infância. O PMPI visa legitimar, para as infâncias gonçalenses, o acesso a serviços essenciais que assegurem sua cidadania. No entanto, essa iniciativa se depara com a contradição de uma realidade política e social marcada por baixos investimentos nas áreas fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Nesta contextualização dialogamos com Carvalho & Carvalho (2019) e Chauí (2006), em uma reflexão sobre a lógica dos direitos diante das ausências vividas pelas crianças gonçalenses. Conforme retratam os autores, a democracia tem sido definida a partir de uma concepção liberal como um regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais. Embora a democracia seja apresentada como um valor ou bem, é reconhecida pelo critério da eficácia, medida no plano legislativo pela ação dos políticos profissionais e pelo executivo composto por uma elite de técnicos competentes responsáveis pela direção do Estado.

Os desmontes das conquistas sociais de 1988 foram crescentes no Brasil e se estruturaram com uma intensa ameaça à proteção dos direitos humanos e ao Estado Democrático de Direitos. Essas ações fazem parte de estratégias de política de morte no país e resultam em uma crescente perda de direitos num cenário político-econômico marcado pela implementação de políticas neoliberais, especialmente no governo bolsonarista, vinculado à extrema direita. Esta vertente política tem conquistado um espaço cada vez mais relevante no Brasil e em vários países da América Latina e Europa, avançando no senso comum popular e assumindo características de massa (Leher, 2023).

Diante dessas questões, sou impulsionada a compreender como esse processo interfere e dificulta, muitas vezes impedindo que as políticas para as infâncias sejam efetivadas. Observo, com um olhar mais atento, como as denúncias que chegam ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Gonçalo afetam crianças e adolescentes, submetendo-os a múltiplas violações de direitos humanos.

Para esta reflexão é importante compreender a estruturação da política local, bem como se estabelecem as correlações de força nos *espaços* institucionalizados. Entende-se, desta maneira, que discorrer acerca da história local é fundamental não só para conhecer as experiências dos sujeitos, como também suas relações políticas e as transformações por eles provocadas nos espaços que ocupam.

Diante da realidade que vivencio na rede municipal de educação de São Gonçalo, constato que o poder local se estabelece nos clãs das famílias que se mantém no poder. Os cargos públicos são constituídos amplamente por familiares e sujeitos que representam a base eleitoral. Nos últimos anos, essa base eleitoral, assumiu cargos de chefia nos órgãos públicos, sendo assim os "olhos" dos prefeitos nas instituições públicas. Neste sentido, podemos constatar a forte tradição coronelista, patrimonialista, autoritária que conduz as decisões no campo das políticas públicas.

Assim, retomo a pergunta de minha trajetória investigativa: Qual o poder do poder local? Em busca desta resposta, entendo cabe-nos ocupar os espaços de decisão e disseminar conhecimento crítico, levantar questionamentos, propor uma cultura pública que respeite a "coisa pública", confrontando e fortalecendo uma política pública que promova equidade para as infâncias gonçalenses. Neste sentido questionamos: *Como o Plano Municipal pela Primeira Infância pode produzir mudanças na lógica dos direitos diante das ausências vivenciadas pelas infâncias gonçalenses?*

O Plano Municipal pela Primeira Infância: uma proposta Intersetorial na proteção e promoção dos direitos das infâncias gonçalenses.

Diante das reflexões apresentadas, nosso olhar se direciona para as políticas públicas destinadas às infâncias no Município de São Gonçalo no campo estrutural do Plano Municipal pela Primeira Infância. Constatamos que, na perspectiva dos direitos para as infâncias, nos encontramos distantes de garantir na efetivação da cidadania plena dos *pequenos* materializada nas relações sociais e

no acesso aos seus direitos fundamentais. Esta colocação se constitui diante da minha experiência de quase uma década no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e nos debates junto ao GIFORDIC. Assim, aproximamos dos estudos de Tavares (2020) e podemos afirmar que e entendemos que, e apesar de o Estado moderno ser fundamentado como um Estado de Direito, a "*práxis política"* (Freire, 1987 p. 21) é pouco vivenciada. Assim, *ter direitos, lutar por direitos, assegurar direitos* são bandeiras proclamadas por instituições que intentam reconhecer a criança como prioridade absoluta. Torna-se fundamental, neste debate, a compreensão da criança em sua coletividade, como sujeito de direito que constrói a história e participa de sua constituição enquanto cidadã, apropriando-se da realidade para nela atuar.

A noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, na medida em que se mudava a inserção e o papel social da criança na sua comunidade (Kramer, 2000). Entendo que as vivências das crianças foram estabelecidas em função de diferentes significações a elas destinadas. Os processos e debates que configuram as políticas para as diversas infâncias gonçalenses apontam para a necessidade de reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições.

Neste sentido, as reflexões teóricas sobre o Estado Moderno e suas relações com a sociedade sinalizam a diversidade e complexidade de interesses presentes no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e dos Adolescentes e contribuirão para o entendimento de que cabe ao Município a definição de uma política de atendimento à população infantil, que possibilite à criança o "direito à cidade como um dispositivo de cidadania da infância neste município" (Alvarenga; Tavares, 2015, p.67).

Na realidade vivida pelo povo brasileiro, neste período e, sobretudo pelo povo gonçalense, a opção pela construção participativa do PMPI/SG partiu da compreensão de que a responsabilidade direta do Estado no plano da promoção dos serviços públicos essenciais para as infâncias implica trazer mais

para perto da sociedade os espaços de escolha daquilo que é prioridade para essa população. Diante da realidade vivida no campo das políticas públicas, observamos que a construção de planos, em nível federal, estadual e municipal, configura-se historicamente como domínio de instâncias técnicas superiores do governo, que, via de regra, toma decisões sem ouvir e acolher os anseios da população.

Ressaltamos, que o Plano Municipal pela Primeira Infância, para o decênio 2023 – 2034 foi aprovado pelo poder legislativo municipal, sancionado pelo poder executivo em 08 de dezembro de 2023, PMPI (Lei Nº 1510/2023) e publicado no Diário Oficial do Município[7]. Reconhecemos que este resultado possibilita o fortalecimento e a renovação do *esperançar* (Freire, 1992) na luta pela efetivação dos direitos das crianças gonçalenses. Neste processo, cabe ao CMDCA, junto às instituições que atuam com a Primeira Infância o monitoramento dos objetivos, metas e estratégias postas no referido documento.

Consideramos, assim, que o conjunto de atividades realizadas no percurso de construção coletiva e democrática do PMPI/SG configura-se num potente registro de um fazer político-educativo, combinando saberes científico e populares junto aos setores envolvidos. Este caminho metodológico provocou diálogos com todos os envolvidos, produzindo "consensos possíveis" em torno da construção do PMPI.

Desta forma, com grande esforço das representações da sociedade civil, bem como do governo, foi possível organizar Grupos de Trabalhos (GTs) para sua construção. Assim, em uma ação intersetorial, os representantes das áreas da saúde, assistência social, segurança pública, educação, cultura, habitação, mantiveram encontros sistemáticos, inicialmente remotos, com o intuito de problematizar a promoção dos direitos das infâncias gonçalenses.

[7] Lei n.º 1510/2023 institui o plano municipal pela primeira infância –PMPI do município de São Gonçalo/RJ, com vigência até 2034. https://do.pmsg.rj.gov.br/diario/2023_12_08.pdf Acesso em 05 de janeiro de 2024.

Neste sentido, buscou-se a partir da elaboração de metas e estratégias para o PMPI/SG, superar os embates e as tensões sociais e políticas que deflagravam em interesses conflitantes no tocante ao atendimento aos direitos na Primeira Infância.

A partir desta fundamentação teórica e da participação ativa no processo de debates e elaboração do PMPI podemos sinalizar que no campo das políticas para a primeira infância, o município de São Gonçalo demonstra uma frágil capacidade administrativa para a gestão de políticas públicas. Esta fragilidade é constada, sobretudo na falta de continuidade das políticas que muitas vezes estão vinculadas a interesses privados. Apesar da ampliação ao acesso aos serviços públicos para a primeira infância, com construção de creches, instalação de Conselhos Tutelares e postos de saúde, reconhecemos que esses serviços ainda são exíguos diante da demanda populacional da primeira infância que se aproxima de 18.117.158 (dezoito milhões cento e dezessete mil e duzentos e cento e cinquenta e oito crianças) [8], conforme apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2022).

Ao problematizar essas questões reconhecemos a importância da constituição de um Estado Democrático de Direitos que possibilite e efetive a participação da população e responda aos reclames sociais por uma política para a Primeira Infância com equidade e justiça social. Nesta perspectiva, cabe apontar algumas questões diante do PMPI: *Que alcance esta Lei terá no âmbito das infâncias gonçalenses? Como acompanhar os indicadores que destinam a efetivação dos direitos para a Primeira Infância, diante da descontinuidade vivenciada no município de São Gonçalo? Como compor recursos para essa política diante das dificuldades que o CMDCA demonstra no entendimento do orçamento público?*

Essas questões não se esgotam neste artigo, mas são propulsoras em um debate que precisa ser permanente no contexto

[8] Lei n.º 1510/2023 institui o plano municipal pela primeira infância –PMPI do município de São Gonçalo/RJ, com vigência até 2034. https://do.pmsg.rj.gov.br/diario/2023_12_08.pdf Acesso em 05 de janeiro de 2024.

da sociedade, diante das demandas sociais que precisam ser objeto de estudo no campo de pesquisas sobre a implementação de políticas públicas.

Considerações finais: um processo contínuo de pensar e repensar as políticas para as infâncias

O estudo proposto neste artigo possibilitou compreender que avançamos significativamente nas legislações, mas ainda pouco na concretização das políticas que considerem a diversidade e as especificidades de cada território. Diante desta problemática, entendemos que é necessário nos esforçarmos para "diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos" (Freire, 1996, p.26).

É fundamental promover, junto às crianças pequenas, não apenas a igualdade perante a lei, mas também, a igualdade de oportunidades e a garantia de espaços de participação infantil, como o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Assim, entendemos que o Plano Municipal pela Primeira Infância pode ser um instrumento para que as vozes das crianças de 0 a 6 anos sejam (re) conhecidas, asseguradas, escutadas e respeitadas enquanto vozes legítimas de sujeitos históricos de direitos, contribuindo para a construção de uma cidade mais igualitária e acolhedora para todas as infâncias gonçalenses.

Referências

ALVARENGA, M. S.; TAVARES, M. T.G. Relações entre poder local e políticas educacionais em contextos de periferias urbanas. In*:* ALVARENGA, M. S.; TAVARES, M. T. G. (org.). *O Poder Local e Políticas Públicas para Educação em Periferias Urbanas do Estado do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2015, p. 55-80.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República,

[2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 05 janeiro de 2024.
BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância.
CARVALHO, D.; CARVALHO, R. Democracia e direitos sociais: histórico e implicações para as políticas educacionais brasileiras. In. R. Katál, Florianópolis, v. 22,
n. 3, p. 457-467, set./dez. 2019.
CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.
CHAUÍ, M. Direitos Humanos e Educação. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, Bauru, v. 10, n. 2, p. 23–26, 2022.
COUTINHO, C.N. Representação de interesses, formulação de políticas e hegemonia. In*:* TEIXEIRA, S.F. (org.). *Reforma Sanitária*: em busca de uma teoria. São Paulo: Cortez, 1995. p. 47-60.
COUTINHO, C.N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 173-200. ISBN: 978-85-7541-612-9.
GATTI, Bernardete Angelina. Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro 2005.
FERRAZ, Marcos Alexandre. Estado, Política e Sociabilidade. In Gouveia, A.; Souza, A.; Tavares, T. *Políticas Educacionais: conceitos e debates.* Curitiba: Appris, 2011.
FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.
KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. .In*:* Seminário internacional da OMEP. *Infância e educação infantil: reflexões para o início do século*. Rio de Janeiro: Ravil, 2000.

LEHER, Roberto. Educação e Neofascismo no Governo Bolsonaro. In: REBUÁ, Eduardo et. al. (Org). *(Neo) fascismos e educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil.* Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020, p. 47-83.

MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Coleção Descobrindo o Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

MARTINS, José de Souza. *O poder do atraso – ensaios de sociologia da história lenta*. São Paulo: HUCITEC, 1994.

MESQUITA, Delma Lucia. *Cidadania desde a infância e educação para a democracia da negação da fala à perspectiva de fortalecimento da voz da criança*. Rev. Bras. Educ. 2022, vol.27.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade In: Maria Godoy Silveira, et al (org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SANTOS, Milton. *O Espaço da Cidadania e outras Reflexões*. SILVA, Elisiane da; NEVES, Gervásio Rodrigo; MARTINS, Liana Bach (org.). Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2013.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Infâncias e o direito à cidade em São Gonçalo: investigando a participação de crianças na cidade. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 164-183, jul./set. 2020.

O DIREITO À CRECHE: A LUTA DAS MULHERES POR EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO GONÇALO

Débora Baptista Mendonça Braga
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP/PPGEDU)
debora.baptist@hotmail.com

Introdução

Nada é permanente:
exceto a mudança.
Heráclito

O presente artigo, que é fruto de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, objetiva investigar, discutir e dar visibilidade à luta de um grupo de mulheres pela educação das infâncias no município de São Gonçalo, localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro, problematizando o direito à educação da pequena infância, bem como as lutas em torno das políticas públicas destinadas a esse segmento educacional.

O processo educacional das infâncias no Brasil é uma luta antiga, que teve início no Brasil, a partir das mudanças na constituição familiar e as demandas ocorridas com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, que buscavam um lugar para deixar os seus (as) filhos (as) durante sua jornada de trabalho, produzindo um crescimento significativo de creches e pré-escolas, principalmente as de redes privadas. Porém, essa questão só vai ganhar maior visibilidade a partir da Constituição Federal de 1988 e da redemocratização do país a partir do término da Ditadura civil-militar em 1985.

Devido ao aumento das demandas familiares e profissionais que só cresciam e do contexto econômico e político das décadas de 70 e 80, movimentos operários e feministas que lutavam pela democratização do país e do combate às desigualdades sociais

que eram gritantes na época, surgiram as primeiras creches comunitárias, que na maioria das vezes eram desvinculadas do poder público – Estado e municípios, sendo geridas pelos próprios usuários.

Para tanto, pensando na complexidade dessa luta, a nossa opção teórico-metodológica encontra no diálogo com autores/as que fazem alusão a movimentos populares por educação, tais como, Rosemberg (1984, 1986, 1999, 2002), Paulo Freire (1979, 2001), Éder Sader (1988), Arroyo (2012) e Tavares (2018, 2015), um importante caminho investigativo.

A compreensão da luta das mulheres das classes populares por creches, buscando investigar o seu contexto de criação, entendendo-os como importantes espaços de desenvolvimento infantil, bem como a sua relação direta com o papel da reprodução social e emancipação feminina, nos impele a investigar o território gonçalense, tendo como parâmetro o reconhecimento das lutas de mulheres das classes populares gonçalenses por direitos e garantia de suas conquistas sociais (Tavares, 2003).

Essas lutas que foram ocorrendo pela democratização da escola pública, somadas às pressões de movimentos de mulheres e sociais de lutas por creches, acabaram conquistando, na Constituição de 1988 no art. 208 inciso IV, o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como direito da criança (de 0 a 6 anos) e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. E em 1990, houve a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que concretizou novas conquistas dos direitos das crianças que se desdobraram na promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), impulsionando as lutas de diferentes setores educacionais, particularmente universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não governamentais que defendiam um outro modelo de educação.

Sendo assim, um novo caráter público, inserido numa *cultura de direitos* (Arendt, 2014) foi se constituindo, buscando reverter o cunho compensatório da Educação Infantil, possuindo como

pressuposto não mais só as carências orgânicas, mas também as de ordem cultural para as crianças das classes populares, promovendo assim, oportunidades educacionais que tivessem uma maior preocupação com as desigualdades sociais nos territórios das periferias urbanas das grandes metrópoles.

Nesse sentido, somente a partir das últimas quatro décadas que o Brasil passou a reconhecer a Educação Infantil como etapa importante para o desenvolvimento das crianças, apesar de já existirem há muito tempo, iniciativas de expansão dessa fase educacional. Havendo assim, um crescimento no número de creches e uma melhoria na formação de profissionais, já que antes da Constituição não era exigida uma formação específica para tal atuação, visto que se restringia majoritariamente aos cuidados básicos de higiene e regras de bom comportamento.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, a Educação Infantil é colocada no patamar de igualdade com o Ensino Fundamental e Médio, passando a reconhecê-la como etapa inicial da educação básica, afirmando em seu artigo 29 que "a educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade"(Brasil, 9394/96).

Em 2005, em função da questão da ausência de orçamento para a expansão das creches, foi organizado em vários estados brasileiros, o movimento "Fraldas Pintadas" visando protestar contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 415, que excluía a educação infantil da distribuição dos recursos do fundo das matrículas das crianças de zero a três anos de idade, o que feria um direito constitucional de se consolidar, desrespeitando as conquistas legais advindas da Constituição Federal de 1988, que preconizava o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Porém, foi no governo do Partido dos Trabalhadores no 2º mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que se estabeleceu a Emenda Constitucional n°59, de 11 de novembro de 2009, tornando

obrigatória a oferta gratuita de educação básica para crianças a partir dos quatro anos de idade, estabelecendo também que a educação infantil contemplasse crianças de 4 a 5 anos na pré-escola.

Desta forma, ao institucionalizar este atendimento da creche, ele passa a ser visto como um direito da criança, sendo dever do Estado garanti-la com um mínimo de qualidade, e não mais como um atendimento para cumprir uma demanda de *guarda* aos pequeninos(as) enquanto a família trabalha, apenas numa perspectiva assistencialista.

Um panorama da Educação Infantil em São Gonçalo: a expansão das creches via convênios

No município de São Gonçalo, atualmente, a garantia de tal direito é ofertada majoritariamente pelas creches comunitárias, que são conveniadas junto à Secretaria Municipal de Educação, através de um chamamento público que mantem um convênio com a prefeitura gonçalense, realizado na maioria das vezes de forma precária. Em linhas gerais, as creches comunitárias existem pela ausência dos órgãos governamentais, onde equipamentos públicos municipais de Educação Infantil não existem, e a integridade dos que ali estão não é garantida, sobretudo, porque em muitos locais, elas são a única presença da Prefeitura nas favelas e periferias nas quais atuam.

As práticas de convênios na cidade são bem antigas, em função da opção do *poder local* (Sader, 1988), em não construir equipamentos públicos para atender a demanda por vagas, sendo importante destacar que na cidade, a massiva presença das creches comunitárias exemplifica e dá visibilidade a uma questão fundamental da política pública educacional: o maior número de matrícula de crianças pequenas encontra-se nas creches comunitárias, ou conveniadas.

Nesse sentido, corroboramos com Tavares:

> (...) as questões das lutas pelos direitos sociais, pelo "direito a ter direitos" nos obriga a retomar a problemática do poder local, dos movimentos sociais e das escalas do poder nos jogos decisórios das políticas sociais e educacionais no território vivido pelas classes populares: o local (Tavares, 2015, p. 5).

As creches comunitárias no município de São Gonçalo começaram a se instituir ainda no início dos anos 1980 e constituem, até os dias atuais, lutando em torno da obtenção e mantenimento de convênios com o poder público local, para que possam assegurar a expressão de anos da insuficiência das políticas nacionais e, sobretudo, locais, voltadas para a oferta, em quantidade e qualidade satisfatórias, da educação das crianças de 0 a 6 anos.

As creches em seus movimentos de luta na cidade buscam alargar a dimensão de oferta de matrículas, disponibilizando vagas às crianças que não são atendidas pelos equipamentos públicos de cuidado e educação no município, principalmente nas favelas e bairros populares da periferia, reconhecendo que a luta por creches representa a luta por um espaço de direito, principalmente com base nos marcos jurídicos já assinalados, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Dessa forma, recorro a Paulo Freire que nos diz o "quão violenta é a política da Cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos." (Freire, 2001, p. 13)

Em diálogo com Rosemberg (2002), compreendemos que as importantes conquistas que os movimentos sociais conseguem em relação à educação da criança pequena, transformam direitos proclamados em realidade de atendimento concreto.

O livro de Eder Sader (1988) "Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980", nos traz questões fundamentais do contexto da ação coletiva de lutas e reivindicações em prol de direitos, surgindo os novos sujeitos nos movimentos sociais:

> Ao final da década vários textos passaram a se referir à irrupção de movimentos operários e populares que emergiam com a marca da autonomia e da contestação à ordem estabelecida. Era o "novo sindicalismo", que se pretendeu independente do Estado e dos partidos; eram os "novos movimentos de bairro", que se constituíram num processo de auto-organização, reivindicando direitos e não trocando favores como os do passado; era o surgimento de uma "nova sociabilidade" em associações comunitárias onde a solidariedade e a autoajuda se contrapunham aos valores da sociedade e inclusiva, eram os "novos movimentos sociais", que politizavam espaços antes silenciados na esfera privada. De onde ninguém esperava, pareciam emergir novos sujeitos coletivos, que criavam seu próprio espaço e requeriam novas categorias para a sua inteligibilidade (Sader, 1988, p. 35-36).

Em São Gonçalo não foi diferente, sendo os movimentos locais, principalmente o "movimento comunitário" uma "nova sociabilidade" (Sader, 1988) na luta pelo acesso aos direitos fundamentais na cidade.

A luta das mulheres por creches e a emancipação social feminina

A luta empreendida pelas mulheres trabalhadoras das classes populares que buscam o direito à creche configura-se como um dispositivo significativo de engajamento dentro dos movimentos sociais em prol da Educação Infantil no contexto municipal de São Gonçalo. É notável que tais movimentos, predominantemente compostos por pessoas do sexo feminino, acabem retratando essa demanda como sendo exclusivamente feminina, sendo a creche um suporte muito importante nos impactos da estrutura familiar, principalmente porque a criação de tais vagas implica na inserção, continuidade e permanência das mulheres no mercado de trabalho. Segundo Tavares:

> Mesmo que a creche seja um suporte à esfera doméstica e tenha importantes impactos na estrutura familiar, além da presença de homens como trabalhadores nesse campo profissional, e principalmente nas classes médias urbanas já existir uma maior divisão e responsabilização da família

> (inclusive com efetiva presença masculina), na educação da criança pequena, de 0 a 3 anos, a questão da creche ainda é fortemente associada à esfera do privado e da responsabilidade feminina (Tavares, 2015, p. 14).

Dessa forma, considerando o legado de Paulo Freire como fonte de inspiração, busco estabelecer uma intersecção entre a luta enfrentada pelas mulheres trabalhadoras na obtenção de serviços educacionais adequados para seus filhos pequenos e a busca de vagas em creches, por meio da compreensão do conceito de *consciência* proposta por Freire (1979).

Durante o período pandêmico, os/as profissionais que trabalham nas creches enfrentaram uma luta em busca ao direito de seus salários, que foram suspensos no início da pandemia, enfrentando as dificuldades de conquistarem a regularidade desse recebimento, mesmo estando conveniadas e cumprindo todas as demandas colocadas para mantenimento dos convênios. As profissionais das creches tiveram que reivindicar a garantia básica de sua subsistência, além de defender a implementação de políticas públicas voltadas para assegurar condições mínimas de vida necessárias para a reprodução da força de trabalho, especialmente em um contexto como o brasileiro, no qual o sistema capitalista se nutre da exploração da mão de obra das pessoas provenientes das classes populares, especialmente mulheres pretas e de classes populares, que são socioeconomicamente desfavorecidas e historicamente oprimidas, conforme os escritos Freirianos.

Por outro lado, Arroyo (2012, p. 30) nos diz, que "a diversidade de movimentos sociais acarreta novas resistências à opressão e à subordinação. Elas funcionam como matrizes formadoras, humanizadoras. Mostram-se sujeitos pedagógicos. Mostram e afirmam suas pedagogias do oprimido em ação". É relevante pensarmos na pedagogia dos movimentos sociais, que por meio de suas lutas coletivas, educam seus membros, capacitando-os para influenciarem e exercerem um impacto transformador na sociedade.

Sendo assim, há diversas razões pelas quais os movimentos sociais se tornam fundamentais para a democracia, porém, uma das mais marcantes é a luta pela garantia de direitos, fazendo com que grupos de mulheres presentes nos movimentos sociais ganhem voz e visibilidades no cotidiano de suas lutas.

Nesse sentido, visando compreender a luta contemporânea no contexto local por seus direitos basilares, almejando a expansão das creches públicas e os direitos salariais das/os profissionais das creches comunitárias conveniadas, é possível enfatizar os conflitos travados no cerne do poder municipal, que mesmo antes da pandemia da Covid-19 e após a oficialização do fim da pandemia com o anúncio da Organização Mundial de Saúde (OMS) que em 05 de maio de 2023, declarou o término desta crise de saúde global, superada pela disseminação da vacinação, a prefeitura municipal de São Gonçalo seguiu negando os direitos de ampliação de vagas e pagamentos das verbas (que em muitas vezes são repassadas com bastante atraso) oferecendo-nos assim, indícios acerca do árduo e difícil processo de luta pela democratização do direito ao acesso à educação das infâncias no município.

> Nessa perspectiva, o campo da formação política das educadoras e educadores constrói-se pelos repertórios de ação política desses sujeitos. É a partir das escolhas individuais e participação nas lutas coletivas, que o campo da formação política se organiza e se consolida, oportunizando as mulheres-educadoras do ArtCreche1, inúmeras possibilidades de construção de uma ação política na esfera pública, uma experiência concreta de luta política. (Tavares e Macedo, 2021, p. 9-10).

Considerações finais

A partir do exposto, compreendemos o quanto é necessário o atendimento oferecido às crianças na Educação Infantil, e como a

[1] ArtCreche é o Movimento de Articulação das Creches, que vem atuando em São Gonçalo, na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, desde 1980, construindo uma pauta coletiva de demandas e lutas por creches junto ao poder público e à sociedade civil no município.

ausência de políticas de expansão de creches públicas exige a necessidade de implementação de políticas e ações que garantam tal direito, principalmente no município de São Gonçalo, no qual a demanda por creches, deixa sem atendimento um contingente expressivo de crianças, fazendo com que seja quase obrigatória, a opção pelo uso das creches domiciliares[2] e das creches comunitárias conveniadas, que vão se tornando uma "política de expansão", isto é, uma alternativa provisória que vai se constituindo como permanente na cidade, sendo propostas e administradas pelos próprios usuárias. Pois como nos traz Pessanha:

> (...) no atingimento das metas do PNE[3] (2014-2024), Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), revelando que a taxa de atendimento de crianças gonçalenses de 0 a 3 anos em creches, em 2019, ficou em 12,97%, indicando que ainda restava um percentual de 87,03% para o alcance da meta de 50% estabelecida no PNE (2014-2024) e alertando para a tendência de descumprimento da referida meta, pelo município. (Pessanha, 2023, p. 197).

A crise sanitária causada pela pandemia da COVID-19 intensificou a vulnerabilidade da população e desnudou a precarização da vida, sobretudo, das classes trabalhadoras em São Gonçalo, cujas desigualdades sociais, sanitárias, econômicas e educacionais foram ampliadas no país, especialmente pelo longo período de precarização política e econômica imposta pela conjuntura de golpe de estado, de impeachment de uma presidente legitimamente eleita Dilma Rousseff (2011-2016), pelas reformas conservadoras e neoliberais, principalmente a reforma trabalhista do governo de Michel Temer (2016-2018) e a Emenda Constitucional 95 – a PEC do *fim do mundo*, que congelou os investimentos em Educação e Saúde por 20 anos. E posteriormente, a eleição em 2018 do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), e o início da pandemia da Covid-19 em março de 2020 no Brasil.

---

[2] Creches domiciliares são aquelas geridas por mulheres que cuidam informalmente de crianças, aonde as mães deixam seus/as filhos/as, enquanto cumprem sua jornada de trabalho.

[3] PNE é o Plano Nacional de Educação.

E para concluir, ressaltamos que é fundamental entender a importância de estudar de forma mais aprofundada as lutas dos movimentos sociais no contexto local, ou seja, os conflitos travados no âmago do poder local, que nos oferece pistas sobre o longo e difícil processo de democratização do direito à educação das crianças das classes populares em São Gonçalo. E de acordo com Tavares, as questões de luta por creches devem ser travadas por todos os sujeitos da sociedade, não só exclusivamente pelas mulheres (Tavares, 2015).

Assim, podemos situar as lutas das organizações populares como fundamentais na organização da sociedade civil, na perspectiva de construção de uma outra correlação de forças. E como sujeitos políticos e conscientes de nosso papel político e social, continuamos defendendo que "é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança".

Referências

ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre o Passado e o Presente**. Perspectiva: São Paulo, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os movimentos sociais reeducam a educação. In ALVARENGA, M.S. (Org.) **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: outras questões, outros diálogos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 de julho de 1990.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora,5ª edição 2001.

_____. **Educação e Mudança**. 12.ªed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.
PESSANHA, Fabiana Nery de Lima. **O FUNDEB e a educação das crianças de 0 a 3 anos, no município de São Gonçalo/RJ: um estudo de caso**. 2023. 379 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.
ROSEMBERG, Fúlvia. **O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche**. Cadernos de Pesquisa, nº 51, p.73-79, nov. 1984. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br /cp/article/view/1462/1457. Acesso em: 16 mar. 2024.
_____. **Creches domiciliares: Argumentos ou falácias**. Cadernos de Pesquisa, nº 56, fev. 1986. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1354. 16 mar. 2024.
_____. **Expansão da educação infantil e processos de exclusão**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, nº 107, p.7-40, julho/1999
_____. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, 6/ 32, março, 2002.
SADER, Eder. **Quando novos Personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1988.
TAVARES, Maria Tereza. **Movimentos Sociais e a Luta de Mulheres por creches no Rio de Janeiro: A experiência das creches comunitárias em São Gonçalo**. 2015. Disponível em < http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/ 2015/02/Trabalho-GT06-3901.pdf > Acesso em 21/05/2024.
_____. **Os movimentos sociais e a formação política de mulheres na luta por creche: a experiência do ArtCRECHE em São Gonçalo.** 2018. Disponível em < file:///C:/Users/windows %207/Downloads/marianass,+07.pdf > Acesso em 25/05/2024.
_____. **Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã**. 2003. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de

Janeiro (UFRJ), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2003.

_____. MACEDO, Nayara. Alves. **A experiência de trabalho e luta do movimento "artcreche" em São Gonçalo: movimentos sociais e a formação política de mulheres na luta por creches**. Seminário Internacional Fazendo Arte 12 (Anais eletrônicos), Florianópolis, 2021. Disponível em < https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1613670416_ARQUIVO_4da4ad8d5d78070310e8cd5c9af6311c.pdf > Acesso em 21/05/2024.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E AS LIMITAÇÕES DE SEU USO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CONTEXTO PANDÊMICO COMO BALÃO DE ENSAIO PARA UMA EJA EXCLUSIVAMENTE A DISTÂNCIA

Edilaine de Melo Souza
SEEDUC / PPEJAT (UERJ)
edilaines.edu@gmail.com

Introdução

Este texto se origina em uma pesquisa de mestrado que objetivou compreender como o acesso às tecnologias digitais pode configurar limites para o exercício de um direito, no caso, o direito à educação. A partir das mensagens enviadas pelos estudantes de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)[1] no Estado do Rio de Janeiro, nos anos de 2020 e 2021, o trabalho apresenta uma contribuição crítica à "tendência generalizada para adaptar a legislação e a normatização dos princípios legais da Educação aos interesses particulares de muitas organizações educacionais em todos os níveis" (Wachowicz, 2018, p. 394), no sentido do alargamento da oferta dessa modalidade para os moldes de Educação a Distância (EaD).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi instituída como modalidade no Brasil em 1996 (BRASIL, 1996), com a aprovação da

[1] Os CEJAs são escolas públicas da rede estadual que ofertam a EJA de modo semipresencial (a distância) no Rio de Janeiro e cuja origem vêm dos antigos Centros de Estudos Supletivos (CES), existentes nesse Estado desde a década de 1970. Desde o ano de 2012, essas escolas contam com suporte pedagógico disponibilizado em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) próprio, denominado Plataforma CEJA Virtual. Contudo, seu território conta com a presença de professores tanto para o atendimento individualizado ao educando, como para realização de atividades coletivas como palestras e oficinas pedagógicas.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96. Quase uma década depois, a Educação a Distância (EaD) também é definida como modalidade de ensino, sendo oficializada por meio do Decreto nº 5622, de 2005. No entanto, pode-se dizer que ambas estão presentes no cenário brasileiro muito antes de serem definidas por esses marcos legais, estando nos últimos anos cada vez mais imbricadas.

Atualmente, a EJA vem sofrendo um progressivo esvaziamento no sistema de educação, mas, por outro lado continua a ser uma possibilidade para um número cada vez maior de estudantes que não conseguem terminar os estudos na idade prevista. Considerando o contexto de pandemia, em que milhões de alunos ficaram sem acesso à educação, tem-se que a defasagem escolar gera mais demanda para essa modalidade atravessada por políticas públicas insuficientes e contraditórias.

Tal momento acarretou, temporariamente, a mutação no modo de oferta da EJA. Entretanto, ainda há um movimento contraditório, pois ao passo que vários estudos indicam a retração no número de matrículas e o fechamento de turmas, Estados e Municípios vêm aderindo a políticas que visam à certificação aligeirada, mesmo que isso represente a mera transposição de conteúdo do ensino regular para a EJA em caráter de suplência, fins para os quais se busca lançar mão da EJA-EaD.

Essa, no entanto, requer conectividade, e quanto a isso, embora se tenha o número significativo de mais de 72 milhões de domicílios brasileiros com acesso à internet (92,5 %), há que se levar em conta a qualidade, a velocidade e os modos de uso dessa conectividade nos lares brasileiros. Além do mais, não é possível ignorar as dificuldades na utilização de internet em quase 6 milhões de domicílios do país, como indica a mesma pesquisa. E os motivos envolvem desde não saber utilizar a Internet até a dificuldade de se adquirir um serviço considerado caro (IBGE, 2023).

O contexto pandêmico que requereu o isolamento social e, consequentemente, o fechamento das escolas, fez com que o ensino passasse a se dar de forma remota, recebendo diversas nomenclaturas. No caso do Estado do Rio de Janeiro, esse período

foi tratado como Ensino Remoto Emergencial (ERE) e exigiu a utilização da Internet para o prosseguimento dos estudos. Para a EJA, a requisição dessa e outras tecnologias apresentou, no entanto, mais limites que possibilidades, pelo menos no que tange ao território empírico da pesquisa.

Articulando os tópicos Internet, EJA e EaD, o artigo retoma estudos de uma pesquisa[2] para apresentar resultados que retratam as dificuldades do alunado da EJA em ter acesso à educação por meio de tecnologias digitais, a partir de um contexto que pode ser considerado balão de ensaio para uma futura implementação de sua oferta exclusivamente a distância.

Considerando que as manifestações envolveram diversas camadas, suas perspectivas suscitam o debate sobre os limites das tecnologias e dos ambientes virtuais frente às necessidades dos sujeitos da EJA. Por isso, a questão é tratada sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, haja vista que se trata de um fenômeno da realidade em seu movimento real (Marx; Engels, 2007).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, pertencente a um conjunto de escolas de EJA bastante específico, denominado Rede CEJA. Essa escola está inserida na região da Baixada Fluminense, em Magé, um dos municípios mais antigos do Brasil e que, como berço da colonização do país, apresenta em sua historicidade, as marcas da escravização e do colonialismo (Carvalho, 2016). Nesse município, o percentual de pontos de acesso à internet banda larga fixa em relação ao número de domicílios era de 31,7% no ano pandêmico (Casa Fluminense, 2020), indicando que durante a pandemia, o tipo de conexão mais favorável ao prosseguimento dos estudos, por meio de vídeos, conferências e aulas on-line, não existia em muitos desses lares.

[2] Dissertação de mestrado defendida no ano de 2024 sob o título "EJA e Tecnologias Digitais: mutações na forma escolar para trabalhadores educandos em Centro de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro no período pandêmico", pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Nesse cenário, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) foi omissa, fazendo do contexto uma oportunidade para atender interesses de grandes empresas, como a Google LLC. Além disso, no mesmo período houve a prisão de um secretário de educação e somente um ano depois da vigência do ERE é que o Governo Estadual forneceu aos professores um auxílio para compra de equipamentos. Aos alunos, por sua vez, nada foi ofertado além de uma plataforma que não dependia de créditos para o acesso. Ou seja, em um país cujos índices são alarmantes para pessoas que não concluíram sequer as etapas do ensino básico (IBGE, 2019), a conjuntura pandêmica no Rio de Janeiro explicitou "o novo surto de racionalização perversa da produção na educação", como assinalam Alvarenga *et al*. (2022, p. 5).

Os grupos contemplados pela modalidade, comumente excluídos do direito à educação, envolvem "pessoas com idade avançada; analfabetos e jovens com baixa escolaridade por abandono dos estudos devido às condições de pobreza e ingresso precoce no mercado de trabalho" (Braga, 2023, p. 695). É, no entanto, uma modalidade contraditória, pois, ao passo que os estudantes dão indícios de não poder frequentar a escola todos os dias, também demonstram a necessidade de ter um local físico, um território para atendimento a necessidades como, por exemplo, orientações presenciais com seus professores.

Assim, considerando a marca social da modalidade, esse trabalho se soma a outros que tratam de dialogar sobre a EJA e as dificuldades enfrentadas por seus estudantes. São inúmeras as questões a serem discutidas no sentido de solucionar uma crise existente nessa modalidade que atende desde jovens fora da idade estudantil até idosos que decidem retomar os estudos (Braga, 2023). Para cumprir o objetivo, a pesquisa se ancorou no materialismo histórico-dialético como ferramenta metodológica para a análise do material empírico: as mensagens enviadas pelos estudantes do CEJA Piabetá (Magé/RJ).

Problema de pesquisa

No Estado do Rio de Janeiro, o ensino para jovens e adultos realizado a distância consta da década de 1970, e os instrumentos tecnológicos para seu desenvolvimento foram desde o rádio, a televisão, até a internet (Cruz, 2018). Apesar das iniciativas tecnológicas implementadas, no que diz respeito ao acesso à internet de qualidade, as ações ainda são incipientes como política pública e, frente a isso, concordamos que "a exclusão digital impede a redução das desigualdades, [...]" (Silveira, 2001, p. 18).

Por conseguinte, o contexto de implementação do Ensino Remoto Emergencial deu à EaD uma nova nomenclatura que validou a urgência gerada pelo caos pandêmico (Saviani; Galvão, 2021), e ao mesmo tempo, funcionou como balão de ensaio para as possibilidades de uma EJA-EaD, desenvolvida em ambientes virtuais e ofertada exclusivamente a distância por meio de TDICs.

Considerando uma linha do tempo para a Educação a distância, vê-se que no ano de 1998 essa era apresentada no Decreto nº 2494 com ênfase no autodidatismo, com suporte em diferentes meios de comunicação e como forma de ensino em que o momento presencial era dedicado principalmente a exames certificadores. No ano de 2000, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 11, de âmbito nacional que institui três funções para a EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. Poucos anos depois, em 2005, o Decreto nº 5622, também de âmbito nacional, caracteriza a educação a distância como modalidade de ensino, mas em novos moldes, com ênfase na mediação com tecnologias de informação e comunicação, em que a participação de professores e estudantes em tempos e lugares diversos é tomada como favorável ao desenvolvimento educacional.

Essa definição é retomada em 2017, por meio do Decreto nº 9057, porém, com o termo "professores", dando lugar a outros como, por exemplo, "pessoal qualificado" e "profissionais da educação". Isso porque o referido Decreto está muito ligado ao empresariamento da educação. Dessa forma, a Educação a

distância vai se amplificando pela EJA sob a justificativa de se inserir na pós-modernidade, todavia, como lembra Wachowicz (2018), isso não pode se desvincular das análises das questões sociais, políticas e econômicas. No contexto do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, o vilipêndio da EJA foi evidenciado pela ausência de ações específicas para o atendimento das necessidades de seus educandos (Nicodemos; Serra, 2020).

As instituições governamentais apoiam a ideia de que por meio da educação a distância, seja possível mitigar as dificuldades em se manter esse público na modalidade. Contudo, não se consegue alcançar a gama de estudantes envolvidos em uma modalidade acometida pela falta de investimentos e pelo fracasso das políticas públicas educacionais. Trata-se de jovens e adultos afetados por um mundo do trabalho cada vez mais precarizado, em que a classe trabalhadora se vê pressionada a aceitar a precarização do trabalho sob uma perspectiva individualizada.

Por essa via, desde o ano de 2017 percebe-se uma movimentação no sentido de impulsionar a oferta do ensino a distância para todas as etapas e níveis de escolaridade. Embora vilipendiada, a EJA não fica de fora e a mutação na forma escolar de sua oferta também é fomentada por publicações como o Decreto nº 9057 e a Resolução nº 1 de 2021 (Brasil, 2017; 2021), que ampliam a carga horária de estudos fora da escola em até 80% para o ensino médio.

Nos anos de 2020 e 2021, o contexto pandêmico favoreceu que a educação pública fosse tomada por caráter experimental para testar essas e outras medidas que enfraquecem o papel da escola como instituição pública emancipadora. Dentre essas, destaca-se o incentivo para uma educação de jovens e adultos desenvolvida integralmente a distância por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). A conjuntura pandêmica evidenciou que esse modo de oferta, de uma EJA a distância mediada em ambientes virtuais que requerem o uso de TDICs, as ações não alcançaram o êxito pretendido. Ademais, chamou a atenção para dois pontos: o primeiro, é que apesar de haver iniciativas desde os anos 2000 no sentido da inclusão digital, essa

não se consolidou como política pública. E o segundo é que as necessidades materiais de estudantes trabalhadores frente à utilização das TDICs implicam diretamente no processo de aprendizagem desses sujeitos.

Nesse sentido, cabe destacar que assim como a educação escolar é uma necessidade histórica, as tecnologias também o são. Por isso, torna-se importante para as análises, considerar a perspectiva conceitual de tecnologias no que concerne às políticas relacionadas com o desenvolvimento tecnológico, mas, principalmente, no que diz respeito ao âmbito do poder da classe que as dominam (Frigotto, 2008). A falta de acesso a tecnologias de qualidade foi uma das fragilidades que o biênio 2020-2021 fez emergir no campo educacional, mas, para a modalidade EJA demonstrou o poder da rede estadual em agudizar as dificuldades defrontadas por pessoas inseridas nas camadas sociais mais expropriadas de direitos, cuja marca social está estritamente relacionada aos seus processos formativos.

No processo de incorporação das tecnologias na educação, a EJA a distância é um campo em disputa, e entender essa problemática torna-se fundamental para pensar as políticas públicas de educação considerando a oferta do acesso às TDICs para seus sujeitos (Joaquim; Pesce, 2018). Isso porque a conjuntura de pandemia levantou a seguinte questão: que dificuldades foram impostas a estudantes trabalhadores por conta da EJA ofertada exclusivamente por meio de TDICs? Essas dificuldades foram o mote da pesquisa que resultou no trabalho de dissertação apresentado no ano de 2024.

Embora os CEJAs já contassem com um ambiente virtual próprio, muitos de seus estudantes não estavam habituados a isso, reverberando em um processo de aprendizagem falho e dificultoso. Quando o fechamento das escolas fez o ensino remoto se dar integralmente a distância, também emergiram as dificuldades dos estudantes inseridos na EJA em dar prosseguimento aos seus estudos. Por isso, a pesquisa se deu no sentido de apresentar tais dificuldades para se posicionar num contraponto a reformas

educacionais que foram antecipadas pelo contexto pandêmico, como a Resolução nº 1 de 2021 (BRASIL, 2021).

Assim, ao ser justificada e apresentada como possibilidade a trabalhadores educandos, a EJA exclusivamente a distância ao mesmo tempo os exclui, ou seleciona, como evidenciou a conjuntura dos anos de 2020 e 2021.

Abordagem teórico-metodológica

Diante de artigos que apresentam a EJA EaD como possibilidade, ou até mesmo, como caso de sucesso durante o ensino remoto (De Sá Filho, 2019), os achados da pesquisa tensionaram tais aspectos. A partir das experiências compartilhadas por educandos da EJA o trabalho partiu da aparente dificuldade de acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem, na conjuntura excepcional de uma pandemia, para investigar as necessidades oriundas das condições socioeconômicas para que jovens e adultos possam exercer o direito à educação. Por sua vez, um direito considerado em risco.

Desse modo, a revisão bibliográfica em torno das publicações de autores do campo da EJA balizou as primeiras aproximações aos temas EJA e Pandemia, sendo estreitada ao final para as publicações em torno da própria Rede CEJA. À época, o descritor CEJA forneceu 30 produções. Além disso, os estudos se basearam também em artigos científicos que dialogaram sobre o contexto educacional do Estado do Rio de Janeiro durante a pandemia do ano de 2020.

A revisão contou com produções relacionadas a uma pesquisa que se deu na escola, a partir da concreticidade que vai para além do aparente, sendo fruto de relações, conflitos, mediações e processualidade (Kosik, 1976). É por essas e outras inquietações que o trabalho tomou por base os dados empíricos de tanto para elevar as discussões acerca da EaD como modo de oferta para a EJA, quanto para apresentar os limites impostos ao exercício do direito à educação, especialmente, para trabalhadores educandos.

Mediante a experiência humana vivida durante a pandemia e seus impactos sobre aspectos como coletividade e subalternidade, as reflexões são subsidiadas neste trabalho pela categoria de experiência, haja vista que "refletir sobre a experiência, o trabalho, a educação, as classes e movimentos sociais significa, portanto, pensar sobre a própria vida humana, com dimensões históricas indissociáveis" (Vendramini, 2004). No mesmo sentido, Rummert (2014, p. 49) afirma que sob essa perspectiva "as experiências que acorrem para a escola não são idealizadas; são aquelas concretas, vividas pelos trabalhadores em sua situação de classe, pois os estudantes – e, também, seus professores – não são, e nunca serão, sujeitos desencarnados".

Portanto, o artigo apresenta evidências das dificuldades de estudantes da EJA frente a oferta da EJA exclusivamente a distância, sem contato presencial com o território da escola, para discutir sobre o exercício do direito à educação a partir de seu acesso. Os entraves envolveram desde a questão dos equipamentos até a consideração de pautas muito mais amplas que dizem respeito ao momento histórico das primeiras décadas do século XXI (Conte; Habowski; Rios, 2019).

Com apoio na fundamentação teórico-metodológica, a pesquisa de campo contou com a coleta de dados a partir de técnicas como observação participante e análise de conteúdo. Sua fase embrionária se deu no ano de 2020, com a extração das mensagens em seu modo bruto dos canais de comunicação (e-mail da autora e Plataforma CEJA Virtual), avançando-se por todo o período de vigência do ERE no Estado do Rio de Janeiro. O conteúdo das mensagens não teve sua análise fundada apenas na consciência da autora, mas sim, no diálogo com outras consciências por corroborar a ideia de que "o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra" (Bakhtin, 2006, p. 35). No entanto, a fim de compreender sobre quem eram os remetentes dessas mensagens, foram elaboradas sinopses estatísticas sobre sexo, idade, cor/raça e suas regiões de domicílio.

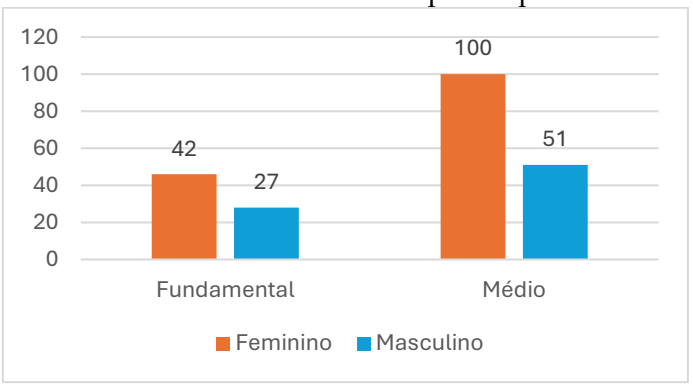
A seguir, os resultados apontam para a insuficiência das políticas públicas de inclusão digital e para dificuldades (e necessidades) que se configuram como limites para o exercício do direito ao acesso à educação.

Resultados: quem foram os sujeitos da EJA atendidos durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE)?

Os duzentos e vinte (220) estudantes participantes da pesquisa tiveram seus dados obtidos a partir do sistema acadêmico da rede de ensino (SCA), sendo preservadas as suas identificações em observância à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). As sinopses estatísticas estão apresentadas a seguir, como um panorama do perfil do alunado atendido nos anos de 2020 e 2021 por meio da plataforma exclusiva da Rede CEJA, o CEJA Virtual.

O Gráfico 1 indica a predominância de estudantes do sexo feminino, tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto nos anos do ensino médio. Segundo a pesquisa, esse aspecto pode estar relacionado às condições de trabalho impostas a pessoas do gênero feminino, visto que índices como, por exemplo, desemprego só vieram apresentando alguma melhora após as eleições do ano de 2022 (DIEESE, 2024).

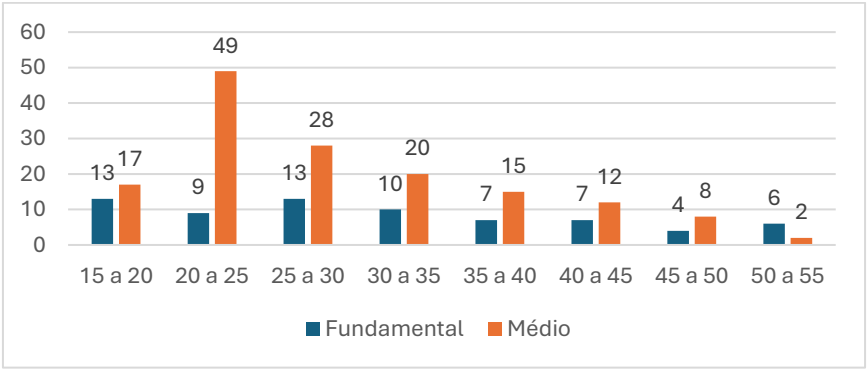
Gráfico 1 – Sexo dos estudantes por etapa de ensino



Fonte: A autora, 2024.

No mesmo sentido, Braga (2023) traz em seu artigo empírico o resultado de que mudança de propósito de vida foi o principal aspecto apontado como melhoria na vida pessoal a partir da EJA, assim como a mudança significativa em relação ao trabalho ao retomar os estudos nessa modalidade. Os diálogos tecidos com os alunos do CEJA Piabetá também trazem esse aspecto. Considerando o perfil etário desses estudantes (Gráfico 2), vê-se uma gama de estudantes relativamente jovens (mais da metade com até 30 anos de idade), com uma concentração de estudantes de 20 a 25 anos no Ensino Médio.

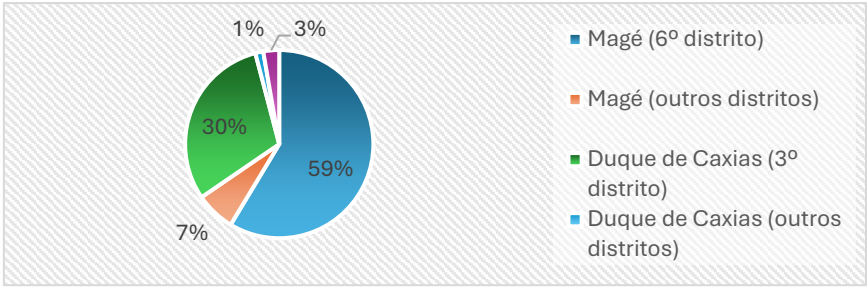
Gráfico 2 – Perfil etário dos estudantes atendidos durante o ERE



Fonte: A autora, 2024.

Concordamos que a inserção na EJA fomente a busca por oportunidades que envolvem educação, profissionalização e até mesmo o ingresso em uma universidade, abarcando diferentes idades e objetivos. Por isso aproximar possibilidades ao aluno é uma busca, em especial, no que diz respeito ao território em que está inserido, haja vista que a maioria dos estudantes reside no mesmo distrito em que se situa a escola (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Região de domicílio dos estudantes atendidos durante o ERE



Fonte: A autora, 2024.

Um ponto significativo foi o de alunos que abandonaram os estudos durante o período pandêmico, relacionados no Quadro 1. Esse "abandono" é um dos elementos que se ligam aos dados de precariedade do acesso à internet levantado pelos indicadores oficiais.

Quadro 1 – Status em 2024 das matrículas dos estudantes que interagiram no período do ERE

Status da Matrícula	**Etapa do Ensino**		**Matrículas oriundas do Ensino Fundamental (C)**	**Total (A + B – C)**
	Fundamental (A)	**Médio (B)**		
Abandono	46	82	2	126
Concluinte*	22	61	2	81
Transferência	4	6	1	9
Ativa	1	1	0	2
Desistente	1	1	0	2
Total	**74**	**151**	**5**	**220**

* Nota: Dentre os concluintes, houve uma estudante que ao longo do período concluiu todo o nível da Educação Básica. Por isso, sua matrícula constou no quantitativo do Quadro Y para as duas etapas (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Porém, o mesmo

quadro apresenta que uma matrícula é desdobramento de outra e, consequentemente, se trata de uma única pessoa.
Fonte: A autora, 2024.

Os dados evidenciam a predominância das interações com alunos do ensino médio e, embora seja uma tendência observada no campo empírico desde antes da pandemia, não foi possível o aprofundamento dessa temática devido à limitação do tempo. Outrossim, em relação a essa etapa o percentual de matrículas com status "Concluinte" (40,39%) tensionou as matrículas com status "Abandono" (54,30%). Destaca-se, ainda, o significativo volume de atendimentos, totalizando mais de vinte mil (21 320, exatamente), contrapondo-se à falácia de que professores não trabalharam durante a pandemia.

Discussão e reflexões: limites do uso das tecnologias na EJA

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 trouxe como objetivo a redução das desigualdades, porém, durante sua vigência, as chamadas contrarreformas - Novo Ensino Médio (NEM) e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – se mostraram completamente desvinculadas da EJA, modalidade negligenciada, o que "expressa um descaso com esta enorme fatia da população que vem tendo historicamente cerceado o seu direito à educação em algum momento da vida" (Catelli Jr, 2019, p. 318). Apesar de as contrarreformas teorizarem que é necessário promover a inclusão digital, não houve durante a pandemia ações sistematizadas que pudessem corroborar tal preceito. O contexto do ensino remoto desprezou não só estudantes sem acesso à internet, mas, também todos que possuíam dificuldades com equipamentos e o manuseio dessas tecnologias.

Para os estudantes do referido CEJA, a experiência da aprendizagem remota se mesclou às condições materiais, implicando no exercício de um direito que por ora lhes fora interrompido. No campo da EJA mediada por TDICs, as máquinas

e os equipamentos, por si mesmos, não possuem um sentido único de transformação e ao escreverem sobre suas dificuldades de acesso e utilização das TDICs, os educandos do CEJA apresentaram necessidades para o acesso ao próprio direito à educação, numa exigência de políticas públicas com vistas a superar a lacuna deixada pelo contexto de pandemia.

Referências

ALVARENGA, M. S.; CORRÊA, N. B.; RIBEIRO, G. L. C. A dialética do lugar social da educação de jovens e adultos nas políticas curriculares atuais. **Revista Cocar** (on-line), v. 11, p. 1-20, 2022. Acesso em: jan. 2023.

BRAGA, M. D. U. (2023). É preciso conversar sobre a EJA. Falta de investimentos, esvaziamento e o fracasso das políticas públicas: os desafios que jovens e adultos enfrentam para ter direito à educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, 9(5), 694–720. https://doi.org/10.51891/rease.v9i5.9703

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 out. 2020.

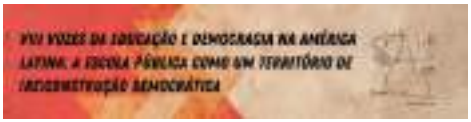
CARVALHO, C. A. **Quilombo de Maria Conga em Magé**: memória, identidade e ensino de História. 2016. Dissertação de Mestrado.

CASA FLUMINENSE. **Mapa da Desigualdade da Região Metropolitana do Rio de Janeiro**. Disponível em: https://casafluminense.org.br/mapa-da-desigualdade/#9. Acesso em: 04 jan. 2023.

CATELLI JR, R. O Não-Lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. In: CÁSSIO, F; CATELLI JR, R. (Orgs). Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, p. 313-318, 2019.

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C.; RIOS, M. B. Ressonâncias das tecnologias digitais na educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v.14. n.1, p.31-45, jan-mar, Araraquara/SP, 2019.
CRUZ, C. F. **A formação dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro: a memória do uso da tecnologia e a experiência da disciplina de História no CEJA Copacabana**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), 2018.
DE SÁ FILHO, Paulo *et al*. Educação de Jovens e Adultos: entre casa e trabalho uma oportunidade a mais por meio da educação a distância. **EJA em Debate**, 2019.
IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **92,5% domicílios tinham acesso à Internet no Brasil**. 2023. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html. Acesso em: out. 2024.
IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual 2019**. Educação. 2020.
KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
LAVINAS, L.; VEIGA, A. Desafios do modelo brasileiro de inclusão digital pela escola. **Cadernos de Pesquisa**. v.43 n.149, p. 542-569 maio/ago. 2013.
MARX, K.; ENGELS, F., 1818-1883. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)** - São Paulo: Boitempo, 2007.
NICODEMOS, A.; SERRA, E. J. Educação de Jovens e Adultos em Contexto Pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, p. 871-892, 2020.
SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C.. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Estudos sobre educação**. Presidente Prudente-SP, v.31, nesp. 1, p.03-22, dez 2020.

SILVEIRA, S. A. **A exclusão digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
VENDRAMINI, C. R. Experiência humana e coletividade em Thompson. **Esboços: histórias em contextos globais**, [S. l.], v. 11, n. 12, p. p. 25–36, 2004. Disponível em: . Acesso em: 29 mar. 2024.
WACHOWICZ, Lilian Anna Anna. Confrontando educação de jovens e adultos (EJA) com a educação à distância (EAD) na legislação brasileira. **Revista Intersaberes**, v. 13, n. 29, p. 394-407, 2018.



OS CLÁSSICOS NO PNLD LITERÁRIO 2022: UMA BREVE ANÁLISE

Emanuely Nunes dos Santos
Universidade do Estado do Rio de JaneiroFaculdade de Formação de Professores
E-mail: emanuely.nusantos@gmail.com

Jordanna Castelo Branco
Universidade do Estado do Rio de JaneiroFaculdade de Formação de Professores
E-mail:jordanna.castelo@gmail.com

O Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985 pelo Decreto Federal nº 91.542, de 19 de outubro. O decreto instituía o programa e determinava a distribuição gratuita de livros didáticos para escolas públicas de Ensino Fundamental de todo país; a indicação dos livros didáticos pelos professores; reutilização dos livros visando a maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; e o financiamento e gerenciamento pela Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, futuro Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. O programa, desde então, tem sido executado pelo Ministério da Educação - MEC.

Em 1996, o PNLD era modificado e passava a contar com o Guia de Livros Didáticos (https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programa s-do-livro/pnld/ historico). Era iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros a partir de critérios previamente discutidos. Buscava desclassificar as obras submetidas para compra pela governo federal que continham erros conceituais e/ou preconceitos ou discriminação de qualquer tipo, induziam a erros, estavam desatualizadas. O guia apresentava uma sinopse de cada publicação e tinha o objetivo de auxiliar o professor na avaliação

do livro didático mais adequado às especificidades regionais, perfil dos alunos e projeto pedagógico institucional.

Alguns anos mais tarde o programa sofreu novas alterações. Em 2009, eram promulgadas as Resoluções do Conselho Deliberativo do FNDE nº 51, de 16 de setembro, e 60, de 20 de novembro. A primeira resolução regulamentava a distribuição de livros didáticos para a Educação de Jovens e Adultos e a segunda estabelecia a inclusão do Ensino Médio.

No mesmo ano era promulgada a Emenda Constitucional (EC) nº 59/ 2009, que determinava a Educação Básica obrigatória a partir dos quatro anos de idade. As crianças da pré-escola eram incluídas nos programas suplementares do MEC. Dentre eles estava o PNLD e o Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE). As pré-escolas passaram a receber os livros distribuídos pelo PNLD e PNBE .

Com a Resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010, era incluída no programa a distribuição de obras complementares para os primeiros anos do ensino fundamental. Considerava-se como obras complementares os livros informativos e de literatura infantil.

A partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o PNLD foi unificado ao PNBE, que tinha como intuito a democratização do acesso a livros literários para estudantes e professores, passando a chamar-se Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD. Com a unificação, entre outras mudanças, a abrangência do Programa aumentou e passou a incluir a distribuição de livros literários à Educação Infantil, o que incluía além das escolas públicas, as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O PNLD passa a distribuir uma enorme gama de materiais didáticos para escolas públicas em diferentes níveis e modalidades de ensino. Para atender a diferentes demandas começava a ser executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC costuma adquirir e distribuir livros para todos os alunos de um segmento: anos iniciais do Ensino Fundamental ou anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Para garantir o

atendimento a todos os alunos, são distribuídas também versões acessíveis (áudio, Braille e MecDaisy) dos livros aprovados e escolhidos no âmbito do PNLD.

Na edição de 2018 o PNLD realizava pela primeira vez a seleção e distribuição de livros literários, dava-se início ao PNLD-letrário. Quatro anos mais tarde, o PNLD - literário inaugurou a sua edição voltada para a Educação Infantil. A avaliação das obras deveriam garantir "que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem na Educação Infantil, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)", conforme prevista no Edital 02/2020– CGPLI. Em 2022, foram divulgadas as obras selecionadas e o Guia do PNLD - Literário da Educação Infantil. No ano seguinte foram escolhidas as obras literárias pelas escolas que aderiram voluntariamente ao programa. Entretanto, os livros não foram distribuídos às escolas até o presente momento.

Dentre as obras que compunham o Guia do PNLD - Literário da Educação Infantil estavam livros considerados clássicos literários. Quais eram eles? Qual foi o critério de escolha?

Para Calvino (2010), os clássicos são "livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual" (CALVINO, 2010 p. 10). Livros que nos marcam, ficam impressos na memória. Tidos como aqueles livros que todos nós ouvimos dizer e ao mesmo tempo o temos como já lidos ou conhecidos.

Machado (2002) traz a ideia de que os clássicos são como um patrimônio que guarda as experiências anteriores da humanidade, como um tesouro inestimável que herdamos e ao qual temos direito. São repletos de uma bagagem cultural e afetiva que é incorporado pelo leitor pela vida fora ajudando-o a ser quem foi. Trazem não só uma aquilo que vem sido tecido pela humanidade ao longo de gerações mas também são repletos de narrativas cheiasdo espírito humano, daquilo que é imprescindível do ser

humano, do que somos feitos . É issoo que os faz eternos, nunca sairem de moda.

Assim, neste artigo buscamos analisar os clássicos literários selecionados pelo PNLD-literário da Educação Infantil. Para tal, foi realizada revisão bibliográfica sobre a temática em questão e análise do Guia Digital do PNLD - Literário da Educação Infantil 2022no que tange aos clássicos.

O que são os clássicos? Por que lê-los?

Calvino (2007) afirma que os clássicos são os textos que sobrevivem ao tempo. São lidos e relidos, culturalmente contados e recontados por gerações a fio. "Nunca terminam de dizer aquilo que tinha de dizer" (CALVINO, 2007 p.11). Cada vez que é lido é como se fosse uma descoberta para leitor mesmo que já lido anteriormente. As formas e modos de leitura vão mudando conforme o leitor, as suas experiências vão dialogando com o texto. Ora podem ser formativas, dão forma às experiências futuras; ora "reencontram as constantes que fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja a origem havíamos esquecido" (CALVINO,2007 p.10). Toda a leitura é como se fosse uma releitura e toda a releitura é como se fosse a primeira. Desse modo os clássicos literários são tidos como "histórias que todos conhecem''. Nas palavras do autor,

> são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). […] (CALVINO, 2007, p. 11).

O autor coloca ainda que "um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe.[…]" (CALVINO, 2007, p. 12). Os seus textos trazem elementos do que há de mais humano, desvela as suas fragilidades, desejos, medos, ansiedades etc. Vemos

encarnar nos personagens e seus dramas e muito do que está presente na vida, até mesmo em nosso cotidiano.

Em diálogo com Calvino, Leão (2017) afirma que a leitura dos clássicos possibilita tanto a ampliação da formação do sujeito do ponto de vista humanitário, intelectual, quanto a ampliação na formação do indivíduo, enquanto parte de uma sociedade, fazendo com que hajaum sentimento de pertencimento social. Logo,

> Os textos clássicos dão testemunhos da história, dos percursos do homem enquanto parte dela. São importantes peças na formação do inconsciente coletivo e do inconsciente individual, ajudando-nos a entender quem nós somos, e ampliando nossa visão de mundo e de nós mesmos (LEÃO, 2017 p. 67).

Para a autora, sempre que houver a oportunidade de se escolher um texto clássico para a leitura, esta deverá ser aproveitada, tencionando a formação do leitor e do sujeito. Em setratando da escola, Leão nos lembra de Candido (2011), que ao defender o direito à literaturadefende também ser a escola o lugar de democratização desta, pois '' É a escola que garantiráo direito do homem de ler Shakespeare, Homero, e tantos outros autores considerados pornossa tradição cultural como fundamentais para a formação do sujeito'' (LEÃO, 2017, p.68).

Calvino (2007) reitera a importância dos clássicos na formação e papel da escola. Esta tem o dever de apresentá-los a fim de que os sujeitos possam não só saber da sua existência como também fazer a escolha consciente de lê-los ou não. Como pode ser visto a seguir:

> Se a centelha não se dá, nada feito: os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ''seus'' clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (CALVINO, 2007, p.12-13).

Os livros literários considerados clássicos no pnld 2022

Na edição do ano de 2022 do PNLD Literário foram selecionados 271 livros de literatura infanto-juvenil para serem distribuídos às creches e pré-escolas de todo o país. Segundo o Guia do programa, os livros submetidos pelas editoras passam por dois grandes critérios de avaliação a fim de serem filtrados: critérios eliminatórios comuns das obras literárias e critérios específicos para todas as obras literárias.

Os critérios eliminatórios comuns das obras literárias contemplam que essas devem observar as legislações, diretrizes e as normais gerais da educação, como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB, e alterações (Lei no 9.394/1996); Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA (Lei no 8.069/1990); Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 (Lei no 13.005/2014); entre outros. A respeito dos critérios específicos para todas as obras literárias, o guia versa que estas obras devem ser compostas por livro do Estudante Impresso, livro do Professor Impresso e material Digital do Professor, e cada uma dessas composições será avaliada com uma metodologia.

Para Andrade e Corsino (2007), há quatro critérios para avaliação da qualidade de livros de literatura infantil: elaboração literária, pertinência temática, qualidade de ilustração e adequação do projeto gráfico-editorial. Estes critérios se fazem presentes no PNLD Literário de 2022. Era acrescido a eles qualidade dos materiais digitais. Visto que as obras apresentadas ao PNLD são acompanhadas do material digital de apoio do professor (BRASIL, 2022).

Os livros selecionados são comprados e distribuídos. A edição de 2022 selecionou 271livros a serem distribuídos. Dentre eles, 16 podem ser considerados clássicos, conformemostra a tabela 1.

Tabela 1 - Relação de livros selecionados pelo PNLD 2022 para a Educação Infantil considerados clássicos

Nome da obra	**Autor**	**Ilustrador**	**Editora**
A cigarra e a formiga	Cassia Leslie	Alexandre Camanho	Florear Livros
A lebre e a tartaruga: fábula de Esopo	Não informado	Não informado	Rafael de Lima São PauloME
A lenda da vitória régia	Susana Ventura	Bernadita Uhart	Pantograf Gráfica e Editora LTDA
A lenda do alecrim	Ferreira Hellenice	Haluch Aline	Escrita fina
A pomba e a formiga: a fábula de La Fontaine adaptada	Mirella Spinelli	Mirella Spinelli	Vestígio
A torre de babel	Milton Célio de OliveiraFilho	Bruno Nunes	Editora Távola InfantoJuvenil Ltda ou
É mentira da barata?	Leo Cunha	Rubem Filho	Rona Editora
Marsha e o Urso - Oconto Russo clássico	Guilherme Kroll	Samanta Flôor	Kroll. Tudrey & YacubianLTDA
Meu primeiro maluquinhoem quadrinhos	Ziraldo	Ziraldo	Agência O Globo Serviços de Imprensa S/Aou Globinho
O cravo e a rosa e ojasmim	Alessandra Pontes Roscoe	Romont Willy	Editora Canguru

O leão e o ratinho	Cassia Leslie	Alexandre Camanho	Florear Livros
O patinho feio	Adaptação: Cordélia Dias	Marília Pirillo	Editora Astrolabio
O patinho feio emquadrinhos	Stélio Torquato Lima	Fê	Ateliê da Escrita Editora LTDA
O pequeno príncipe preto para pequenos	Rodrigo França	Rodrigo França	Editora Nova Fronteira
Os três porquinhos	Rosinha	Rosinha	Algodão doce
Os três ursos	Rosana Rios	Laura Michell	Edelbra Gráfica Ltda

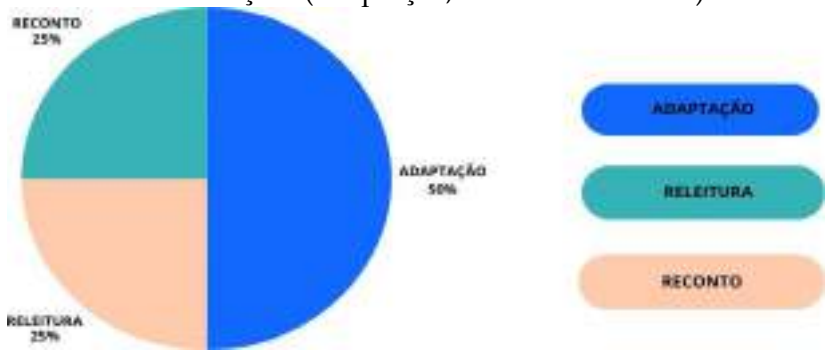
Fonte: Guia Digital PNLD 2022 obras literárias Educação Infantil.

Na tabela 1 nota-se a predominância de três classificações de textos: adaptações, recontos e releituras. As adaptações somam 50% dos textos escolhidos. Segundo Foucault (2014) a adaptação é compreendida como uma atualização do discurso. Assim, foi considerado como adaptação os textos clássicos que foram atualizados, porém não sofreram modificações no enredo da história. Machado (2002) defende a leitura dos textos clássicos por crianças e adolescentes, mas não necessariamente com os textos originais, pois estes podem ser confusos por sua linguagem e por se tratar de um cotidiano diferente. Nesses casos, as adaptações seriam uma introdução à leitura dos clássicos originais. Contudo, a autora ressalta que as adaptações devem ser bem feitas e atraentes.

Também é possível observar que as releituras e os recontos somam 25% cada um. A definição do dicionário Rangel (2012) de releitura é: "a elaboração de uma obra tendo outra como base''(RANGEL, 2012 p.47), ou seja, é um novo panorama, uma outra forma de interpretar a obra original, contudo, é necessário que seja acrescida de algo novo e original, para que não se torne

uma cópia, (RANGEL, 2012). Com base nisso, é compreendido como releitura os textos baseados em obras já conhecidas e populares, aos quais o autor acrescenta elementos inovadores e originais. Definição semelhante é usada para o reconto, com a ressalva de que este trata-se do texto produzido a partir de um conto. O gráfico 1 ilustra a distribuição dos tipos de clássicos selecionados pelo programa.

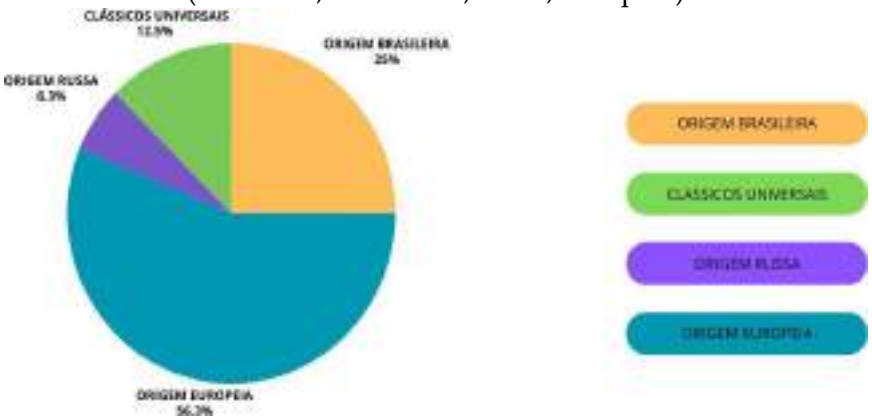
Gráfico 1 - Proporção de livros clássicos quanto as suas classificações (adaptação, releitura e reconto)



Fonte: Guia Digital PNLD 2022 obras literárias Educação Infantil.

Uma outra análise que nos é pertinente e gostaríamos de destacar, é em relação a origem de cada texto dos livros que podem ser considerados clássicos que foram selecionadospelo PNLD 2022. De acordo com os dados do Censo de 2022 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 45,3% da população brasileira se declarou como parda, 43,5% se declararam brancas, 10,2% se declararam pretas, 0,6% das pessoas se declararam indígenas e 0,4% se declararam amarelas. Esta variedade de etnias e suas culturas nos formam como sociedade. Diante disso qual seria a origem dos clássicos selecionados? Eles refletem essa pluralidade? No gráfico 2 podemos ver a proporção de gráficos por origem étnica, conforme visto a seguir.

Gráfico 2 - Proporção de livros clássicos quanto suas origens (brasileira, universais, russa, europeia)



Fonte: Guia Digital PNLD 2022 obras literárias Educação Infantil.

Como pode ser visto no gráfico acima, constatamos que 56,3 % dos clássicos literáriosselecionados são de origem européia; 25% de origem brasileira; 12,5% de clássicos considerados universais; e 6,3% de origem russa. A predominância de clássicos literários europeus nas escolas brasileiras tende a apontar a forte herança colonial e eurocêntrica assim como uma possível supervalorização destes textos. Também revela a seleção de um pequeno número de obras de origem brasileira selecionadas, 25%, e um número menor ainda de origem russa, 6,3%.

É importante mencionar que neste trabalho são considerados clássicos de origem brasileira aqueles que trazem histórias dos povos originários, da cultura negra brasileira e histórias do folclore brasileiro. A presença de clássicos de origem brasileira, mesmo que em pequeno número, revela uma tendência à valorização dessas obras sem ser modo estereotipado ou folclorizado. A valorização desses textos é essencial para problematizar visões eurocêntricas e fortalecer a identidade étnica dos estudantes, fomentando a compreensão da diversidade étnico racial na nossa sociedade e na cultura.

Considerações finais

O PNLD é um política de livro e leitura de grande importância por garantir acesso à livros literários e didáticos e materiais pedagógicos para milhões de alunos da rede pública de ensino. Contribui para reduzir as desigualdades educacionais e, fornecendo recursos que incentivam o aprendizado, promove o letramento e amplia o repertório cultural dos estudantes. Assegura a qualidade das obras, já passam por rigorosos processos de avaliação. Sendo de fundamental importância que as secretarias de educação adotem o programa.

Os clássicos literários desempenham um papel importante na educação infantil, oferecem aos alunos a oportunidade de explorar temas universais, desenvolver a imaginação e ampliar seu repertório linguístico e cultural. No entanto, é essencial equilibrar a seleção dessas obras com narrativas que reflitam a diversidade cultural e social do Brasil e do mundo, proporcionando às crianças um contato mais inclusivo com diferentes perspectivas e realidades. Por meio da escola de obras de qualidade de literatura infantil busca-se formar leitores críticos e sensíveis a partir de uma base literária rica e plural. Assim, a valorização tanto dos clássicos quanto de novas vozes é fundamental para uma educação mais ampla e significativa. Concluímos propondo uma reflexão acerca dos livros clássicos selecionados.

Como motivar o estudante a valorizar a cultura brasileira e sua pluralidade quando o ofertamos majoritariamente textos europeus? Ao ofertarmos esses textos, o que estamos valorizando frente às nossas crianças? É necessário um esforço contínuo para superar essa herança colonizadora e afirmar com orgulho as múltiplas identidades que compõem o Brasil.

Referências

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos:PNLD 2022.
BRASIL. Resoluções do Conselho Deliberativo do FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009.
BRASIL. Resoluções do Conselho Deliberativo do FNDE nº 60, de 20 de novembro de 2009. Dispõe sobre O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica.
BRASIL. Decreto nº 91542, de 19 de outubro de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências.
BRASIL. Presidência da República. Decreto n°. 9.099, de 18 de Junho de 2017. Brasília. CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2011.
CORSINO, Patrícia; ANDRADE, Ludmila. Critérios para a construção de um acervo literário para as séries iniciais do Ensino Fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE. In: Paiva, Aparecida; Paulino, Graça (orgs). Leituras - saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale, 2007.
FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População. Rio de Janeiro:IBGE, 2022.
LEÃO, Lucienne. Leitura de adaptações literárias no Colégio Pedro II: recortes de tradição e inovação. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MACHADO, Ana Maria. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. 1ª edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
RANGEL, Valeska Bernardo. Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do fazer artístico. Revista NUPEART, Florianópolis, v.3,n.1, p.33–60, 2012.

"AGORA O LIXO VAI FALAR E NUMA BOA": LÉLIA GONZALEZ FRENTE ÀS OPRESSÕES DO CAPITALISMO RACISTA PATRIARCAL

Flávia Helena Santos da Silva
fhelenadv35@gmail.com

Resumo: O trabalho integra pesquisa de doutorado em curso e tem por objetivo abordar a contribuição da Teoria Social de Lélia Gonzalez para uma educação antirracista. O texto foi escrito no contexto dos debates sobre o silenciamento/apagamento da presença do pensamento desta intelectual no campo educacional. Discutimos que a trajetória de Lélia Gonzalez é caracterizada pelo seu ativismo em prol dos direitos da cidadania da população negra. Por sua destacada atuação como uma das principais fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU), a consideramos uma intelectual orgânica (Gramsci,2000). É figura paradigmática nas análises sobre o racismo que chega ao tempo presente. As fontes bibliográficas são ensaios de Lélia e autores que se aproximam de seu entendimento sobre gênero, raça e classe. Do ponto de vista teórico-metodológico, nos apoiamos no materialismo dialético. Questionamos como uma intelectual reconhecida internacionalmente, pode ser silenciada e não reconhecida no próprio país de origem e pouco presente no campo educacional? Destacamos que, dos 30 anos de sua ausência física, o período de seus maiores trabalhos foi das décadas de 1970 e 1980, havendo apenas a publicação de dois livros: "Lugar de Negro (1982) e Festas Populares no Brasil (1989)". Os demais trabalhos, são em sua maioria artigos, os quais estão sendo reeditados como livro. Lélia Gonzalez compreendeu o capitalismo dependente brasileiro tomando como um dos seus fios de análise o papel das questões raciais na formação histórico-econômica (Araújo,2020), tornando-se uma potente voz na (re)interpretação da América Latina.
Palavras-chave: Intelectual Orgânica, Patriarcado, Racismo.

Introdução

O trabalho, o qual faz parte integrante da pesquisa de doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do leste Fluminense, cujo o título traz em seu bojo uma expressão de um dos textos intitulado "Racismo, sexismo e cultura", de Lélia Gonzalez, do ano de 1984 que nos traz a reflexão sobre como essa autora pesquisou e interpretou as desigualdades brasileira a partir da interseção de gênero, raça e classe, muito embora não usasse este termo, foi uma das pioneiras a relacionar essas expressões nesse sentido.

Lélia Gonzalez era uma ativista e uma das principais fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU), considerada intelectual orgânica e hegemonia, pela teoria gramsciana (2000), com as quais delineamos uma compreensão de que é paradigmática na tessitura de redes de movimentos antirracistas que chegam ao tempo presente.

Do ponto de vista teórico-metodológico, nos apoiamos na reflexão do materialismo dialético, na perspectiva que entende a problemática da negação dos direitos de cidadania, no qual se inscreve o direito à educação da população negra e periférica como parte de uma realidade construída histórica e socialmente pela estrutura colonial escravocrata, pela qual é formada a sociedade brasileira. O retorno às contribuições de Lélia Gonzalez sobre esta problemática nos favorece compreender "o aqui, o agora e o antes, e o daqui a pouco (...) como um gancho para se conhecer o presente", conforme assinala Ianni, (2001, p. 399-400). As fontes bibliográficas e o ensaio de Lélia sobre "Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher" (2020) constituem o corpus empírico documental.

Na segunda parte procura-se aproximar o pensamento de Lélia Gonzalez e o campo educacional, haja visto encontrarmos em amplo campo multidisciplinar, mas pouco discutido na área de educação, o que levou o presente trabalho a discutir e aprofundar seu pensamento social como legado ao direito à educação.

Desdobraremos no texto alguns questionamentos sobre o apagamento do pensamento social de Lélia Gonzalez e sua atuação nos traz pistas sobre seu suposto apagamento.

Na terceira parte trazemos alguns conceitos de epistemicídio e sua ligação com o pensamento social de Lélia. Destacamos também a atuação de Lélia sua importância para a população negra, principalmente para a educação, o qual refletiu nas políticas públicas educacionais atuais. Por fim, abordamos a herança do pensamento social que acarretou na produção de uma educação de um novo tipo, pois seus ensinamentos que continuam contemporâneos mobiliza coletivos sociais com vistas a superar sistemas opressores inerentes ao capitalismo dependente, inspirando relações pedagógicas de hegemonia antirracistas.

Primeiras aproximações do pensamento social de Lélia González e impressões de epistemicídio.

O processo de pesquisa de doutorado iniciado no ano de 2024 PPGEdu (FFP/UERJ) nos dão pistas que, diferentemente das áreas de Sociologia e Antropologia o pensamento social de Lélia Gonzalez, na área da educação, ainda se apresenta incipiente.

Em consulta e levantamento no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes* como fonte primeira fonte de pesquisa encontramos duas dissertações no período de 2006, três anos pós a aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", o que, em nossa hipótese inicial, poderia impulsionar a contribuição de Lélia Gonzalez como uma das precursoras no campo das políticas públicas de caráter antirracista.

A implementação da lei 10.639/03 trouxe mudanças significativas aos currículos escolares, uma vez que os materiais didáticos utilizados em sala de aula tiveram que contemplar temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira, o que contribui para que os afrodescendentes reconhecessem suas origens, sua

ancestralidade, sem ser sob a ótica de subalternidade, da cultura folclórica ou exótica.

Sua promulgação, fruto da demanda do movimento social negro, foi um avanço para a educação e, ainda, para os Direitos Humanos, pois houve o reconhecimento do racismo, ainda que tardio pelo Estado. Acreditava-se no mito da democracia racial e que regras asseguradoras de uma igualdade formal perante a lei de todos os grupos étnicos componentes da Nação seria suficiente para garantir a existência de uma sociedade harmônica.

Investigamos a formação social do País ao seguirmos os questionamentos há realmente a formação de uma nação? De que forma ocorreu? Como o sistema cria mecanismos para manter a harmonia em sociedade? E o histórico das políticas públicas educacionais, como ocorreu e como se encontram?

Dadas essas indagações chegamos ao pensamento social de Lélia Gonzalez e em um recorte bibliográfico recente (2019-2024), ao inserir a palavra-chave com o seu nome, localizamos quatro pesquisas de mestrado, as quais, entre os anos 2019 a 2023, ao menos em uma primeira aproximação, têm relação com a pesquisa de doutorado em curso, ou seja, as contribuições de Lélia Gonzalez para o campo do direito à educação.

Verificamos que o nome Lélia Gonzalez se aproxima com temas multidisciplinares e que no período pesquisado há apenas duas teses que não explicitam o campo educacional, o que demonstra uma necessidade de mais discussões sobre o direito à educação, tendo como referência a problemática das desigualdades estruturais que tenha como referência o pensamento social de Lélia Gonzalez.

O epistemicídio do pensamento negro e medida de enfrentamento

Passamos a analisar o conceito de epistemicídio de Boaventura de Souza Santos, como um processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo 'saber' ocidental. Esse processo é fruto de uma estrutura social fundada no

colonialismo europeu e no contexto de dominação imperialista da Europa sobre esses povos.

Trouxemos também o conceito elaborado por Sueli Carneiro, mulher negra, filósofa, ativista antirracista em sua tese de doutorado no ano de 2005, intitulada: "A construção do outro como não ser como fundamento do ser", onde desenvolveu o termo iniciado por Santos, construiu a noção de dispositivo racialidade/biopoder. Desse mecanismo emerge o epistemicídio, discutindo o lugar que a educação ocupa na reprodução/manutenção de saberes, poderes e subjetividades. Assim para ela o conceito é:

> (...) para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da inteligência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção de inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (Carneiro, 2005, p.97).

O conceito de epistemicídio nos faz compreender as múltiplas formas em que se expressam as contradições vividas pelos negros com relação à educação e, sobretudo, as desigualdades raciais nesse campo.

Ocorre que o acesso à educação e a escola eram tidos como forma de privilégio. Ocorre que o acesso à educação e a escola eram tidos como forma de privilégio. E apesar de algumas interdições ao acesso à educação, havia alguns negros que conseguiram romper essas barreiras. Esse fato indicava que a educação poderia levar o negro a assumir responsabilidades que a nova cidadania exigia.

Para assegurar privilégios dentro de uma estrutura social hierarquizada segundo parâmetros raciais e de classe, será o controle de acesso à educação um mecanismo, na medida em que, a educação participa do conjunto de oportunidades sociais básicas que contribuem para assegurar equidade e justiça social. "É porque se pretendeu hierarquizar, que não há como afirmar que a

educação esteja baseada na equidade e na justiça social". (Carneiro, 2005, p.112).

Clóvis Moura (1994) a seu turno sobre a cultura negra na sociedade brasileira, vem a corroborar com o nosso entendimento ao analisar que os negros transformaram suas religiões e suas culturas em resistência social. Assim afirma o autor que a cultura produzida pelo negro passou a ser visto como folclore e com isto subalternizou-se o mundo cultural do africano e dos seus descendentes, que em contrapartida criaram mecanismos de defesa contra a cultura dominadora.

O autor acima citado acrescenta que o mesmo ocorreu com a linguagem: No Brasil, os escravizados africanos não possuindo unidade linguística foram obrigados a criar uma que fosse comum para que pudessem se entender. Posteriormente, incorporaram ao nosso léxico milhares de vocábulos na estrutura do português, que não foi visto pela sociedade como uma contribuição cultural. Ademais, a produção individual na literatura eram poucas, nos pós abolição, comparadas a literatura branca, pois as mesmas tinham que passar pelos discursos, padrões, normas e regras brancas de elaboração, dificultando dessa maneira uma forma de romper o discurso tradicional.

Discorremos até aqui o epistemicídio de forma ampla que se correlaciona também ao direito a educação o qual foi suprimido da população negra, pois a sociedade escravista e seu respectivo modo de produção de capitalismo dependente e periférico muito revela sobre o Brasil contemporâneo, o qual manteve suas estruturas coloniais e a racialização da exploração do trabalho empurrando o negro para os estratos mais precarizados da sociedade de classes. Assim para Moura (2021) o negro passou de "bom escravo a mau cidadão", pois por essa ótica:

> (...) implica em uma justificativa ideológica para escravização do negro no passado e para a sua barragem social no presente; ou seja, cumpre uma função no capitalismo, e passou a operar socialmente, economicamente e culturalmente no Brasil pós abolição, quando o negro saiu da escravidão

> para subproletarização e o exército industrial reserva (Rocha, *apud* Moura, 2021, p.11).

Sodré (2023) afirma que a estrutura escravista no Brasil permanece, pois, a abolição oficial termina com a lei Áurea, mas não acabou com o racismo. Neste diapasão, o fascismo (não no sentido político da palavra, mas no sentido social nas instituições), chega com a eugenia. Como por exemplo a tentativa de "melhorar a raça", com doutrinas eugenistas nas escolas, a ideia de criminalização das religiões negras, da cultura negra e do encarceramento de pessoas negras.

Continua seu pensamento sobre o racismo, pois o mesmo surge em decorrências das instituições que reproduz o racismo, sendo por isso estruturante. E não estaria nas estruturas, e sim nas formas, que chega pelas subjetividades, isto é, pela família, escola, religião, ou seja, pelas instituições que influenciam o Estado.

Acrescenta Sodré sobre o nacional brasileiro, onde o país é demarcado por relações familiares (parentesco, compadrio, amizade) e territorialmente segmentado e controlado por oligarquias latifundiárias. Assim: "(...) não houve fundamentos de Estado, nem nação, nem de República e sim a "empresa Brasil", que sempre foi um negócio muito lucrativo". E acrescenta que: "por trás disso tudo há uma oligarquia armada, vocacionada para a militarização da sociedade e para a tutela da vida republicana" (Sodré, 2023, s/p).

Os entendimentos dos autores citados anteriormente nesse texto, corroboram com que já falava Lélia Gonzalez nos anos 1970 e 1980. Argumentava Gonzalez (1987) que a cultura brasileira se fundamentava pela perspectiva eurocêntrica; enquanto a produção cultural indígena e africana ou afro-brasileira era vista sob a perspectiva do folclore. E em relação a formação de nação, afirmou:

> (...) Vejam que estou falando de sociedade o tempo inteiro, não falei em nenhum momento em nação brasileira, uma vez que o projeto de nação brasileira, ainda é o projeto de uma minoria dominante, o projeto do qual a população, o povo, isto é, o conjunto dos cidadãos, temos 60% que são

> negros. E para criarmos uma nação, temos que criar o impulso comum de projeto com relação ao futuro. E para podermos ter impulso com relação ao futuro, temos de conhecer nosso passado. E a história do nosso País é uma história falada pela raça e classe dominante, é uma história oficial, apesar dos grandes esforços que vêm sendo realizados no presente momento (Brasil, 1987, p. 121).

Lélia Gonzaléz participou intensamente nas discussões e criação do Movimento Negro Unificado em 1978. Além de ter participado da Assembleia Constituinte em 1987, na Comissão da Ordem Social, melhor dizendo, participou da Subcomissão dos Negros, populações Indígenas, pessoas Deficientes e Minorias, que dentre outras discussões preocupou-se pelo verdadeiro direito à educação, o qual incluísse todos os participantes da sociedade.

Ao discursar na Assembleia Constituinte fez uma análise onde falar de negro, é: "falar de silenciamentos e de marginalização de mecanismos que são desenvolvidos no interior da sociedade, para que ela veja a si própria como branca, continental e masculina"(Brasil, 1987, p.120). Ressaltou que a ideologia é veiculada nos meios de comunicação, na escola, nas teorias de práticas e pedagógicas. Só nesse parágrafo tratou da eugenia, dos apagamentos, do mito da democracia racial e dos aparelhos ideológicos. Criticou a cultura de branqueamento da sociedade:

> (...) estamos a um ano do Centenário da Abolição da escravidão, que um dos processos típicos desenvolvidos pelos poderes públicos no Brasil foi no sentido de estimular a vinda de imigrantes brancos a fim de embranquecer concretamente o País. Sabemos que o brasil foi o único país das américas que se negou a receber imigrantes não brancos. (...) e QUAL O FUNDAMENTO DESSA TEORIA? Claro que a fundamentação estava no velho evolucionismo, hoje devidamente superado, aquela perspectiva de que ser branco, europeu e homem, significava estar no degrau máximo da sociedade ou da humanidade". "(...) Sabemos perfeitamente a presença muito forte da ideologia positivista na formação da sociedade brasileira, sobretudo na formação de nossa República (Brasil, 1987, fl.120).

Considerou a situação da mulher negra no período da escravidão. Incluiu sobre as civilizações africanas que desenvolveu o

papel da mulher uma ação social, o que não foi visto no mundo ocidental.

A atuação do Movimento Negro e, principalmente, da atuação de Lélia Gonzalez, resultou na Constituição Federal de 1988 o reconhecimento do racismo como crime inafiançável e imprescritível. E posteriormente vieram a lei 7716/1989 que definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e as leis 10.639/2003 e 11645/2008, que mudaram a educação do país dentre outras.

Cabe destacar a preocupação do movimento negro no campo educacional. Passam a intervir com propostas de revisão dos conteúdos preconceituosos nos livros didáticos, na capacitação dos professores para desenvolver uma pedagogia interétnica, na revisão do papel do negro na história do Brasil e da inclusão da história da África nos currículos escolares. Há a elaboração de cartilhas e palestras sobre a história dos negros no Brasil e a luta se intensifica, posteriormente, quando o movimento se organiza em torno das políticas de ações afirmativas (Domingues, 2007; Pereira, 2011; Gomes, 2011; Canto, 2022).

Vale sublinhar que a preocupação do Movimento Negro Unificado se fundamenta, pois a crítica sobre a educação como aparelho ideológico do Estado ganha contornos específicos quando interpretado à luz do desocultamento do mito da democracia racial, como o faz Abdias Nascimento:

> O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas (…) constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se a consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou ao negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (apud Gonzalez, 2020, p. 39).

Os estudantes negros integrados a um sistema educacional com tais características têm que lidar com a contradição inerente ao processo de formação e de trabalho, que deveriam ser estruturantes para as relações sociais, mas acabam por adquirir um sentido desagregador, justamente porque o estudante negro é conduzido a viver experiências de alienação em relação à sua identidade e origem sócio-histórica. A inadequação a esse sistema assume formas de rejeição, recusa e traumas que se acumulam ao longo da vida escolar. Soma-se a isso a má distribuição dos recursos da educação, o que precariza as escolas localizadas nas periferias das cidades onde a população é predominantemente negra.

Por todos esses motivos foi fundamental a ação coletiva do movimento negro educador, pois "ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais" (Gomes, 2017, p.38). Resiste-se aos epistemicídios da cultura e da educação negra. Sentir-se integrado a sociedade e ter contato com suas raízes, sua ancestralidade, adquirir a cidadania plena e não a sub-cidadania, enfim ter o direito à educação de forma ampla é o grande legado deixado por Lélia Gonzalez.

3.1 Alguns supostos motivos do apagamento de Lélia Gonzaléz

Questionamos como uma intelectual que tanto fez pelo país, reconhecida internacionalmente, haja visto testemunhos de Ângela Davis (2019) e Patrícia Hill Collins (2020), pode ser silenciada e não reconhecida no próprio país de origem? Seria devido a tríplice opressão estrutural que tanto Lélia pesquisava?

Ora, no ano de 2024, faz 30 anos da ausência de Lélia Gonzalez. Porém, seus maiores trabalhos foram no período das décadas de 1970 e 1980. Houve a publicação de dois livros da autora a saber: "Lugar de Negro (1982) e Festas Populares no Brasil (1989)". Os demais trabalhos, são em sua maioria artigos, os quais *post mortem* da autora estão sendo reeditados como livro.

Como falamos anteriormente nos remeteremos ao breve histórico, período em que Lélia Gonzalez, uma mulher negra, educadora, ativista, que em plena ditadura militar na década de 70, criticou o sistema capitalista em que o país vivia, isto é, no sistema econômico crescia a industrialização no Brasil, principalmente na cidade de São Paulo. Lélia analisa e faz a conexão de que embora não houvesse mais a escravidão, a população negra continuava nas margens, na pobreza, constituindo a "massa marginal e excedente" para o trabalho formal. Aqui compartilhava os entendimentos de Marx de classe conjugando com o racismo.

No período da ditadura empresarial-militar quem ousasse falar em racismo era considerado inimigo do país, pois no Brasil o racismo não era legislado e acreditava-se no mito da democracia racial, onde todos eram "tratados de foram iguais perante a lei". Devido o conteúdo de suas pesquisas, Lélia Gonzalez foi fichada mais de uma vez, sob a acusação de recrutamento de adeptos à doutrina marxista e por seus apontamentos críticos sobre o mito da democracia racial, somada à sua práxis feminista e à participação junto ao movimento negro (Xavier, 2022).

Araújo (2020) identifica que no curso da década de 1970 e que se estende até o início da década de 1980, esta intelectual se debruça para compreender o capitalismo dependente brasileiro tomando como um dos seus fios de análise o papel das questões raciais nesta peculiar formação histórico-econômica.

Nesse percurso de pensamento, Lélia diferencia sua análise e introduz as categorias gênero e raça como expressões materiais integradas na conformação do capitalismo dependente e argumenta que o gênero e a etnicidade compõem a escala amplificada da força de trabalho. A autora analisa que os efeitos da exploração capitalista são vividos de forma diferenciada entre brancos e negros, intensificando a superexploração da população negra pelo capital.

Nesses excertos do seu ensaio pode-se apreender que a militância de Lélia Gonzalez mantém relação com os conceitos "intelectual orgânico" e "hegemonia" delineados por Gramsci

(2000) e avança para uma dimensão de intelectual orgânica de tipo novo ao inter-relacionar as categorias raça, gênero e classe como estruturantes do Estado brasileiro profundo, sendo necessário construir relações pedagógicas de hegemonia.

A inclusão, nas pesquisas de Lélia Gonzalez, da questão da mulher negra e os efeitos do patriarcado, que da transição da escravidão para o pós-abolição, passa de escravizada para empregada doméstica e mantém-se na base da pirâmide social brasileira, em relação ao homem branco que se encontra no ápice. Traz a figura da mãe preta, mucama e mulata, sendo as duas primeiras configurando-se em corpo dócil para a servidão e a terceira sendo seu corpo um objeto sexualizado. Relembrando que essa mulher negra dos pós abolição foi sequestrada e estuprada no processo de colonização e seu corpo utilizado para reprodução de mão de obra (Gonzalez, 1984, 2020; Davis, 2018).

Lélia Gonzalez repreendeu a análise de Gylberto Freyre, no livro "Casa grande e senzala", onde romantizou o encontro das três raças na construção do Brasil. Para a autora a ideologia de cordialidade apresentada por Freire, representou o que ela nomeou de "neurose cultural" (Gonzalez, 2020, p.76).

Desconstruiu Lélia o mito da democracia racial, onde para ela o Brasil não era uma nação e sim uma sociedade, pois para ser uma nação haveria de ter a participação de todos, o que não se via. Assim chamava o país de República Positivista do Brasil, ou seja, aquela que somente os conhecimentos científicos são reconhecidos, mas no caso brasileiro quais eram os conhecimentos que eram validados? Os conhecimentos considerados da época eram "impostos", unilateral, universal, baseada na visão eurocêntrica, não considerados os demais segmentos da população.

Lélia Gonzalez preocupava-se com a educação que não incluía os saberes negro, nem os indígenas, pois eram considerados folclóricos. Não reduziu a educação apenas a maneira formal e escolarizada. Fez muito pela cultura produzindo cursos, eventos, frequentava terreiro, escolas de samba, pois o fator cultural sempre

foi importante para construção de uma consciência política (Carneiro, 2014).

Assim considerava ela sobre a história brasileira: "Desconhecemos totalmente a história das culturas e das civilizações africanas e nos afirmamos em um país europeu" (Gonzalez, 1987, p.121). Se pensarmos que na década de 80, o censo já apontava que a maioria da população brasileira era não branca, como poderíamos conhecer apenas a história e cultura europeia?

Almejava-se a construção de uma Constituição que abarcasse o direito de todos, que fosse uma Constituição Cidadã, pois as sete anteriores não foram. Lélia Gonzalez então inicia seu discurso:

> (...) a questão do negro numa sociedade como a nossa é falar de um período histórico de construção de uma sociedade, construção essa que resultou em um grande País como nosso e que, em última instância, resultou, também, para os construtores deste País, num processo de marginalização e discriminação" (Brasil, 1987, p.120).

Continua seu entendimento:

> As relações de poder se dão de uma forma hierárquica e atribui a própria língua aponta para essas diferenças, para essas desigualdades. Afirma ser hierárquica do ponto das relações de classes e hierárquica do ponto de vista das relações sexuais e hierárquica do ponto de vista social, onde no vértice superior encontra-se o homem branco ocidental que detém o poder econômico, político, social, de comunicação, educação e cultural, e do outro lado, no vértice inferior, vamos encontrar de um lado o negro e de outro o negro. (Brasil, 1987, fl.121).

Falava também sobre a questão da linguagem, que é uma forma de dominação. Para ela o Brasil falava o pretuguês, em função da forte influência de línguas africanas na nossa formação histórico cultural. Essa iniciativa, valorizou a linguagem falada pelos povos negros africanos escravizados no Brasil. Propôs a descolonização do conhecimento, inclusive analisou a figura da mulher negra como sendo a responsável por transmitir valores para a cultura brasileira:

> E quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito pra criança brasileira, como diz Caio Prado Júnior. Essa criança, esse infans, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês. A função materna diz respeito à internalização de valores, ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas (Gonzalez, 1984, p.235).

Por ter compreendido e interpretado tão bem o Brasil, principalmente no tocante á educação, participou da elaboração de um dos textos mais importantes do nosso país, a Lei máxima que é a Constituição Federal de 1988, que inclusive nos referimos a ela como Carta Cidadã, o que representou uma Democracia, após anos de ditadura militar. Como teceu os fios da desigualdade relacionando raça, classe e gênero e sendo uma mulher preta, pode ter sido apagada por nossa sociedade capitalista racista patriarcal.

Considerações finais

Pelos direitos que foram alcançados pela ação coletiva, fica o aprendizado que o avanço das políticas públicas, principalmente a de cunho racial na educação, demandou de um povo que muito contribuiu/contribui para a construção de um país e fez do sofrimento uma ressignificação do seu corpo nesse novo território através da resiliência e resistência, avançando na questão que lhe é cara – "o acesso amplo a educação". Pois, durante muito tempo a educação foi vista como forma privilegiada, e, pela Constituição de 1988 passou a ser considerada um direito social e também um direito humano. Reflete-se após os estudos de quem nos antecedeu que para manter o que já foi alcançado e continuar os avanços nas políticas públicas, deve-se continuar atuando, de forma coletiva, fazer frente ao capitalismo neoliberal que se baseia na meritocracia, no individualismo e procura fragmentar as ações positivas que resultaram da luta do movimento negro.

Por tudo o que foi exposto, consideramos também o pensamento social contemporâneo de Lélia Gonzalez para o campo educacional, além do direito à educação para a população negra e

indígena. Colaboramos minimamente com a retomada de algumas de suas memórias por considerarmos de suma importância, para a sociedade brasileira. Lélia Gonzalez transmitiu seu legado de forma genuína e única, pelos seus meios e forma que todos entendessem. Cabe a nós levarmos adiante seus ensinamentos e já que "pela lógica da dominação, estávamos/os na lata de lixo da sociedade brasileira" temos o dever de honrar e manter o que foi conquistado coletivamente com tanta luta em prol da sociedade realmente democrática.

Referências

ARAÚJO, Bárbara. Lélia Gonzalez, intérprete do capitalismo brasileiro. **Revista Jacobina,** 2020. Disponível em**:** https://jacobin.com.br/2020/09/lelia-gonzalez-interprete-do-capitalismo-brasileiro**.** Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. **Atas da Assembleia Nacional Constituinte (1987-88).** Subcomissão de Negros, Populações Indígenas, Pessoas Indígenas, Pessoas deficientes e Minorias. Brasília: Imprensa Nacional, 1987. Oficial da União. Brasília, 5 out.1988

CARNEIRO, Sueli. **Lélia Gonzalez: o feminismo negro no palco da história.** Brasília: Abravídeo, 2014.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade e Educação Crítica. In: COLLINS, Patrícia Hill;. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

DAVIS, Ângela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

DAVIS, Ângela. **A liberdade é uma luta constante.** In: Seminário Internacional "Democracia em Colapso", 19 de outubro de 2019.

Mediação de Adriana Ferreira da Silva. São Paulo, SESC São Paulo e Boitempo, 2019.
FREIRE, Gylberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: Global Editora, 2006.
GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis- RJ: Vozes, 2017.
GONZALÉZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984.
GONZALEZ, Lélia. **Festas Populares no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed.Index, 2ª ed, 1989.
GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano. Ensaios, intervenções e diálogos.** In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia(orgs.). Lelia Gonzaléz. Rio de Janeiro: editora Schwarcz, 2020
GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
IANNI, Otávio. A construção da categoria**. Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 397-416, abril, 2011.
MOURA, Clóvis. **Dialética radical do brasil negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.
MOURA, Clóvis. **O negro: de bom escravo a mau cidadão?** 2. Ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021.
SODRÈ,Muniz. O fascismo da cor – uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis-RJ: Vozes, 2023. On line
XAVIER, Karla Rampim. O laço social e a práxis feminista: Lélia Gonzalez para seguir adiante. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de estudos Pós Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022

A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO FLUMINENSE DE BEM-ESTAR DO MENOR E A POLÍTICA INFANTOJUVENIL EM SÃO GONÇALO (1967-1975)

Giulia Victória Gomes de Abreu
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
gomesgiulia222@gmail.com

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma análise da atuação da *Fundação Fluminense de Bem-Estar do Menor* (FLUBEM) em São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1967 e 1975. A instituição será referendada a partir de sua atuação no campo da assistência infantojuvenil, dos alinhamentos políticos que envolveram a gestão e o seu funcionamento. Trata-se de um desdobramento de uma pesquisa que acompanha os antecedentes do Código de Menores de 1979 através de leis e decretos publicados e dos debates ocorridos no meio político para tratar do problema da criança e do jovem no Brasil[3].

Durante as décadas de 1960 e 1970, a "questão do menor" em situação de vulnerabilidade social no Brasil ganhou destaque devido a uma série de fatores econômicos, sociais e políticos. De acordo com Isabel Frontana (1999, p. 19), "o debate travado em

[3] A pesquisa intitulada "O Código de Menores da ditadura militar brasileira: juristas, parlamentares e imprensa discutindo a infância pobre das décadas de 1960 e 1970" ocorre no âmbito de um projeto de Iniciação Científica, desenvolvido na Universidade do Estado do Rio de Janeiro desde o ano de 2022. Além disso, dialoga com o projeto "Por uma cartografia das infâncias e sua judicialização no Brasil de 1927 a 1990", que teve seu início no ano de 2022, conta com o financiamento do CNPq e tem seu desenvolvimento no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em História da Educação e Infância (NIPHEI) na Faculdade de Formação de Professores (UERJ).

torno da 'questão do menor' se intensificou durante o regime autoritário, sendo objeto de tratamento especial por parte do Estado e da sociedade". O rápido processo de urbanização, com a migração de famílias do campo para as cidades em busca de melhores oportunidades, resultou em um crescimento desordenado das áreas urbanas, criando favelas e zonas periféricas com condições de vida precárias. Nesse contexto, muitas crianças acabaram vivendo nas ruas, expostas à marginalização e à criminalidade. A desigualdade social e a pobreza exacerbada pela concentração de renda aumentaram significativamente durante esse período. A pauperização extrema levou muitas famílias a abandonar seus filhos ou a não conseguir prover o mínimo necessário para seu desenvolvimento, intensificando a situação de vulnerabilidade dos menores (RODRIGUES, 2001). Segundo Rosilene Alvim e Lícia Valladares (1988, p. 8), pobreza e perfil demográfico da população são variáveis que permitem compreender a "preocupação e atuação sobre a infância, sobretudo dado o fato de que grande parte dessa população sempre fez parte dos segmentos mais pobres do país". Uma das formas de atuação do Estado, observada nesse período, foi justamente a internação de crianças e adolescentes pobres em unidades de assistência e reforma. A falta de políticas públicas eficazes para atender às necessidades dessas crianças agravou ainda mais a situação, pois o Estado não conseguia implementar programas abrangentes de assistência social e educação.

A *Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor* (FUNABEM) foi criada em 1º de dezembro de 1964, na lei nº 4.513, durante a ditadura militar no Brasil. Sua principal missão era traçar diretrizes para a assistência e recuperação de menores abandonados e em conflito com a lei, implementando a Política Nacional de Bem-Estar do Menor**.** Sob esse contexto histórico, em 1967, a Fundação Fluminense de Bem-Estar do Menor (FLUBEM) foi criada com o objetivo de prestar assistência a menores em situação irregular e prevenir sua marginalização. No entanto, as políticas públicas ainda eram limitadas e, muitas vezes, ineficazes. A legislação da

época era insuficiente para proteger os direitos dos menores, e as medidas adotadas eram frequentemente punitivas em vez de preventivas ou educativas. A questão dos menores durante as décadas de 1960 e 1970 foi moldada por esses desafios, destacando a necessidade urgente de políticas públicas mais eficazes e abrangentes para garantir a proteção e o desenvolvimento adequado do público infantojuvenil. A criação de instituições como a FLUBEM representou um passo importante, mas ainda havia muito a ser feito para enfrentar a complexidade do problema.

É nessa conjuntura que o problema da pesquisa se centra: qual foi o papel da Fundação Fluminense de Bem-Estar do Menor (FLUBEM) na construção de políticas públicas infantojuvenis em São Gonçalo/RJ durante o período militar (1967-1975)? Como essas políticas se relacionam com o contexto histórico, social e político da época?

Tal análise é realizada através das páginas dos jornais *O Fluminense* e *O São Gonçalo,* importantes veículos de notícias para a população gonçalense. A pesquisa do *O Fluminense* foi realizada através da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, a partir da busca pela palavra-chave "FLUBEM". Até o presente momento, foram registradas cento e treze Referências, no recorte temporal da pesquisa, sobre a atuação e desdobramentos da instituição. Já a investigação do *O São Gonçalo* foi implementada no acervo físico do jornal, que se encontra sob a responsabilidade da Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO – no bairro da Trindade. Foram protocoladas aproximadamente quinhentas Referências (1970-1980) que se relacionam com o contexto infantojuvenil no município. Além disso, são analisadas a Lei Estadual 1.534 de 27/11/1967, instituindo a FLUBEM (FIA, 1967) e o Decreto-Lei n°42 de 24/03/1975, extinguindo a FLUBEM (ALERJ, 1975).

Os resultados da pesquisa estão demonstrados ao longo das duas discussões centrais do texto. Na primeira, apresentamos a FUNABEM e a FLUBEM, destacando a criação, evolução e impacto das fundações ao longo do tempo, além das suas contribuições para a assistência social em São Gonçalo. Na segunda seção, vamos focar

na atuação da Fundação Fluminense de Bem-Estar do Menor no município, através de programas implementados na época e seus desdobramentos.

I-Políticas de assistência infantil: o papel da FUNABEM e FLUBEM em São Gonçalo

De acordo com Reznik e Fernandes (2003, p.15), o poder público municipal gonçalense começou a ordenar a assistência pública a partir da década de 1920. A primeira iniciativa deu-se através da construção do Hospital de São Gonçalo, inaugurado em 1934, com destaque para a atuação do idealizador e primeiro diretor da instituição, o médico Luiz Palmier[4]. Seguindo uma tendência de abrangência nacional, postulada pelo governo de Getúlio Vargas (1930-1945), de atendimento ao programa nacional de amparo às mães e as crianças, deve-se também lembrar do Instituto Gonçalense de Amparo à Maternidade e à Infância (IGAMI).

A FLUBEM estava inserida em um contexto geral, subordinada à *Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor* (FUNABEM). A FUNABEM tinha como objetivo formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, com foco na integração do menor na comunidade, assistência familiar e colocação em lares substitutos. Ela adquiriu personalidade jurídica e autonomia administrativa e financeira, seu patrimônio incluía bens do *Serviço de Assistência ao Menor* (SAM), dotações orçamentárias e subvenções. A fundação estava inserida no contexto da Doutrina de Segurança Nacional, que enfatizava a segurança interna e a possibilidade de subversão por meio de

[4] Luiz Palmier tem notoriedade na história da assistência pública de São Gonçalo. Nascido no ano de 1893, em Sapucaia, interior do Rio de Janeiro, formou-se farmacêutico pela Escola de Farmácia de Ouro Preto em 1912 e médico na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1932, já envolvido com atividades na cidade de São Gonçalo. Para mais informações, consultar REZNIK, L. (org). O intelectual e a cidade: Luiz Palmier e a São Gonçalo Moderna. RJ, EdUERJ, 2003.

movimentos sociais. A estratégia psicossocial de coerção e controle da população também influenciou a sua atuação (BRASIL, 1964).

A FUNABEM atuava em nível nacional, enquanto as FEBEM's (Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor) eram responsáveis pela execução dessas políticas em cada estado. Elas administravam grandes internatos, também conhecidos como "unidades educacionais" ou "terapêuticas", onde os menores eram internados para reclusão e reeducação. Esses internatos tinham a função de oferecer um ambiente controlado para a reabilitação dos menores. Os menores atendidos pela FUNABEM eram classificados em dois grandes grupos: infratores e abandonados. Os infratores eram menores que cometeram atos infracionais e foram recolhidos pela polícia, enquanto os abandonados eram aqueles cujos pais não tinham condições de criá-los ou que eram órfãos. Para orientar o atendimento desses menores, a FUNABEM elaborava diretrizes políticas e técnicas que eram seguidas pelas FEBEM's em cada estado. Essas diretrizes visavam padronizar o atendimento e garantir que os menores recebessem o suporte necessário para sua reabilitação e reintegração social (DAMINELLI, 2019).

Para fins do presente artigo, obedecendo ao cenário das décadas de 1960 e 1970, dentre outras práticas de assistência infantil, vamos destacar a Lei Estadual 1.534 de 27/11/1967 que autorizou o Poder Executivo a instituir a *Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor* (FEBEM), vinculada à Secretaria de Estado e Serviço Social, com o objetivo de prestar assistência a menores entre zero e 18 anos de idade no Estado da Guanabara. A *FEBEM* tinha como finalidade "formular e implantar programas de atendimento a menores em situação irregular, prevenindo a marginalização e oferecendo oportunidades de promoção social." Nessa mesma época, também foi criada a *Fundação Fluminense do Bem-Estar do Menor* (FLUBEM), cuja área de atuação abrangia o antigo Estado do Rio de Janeiro, onde São Gonçalo estava inserido (FIA, 1967). Partindo para a análise municipal, a *Fundação Fluminense de Bem-Estar do Menor (FLUBEM)* desempenhou um papel crucial na política infantojuvenil de São Gonçalo. Fundada com o objetivo de

prestar assistência a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, a FLUBEM se destacou como uma instituição de referência na região.

Nilda Fontes[5], esposa de Geremias Fontes (governador do Estado do Rio de Janeiro entre 1967 e 1971), desempenhou um papel significativo na Fundação Fluminense de Bem-Estar do Menor, sendo presidente da instituição durante o período. Como primeira-dama, Nilda trouxe uma abordagem dedicada ao trabalho social, influenciando positivamente as políticas e ações da fundação. Nilda foi uma figura central no engajamento com a comunidade, promovendo a participação ativa de famílias e voluntários nos programas. Ela acreditava que a integração comunitária era essencial para o sucesso das iniciativas de apoio social, e trabalhou incansavelmente para fortalecer os laços entre a fundação e a população local.

A atuação da FLUBEM em São Gonçalo abrange diversas áreas estratégicas. Uma das principais frentes de trabalho da instituição é o acolhimento institucional de crianças e adolescentes em situação de risco. Os serviços de acolhimento são complementados por programas de assistência educacional e profissionalizante, visando preparar os jovens para uma reintegração na sociedade. A sua articulação com outras instituições públicas e privadas é fundamental para potencializar os resultados de suas ações. Parcerias com escolas, unidades de saúde, órgãos de segurança pública e organizações da sociedade civil permitem uma abordagem mais abrangente e integrada, capaz de alcançar um maior número de alcance entre eles e suas famílias. Apesar dos avanços trazidos pela instituição, o seu caráter era subversivo aos menores, em tons críticos as suas atuações e em concordância ao contexto ditatorial.

Desde sua fundação, a FLUBEM (1967-1975) tem sido objeto de críticas devido a diversos problemas estruturais e de gestão que

[5] Para maiores informações sobre Geremias e Nilda Fontes, acesse: https://www.radiocaminhonovo.com/internas/in-memoriam

afetam diretamente a qualidade dos serviços prestados aos menores. Um dos principais pontos de controvérsia é a alegação de que a instituição muitas vezes não proporciona um ambiente seguro e acolhedor para os jovens, em vez disso, perpetuando condições que podem ser prejudiciais ao seu desenvolvimento.

Além disso, há relatos de abusos e negligência por parte de alguns funcionários, o que agrava ainda mais a situação dos menores sob sua custódia. A falta de transparência nas ações da instituição e a ausência de uma fiscalização eficaz contribui para a perpetuação dessas práticas prejudiciais. Outro aspecto preocupante é a suposta falta de investimento em programas efetivos de reabilitação e reintegração social dos jovens atendidos. Em vez de oferecer oportunidades educacionais e profissionais que possam ajudá-los a construírem um futuro melhor, a instituição muitas vezes os submete a condições de vida desumanas, o que pode aumentar a probabilidade de reincidência criminal. Em resumo, a Fundação Fluminense de Bem-Estar do Menor não apenas intervém nas vidas de crianças e adolescentes vulneráveis em São Gonçalo, mas também promove mudanças significativas em uma comunidade que enfrenta desafios persistentes. Embora tenha um papel essencial no apoio a jovens em situações de risco, sua atuação subversiva em relação ao público infantojuvenil gera preocupações significativas.

II-FLUBEM nos jornais: destaque das políticas para a infância e adolescência em São Gonçalo

A Fundação Fluminense de Bem-Estar do Menor desempenhou um papel crucial na promoção do bem-estar ao público infantojuvenil em situação de vulnerabilidade em São Gonçalo. Um dos pilares de sua atuação é a celebração de convênios com diversas instituições, incluindo instituições particulares, filantrópicas e a Igreja Católica. Esses convênios são fundamentais para ampliar o alcance e a eficácia das ações, garantindo um atendimento mais abrangente e integrado. Os

convênios com instituições particulares permitem que a instituição acesse recursos que complementam suas iniciativas. Empresas privadas frequentemente colaboram fornecendo apoio financeiro, infraestrutura e programas de capacitação profissional para os jovens atendidos pela fundação. Essas parcerias são baseadas em interesses comuns de responsabilidade social e desenvolvimento comunitário, onde ambas as partes se beneficiam: a FLUBEM recebe os recursos necessários para expandir suas atividades, enquanto as empresas reforçam seu compromisso com a responsabilidade social corporativa.

As instituições filantrópicas, por sua vez, são parceiras essenciais na missão. Essas organizações, que operam sem fins lucrativos, compartilham o objetivo de promover o bem-estar social e a inclusão. A colaboração com entidades filantrópicas permite à fundação implementar projetos de longo prazo, como programas educacionais, de saúde e de assistência social. A Igreja Católica tem uma longa tradição de trabalho social e comunitário, através de convênios com paróquias e organizações católicas, consegue mobilizar uma vasta rede de voluntários e recursos.

Como exemplificação de sua atuação, trarei duas reportagens sobre o assunto. No jornal *O Fluminense*, a reportagem de 28 de janeiro de 1968 com o título "São Gonçalo tem comissão para a Feira", demonstra que ocorrerá a Feira Gonçalense de Bondade na Praça Estefânia de Carvalho, entre os dias 10 e 11 de fevereiro, com o objetivo de arrecadar fundos para a FLUBEM (O FLUMINENSE, 1968, p.1). Na reportagem do mesmo jornal, do dia 9 de outubro de 1969, "São Gonçalo: Crianças vão ser atendidas", é abordado que a Sociedade Beneficente da Sagrada Família e o Centro Social do Gradim pretendem concluir dentro de um ano a construção de um semi-internato, com o convênio com a FLUBEM (O FLUMINENSE, 1969, p. 5).

Além disso, outro aspecto que aparece nos periódicos, é a normalização do trabalho infantil em espaços urbanos. No relato do periódico *O São Gonçalo,* do dia 20 de março de 1970, sob o título

"FLUBEM desenvolve ensino profissional para menores no Rio de Janeiro", é explicitado que

> A Fundação Fluminense de Bem-Estar do Menor, sob a liderança da primeira-dama do Estado, Nilda Fontes, comemora o terceiro aniversário da gestão de Geremias Fontes, um volume de realizações em favor do menor desamparado, de tal forma que coloca o Estado entre as principais unidades da federação no trato desse problema. Além da assinatura de dezenas de convênios que fizeram investimentos da ordem de quase 500 mil cruzeiros novos. A FLUBEM criou a Guarda Mirim, que atualmente ampara dezenas de crianças até então marginalizadas, e que hoje prestam assistência ao trânsito de Niterói um programa que não apenas oferece amparo a dezenas de crianças anteriormente marginalizadas, mas que agora também contribuem para o trânsito de Niterói e são remuneradas na forma da legislação trabalhista (O SÃO GONÇALO, 1970, p 3).

Ademais, a FLUBEM desenvolveu instituições destinadas ao acolhimento, educação e reintegração social de menores. Essas instituições desempenharam papéis fundamentais no atendimento às necessidades básicas e no desenvolvimento pessoal e social das crianças e adolescentes assistidos. Uma das principais instituições criadas foram os abrigos, que serviam como lares temporários para menores que haviam sido abandonados, órfãos ou retirados de situações de risco. Além dos abrigos, também criou centros educacionais que ofereciam ensino formal e profissionalizante. Na reportagem de O São Gonçalo de 5 de fevereiro de 1970, com o título "FLUBEM inaugura êste ano mais duas instituições", menciona que

> Um Centro de Recepção Triagem de Menores - CETRIM - e outro para sua recuperação e orientação são as duas grandes obras a serem instaladas até agosto do ano em curso, pela FLUBEM, para melhor assistência à infância, no Estado do Rio. O primeiro, em fase final de construção, funcionará no Barreto, Niterói, já tendo sido realizada a tomada de preços para a indicação da firma que vai terminar as obras. O Centro de Recuperação e Orientação do Menor "Américo Silva" - ROMAS - foi resultado da transferência inicial do patrimônio da Fundação Américo Silva, de Três Rios. Resumia-se a uma área de terra onde apenas fora iniciada uma obra assistencial, estando agora

> em fase de ampliação. Terá por finalidade reeducar o menor infrator (O SÃO GONÇALO, 1970, p. 2).

Um fato recorrente nas reportagens analisadas são as críticas ao modelo de governança da instituição. Desde sua criação, a fundação enfrentou dificuldades financeiras que limitaram sua capacidade de oferecer serviços de qualidade. A insuficiência de recursos resultou em abrigos superlotados, falta de profissionais qualificados e condições inadequadas para o atendimento dos menores. Essa situação comprometeu a eficácia dos programas de assistência. Além disso, a burocracia e a falta de coordenação entre as diferentes esferas de governo e instituições envolvidas no atendimento aos menores também foram alvos de críticas. A falta de uma política integrada e coordenada dificultou a implementação de ações eficazes e a continuidade dos programas. Muitas vezes, as iniciativas eram fragmentadas e não conseguiam atender de forma abrangente às necessidades das crianças e adolescentes. Para falar sobre esse problema, mencionarei três reportagens que ilustram tal fato. O São Gonçalo, no dia 7 de janeiro de 1970, sob o título "Alcântara reclama sobre menores", elenca que

> A comunidade de Alcântara está dirigindo apelo ao Juizado de Menores e a FLUBEM para que providencie a prestação de assistência a dezenas de menores que estão invadindo o bairro. Segundo os moradores, já não há mais tranquilidade no bairro. Além disso, a comunidade está reclamando do total abandono em que se encontram as crianças (O SÃO GONÇALO, 1970, p. 1).

Em 12 de março de 1970, cobertura do jornal O Fluminense intitulado de "Crianças continuam perambulando sem assistência social", cita que as crianças de Niterói e São Gonçalo não recebem assistência e há uma crítica se de fato a FLUBEM está sendo atuante em seu trabalho (O FLUMINENSE,1970, p.5). Em O Fluminense de 18 de abril de 1970 "Diário sem Data", há um relato só de críticas à funcionalidade da FLUBEM (O FLUMINENSE,1970, p. 2).

Como último fator de atuação da FLUBEM, as suas instituições frequentemente adotavam abordagens punitivas e coercitivas em

vez de educativas e preventivas. Menores eram submetidos a condições de vida precárias, superlotação e falta de recursos básicos. Além disso, relatos de maus-tratos físicos e psicológicos eram comuns, refletindo uma cultura institucional de violência e desrespeito aos direitos humanos. Essas hostilidades não apenas agravavam a situação dos menores, mas também perpetuavam o ciclo de marginalização e exclusão social, contrariando os objetivos iniciais da fundação. Em 1970, no O Fluminense, a reportagem "Juizado inicia campanha contra os menores vadios", detalha que ocorrerá uma campanha violenta aos menores que voltaram às principais ruas de Niterói e São Gonçalo (O FLUMINENSE, 1970, p. 8). No mesmo jornal, 5 de abril de 1972, com a matéria intitulada de "FLUBEM: menores abandonados já são menos em Niterói e SG", é descrito que Niterói e São Gonçalo são municípios onde a FLUBEM vem recolhendo menores e internando no Centro de Triagem do Barreto, diminuindo a sua incidência na capital (O FLUMINENSE, 1972, p. 5). Há outra reportagem em tom crítico à sua ação, agora pelo diretor geral da entidade, Aurélio Gomes. Na notícia de 17 de maio de 1972, "Flubem promove volta de menores para casa", enumera que o problema dos menores não é resolvido com o recolhimento, mas sim com a assistência necessária para que não voltem a perambular (O FLUMINENSE, 1972, p. 3).

Conclusão

O papel da FLUBEM em São Gonçalo é um exemplo emblemático dos desafios e das contribuições nas políticas de assistência a menores em situação de vulnerabilidade no estado do Rio de Janeiro. Desde a sua criação, a FLUBEM buscou teoricamente atender às necessidades mais urgentes dessas crianças e adolescentes, proporcionando-lhes um abrigo seguro e oportunidades de educação e capacitação profissional. No entanto, os desafios de recursos limitados, a superlotação e as práticas muitas vezes punitivas mostraram a necessidade de melhorias constantes e de uma abordagem mais humanizada. A cobertura

midiática, com reportagens frequentes nos jornais, desempenhou um papel crucial ao expor tanto os sucessos quanto às falhas da fundação. As reportagens não apenas sensibilizaram a opinião pública, mas também exerceram pressão sobre as autoridades para que os problemas e as perspectivas melhorias fossem implementadas. A visibilidade dada pela mídia ajudou a destacar a importância da transparência, da responsabilidade e da necessidade de políticas públicas mais eficazes e integradas.

A relevância do tema para a sociedade é inegável. A assistência social adequada ao público infantojuvenil em situação de vulnerabilidade é fundamental para romper o ciclo de marginalização e promover uma sociedade mais justa e inclusiva. As lições aprendidas com a experiência da FLUBEM em São Gonçalo podem servir de base para o desenvolvimento de programas mais eficientes e humanizados contemporaneamente, para que verdadeiramente atendam às necessidades da infância e garantam seus direitos fundamentais.

Referências

ALCÂNTARA RECLAMA SOBRE MENORES, Jornal O São Gonçalo, 7 de janeiro de 1970, p.1.

ALVIN, Rosilene Barbosa; VALLADARES, Lícia do Prado. **Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura**. Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais (BIB), v. 26, p. 3-37, 1988

BRASIL. **Lei n° 4.513, de 1° de dezembro de 1964. Cria a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4513impressao.htm. Acesso em: 6 de agosto de 2024.

CRIANÇAS CONTINUAM PERAMBULANDO SEM ASSISTÊNCIA SOCIAL, Jornal O Fluminense, 12 de março de 1970, p. 5.

DAMINELLI, Camila Serafim. **Uma fundação para o Brasil jovem: Funabem, menoridade e políticas sociais para infância e**

juventude no Brasil. (1964-1979). Tese (doutorado em História). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
DECRETO-LEI Nº 42, DE 24 DE MARÇO DE 1975. Disponível em: http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/5f26f86a751527ae032569ba00834b5f/b632dcc1d5c9ecfa03256b2e006a4195. Acesso em: 6 de agosto 2024.
DIÁRIO SEM DATA, Jornal O Fluminense, 18 de abril de 1970, p.2.
FRONTANA, Isabel. **O Mal que se Adivinha: Polícia e Menoridade no Rio de Janeiro (1910-1920)**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.
FLUBEM DESENVOLVE ENSINO PROFISSIONAL PARA MENORES NO RIO DE JANEIRO, Jornal O São Gonçalo, 20 de março de 1970, p. 3.
FLUBEM INAUGURA ÊSTE ANO MAIS DUAS INSTITUIÇÕES, Jornal O São Gonçalo, 5 de fevereiro de 1970, p. 2.
FLUBEM: MENORES ABANDONADOS JÁ SÃO MENOS EM NITERÓI E SG, Jornal O Fluminense, 5 de abril de 1972, p. 5.
FLUBEM PROMOVE VOLTA DE MENORES PARA CASA, Jornal O Fluminense, 17 de maio de 1972, p. 3.
História/FIA. Disponível em: https://www.rj.gov.br/fia/node/46. Acesso em: 6 de agosto de 2024.
JUIZADO INICIA CAMPANHA CONTRA OS MENORES VADIOS, Jornal O Fluminense, 1970, p. 8.
MAXCAST. **radiocaminhonovo.com**. Disponível em: <https://www.radiocaminhonovo.com/internas/in-memoriam>. Acesso em: 29 novembro de 2024.
REZNIK, Luís. **O intelectual e a cidade: Luiz Palmier e a São Gonçalo moderna**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.
RODRIGUES, Gutemberg Alexandrino. **Os filhos do mundo**. São Paulo: IBCCrim, 2001.
SÃO GONÇALO: CRIANÇAS VÃO SER ATENDIDAS, Jornal O Fluminense, 9 de outubro de 1969, p. 5.
SÃO GONÇALO TEM COMISSÃO PARA A FEIRA, Jornal O Fluminense, 28 de janeiro de 1968, p.1.

LIBERALISMO, NEOLIBERALISMO E FORMAÇÃO DA JUVENTUDE

Glasiele Lopes de Carvalho Ribeiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
ribeiroglopes@gmail.com

Introdução

Este texto apresenta impressões parciais de uma pesquisa de doutorado acadêmico, em andamento, em que damos ênfase à evocação do signo linguístico "liberdade", reiterado em propostas de políticas públicas educacionais neoliberais, contrarreforma do ensino médio e o Programa Novos Caminhos (PNC), nos governos de Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro.

Propomos como categorias analíticas desses estudos "capital-trabalho-educação", suscitadas pela teoria crítica marxiana, perscrutadas por meio de abordagem qualitativa, em fontes bibliográficas e documentais, em particular a Lei nº 13.415/2017 e o PNC.

Sob a dialética marxiana (2010), compreendemos essa ode à "liberdade" como factoide, pois a plena liberdade culmina na destruição da sociedade capitalista, cujo contraponto é a "servidão" moderna, posta na produção da mais-valia e exploração da classe trabalhadora. Desse modo, enxergamos nessas políticas educacionais mais uma estratégia da lógica predatória do capital mundializado.

Dividimos o texto em dois subcapítulos. No primeiro, com base na teoria crítica do capital, enfatizamos a relação dialética da liberdade, por meio da relação acumulação-trabalho, trabalho assalariado-liberdade-servidão. Já no segundo, destacamos como a presença da mentalidade liberal, na contrarreforma do ensino médio e em seus desdobramentos, impossibilita a juventude da classe trabalhadora na formação para compreensão das relações

sociais de forma plena, mesmo no ensino médio regular, pois recebe oferta de educação com fins exclusivos para o trabalho desregulamentado.

"Na perda de si"

A conjuntura antidemocrática, emergida com o impeachment de Dilma Rousseff e a entrada de Temer na presidência, teve como cenário ajustes fiscais, publicação de MPs e ataques aos direitos previdenciários e trabalhistas, rebatendo na educação, via implementação da "contrarreforma" do ensino médio, notada pelo esvaziamento e flexibilização do currículo, com ênfase nos itinerários formativos e apelo à formação profissional e tecnológica. Já no mandato bolsonarista, o desdobramento dessa "contrarreforma" foi posto pelo Programa Novos Caminhos (MEC, 2019).

Para subverter as reais intenções do ataque ao ensino médio, tanto o peemedebista quanto o direitista radical, capturaram da cosmovisão liberal "concepções" de liberdade, aneladas ao pensamento político jusnaturalista de John Locke e econômico de Adam Smith, bem como ao neoliberal de Friedrich Hayek. A centralização da existência no indivíduo, a prosperidade social intermediada pelo livre comércio e a morte do social deram fôlego à "liberdade" como signo ideológico na ascensão do "centrão" e da extrema direita no Brasil.

Nessa direção, a palavra "liberdade" oculta políticas educacionais opressivas que empurram jovens para formação aligeirada, com vistas a trabalhos precarizados e subtraídos de direitos. Esse processo formativo expõe aspectos da ossatura material do Estado e da sociabilidade do capital por meio de seus agentes, em razão da rentabilidade capitalista e do avanço do "dilúvio neoliberal" (Bóron, 1995).

Para Marx (2010), o contraponto entre "liberdade" e "servidão" moderna é a produção da mais-valia. Nesse sentido, enquanto a juventude da classe trabaladora se formar para vender sua força de trabalho, de modo a produzir riqueza para os donos

do capital, não há liberdade. A liberdade, então, consiste na superação da ordem do capital, consequentemente, na suplantação do trabalho alienado, ou seja, o socialismo.

A educação destinada a classe-que-vive do trabalho tem sido ofertada de forma cada vez mais hostil, assim como o trabalho assalariado sempre o foi. Compreendemos que há várias formas de demarcar a hostilidade do trabalho. Aqui, suscitamos o signo linguístico "servidão", dada a razão de Marx considerar o(a) trabalhador(a) alienado(a) "servo do capital". Nesse lugar, o trabalho perfaz o estranhamento, pois só resta ao que vende a força de trabalho a parte necessária para que ele tenha condições de produzir mais trabalho. Citando Eugène Buret, Marx destaca: "o trabalhador não está defronte àquele que o emprega na posição de um livre vendedor", pois o capitalista é sempre livre para comprar a força de trabalho, mas o(a) empregado(a) é obrigado à disponibilizá-la, na condição de existir.

Nesse sentido, no regime econômico capitalista também se reforça a contradição "servidão" e "liberdade", na qual damos ênfase à questão formulada por Marx; "Qual é, então, a posição do trabalhador?" (ibidem 27). A posição do(a) trabalhador(a), como ele destaca, é daquele(a) que produz o "trabalho alienado", em outras palavras "trabalho estranhado". A alienação e o estranhamento são exemplificados na "exteriorização", uma vez que o produto do trabalho do(a) trabalhador(a) lhe é exterior, "não pertence ao seu ser".

O trabalhado alienado e estranhado expressam a hostilidade do trabalho, em que o(a) trabalhador(a) "perde a si mesmo". Na perda de si, ele pertence a outro, logo, não é livre. Por esse ângulo, a economia política marxiana se traduz como contraponto ao pensamento liberal de Locke, por não haver homens com direitos naturais, igualdade e equidade na sociedade. O que Marx e Engels (2008) apresentam é a ideia de que a luta de classe é intrínseca na história de todas as sociedades e nela, burgueses e proletários estão em lados opostos e não há igualdade nessa relação.

Nesse horizonte, Marx (2010), nos provoca sobre "[...] o trabalhador, longe de poder comprar tudo, tem de vender-se a si próprio e a sua humanidade.". Sob o prisma marxiano, na lógica da mentalidade societal capitalista não há liberdade onde o(a) trabalhador(a) precisa vender a sua força de trabalho para existir. Essa servidão disfarçada, chamada de trabalho, ganha contornos no pensamento liberal, porque há a insistência de que o homem é livre para vender a sua força de trabalho. Contudo, "a economia nacional conhece o trabalhador apenas como animal de trabalho, como uma besta reduzida às mais estritas necessidades corporais." (ibidem: 31). Em Marx, a contradição interna do trabalho subordinado ao capital é o "estranhamento", "a identidade do trabalhador consigo mesmo".

Na crítica marxiana, a hostilização imposta pela divisão social do trabalho, defendida por Smith, é pilar da hierarquia social, hegemonia da burguesia sobre o proletariado, por meio do domínio dos meios de produção e exploração dos trabalhadores assalariados. No trabalho como valor de troca, questiona o fato dos possuidores da força de trabalho "de todos os lados o acossam concorrentes" (Marx, 1982, p. 23). Nele, a liberdade impõe a igualdade social, logo, a destruição do trabalho objetivado, expressão da sociedade burguesa, para o dilaceramento do capitalismo e "uma ação comunista efetiva."

Presos(as) nas amarras do capital neoliberal

No Brasil, o impeachment da presidente Dilma Rousseff (2011-2016) – Partido dos Trabalhadores – PT viabilizou desdobramentos catastróficos para as políticas educacionais na educação básica e no ensino superior. Do mandato do presidente Michel Temer (2016-2017) –Movimento Democrático Brasileiro - MDB, destacam-se a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei nº 13.415/2017. Já a eleição de Jair Bolsonaro em outubro de 2018, filiado à época ao Partido Social Liberal – PSL, consolida as bases da hegemonia conservadora por

meio da evocação à economia neoliberal e o ataque às políticas públicas e sociais.

Bolsonaro enfatiza o desmonte do Estado social/previdenciário, avultando o ideário dos fundamentos econômicos da Escola de Chicago. Nisso, a escolha de Paulo Guedes para Ministro da Economia ressalta o compromisso com essa agenda de austeridade. A racionalidade neoliberal, igualmente, depende da "desdemocratização" (BROWN, 2019), cujas deformações alicerçam a base de governos antidemocráticos. "Como definiu um dos expoentes do neoliberalismo, o economista e filósofo austríaco Friedrich Hayek, a partir da lógica de mercado convém moldar o Estado, a moral e a lei." (ibidem).

A ordem metabólica da acumulação flexível, herança da reestruturação produtiva, visa o controle tanto do mercado quanto da moral. Para tal, se utiliza de métodos de várias linhas. Por agora, destacamos a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos (EUA), em 2016, e a de Bolsonaro no Brasil, em 2018, como expressões do crescimento de direitização no mundo, embora alguns países da América Latina estejam indo na direção contrária.

Há uma ode às paixões por símbolos nacionais, bem como ao racismo, à homofobia e à xenofobia, explorada por políticos oportunistas que viram o cenário perfeito para o florescimento das suas ideias. No Brasil, clamar pela volta de torturadores e de conjunturas autoritárias mobilizou a base bolsonarista, o que ajudou na vitória do presidente, cujo programa de governo defendia ataques à democracia do país. Contudo, quando ainda deputado, na sessão da Câmara que votava pela abertura do processo e impeachment de Rousseff, em 17 abril de 2016, declarou voto "pela memória do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra", um dos maiores torturadores do período da ditadura brasileira.

Eleger um militar reformado no maior país da América Latina expressava a força que o neonazismo e neofascismo estão fazendo no Sul global. O "trumpismo" e o "bolsonarismo", na ascensão do nacionalismo branco são ligados pela mesma base

comum o ódio às minorias, dando andamento aos projetos plutocratas da extrema direita.

Essas forças conjugam elementos já familiares do neoliberalismo (favorecimento do capital, repressão do trabalho, demonização do Estado social e do político, ataque às igualdades e exaltação da liberdade) com seus aparentes opostos (nacionalismo, imposição da moralidade tradicional, antielitismo populista e demandas por soluções estatais para problemas econômicos e sociais). (Brown, 2019, p.10).

Na educação, o legado direitista, iniciado com Temer, reforça o empurrão histórico da juventude para educação profissional e tecnológica, pela "contrarreforma" do ensino médio, deforma seu processo formativo ontocriativo, por meio do qual o homem se autorrealiza. As legislações educacionais, formuladas sob diretrizes de organismo internacionais multilaterais, no país, fomentadas pelos dois ex-presidentes, cooperam com as investidas do colapso formativo que abate os(as) jovens brasileiros(as) e a priva-os(as) de sua plena liberdade.

A "contrarreforma" do ensino médio abriu as portas para formação por demais hostil, demandada pelo trabalho destrutivo, com fins à manutenção superlucros. Seus desdobramentos, como Programa Novos Caminhos, implementado em 2019, opõem-se frontalmente a qualquer possibilidade de "liberdade". Dessa forma, compreendemos na dialética bakhtiniana que "Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra." (Bakhtin, 2006, p. 30).

Nesse sentido, no regime econômico capitalista está a contraposição entre "servidão" e "liberdade. Se a posição do trabalhador, no capitalismo, é produzir "trabalho alienado", "trabalho estranhado", a da autocracia burguesa é frear seus processos de emancipação, haja vista, a extrema direita ter criado uma guerra contra o "marxismo cultural", também consolidada pela criação de escolas cívico militares no governo Bolsonaro. "É essencial ter em mente que a doutrina extremista [...] combina

métodos específicos, [...] como o uso deliberado de mentiras; negacionismo e anti-intelectualismo" (Leher, et al., 2023, p. 19).

O homem perdido de si Marx (2010), preso nas garras do trabalho alienado, não pode ser considerado livre, porque a sua humanidade também está posta à venda. Tomando esse horizonte marxiano, compreendemos que as políticas públicas de educação dos governos Temer e Bolsonaro consolidam agendas ideológicas destrutivas e hegemônicas da grande burguesia neoliberal, cujo objetivo é a formação dos trabalhadores para a superexploração. Dito isso, para que a "barbárie do apartheid educacional" neoliberal fosse mais palatável, introjetaram a ideia de liberdade em uma combinação entre as palavras "ponte", posto no documento que encaminha o golpe de 2016, "Uma Ponte para o Futuro, "itinerários", propostos na reforma do ensino médio e "caminho" suscitada no Programa Novos Caminhos.

> Como sabemos muito bem pela lamentável história da estratégia reformista, [...] que o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. [...] Consequentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre incontestável. (Mészáros, 2008, p. 27).

O arranjo desses signos linguísticos "ideológicos" sugere rotas para o(a) jovem trabalhador(a) trilhar livremente, contudo, essas trilhas escamoteiam a "servidão disfarçada" e as disputas por projetos societários, em que a formação da juventude é objeto de interesse do desmonte capitalista e de sua lógica predatória, em um "inventário de devastação".

Considerações finais

Bolsonaro não só deu continuidade às agendas econômicas e educacionais, propostas por Temer para atender ao grande capital, mas também evidenciou o menosprezo pelo Estado de bem-estar, expressado no extremismo neoliberal que elevou graus de desigualdades e de empobrecimento. A racionalidade draconiana

do neoliberalismo com políticas de retrocesso fortaleceu os processos econômicos e educacionais em curso, espraiando-se pelo território nacional, da qual "Os neoliberais podem gabar-se de estar à frente de uma transformação socioeconômica gigantesca, que vai perdurar por décadas." (ANDERSON, 1995, p. 9).

Nisso, as políticas educacionais compõem o pacote de medidas regressivas do Estado, uma vez que conformam processos formativos concorrenciais em que a classe trabalhadora é o capital humano. Certamente, é mais fácil, ofertar aos(às) alunos(as) um projeto de educação nos quais eles(as) estejam dispostos à subordinação dos seus corpos, por meio da obediência, sendo subtraídos(as) da possibilidade da crítica, vide o ataque às disciplinas de formação humana.

O pacote de políticas educacionais de Temer e Bolsonaro é exemplo da política de governo federal voltada para a escola pública, nos moldes do projeto econômico neoliberal e social conservador. Em que se busca forjar um(a) trabalhador(a) alinhado(a) aos interesses da atual fase do sistema capitalista mundializado.

O projeto neoliberal de sociedade depende de todos os espaços de formação, para consolidar o seu princípio educativo, principalmente, os já institucionalizados. A contrarreforma de Temer e os projetos educacionais de Bolsonaro que incluem o PNC e as Escolas Cívico Militares são mais uma expressão dessa construção ideopolítica que combina "libertarianismo, moralismo, autoritarismo, nacionalismo, ódio ao Estado, conservadorismo cristão e racismo." (BROWN, 2019, p. 10).

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BAKTHIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. –ed. – São Paulo:Huvitec, 2006.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER; GENTILI(Orgs.). **Pósneoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra,1995.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a alteração da lei nº 9.394/96 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novos Caminhos**. 2019. Disponível em: http://novoscaminhos.mec.gov.br/.

BROWN, Wendy. Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. In: **Educação no Governo Bolsonaro: inventário da devastação**, Roberto Leher (Org). São Paulo: Expressão Popular,2023.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**; tradução Jesus Ranieri [4ª reimpressão]. São Paulo: Bointempo, 2010.

MARX, Karl. Trabalho Assalariado e Capital. Obras Escolhidas de Marx e Engels. Edição em Português da Editorial Avante, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich**. Manifesto do Partido Comunista.** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

O GRÊMIO ESTUDANTIL COMO MECANISMO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O GRÊMIO ESTUDANTIL DO CENTRO EDUCACIONAL DE MARICÁ JOANA BENEDICTA RANGEL, MARICÁ – RJ

Oliveira, Ivana Araujo de Campos[1]
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
ivanaaraujocampos@yahoo.com.br

Martins, Dalila Gonçalves[2]
dalilagcult@gmail.com
SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Maricá

Machado, Oplonísia Pereira Nonato[3]
SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Maricá
oplonisia@gmail.com

Resumo: A proposta da gestão escolar numa perspectiva democrática precisa estar comprometida com a formação de cidadãos autônomos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade. O Grêmio Estudantil é um dos mecanismos de instituição da Gestão Democrática sendo o órgão que apresenta a representatividade dos alunos na comunidade escolar. O presente estudo objetivou apresentar o grêmio estudantil como mecanismo de gestão democrática, buscando analisar a importância do trabalho desenvolvido pelo grêmio estudantil Frida Kahlo do Centro

[1] Doutora em Psicologia Social, Mestra em Educação, Pedagoga, Diretora na Rede Municipal de Ensino de Maricá, professora na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.
[2] Mestre em Educação, Pedagoga, Filósofa, Diretora na Rede Municipal de Ensino de Maricá.
[3] Especialista em Gestão Pública, Pedagoga, Diretora na Rede Municipal de ensino de Maricá.

Educacional de Maricá (CEM) Joana Benedicta Rangel para o fortalecimento da democracia na escola. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, embasada nos estudos de Araújo (2009), Bourdieu (2010), Freire (1996, 2005), Gadotti (2014), e Libâneo (2004) entre outros, delineada por um estudo de caso, utilizando entrevistas semiestruturadas com representantes da comunidade escolar. Os resultados apontam que o grêmio é um mecanismo essencial para a efetivação da gestão democrática. Conclui-se que o grêmio do CEM Joana Benedicta Rangel é atuante e contribui para a implementação da democracia na escola em estudo, porém sua autonomia ainda se encontra em desenvolvimento.
Palavras-chave: Gestão democrática; grêmio estudantil; comunidade escolar.

Introdução

A escola privilegia o capital cultural vindo da classe dominante e acaba o impondo a todos, o que acarreta numa violência simbólica, sendo assim é um dos meios que mais corrobora para a conservação e reprodução das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, compreende-se que a busca por uma gestão democrática é fundamental para que a escola se torne um espaço que prioriza a participação do coletivo, a integração de todas as estruturas sociais de dentro e fora da escola, para que a violência simbólica e as desigualdades sejam reduzidas. Nessas estruturas estão situadas no ambiente escolar: o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil e todos aqueles que estão envolvidos na comunidade escolar, tendo a liberdade de dialogarem e opinarem nas ações e decisões da instituição, onde se permite o envolvimento de todos os componentes no funcionamento da escola. (BOURDIEU, 2010; LIBÂNEO, 2004).

A proposta da gestão escolar numa perspectiva democrática precisa estar comprometida com a formação de cidadãos autônomos, críticos e conscientes de seu papel social. O Grêmio Estudantil é um dos mecanismos de instituição da Gestão Democrática sendo o órgão que apresenta a representatividade dos alunos na comunidade escolar. Freire explica que "(...) uma

pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade" (1996, p.107).

A partir desses conceitos, questiona-se nesse estudo: o grêmio pode ser compreendido como um mecanismo que institui a gestão democrática? Qual a importância do grêmio para o fortalecimento da democracia nas escolas públicas? Como vem se desenvolvendo o trabalho do Grêmio Frida Kahlo no CEM Joana Benedicta Rangel, escola pública municipal de Maricá?

O presente estudo objetivou apresentar o grêmio estudantil como mecanismo de gestão democrática, buscando analisar a importância do trabalho desenvolvido pelo grêmio estudantil Frida Kahlo do Centro Educacional de Maricá Joana Benedicta Rangel para o fortalecimento da democracia na escola. Para alcançar esses objetivos a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, embasada nos estudos bibliográficos de Araújo (2009), Bourdieu (2010), Freire (1996, 2005), Gadotti (2014), e Libâneo (2004) entre outros, e é delineada por um estudo de caso, utilizando entrevistas semiestruturadas com representantes da comunidade escolar.

A pesquisa foi organizada de forma que inicialmente se expõe a fundamentação teórica sobre o tema. Em seguida apresenta-se os resultados e as análises da pesquisa empírica onde foram realizadas as entrevistas com os alunos da diretoria do grêmio estudantil, membros da equipe gestora e do corpo docente da escola em estudo. Ao final apresentam-se as considerações e conclusões iniciais do estudo.

O grêmio estudantil como mecanismo de gestão democrática

A Constituição de 1988 incorporou a Gestão Democrática como um princípio do ensino público na forma da lei. Esse princípio foi reforçado e ampliado na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9394/96 que determinou a implantação dessa proposta em conformidade com a constituição. A gestão democrática da educação se constitui em uma ação

estratégica para a superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sociais, pois possibilita a participação da comunidade escolar e contribui com a construção de uma sociedade baseada na justiça social, na igualdade e na democracia. (OLIVEIRA, 2015).

Para a construção desse processo de gestão democrática na escola é necessário exercitar quatro elementos constitutivos importantes: Participação, Autonomia, Pluralismo e Transparência. Cada um desses elementos tem sua relevância por si só, e, juntos, colaboram para a ampliação do entendimento de como se articula e se manifesta uma educação democrática, que considera, realmente, a comunidade escolar (ARAÚJO, 2009).

Nessa perspectiva, defende-se que as instancias colegiadas da escola são instrumentos fundamentais para a efetivação da gestão democrática, pois fortalecem o trabalho coletivo estabelecendo canais de participação da comunidade escolar. Quando os gestores compartilham as decisões da escola com os órgãos colegiados não estão perdendo poder, estão dividindo responsabilidades e a escola é que ganha poder. Assim, a gestão democrática ganha força na utilização dos espaços da escola pelos colegiados e consegue transformar a realidade através das decisões coletivas (PARO, 2016; GALINA e CARBELLO, 2008).

Dentre esses órgãos colegiados da escola, o Grêmio Estudantil destaca-se como a entidade de representação dos estudantes, essencial no estímulo à participação e ao protagonismo dos alunos que através dele podem se envolver na tomada de decisões. "[...] o Grêmio é o reflexo dos alunos, pois os representa e serve de elo de ligação com a direção e a equipe técnica da escola e a comunidade onde está inserida a instituição educativa" (VEIGA, 2013a, p. 123). Essa representação dos alunos é um espaço essencial para o diálogo, o exercício da cidadania e o desenvolvimento da responsabilidade social, é um caminho para a escola se tornar um espaço mais democrático.

É importante relembrar que durante o período da Ditadura Militar o movimento estudantil, assim como todos os movimentos

sociais, foi reprimido e até proibido. Em 1978, após uma fase de muita repressão, o governo militar assinou o decreto 6.680 que permitiu a constituição dos grêmios estudantis nas escolas, porém esse movimento teria que ser acompanhado por um membro do corpo docente que teria poderes para coibir ações e fiscalizar todo o trabalho dos alunos do grêmio. Ao fim do regime militar os grêmios são instituídos por legislação federal, Lei nº 7.398/1985, porém para sua aprovação e implantação nas escolas ocorreram muitas lutas. Ainda hoje, quase 40 anos depois, há resistência por parte de gestores e de professores para implantação e implementação do colegiado dos alunos nas escolas (CARLOS, 2006).

Gadotti (2014) explica que "(...) a melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais está intrinsicamente ligada à criação de espaços de deliberação coletiva" (2014, p.1), pois é nesses espaços que se dá o debate sobre as dificuldades e encontra-se as possíveis soluções para elas. Onde há participação coletiva, há comprometimento e envolvimento e dessa forma torna-se muito mais fácil melhorar o espaço escolar e a qualidade da educação que é oferecida dentro dele. Um outro ponto interessante é em relação aos conflitos que essa participação coletiva pode ocasionar. É natural e importante que haja dificuldades, lutas por poder, divergências. Demo corrobora com essa ideia ao afirmar que "participação que dá certo, traz problemas. Pois este é seu sentido. Não se ocupa espaço de poder, sem tirá-lo de alguém. O que acarreta riscos, próprios do negócio" (DEMO, 1993, p. 2).

Encerra-se essa parte da pesquisa citando Freire (2018) que compreende que a libertação autêntica é a humanização em processo e não é algo que se deposita nos homens. Na verdade, a libertação verdadeiramente é práxis, e implica na ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

O grêmio estudantil Frida Kahlo do Centro Educacional de Maricá Joana Benedicta Rangel e o fortalecimento da democracia na escola

O Centro Educacional de Maricá Joana Benedicta Rangel é uma escola pública da rede municipal de ensino de Maricá que foi inaugurada em 1982. Possui atualmente aproximadamente 1100 alunos, atende o ensino regular nos anos finais do Ensino Fundamental (matutino e vespertino) e a educação de jovens e adultos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (noturno). A gestão da escola conta com cinco diretoras, uma equipe com orientadores pedagógicos e educacionais, psicopedagogas, assistente social e psicóloga. Um amplo corpo docente com ótima formação e uma boa equipe de apoio. Em relação à gestão democrática observa-se que está em desenvolvimento. O projeto político pedagógico da escola encontra-se em construção pela comunidade escolar, o conselho escolar vem se empoderando aos poucos e o grêmio estudantil é um mecanismo em pleno funcionamento.

O grêmio estudantil do CEM Joana Benedicta Rangel foi criado em 2019 com o nome de Frida Kahlo e possui uma diretoria que busca ser mais atuante, estar presente nos processos decisórios, construindo assim cidadania, instigando os alunos a lutar democraticamente.

Com objetivo de compreender a importância do grêmio estudantil Frida Khalo para a efetivação da gestão democrática no CEM Joana Benedicta Rangel foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alguns sujeitos da comunidade escolar. Os participantes da pesquisa foram professores, membros da equipe gestora e alunos da escola, dentre esses, alunos membros da diretoria do grêmio.

Segmento alunos e alunos membros do grêmio

Inicialmente apresenta-se os resultados do segmento aluno incluindo-se membros do grêmio estudantil. Nesse segmento foram entrevistados onze alunos no total.

Os resultados apontam que praticamente todos os alunos entrevistados compreendem que a principal função do grêmio é defender os interesses de todos os estudantes da escola e fazer o elo dos estudantes com a direção e demais funcionários. Veiga (2013) traz essa referência teórica ao citar que o grêmio é o reflexo dos alunos, o elo entre eles e a direção, equipe técnica e comunidade escolar sendo um espaço essencial para o diálogo e os debates do cotidiano da escola.

Quando se fala sobre a relação dos membros do grêmio com os professores da escola há uma variação maior nas respostas, parte dos entrevistados considera a relação boa e outra parte entende que é uma relação ainda difícil com alguns professores que tem uma visão ruim da atuação do grêmio na escola. Na percepção dos entrevistados, muitos professores não gostam do espaço que o grêmio ocupa nas decisões da escola ou não compreendem a importância da atuação política deles na gestão escolar. Em Demo (1993) compreende-se que os conflitos fazem parte da participação coletiva, para dar certo, precisa dar problemas mesmo, pois a ocupação de espaços de poder se realiza em sua plenitude na divergência e no debate.

Curiosamente, existe a mesma dificuldade na relação dos alunos com os membros do grêmio, percebe-se que ainda é uma relação em construção, como o grêmio do CEM Joana Benedicta Rangel vem tentando atuar como parceiro da gestão escolar na redução da violência e da destruição do patrimônio escolar, isso incomoda os alunos que pensam que o grêmio deveria apoiar os alunos incondicionalmente, mesmo nas atitudes inadequadas. Por outro lado, os alunos destacam que a diretoria atual do grêmio ouve os alunos, compreende suas necessidades e intervém a favor deles sempre que é necessário e justo. É através dos colegiados e

das decisões compartilhadas que os sujeitos assumem suas responsabilidades conseguem transformar a realidade dentro do contexto escolar (PARO, 2016).

Contrapondo-se à relação complexa dos membros do grêmio com professores e alunos, a relação com a atual gestão da escola é muito boa, citada até como ótima por alguns participantes da pesquisa. Os estudantes sentem-se apoiados e incluídos nas decisões da gestão. São chamados a participar de reuniões e tem plena liberdade de acesso a sala da direção.

Entretanto, nem sempre foi assim, em entrevista com um ex-membro do grêmio e atual funcionário da escola foi possível entender que em gestões anteriores a liberdade do grêmio era cerceada e as ações eram comandadas pela direção. Até a escolha da diretoria passava pela aprovação da direção geral e havia pouco espaço de atuação para o grêmio. Somente após as mudanças ocorridas na direção da escola, muito recentemente, é que o grêmio obteve voz na gestão da escola passando a participar das decisões tanto na teoria quanto na prática do cotidiano escolar. Observa-se nessas ações antidemocráticas a violência simbólica que vinha sendo exercida por gestores anteriores. O exercício do poder simbólico apresentado nessas ações comprova-se na imposição de significações como se fossem legítimas, onde se procura dissimular as relações de força que estão na base da atuação dos que exercem funções de liderança autoritária. É portanto uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e que exercem (BOURDIEU, 1996).

A atual gestão da escola busca atender as necessidades do grêmio e dos alunos em geral, ouvindo todas as partes e estando aberta a críticas e sugestões. Essa mudança ainda é muito recente e observa-se que muitos funcionários, pais e alunos tem dificuldade de lidar com a liberdade e participação que lhes é oferecida. Nas entrevistas com alunos e alunos membros do grêmio fica muito clara que ao mesmo tempo que as atitudes democráticas da direção da escola são valorizadas e compreendidas por grande parte da

comunidade escolar, também se tornam alvo de crítica e incompreensão de outros.

Oliveira (2015) explica a gestão democrática como uma ação estratégica para superar o autoritarismo, o individualismo e as desigualdades sociais que compreende a sociedade com base na justiça social, na igualdade e na democracia, porém compreende-se que não é um caminho fácil de se percorrer, é preciso incentivar a participação da comunidade escolar valorizando os diversos pontos de vista e com disponibilidade para aceitar críticas e opiniões diversas e divergentes.

Outro dado importante da pesquisa com os estudantes é sobre a iniciativa da formação do grêmio na escola. É fato que a formação do grêmio partiu do interesse de alguns alunos, porém teve incentivo da direção, professores e da UMES – União Maricaense dos Estudantes, entidade máxima de representação dos estudantes no município de Maricá da educação básica e ensino superior. A eleição dos membros da diretoria do grêmio é feita através de eleição direta com inscrição prévia de chapas e votação, sempre acompanhada pela UMES e pela gestão da escola. O grêmio não possui um espaço físico específico na escola para suas reuniões, porém pode utilizar o auditório ou qualquer outro espaço que esteja livre, preferencialmente com agendamento prévio. Devido ao crescimento do número de alunos da escola e a ampliação dos projetos escolares no momento não há possibilidade para a cessão de uma sala específica, o que na opinião dos entrevistados não atrapalha o desenvolvimento do trabalho deles.

A atual equipe diretiva do grêmio possui um plano de trabalho e vem buscando colocar em prática através das discussões com os estudantes e direção da escola. Esse plano foi elaborado no período da inscrição das chapas concorrentes e teve a orientação de estudantes da UMES. Para a implantação e implementação das ações há reuniões agendadas no cronograma do grupo e reuniões extraordinárias quando há necessidade. Dentre as ações de destaque da diretoria do grêmio estão a organização de eventos esportivos (interclasse, por exemplo), projetos para valorização da

escola e preservação do patrimônio, orientação e acolhimento de alunos com comportamento inadequado objetivando conscientizar sobre suas atitudes e consequências e a participação de reuniões com a equipe diretiva da escola para tomada de decisão e planejamento de atividades culturais, educativas e esportivas. É inevitável citar Freire (1996) quando descreve a pedagogia como experiências que incentivem a tomada de decisões, a responsabilidade e vivências que respeitem a liberdade de todos, sempre valorizando a coletividade.

Em relação à experiencia na gestão do grêmio estudantil, os participantes da pesquisa responderam que ser um gremista ajuda na formação do caráter e responsabilidade com seus deveres e direitos; contribui com a formação como cidadão porque traz mais responsabilidade para com outras pessoas e com a escola e aprende a lidar com diferentes opiniões e saber aceitar a decisão da maioria. Percebe-se aqui o quanto a vivência em espaços de deliberação coletiva na escola permite a melhoria da educação e das políticas educacionais levando à formação de cidadãos críticos e conscientes de sua importância dentro da sociedade (GADOTTI, 2014).

Segmento professores

Oito professores participaram da pesquisa sobre o grêmio estudantil. A maioria dos participantes consideram o grêmio estudantil como um mecanismo importante para a efetivação da gestão democrática da escola e valorizam a participação dos estudantes nas decisões e ações da escola. Parte dos professores considera que o grêmio colabora com o trabalho do corpo docente, pois participa diretamente na organização da escola, na orientação dos alunos sobre a disciplina e preservação do patrimônio. Entretanto, há um grupo que questiona os excessos, entendendo que os alunos do grêmio saem muito da sala de aula para as reuniões e projetos ou que extrapolam seus deveres e direitos enquanto membro do grêmio interferindo muito na rotina da escola. Há também professores que criticam a participação de

alguns alunos que consideram indisciplinados no grêmio, defendem que o aluno que faz parte do grêmio precisa ser um bom exemplo de disciplina e desempenho escolar.

Nesse contexto, observa-se que para a construção de uma gestão democrática na escola é fundamental que se possibilite à comunidade escolar a autonomia, o pluralismo e a transparência, pois esses elementos juntos colaboram para a ampliação do entendimento de como se articula e se manifesta uma educação democrática, que considera, realmente, a comunidade escolar (ARAÚJO, 2009).

Os respondentes das entrevistas destacam como principais ações do grêmio na escola a organização e participação nos eventos esportivos e a colaboração com a disciplina e preservação do patrimônio. Também concordam com as respostas dos alunos em relação à equipe gestora valorizar e incentivar a participação do grêmio nas ações da escola, assim como percebem que buscam atender às necessidades dos alunos.

Algumas falas dos professores demonstram que o grêmio precisa ser um pouco mais atuante em relação a algumas turmas da escola que necessitam de um olhar mais atento por serem turmas com muitos problemas disciplinares e com rendimento ruim. Entendem que o grêmio pode pensar em alternativas para motivar mais os alunos e contribuir para o sentimento de pertencimento à escola. Valorizam muito as ações do grêmio referentes à disciplina, cuidado com o espaço da escola, respeito com os profissionais da escola e respeito mútuo entre os alunos. Mas há críticas sobre alguns membros que interrompem a aula para chamar outros alunos ou dar recados que poderiam acontecer em outro momento, e também acusam o grêmio de se tornar refúgio dos que não querem fazer as tarefas, o que descaracteriza sua função.

Em contrapartida, há elogios por parte de um grande grupo de professores a atual gestão do grêmio estudantil da escola, onde destaca-se a forma proativa como eles vêm intervindo na organização dos turnos e na orientação dos alunos sobre seu papel na escola. Analisando-se a atuação do grêmio, revisitamos a citação

de Freire (2018) ao dizer que a libertação verdadeiramente é práxis, e implica na ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo, pois somente mergulhando no processo da prática e na reflexão sobre a prática é que o homem se humaniza e se torna consciente de seu papel na sociedade.

Segmento gestão escolar

Analisando as respostas da equipe gestora da escola, observa-se que as diretoras compreendem que o grêmio é essencial para a efetivação da gestão democrática na escola e que a parceria que se criou na relação grêmio e direção escolar vem contribuindo de forma efetiva com o alcance dos objetivos educacionais. Reconhecem também o crescimento dos alunos do grêmio em relação à responsabilidade, comprometimento e envolvimento com a escola. Porém, têm consciência que ainda há alguns aspectos que precisam avançar, entendendo que são muito jovens e estão exercitando a cidadania e a consciência crítica.

O grupo que está à frente do grêmio atualmente, de acordo com as respostas da equipe gestora, é um grupo extremamente comprometido e preocupado com a melhoria da qualidade da educação oferecida pela escola e que está sempre disposto a colaborar. Reconhecendo-se que alguns alunos realmente se apoiam na função exercida para estar fora de sala de aula ou obter vantagens, a equipe procura manter diálogo constante com os alunos e orientar sobre suas atitudes. Conta também com o apoio de professores e da equipe pedagógica, além da supervisão dos membros da UMES que estão sempre dispostos a colaborar.

No cotidiano escolar, o poder simbólico pode se manifestar nas relações de poder que se estabelecem, podendo ser normalizadas e por consequência reproduzir as desigualdades sociais. A disputa de poder no espaço escolar nem sempre se manifesta claramente e muito menos por dominação legítima, há outras faces do poder na escola, como o poder simbólico, que pautam as disputas. Esse tipo de poder é exercido no cotidiano da

escola e pode ser observado nas disputas por espaço, através de ideias impostas pela força e pela influência psicológica e social. Nesse sentido, torna-se fundamental a instituição da gestão democrática através de seus mecanismos. O grêmio estudantil apresenta-se como um mecanismo essencial para a efetivação da gestão democrática na escola pública, pois traz a representatividade estudantil e contribui na redução das desigualdades sociais no espaço escolar (BOURDIEU, 2004; SOUZA, 2012).

Considerações Finais

O presente estudo objetivou apresentar o grêmio estudantil como mecanismo de gestão democrática, buscando analisar a importância do trabalho desenvolvido pelo grêmio estudantil Frida Kahlo do Centro Educacional de Maricá Joana Benedicta Rangel para o fortalecimento da democracia na escola. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com representantes da comunidade escolar.

Os resultados do estudo apontaram que o grêmio é um mecanismo essencial para a efetivação da gestão democrática na escola pública e, que o grêmio do Centro Educacional de Maricá Joana Benedicta Rangel é atuante e contribui para a implementação da democracia na escola em estudo, porém sua autonomia e a compreensão de sua atuação no espaço escolar enquanto mecanismo de efetivação da gestão democrática ainda se encontra em desenvolvimento.

A pesquisa demonstra a importância do grêmio como instrumento da gestão democrática na escola pública e como fator de desenvolvimento da consciência cidadã nos estudantes sobre diversos aspectos da escola, tais como preservação do patrimônio, representatividade estudantil nas decisões da gestão, e promoção do diálogo entre o corpo discente e docente.

A pesquisa não conseguiu oferecer toda gama de estudos sobre gestão democrática e grêmio estudantil, porém acreditamos

que com esse trabalho pode ser elucidada parte de algumas reflexões sobre a importância da participação estudantil nos espaços políticos dentro da escola. O tempo de pesquisa foi exíguo para que a temática fosse tratada de forma mais aprofundada fazendo com que houvesse limitações em seu estudo e conclusões. Entretanto, as limitações não eliminam as contribuições oferecidas pelo estudo para a temática da gestão democrática da escola pública. Futuros trabalhos poderão complementar e evidenciar melhor a relevância da discussão da escola como espaço de exercício da democracia onde os colegiados e as decisões compartilhadas podem transformar a realidade e contribuir com a redução das desigualdades sociais.

Referências

ARAÚJO, Adilson Cesar. (2009). **A gestão democrática e os canais de participação dos estudante**s. Retratos da Escola, Brasília-DF, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan/jun., 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CARLOS, A. da G. **Grêmio estudantil e participação do estudante**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2006.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional** (CONAE). 2014.
GALINA, Irene de Fátima; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. **Gestão Democrática e Instâncias Colegiadas**. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves et al. Gestão Escolar. Maringá: Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008. p. 32 – 35.
LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Editora Alternativa, 5ª ed., 2004.
OLIVEIRA, Ivana A. Campos. **O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COMO MECANISMO DE INSTITUIÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**: Um estudo de caso sobre as ações do Conselho Municipal de Educação de Maricá. In: Marcia Alvarenga, Maria Tereza Tavares. (Org.). Poder Local e Políticas Públicas para Educação em Periferias Urbanas do Estado do Rio de Janeiro. 1ed.Rio de Janeiro: Quartet, 2015, v. 1, p. 1-368.
PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez. Acesso em: 14 out. 2024, 2016.
SOUZA, Â. R. D. **A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola**. Revista Brasileira De Educação, 17(49), 159–174. 2012.
VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

A CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2024: DESDOBRAMENTOS SOBRE A INTERFACE ENTRE EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Marcia Soares de Alvarenga
FFP/UERJ/PPEJAT/CNPq
msalvarenga@uol.com.br

Carolina Bernardes dos Santos
FFP/UERJ/Bolsista Pibic/CNPq
carolinaflor3709@outlook.com

Introdução

Após os retrocessos sociais impsotos pelo goversno Jair Bolsonaro (2018-2022), a educação no Brasil vive um momento, não sem contradições, de retomada de debates sobre a política educacional, reposicionando a relação entre movimentos sociais e governo federal com vistas à elaboração de um novo Plano Nacional de Educação.

Nesse contexto, a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2024) constituiu um momento de retomada das pautas no campo educacional com vistas à elaboração do "novo" Plano Nacional de Educação (PNE) para a próxima década, o que pode significar potencialidades de se pesquisar os desdobramentos, ainda que iniciais, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional (EP). Importante ressaltar que a análise feita por Di Pierro (2010) sobre o PNE teceu diagnóstico de que as metas para a modalidade seriam dificilmente alcançadas, conformando desafios em vários campos para a modalidade,

A problemática trazida pelo texto está presente em pesquisa em andamento vinculada ao Programa de Iniciação Científica

(PIBIC/CNPq) e faz parte de um projeto mais amplo articulado ao Grupo de Pesquisa Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT/CNPq). A pesquisa emerge do momento em que foi prorrogada, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do PNE, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o que implica em manter em aberto um campo conflituoso de representação de interesses entre as forças que disputam o PNE em perspectiva, em um fluxo intenso de certificações aligeiradas (Nicodemos, 2020; Batista, 2023) e de fechamento de turmas de EJA denunciados pelos Fóruns de EJA espraiados pelo Brasil.

Nessa conjuntura, em que o "velho" permanece e o "novo", ainda, não nasceu (Gramsci, 2012), temos por objetivo abordar aspectos que ensejam a meta 10 do, ainda, atual PNE e as concepções de educação integral e formação humana que perpassam a integração EJA e EP. A partir deste objetivo, formulamos as seguintes questões iniciais: como está explicitada a oferta da EJA integrada à EP nas proposições e estratégias presentes no Documento-Referência (DR) da CONAE-2024? As explicações desta oferta, por sua vez, demarcam as concepções de educação integral e formação humana? Com estas perguntas, buscamos compreender analiticamente as possibilidades de integração defendidas na Conferência, considerando a EJA como modalidade formativa para jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora

A interface EJA e EP em uma abordagem da escola unitária de Antônio Gramsci

No recorte teórico e conceitual, consideramos que a educação integral é entendida como uma concepção educacional que vincula trabalho e educação, vida e escola. Contudo, os vínculos entre trabalho e educação se mostram diversos ao longo da história (Saviani, 1994), cujos sentidos são disputados por forças sociais antagônicas entre as quais o polo dos reformadores empresariais da educação. Antagônica a esta formação, a concepção do princípio

educativo de formação humana compreende a ontologia do ser social (Gramsci, 2000; Lukács, 1978) o que nos permite compreender as dimensões ético-políticas da educação integral.

Para tanto, Gramsci delineia estas dimensões defendidas na proposta da "escola unitária" ao nos dizer que a escola deveria proporcionar aos filhos da classe trabalhadora uma educação que não fosse direcionada exclusivamente à formação de mão-de-obra. Em sua crítica à reforma Gentile[4], Gramsci acentua que apesar de a reformar possuir tendência democrática, vale dizer, ter sido um avanço em relação à escola tradicional elitista, contudo persistia, ainda, a dualidade da formação escolar. O que antes, na escola tradicional, era evidente, sob as reformas de cunho liberal-democrático, ficava escondido.

Sob a perspectiva de Gramsci, existe um vínculo entre escola e cidadania: a primeira deveria oferecer elementos para que a segunda fosse possibilitada a todos. Em seus escritos, Gramsci defende a escola unitária, ou seja, uma escola de "cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual" (Gramsci, 2000, p.33). Essa concepção de escola se contrapunha à formação pragmática e imediatamente interessada das classes subalternizadas e à exclusividade da formação desinteressada para as classes dominantes. Merece ser retomada esta compreensão gramsciana em forma e conteúdo da escola unitária, pois esta deve proporcionar aos educandos o desenvolvimento de: (...) uma concepção histórica e dialética do mundo, levando-os a compreender que as produções humanas são transitórias e, ao mesmo tempo, síntese do que antes fora produzido por homens e mulheres e que, posteriormente, será por eles e elas novamente criado. (Alvarenga, 2010, p. 77).

[4] Giovanni Gentile primeiro Ministro da Educação do regime fascista italiano, entre 1922 e 1923.

Em outras palavras, a escola unitária tem o potencial de incorporar à formação dos educandos os nexos entre passado e presente; o entendimento da história como uma construção realizada por homens e mulheres. Nesse sentido, ganham importância a aquisição de conhecimentos científicos, se contrapondo a concepções mágicas da natureza, e a apreensão de noções de direitos e deveres de cidadania, estabelecidos pelos homens e por eles passíveis de mudanças, conforme as necessidades coletivas.

Percebe-se, assim, que a escola unitária se vincula ao desenvolvimento de uma formação humana efetiva, possibilitando aos subalternos, mesmo que "abstratamente", ocupar posições de dirigente e intelectual ao ensejar um projeto mais amplo que tem em seu horizonte o estabelecimento da hegemonia do Estado na perspectiva e interesse dos trabalhadores.

A última etapa da escola unitária seria organizada para que fosse de fato uma fase decisória para o aluno. Ela não teria exclusivamente um caráter propedêutico, mas ao mesmo tempo prepararia o educando a ingressar em estudos posteriores, de nível universitário, e também para especialização de caráter prático-produtivo – indústria, comércio. Por isso, essa etapa final deveria apreciar o "estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida [...] não devendo ser monopólio da universidade ou deixado ao acaso da vida prática [...] deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma dos indivíduos" (Gramsci, 2000, p. 39).

A escola unitária teria como elemento fundamental o trabalho entendido como princípio educativo. Frigotto (2010), nesse sentido, assinala uma dupla função: política e técnica. Política no sentido de articular a escola com os interesses dos trabalhadores; técnica no sentido de determinar elementos pedagógicos essenciais para que a educação escolar torne factíveis os horizontes de hegemonia do proletariado.

Ter o trabalho como elemento central a partir do qual a educação escolar pode se desenvolver implica em pôr em evidência as formas

concretas através das quais o homem vem construindo sua existência com outros homens. Significa desnaturalizar a maneira com que o trabalho tem se configurado na sociedade capitalista, sendo sinônimo de venda da mercadoria força de trabalho.

Encaminhamentos teórico-metodológicos da pesquisa

Em face às questões norteadoras, encaminhamos nossas reflexões por uma perspectiva teórico-metodológica que entende a problemática da modalidade EJA em interface com a EP como parte de uma realidade construída histórica e socialmente. Consideramos que o corpus documental de análise que recorta esta inter-relação favorece a reflexão dialética sobre "o aqui, o agora e o antes, e o daqui a pouco (...) como um gancho para se conhecer o presente", conforme assinala Ianni, (2001, p. 399-400), no sentido de interrogar elementos que impulsionam a uma compreensão sobre a configuração da educação integral na perspectiva da formação humana delineada por Gramsci (2000), o que desafia a defesa do direito à educação e à escola de pessoas jovens, adultas e idosas.

Por se tratar de pesquisa caracterizada em abordagem qualitativa, tendo como fonte o documento final da CONAE/2024, e sendo um texto na forma social escrita, a análise documental se realiza em uma perspectiva dialética, embasada na perspectiva materialista da linguagem. Entendemos com Bakhtin que a palavra não pertence unicamente a um sujeito, ela não é um produto individual, tampouco é expressão de uma só voz. Desse modo, o autor afirma que a linguagem é um palco de lutas ideológicas que, marcada por um tempo histórico e em um espaço social determinados, disputam a hegemonia da determinação do seu sentido em uma sociedade.

Por essa abordagem este autor nos afirma que o *centro organizador de toda enunciação,* é exterior e material, ou seja, toda expressão verbal é formada pelo meio social que envolve os sujeitos, o seu "centro organizador" está situado no contexto social que constitui o conjunto das relações sociais da sociedade humana,

o que faz do documento da CONAE/2024 um texto no qual as visões sobre a relação entre EJA e Educação Profissional decorreram de conflitos e confrontos de sentidos, e mesmo chegando a um consenso, esta relação permanece em aberto e os sentidos continuarão a ser disputados.

Educação Integral e Educação Profissional na CONAE/2024: primeiras aproximações

Antes de entramos propriamente nos termos da CONAE/2024, além do PNE atual e do documento-referência (DR) da CONAE 2024, corpus documental da análise do presente texto, vale lembrar, em breve exame, o PNE 2001-2010 e o projeto de lei (PL) 8.035/2010 que, após tramitar pela Congresso Nacional e Senado, instituiu o PNE 2014-2024. No que segue, tecemos algumas considerações gerais sobre os dois documentos.

O capítulo 5 da lei n° 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o PNE 2001-2010, foi composto por 26 metas e trata especificamente da EJA. Sua ênfase recai majoritariamente na questão da alfabetização. No capítulo em referência consta um diagnóstico da situação dos analfabetos funcionais e absolutos, considerando sua desigual distribuição quanto às zonas rural e urbana, regiões do Brasil, etnias, sexo e idade.

Grosso modo, os objetivos giram em torno da erradicação do analfabetismo, da ampliação da oferta para o ensino fundamental e médio, e da implantação do ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem menores infratores. Em uma das metas identificamos a associação entre ensino fundamental e a oferta de cursos básicos de formação profissional, sempre que possível. Não consta no plano nenhuma referência à integração efetiva entre EJA e EP, nem sequer um percentual que, enquanto meta, delimite um quantitativo. O documento não faz referência à questão do trabalho como princípio educativo, mesmo quando se considera o texto em toda sua extensão, e não somente o capítulo referente à EJA.

O PL 8.035/2010 apresentou algumas diferenças importantes tanto em relação ao documento da CONAE 2014, quanto à lei que instituiu o PNE atual, fruto, certamente, da ação dos atores envolvidos nas negociações nos distintos momentos. Contudo, não iremos nos alongar nos comentários desse projeto de lei por não ser o objeto desse trabalho. Faremos menção quando julgarmos ser relevante cotejarmos suas metas e estratégias com o conteúdo do documento da CONAE 2014 e do PNE atual.

Com efeito, o DR da CONAE 2014 teve por base as deliberações da CONAE/2010, tendo sido aprovado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) para ser amplamente debatido nas conferências livres, municipais, intermunicipais, distrital e estaduais.

O DR da CONAE/2010, resultado da construção coletiva desencadeada pela decisão política de submeter ao debate social a instituição do Sistema Nacional de Educação que assegurasse a articulação entre os entes federados e os setores da sociedade civil, apresentou diretrizes, metas e ações, na perspectiva da democratização, da universalização, da qualidade, da inclusão, da igualdade e da diversidade e se constituiu em marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade, deliberando as bases e diretrizes para o PNE.

Um registro se faz necessário para início de análise da problemática da pesquisa. Lembramos que o Decreto n° 5.154/04[5], ao dar nova regulamentação à Educação Profissional, preconizando a integração entre educação básica e EP, revoga o Decreto nº 2.208/97, do governo de Fernando Henrique, cujo tratamento dado a educação de jovens e adultos trabalhadores, no auge do neoliberalismo no Brasil, determinava a finalidade da educação profissional. Em seu art.1º, inciso I, o Decreto determina

[5] A diferença em relação ao Decreto nº 2.208/97, nos parece estar mais acentuada no Art. 2º do Decreto 5.154/04. Vemos especialmente em relação aos incisos III – "a centralidade do trabalho como princípio educativo; e inciso IV – "a indissociabilidade entre teoria e prática".

o caráter da formação profissional, cujo objetivo era "promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas".

A explícita relação escola e mundo de trabalho, no Decreto nº 2.208/97, desvinculara o trabalho como fonte da criação humana, criação de si com o outro, com vistas a realidade social vivida pela humanidade. Voltava-se para fins de relação de produção alienada pela sujeição como mercadoria à lógica produtiva do capital em que interessa educar jovens e adultos, apenas, para adquirir conhecimentos e habilidades específicas para tal finalidade.

Ainda, a lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 acrescenta o parágrafo 3° ao artigo 37 da LDB, assinalando que a EJA deve se dar preferencialmente articulada com a Educação Profissional. Vale destacar a inclusão das alíneas III e IV no artigo 2° do Decreto n° 5.154/04, pelo Decreto n° 8.268, de 2014[6]. Seu conteúdo reforça a premissa do trabalho como princípio educativo e da consequente indissociabilidade entre teoria e prática, no que diz respeito à educação profissional.

Nesse contexto, o documento-referência da CONAE 2014 e o PNE 2014-2024 se apresentaram como documentos importantes que trouxeram em seu bojo a articulação entre EJA e EP, sendo expressão de interesses e tensões tão diversos quanto os atores sociais envolvidos nos embates ao longo do seu processo de formulação.

Por sua vez, documento-referência da CONAE 2024 tem servido como orientador com vistas à aprovação do novo PNE. Tanto as discussões que antecedem o evento como o processo de elaboração do documento-referência atual dizem respeito a negociações de sentidos entre os diversos sujeitos participantes.

Estruturado em 08 (oito) eixos, o Documento Referência da CONAE/2024 mantém a primazia da instituição do Sistema Nacional

[6] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm>. Acesso em: 14 julho 2014.

de Educação (SNE) em sua agenda de mobilizações e debates, sendo reafirmada (...) a necessidade de maior articulação entre os entes federados e os setores da sociedade e apresentadas as diretrizes, metas e ações para a conformação de uma efetiva política de Estado para a educação, sempre com o horizonte de assegurar democratização, universalização, qualidade social, inclusão, igualdade, equidade e respeito às diversidades. (CONAE, p.9, 2024).

Sem dúvida, é urgente a constituição do SNE articulado ao Plano Nacional de Educação, pois, conforme assegura Saviani (2010), o PNE constitui o meio pelo qual pode-se avaliar se o SNE está cumprindo as metas e objetivos que se faz necessário alcançar no conjunto interrelacional das ações entre União, estados e municípios concretizando o regime federativo e o pacto para a educação nacional.

No Documento Referência da CONAE/2024 (DR), é afirmado existir um "consenso entre os pesquisadores do campo da EJA que é a integração entre educação, trabalho e formação, destacando que esta integração "é requisito para o sucesso das políticas na área" (DR, p.20, 2024), retomando os objetivos das metas 8,9 e 10 do atual PNE.

Chama atenção, no Eixo II, parágrafo 268, a concepção de Educação Integral. No pelo Documento a Educação Integral não significa ampliação do tempo nas instituições educacionais e, em um enunciado conceitual entende que a educação integral, deva estar presente em uma perspectiva curricular, tendo lugar na escola, conforme indica, em termos amplos, que:

A educação integral é caracterizada por uma instituição educativa que inclua em seu currículo e em suas práticas pedagógicas diárias a vivência de temas ligados à cidadania, à ética, à diversidade, às características regionais do país, aos cuidados com a saúde. (DR, p.59,2024).

A concepção de educação integral, articuladora da EJA e EP parece ter como parâmetro a educação profissional técnica dos Institutos Federais de Educação apontados, no próprio DR (p.59), o melhor modelo desta proposta de educação integral, sem, contudo, aproximar a interface explícita entre EJA e EP e pouco elucidativa

em termos de concepção filosófica sobre educação integral. Em termos genéricos, esta interface aparece de forma mais direta no parágrafo 687, no qual os termos "formação emancipadora e integral" são mencionados:

Desenvolver uma política de EJA integrada à educação profissional (formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio), considerando a perspectiva da formação emancipadora e integral da pessoa jovem, adulta e idosa. (DR, p.112).

No documento, merece atenção o tom valorativo conceitual de formação humana crítica, confrontando-se à pedagogia das competências e habilidades, de viés neoliberal, ao afirmar que estas aludidas competências se contrapõem à formação humana emancipatória "defendida historicamente pelos mais diversos segmentos, entidades, setores e atores sociais da educação". (DR, p.130).

Importante destacar que, diferentemente do DR da CONAE/2014 que não fazia referência à questão do trabalho como princípio educativo, mesmo quando se considera o texto em toda sua extensão, e não somente o capítulo referente à EJA, na edição da CONAE/2024, o termo "trabalho como princípio educativo" está presente neste documento, pontuando todas as etapas e níveis da educação, conforme transcrevemos no excerto seguinte do DR:

Expandir a educação profissional de qualidade, em diferentes modalidades e níveis, em instituições públicas, na perspectiva do trabalho como princípio educativo, com financiamento público permanente que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com a sustentabilidade socioambiental, com a gestão territorial e com a inclusão social, de modo a dar suporte aos arranjos produtivos locais e regionais, contribuindo com o desenvolvimento econômico e social (p.163).

Neste excerto, podemos ler que a EJA em interface com a EP está inserida em um projeto societário no qual o trabalho como princípio educativo, pelas lentes gramscianas, não se detém a uma etapa específica da Educação Básica, mas o coloca como processo estruturante às demandas que interrelacionam diferentes escalas

compassadas pela pedagogia da formação humana com vistas a influenciar a relação dialética entre o econômico e o social, na qual a a formação humana crítica seja o móvel pedagógico para uma nova cultural do trabalho a favor da emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras expropriados pelo capitalismo e seus agentes empresarias no campo educacional.

Conclusões parciais

Neste texto, tomamos como ponto de partida uma retrospectiva na qual a CONAE/2014 e o PNE interseccionam a oferta da EJA integrada a EP, cujos objetivos giram em torno da erradicação do analfabetismo, da ampliação da oferta para o ensino fundamental e médio, e da implantação do ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem menores infratores. Em uma das metas identificamos a associação
entre ensino fundamental e a oferta de cursos básicos de formação profissional, sempre que possível. O documento não faz referência à questão do trabalho como princípio educativo, mesmo quando se considera o texto em toda sua extensão, e não somente o capítulo referente à EJA.

Entendemos que, por ser um documento amplo, reduz a possibilidade de detalhar o entendimento consensual crítico de educação integral na perspectiva da formação humana emancipatória. Contudo, este princípio nos parece subsumido nos termos referentes da EJA integrada à Educação Profissional.

A partir de um antigo PNE em vigor, concluímos, provisoriamente, que as questões encaminhadas pela pesquisa possam contribuir para os debates sobre a interrelação EJA e EP frente às forças sociais que representam interesses do capital financeiro e empresarial que disputam a formação dos estudantes da modalidade EJA, o que exige organização, contrapontos político-éticos do campo democrático em defesa e proposta de uma

educação na perspectiva emancipatória tal qual defendida pelos setores do campo popular crítico presentes na CONAE/2024.

Compreendendo que a integração entre EJA e EP oferece oportunidades de aproximação entre profissionalização e trabalho intelectual, concluímos que tal integração nos permite vislumbrar a possibilidade de uma educação integral, na qual não haja cisão entre teoria e prática, e que proporcione ao estudante trabalhador o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados – mesmo com as contradições e limitações determinadas pela forma específica em que o capitalismo vem se configurando em um país conformado ao capitalismo periférico, como é o caso dos países latinos americanos, em particular, o Brasil.

Referências

ALVARENGA, Marcia. Sentidos da cidadania nas políticas da Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: FAPERJ/UERJ, 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. Documento Final da Conae 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ptbr/assuntos/noticias/2023/outubro/publicado-documento-referencia-da-conae-2024.Acessado em: maio/2024**.**

DI PIERRO. Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br Acessado: maio/2024.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 3 [recurso eletrônico]: Maquiavel, notas sobre o estado e a política / Antonio Gramsci; tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. – 1. ed. – Rio de Janeiro: CivilizaçãoBrasileira, 2012.

IANNI, Octávio. *A construção da categoria*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 397–416, 2012.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, 1978, p. 1-18.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. In. Revista Brasileira de Educação. V.15, n 44, maio/agosto 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt. Acessado em maio/2024.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. et al. (Orgs.). **Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994, p. 151-168.

JOVENS SEM TRABALHO E SEM ESCOLA: ENTRE EXPERIÊNCIAS DE JUVENICÍDIO E DE ESPERANÇA NO TERRITÓRIO DE SÃO GONÇALO/RJ.

Maria Beatriz Lugão Rios
Faculdade de Formação de Professores/UERJ
beatrizlugao@bol.com.br

O presente trabalho apresenta a tese de doutorado defendida em setembro de 2023[1], e que consiste na análise das experiências de Juvenicídio (Valenzuela, 2015) dos jovens sem trabalho e sem escola na cidade de São Gonçalo entre os anos de 2007 e 2018. O trabalho refuta a utilização do termo "nem-nem" como qualificação dos jovens que estão sem trabalho e sem escola, e procura na dinâmica da sociedade as razões para a exclusão dos jovens dos processos formais de trabalho e escolarização.

Jovens sem trabalho e sem escola e o contexto do estudo

O estudo resulta da observação da não garantia do direito a escolarização para uma parcela da juventude - expressa pelos números da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua (PNAD) Educação[2], onde em 2019 quase 75% dos jovens entre dezoito (18) e vinte e quatro (24) anos estavam atrasados (termo utilizado pela PNAD), ou abandonaram os estudos no país. Somou-se a essa observação, à análise dos resultados das reformas trabalhistas e da expansão do desemprego, que afetava diretamente a população das periferias urbanas. O trabalho precário, sem garantias sociais, sem carteira assinada, sem

[1] Encontra-se no endereço: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/21626

[2] https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-

descanso semanal remunerado, sem férias anuais, sem aposentadoria, tornou-se o cenário em expansão que aguardava, principalmente, a juventude. E principalmente a juventude trabalhadora dos territórios periféricos.

A problemática, situada no campo das experiências vividas por jovens sem trabalho e sem escola na cidade de São Gonçalo, tem o recorte de tempo compreendido entre os anos de 2007 e 2018. O período temporal é justificado pelos inúmeros acontecimentos no cenário mundial, nacional e estadual, desde a aceleração da reestruturação produtiva, passando pela crise mundial de 2008, o aprofundamento das reformas do estado Brasileiro, as convulsões políticas expressas nas ruas e nos espaços institucionais, a elaboração de políticas internacionais para a juventude e o desdobramento dessa conjuntura no estado do Rio de Janeiro e em São Gonçalo.

Após apresentar a problemática e seu recorte de tempo, o estudo aponta três ordens de questões fundamentais que se entrelaçam no mundo do trabalho e na educação de jovens em um país de capitalismo dependente (Fernandes, F.,2009)[3] e que, nesse momento, evidenciam-se agudamente. A primeira trata-se da reestruturação produtiva, como resposta para a retomada do patamar de acumulação capitalista (Antunes,1995) e com o gerenciamento hegemônico da incorporação das tecnologias ao processo de trabalho. Tal ordem no mundo da produção acelera a queima de postos de trabalho e requer a diminuição da proteção social dos que restam, aumentando a massa de desempregados e trabalhadores precarizados. Essa mutação no padrão de produção ao mesmo tempo solicita novas sociabilidades e habilidades para a força de trabalho, em especial a força de trabalho jovem. Desta

[3] O conceito de capitalismo dependente cunhado por Fernandes aponta que o capitalismo na América Latina e no Brasil, está organizado de forma a absorver e preservar a dominação externa, através de uma burguesia submissa aos centros irradiadores, e um grau elevado de miséria e exclusão social (FERNANDES, 2009).

forma, reserva aos mais jovens com menor escolaridade um lugar marginal na disputa do reduzido mercado de trabalho.

A segunda ordem é estabelecida pela desigualdade social estrutural do modo de produção social do capital que, ao aprofundar-se no processo em curso, aumenta o fosso de acesso aos direitos sociais, aos bens materiais e culturais, entre eles a educação. Milhares de jovens no país encontram-se sem trabalho e sem escola, principalmente nas grandes periferias urbanas. São jovens que não tem ocupação econômica protegida ou regular, não estão em salas de aula, amargam a dificuldade de mobilidade urbana, de acesso aos bens culturais, de serviços de saúde pública, de serviços judiciários, de moradia digna, de alimentação regular, de acesso à rede de internet e comunicação, etc.

Uma terceira ordem é trazida para as reflexões por Henry Lefebvre que em suas obras aponta o espaço como socialmente produzido (2001). David Harvey (2016) e Milton Santos (1993), entre outros, também concebem o espaço sob a ótica da dinâmica das relações sociais, avançando nas análises do desenvolvimento e das possibilidades do espaço urbano na (re)produção do capital. É no espaço que as duas ordens apresentadas anteriormente se materializam e constituem as lutas cotidianas pela sobrevivência.

A cidade do capital (Lefebvre, 2001) é um palco de lutas globais, e cada unidade tem uma história de construção que a torna uma particularidade dentro da totalidade. Nesse espaço habita gente de carne e osso, que na relação cotidiana com as contradições sociais, os limites de acesso aos direitos e as possibilidades de vida que lhes são subtraídas, constituem sociabilidades, interpretações, alternativas , caminhos, expectativas e sonhos que vão também redesenhando o próprio espaço e suas relações, seja no sentido da manutenção da ordem ou de seu questionamento.

O objeto do estudo, então, foi construído na particularidade de jovens sem trabalho e sem escola na cidade de São Gonçalo e como vivenciam as três ordens de questões fundamentais apresentadas anteriormente, a saber, o avanço da reestruturação produtiva, o aprofundamento da desigualdade social e o espaço como mediador

das relações sociais. Jovens sem trabalho e sem escola vivem na cidade suas experiências sociais, sendo estas propulsoras de sua sociabilidade e seus sonhos.

Os jovens sem trabalho e sem escola no Brasil

As questões apontadas põem em relevo, a relação entre trabalho e educação para a juventude em uma contradição que tem feito pesquisadores debruçarem-se sobre o fenômeno de jovens que não estudam e não trabalham, produzindo na linguagem das políticas educacionais, da sociologia do trabalho, da economia política, o termo "nem-nem".

Para além do termo, que já assume ares de senso comum, faz-se necessário a apresentação de dados e estudos sobre o tema, e como este fenômeno assume relevância pela sua amplitude e profundidade no Brasil.

No país, a taxa de desemprego de jovens entre dezoito (18) e vinte e quatro (24) anos saltou de 15,20%, em 2012, para 25,65% em 2019, muito acima da média geral mundial, que variou de 7,9% a 12,2% no mesmo período. Cresce também o número de jovens denominados "nem-nem". Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2019), no segmento de jovens brasileiros de 18-24 anos, 26,5% se enquadra nesses termos.

O estudo publicado em 2021 "Juventudes, Educação e Trabalho: Impactos da Pandemia nos Nem- Nem", do economista Marcelo Neri, da Fundação Getúlio Vargas, apresenta dados mais recentes sobre a evolução do binômio trabalho/educação entre os jovens que estão fora da ocupação no mercado de trabalho e de instituições educacionais.

> A má notícia é que com a chegada da pandemia depois de 2019 (leia-se último trimestre de 2019) a taxa de jovens nem-nem que se encontrava em 23,66% acelera, chegando ao recorde histórico de 29,33% no segundo trimestre do ano, depois refluindo para 25,52% até 2020.4.(...) Só na pandemia a desocupação na faixa de 15 a 29 anos sobe de 49,37% para 56,34%. (Neri, 2021, p.4)

O fenômeno não é novo e se apresentou de forma mais aguda no momento de pandemia, como nos revelaram os números apresentados pelo autor. O alto percentual de jovens que não trabalhavam e não estudavam no período anterior à pandemia demonstra que é uma situação que não é nova e vem se aprofundando no país. É um fenômeno mundial, como demonstra Mota (2018, p.29), estando presente nas regiões do Leste Asiático e Pacífico, Europa e Ásia Central, Oriente Médio e Norte da África, América Latina e Caribe, Sudeste Asiático, África Subsaariana e também em países de alta renda.

A situação dos jovens que não trabalham e não estudam também tem provocado análises e propostas políticas de organismos multilaterais, como Organização das Nações Unidas, Banco Mundial (BM) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sendo o empreendedorismo um discurso francamente assumido para inserção de jovens no mercado de trabalho e também como orientador do currículo escolar.

Conforme o documento do Banco Mundial: Competências e Empregos – uma agenda para a juventude" (2008), recomenda-se um maior "engajamento" dos jovens para a solução do desemprego, insistindo que o problema só pode ser enfrentado pelo acúmulo de competências em parcerias com instituições privadas e ações de governos em diferentes esferas administrativas. Trata-se de uma ideologia que ganha materialidade nas reformas curriculares, especialmente, com o foco em sujeitos jovens nas faixas etárias entre 15 a 24 anos, que deveriam ou estariam frequentando o Ensino Médio. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a propagação do princípio do empreendedorismo, convergem para o que Carmo et al (2021) analisa como uma "ideologia neoliberal", cujo discurso serve como mais um instrumento do capitalismo para responsabilizar individualmente os trabalhadores pelo fracasso na venda de sua força de trabalho.

Em amplo trabalho de pesquisa realizado por Mota (2018) intitulado: Os Jovens que nem trabalham e nem estudam no Brasil ,

essa formulação foi confrontada por um fundamental ponto de inflexão extensamente desenvolvido pela autora ao examinar que existe um dinamismo de jovens nas condições de que não estudam e não trabalham que migram para outras condições de atividade, trabalho informal, trabalho intermitente, trabalho temporário (em geral atividades laborais desprotegidas pelas legislações trabalhistas) e a frequência escolar com traços de descontinuidades temporais.

O estudo de Mota nos demonstra, ainda, que mesmo em período de crescimento econômico e com políticas públicas educacionais e laborais para a juventude, o número de jovens

nessa dupla condição não diminuiu[4]. Então, o fenômeno é composto de mais variáveis dos que as previstas no campo das políticas laborais e educacionais apresentadas. Porque a melhora da economia não diminuiu a exclusão dos jovens do mercado formal de trabalho ou porque as políticas públicas educacionais não foram capazes de diminuir o abandono da escola? Que outras questões constituem o fenômeno? Como a realidade cotidiana vivida pelos jovens na cidade de São Gonçalo interfere na constituição do fenômeno em tela?

A expansão do desemprego e do trabalho precário tem afetado, sobretudo, a população jovem, o que agrava o desalento. Essa situação, no entanto, não é uniformizada, pois conforme apresentado por Mota (2018), existe uma transitoriedade, uma dinâmica, entre os jovens, de migração entre formas desprotegidas de trabalho e descontinuidades temporais na frequência escolar. Essa movimentação dos jovens aponta para um processo de

[4] Mota apresenta o descompasso entre um período de desenvolvimento econômico do país – entre 2004 e 2013-, com geração de mais de 11 milhões de empregos com carteira assinada, redução do desemprego e da informalidade com elevação do salário médio e redução das desigualdades na distribuição dos rendimentos do trabalho, e a situação de 10 milhões de jovens mantidos à margem do sistema do ensino e do mercado de trabalho. A autora afirma que as políticas de geração de emprego e renda demonstraram não serem suficientes para alterar o quadro, e que não agiram sobre o conjunto dos jovens nem-nem, levando uma parcela a não somente permanecer como a entrar nessa condição (MOTA 2018, P. 195).

tentativas de sobrevivência e de superação do desalento. Tanto na procura de ocupações econômicas quanto nas reiteradas tentativas de escolarização. O que os move ainda?

O medo do futuro, segundo Frigotto (2011) é um enigma para os jovens da classe trabalhadora, e a interdição das possibilidades do desenvolvimento integral desses sujeitos está no DNA do projeto de classe hegemônico em curso. A interdição social se faz presente na vida desses jovens, para além da falta de trabalho e de escola, e é de tal forma impactante que Valenzuela (2015) cunhou o conceito de Juvenicidio, condição limite na qual se interdita a vida de grupos específicos da população jovem, inclusive fisicamente. O autor indica, ainda, que o processo social do qual deriva a possibilidade de interdição, e até mesmo eliminação física desses jovens, requer a inserção dessas vidas e mortes em cenários sociais mais amplos

> (...) que incluyem processos de precarización económica y social, la estigmatizacion y construcción de grupos, sectores oidentidades juveniles desacreditadas (...) el juvenicídio tiene como antecedente la obliteración de los canales de movilidade social
>
> para las y los jóvenes. Estamos hablando de horizontes de vida restringidos tanto em términos de empleos disponibles, como em su capacidade para superar la línea de pobreza. (Valenzuela, 2015, P.15/17).

Podemos então traçar um diálogo entre os pressupostos do projeto de classe hegemônico em curso que interdita a vida dos jovens da classe trabalhadora, apontados por Frigotto, com os pressupostos do Juvenicídio apontados por Valenzuela. E esse diálogo permite afirmar que essa interdição, caracterizada por uma vida provisória e em suspenso que deixa toda uma geração à deriva, é condição de Juvenicídio.

Frigotto (2009) encaminha, ainda, reflexão crítica sobre a condição dos jovens da classe trabalhadora ao apresentar situações distintas de sua inserção no mercado de trabalho e na educação. De forma diferente da inserção dos oriundos de frações da burguesia, há um número de jovens que habitam em grandes capitais,

"violentados em seu meio e em suas condições de vida" em que a educação como direito social e subjetivo é subsumida como capital humano. Tal condição, acompanhada do "pacote de competências ditadas pelo mercado – num contexto de aumento exponencial do desemprego e precarização do trabalho – torna os jovens cada vez mais céticos em relação à promessa integradora da escola (Frigotto,2009, p. 26)". O autor evidencia, então, tanto a negação do direito à educação quanto as condições de vida da juventude trabalhadora como resultantes de uma divisão de classes na sociedade e que a falta de perspectivas de inserção social aponta para uma desilusão dos jovens com o papel da escola.

Mas, a afirmação de que os jovens se tornam cada vez mais céticos à promessa integradora da escola deve ser mensurada, podendo ser provável para a maioria, mas não para todos. Existe uma parcela de jovens que não estuda e não trabalha, segundo Mota, que transitam entre múltiplas condições de trabalho e de frequência escolar com descontinuidade temporal. Pode-se então inferir que tais jovens não estão totalmente céticos em relação às possibilidades de reintegração no mercado de trabalho através da escola. A pergunta é que expectativa esses jovens ainda têm na escola?

Esta condição de vida da juventude "com vida provisória e em suspenso"[5] , ou como " geração que vive à deriva"[6], exposta ao Juvenicídio, encaminha o processo de escrita do presente trabalho se inicia pela confrontação de que muito embora a elevação da escolarização de jovens seja um fator recomendado pelos organismos multilaterais para o aliviamento da pobreza ,principalmente o Banco Mundial, ao mesmo tempo aprofundou-se o fechamento de escolas, de turnos e turmas e intensificou-se a

[5] Este termo com o qual frequentemente o autor tem recorrido para representar a juventude da classe trabalhadora que vive nas periferias das grandes cidades foi tomado de empréstimo, como ele próprio assinala, de Victor Frankel (1905-1997) em analogia ao psiquiatra austríaco, a partir de sua própria experiência de sofrimento extremo como prisioneiro de campos de extermínio nazistas.

[6] "Assim, aos designados nem-nem, prefiro a noção cunhada por Sennett (2003): uma geração que vive à deriva."(Silva, M.,2016,p.122)

redução de matrículas nas redes públicas do país entre os anos de 2007 e 2019 , e de forma mais contundente no estado do Rio de Janeiro, conforme apontam os estudos de Alcântara e Davies (2019,2020).

Esse processo de fechamento de escolas, turmas e turnos, chamado pelo governo do estado do Rio de Janeiro de "otimização", nada mais é "do que um assentimento que segue a cartilha da 'eficácia' e do 'ajuste justo' tão propagandeado pelo Banco Mundial ao sugerir a reestruturação das redes públicas e o enxugamento do orçamento público." (Silva, A. 2018, p. 309). Tal processo ganha particularidades no estado do Rio de Janeiro com repercussões das mais sensíveis no município de São Gonçalo.

Isto porque a realidade de São Gonçalo, município localizado no leste metropolitano do estado do Rio de Janeiro, constitui, assim como todos os municípios metropolitanos em relação à capital fluminense, um dos desencontros do Brasil nas décadas de 1940 e 1950, décadas pelas quais ocorreu um intenso processo de industrialização que (re) organizou a vida de forma socioespacial , tanto do campo quanto da cidade, e provocou a divisão territorial do trabalho e a "urbanização da pobreza" (Santos, 1993) porque o que concebemos por urbano foi constituído pelo particular capitalismo periférico dependente.

Objetivos e percurso teórico metodológico do estudo

O trabalho desenvolvido teve como objetivo geral constituir uma contribuição da pesquisa para o campo das políticas públicas e, em particular para os estudos da relação juventude, trabalho, educação e território e analisar as orientações de políticas dos organismos internacionais para a juventude trabalhadora em países de capitalismo dependente.

De forma específica, objetivou a realização de levantamento das sinopses da oferta de trabalho e de escolarização em São Gonçalo entre 2007 e 2018 para examinar as possibilidades de empregabilidade e escolarização no território, bem como investigar

como jovens da classe trabalhadora vivenciaram a condição de não terem acesso ao trabalho e à escola, circunstanciados pela cidade de São Gonçalo-RJ, no período entre os anos de 2007 e 2018 e quais alternativas de vida constituíram no período. Também teve como propósito colocar em perspectiva a existência de ações de resistência, conformação e/ou contestação através da análise das experiências de Juvenicídio nas vozes dos jovens sem trabalho e sem escola em São Gonçalo.

O percurso teórico metodológico do estudo, teve início com um levantamento de produções sobre o assunto através de uma revisão de literatura de teses do banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e artigos publicados pela Associação

Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – (ANPED). O objetivo desse exercício de diálogo foi "resgatar a produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo" (Frigotto, 2000, p.87) e entender os caminhos trilhados para a compreensão dos múltiplos determinantes do fenômeno de jovens sem trabalho e sem escola.

O Materialismo Histórico e Dialético (MHD) como método de leitura da realidade é apresentado buscando a historicidade do fenômeno social, os debates de ideias e concepções de mundo dos sujeitos sociais, e os conceitos centrais para o desenvolvimento da análise do objeto da pesquisa, sendo totalidade, contradição e experiência. Segue-se o exercício de relacionar o fenômeno dos jovens sem escola e sem trabalho com a totalidade, primeiro conceito escolhido. Os conceitos de contradição e experiência são visitados na interpelação da produção das condições de vida nas vozes dos jovens sem trabalho e sem escola em São Gonçalo.

A análise das políticas para a juventude trabalhadora, inicia - se com uma leitura crítica das diretrizes traçadas pelos organismos internacionais, em particular o Banco Mundial, para trabalho e educação. A partir dessa leitura, indica os processos de escolarização e trabalho no estado do Rio de Janeiro em São Gonçalo entre os anos de 2007 e 2018. Dessa forma, apresenta uma

leitura do conceito de Juvenicídio, cunhado por Valenzuela (2015), na realidade brasileira, em particular do estado do Rio de Janeiro e de São Gonçalo.

O trabalho segue, então, evidenciando o contexto das negações e afirmações da produção da vida dos jovens sem trabalho e sem escola e interpelando a problemática no processo de formação social e histórica de São Gonçalo. Esse contexto é seguido por um debate sobre os limites do direito à cidade, apoiada nas concepções de Lefebvre, para, então, apresentar o contexto das vozes dos jovens sem trabalho e sem escola na cidade de São Gonçalo.

O campo empírico é constituído pelas entrevistas dos jovens dos bairros do Salgueiro, do Jardim Catarina e de Santa Izabel, da cidade de São Gonçalo, quando são analisadas as experiências de Juvenicídio vividas. Tais experiências são analisadas à luz dos conceitos e categorias apontadas ao longo da estruturação do trabalho e trazem o contraponto ao Juvenicídio na esperança e nos espaços de felicidade.

Por intermédio da análise das entrevistas, cujo método se assentou em relacionar as experiências e contradições anunciadas pelos jovens no processo social em curso, a pesquisa pode inferir que as relações econômico-culturais e de poder na cidade de São Gonçalo constituem fortes interdições do futuro de jovens da classe trabalhadora, sendo uma face do Juvenicídio programado.

A pesquisa apresenta, ainda, as alternativas de sobrevivência construídas pelos jovens e os espaços de esperança em face do direito à cidade (Lefebvre, 2011). Indica os limites do presente estudo e aponta possibilidades de sua continuação para o entendimento da exclusão dos jovens do trabalho socialmente protegido e da escolaridade formal como face do Juvenicídio.

Considerações

O contexto das negações e afirmações na produção da vida, bem como as vozes dos jovens de carne e osso, pode atestar as marcas particulares do território nas formas de produção da

exclusão dos jovens do trabalho e da escola, bem como na produção de formas de sua inclusão em processos de manutenção da ordem. Podemos inferir que a cidade de São Gonçalo pouco ou nada avançou no sentido de superação, pelo contrário, as ações institucionais alinharam-se às orientações internacionais no sentido de manutenção da ordem e disseminação da sociabilidade funcional ao controle social sob a hegemonia da concepção de mundo neoliberal.

Os jovens sem trabalho e sem escola vivenciam três ordens de contradições em curso na sociedade apontadas por Martins e Neves (2021) quais sejam: a socialização do trabalho e a apropriação privada da riqueza produzida; a socialização da política e a apropriação grupista das instâncias de poder e decisão e a expansão da produção cultural e simbólica com a disseminação seletiva dessa produção. Essas contradições em curso na cidade, entendida como espaço de mediação das relações capitalistas, constituem suas experiências de vida. Sob sua égide constroem suas alternativas de resistência e de sobrevivência. Procuram resistir ao Juvenicídio programado, que não só os coloca como alvos prontos para serem abatidos no presente, mas que interdita seus futuros e tenta os manter à deriva. A cidade é o palco. E cada cidade é um organismo vivo e particular do processo histórico que se metaboliza na produção social do espaço.

O estudo confirma que a cidade de São Gonçalo circunstancia a vida de jovens sem trabalho e sem escola, sendo determinante na constituição do fenômeno através das políticas que o território deixa de efetivar para garantir empregos e escolas, mas que garantem a expansão dos grandes negócios e a perpetuação dos grupos no poder. Mesmo que em um pequeno universo, confirma-se o cerco da cidade e de sua dinâmica de organismo metabólico do capital como determinante do fenômeno de jovens sem trabalho e sem escola, conformando a face do Juvenicídio no território. As dinâmicas gerais e particulares combinam-se na negação dos direitos, na constituição de experiências e de sociabilidades, no sentido de manutenção da ordem e apaziguamento e controle

social. As resistências ainda são desarticuladas e incapazes de modificar o curso do processo local. Mas existem e guardam em si as possibilidades.

Referências

ALCÂNTARA, Alzira Batalha; DAVIES, Nicholas. **Descompasso na educação básica no Estado do Rio de Janeiro: receitas dos governos crescem, porém matrículas públicas caem**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v.16, n. 45, p. 31-54, 2019

_____ **A evolução das matrículas na educação básica no Brasil: Alguns questionamentos.** Revista HISTEDBR *On-line,* v. 20, p. 1-27, Campinas, SP, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

CARMO, L.J.O. (et al). **O empreendedorismo como ideologia**. In. Cadernos EBAPE. BR.Volume 19, Nº 1., P.18-31. FGV, Rio de Janeiro, 2021

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional.** In: Metodologia da Pesquisa Educacional. Ivani Fazenda (org), São Paulo, Editora Cortez, 2000

_____ **Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados em suspenso.** In: Trabalho e educação de jovens e adultos; Lia Tiriba e Marica Ciavatta (orgs.). Brasília, Liber Livro e Editora UFF, 2011.

HARVEY, David. **17 Contradições e o fim do capitalismo.** 1ª. ed. São Paulo, Boitempo, 2016.

LEFEBVRE, Henry. **A cidade do capital**. Rio de Janeiro, DP&A 2001, 2ª. ed.

_____**O direito à cidade.** São Paulo, Centauro, 5. ed., Reimpressão, 2011.
MARTINS, Angela Maria Souza; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Cultura e Transformação Social, Gramsci, Thompson e Williams**. Editora Mercado das Letras, Campinas, São Paulo, 2021.
MOTA, Denise Guichard Freire da**- Os jovens que nem trabalham nem estudam no Brasil: Caracterização e transformações no período 2004/2015**. UFRJ- Instituto de Economia-Rio de Janeiro
NERI, Marcelo. **Juventudes, Educação e Trabalho: Impactos da Pandemia nos Nem-Nem**. FGV – Social, Rio de Janeiro, RJ. 2021.
SANTOS, Milton. **A urbanização Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.
SILVA, Mariléia Maria. **Geração à deriva: jovens nem nem e a superficialidade da força de trabalho no capital-imperialismo**. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 25, n. 58, p. 119-136, jan./abr. 2016.
VALENZUELA, José Manuel: **Remolinos de viento: juvenicidio e identidades desacreditadas**. In:Ayotzinapa y las vidas precárias em America Latina/ Jose Manuel Valenzuela (coord. p. 2156-59), Barcelona: Ned Ediciones, 2015

MAGISTÉRIO: PROCESSO DE PROLETARIZAÇÃO E FEMINILIZAÇÃO

Marta Moraes Lima Silveira
UERJ
ml.moraes@outlook.com

Introdução

Ao se analisar a situação das escolas públicas e ao se tentar identificar a categoria dos professores hoje, uma situação é palpável: a perda do *status* social e o crescente processo de proletarização pelo qual passa essa categoria ao longo das últimas décadas no Brasil.

Proletariado é o termo comumente utilizado para nomear a camada da população socialmente desfavorecida. Segundo Azevedo (1997, p. 338), essa expressão teve origem na cultura romana, pois naquela civilização os proletários eram os cidadãos pobres que nada podiam fornecer ao Estado e que tinham como única riqueza a *prole*. A conotação moderna de proletariado surgiu com a denominada Revolução Industrial, a partir da qual o trabalhador, o operário, adquiriu uma nova consciência em relação a si próprio. A diminuição da produção artesanal com a grande concentração de manufaturas, as fábricas e as rápidas inovações trazidas pela maquinaria fizeram surgir um novo tipo de proletariado: aquele que não dispunha mais dos meios de produção, capazes de garantir sua subsistência, e passou a trocar por salário a sua força de trabalho (Gois, 2015, p. 2).

Problema de pesquisa

A pesquisa aborda o processo de proletarização das professoras e da sua perda de *status* social (Novaes, 1994) ao mesmo tempo em que se observa a segmentação do ensino com

base no gênero dos educadores; em especial àqueles do Ensino Fundamental e Médio. As relações de trabalho, nas escolas públicas estaduais, apontam que o movimento de perda dos meios capazes de obter sua subsistência está em plena expansão, no que se refere a perda de controle sobre os objetivos do trabalho docente e a organização do mesmo (Antunes, 2009). Nesses espaços existe a contínua perda de autonomia que pode ser considerada, também, como desenvolvimento da desqualificação (Enguita, 1991).

Questões de estudo

Nesta oportunidade, se discute o processo de proletarização do magistério, e sua pauperização, relacionando tal situação com a questão de gênero. Assim, analisa a dita "vocação da mulher" para o magistério e busca compreender a relação com o processo de empobrecimento desta categoria profissional.

Objetivos

Os objetivos principais deste estudo são analisar o processo de feminilização e de proletarização dos profissionais da educação; e, discutir e refletir sobre a história da educação brasileira.

Abordagem metodológica

A abordagem metodológica escolhida, o materialismo histórico dialético, envolveu o trabalho com conceitos como proletarização; parcelamento do trabalho docente; entre outros. Se trabalhou com "indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação" (Marx, Engels, 2007, p. 86).

Discussão

Como se disse, a proletarização das professoras é uma realidade concreta e em curso e se dá através de um movimento bastante complexo. Este se apresenta com diversas facetas e que significa, na prática, a perda de autonomia, da capacidade de interferir sobre o resultado do seu trabalho e também do crescimento da desqualificação (Enguita, *op. cit.*, p. 47).

Este autor, inclusive, esclarece que:

> A criação e o longo predomínio absoluto das escolas com vários grupos escolares supunha a divisão e a hierarquização dos docentes, com a aparição da figura do Diretor e outros intermediários. Outro aspecto a ser considerado é que a regulamentação do ensino passou, com o tempo, da situação de limitar-se aos requisitos mais gerais para a de prescrever especificações detalhadas para o programa de ensino - o trabalho do docente já lhe chega previamente estabelecido em formas de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação etc.

Esta linha de argumentação, também pode ser encontrada no trabalho de outra autora, já citada, Maria Eliana Novaes (*op. cit.*, p. 118):

> A criação da figura do especialista em educação, ou seja, a introdução do Diretor e do supervisor educacional na organização escolar teve, ao lado das funções de controle, o objetivo da redução dos custos do sistema, via distinção entre trabalho hábil e inábil da mão de obra.

Ela conclui que a segmentação do mercado de trabalho, a especialização crescente de funções e a incorporação do Taylorismo, ou seja, do parcelamento do trabalho docente com consequente hierarquização pela oposição de funções, na organização escolar - além da feminização -, são fatores que explicam a desvalorização do magistério. A escola, enquanto instituição, caminhou para que a figura do especialista fosse reservada às atividades de concepção e gerência. É necessário destacar que o conjunto de especialistas, dentro da rede pública

escolar, não é um grupo que obteve privilégios em termos salariais. Mas não se pode deixar de relatar que, concretamente, a especialização, com a divisão de funções, foi veiculada na Lei n.º 5.692/71, num processo de divisão e controle gerado em momento de crise econômica, social e política do país: início da década de 1970.

Existe neste documento legal, a preocupação de se "ligar a especialização do trabalho pedagógico à expansão do controle das atividades educacionais pelo Estado, pela divisão técnica do trabalho" (Novaes, *id.*, p. 27).

Paralelo ao processo de proletarização do magistério, se percebe o estabelecimento de uma relação deste com a feminização da profissão. Esta situação pode ter várias explicações:

> O magistério, o ensino, é considerado uma das atividades extradomésticas que a ideologia patriarcal aceitou sempre entre as adequadas para as mulheres, vendo-a em grande parte como uma ocupação transitória. Uma preparação para o casamento. (Enguita, op. cit., p. 52)

A expansão das Escolas Normais, em fins do século XIX, se situava dentro da visão forjada do papel feminino: a mulher continuava confinada às tarefas domésticas e educativas. A aceitação do trabalho feminino se tornava maior devido ao assalariamento das classes médias. Seu ajustamento continuava se dando de acordo com a divisão sexual das tarefas. Segundo Faria (1989, p. 191), "seu enquadramento continuava a ocorrer dentro da ideologia da discriminação sexual das tarefas". Há mais de um século existe o estereótipo de que cuidar de criança é "coisa de mulher".

Assim, historicamente, foi construído o discurso da vocação da mulher para o magistério. O que parece ter sido aceito pelos próprios educadores:

> O conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações acreditando que o fazem por vocação, não é uma escolha em que

> se avaliem as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira. (Bruschini, Amado, 1988, p. 7)

Conclui-se que a mulher escolhe esta profissão porque, à medida que foi "aprisionada" ao longo do processo histórico no "mundo privado" da casa, tornou-se para ela muito difícil adentrar ao "mundo público" que, pela maioria das próprias mulheres, é considerado masculino. Historicamente, a mulher é considerada um ser dependente do homem e "sem história". Segundo ainda Faria (*op. cit*., p. 150), sua história é oculta pelo "discurso oficial". Portanto, o que se espera dessa mulher é aceitação, concordância e resignação; que seja apenas reprodutora do sistema e que veja a escola como uma ilha dissociada do todo coletivo. Um espaço seguro, quase mera extensão da casa e com uma visão de mundo - em grande parte - bastante conservadora, que coloca como seu um papel forjado pela Sociedade e pela Igreja ao longo dos tempos.

Ainda na relação entre feminização e proletarização, ressaltamos que os baixos salários têm afastado progressivamente os homens, que procurariam melhores oportunidades de emprego visto ser ele o "provedor da casa". A crença que o trabalho da mulher é na realidade uma segunda fonte de renda, algo transitório, acabou criando um senso comum de que ele não precisaria por isso ser bem remunerado. De fato, a situação é bastante diversa. As últimas pesquisas realizadas com esta classe vem demonstrando que a "partir dos anos 70, o salário da professora passou a constituir cerca de 50% da renda familiar" (Cardoso, 2011, p. 42)

Outro problema que perpassa a categoria hoje é sua diversidade interna manifestada nos salários e também na autonomia profissional. Tanto um quanto outro serão proporcionais ao lugar ocupado pelo professor na hierarquia formal. Isso fica claramente evidenciado quando se relaciona o salário da(o) professora(or) de Educação Infantil e Ensino Fundamental(*) ao(à) do(a) professor(a) do Ensino Superior. A diferenciação salarial é um dos pontos mais sérios pelos quais passa

o magistério. Nesse ponto, se torna evidente a discriminação, o preconceito da sociedade com relação a mulher-professora. Esta mulher, que é maioria, continua ocupando os mais mal remunerados cargos na hierarquia do magistério público. 1O trabalho feminino no magistério, como acontece no mundo do trabalho em geral, tem um percentual de remuneração bem menor do que aquele auferido pelo trabalho masculino. A diferenciação salarial se dá pela dificuldade encontrada pela mulher-professora em alcançar os patamares melhor remunerados dessa profissão. O salário masculino no magistério acaba sendo maior que o feminino, pois a mulher continua ocupando maciçamente os níveis mais baixos da pirâmide ocupacional. Para isso, contribui a dificuldade de acesso ao conhecimento - a oportunidade de aperfeiçoamento torna-se difícil diante da dupla jornada de trabalho - além da dificuldade de adentrar ao domínio público.

É claro que não se pode deixar de observar que, no modo capitalista de produção, aquelas profissões onde existe uma grande oferta de mão de obra a tendência é a consequente desvalorização do salário. Sabemos que esse é o caso, hoje, do magistério de Ensino Fundamental. A maior parte dos alunos se concentra nesse nível de ensino e, portanto, também será grande o número de professoras. No entanto, a questão continua por que é a mulher a ocupar, na sua grande maioria, a parcela pior remunerada da pirâmide educacional? Porque essa mulher, como já foi dito, tem grande dificuldade de auto-investimento na sua formação. Não existe, para a grande maioria que cumpre dupla jornada, uma divisão de tarefas no trabalho doméstico e educação dos filhos. Então, muitas vezes, caberá a essa mulher adiar ou "abrir mão" de um projeto mais ambicioso de formação, ocupando aquele patamar da educação pública que não exige um investimento tão grande quanto os outros níveis.

1*) Novas denominações dadas pela LDB, de 1996: Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro do mesmo ano.

Retomando a questão da proletarização/desqualificação do Magistério, dentre outras também relativas ao tema, voltamos a destacar a perda crescente de autonomia e poder de decisão desse profissional. Quanto a esta problemática, é bastante elucidativo o trabalho do já citado Mariano F. Enguita (1991), que coloca a questão da "proletarização *versus* profissionalismo" dessa categoria. O pesquisador agrupa os educadores no assim chamado grupo dos "semiprofissionais", visto que possuem características tanto de profissionais liberais como de classe operária. Para mostrar o processo de proletarização dos docentes, coloca como razão principal - dentre outras - a perda gradativa do controle sobre os meios, o objetivo e o modo de trabalho.

> Diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo que submeter-se a uma regulamentação alheia. No extremo oposto do arco ocupacional encontra-se a classe operária em sentido estrito. Um operário é um trabalhador que não só perdeu ou nunca teve acesso à propriedade de seus meios de produção, como também foi privado da capacidade de controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade. (Enguita, op. cit., 1991, p. 42)

As regulamentações que recaem sobre o docente, não concernem somente ao "quê" ensinar, mas também a "como" ensinar. Além disso, as autoridades escolares podem impor aos educadores desde formas de organizar as turmas e outras atividades até procedimentos de avaliação etc. O docente perde assim - mesmo que parcialmente - o controle sobre o seu processo de trabalho, que poderá levar a uma crescente desqualificação. Esta se vê reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente que reflete duplamente a parcelarização dos conhecimentos e das funções da escola.

Ainda com relação à autonomia da categoria de professoras é necessário ter clareza que a questão da autonomia em si pura e simplesmente não pode ser tratada como se sozinha fosse proporcionar uma melhor qualidade do ensino. Não se pode

reivindicar a autonomia como se o fortalecimento desta garantisse uma real qualidade da escola pública. A autonomia buscada pelo profissional do magistério não pode ser apenas individual, precisaria ser coletiva; visando o fortalecimento da educação pública, com um consequente controle da Sociedade.

A reapropriação da autonomia dentro da escola passaria também por uma reapropriação coletiva; com uma lógica diferente da lógica individual capitalista. O trabalho realizado dentro da escola passaria também pelo controle social. Não por um controle burocrático, estatal, mas - como foi dito - pela coletividade que faz uso desse serviço público assim como pelos profissionais que nela atuam.

> [...] A construção de formas sociais efetivamente democráticas (e, portanto, socialistas) têm como exigência que os sujeitos sociais coletivos (classes, grupos e movimentos sociais) tenham capacidade efetiva de ampliar a esfera pública e de ter 'acesso e manejo do fundo público'. Isto significa dar transparência à ação política e tornar efetivamente público aquilo que historicamente foi manejado pelo estreito interesse privado do capital. (Gentili, Silva, 1996, p. 80)

É claro que o movimento de perda de autonomia não acontece de forma linear, sem contradições, ou reação da categoria, principalmente nos domínios da sala de aula. Mas esse mesmo grupo tem cada vez mais dificuldade em avaliar e dar respostas em virtude de uma carga horária que se torna cada vez maior, com uma grande parcela trabalhando mais de 50 horas para conseguir manter-se em um padrão salarial condigno.

Reflexão

A proletarização das professoras é uma realidade concreta e em curso. Enseja um processo bastante complexo e que apresenta diversas facetas. Mas duas questões parecem ser de grande relevância. A questão de gênero, isto é, a crescente presença de mulheres no magistério e o seu peso nesse processo, tratado mais adiante, sem omitir - é claro - a questão de classe social.

Na implementação da política neoliberal, um dos pilares foi o ataque ao Estado do Bem Estar Social, com uma política de redução dos gastos públicos com serviços sociais essenciais. A professora da rede pública atende, justamente, aquela parcela da população que vai sofrer frontalmente com esses cortes. A política neoliberal para a população de baixa renda é oferecer o mínimo. Em termos de Educação, inclusive, não se deve suplantar aquele mínimo necessário que permite uma aprendizagem funcional ao capital. Nesse contexto, o profissional que trabalha com os filhos da classe trabalhadora também sofrerá as consequências dessa política de desvalorização do setor público. Se a esse profissional cabe oferecer esse mínimo no Ensino Fundamental e Médio, ele não deverá e nem precisará ser bem remunerado.

Nesse momento, é importante pontuar a contradição enfrentada pelo professorado. Ao mesmo tempo em que ele continua sendo alvo de uma perda de autonomia com relação ao exercício do seu trabalho, típico da reestruturação produtiva imposta pelo fordismo/taylorismo; por outro lado, a exemplo da classe trabalhadora nacional e internacional, essa categoria vem sofrendo uma crescente precarização e desqualificação na sua relação de trabalho. Os baixos salários têm levado a classe à submeter-se a um regime de horas extras sem nenhuma garantia funcional; além de assistir a contratação crescente de profissionais não qualificados para o exercício do magistério. Com exceção da demissão em massa, do fantasma do desemprego, essa categoria, como bancários, telefônicos etc., enfrenta – como já foi dito – um processo crescente de precarização nas relações de trabalho com crescente terceirização e subcontratação, desqualificação do seu trabalho.

Podemos concluir que, ao se procurar entender o desenvolvimento da desvalorização do magistério como profissão, várias questões precisam ser buscadas. É claro que esta é uma ocupação que, na verdade, nunca conheceu uma real valorização econômica. Mas não se pode deixar de constatar a desvalorização econômica e social que vem sofrendo esta categoria ao comparar a sua situação atual com as décadas de 1940 e 1950.

Entretanto, é importante pontuar – mais uma vez – que a questão da relação feminização/desvalorização do magistério público não pode ser deslocada também da questão da crise do mundo do trabalho que se deu a partir da crise do modo de acumulação fordista.

Na década de 1970, ainda no auge do fordismo, implanta-se gradativamente um processo de proletarização do magistério que vai redundar em um processo de desqualificação crescente. Com o esgotamento do modo de acumulação fordista e a transição para a acumulação flexível, com a implementação do modelo neoliberal, assiste-se a precarização do trabalho da professora da rede pública estadual em uma proporção não vista até então.

O processo de proletarização do magistério, significando perda de autonomia, continua ocorrendo. Neste caso, essa perda de autonomia levando à desvalorização econômica, uma perda de poder aquisitivo. Mas, paralelo a esse movimento, como já foi dito, essa categoria assiste a um processo típico na implantação da acumulação flexível, que é a precarização do seu trabalho e a perde de garantias que haviam sido conquistada em vários movimentos reivindicatórios.

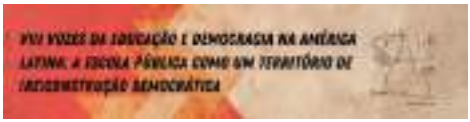
Referências

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, fev. 1988, n.º 64, p. 4-13.

CARDOSO, Mayra P. S. **De normalistas a professoras: um estudo sobre a trajetória profissional feminina em Feira de Santana**, 1950-1960. Manuscrito, 2011.

ENGUITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Rio de Janeiro: 1991 n.º 4, p. 41-61.
FARIA, Lia C. M. **A questão feminina no movimento das contradições da escola pública do Rio de Janeiro e/ou**: Quem é esta mulher que se torna professora? Rio de Janeiro, 1989, 329 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas.
GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1996.
GOIS, Juliana C. S. A gênese da pauperização da classe trabalhadora na sociedade capitalista. **Seminário nacional de serviço social, trabalho e política social**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 27 a 29 de outubro de 2015. Disponível em: https://seminarioservicosocial2017.ufsc.br/files/2017/04/Eixo_1_250_3.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.
MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.
NOVAES, Maria E. **Professora primária**: mestre ou tia. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editores Associados, 1994.



A DESCARACTERIZAÇÃO DA OBRA DE L. S. VIGOTSKI EM *A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE* E *PENSAMENTO E LINGUAGEM*

Mateus Thaler Beck[1]
Universidade Federal Fluminense – UFF
mthaler@id.uff.br

Zoia Prestes[2]
Universidade Federal Fluminense – UFF
zoiaprestes@id.uff.br

Introdução

Lev Semionovitch Vigotski[3] (1896–1934), proeminente pesquisador bielorrusso-soviético, é bastante conhecido e é um autor consagrado no cânone da Psicologia da Educação brasileira, obrigatoriamente estampado nos mais conhecidos compêndios da área no país (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992; Bock; Furtado; Teixeira, 1999; Mello, 2004). Em seu texto «Исторический смысл психологического кризиса» (*Istoritcheski smisl psikhologitcheskogo*

[1] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF. Mestre em Educação pela mesma instituição. Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/Bauru.

[2] Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Mestre e Doutora em Educação. Contato: zoiaprestes@id.uff.br.

[3] «Лев Семёнович Выготский» no original em russo. A grafia do nome do autor pode variar em função das diferentes transliterações do alfabeto cirílico para o latino adotadas pelos países ou diferentes épocas. No Brasil, não há uma regra oficial para a transliteração de palavras provenientes do alfabeto cirílico. Dessa forma, optamos por transliterar «Выготский» como *Vigotski*. Entretanto, é possível encontrar produções de outros autores em que seu nome aparece como *Vygotsky*, *Vigotskii*, *Vygotski* ou outras variações.

krizisa)[4], o escritor soviético, além de abordar sobre a fragmentação das teorias psicológicas de seu tempo, defende a criação de uma psicologia única, construída a partir do materialismo histórico dialético. No entanto, o que esse autor não imaginara era que, nos anos seguintes, as suas pesquisas e as de seus colegas seriam levadas adiante apenas como mais uma das mediações teóricas da Psicologia, a qual posteriormente recebeu o nome de *teoria histórico-cultural*. De acordo com Tuleski (2008), em uma revisão de literatura feita até o fim da década de 1990, havia mais aspectos comuns do que discrepâncias nas interpretações de autores brasileiros sobre a teoria de Vigotski, pois a grande maioria das investigações partiam de fontes de pesquisa comuns, no caso justamente as obras *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*. Silva e Davis (2004) complementam, afirmando que o uso contínuo e indiscriminado dessas duas obras como fundamentação teórica em trabalhos científicos se manteve apesar do lançamento de outras traduções ao longo da década de 90, como três coletâneas que foram traduzidas indiretamente – *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança* (1996), com textos atribuídos a Luria e a Vigotski, baseado em uma edição estadunidense, além de *Teoria e método em psicologia* (1996) e *O desenvolvimento psicológico na infância* (1998), traduzidos do espanhol – e suas duas primeiras traduções feitas diretamente da língua russa para o português – *Psicologia da arte* (1999) e *A tragédia de Hamlet, o príncipe da Dinamarca* (1999). Supõe-se que sua obra seja, portanto, bastante conhecida no Brasil, mas, na verdade, mesmo na atualidade, estamos bem longe em apresentar qualquer unidade em torno do seu conhecimento. Vigotski é muitas vezes utilizado em textos e pesquisas como um rótulo, comumente adotado por estudiosos na medida em que este é

[4] Ao longo do corpo do texto, sempre que se utilizou de alguma expressão ou termo da língua russa (exceto nomes próprios), optou-se por apresentar, na primeira vez, a sua escrita original no alfabeto cirílico junto de sua transliteração. Em sua segunda aparição em diante, manteve-se apenas a sua escrita transliterada.

útil, uma vez que não há implicação autêntica da parte dos cientistas com seus escritos e sua teoria.

Newton Duarte (1996, p. 18) já havia constatado essa conjuntura, no fim do século passado, quando afirmou que "Vigotski está se tornando famoso entre os educadores brasileiros antes de ser lido e conhecido". Apesar dos avanços e das novas produções científicas que seguem uma tendência contrária (Prestes; Tunes, 2012), não temos expectativas otimistas de transformação deste cenário tão cedo, dado como este problema se penetrou profundamente nos cursos de formação inicial e nas produções científicas brasileiras (Duarte, 2004; Prestes; Tunes, 2022a; 2022b; Thaler-Beck, 2023).

Considerando o cenário exposto, neste estudo pretendemos apresentar em linhas gerais como ocorre descaracterização da obra de L. S. Vigotski em dois livros que lhe foram atribuídos, *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*, ambos publicados pela editora Martins Fontes durante a década de 1980, e discorrer sobre quais foram os fatores históricos que possibilitaram as suas publicações.

A censura sofrida na obra de L. S. Vigotski

A obra de L. S. Vigotski sofreu censuras essencialmente em dois momentos: na própria União Soviética e, posteriormente, nos Estados Unidos. O contexto que levou a essas censuras é bem distinto. Abordaremos brevemente cada um de modo sucessivo e cronológico.

Quando a Revolução Russa ocorrera, em 1917, Vigotski tinha vinte anos de idade. Dessa forma, todos os seus trabalhos foram atravessados pelas intensas mudanças ocorridas com a queda do tsarismo e construção do regime socialista (Tuleski, 2008). Apesar da aparente abertura desse período, a perseguição pré-revolucionária voltara severamente quando o país fora comandado por Iosif Stalin (1878–1953). Nesse sentido, Vigotski, como muitos intelectuais e escritores de sua época, não passou ileso e teve sua obra toda

proibida pouco depois de sua morte, em 1936, a partir da publicação de um decreto que proibia atividades voltadas para o ramo da *pedologia* – estudo do desenvolvimento da criança – que não fossem de acordo com a ideologia do Estado, a qual Vigotski e outros autores eram críticos (Prestes, 2010; Kravtsova; Kravtsov, 2021).

Os anos 30 foram bem difíceis para os russos, aponta Lifanova (2021). Aleksandr Romanovitch Luria (1902–1977), Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903–1979) e a filha mais velha de Vigotski, Guita Lvovna Vigodskaia (1925–2010), conseguiram retomar as tentativas de (re)publicar Vigotski no país após vinte anos de sua morte. Entretanto, a censura não havia cessado, bem como o decreto proibindo atividades pedológicas de orientação diferente da determinada pelo Estado russo ainda vigorava, e foram necessárias algumas alterações para que seus textos pudessem ser publicados, como a mudança do termo *pedologia* por *psicologia infantil* (Prestes, 2010), que, de acordo com Kravtsova e Kravtsov (2021), não são sinônimos, embora Luria argumentasse em sentido oposto (Lifanova, 2021). Um dos casos, por exemplo, foi a obra «Мышление и речь» (*Michlenie i retch*)[5], que tivera uma publicação na íntegra em 1934, ano da morte do autor – portanto antes do já referido decreto sobre a pedologia –, e que suas republicações posteriores, em 1956 e 1982, apresentaram cortes de parágrafos e modificações no texto.

Diante dessa conjuntura, Luria tinha como principal objetivo que a obra fosse publicada, pois havia o receio de que os escritos, em sua maioria armazenados com a família, se perdessem ou se deteriorassem ainda mais. Por conta disso, o antigo parceiro de Vigotski visava sobretudo que a sua obra fosse republicada, tanto dentro como fora do país. Foi nesse sentido que, com muitos esforços dele e de Guita, conseguiram a publicação de duas obras

[5] Sugestão de tradução: *Pensamento e fala*. Trata-se da obra mais famosa de Vigotski e que foi lançada no Brasil com os nomes de *Pensamento e linguagem* (Vigotski, 2000) e *A construção do pensamento e da linguagem* (Vigotski, 2009). Mais adiante falaremos brevemente sobre as edições brasileiras.

atribuídas a Vigotski nos Estados Unidos: *Thought and language* (Pensamento e linguagem), em 1962, e *Mind in society: The development of higher psychological processes* (que no Brasil fora publicado como *A formação social da mente: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores*), em 1978.

Antes de explicar o porquê não as consideramos como obras de Vigotski – mas sim *atribuídas* ao cientista bielorrusso –, recordemos que, embora em contexto totalmente diferente da União Soviética, os Estados Unidos também foram atravessados por uma política estatal de cerceamento de liberdade nesse período, pois até perto do final dos anos 1950 o país vivia uma "caça aos comunistas", que ficou conhecido como macartismo – por ter sido promovida pelo Senador republicado Joseph McCarthy (1908–1957). Neste cenário, apesar das boas intenções dos psicólogos americanos dispostos em publicar o autor soviético no país, havia muita tensão com o cenário político do país (Golder, 1995), uma vez que Vigotski citava em seus textos autores como Karl Marx (1818–1883), Vladimir Lenin (1870–1924) e Lev Trotski (1879–1940), socialistas e revolucionários amplamente conhecidos. Desse modo, o que fica implícito é que a publicação dos trabalhos de Vigotski no país só foi possível com uma intervenção em seus textos, que Luria não se opôs (Prestes, 2010). De acordo com Guita (Prestes, 2010), após a publicação de *Thought and language*, ela recebeu muitas correspondências, pois a obra foi um sucesso e possibilitou que Vigotski se tornasse mundialmente famoso.

Obras atribuídas a Vigotski

No Brasil, as primeiras traduções de Vigotski chegaram a partir da tradução desses dois títulos, porém, *A formação social da mente* saíra primeiro, em 1984, e somente alguns anos depois, em 1987, saíra *Pensamento e linguagem*, ambos pela editora Martins Fontes. Ambas as edições vertem para o português brasileiro as edições de *Mind in society* de 1978 e *Thought and language* de 1962,

respectivamente, sem realizar modificações no conteúdo delas. Dessa forma, nesta investigação nos reportaremos a essas edições.

Apesar da fama que Vigotski obteve no ocidente com a publicação desses dois livros, o fato de estarem colocadas como se fossem obras do autor bielorrusso é bastante questionável. Veja, por exemplo, o que dizem os próprios editores nos prefácios de cada uma das obras:

> No final da década de 30, uma das tradutoras desta edição, Eugenia Hanfmann, em colaboração com J. Kasanin, voltou a alguns dos estudos de Vygotsky sobre a formação dos conceitos; ela se lembra muito bem das idas e vindas necessárias para desvendar o texto. Quando, em 1957, A. R. Luria, amigo e colaborador de Vygotsky, convidou-a para participar da tradução de *Pensamento e linguagem*, ela expressou a sua convicção de que *uma tradução literal não faria justiça ao pensamento de Vygotsky*. Chegaram ao consenso de que *a repetição excessiva e certas polêmicas deveriam ser eliminadas, em favor de uma exposição mais clara*. Ao traduzir o livro, *simplificamos e tornamos mais claro o estilo de Vygotsky*, ao mesmo tempo que nos esforçamos para reproduzir com exatidão o seu sentido. A organização interna dos capítulos foi preservada, *exceto no capítulo 2, onde omissões externas resultaram em uma reestruturação do texto e em um número extremamente reduzido de subdivisões*. (Vigotski, 2000, p. XVI, grifos nosso). *Em muitos lugares deste livro inserimos materiais provindos de fontes adicionais, na tentativa de tornar mais claro o significado do texto*. [...] Em alguns casos, *foram utilizados trechos de trabalhos de colaboradores de Vigotski*, onde estão explicitados exemplos concretos dos procedimentos experimentais ou resultados que no texto original de Vigotski são descritos de forma extremamente breve. [...]
>
> O trabalho de reunir obras originalmente separadas foi *feito com bastante liberdade*. O leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vigotski, mas, sim, uma *tradução editada da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes no sentido de tornar mais claras as ideias de Vigotski*. Como outros editores já notaram, o estilo de Vigotski é extremamente difícil. (Vigotski, 2007, p. XIV, grifos nosso)

Duarte (2004) faz severas críticas a esse modo de preparar a organização de um texto científico, em que se corta mais da metade de seu conteúdo, insere-se interpretações de comentadores diretamente no texto do autor e maneja-se a publicação de acordo

com seus próprios interesses. Prestes (2010) posteriormente faz comparações com os escritos originais e, além de referendar o que já havia sido dito por Duarte (2004), questiona também algumas escolhas do tradutor – que também foram incorporadas, anos depois, na tradução brasileira feita diretamente do original em russo, chamada *A construção do pensamento e da linguagem*, feita por Paulo Bezerra, em 2001, também criticada por Duarte (2004).

Dentre essas escolhas, Prestes (2010) e Prestes e Tunes (2022b) destacam: (a) «речь» (*retch*) ser traduzido por *linguagem* ao invés de *fala*; (b) «зона ближайшего развития» (*zona blijaichego razvitia*) se tornar *zona de desenvolvimento proximal*[6], enquanto que as autoras sugerem *zona de desenvolvimento iminente*; (c) «обучение» (*obutchenie*) ser vertido para *aprendizagem*, o que é uma incompreensão sobre o que este conceito significa, uma vez que *obutchenie* é uma atividade, sugerindo sua tradução por *instrução*; (d) «общение» (*obschenie*) ser convertido em *comunicação*, o que ignora seu aspecto eminentemente de algo *comum* (Prestes, 2018), que, por sua vez, as autoras sugerem como tradução o termo *convivência*; e (e) «игра» (*igra*) que, em *A formação social da mente* especialmente, foi traduzido por *brinquedo*, o que é um grande equívoco, uma vez que *igra* é uma atividade e pode ser traduzido, dependendo do contexto, por *jogo* ou *brincadeira* – enquanto que *brinquedo*, em russo, é «игрушка» (*igruchka*)[7].

Além disso, Duarte (2004) faz uma análise do capítulo 2 de *Pensamento e linguagem*, comparando com uma tradução integral do espanhol – do tomo IV das *Obras escolhidas* de Vigotski. Esse capítulo teve um corte de mais de 75% de conteúdo (Thaler-Beck, 2023), uma incidência maior que os demais capítulos do livro. Vale recordar que nesse capítulo Vigotski faz um ensaio crítico ao pensamento de Piaget, cuja a concepção de desenvolvimento

[6] Este conceito, em especial, foi traduzido por Paulo Bezerra, na edição traduzida integralmente do russo citada anteriormente, como *zona de desenvolvimento imediato*.

[7] Para uma exposição mais detalhada, verificar Prestes (2010; 2014), Prestes e Tunes (2012; 2022a; 2022b) e Thaler-Beck (2023).

infantil era dominante nos Estados Unidos e no Brasil na época de sua publicação. Além disso, há uma nota no início do capítulo, feita na edição estadunidense, que afirmam que: "A crítica de Vigotski, baseada nas primeiras obras de Piaget, pouco se aplica às formulações posteriores de Piaget no que diz respeito às suas teorias" (Vigotski, 2000, p. 11). Esse apontamento não direciona a nenhum texto com uma discussão mais aprofundada que corrobora essa afirmação, o que nos faz supor que se trata de um julgamento particular dos editores. Duarte (2004) conclui que o número elevado de cortes nesse capítulo teve motivos específicos. De acordo com ele:

> Como se pode ver, os argumentos dos tradutores não resistem à menor crítica e revelam que, na verdade, o objetivo era o de *descaracterizar a conotação fortemente crítica do texto de Vigotski em relação não só ao pensamento de Piaget como também ao idealismo presente em boa parte das teorias psicológicas, tornando, assim, o pensamento de Vigotski mais soft, menos marxista e mais facilmente adaptável ao pragmatismo norte-americano*.
> [...] as maiores alterações foram realizadas justamente no segundo capítulo, onde Vigotski faz a crítica a Piaget. As análises críticas apresentadas por Vigotski nesse capítulo seriam secundárias em relação à essência da sua argumentação? No quinto capítulo deste nosso trabalho procuraremos mostrar que os cortes realizados pêlos tradutores em comparação com o texto integral incidem, sobre aspectos essenciais à correta compreensão da crítica feita por Vigotski ao pensamento de Piaget. Ao contrário do que argumentam os tradutores, o texto resumido não só não ajudou a tornar mais claro o pensamento de Vigotski, *como o distorceu, retirando-lhe a profundidade teórica e a abrangência filosófico-metodológica*. Um detalhe interessante é o de que Eugenia Hanfmann, justamente a que tanto se empenhou para que não fosse editado o texto original na sua íntegra, convidou Piaget para escrever um postado, a título de resposta às críticas feitas por Vigotski, no início da década de 1930, à teoria piagetiana. Parece que as mencionadas críticas incomodaram bastante a Eugenia Hanfmann. É realmente bastante estranho que *ela tenha aplicado seu bisturi editorial com mais intensidade justamente ao segundo capítulo* e, ainda assim, tenha solicitado a Piaget um postado a título de réplica, quando Vigotski, já não sendo vivo, não teria o direito à tréplica. É também estranho que os estudiosos de Vigotski no Brasil e no exterior *mantenham um enorme silêncio a respeito desse assunto*. (Duarte, 2004, p. 168-169, grifos nosso)

Duarte (2004) também aponta para o fato que a própria Eugenia Hanfmann ainda convidou Piaget para escrever uma réplica às críticas de Vigotski, escritas décadas antes. Esse e os fatos elencados pelo autor levam realmente a crer que as editoras realmente se incomodaram com o ensaio crítico do autor bielorrusso, a ponto de não só modificar, reduzir e distorcer seu texto e inserir uma nota de rodapé dizendo, sem apontar nenhum estudo para tal, que os seus apontamentos não se aplicam aos textos posteriores de Piaget, mas também de convidá-lo a responder às críticas, sem dar o direito a uma tréplica a Vigotski – há muito já falecido.

Por conta desses fatores, que consideramos como uma distorção da teoria do autor, que não consideramos que essas duas obras, *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*, como sendo de Vigotski, mas sim *atribuídas* a ele, uma vez que não representam o conteúdo de seus próprios escritos. Vale recordar que, conforme já mencionado, embora algumas edições soviéticas também tenham passado por um processo de censura – e devem ser criticadas igualmente por isso –, nenhuma delas sofreu inúmeras modificações, feitas com plena liberdade em cima dos escritos do autor, como essas duas edições estadunidenses, que posteriormente foram traduzidas para vários idiomas, inclusive para o português brasileiro.

Considerações finais

Como colocado na segunda seção deste texto, reconhecemos todo o esforço e trabalho despendido para a publicação de *Thought and language* e *Mind in society*. Além disso, compreendemos também que as circunstâncias da época dificultaram os editores de ambos os lados – tanto na União Soviética quanto nos Estados Unidos. Nesse sentido, foi uma verdadeira conquista que as obras tenham sido publicadas e possibilitado que Vigotski não caísse no ostracismo e obtivesse a fama que ainda tem até os dias de hoje. Entretanto, com todo o conhecimento já adquirido acerca de sua obra, estando em um contexto completamente distinto da

publicação desses dois títulos e com as pesquisas mais recentes que apontam todas as suas problemáticas, não há mais justificativas plausíveis para a comunidade científica se manter referenciando a esses livros, acreditando estarem se fundamentando no pensamento de Vigotski.

Em nossas investigações anteriores, nos deparamos com dados realmente alarmantes: ao analisarmos as monografias de conclusão de um curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira, elaboradas dentro de um período de dez anos (2012 a 2021), que se fundamentam em Vigotski de algum modo, chegamos à conclusão que 78,26% dos textos selecionados se embasam em pelo menos uma das edições nacionais dessas duas obras, sendo que mais de um terço do total (34,78%) se baseiam exclusivamente em *A formação social da mente* (Thaler-Beck, 2023). As críticas de Prestes (2010), por sua vez, aparecem em cerca de 10% dos textos – nenhum deles cita o trabalho de Duarte (2004) –, o que é muito pouco, mas, por outro lado, indica que seus apontamentos não têm sido completamente ignorados nos cursos de formação de professores, embora não tenha percebido progressão ao longo dos anos.

O que pretendemos investigar a partir de agora é quais são os argumentos e concepções que sustentam o uso desses livros como suposto fundamento da teoria de Vigotski na atualidade – será que se trata de desconhecimento das críticas ou discordâncias delas? Se há discordâncias, quais são? Esperamos, assim, promover um debate sério e crítico com a comunidade científica acerca do que se compreende como teoria de Vigotski no Brasil. Não se trata, evidentemente, de caminhar para um discurso autoritário que só considera uma certa interpretação do autor como correta e outras que diferem como incorretas, mas sim de avançar com o conhecimento científico a partir de um maior rigor nas produções, nas pesquisas e nas práticas que se embasam a partir dessa teoria.

Referências

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, A. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: Algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

GOLDER, M. A formação social e cultural do psiquismo. [Entrevista cedida ao] **Jornal do CRP-06**, São Paulo, ano 15, n. 96, p. 3-5, nov/dez. 1995.

KRAVTSOVA, E. E.; KRAVTSOV, G. G. Pedologia histórico-cultural de L. S. Vigotski. [Entrevista cedida a] Zoia Prestes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. *In*: PRESTES, Z. **Vigotski**: presença e atualidade em entrevistas. São Paulo: Lavrapalavra, p. 79-94, 2021.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIFANOVA, T. M. A neta científica de L. S. Vigotski. [Entrevista cedida a] Zoia Prestes. *In*: PRESTES, Z. **Vigotski**: presença e atualidade em entrevistas. São Paulo: Lavrapalavra, p. 31-50, 2021.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, p. 135-155, 2004.

PRESTES, Z. Obschenie e a teoria histórico-cultural. **Educação em Foco**, *[S. l.]*, v. 23, n. 3, p. 851–874, 2018.

PRESTES, Z. R. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 5-14, 2014.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões

no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
PRESTES, Z. R.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 29, n. 3, p. 327-340, 2012.
PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Pontes ou muralhas: exame crítico de traduções de conceitos da teoria histórico-cultural. **Revista Educativa - Revista de Educação**, v. 25, n. 1, p. 19, 2022b.
PRESTES, Z.; TUNES, E. Lev Semionovitch Vigotski: a atualidade de seu pensamento impõe a recuperação de sua obra. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-14, 2022a.
SILVA, F. G.; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 633-661, 2004.
THALER-BECK, M. **Traduções de obras atribuídas a L. S. Vigotski no Brasil e seus impactos em monografias do curso de Pedagogia da UFF/Niterói**. 2023. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, 2023.
TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008.
TUNES, E. Entrevista com Elizabeth Tunes. [Entrevista cedida a] Ingrid Lilian Fuhr, Daliane Silva do Amaral e Aline de Souza Pereira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-13, 2021.
VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização: Michael Cole, Vera Jonh-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL COMO UMA EXPRESSÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL EM TEMPOS DE ESPERANÇA PARA OUTRA REALIDADE POSSÍVEL

Monica Paiva Volpato Santos
monicavolpato19@gmail.com

Alex Luiz de Oliveira Vieira
professor.alexvieira@gmail.com

Introdução

Compartilhar reflexões realizadas sobre o papel dos Pré-vestibulares Sociais (PVS), como uma expressão da dualidade educacional brasileira, é o objetivo deste texto. Em diálogo com Bloch (2005), interpelamos os PVS como um móvel de esperança para jovens e adultos das classes populares que aspiram o acesso ao ensino superior. Com efeito, contribuir para a análise do fenômeno dos PVS na organização dessas iniciativas ao registrar aspectos particulares de sua constituição, bem como sinalizar que nós, educadores, estamos firmes no jogo de disputa por uma outra sociedade possível.

Formulamos a hipótese de que a criação de PVS, a despeito das contradições que lhes são inerentes e dos seus objetivos, constituem espaços de sociabilidades pelos quais jovens e adultos podem ampliar consciência crítica sobre as condições criadas pelo capitalismo neoliberal que interditam possibilidades para o direito à educação pública de qualidade com vistas ao acesso ao Ensino Superior. Apesar de serem manifestações da crise do capitalismo e de suas contradições os PVS são organismos sociais que tensionam governos e parlamentos para a criação de políticas públicas de

acesso às universidades, tais como o Programa de Financiamento Estudantil - FIES[1], o Programa Universidade para Todos - Prouni[2], o Programa de Inclusão Social e Racial[3] para os vestibulares nas instituições públicas de ensino superior bem como o Programa Incluir[4] destinado a pessoas portadoras de alguma deficiência. O discurso da oferta que se amplia se contrapõe, no entanto, de fato à garantia do acesso, fruto de inúmeras desigualdades produzidas pela formação econômico-social da sociedade brasileira, de capitalismo periférico e enraizado no modo de produção escravocrata.

Apresentamos como uma questão essencial para a melhor compreensão do fenômeno dos PVS algumas evidências que o caracterizam como espaços importantes para realização de "sonhos diurnos"[5] (Bloch, 2005) da juventude trabalhadora. Buscamos como objetivo, à luz do materialismo histórico e dialético, contribuir com a produção acadêmica que estuda esse tema com a área educacional, em especial, com o campo da Educação Popular.

Para tanto, iremos examinar a problemática da dualidade educacional, como uma das fontes que originaram movimentos de criação de PVS, sua expansão no território brasileiro, destacando a criação do Fórum de Pré-vestibulares Populares do Estado do Rio de Janeiro (FPVP-RJ)[6], e as características que os colocam como

[1] Lei n 10.260/2001

[2] Lei nº 11.096/2005

[3] Lei nº 12.711/2012

[4] Lei Nº 10.098/2000; Lei nº 10.048/2000; Decreto Lei nº 5.296

[5] Para Ernst Bloch, o sonho diurno é o sonhar acordado, uma forma da esperança necessária para alimentar a fé no futuro a realizar.

[6] O FPVP -RJ foi fundado a partir de uma articulação dos cursos no Seminário de Educação Popular de Pré-vestibulares Comunitários em 2017, ano seguinte ao golpe que destituiu a ex-Presidente Dilma Roussef, sendo um instrumento das classes subalternas para resistirem, e se articularem para recuperar direitos e conquistar outros novos. (Vieira, 2024 p.48) que vem discutindo em eventos comunitários junto com a juventude os papéis do Pré-vestibular Social nesse momento em que o Ensino Médio é alvo de reformulações na já criticada Lei nº

espaço de potencialização da juventude trabalhadora como inéditos viáveis.

São muitas as realidades quando se pensa em formas de resistência à opressão imposta pelo capitalismo. Neste texto, optamos por destacar as conquistas, pontos de convergência entre movimentos sociais e os PVS.

Os Pré-Vestibulares Sociais como fruto das desigualdades e dualidade educacional

Nosso texto faz recortes temporais e destaca estudos precedentes que sustentam a análise produzida que é fruto dos debates realizados na disciplina Políticas Educacionais na Contemporaneidade, realizada pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ, e em nossa pesquisa de mestrado sobre os Pré-vestibulares Sociais. Dos textos trabalhados na disciplina destacamos "A Educação Básica no Brasil", Cury (2002), que, em síntese, corrobora para o que educadores e pesquisadores críticos refletem sobre a dialética entre sociedade e estado, denunciando a perversa concentração de renda e riqueza que determina o direito ao acesso e à permanência das classes populares na escola e ao conhecimento sistematizado e universal.

Este autor traz elementos analíticos que se relacionam direta ou indiretamente com o fenômeno do surgimento dos PVS, ao afirmar que "A primeira preliminar é não ignorar o que é a situação do Brasil em matéria socioeconômica" (Idem, p. 169) e, a segunda, é a de valorizar o conceito moderno de Educação Básica como direito constitucional juridicamente protegido por um pacto federativo, ameaçado por condições de financiamento e por um lapso estrutural na organização do Ensino Médio, pressionado por disputas políticas de interesses de classe e frações de classe. Sobre esta etapa da Educação Básica, Cury articula três funções clássicas:

13.415/2017, que representa a nosso ver um exemplo de como a dualidade educacional se perpetua no desmonte de políticas públicas.

> (...) do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico. (Cury, 2002,182).

A Constituição Federal de 1988 materializou o ordenamento jurídico definindo os direitos sociais fundamentais necessários à reprodução da vida com dignidade. Entre eles, o direito à educação, determinando a lei suplementar, no caso, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) que veio a organizar e estruturar a Educação Básica e o Ensino Superior. Contudo, conforme assinalamos anteriormente, ao longo de nossa história republicana e por força das elites dominantes, o direito à educação da classe trabalhadora não tem se revestido em potencialidade para o efetivo direito à cidadania social.

Com efeito, o texto de Cury (2002) aprofunda uma análise sobre os impactos que a focalização nas políticas públicas no Ensino Fundamental trouxe para a Educação Infantil e ao Ensino Médio. Ambos abandonados negligenciados e, segundo a análise do autor por questões estruturais ligadas ao financiamento e aos impasses da organização do pacto federativo que caracteriza a gestão da Educação Básica ao não superar as dualidades intrassistemas.

O texto de Cury (2002) é o ponto de partida escolhido para construção deste artigo, mas não o resume. Nele podemos verificar como a Educação foi pensada como privilégio e não como direito. Tanto no período do império, quanto no âmbito da velha república, e como as políticas são descentralizadas, voltadas para as elites e geraram uma massa de excluídos da educação pública e formal, dividida pelo poder do capital, o que nos aponta uma dualidade.

Das desigualdades sociais à construção da esperança a partir dos PVS

É possível que consigamos vislumbrar a importância do espaço ocupado pelos PVS como um elemento de esperança para o acesso ao ensino superior por jovens e adultos trabalhadores. Organizados por um caráter de cunho social, comunitário ou popular, em modalidade gratuita ou parcialmente gratuita, os PVS são constituídos por ações, geralmente voluntárias, de caráter compensatório e/ou de crítica à sociedade capitalista. Grosso modo, os PVS buscam fazer frente

às ausências do Estado na oferta da educação de qualidade para jovens e adultos da classe trabalhadora. São iniciativas que expressam lograr êxito em seus objetivos e impulsionar organizações sociais populares na defesa de seus direitos constitucionais, ainda que de forma não estruturada, para o ingresso da classe trabalhadora ao Educação Superior.

Outrossim, cabe-nos destacar sobre o que entendemos como Educação Superior que é tão almejada pela classe trabalhadora e dessa forma destacamos Saviani (2002):

> Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as universidades de pesquisa que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista. Por esse caminho o modelo napoleônico, que marcou fortemente a organização da universidade no Brasil, vem sendo reajustado pela incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana. Nesse modelo a prevalência da sociedade civil enseja um maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado. (Saviani, 2002, p.11)

Esse estreitamento da universidade com as demandas do mercado constitui na população uma crença que de que, a partir do diploma superior, o estudante terá mais condições de se inserir nas

relações de trabalho. Para ver além do senso comum é preciso analisar que tipo de cursos em nível do Ensino Superior está sendo pensado para a classe trabalhadora, a de formação para o trabalho simples.

Estudar dualidade educacional é tratar do conceito de Política. Para (Gramsci apud Reis, 2018) em seus estudos sobre Estado e Poder a política está ligada ao seu tempo e as relações de opressão, concentradas no conceito de bloco histórico:

> Para Gramsci, não existe uma relação de primazia de uma esfera sobre a outra, tampouco uma relação unilateral entre elas e, menos ainda, uma simples relação de causa e efeito, mas um vínculo orgânico e dialético, cujas determinações só podem ser apreendidas no conjunto das relações desenvolvidas em determinado processo histórico. (VASCONCELLOS, SILVA & SCHMALLER, 2013)

As políticas públicas no sistema capitalista são desenhadas para públicos específicos, mas sempre dentro de uma lógica de não transformação e, sim, de conformidade. A base para que haja sustentação desse sistema de exploração é que as desigualdades sociais sejam perpetuadas e sejam acomodadas, de tempos em tempos, com políticas formuladas a partir de uma visão compensatória para que não haja bruscas rupturas no tecido social.

Ao compreender que a política é um histórico campo de disputas somos chamados a pesquisar as bases com as quais essas disputas ocorrem na América Latina. Para tanto, recorremos a Quijano (2005, p 117) em sua análise sobre as forças políticas que estão na raiz das

desigualdades econômicas, ao afirmar que: "a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros". Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo das relações de dominação que a conquista do território exigia para a acumulação da riqueza das metrópoles. Era necessário dominar, escravizar, para explorar. Nessas bases, consequentemente, foi classificada a população da América, nesse

novo padrão de poder. Assim surge a periferia do mundo e o capitalismo dependente. A exploração é a marca da organização econômica e social da constituição da nação brasileira. Assim Coutinho (1980) nos alerta que convivemos com conceitos de erradicar e reduzir a desigualdade social em contínuo conflito. Erradicar exige ir às raízes condicionantes da desigualdade e a redução abarca a acomodação na realidade que se apresenta. A existência dos PVS está enraizada nesse processo histórico.

Em ambos os casos é preciso olhar com esperança e perceber avanços de diferentes naturezas, dentre eles a necessidade de um Pré-vestibular social que expressa, inicialmente, uma busca pela redução da desigualdade mas pode fomentar corações e mentes à reflexão sobre a possibilidade de haver uma erradicação das causas das desigualdades ao melhor compreendê-las, visto que como afirma Bloch (2005,p.106) "O ser humano ainda não é impermeável, o curso do mundo ainda não está decidido, encerrado" O processo de disputa pelo mundo possível ainda não acabou. Há na esperança a resposta ao medo e os jovens são expressões de um ainda ser otimista. Mesmo que desde a colonização a busca pela redução da desigualdade, que é uma expressão que revela a conciliação pelas elites, estivesse presente em discursos legislativos, executivos e judiciários em diferentes momentos, a busca pela erradicação da pobreza não se desdobra em políticas contra o modelo econômico vigente.

Uma marca dos diferentes ciclos e políticas educacionais é a forma desigual como elas são formuladas e aplicadas.

> Incapazes de distinguir com clareza os interesses nacionais permanentes, buscando nas fórmulas jurídicas as soluções imediatistas e transitórias, insistem em coexistir, no temor e no erro, com o povo. Nossa história, de evolução muito lenta até recentemente, se compõe de pequenos sucessos, fruto mais da paciência, da persistência, do otimismo, do estoicismo do povo, que do jeito ou habilidades da minoria dominante. Esta encontra no compromisso político um meio de ludibriar o povo e de desviar o processo histórico do caminho do progresso e da justiça social. (Rodrigues apud Azzi, 1978)

Dessa forma, também, a formação histórica e política do Brasil tem como base a crença de que não há direitos para todos, e que a segregação é algo natural, eternizada no ditado popular: "Farinha pouca, meu pirão primeiro!".

Uma sociedade egoísta, excludente, eurocêntrica, capitalista produz historicamente desigualdades sociais, entre as quais a educação, pois se organiza com uma política que perpetua a dualidade de processos regulados por legislações criadas para os cidadãos, classificados em categorias de consumo, em relações de caráter predatório e de expropriação do trabalhador.

A concepção da escola como vetor da civilização é uma invenção imperial (Veiga, 2008). A escolarização do povo apresentou-se como condição de homogeneização cultural, uma necessidade estrutural ao modelo de exploração, e não teve como alvo os filhos da elite branca. Somente no século XIX, a escola foi pensada para os filhos da classe trabalhadora como arremedo de democratização, pois:

> Atualmente se verifica a democratização de acesso a todos os níveis de certificação, mantendo-se a diferença qualitativa entre percursos da classe trabalhadora e os das classes dominantes. (Rummert, Algebaile e Ventura 2013, p. 723)

A compreensão de que a escola não resolverá o problema da desigualdade, que não é gestado na escola, é determinante que a sociedade se ponha em ação.

Explorada a origem da dualidade educacional, avançamos sobre a origem dos cursinhos Pré-vestibular e, para tanto, registramos a definição adotada de vestibular[7]como um instituto criado no Brasil, a partir de 1911, quando exames de admissão se tornaram obrigatórios para acesso à Educação Superior. Em 1915, o termo começa a ser designado para a função que exerce até hoje, selecionar. Atualmente, temos o Exame Nacional do Ensino Médio

[7] A palavra vestibular origina-se do latim , vestibulum que significa entrada. http://www-unit-br.cdn.ampproject.org

(ENEM) que cumpre essa função por meio de uma metodologia avaliativa e que tem como requisito a conclusão da Educação Básica. Como ações preparatórias para esses exames surgem os cursinhos pagos de pré-vestibular, mas não com caráter social e ou popular.

Aqueles que se aproximam dos debates sobre desigualdade social e dualidade educacional, adjetivamos de Social a partir da definição apresentada por (Zago, 2009) ao sinalizar a abrangência, a diversidade e a unidade de propósitos: a participação popular:

> Os cursinhos pré-vestibulares populares são iniciativas sem fins lucrativos, que contam com a participação de instituições religiosas, associações comunitárias, universidades, estudantes egressos desses mesmos cursos, professores, entre outros atores sociais (Zago, 2009)

São parte da história dos movimentos sociais e da Educação porque são conquistas das lutas dos subalternos em direção a um horizonte. Nesses termos, Bloch (2005) vai chamar de realização de utopia concreta pois são expressões de avanços realizados em lutas por direitos sociais mesmo frente às dificuldades. O aumento desse fenômeno social demonstra que os

excluídos não se calam, não se acomodam, ocupam espaços, denunciam os processos históricos excludentes que, apesar destes, nos fizeram chegar até aqui, em um tempo marcado por compromissos de reparação movidos pela esperança. A implementação de políticas de caráter reparador são utopias concretas que devem ser valorizadas e celebradas.

O tema Educação esteve presente em todas as sete Constituições Brasileiras, o que reflete que sempre esteve, em meio a diferentes correntes de projetos políticos, ser objeto de intensa disputa. Já a Educação Popular ganha força somente no fim dos anos de 1950 e início da década de 1960 em um momento em que acordos entre o Estado e a Igreja Católica objetivaram condições para que estes dois setores realizassem, conjuntamente, ações dirigidas às camadas populares". (Alvarenga, 2021, p.72)

Em meio ao movimento de redemocratização, movimentos de Educação Popular começaram a se organizar e a cobrar a redução da desigualdade e esse conjunto de forças foi terreno perfeito para realização de iniciativas como a formação de movimentos em diferentes áreas, que geraram práxis de uma esperança em ação, tais como na cultura a criação do Teatro do Oprimido[8], movimentos de renovação em igrejas, como a Teologia da Libertação[9] e as Organizações Eclesiais de Base na igreja católica (CEBS)[10] bem como a proliferação de igrejas neopentecostais[11]. A criação de novas organizações políticas como formação de partidos políticos e sindicatos, o fortalecimento do chamado terceiro setor e abertura de organizações sociais não governamentais (ONG) ligadas à sociedade civil e as empresas marcaram o final dos anos 80 já com uma aproximação ou apropriação perigosa do mercado como que chancelando ações que nasceram da base popular e enfraquecendo as conquistas. Adicionalmente os movimentos sociais e campanhas de comunicação como Movimento Sem Terra, Natal sem Fome e Fome Zero demonstravam um clima de inconformismo e mudanças em curso. Avanços que não podem ser considerados modestos.

É nesse cenário de redemocratização e de efervescência da busca pela redução da desigualdade social que a criação de iniciativas populares de Educação Popular pontuais começa a acontecer nos campos e nas periferias urbanas. No entanto, foi com a Política de Cotas, a Lei nº 12.711/2012, que houve a ampliação destes cursos pelo Brasil, que já existiam enquanto movimento social[12].

---

[8] Teatro do Oprimido : BOAL,Augusto. Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

[9] Teologia da Libertação : Teologia da Libertação, São Paulo, Paulinas, 1986.

[10] CEBS: http://revistaeclesiasticabrasileira.itf.edu.br

[11] proliferação de igrejas neopentecostais:www.ipea.gov.br

[12] O termo "movimento social" surgiu na década de 1960 no Ocidente, designando movimentos de massas, que clamavam por mudanças pacíficas e inicialmente eram desinteressadas pelo poder do Estado (ALONSO apud Vieira, 2024 p.36).

Zago (2009) aponta que a expansão do ensino básico já no início do século XXI teve como uma das consequências o aumento da demanda das populações pelo ensino superior, o que ampliou a relação candidato-vaga no sistema de seleção, sobretudo nas instituições públicas. Tal quadro fortaleceu os movimentos sociais que possuem a bandeira do modelo público de ensino e desejam que as universidades permitam o acesso a amplos segmentos da sociedade que ainda hoje são excluídos. Uma das características destes cursos é buscar "democratizar e possibilitar o acesso a uma população que, historicamente, vem sendo excluída do ensino superior, tais como negros, famílias de baixa renda, estudantes das escolas públicas e moradores dos bairros populares" (Idem, 2009, p.255). São características do Pré-vestibular Social ser contra a desigualdade social, ser não escolar e partir da Educação Popular.

Adicionalmente, políticas públicas de acesso ao Ensino Superior foram se constituindo no processo de redemocratização do Brasil.

> É importante apontar que os PVPs participaram de mobilizações que lograram importantes conquistas, tais como Programa Universidade para Todos (Prouni) do Governo Federal, que concede bolsas integrais e parciais em instituições privadas de Ensino Superior, e as cotas para negros em universidades públicas. Desta maneira, o ingresso ao ensino superior por meio do vestibular passou a considerar as variantes de etnia, cor ou raça, origem escolar, renda familiar e necessidades físicas. Assim, não é mais só o mérito individual que conta, de acordo com a atual Lei 5.346/2008 (BRASIL, 2008) (Vieira, 2024, p. 35)

A fim de identificar os motivos da expansão dos cursos Pré-vestibular decorrente da criação de políticas de acesso às universidades para a população pobre observa-se estatísticas do Ensino Médio no país. Dados do Censo Escolar apontam que, em 2023, foram registradas 7,7 milhões de matrículas no ensino médio com ligeira queda de 2,4%, em relação a 2022. Essa tendência era esperada em função do aumento das taxas de aprovação no

período da pandemia da Covid 19[13]. Outro dado é o aumento da procura, em 2023, ano em que foram registrados 2,5 milhões de estudantes. Desses, 2,3 milhões, na rede pública e cerca de 200 mil, na rede privada.

Apesar da ampliação das matrículas, dados demonstram que os desafios encontrados em todas as etapas da Educação Básica, se evidenciaram, especialmente, no Ensino Médio devido à pressão econômica que impõe que a juventude se molde ao modo produção do capitalismo, resultam, por exemplo, paradoxalmente na evasão destes jovens. Concordamos com Rios (2023), que sugere:

> (...) talvez o que possa ser anunciado como conflito dos jovens com a escola, ilustrado pela evasão, abandono e não procura, seja já um sintoma de que a ilusão de inserção no mundo do trabalho através dessa escolaridade esteja se esgarçando. Ou talvez seja sintoma de uma dinâmica social para além dos muros da escola que os expulsa dos processos formais de escolarização. Ou talvez sejam as duas ordens de questão ao mesmo tempo. (Rios, 2023, p.75-76)

Em meio a desilusão com a escola e com o mundo do trabalho, adicionamos ao debate uma outra característica dos PVS: o apoio coletivo contra o medo. Para o jovem que busca superar as barreiras impostas pela dualidade educacional, o componente do medo está exposto de forma ainda maior do que para outras classes que contam com recursos de suporte acadêmico e psicológico. O desafio imposto à juventude trabalhadora é perturbador.

Segundo Bloch, o medo se origina na raiz de toda ausência de respostas para questões fundamentais que nos definem como humanos (2005 p.1)

> Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Que esperamos? O que nos espera?

[13] Pandemia Covid 19 - Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo "pandemia" se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.

> Muitos se sentem confusos e nada mais. O chão balança. Eles não sabem por que nem de quê. Esse seu estado é de angústia. Tornando-se mais definido é medo. (Bloch, 2005, p.1)

A dinâmica econômica capitalista que atinge a todos, mas especialmente aos jovens da classe trabalhadora, e esta consciência nos permite compreender como o estado de medo é minimizado no espaço coletivo do Pré-vestibular Social. Para Bloch (2005), o medo é inerente à condição humana e pode potencializar a limitação ou a expansão da visão crítica do mundo. O medo e angústia do devir são inerentes a classe jovem trabalhadora em diferentes campos da vida. Todos estão em uma travessia. Na organização de um Pré-vestibular de caráter popular, social e ou comunitário o papel de combate ao medo é fundamental, porque apoia o processo de transitar para outra realidade possível em um fazer diário e coletivo, o que Bloch (2005) denomina de "Ubergang zum Ansderswo", expressão alemã que representa conceito de travessia para construção de uma nova forma de estar no mundo. Para Bloch a utopia é um "modo de estar no mundo "um sonhador sempre quer mais" (Bloch, 2005, vol.2 p. 9). Assim ações de acompanhamento de evasão, rodas de conversas e fóruns ajudam na travessia.

Ao ultrapassar a seleção produzida pelo Estado, que exclui o direito ao sonho, a meritocracia se apresenta com discurso e desafio que amedronta os jovens. É uma etapa da vida em que se deve estar unido em classe. O discurso neoliberal da meritocracia, do esforço pessoal e do empreendedorismo são apontadas como saídas individuais e coloca no jovem a "culpa" do não acesso ao Ensino Superior. Passar por esse "moedor de sonhos", que é o vestibular e de forma solitária, é uma experiência de negação de direitos à população jovem trabalhadora tão esperançosa por mudanças, que depositam seus esforços em uma ilusão de que a democracia oportuniza a todos a condição de acesso e que a educação irá resolver todos os problemas socioeconômicos que são reflexos, na

verdade do capitalismo, metabolicamente excludente e fonte de todas as desigualdades sociais.

É importante que a classe trabalhadora reconheça a desigualdade social, bem como compreenda as formas como acontece a dualidade educacional, ambas forças externas que interferem em sua realidade de conseguir ou não uma mobilidade projetada, portanto, é papel do PVS questionar sua própria existência como expressão de uma luta de classes. Dessa forma, os cursinhos que atuam a partir de causas específicas são expressões de ausências ou falhas em políticas públicas e sua existência se torna manifesto de transgressão daquela comunidade.

À guisa de conclusão

Para o marxista Bloch (2005 p.2) "Pensar é transgredir", é não se conformar com um cenário de pouquíssimas oportunidades. Os PVS que não se deixam capturar pelo fetiche do mercado, semeiam a esperança comunitária e promovem. Um lugar de escuta, acolhimento e vínculo com o território, ações que concretizam a utopia de desenhar novos destinos para todos os envolvidos. Podem ser espaços que atuam nas frechas da opressão, logo de resistência.

Durante a pandemia, tivemos esse exercício de acionar novas formas de trabalho tanto na Educação Formal como na Educação Popular. Cuidar do tempo de qualidade, apostar mais na cooperação do que na competição podem transformar o niilismo, a ganância e a obsessão pelo poder, e são contribuições relevantes para tempos de esperança em uma outra realidade possível já vivenciada nos ambientes dos Pré-vestibulares Sociais.

Cabe, ainda, ressaltar a importância do Fórum de Pré-vestibulares Sociais do Estado do Rio de Janeiro (FPVP-RJ) que representa a expansão articulada dos PVS com perspectivas de nutrir sonhos para o horizonte favorável à vida de jovens e adultos da classe trabalhadora. A ampliação dos PVS, no final do século XX, até a consolidação de Fóruns nos dias de hoje demonstra que são

instrumentos importantes para o debate de direitos sociais em um movimento que não tende a retroceder.

Referências

ALVARENGA, M. Movimentos Sociais e Educação Popular: notas sobre a possibilidade da utopia concreta in: **Educação, Movimentos Sociais e Utopias** (org) CASTRO, M.A; SANTOS, AZZI, R; A Interpretação da História do Brasil Segundo José Honório Rodrigues. Em 1978 síntese: Revista da Filosofia, FAJE (Faculdade Jesuítica de Filosofia e Teologia) Belo Horizonte, MG v.5, nº14, 1978 p. 111-155

BLOCH, E. **O Princípio Esperança**. Tradução de Nélio Schneider. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

BRASIL**. Constituição 1988**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF:,Senado Federal,1988.

BRASIL. **Presidência da República**. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília: 23, dez. 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB** n.º 11/2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf /PCB11_2000.pdf>. Acesso em 27 de jul. 2024

CURY, R, J. A Educação Básica no Brasil. In. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxR cxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 de julho 2024

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/ institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_ escolar_2020.pdf>. Acesso em 27 de julho 2024

QUIJANO, A; A Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIS, E. P.., & ROTHEN, J. C.. (2018). Gramsci, as revistas, intelectual e a educação.. **Educação Em Revista**, *34*, e178809. https://doi.org/10.1590/0102-4698178809

RIOS, M. B L; **Jovens sem trabalho e sem escola**: entre experiências de juvenicídio e de esperança no território de São Gonçalo/RJ / – 2023.333f. : i.

RUMMERT, S.M; ALGEBAILE E.; VENTURA J. Educação da Classe Trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n.54, p. 718-738, jul/set.2013.

SAVIANI, D.; **A Expansão do Ensino Superior no Brasil**: Mudanças e Continuidades in Poíesis Pedagógica - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225146/mod_resource/content/1/SAVIANI%202010.pdf>. Acesso em 27 de julho 2024.

SIMÃO, F. P.; SILVA NETO, N. C.; TORRES, J. C. **Popular pre-university entrance exam courses and democratization of acces to higher education**. ORG & DEMO (Marília), v. 21, n. 1, p. 57-70, Jan./Jun., 2020.

VASCONCELOS, K. E. L., SILVA, M. C. da., & SCHMALLER, V. P. V. (2013). (Re)visitando Gramsci: considerações sobre o Estado e o poder. **Revista Katálysis**, *16*(1), 82–90. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802013000100009>. Acesso em: 28 jul. 2024.

VEIGA, C. G. A Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação** [online]2008, v.13, nº39 [Acessado 27 de julho 2024], pp.502-516. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300007>. Acesso em: 28 jul. 2024.

VIEIRA, Alex Luiz de Oliveira. **O fórum de pré-vestibulares populares no Rio de Janeiro e suas concepções sobre formação**

de estudantes das classes subalternas. 2024. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

ZAGO, Nadir. **Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. Perspectiva**, *[S. l.]*, v. 26, n. 1, p. 149–174, 2009. DOI: 10.5007/2175-795x.2008v26n1p149. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p149>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PLANO NACIONAL E PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: UM OLHAR REFLEXIVO

Mônica de Souza Motta
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PPFH
monica_mtt2004@yahoo.com.br

Resumo: O estudo investigativo parte do desenvolvimento de uma pesquisa, em andamento, no doutorado, no campo das políticas públicas e formação humana (PPFH/UERJ) e apresenta como objetivo provocar algumas reflexões e análises dos Planos Nacional e Municipal de Educação. No campo teórico-metodológico, a pesquisa encontra-se alicerçada na perspectiva do materialismo histórico-dialético. E desta forma, pactuamos com os indicativos de Frigotto (2010), compreendendo que o materialismo histórico-dialético se caracteriza em um contexto de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e consequentemente a transformação dos fenômenos sociais. Neste sentido, analisaremos questões que abarquem as políticas públicas educacionais frente ao direito à Educação Infantil, envolvendo as especificidades do contexto local. Assim, destacamos o município de São Gonçalo, locus empírico da nossa pesquisa, classificado como segundo maior município do Estado do Rio de Janeiro. E desta forma, caminhamos para um diálogo reflexivo, abrangendo dados educacionais de âmbito nacional e municipal no campo da consolidação do direito à Educação Infantil. Neste sentido, trazemos para a discussão e reflexão o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014–2024), documento norteador para a elaboração dos Planos Municipais de Educação em todo o país, pactuando com os indicativos de Evangelista (2012, p.56) frente à análise dos Planos. Estes frutos de "… práticas sociais e expressões da consciência humana possível em um dado contexto histórico e político". Os Planos de Educação são caracterizados como uma política de Estado, visto que possuem metas e estratégias que abarcam uma vigência decenal, atravessando mandatos governamentais. Assim, configuram uma nova cultura política (SOUZA; ALCÂNTARA, 2017). Os Planos de Educação sofreram forte impacto com a política de austeridade fiscal implementada na última década, em especial, com a aprovação da Emenda Constitucional de n.º 95/2016, que determina os limites do Teto de Gastos, afetando diretamente o orçamento destinado à

educação pública. E desta forma, afligindo o cumprimento das metas e caracterizando que o direito à Educação Infantil apresenta fragilidade frente à garantia da expansão e da universalização do atendimento.
Palavras-chave: política Pública, planos de Educação, direito à Educação Infantil.

Introdução

A pesquisa parte de um estudo em andamento, no doutorado, no campo das políticas públicas e formação humana (PPFH/UERJ). E apresenta como objetivo provocar reflexões no campo das políticas educacionais frente à análise dos Planos Nacional e Municipal de Educação. Assim, destaco o Plano Nacional de Educação, Lei de n.º 13.005/2014 e o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (PME/SG), Lei de n.º 658/2015, alterado pela Lei de n.º 1.067/2020 (SÃO GONÇALO, 2020). Estes configuram instrumentos de cunho democrático e, desta forma, tencionamos um especial debate no âmbito do direito à Educação Infantil.

No campo teórico-metodológico, o estudo investigativo apoia-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Assim, compreendendo que a pesquisa abarca uma determinada configuração de realidade, ou seja, um certo recorte da percepção do mundo.

E neste sentido, buscamos a apreensão, compreensão e explicação do objeto investigativo no campo da educação, entendendo que forma e conteúdo possuem uma correlação orgânica entre si, relacionam-se um com outro, a medida que, não existe conteúdo disforme, como de igual modo, não há forma desprovida de conteúdo, (CHEPTULIN, 1982).

Neste contexto, abordaremos questões que envolvem as políticas públicas educacionais frente ao direito à Educação Infantil, em torno de um contexto local. Assim, destacamos o município de São Gonçalo, locus empírico de nossa pesquisa, classificado como segundo maior município do Estado do Rio de Janeiro.

E desta forma, caminhamos para um diálogo reflexivo, abarcando dados educacionais, articulando as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica e significativa, para melhor compreensão do objeto em âmbito nacional e municipal no campo da consolidação do direito à Educação Infantil.

Assim, compreendendo que as análises quantitativas não se baseiam em perspectivas isoladas, mas integram e influenciam as reflexões qualitativas do objeto, conforme nos indica Cheptulin (1982, p. 213) "uma qualidade nova, surgida em decorrência de mudanças quantitativas determinadas, não se comporta de maneira passiva em relação a essas últimas, mas, pelo contrário, exerce uma influência de volta (...)".

Neste sentido, trazemos para a discussão e reflexão o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014–2024), documento norteador para a elaboração dos Planos Municipais de Educação em todo o país, pactuando com os indicativos de Evangelista (2012, p.56) entendendo que os mesmos derivam de "… práticas sociais e expressões da consciência humana possível em um dado contexto histórico e político".

Além desta introdução, este artigo apresenta mais duas seções. Na primeira seção, caminhamos para uma análise reflexiva frente às vigências dos Planos de Educação (Nacional e Municipal). Na segunda, pensamos nos desafios e perspectivas referentes ao monitoramento e cumprimento da *Meta 1* dos Planos de Educação (Nacional e Municipal). E por fim, caminhamos em busca de delinear algumas reflexões em torno das considerações finais.

Planos de Educação (Nacional e Municipal): término de suas vigências?

Os Planos de Educação (Nacional e Municipal) são configurados como uma política de Estado, visto que possuem metas e estratégias de abrangência decenal, atravessando mandatos governamentais. Assim, caracterizam uma nova cultura

política (SOUZA; ALCÂNTARA, 2017). E desta forma, fomos impulsionados a refletir sobre a atuação do Estado no âmbito da formulação dos direitos e da democracia (BOSCHETTI,2009).

Ao nos aproximarmos do término de vigência do atual Plano Nacional de Educação (2014–2024) e consequentemente dos Planos Municipais de Educação. O Presidente da República convoca em caráter extraordinário, por meio de decreto presidencial de n.º 11.697/2023, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), edição 2024.

Assim, estipulou a responsabilidade de realização da Conferência Nacional pelo Ministério da Educação (MEC), indicando que a mesma seria precedida por conferências estaduais, distritais e municipais, que estariam vinculadas e orientadas pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), visando analisar e discutir o Documento de Referência publicado pelo respectivo FNE.

A CONAE apresentou o tema *"Plano Nacional de Educação 2024–2034: Política de Estado para garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável"*, tendo os seguintes objetivos específicos: a avaliação da consolidação do atual PNE (2014-2024), proposições para a elaboração do próximo PNE (decênio 2024–2034) e a identificação dos desafios, bem como das dificuldades de âmbito educacional.

E desta forma, apresentou um documento de referência dividido em sete eixos, os quais destacamos:

> **Eixo I —** O PNE como articulador do Sistema Nacional de Educação, sua vinculação aos planos decenais estaduais, distrital e municipais de educação, em prol das ações integradas e intersetoriais, em regime de colaboração inter federativa; **Eixo II —** A garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios; **Eixo III —** Educação, Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade: equidade e justiça social na garantia do Direito à Educação para todos e combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência; **Eixo IV —** Gestão Democrática e educação de qualidade: regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão; **Eixo V —** Valorização de profissionais da educação: garantia do

> direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira, e às condições para o exercício da profissão e saúde; **Eixo VI — Financiamento** público da educação pública, com controle social e garantia das condições adequadas para a qualidade social da educação, visando à democratização do acesso e da permanência; **Eixo VII** — Educação comprometida com a justiça social, a proteção da biodiversidade, o desenvolvimento socioambiental sustentável para a garantia da vida com qualidade no planeta e o enfrentamento das desigualdades e da pobreza." (CONAE, 2024, p. 15).

Os eixos abordaram as formulações de problemas, causas, objetivos, diretrizes, metas e estratégias para a formulação do próximo Plano Nacional de Educação 2024–2034. A CONAE aconteceu em janeiro de 2024 em Brasília–DF, reunindo mais de 2.500 pessoas, envolvendo delegadas/os, observadores e palestrantes.

Neste sentido, destacamos que a conferência apresentou a avaliação de 8.651 emendas enviadas pelos estados, distrito e municípios. Paralelamente, ocorreram sete plenárias de análise e discussão do documento, sendo fundamental para a elaboração do próximo Plano Nacional de Educação.

A culminância foi exatamente o documento final da CONAE 2024, visando a garantia plena do direito à educação a todas as pessoas. Na busca de uma educação engajada com a justiça social, a proteção da biodiversidade e o desenvolvimento socioambiental sustentável. No Palácio do Planalto, em uma cerimônia, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, com o Ministro de Estado da Educação, Camilo Santana, assinou no dia 26 de junho do ano de 2024 o Projeto de Lei (PL) de n.º 2614/2024 do próximo Plano Nacional de Educação (2024–2034).

O Projeto de Lei (PL) foi encaminhado ao Congresso Nacional em 27 de junho de 2024, sendo construído pelo Ministério da Educação (MEC), após discussões e análises, que consideraram propostas do documento final elaborado na CONAE.

E desta forma, o Ministro da Educação enfatizou que o projeto estará sendo submetido a um forte debate nas casas legislativas —

Câmara dos Deputados e Senado Federal —. O atual Plano Nacional de Educação (2014–2024) teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025 por determinação da Lei n.º 14.934/2024, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Os Planos de Educação (Nacional e Municipal): monitoramento e cumprimento das metas

Em 25 do mês de junho do ano de 2023, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação apresentou um balanço do atual Plano Nacional de Educação, Lei de n.º 13.005/2014. Desta forma, foi constatado o descumprimento de 90% das metas, como também indicou que 10% foram cumpridas, 13% sofreram retrocesso e 35% apresentaram lacunas de dados, configurando um descaso frente à consolidação e/ou efetivação das metas.

Assim, destacamos a *Meta 1* do PNE (2014/2024), recorte do nosso estudo investigativo, que determina, a universalização da Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, até o ano de 2016. E aponta a ampliação da oferta para creche, crianças de 0 a 3 anos, em torno de 50% até o final da vigência do PNE. (BRASIL, 2014).

Neste sentido, caminhamos para a abordagem de dois indicadores que compõem a *Meta 1:* indicador *1A* e indicador *1B.* Estes são utilizados como instrumentos operacionais com vistas ao monitoramento da realidade social. E desta forma apresentam o quantitativo de matrículas efetivadas por instituições públicas, privadas, conveniadas e filantrópicas. O *indicador 1A* apontou o percentual das crianças de 0 a 3 anos que frequentavam escola/creche no país.

Assim, podemos observar que, entre os anos de 2014 a 2022, foram registrados em torno de 29,6%, tendo um aumento no atendimento para 37,3%, o que demonstrou um crescimento pouco expressivo para a efetivação da meta. Cabe destacar que o cenário antes da COVID-19 evidenciava o descumprimento da meta e, com

a pandemia, a perspectiva da ampliação do atendimento ficou mais frágil.

Neste contexto, o indicador *1B* tratou do percentual de matrículas para as crianças de 4 a 5 anos, indicando a universalização da pré-escola, até o ano de 2016. Entretanto, no ano de 2022, o atendimento estava em torno de 93%, indicando o não cumprimento da meta. Os estudos realizados pela *PNAD Contínua* apontaram um retrocesso desde o ano de 2019.

O município de São Gonçalo–RJ, lócus empírico da nossa pesquisa. Está localizado na periferia da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, caracterizado no segundo município em contingente populacional do estado, em torno de 896.744[1] pessoas, conforme dados do IBGE (2022). Assim, apresenta inúmeros desafios no campo das políticas educacionais. E desta forma, justifica a relevância dos estudos e movimentos investigativos em torno das políticas para o atendimento da Educação Infantil.

Em busca de contextualizarmos o atendimento educacional às crianças na faixa etária da Educação Infantil no município de São Gonçalo-RJ, nos reportamos aos dados disponíveis no IBGE (2014; 2017). Com base nos registros de nascimentos, encontramos uma variável em torno de 10.000[2] nascimentos ao ano, apresentando uma taxa de mortalidade infantil por volta de 12%.

O recorte referente aos anos de 2014 ao ano de 2017 ocorreu por configurarem os períodos referentes: a formulação do plano (2014) e o momento do monitoramento do mesmo (2017) por meio do relatório de avaliação. Assim, compreendemos a importância do movimento de elaboração, planejamento e implementação de políticas públicas educacionais de curto, médio e longo prazo a fim de atender às demandas da população.

No contexto do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (PME) (2015-2024), Lei de n.º 658/2015 (SÃO GONÇALO, 2015).

[1] https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/sao-goncalo.html

[2] Dados disponíveis em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/pesquisa/39/30279.

Está alterada pela Lei de n.° 1067/2020 (SÃO GONÇALO, 2020). Temos a *Meta 1* que determina a universalização da pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos até o ano de 2016. Além de indicar a ampliação do atendimento na creche para as crianças de 0 a 3 anos, em torno de 70% até o terceiro ano da vigência do PME.

O relatório linha de base do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2º ciclo/2018[3], apontou que o município atingiu a marca de 85,9% nas matrículas referentes ao atendimento das crianças de 4 a 5 anos na pré-escola. Além de demonstrar a taxa de atendimento para as crianças de 0 a 3 anos em torno de 32,7%. Os dados configuram o não cumprimento da meta.

Os Planos de Educação sofreram forte impacto com a política de austeridade fiscal implementada na última década, em especial, com a aprovação da Emenda Constitucional de n.º 95/2016, que determina os limites do Teto de Gastos, afetando diretamente o orçamento destinado à educação pública. E desta forma, afligindo o cumprimento das metas e caracterizando que o direito à Educação Infantil apresenta fragilidade frente à garantia da expansão e da universalização do atendimento. E neste sentido, torna-se necessário reforçarmos a luta por uma política pública educacional que garanta a efetivação do direito a Educação Infantil.

Considerações Finais

Enfim, no campo histórico, legal e político, podemos reiterar que os Planos de Educação são importantes dispositivos de gestão democrática para a educação. Entretanto, é possível observarmos um conjunto de fragilidades frente à consolidação/efetivação da *Meta 1* em âmbito Nacional e Municipal. Neste sentido, não atingimos o direito à universalização da pré-escola (4 e 5 anos), como também não tivemos a ampliação, expressiva, de vagas para o atendimento à creche (0 a 3 anos).

[3] https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php

O direito à educação é determinado na legislação vigente e reiterado na *Meta 1* dos Planos Nacional e Municipal de Educação. Todavia, o dever da garantia desse direito, pelo poder público, vem sendo historicamente protelado ao longo dos anos. Neste sentido, o indicativo dos "pequenos" (TAVARES, 2003) como sujeitos de direitos, conforme aponta a Constituição Federal de 1988, promulgada há mais de 30 (trinta) anos, ainda não se apresenta como prioridade nas agendas governamentais, no âmbito do direito à educação.

E desta forma, ainda não observamos o desenvolvimento de ações e de políticas públicas voltadas à garantia do direito ao acesso e à permanência das crianças na faixa etária da educação infantil aos equipamentos públicos e coletivos de educação, desconsiderando os indicativos legais. Assim, torna-se fundamental prosseguirmos na luta por uma sociedade que se apresente com maior equidade, inclusão e desenvolvimento social.

Referências

BOSCHETTI, I. "Avaliação de políticas, programas e projetos sociais." In: CFESS Serviço Social, direitos sociais e competências profissionais. **CFESS, ABEPSS**, Brasília (2009). Disponível em www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf. Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília–DF, 26 jun. 2014 - Edição extra.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em: 02 fev. 2023.
BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação — 2018**. Brasília-DF: Inep, 2022. 572 p. : il.
BRASIL. **Decreto nº 11.697**, de 11 de setembro de 2023. Convoca, em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação - CONAE, edição 2024, a ser realizada na cidade de Brasília, Distrito Federal.
BRASIL. Documento Referência. **CONAE 2024**, Conferência Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação 2024-2034; política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf Acesso: 02 de fev.
BRASIL. **PROJETO DE LEI Nº 2.614**, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm#:~:text=PROJETO%20DE%20LEI%20N%C2%BA%202.614%2C%20DE%202024&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20dec%C3%AAnio%202024%2D2034.&text=Art.,214%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o. Acesso: 31 de jul.
BRASIL. **LEI Nº 14.934**, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Ómega, 1982.
EDUCAÇÃO, B. do P. N. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. 2023. Disponível em: 2023 | SAM 2023 (semanadeacaomundial.org). Acesso em: 04 set. 2023.
EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.;

RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. P. 52–71.
FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019. Disponível em: https://painel.ibge.gov.br/pnadc/ Acesso em: 31 jul.2023.
SÃO GONÇALO (RJ). PREFEITURA. **Lei n.º 658**, de 09 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de São Gonçalo e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico (DOE), São Gonçalo, 09 dez. 2015.
SÃO GONÇALO (RJ). PREFEITURA. **Lei n.º 1.067**, de 2020. Altera a Lei n.º 658/2015, que aprova o Plano Municipal de Educação do município de São Gonçalo e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico (DOE), São Gonçalo, 09 jan. 2020.
SOUZA, D. B. de; ALCÂNTARA, A. B. **Planos Municipais de Educação metropolitanos**: desafios ao acompanhamento e avaliação local. Perspectiva, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 758–783, jul./set. 2017.
TAVARES, M. T. G. **Os Pequenos e a Cidade: O papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL A PARTIR DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO E DAS PERSPECTIVAS DA CONAE 2024

Patrícia Fernandes de Matos
UERJ/FFP
matospf75@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta parte de reflexões de uma pesquisa de mestrado que se encontra em curso no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ-FFP). Com base em pesquisa bibliográfica, o objetivo do artigo é abordar, reflexivamente, a inter-relação entre os termos educação integral, educação de tempo integral e escola de tempo integral e cruzar o que já foi discutido a respeito da temática, no campo das Políticas Educacionais. Para tanto, foram consultadas obras de autores que discutem o contexto da demanda de educação integral e com jornada ampliada. Além disso, foi realizada leitura e análise do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e do documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE – 2024) no intuito de apreender quais as perspectivas para o decênio do novo PNE a respeito da temática. A presente tessitura, discute sobre a necessidade de ampliar não só o tempo, mas os espaços e as possibilidades da escola. Na sociedade contemporânea, a temática da educação integral, em tempo integral, aparece com frequência na agenda político-educacional, suscitando discussões do direito à educação pública e da formação integral do sujeito. Conclui-se sobre a necessidade de analisar as concepções de educação integral e em tempo integral engendradas no país e suas implicações na melhoria da qualidade da educação pública.
Palavras-chave: Conferência Nacional de Educação; Educação Integral; Plano Nacional de Educação; Políticas Educacionais.

Introdução

Na sociedade contemporânea, com as atuais modalidades de Políticas Educacionais, a temática da educação em tempo integral aparece com frequência na agenda político- educacional, suscitando discussões do direito à educação pública e da formação integral do sujeito. A educação designada "integral", ganhou força no século XX, com alguns movimentos e experiências de acordo com o contexto político que norteava a época. Propostas apresentadas como alternativa para retirar as crianças das ruas ou acolher crianças de mães trabalhadoras, outras como possibilidade de elevação do nível da qualidade de ensino.

No panorama da educação brasileira, é possível encontrar abordagens que busquem contemplar e efetivar a integralidade na formação do educando, dentro de uma perspectiva de carga horária ampliada na escola. No entanto, muitas vezes a prática difere do discurso e tal atenção se detém apenas ao viés temporal, ou seja, o tempo que os alunos passam dentro da escola é ampliado, porém sem considerar a importância de se superar a visão fragmentada e reducionista do ser e do conhecimento humano. O foco permanece apenas no aspecto cognitivo, em detrimento dos outros aspectos.

Diante deste contexto, o presente artigo traz discussões referentes à proposta da política de Estado que está sendo construída para a educação em tempo integral através do documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2024). Nesse sentido, o texto é um convite para se explorar o monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024, buscando compreender a inter-relação da meta 6 com as demais metas e as diferentes intencionalidades que perpassam o documento. Assim como delinear as perspectivas com relação ao novo PNE para o próximo decênio.

Construindo uma abordagem teórico-metodológica

Pesquisar é um ato desafiador, não apenas pela compreensão do objeto de estudo, mas especialmente pela definição do método a ser utilizado. Pesquisar é um processo contínuo que produz novos conhecimentos. E estes vão gerar/provocar novas reflexões, indagações e até transformações sobre a realidade. Portanto, existe a necessidade de uma investigação teórica inicial sobre o que já foi pesquisado em relação ao objeto com o qual se pretende trabalhar, abrindo o campo de visão conceitual do pesquisador pertinente ao tema.

A discussão ora apresentada, corrobora a necessidade de igualmente se discutir a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, bem como a qualidade desse tempo. Nesse contexto, será feita uma abordagem histórica acerca da Escola de Tempo Integral no Brasil, bem como uma reflexão sobre a estruturação dessa escola. Para tanto, será realizada uma revisão bibliográfica com o intuito de traçar o percurso histórico da ampliação da jornada escolar dos alunos. E, também, com o objetivo de entender os pressupostos e concepções sobre a educação integral e a educação em tempo integral.

É necessário considerar que as questões aqui apresentadas, em torno da Escola de Tempo Integral, emergem de um contexto histórico. Existe produção intelectual ampla e conhecimento historicamente desenvolvido e acumulado que explicam como se chegou ao atual cenário vivido. De acordo com Evangelista e Shiroma (2019), o procedimento de rever o que já foi dito sobre a temática pesquisada torna-se um "diálogo fecundo" com as explicações já apresentadas sobre o mesmo fenômeno.

> Por seu intermédio, acedemos a essa forma de saber acumulado, o que nos permite realizar estudos sobre um tema; verificar o que dele é sabido; identificar as polêmicas que o cercam; perceber as lacunas a preencher; se há novas formas de se pensar sobre ele (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 2)

Coerentemente com o referencial que vem sendo constituído na pesquisa, pressupõe-se que a educação integral pode vir ao encontro de uma qualidade para a escola pública. A pesquisa bibliográfica sobre a temática em tela vem girando em torno de autores que pensam e discutem caminhos para a educação no Brasil, destacando marcas e posicionamentos que corroboram para o debate contemporâneo sobre a educação integral.

Neste início de levantamento bibliográfico sobre o tema da educação integral em tempo integral, identificamos alguns autores da atualidade que têm se posicionado em defesa da educação integral. Nesse direcionamento, uma das principais Referências no Brasil sobre a temática, tratando de Jaqueline Moll[1] que defende o direito ao desenvolvimento integral. Conforme esclarece Moll (2013), o que caracteriza a educação integral:

> [...] é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos. (Moll, 2013, p. 71).

Moll (2013), corrobora evidenciar a necessidade de uma ampliação da carga horária e com a compreensão do ser humano como biopsicosociocultural. Já Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho[2] , em outro aspecto, traz uma análise sobre a ampliação da carga horária escolar e a natureza da educação no espaço da escola, considerando o contexto dos projetos de sociedade que configuram a escola pública de tempo integral, no Brasil. A extensão do horário escolar deve ser construída de forma qualitativa. Como defende Coelho (2009):

> Em outras palavras, referimo-nos ao trabalho pedagógico que mescla atividades educativas diversas, por exemplo, e que, ao fazê-lo, contribui para com a implementação de uma formação mais completa e integrada, não fragmentada" (Coelho, 2009, p. 94)

Neste contexto, visitamos as políticas públicas no campo da educação, no que diz respeito à ampliação do tempo de permanência do educando na escola e a possível formação integral desse educando. É perceptível que o tema da educação integral reaparece nas políticas públicas como área de disputa de concepções educativas e societárias, como alerta Moll (2014).

Os projetos de Educação integral no Brasil: breves apontamentos de um percurso histórico

Para início da análise, é necessário compreender que a história da educação no Brasil traz marcadamente uma desigualdade educacional na mesma proporção da desigualdade social. Como nos aponta Moll (2014), a educação brasileira pode ser caracterizada como tardia, seletiva e profundamente desigual.

> Os degredados pela pobreza no campo e nas cidades e, também, muitas vezes, por sua condição étnico-racial, apenas tardiamente começaram a ter acesso ao sistema educativo. A inclusão tardia se soma à baixa qualidade das condições materiais e pedagógicas na permanência e na aprendizagem (Moll, 2014, p.369).

O que percebemos é que o Brasil vem enfrentando historicamente um enorme desafio em sua educação, que diz respeito "[...] à universalização do acesso ao sistema educacional, em seus diferentes níveis e etapas, à permanência dos estudantes ao longo de sua trajetória formativa e o aprendizado efetivo e significativo para a vida em sociedade" (Moll, 2014, p. 372). Desafio este que teve seu enfrentamento delineado no PNE 2014-2024, na amplitude de suas 20 metas e diversas estratégias, conforme será tratado adiante.

O projeto de escola para todos, visando a formação integral do indivíduo, vem sendo discutida há um tempo significativo no Brasil, sendo evidenciado nas décadas de 1920 e 1930. O marco histórico aconteceu no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), período em que coexistiram correntes políticas e

movimentos que discutiam uma modificação na educação e defendiam a educação integral a partir de diferentes propostas.

O grupo escolanovista, que teve Anísio Teixeira[3] como um dos seus signatários, apontava a educação como o maior problema nacional à época e propunha um plano de reconstrução educacional, voltada para a vida e a democracia, com atividades dirigidas aos interesses e necessidades do indivíduo. Sem ignorar que o projeto estabelecia lutas de interesses particulares, foi um importante movimento na tentativa de romper com o modelo tradicional livre e excludente para a maioria da população.

As experiências de escola integral com o horário escolar expandido começaram a se materializar no contexto brasileiro com as Escolas Parque na Bahia (Centro Educacional

Carneiro Ribeiro), idealizadas por Anísio Teixeira, em 1950. Posteriormente, entre 1961 e 1969, foram implantados em São Paulo os Ginásios Vocacionais, iniciativa educacional pública de ensino secundário.

Influenciado pelas ideias do Movimento Escolanovista, Darcy Ribeiro[4], na década de 80, atuou pela defesa da escola pública e da atenção ao desenvolvimento integral dos estudantes. Foi responsável por implementar os Centros Integrados de Ensino Público, como política de estado, durante as duas gestões do governo de Leonel Brizola (1983-1991), no estado do Rio de Janeiro.

Tais projetos, entre outros, cada um com suas peculiaridades e contextos históricos singulares, conjecturam uma educação de qualidade, proporcionada a todos, de maneira gratuita e sem distinção de classe. A partir daí, foram surgindo inúmeras iniciativas de projetos e programas nos Estados e Municípios brasileiros, proporcionando horário escolar estendido e oferecendo atividades diferenciadas, além da base curricular. Alguns projetos, inclusive, ampliando o espaço educativo para além da escola, aliando-se a diversos espaços da cidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, apresenta a proposta de educação integral em tempo integral, uma vez que prevê, além da ampliação

da jornada escolar, o desenvolvimento integral do aluno no ambiente escolar. Já o Plano Nacional de Educação (lei nº 10.172/2001), instituído cinco anos após a publicação da LDB, referenciou em vários trechos a implantação gradativa do horário integral, mencionando e incentivando a formação integral dos educandos, principalmente das crianças e adolescentes das camadas menos favorecidas.

Esse debate contemporâneo sobre a Educação Integral e a Escola de Tempo Integral aparece como condição (não exclusiva) para o enfrentamento das desigualdades educacionais, com a perspectiva de uma escola de qualidade para todos. E permanece presente na meta 6 do último Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014), trazendo avanços significativos na efetiva reflexão e implementação do tema. E ainda, recentemente, o governo federal sancionou uma lei de incentivo à ampliação da oferta de vagas na educação básica em tempo integral - Lei nº 14.640 de 31/07/2023. Com o Programa Escola em Tempo Integral, a União repassará recursos a estados e municípios para ampliar tal oferta.

Em consonância, torna-se imprescindível apontar a existência de uma polissemia de conceitos, perspectivas e práticas em torno da temática, demonstrando que esse campo se transformou em uma espécie de território de disputas. É possível encontrar o termo "educação integral" sendo utilizado como forma análoga ao termo "tempo integral". Desta forma, é necessário fazer a devida delimitação conceitual. Optamos por iniciar a discussão rememorando a concepção de educação integral da escola unitária de Antônio Gramsci (1891-1937), em que é possível perceber a intenção de trabalhar um conteúdo humanístico e desenvolver nos educandos a capacidade de trabalho intelectual, indo além do trabalho manual. Nessa perspectiva, Castro e Lopes (2010) apresentam a ideia de Gramsci sobre a escola unitária:

> Gramsci afirmava que a educação dada na escola desinteressada (no sentido de não estar voltada apenas para a profissionalização do indivíduo antes dos 16-18 anos, e sim, para a formação integral do homem, na coletividade, com

> uma educação de longo alcance, séria e profunda) ao integrar a educação humanista e profissional, na escola, em nível de método, utilizaria o método historicista (partir da experiência concreta do trabalho moderno) contrapondo-se à cultura abstrata, desarticulada e enciclopédica, da classe burguesa" (Castro; Lopes, 2010, pág. 15).Educação integral refere-se a uma forma de pensar na educação e nas relações interpessoais. Falar sobre a integralidade da educação significa falar sobre a necessidade de compreender e abranger todas as dimensões do indivíduo, garantindo seu desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural. Pensar a educação integral remete à formação integral do homem em seus aspectos multidimensionais;

Segundo Cavalieri (2009), o aumento do tempo de permanência na escola precisa ser direcionado para a formação plena do sujeito. Ampliar a jornada escolar exige pensar em aproveitar todo o período do educando na escola de forma a colaborar para sua formação integral, envolvendo múltiplas dimensões de formação, aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais.

Plano Nacional da Educação e a educação integral em tempo integral

A educação como política pública sofreu importantes modificações em sua concepção a partir do final do século XX, principalmente com relação à ampliação dos direitos sociais legitimados na Constituição de 1988. Neste mesmo viés, um importante movimento democrático se delineou, tornando-se, até os dias de hoje, importante referência na agenda educacional: as Conferências Nacionais de Educação (CONAE).

Sendo precedidas de conferências municipais, intermunicipais, estaduais e distrital, elas orientam e estimulam o debate sobre os diferentes segmentos educacionais, da Educação Infantil à Pós Graduação. E o texto do documento final, produto de toda essa movimentação, surge como expectativa de ser convertido em projeto de lei para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE).

A primeira manifestação de um plano educacional em âmbito nacional remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Diagnosticando a precariedade da educação pública brasileira à época, o Manifesto afirma que "todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país" (Azevedo, 1984, p.407), enunciando a demanda de um plano de reconstrução da educação.

Posteriormente, a LDB trouxe em vários títulos e capítulos a organização da educação e a distribuição das competências entre as diversas instâncias de governo, clamando pelo regime de colaboração entre União, Estados/Distrito Federal e Municípios em seus sistemas de ensino.

E, em seu parágrafo primeiro do artigo 87, já tratando das disposições transitórias, foi determinado à União que encaminhe, no prazo de um ano, um Plano Nacional de Educação ao Congresso Nacional com as diretrizes e metas para os dez anos posteriores.

O primeiro PNE analisado, discutido e aprovado pelo poder legislativo iniciou sua trajetória em 1998, fruto de uma história entrelaçada a vários movimentos sociais, perspectivas políticas e contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. Depois de quase três anos de tramitação no Congresso Nacional, foi estabelecido o PNE, lei nº 10.172 (Brasil, 2001), dispondo em seu artigo 2º que "a partir da vigência da lei, os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão, com base no PNE, elaborar planos decenais correspondentes". Fica claro que a ideia de se propor um Plano Nacional de Educação é transformar ideias, princípios e conceitos em ações.

O PNE sancionado em 2001 refletia, de certa forma, uma redução na intervenção do Estado e ainda primava pela privatização de empresas e serviços públicos, demonstrando uma lógica alinhada a propostas neoliberais. A concretização das metas e objetivos apresentados no plano dependiam da efetiva articulação

dos entes federados. Ao longo da sua implementação, isso não ocorreu e as metas não foram atingidas em sua totalidade.

Ao fim do decênio a que se refere o plano, nova CONAE em suas diversas instâncias e novas discussões e proposições deram corpo ao PNE para o novo decênio (2014-2024), com o objetivo de articular o regime de colaboração e definir objetivos, diretrizes, metas e estratégias para assegurar o ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades.

Dentre as metas estabelecidas no PNE, a meta 6 propõe oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica (Brasil, 2014).

De acordo com Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (2024), o Brasil permanece distante de atingir a meta de 25% dos alunos do público alvo da educação básica em jornada de tempo integral. O percentual era de 20,6% dos alunos em 2023. Avaliando o decorrer do decênio, percebe-se uma queda no percentual de alunos em Educação de Tempo Integral (ETI) até 2020, quando iniciou a pandemia de COVID-19.

Seguindo com a análise dos dados apontados no relatório, a região Nordeste foi a que atendeu maior percentual de alunos em ETI em 2023 (28,1%). Em seguida, aparece a região Sudeste com 21,2%. A região que apresentou menor percentual foi a Norte, com apenas 10,4%.

Com relação à meta proposta de atingir 50% das escolas públicas da educação básica com ETI, o percentual brasileiro em 2023 era de 30,5%. Comparando as regiões brasileiras, novamente aparecem na frente Sudeste (com 36,2%) e Nordeste (33,5%) desta vez alternando suas posições. E, repetidamente, a região Norte apresentou menor resultado (11,5%), distanciando-se consideravelmente das demais regiões. Outro dado importante que o relatório traz está no fato de que, tanto referente a alunos quanto a escolas, o percentual maior foi na área urbana.

No que concerne às etapas de ensino, o relatório aponta que a educação infantil foi a que apresentou os maiores resultados, e até

mesmo uma certa estabilidade até 2021, ficando em torno de 31,3% ao fim do período analisado. No ensino médio, percebe-se uma crescente no percentual de alunos de ETI, chegando a atingir 19,7% em 2023. O relatório ainda sinaliza que esse foi "o melhor resultado da série histórica" (BRASIL, 2024, p.158). Nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, a oscilação tem sido frequente até 2020, a partir de quando se observa uma tendência de crescimento, chegando a 15,9% para os anos iniciais e a 19,2% para os anos finais. Verificou-se, ainda, uma redução significativa na desigualdade da oferta da ETI para alunos entre as etapas de ensino da educação básica, "visto que a diferença entre o maior e o menor percentual foi de 22,5 p.p., em 2014, e de 15,4 p.p., em 2023" (BRASIL, 2024, p.159).

A meta 6 é composta por nove estratégias específicas que, resumidamente, consistem em ampliar o tempo de permanência dos educandos dos vários segmentos da educação, matriculados em escolas públicas, ampliando tempos, espaços, atividades educativas e oportunidades educacionais. Essas estratégias têm o objetivo de melhorar a qualidade da educação dos alunos da educação básica.

O debate a respeito dos espaços para atender a jornada expandida perpassa tanto na construção de escolas com estrutura arquitetônica adequada, quanto a ampliação e reestruturação das escolas públicas já existentes, nas estratégias 6.2 e 6.3, priorizando comunidades menos abastadas ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. De acordo com Moll (2014): "historicamente, o poder público negligenciou a estrutura física das escolas em regiões mais vulneráveis" (Moll, 2014, p. 375).

As estratégias 6.5 e 6.6 trabalham a hipótese de se construir arranjos educativos no quesito ampliação do tempo formativo. Sugere a 6.5 a articulação da escola com outros espaços e instituições educacionais, culturais e esportivos de dimensão pública. E a 6.6 propõe a articulação das escolas com entidades privadas de serviço social, que atendam padrões de qualidade conduzidos pelo MEC. Como complementa Moll (2014), a esse respeito:

> Esses processos de articulação permitem a organização, nos territórios, de espaços e possibilidades pedagógicas que não seriam possíveis nas atuais condições de muitas escolas - possibilidades esportivas, culturais, tecnológicas, científicas, que ampliam o tempo formativo e complementam o trabalho da escola em projetos que, necessariamente, devem ser articulados pelo diálogo interinstitucional (Moll, 2014, p.376).

Nesse paralelo, Coelho (2009) e Cavaliere (2009) nos alertam sobre os riscos de adotar a complementação da jornada educativa de escolas públicas em espaços privados. Pode ocorrer a demora ou negligência nos investimentos estruturais dentro das próprias escolas e, ainda, as atividades complementares podem ocorrer de forma desalinhada ao projeto político-pedagógico da instituição. Neste caso, é fundamental fortalecer a relação pedagógica entre a escola e os ambientes externos que serão utilizados na ampliação da jornada escolar, para garantir uma proposta educacional de qualidade.

Um ponto importante apontado na estratégia 6.7 se refere às peculiaridades locais das populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas. Tal estratégia sugere uma consulta prévia para implementar a educação em tempo integral nestas comunidades, considerando suas trajetórias históricas e pluralidade do contexto. Moll (2014) se remete à Boaventura Souza Santos[5], reafirmando "o imperativo do direito de sermos iguais, quando as desigualdades nos oprimem, e de sermos diferentes, quando as homogeneizações nos oprimem" (Moll, 2014, p.376).

A meta 6, em sua estratégia 6.8 ainda contempla a garantia de educação de tempo integral aos educandos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades, assegurando o atendimento especializado complementar e suplementar em salas de recursos multifuncionais, dentro da própria escola ou em instituição própria para tal função.

É imperioso destacar que existe a necessidade de articulação da meta 6 com outras metas do PNE para que ela efetivamente tenha seus objetivos atingidos. A meta 2, por exemplo, trata da universalização do ensino fundamental de nove anos para todos os

educandos de seis a quatorze anos. A educação integral e em tempo ampliado para o ensino fundamental pode funcionar como estratégia de enfrentamento das inúmeras reprovações e casos de abandono desse público, reorganizando a trajetória educativa dele. Tal situação irá refletir na continuidade dos estudos desse grupo de educandos, que alcançarão o ensino médio, e impulsionaraão a meta 3, com a universalização do atendimento escolar aos jovens de 15 a 17 anos. O processo de recuperação processual e reorganização da escola, dispostos na LDB, dificilmente serão atingidos nas atuais quatro horas de jornada escolar.

Não podemos esquecer a meta que trata do financiamento da educação (meta 20) já que é uma mola propulsora para as outras metas. Um aporte financeiro adequado garante a educação de qualidade. Elevando-se os recursos financeiros aplicados na educação, as metas terão maiores chances de serem atendidas. Para o PNE 2014/2024 ficou estabelecido a aplicação de 10% do PIB até o final do decênio, o que não ocorreu (7% até o quinto ano e pelo menos 10% ao final). O último relatório de monitoramento do INEP aponta que em 2020 (última análise) o percentual atingido foi de 5,4% do PIB, sendo para a educação pública 5,1%.

No que diz respeito à meta 6, o financiamento proporciona: a construção de escolas com estrutura e mobiliário adequados para o atendimento em horário integral; financiaria a ampliação e reestruturação das já existentes, adequando-as à mesma finalidade; subsidiária a capacitação dos profissionais (metas 15 e 16) e a valorização salarial dos mesmos através de planos de carreiras (metas 17 e 18). Embora não seja fator suficiente, o financiamento da educação é condição necessária para a viabilidade/ materialização de todas as demais metas do PNE.

Chegamos ao fim do decênio do PNE 2014-2024. Os debates e contribuições ao novo PNE iniciaram em setembro de 2023, por meio das conferências em etapas estaduais, municipais e distrital, até chegar à etapa nacional da CONAE. Novas discussões e proposições deram corpo ao texto final, aprovado pelos cerca de 2,5 mil delegados de todo o país. O documento foi encaminhado ao

Ministério da Educação (MEC), a fim de nortear o projeto de lei do PNE 2024-2034. E, no que diz respeito à educação integral, permanece a proposta de não a reduzir somente à ampliação do tempo nas escolas, mas investir em uma formação que promova plenamente o desenvolvimento do educando, independentemente de sua origem ou localidade, garantida através de espaços e instituições adequados e com capital humano qualificado e bem remunerado.

Considerações Provisórias

Considerando o que foi exposto no decorrer do artigo, é importante compreender a necessidade de se redimensionar o espaço e o tempo diante de uma proposta educativa integrada e dialógica, para a Escola em Tempo Integral com Educação Integral. E, ainda, repensar a função da escola na sociedade e qual formação se ambiciona para os educandos a partir de uma ampliação do tempo escolar. Não se pode perder de vista que a escola de tempo integral não se refere apenas ao tempo de permanência na instituição, mas também à ampliação das oportunidades do conhecimento de mundo e formação integral do indivíduo, em busca de uma educação transformadora e humanista.

O desafio de superar as desigualdades historicamente desencadeadas no sistema educacional brasileiro depende de mudanças estruturais substanciais. E as transformações necessárias podem ocorrer com a implementação efetiva das propostas do novo PNE. É fundamental reconhecer que, para a efetivação das metas do PNE, será necessária a atuação de todas as esferas governamentais, da sociedade civil e dos profissionais da educação.

O movimento democrático das Conferências Nacionais de Educação constitui importante referencial para a mobilização e o debate permanente entre educadores e entidades da sociedade civil organizada. Espelha o compromisso com a educação, na perspectiva de implementar e avaliar o Plano Nacional de Educação

e os correspondentes planos decenais dos estados, Distrito Federal e municípios.

Através do esforço conjunto, será possível construir uma educação integral de qualidade, preparando os estudantes para os desafios da contemporaneidade e promovendo a equidade educacional. E a educação integral em jornada ampliada surge como uma perspectiva de avalizar uma formação completa dos estudantes e superar as desigualdades sociais, proporcionando oportunidades educacionais igualitárias.

Referências

AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959).

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2001.

__. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Lei 10172/2001

__. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Lei 13.005/2014.

___. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera as Leis nº 11.273 e 13.415/2021. Lei 14640/2023.

___. Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, 2024.

CARNEIRO, André Tarcísio; MARTELLO, Alcemar Rodrigues. Análise sobre a educação em tempo integral baseada no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Anais do III Congresso Amazonense de Educação, 2024.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. Gramsci, os pioneiros e a educação integral. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 9–22, 2010.

CAVALIERI, A. M. Escolas em tempo integral *versus* alunos em tempo integral. Revista em aberto. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
COELHO, Lígia Martha C. da Costa. *História(s) da educação integral*. Em Aberto. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.
EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O caráter histórico da pesquisa em educação. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa [S. l.], v. 4, p. 1–14, 2019. GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2011. p. 37 – 68.
MOLL, J. *A construção da educação integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação*. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). Educação Integral: história, políticas, práticas. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013, p. 69-83.
_____. *O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral.* Revista Retratos da Escola de Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul/dez 2014.
OLIVEIRA, D. A. *A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática*. Educação e Filosofia Uberlândia, v.28, n. especial, p. 225-243, 2014.
RIBEIRO, D. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.
TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio.* Ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ. 1994.

ENTRE GESTOS: A EXPERIÊNCIA DE UMA PEDAGOGA ENTRE TRAMAS DE PRÁTICAS E POLÍTICAS QUE SE SUSTENTAM NO MÍNIMO

Raquel Rosa Reis Monteiro
UERJ-FFP
raquel.rosa.reis@gmail.com

Resumo: Esta composição se tece misturando a cada linha, gestos de escritas diariadas, práticas e políticas que acontecem nas pequenas coisas, nos mínimos encontros onde se produz vida na escola e transbordam por múltiplas entradas como rizomas "porque é sempre por um rizoma que o desejo se move e se produz" (Deleuze, 2011, p.32). Assim, no meio de uma tessitura de escritas agenciadas a Deleuze, Agambén (2008) e Skliar (2014) entre outros, conversaremos misturando a noção conceitual de gestos como uma trama que faz conexões com a formação tensionada desta pedagoga (que sou) no meio dos encontros, dilemas e experiências significativas junto a professoras, famílias e estudantes diagnosticados com deficiência. No meio de um fazer, um agir institucional, das funções prescritas como atribuições pela Carta Regimento da Rede Publica Municipal de Educação de Niterói (Deliberação, 2015) e no meio do campo regulamentador da Politica Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) nos perguntamos pelos gestos (e não ações) dando a ver para além da ação comunicativa, jurídica das leis, uma ação ali presente na política citada: aprender, problematizando o sentido político desse gesto no meio de experiências ensaiadas desde o mínimo. Podem as políticas e as práticas se entramarem na esfera do gesto?
Palavras chave: Rizomas, políticas, gestos.

Gestando uma abertura... com gestos

> Um dia percebi que minha filha Ryanna desenhava e escrevia algo com as mãos no meio do fluxo de água que saia do chuveiro ligado. Estas eram as mesmas mãos que se ensaboavam; as mesmas que deixaram marcas em sua escrita do dever de casa que acabara de ser realizado...No outro dia, me dei

> conta de que na correria do dia a dia, olhava há anos para a orla da cidade em que resido sem ler (na correria) sequer uma palavra ou imagem... Outro dia percebi que meu corpo, olhado por um ângulo do qual não havia percebido, anunciava que não era o mesmo aos 43 anos de idade. Outro dia me lembrei que vi meus dois cachorros brincando de caça e latidos, mesmo sem haver ali um animal que despertasse o sentido predatório para o qual pensamos que eles sejam predestinados. No outro dia, misturei tudo isso e lembrei do texto de Agamben que li. Pois é.... nem todo o movimento gesta. Mas há movimentos que não se encaixam em um fim. Um dia um gesto... e nenhum fim... apenas meio...Gestos que gestam exibirão sempre uma potência, anunciarão algo ao se expor. Gestos gestam presenças... cada uma a sua maneira singular. Um dia...nenhum fim... apenas meio...apenas gesto. No meio, um entramar gestando meus gestos... (Diário em tramas. Abril 2024)

Abrimos essa composição com um gesto de escrita produzida desde o mínimo: uma escrita diariada que deixa passar gestos pequenos do cotidiano, no interior das experiências que se misturaram a esse trabalho. Um gesto que não se tece apenas com as mãos, mas com o corpo inteiro de quem está entre uma trama educativa. Entre os gestos das mãos, dos pensamentos, do silêncio, da vida produzimos uma trama. Trata-se de práticas pequenas, das conexões de uma pedagoga dentro de uma rede municipal de educação básica do município de Niterói que se pergunta pela possibilidade de gestar gestos entre um sem numero de funções institucionais, tarefas pedagógicas que se hibridizam a acontecimentos vinculados às políticas do campo da educação especial com professoras, famílias e estudantes diagnosticados com deficiência. No encontro, se produzem gestos: um ethos, um jeito próprio de cada um fazer as coisas para além de um fazer técnico ou finalidade. Gestos que nos permitem pensar entre uma multiplicidade de experiências.

Aqui a escrita como gesto, vem se produzindo rizomaticamente, como nos conta Deleuze a respeito das multiplicidades, conexões, compostas como um rizoma que "cresce entre, no meio das outras coisas" (Deleuze, 2011, p.40). É assim que ligamos as experiências pensadas aqui como gesto de escrita desde a abertura: a criança que brinca, transforma, por exemplo, em

brinquedo a água que chega as suas mãos dando uma nova dimensão ao uso dela. O cachorro usa a habilidade de latir, caçar, sem que essa atividade tenha uma meta, uma finalidade predatória. Apesar dos mesmos comportamentos que definem a caça, essas ações foram libertadas de uma finalidade, produzindo, portanto outro uso. A isso chamamos: gestos. Talvez, gestar um gesto seja viver o meio de seu acontecimento, um instante cheio de intensidades acolhendo as coisas tidas como pequenas!

Temos tramado a noção conceitual de gestos a partir das leituras de Agamben (2008) e com ele pensamos que nem todo movimento gesta! Um gesto não está preso a uma intenção, um propósito! Um gesto produz outro sentido para uma ação que pareceria planejada, previsível. As gestualidades abrem todo um mundo que se destoa de ações simplesmente repetitivas, esperadas como finalidade. O gesto acontece enquanto um estado de suspensão: suporta algo entre o tempo e sua exibição. Entre dois tempos (no meio) se produz uma interrupção, uma pausa. O gesto é enquanto acontece! Conversando com esses conceitos, entramos no meio dos movimentos da própria produção da vida, das leituras e das relações que se multiplicam em muitas linhas, velocidades do tipo rizoma onde "qualquer ponto "[...] pode ser conectado a qualquer outro ponto e deve sê-lo" (Deleuze, 2011, p.22). Desse modo, vamos fazendo rizoma entre gestos. Afinal, "não é próprio de um rizoma cruzar as raízes, confundir-se as vezes com elas"? (Deleuze, 2011, p.31). Assim, fatos do cotidiano da escola, da vida se conectam com qualquer outro pondo em jogo intensidades que no meio crescem e permitem pensar os acontecimentos, afetações, os dilemas produzidos no meio da atuação de uma pedagoga (que sou) junto a professoras, famílias e estudantes diagnosticados com deficiência. Uma pedagoga que trama entre suas práticas pedagógicas oficiais e o campo das Políticas de Educação Especial, modos de enxergar gestos mínimos no meio de suas atribuições que nem sempre resultam em alguma coisa preestabelecida, regulamentada na imprevisível trama educativa. Então, elegemos um gesto da lei contido tanto na Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) quanto na Carta Regimento da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói (Deliberação 031/ 2015): aprender. Gesto que se entramou ao meio de uma experiência e ao agir institucional de uma pedagoga. Perguntamo-nos pelos gestos (e não ações) dando a ver para além da ação jurídica das leis, o gesto de aprender, problematizando o seu sentido político no entre das relações ensaiadas desde o mínimo. Podem as políticas e as práticas se entramarem na esfera de uma gestualidade mínima? "esa suerte de secreto sobre lo pequeno que a toda hora quiere expresarse"? (Skliar, 2014. p.77)

Um gesto da lei no meio da trama pedagógica.

Convido a deter-nos sobre um gesto...

Aprender (ação ou gesto no meio de uma oficialidade?)

Art. 53: São atribuições do pedagogo:

VII- acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos em colaboração com os professores, demais profissionais da educação, pais e responsáveis, fazendo as mediações necessárias; VIII- identificar, orientar e encaminhar para serviços especializados e acompanhamentos necessários, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado.

Art.34- Os alunos com deficiência, TGD e altas habilidade/ superdotação serão avaliados pedagogicamente pela EAP da escola [...] e caso haja necessidade, encaminhados para atendimento clinico. (Deliberação CME 031/ 2015 n.p)

Aprender (uma ação ou gesto da lei?)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a **aprendizagem** dos estudantes [...] nas escolas regulares [...] para promover respostas às necessidades educacionais. (Brasil, 2008, n.p grifo nosso)

Aprender (pode ser um gesto?)

Niterói. Quarta feira. Estou em minha sala: sala das pedagogas da escola. Cercada de alguns dispositivos institucionais: trago em cima da mesa meu caderno de acompanhamento pedagógico das turmas, um livro ata para registro de conversas com os responsáveis e uma caneta. Aguardo a chegada de uma senhora para conversarmos a respeito de sua filha, uma estudante

de 11 anos matriculada desde pequena em nossa escola e agora cursando o quinto ano. Uma menina sem diagnóstico e que, há anos, sobre ela se interpelava entre toda a equipe pedagógica, a possibilidade de ser uma estudante inscrita no público alvo da educação especial em virtude das "ausências" de repostas educativas observadas em sua aprendizagem principalmente no que se refere ao sistema de leitura e escrita. Entra a responsável em minha sala. Frente a frente à mesa, a senhora me encara com um olhar marcado por certa seriedade, rigidez, desconfiança percebida entre as sobrancelhas. Dei bom dia: não sou correspondida. Pergunto-me a mim mesma: como iniciar uma conversa a respeito do que- na normalizadora tradição pedagógica-, nós nomeamos como: "dificuldades de aprendizagem", dificuldades razoáveis (motivantes?) a um encaminhamento escolar? Minhas "razoes pedagógicas" me diziam ter experimentado muitas possibilidades educativas junto as professoras- e de certo modo, não me faziam duvidar de que- afastadas as possíveis causas pedagógicas- este passo seria o caminho mais coerente para a estudante. Mas ...não seriam essas razoes pedagógicas alguma coisa que justamente afirmamos que vai servir para alguém? Enfim... Sem saber como começar essa conversa perguntei primeiramente como àquela senhora via os interesses da menina em casa, e se em casa ela expressava como se sente na escola, se conversava sobre as atividades que fazia e se ela percebia que a menina estava aprendendo... Tento me ater a sua fala numa escuta cuidadosa sem se pautar muito em meus argumentos pedagógicos, talvez, tentando capturar algo que tornaria infundada a proposta de encaminhamento. Ela simplesmente me responde com olhar de desaprovação: "*Em casa minha filha é esperta, me ajuda nas tarefas. Faz tudo o que peço. É normal. Uma mocinha! Não gosta de conversar com ninguém e não tem amigos!"*! E o que a senhora acha do aprendizado dela? Perguntei. Franzindo a testa, a mãe me disse: "*minha menina é como a irmã: calada e quando estudava aqui todos mandam levar ao médico! Agora é a mesma coisa com J. dizem que ela não aprende, mas ela aprende! Já levei ao médico. Não deu nada!".* Aquela conversa me tocou... O olhar e a fala daquela senhora foi um protesto subtendido à minha fala presa a uma suposta necessidade de encaminhamento médico, talvez, já indicado em outras ocasiões para suas filhas! Mas essas respostas me deslocaram principalmente por não saber como acompanhar aquela trajetória estudantil a partir do que escutava... Mesmo que nossas interpretações pedagógicas sobre a aprendizagem da menina (talvez) pudessem ser falhas, pensei em como poderíamos tornar nossos gestos de educar mais éticos uma vez que éramos também responsáveis pela aprendizagem escolar dela e percebíamos que aprendia muito lentamente o sistema de leitura e de escrita. Como faríamos se aquela criança destoava na aprendizagem em relação as demais crianças para a série em referência? O

> que fazer com isso? A professora sinaliza não saber como proceder... nem eu! Mas, em que medida um encaminhamento a ajudaria a aprender melhor? E o que ensaiar como proposta pedagógica junto a professora (e que ainda não havíamos tentado) para (expandir?) a aprendizagem? Como tramar essa relação de tensão entre o que afirmava ser o saber daquela família, o saber das práticas professorais e das minhas próprias práticas como pedagoga? O que se configuraria aprendizagem? E como no meio respondemos, eticamente a aprendizagem de cada um/uma? Terminando aquela conversa disse àquela senhora que concordava que a menina era muito esperta e que eu percebia diariamente o esforço dela para aprender, porém, para além das razoes da escola, achava importante o acompanhamento da menina com o pediatra, pois, talvez, isso pudesse de algum modo ajudá-la. Apesar de imaginar aquele caminho como necessário, ele se mostrava claramente insuficiente na conversa com aquela família-. Terminei o encontro constatando que aquela mãe não levaria a criança alugar algum. Entre minha impossibilidade de resolver o caso, despeço-me. Deixo sobre a mesa a ata que registrara nossa conversa e a minha ignorância. (Diário em tramas. Agosto. 2024)

Misturamos algumas linhas no pensar: como se trama o gesto de aprender no meio das políticas de inclusão e no meio de nossos fazeres quando o que resulta como aprendizado é algo inesperado, não previsível? Como no encontro pedagógico nos deslocar de um olhar capturado sobre a necessidade de encaminhar um corpo considerado especial porque não aprendente da leitura e da escrita? Supor-se-ia, por isso, um corpo não aprendente? Como "acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos em colaboração com os professores [...] pais e responsáveis" sem necessariamente afirmar a necessidade de "identificar, orientar e encaminhar para serviços especializados" (Deliberação CME 031/2015) e assim "garantir aprendizagem dos estudantes [...] nas escolas regulares" (Brasil, 2008, n.p)? No meio desse encontro sou convocada a pensar o gesto de aprender de outro modo para além da razão pedagógica que comumente pensa a norma da aprendizagem escolar como domínio de conteúdos. A ação regulamentadora das leis jurídicas me fazia pensar de imediato que a formalização de um possível encaminhamento seria o gesto

principal de um acompanhamento da aprendizagem baseado no ponto de vista da lei que define:

> Pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.[...]. (BRASIL, 2008)

Não pretendemos de forma alguma desconsiderar a importância da Política, mas pensar como a lei se aproxima da esfera do gesto em nossas ações. A lei (como uma noção jurídica que nomeia um corpo inaprendente- ainda que isso seja para garantir direitos)- se mistura a nossos gestos assumindo um sentido político na escola. Como a lei se agencia com a vida no gesto de aprender? Pensada na esfera do gesto e não da mera ação, a PNEEPEI (2008) não se trata de um simples registro uma vez que nasceu entramada a um "movimento mundial pela educação inclusiva [...] em defesa de todos os estudantes estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação" (Brasil, 2008, n.p). E inegável a importância dessa Política que nasceu a partir do reconhecimento das diferenças e dos diretos humanos, combatendo processos históricos de exclusão não apenas dentro dos sistemas educacionais, mas da sociedade como um todo. Há gestos no interior da lei que nasceram diante de um clamor de várias famílias que lutaram para que a escola regular não fosse privilégio apenas de pessoas "aprendentes". Há alguém ali dentro do que foi escrito pela lei na ação de apender e no caso dessa experiência, entramamos as possibilidades do aprender como gesto. Para além da dualidade de fins e meios (como ação da lei) poderíamos exprimir um sentido entramado ao gesto de aprender? Não temos a intenção de trazer aqui gloriosas saídas pedagógicas. Essa trama se dá em direção a pensar "eso que nos pasa en la

educacíon" (Skliar, 2014. p.77) no meio de gestos que aparecem quando não se espera e entram no meio de nossas ações. O que (gesta?) o gesto de aprender? Qual seria a possibilidade de pensar o aprender como um gesto mínimo e não apenas como ação? Dando sentido as experiências que emergem no meio da gestão da docência pensamos o gesto aprender como um acontecimento, uma ausência de finalidade, como meio de um processo e não um fim em si mesmo. Afinal, "el aprendizaje es, siempre del outro. A su tiempo y a su modo. Generalmente meses y anos después. Y de modo diferente a lo ensenado" (Skliar, 2017 p.148)

> Eis porque é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida [..] que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que diz: "faça como eu". Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem [...] constituir esse espaço do encontro [...] (Deleuze, 2006 p.48)

Então, o gesto de aprender se tece numa direção diferente daquela que pensa que alguém deve aprender na medida dos outros, daquela ação pedagógica que avalia, mede, identifica, classifica, como ausente, um corpo. Aprender é um gesto inclusive para os que ignoram algo, ou seja, qualquer um.

Um ponto interessante que trazemos para essa discussão é que a concepção do aprendizado como domínio de conteúdos é uma lógica imperiosa em nossas práticas e que recorrentemente traduz-se em processos de investigação para todo estudante considerado inaprendente, ou seja, que não apresenta "respostas educativas" esperadas pela escola. Não trataremos dessa discussão aqui, pois, não é sobre isso que movimentamos o desejo de nosso trabalho, contudo, sinalizamos que esse ponto merece ser repensado uma vez que um sem número de encaminhamentos é fornecido às famílias para procura de atendimento médico com especialistas como forma corretiva do não aprender, quando, por vezes, as questões de aprendizado das crianças se vinculam muito mais a causas pedagógicas do que a justificação de uma patologia.

Perceber os limites desse olhar talvez seja um gesto para pensar o aprender como gesto mínimo das crianças! De onde advém a sustentação de que o olhar clínico suporia o aprendizado? Não seria o olhar clínico mais atento a percepções de ausências?

Vivendo essa experiência pensei: o que sabe alguém de quem se diz não aprender dentro do contexto escolar? O que sabe os saberes pensados como incompletos ou faltosos? Ainda que a aprendizagem escolar tenha seu papel já bem consagrado nas teorias educacionais, e aqui não desqualificamos sua importância- expressamos que, quase sempre é apenas na escola que se escuta dizer que alguém não aprende. Podemos pensar o gesto de aprender sem a captura do outro como alguém que precisa mostrar-nos um saber, do contrário, deve ser documentado, encaminhado, tratado? Com Skliar, dizemos que "si algo aprendemos, sobre todo cuando se trata de las cosas más importantes de la vida- por ejemplo, aprender el silencio, la muerte, el amor, a amistad, el paso, del tiempo, la belleza, la miséria- es cuando nos damos cuenta" (Skliar, 2017, p151) do saber e da fragilidade do que existe no meio desse gesto.

Assim, aprender é um gesto: é algo que acontece no meio e é sempre uma experiência única. Deleuze (2006) tem um pensamento fecundo que também me permite tecer o efeito desse

encontro com a mãe da estudante e com as noções conceituais de Agamben (2008) sobre gesto. Diz Deleuze que "a aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do mesmo), mas na relação [...] como encontro com o outro" (p.48). Em seu livro diferença e repetição, (2006, p.41) o autor apresenta, por exemplo, o caso do nadador mostrando que o aprendizado dele é um movimento que convoca a um encontro, uma singularidade sentida no seu corpo com o fluir das águas, compondo um corpo junto com a água. O aprendizado relacionado ao nadar, assim, demanda algo mais: não se trata de saber os movimentos da onda, e se diferem também dos movimentos do professor de natação e ainda dos movimentos reproduzidos na areia. Só aprendemos quando o corpo conjuga pontos entramados,

algo que não significa repetir o mesmo no rio, no lago, na escola, em casa... Por isso, cada vez que a mãe afirma que estudante ajuda em cada e produz suas atividades diárias, talvez, subtenda esses saberes como algo para além de atribuições comuns. Há uma relação de aproximação do aprender como um encontro do corpo com as experiências de criação tornadas aprendizagens no dia a dia. Assim, aprender é um gesto que conjuga também tarefas mínimas dos cuidados de uma casa, por exemplo. Há no meio, uma composição de saberes que não se remetem necessariamente as intenções pedagógicas da escola, mas se emaranham nela.

Talvez, a menina aprenda como o nadador que sente o fluxo das águas no movimento do próprio corpo. O nadador não convoca apenas a funcionalidade da técnica ao sentir a água para nadar, mas seu corpo pensa, produz, cria de muitas formas os saberes para além da reprodução do mesmo. Assim, não seriam pensadas de outro jeito as experiências de aprendizagem daquela família? A menina "aprendiz" não singularizaria em seu corpo movimentos de aprender como gestos que não são vistos pela escola? A escola vista pelos olhos da mãe, não seria um ambiente que não percebe sua aprendizagem já que os encaixa apenas dentro do aprendizado escolar, dentro de um projeto educacional ordenado?

Não tenho também a pretensão de desqualificar as atribuições oficiais da escola nem das leis no processo de acompanhamento dos estudantes, pensamos tão somente, para além destas tarefas, como combinamos no meio o gesto de aprender? Talvez para aquela senhora, o aprender de sua filha fosse um gesto fora da "*normalizadora tradição pedagógica-*, [que] *nós mesmos nomeamos como: dificuldades de aprendizagem*,". A aprendizagem é um saber que se entrama com a vida... de um ponto a outro, por exemplo "*em casa [...] na ajuda, nas tarefas"*. Esse modo de pensar a aprendizagem desorganiza nossas *"razoes pedagógicas"* [que nos] *diziam ter experimentado muitas possibilidades educativas [...]- e de certo modo, não nos fazia duvidar de que- afastadas as possíveis causas pedagógicas- este passo seria o caminho mais coerente*

para a estudante". Pois é.... mas a experiência do aprender não pode ser medida, controlada num corpo!

Ainda com Deleuze na metáfora do nadador, podemos pensar que a professora, a pedagoga é aquela que passou pelo processo pedagógico implicado ao conhecimento da natação e carrega marcas de aprendizado em seu corpo cada vez que se encontra com estudantes. Temos em nossos corpos as marcas do saber pedagógico que podemos transformar num gesto de abertura para que as águas do saber se encontrem desde o gesto de organizar das aulas, os materiais de apoio, relatórios... Mas jamais conseguiremos universalizar o aprendizado que supomos crer num corpo. Aprendi com aquela família que o gesto de aprender não é algo vinculado apenas a figura da pedagoga, da professora, do conteúdo por ela transmitido... aprender não é ação de uma lei inscrita numa investigação para encaminhamento aos estudantes considerados publico alvo da educação especial. Talvez seja um gesto. Pensemos:

> O gesto não é nem um meio nem um fim: antes é a exibição de uma pura medialidade, o tornar visível um meio enquanto tal em sua emancipação de toda a finalidade. O exemplo do mimico neste sentido é esclarecedor. O que imita o mimico? Não é o gesto do braço com a finalidade de pegar um copo para beber [...] mas, ao contrario a mimese perfeita seria a simples repetição desse determinado movimento tal e qual. O mímico imita o movimento, suspendendo, entretanto, sua relação com um fim. (Agamben, 2018, p.3)

Agamben (2018) expressando o sentido político e ético de um gesto, afirma no texto "*Por uma ontologia e uma política do gesto"* que se chamava de gesto "qualquer movimento corpóreo em particular, movimentos que tendiam a exprimir um significado" (p.02) Todavia, há atividades humanas que podem se inscrever em um puro fazer mecânico, repetitivo sem um sentido. "Pode-se [...] fazer algo e não agir como o poeta que faz um drama mas não o age" (p.02). Assim, o autor distingue o gesto de uma ação técnica ou um puro fazer. O gesto é algo que não se deixa inscrever em uma atividade apenas dirigida a um fim em si mesmo. Ele torna visível

o meio. "É a exibição de uma pura medialidade" (p. 03). Isto é, no meio, independente de sua relação com um fim, o gesto se liberta. Para compreender o gesto de aprender se faz necessário desnaturalizar sua relação com o movimento compreendido como algo repetitivo (como a aprendizagem pensada, organizada, por exemplo, em níveis escolares). O gesto de aprender pode ser pensado por uma pausa, uma suspensão, mas também como um movimento que acontece no meio de seu aparecer. Um gesto não consiste nem um fazer ou agir, mas em suportar algo sobe si, assumir a responsabilidade no entre.

Suportar o não saber... um gesto mínimo.

Num gesto de conversa com a mãe de uma estudante, percebi meu não saber entre os lugares instituídos no meio de minhas atribuições pedagógicas. As lógicas do aprender não se capturavam a partir de uma prática institucional que afirma a condição do outro como falta, ou suposta incapacidade. Isso nos provoca a pensar sobre a educação para além de uma relação que se converta num saber sobre o outro, um saber para os outros, ou o que tem que saber dos outros... Cada vez descubro que o saber pedagógico nasce da relação entre... uma conexão entre o que se vive e o que ainda não se sabe. Aprender se situa entre experimentações mínimas... talvez, desqualificadas pelas aprendizagens que hierarquizam saberes segundo princípios de organização piramidal. A noção de aprender não se resume a figura de um estudante que seja bom ou mal aprendente. Aprende-se sem a finalidade específica subordinada a um projeto educacional. Assim, a prática pedagógica que pretendia fazer com que a filha de uma senhora aprendesse mais e melhor como os demais estudantes a partir de um saber universal, repetitivo, no mesmo tempo, excluía a singularidade que todos os corpos têm de aprender como experiência irrepetível e não relacionada a um método pedagógico, como conteúdo a ser reproduzido, dominado desde a sala de aula apenas.

Aprender pode se um gesto de sensibilidade, gestos que bagunçam as leis de um sistema educacional, gestos que tecem

experiências mínimas, gestos que não podem ser controlados e medidos. A pedagoga, a professora (des) aprende-se no meio e (re) aprende com os desassossegos desse encontro! Aprende que os saberes serão sempre singulares, não se ligam a uma finalidade prescrita e pouco importa o resultado. Aliás, abrimos essa composição trazendo "acontecimentos interiores, aos quais geralmente não lhes é dada importância" (Skliar, 2014. p. 225), e fechamos aqui essa escrita pensando também desde o olhar de uma mãe que constrange, uma fala que interpela, uma escuta que atordoa, o silêncio... as respirações... a aprendizagem... a ignorância... um conjunto de gestos que um dia nos anunciaram algo ao se exporem, nos ofereceu saberes mínimos que nunca tivemos. "Talvez tenhamos aí, entre a escrita e a ignorância, uma relação ainda mais ameaçadora que a relação geralmente apontada entre [...] a escrita e o silêncio. (Deleuze, 2006, p.18). Um dia um gesto... e nenhum fim... apenas meio...Gestos que gestam exibirão sempre uma potência... Gestos gestam presenças.... Um dia... nenhum fim... apenas meio... apenas gesto. Talvez, nos façam "falta os gestos mínimos para educar". Para educar a qualquer um" (Skliar, 2014, p.227)

Referências

AGAMBEN. Giórgio. **Notas sobre o gesto**. Artefilosofia. Ouro Preto, n. 04, p. 09-14, jan. 2008

AGAMBEN. Giórgio. Por uma Ontologia e uma Política do gesto. Tradução de Vinícius Honesko. Revisão de Bernardo RB. Série Intempestiva. **Caderno de leituras** nº76. 2018

DELEUZE, Gilles. **Mil Platôs:** Capitalismo e Esquisofrenia. Tradução de Ana Lucia de Oliveira, Aurelia Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo, editora,34, 2 ed. 2011

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandine, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2.ed. 2006.

DELIBERAÇÃO CME, nº 031/2015. Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói.
BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 01/06/23
SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a Linguagem**: educar. Tradução Giane Lessa. Coleção Educação Experiência e Sentido. Coordenadores Jorge Larrosa e Walter Kohan. 1 ed. Belo Horizonte. Autentica. Editora, 2014
SKLIAR, **Pedagogias de las diferencias**: Notas, fragmentos, incertidumbres. Ciudad Autônoma de Buenos Aires. Centro de Publicaciones educativas y material didactico. 1 ed.2017

O CONDOMÍNIO RESIDENCIAL VENDA DA CRUZ: DO 3º BATALHÃO DE INFANTARIA À UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata Mylena Almeida Provenzano[1]
PPGedu-FFP/UERJ
provenzanorenata@gmail.com

Resumo: O presente artigo é fruto de pesquisa em andamento, a partir do qual foi elaborado um recorte que tem como objetivos investigar caminhos percorridos na implementação de uma política pública de reassentamento na cidade de São Gonçalo-RJ (SG-RJ), o Condomínio Residencial Venda da Cruz (CRVC). Buscamos compreender a transformação de espaços que eram ocupados por setores do 3º Batalhão de Infantaria Motorizada (3º BI) que, anos depois, deram lugar às instituições públicas de atendimento à população, sendo que o foco do trabalho foi direcionado à Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). A UMEI investigada funciona em um desses espaços adaptados, sendo que, do ponto de vista teórico-metodológico, realizamos uma revisão bibliográfica e levantamento documental, utilizando o site do jornal local "O São Gonçalo"[2] e o site "Memória de São Gonçalo"[3], reportagens e informações contidas documentos oficiais, na expectativa de que forneçam materiais sobre a desativação do 3º BI e implantação do conjunto habitacional. Além de pesquisas já produzidas sobre a temática, tal como Larangeira (2021), que nos aponta caminhos para a compreensão de tensões atuais, como, por exemplo, se os espaços de Educação Infantil foram originalmente pensados e adequados às crianças do condomínio, bem como as concepções de

[1] Mestranda em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu-FFP/UERJ). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas das Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC).

[2] Ver: https://www.osaogoncalo.com.br/geral/136771/busca-por-melhor-qualidade-de-vida-pode-explicar-ida-de-goncalenses-a-marica

[3] Ver: https://promemoriasg.wordpress.com/2018/07/10/3-batalhao-de-infantaria-o-infante-esquecido/

infância que permearam a implantação desse espaço. Nesse sentido, a obra de Benjamin (1984) nos oferece meios para pensar as infâncias e suas relações com o mundo adulto, principalmente a questão da "escola da infância com um canteiro de obras" e a necessidade de "escovar a história a contrapelo" (Benjamin, 1984). E também o diálogo com os estudos de Tavares (2020), que nos possibilita um aprofundamento sobre interações entre as infâncias e a cidade de SG-RJ.
Palavras-chave: Educação Infantil; Direito à Educação Infantil; Território e Educação Infantil.

Introdução

Localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro (RJ), a cidade de São Gonçalo (SG), historicamente, enfrenta desafios socioeconômicos e educacionais complexos e teve, segundo o Censo de 2022 (IBGE, 2022), a maior perda de habitantes entre todas as cidades do estado. Há consenso sobre fatores que podem ter colaborado para esse movimento migratório da população. Segundo uma matéria do site "O São Gonçalo", a migração para a cidade vizinha, Maricá, tem sido um fator preponderante nessa redução, além de questões que envolvem mobilidade urbana, falta de investimento em qualidade de vida e segurança pública. Ainda segundo a redação do site, em resposta a esses apontamentos, a prefeitura de SG contesta os dados do censo demográfico, argumentando que eles não refletem a realidade. É importante destacar que as cidades de Itaboraí – RJ e Niterói- RJ, também fazem limite com SG, sendo esta última, central na análise a qual se propõe esse artigo.

Rosa (2018, p. 15) menciona que, "no Censo do ano de 2000, o fluxo entre São Gonçalo e Niterói foi considerada a maior circulação pendular do país." A relação entre as duas cidades pode ser elucidada na observação do grande deslocamento diário de pessoas, que geralmente partem de São Gonçalo e retornam ao fim do dia, fenômeno ainda observado nos dias de hoje, visto a lotação do transporte público intermunicipal nos horários de pico.

Para a escrita deste artigo propomos um estudo sobre o Condomínio Venda da Cruz, enfatizando a relação entre SG e Niterói, afinal, o condomínio foi construído em território gonçalense com o objetivo de atender, principalmente, vítimas de um deslizamento ocorrido no Morro do Bumba, localizado em Niterói. Para isso, no âmbito da pesquisa qualitativa, utilizamos procedimentos metodológicos constituídos por revisão bibliográfica e levantamento documental. O levantamento documental incluiu leis, decretos e outros documentos oficiais, fornecendo evidências históricas concretas sobre a desativação do 3º BI e a idealização, construção e implantação do conjunto habitacional. As reportagens e as demais bibliografias selecionadas ofereceram material para uma perspectiva reflexiva sobre os eventos, fundamental para compreender as dinâmicas locais e os desafios enfrentados.

Objetivando instigar uma reflexão sobre as tensões percebidas, considero importante apresentar uma breve contextualização dos acontecimentos que precedem a construção do CRVC para compreender a transformação de prédios que eram constituídos por setores do 3º BI em instituições públicas de atendimento à população.

A desativação do 3º Batalhão de Infantaria Motorizada: caminhos e disputas

Em 2007, o 3º BI, localizado no bairro da Venda da Cruz- SG, foi desativado e transferido para Barcelos, no Amazonas, onde se tornou o 3º Batalhão de Infantaria de Selva (3º BIS). No dia 18 de outubro do mesmo ano, durante uma sessão da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) presidida pelo deputado Jorge Picciani, foi apresentada a Indicação Legislativa nº 163/2007. Esta proposta visava a implantação de um Batalhão da Polícia Militar nas instalações do antigo 3º BI.

No mês de novembro, foi apresentada a Indicação Legislativa nº 164/2007, pelo mesmo deputado, que propunha a criação de uma

Escola Técnica Profissionalizante nas áreas de petróleo, gás e meio ambiente. De acordo com o documento, os cursos teriam como objetivo preparar profissionais qualificados para atender à demanda de mão-de-obra do Complexo Petroquímico (COMPERJ) que seria estabelecido nos municípios de Itaboraí e São Gonçalo.

Três anos depois, a partir de fortes chuvas que causaram inundações na região metropolitana Fluminense, o Boletim do Exército Nº 17 de 30 de abril de 2010, em sua Portaria Nº 300, de 28 de abril de 2010, menciona {...} "que as instalações dos imóveis dos antigos 3º Batalhão de Infantaria e 24º Batalhão de Infantaria Blindado já estão recebendo os flagelados da calamidade gerada pelo desmoronamento de inúmeros morros das cidades do Rio de Janeiro, Niterói e São Gonçalo {...}". Com isso, resolve,

> Art. 1º autorizar a alienação, ao Estado do Rio de Janeiro, do domínio pleno do imóvel RJ 01-0119 com área de 146.772,00 m² (cento e quarenta e seis mil setecentos e setenta e dois metros quadrados) e benfeitorias, localizado na Rua Dr Porciúncula nº 395, Bairro Venda da Cruz, em São Gonçalo – RJ (...). (Boletim do Exército, 2010, p.8).

O Decreto nº 164/2013, em seu Art. 1º, menciona que "fica suspensa a execução e os atos decorrentes da Lei Municipal N° 362/2011, de iniciativa parlamentar, que "tombou" o imóvel onde está localizado o Terceiro Batalhão de Infantaria Motorizada." De acordo com o site "O Globo", moradores e representantes de 11 entidades da sociedade civil promoveram uma manifestação contra o projeto que autoriza o destombamento do casario histórico e da área verde do antigo 3º BI para a construção do conjunto habitacional.

Por fim, o condomínio foi construído, sendo que alguns de seus prédios foram mantidos com as características originais, sendo que dois deles funcionam como escolas públicas, uma de Educação Infantil, e outra de Ensino Fundamental, a UMEI Margarida Maria Garcia de Araújo e a Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, respectivamente.

Ponto de partida para uma política pública de reassentamento

Em 2010, o município de Niterói – RJ recebeu grande volume de chuvas, consequência de um temporal que atingiu em parte do estado do Rio de Janeiro, afetando intensamente o Leste Fluminense. Um dos reflexos desse temporal foi um deslizamento de terra na encosta de uma área conhecida como Morro do Bumba, em Niterói- RJ. Os moradores perderam, além de pessoas próximas, suas moradias e pertences materiais. Esse episódio foi amplamente divulgado pelas mídias e, tamanha sua gravidade, foi intitulado como a "Tragédia do Morro do Bumba"[4]. Como consequência inúmeras famílias ficaram desabrigadas, sendo autorizadas pelos agentes públicos a ocuparem alguns dos prédios do antigo 3° BI, em um dos municípios vizinhos, São Gonçalo-RJ.

Anos depois, em 2017, no mesmo local, foi inaugurado o Condomínio Residencial Venda da Cruz onde, através do Programa Minha Casa Minha Vida[5], parte dos apartamentos foram direcionados às vítimas do deslizamento. Entretanto, é importante frisar que também foram contempladas famílias de outras localidades que viviam em situação de vulnerabilidade, desse modo, a complexidade das relações, culturas, costumes e Referências podem ser analisadas através das interações com os/as moradores/as, em que são evidenciadas questões de identificação e pertencimento com a localidade e até mesmo com os espaços gonçalenses, uma vez que a região é próxima à divisa entre São Gonçalo-RJ e Niterói-RJ. Nesse aspecto, quanto à relação com a cidade, Tavares pontua que:

> (...) aprender o direito à cidade, e tornar-se parte de um coletivo que o reivindica, exige processos de compreensão de si e do outro, bem como da importância de se construir uma familiaridade com o espaço compartilhado,

[4] Ver: https://acesse.one/zb0sf

[5] O Minha Casa, Minha Vida (MCMV) é um programa de habitação federal do Brasil criado pelo governo federalem março de 2009. Ver: https://www.gov.br/cidades/pt-br/assuntos/materias/programa-minha-casa-minha-vida

> entendendo o contexto da produção histórica da cidade, a formação social do lugar, as lutas pelo espaço urbano (...). (Tavares, 2020, p.172).

Os 1240 apartamentos do Condomínio Venda da Cruz foram entregues em cerimônia na qual estavam presentes o Governador do Estado do Rio de Janeiro, o ministro-chefe da Secretaria-Geral da Presidência da República, o ex-prefeito de Niterói, dentre outros líderes da política nacional e local daquela época. Um evento grande e bem divulgado, separado por 7 anos da tragédia que deixou centenas de desabrigados, sendo que a maioria das famílias que foram realocadas em ocupações, nada tinham em comum com seus bairros de origem.

O condomínio está pronto, e agora? Tensões atuais observadas e vividas nas experiências trabalhando com/para as crianças.

Durante as minhas experiências como professora orientadora educacional da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), percebo que alguns pontos a tornam relevante para a sua delimitação como um espaço importante para reflexões que permeiam a realidade local, uma vez que a sua história se entrelaça à do conjunto habitacional. Há dois pontos que considero centrais nessa discussão: investigar quais concepções de infância precederam a implantação daquele espaço e refletir se espaços de Educação Infantil foram originalmente pensados e adequados às crianças do condomínio. Essas questões nos colocam frente a uma série de tensões que atravessam questões de identidade e pertencimento à localidade. De acordo com Larangeira:

> (...) as crianças, recém-chegadas nesse condomínio, após longo período do acontecido (...). Foram destituídas de suas casas, seu território, seus laços afetivos e de solidariedade, com suas famílias. Isto é, foram destituídas de seus bens materiais e imateriais, seguindo para esse novo território, que começava a se reconfigurar – de Batalhão de Infantaria para abrigo emergencial a condomínio residencial – em relações sociais, políticas, econômicas, territoriais sobre as quais as crianças, possivelmente, nem devem ter sido consultadas. (Larangeira, 2021, p.69)

A UMEI foi estabelecida em um dos prédios que mantiveram suas características originais. Com isso, em sua estrutura visível, possui paredes grossas de concreto, algumas salas sem janelas e não há climatização com ar-condicionado, somente ventilador de parede, tornando a temperatura desconfortável tanto para as crianças, quanto para os trabalhadores em dias de calor. A cozinha é, sem dúvidas, o cômodo mais quente da UMEI. Este relato evidencia somente alguns pontos de fragilidade da adaptação feita para o atendimento à EI. Nesse sentido, Faria (2003, p. 70) nos alerta que "as instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitem o convívio das mais variadas diferenças (...)".

Esse espaço, como nos afirma Larangeira (2021), possivelmente não foi concebido com a consulta de quem os viveria, as crianças e suas famílias. Nesse caso, parece não ter havido espaço para a construção de um espaço efetivamente adequado à educação infantil, há adaptação e imposição, indicando como tudo deve ser. Nessa perspectiva é possível que as tensões presentes na relação dos moradores/as assentados no condomínio, possam ser resultantes da internalização de velhas concepções de mundo, cultura e saberes que alguém - ou um grupo - deslocado dessa realidade, julgou adequados para aquele território e aquela população. Segundo Arendt,

> O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, desde a Antiguidade até aos nossos dias, mostra bem como pode parecer natural querer começar um mundo novo com aqueles que são novos por nascimento e por natureza. No que diz respeito à política há aqui, obviamente, uma grave incompreensão: em vez de um indivíduo se juntar aos seus semelhantes assumindo o esforço de os persuadir e correndo o risco de falhar, opta por uma intervenção ditatorial, baseada na superioridade do adulto, procurando produzir o novo como um fait accompli, quer dizer, como se o novo já existisse (Arendt, 1972, p.225)

A ausência de consultas às crianças e suas famílias na concepção desses espaços reflete a imposição de velhas concepções de mundo e saberes, dificultando, muitas vezes impedindo, a

adaptação e ou a reformulação do novo espaço – o condomínio, às necessidades reais de seus novos moradores. A falta de planejamento adequado e a desconsideração das suas necessidades específicas refletem tensões maiores sobre como as políticas educacionais em SG concebem a Educação Infantil pública para as classes populares.

Considerações finais, embora ainda inconclusas

O presente artigo, que é resultante de uma pesquisa em estágio muito inicial, procurou destacar a importância de uma abordagem participativa na concepção e implementação de políticas públicas educacionais. As tensões vivenciadas e observadas no movimento de deslocamento e assentamento de um contingente populacional da cidade de Niterói para o Condomínio Residencial Venda da Cruz em São Gonçalo, refletem alguns dos desafios enfrentados nas regiões metropolitanas brasileiras. As tragédias climáticas e ambientais recentes ocorridas no Rio Grande do Sul/Brasil, evidenciam o quanto a questão climática é urgente, sendo fundamental (re)pensar e planejar cidades ambientalmente mais seguras e sustentáveis, sendo a escola da infância, isto é, uma Unidade Municipal de Educação Infantil um espaço pedagógico e político fundamental à organização do coletivo infantil, como nos ensina Benjamin (1984). Segundo esse autor (1984, p.85), {...} é na coletividade infantil que podemos encontrar a "atualidade da criação" e a irradiação das mais poderosas forças{...}". Nesse sentido, apesar das tensões ainda presentes na relação dos moradores/as deslocados/as para o Condomínio Venda da Cruz em São Gonçalo, em especial ao que tange à questão do direito à educação de suas crianças, torna-se fundamental mencionar que, em conversas com a orientação educacional, mulheres moradoras do condomínio, relataram a importância da UMEI em seus contextos familiares e demonstram afeto no que diz respeito à relação das professoras com as crianças.

Diante desse cenário, como professora, pesquisadora e moradora de São Gonçalo, permaneço firme na defesa da oferta de uma Educação Infantil pública e cotidianamente *estranhando* processos naturalizados, entendendo que meus estudos estão profundamente conectados com o fortalecimento de políticas públicas que respeitem o direito à educação das crianças e de suas famílias.

Referências

3º batalhão de infantaria: o infante esquecido. Disponível em: https://promemoriasg.wordpress.com/2018/07/10/3-batalhao-de-infantaria-o-infante-esquecido/. Acesso em: 22/04/2024.

ARENDT, H. **A crise na educação.** Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. 1a edição (Between past and future): 1961.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a Educação**. São Paulo: Summus, 1984.

Boletim do exército. Disponível em: http://www.sgex.eb.mil.br /sistemas/boletim_do_exercito/boletim_be.php. Acesso em: 26/05/2024.

Busca por melhor qualidade de vida pode explicar vida de gonçalenses a maricá. Disponível em: https://www.osaogon calo.com.br/geral/136771/busca-por-melhor-qualidade-de-vida-pode-explicar-ida-de-goncalenses-a-marica. Acesso em: 22/04/2024

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Mariana (orgs). **Educação infantil pós - LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores associados, 4ª edição, 2003, p. 67-100.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Panorama. Disponível em: https://cidades.ibg e.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama. Acesso em: 22/04/2024.

LARANGEIRA, C. **Investigando a relação de crianças na/com a cidade de São Gonçalo: identidades e pertencimentos na (trans)formação de infâncias do Condomínio Venda da Cruz**. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

ROSA, D. P. **De cidade-dormitório à centralidade da grande cidade periférica: trabalho, consumo e vida de relações de São Gonçalo na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RJ)**. 2017. 299 f. Tese (Doutorado – Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TAVARES, M. T. G. Infâncias e o direito à cidade em São Gonçalo: investigando a participação de crianças na cidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 164-183, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i40.6895. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6895. Acesso em: 15 mar. 2024.

POR QUE ESTUDAR A GEOGRAFIA DAS INFÂNCIAS COM AS *CRIANÇAS CIDADEIRAS*?

Tamara de Oliveira Silva
UERJ/FFP
tamara.geo@gmai.com

O presente artigo é resultante de uma dissertação apresentada em junho de 2024, cujo objetivo foi refletir sobre os impactos da cidade na construção da cidadania infantil, investigando componentes territoriais de processos educativos de crianças na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), mais especificamente na cidade de Maricá/RJ.

Com base em sua fundamentação teórica e metodológica, o artigo em tela busca refletir sobre/com as crianças e sua relação com a cidade, tomando como referência as suas narrativas e relacionando-as com o processo de urbanização do Brasil, principalmente com os efeitos dessa urbanização na vida das crianças, de forma específica no município de Maricá.

Do ponto de vista epistemológico e conceitual, o estudo teve como referência a Geografia das Infâncias (Lopes, 2008), bem como o conceito de educabilidade de Paulo Freire (1996), visando aprofundar a concepção de que o espaço geográfico integra um componente territorial e existencial fundamental na/da formação humana.

Enquanto professora e pesquisadora compromissada com a infância e o direito à cidade, venho insistindo em apostar em ações de diálogo e de parceria com esses sujeitos, crianças e suas famílias em seus territórios de vida, potencializando oportunidades de materialização de processos formativos indissociáveis a um projeto de cidade menos desigual, menos fragmentada, menos violenta e racista, apostando no papel de inclusão territorial que a escola pode realizar. Justificamos a pertinência de nosso estudo, a partir da potência da

cidade em acolher a multiplicidade de vidas territorialmente diferentes, com igualdade e justiça social (Tavares, 2019).

Destacamos inicialmente a importância histórica da pesquisa para compreender os processos sociais e de urbanização no Brasil, principalmente na cidade de Maricá. Nesse sentido, a pesquisa em tela busca entender um grupo de crianças que estudam e vivem em Maricá como sujeitos históricos dentro do contexto urbano no qual vivem e almejam contribuir para despertar a sua visão crítica sobre o espaço habitado.

Quanto à importância da questão histórica, Martins (1994) ressalta que o peculiar da sociedade brasileira, como de outras sociedades, está em sua história. Menos, obviamente, por suas ocorrências características e factuais e mais pelas determinações que dela fazem mediação viva do presente.

Dando continuidade, o artigo busca refletir sobre as crianças e sua relação com a cidade, tomando como referência as suas narrativas e relacionando-as com o processo de urbanização do Brasil, principalmente com os efeitos dessa urbanização na vida das crianças, de forma específica no município de Maricá. Maricato (2003, p. 151) afirma que "o processo de urbanização brasileira se deu praticamente no século XX". No entanto, ao contrário da expectativa de muitos, o universo urbano não superou algumas características dos períodos colonial e imperial, marcados pela concentração de terra, renda e poder, pelo exercício do coronelismo ou política do favor e pela aplicação arbitrária da lei.

Martins (1994) assevera que a sociedade brasileira é uma *sociedade de história lenta*, que permite fazer uma leitura dos fatos e acontecimentos orientada pela necessidade de distinguir no contemporâneo a presença viva e ativa de estruturas fundamentais do passado. O autor defende que, mais que isso, uma *sociologia da história lenta* permite descobrir, e integrar na interpretação, estruturas, instituições, concepções, e valores enraizados em relações sociais que tinham pleno sentido no passado, e que, de certo modo, e só de certo modo, ganharam vida própria.

Maricato (2003), por sua vez, afirma que no final do século XX a imagem das cidades brasileiras parece estar associada a violência, poluição das águas e do ar, criança desamparada, tráfego caótico, enchentes, entre outros inúmeros males. Tais características são vivenciadas e percebidas pelas infâncias, porém, muitas vezes, não problematizadas sobre suas origens históricas e sua capacidade crítica para entender a respeito. Dessa forma, a pesquisa buscou refletir junto com elas quais são as principais imagens que elas observam na cidade e quais condições propiciaram àquela visão.

Outra questão importante que foi problematizada em nossa investigação, discutida por Gualdaberto e Silva (2019), é que as cidades capitalistas são vividas, usadas e apropriadas de forma diferente, conforme as classes sociais e entre as frações dessas classes a qual cada indivíduo pertence, assim como ocorre com a construção da cidadania, cujo território urbano é condicionante.

Nessa perspectiva, fomos instigadas também a problematizar com as crianças quais tipos de residências estão presentes nos bairros, o que elas entendem sobre classes sociais, se é possível identificar através das residências as classes sociais das pessoas que moram no bairro e quais as prováveis profissões dessas pessoas que vivem lá, quais tipos de infraestrutura existem no bairro, por onde transitam as pessoas que vivem naquele bairro, quais tipos de lazeres eles costumam usufruírem etc.

Compreender um pouco da história do município de Maricá permitiu às crianças parceiras da pesquisa refletir sobre as mudanças que ocorreram na cidade e as situações que permanecem no tempo presente, além de buscar compreender como vivem as pessoas, onde trabalham e como sobrevivem. Estudar as infâncias sobre a cidade, investigar/explorar seu conhecimento prévio, relacionar a outros conhecimentos, a noção espacial, a realidade vivida por eles nos faz pensar como Gomes (2014), que propõe:

> Uma abordagem geográfica sobre a educação não pode se limitar a questões pertinentes à geografia escolar. Por mais que em outros campos disciplinares a dimensão espacial tem se feito valer cada vez mais nas análises de

> fenômenos educacionais, entendemos que a geografia possa contribuir sobremaneira para o entendimento de uma espacialidade da educação, haja visto todo o seu manancial teórico (Gomes, 2014, p. 69).

Pensar a relação entre infâncias e cidade e a "educação além dos muros", proposta por Gomes (2014, p. 70) nos fez refletir sobre os múltiplos espaços e práticas educativas extramuros. O autor afirma que "ainda que sejam em maior parte concebidas no interior de movimentos sociais, tais práticas dizem respeito a toda e qualquer transmissão não formal de conhecimento que não seja atrelada à educação formal escolar".

Sobre a importância de estudar as infâncias na cidade, cabe destacar que, nas primeiras décadas do século XXI, a sociedade brasileira passou a viver predominantemente nas cidades, constituindo uma sociedade fundamentalmente urbana, especialmente porque no contexto atual mais de 84% da população vive nas cidades (PNAD, 2015).

Para corroborar como a nossa pesquisa e importância de estudar a geografia das infâncias com as crianças cidadeiras utilizamos o estudo empreendido por Ana Paula Batista Pina e Maria Lídia Bueno Fernandes sobre "As leituras de mundo das crianças na educação Infantil: um recorte sobre as produções científicas", publicado na *Revista Brasileira de Educação em Geografia* no ano de 2020, as autoras apresentam um estudo do estado de conhecimento sobre as publicações científicas de artigos "sobre como as noções de Geografia são desenvolvidos nos espaços de educação infantil e também sobre como a Geografia das Infâncias vem sendo discutida nesses trabalhos" (Pina; Fernandes, 2020, p. 366).

Desse modo, corroboramos a importância do tema-problema de investigação proposto por nossa pesquisa, ressaltando que o campo de estudo se encontra em expansão, com inúmeras possibilidades de leituras de mundo pelas crianças.

A partir dos levantamentos feito pelas autoras, da análise das produções científicas levantadas das plataformas *Google Scholar*, *Scielo* e CAPES, foram encontrados artigos publicados entre 2001 e

2018. As autoras levantaram 29 artigos, dos quais 22 procederam da plataforma *Google Scholar*, representando 76%. A região do Brasil que mais apresentou artigos publicados com a temática do estudo foi a região Sudeste, com destaque para artigos oriundos de periódicos da cidade de São Paulo.

Dentre os 29 artigos selecionados pelas autoras, observamos que 6 eram textos publicados pelo autor Jader Janer M. Lopes, o que representa mais de 20% das publicações de sua autoria sobre a relação entre a Geografia e as Infâncias. Desta forma, justifica-se um dos motivos pelo qual escolhemos a discussão do autor para ser a base conceitual sobre a relação da Geografia e das Infâncias no trabalho em tela, por entendemos que este campo estudo encontra-se em expansão.

A pesquisa presente visa também contribuir com a Geografia das Infâncias e destacar a importância das crianças como sujeitos participantes da pesquisa e de suas aprendizagens. Parte das inquietações para a pesquisa encontra-se "diante do silenciamento ou da invisibilidade das "leituras de mundo" das crianças que emergem no cotidiano escolar, "leituras" essas que possibilitam que as crianças compreendam e transformem os espaços-tempos em que habitam" (Pina; Fernandes, 2020, p. 365).

Neste artigo, informo que parte da "leitura de mundo" das crianças foi apresentada e problematizada a partir do diálogo com os desenhos de crianças, estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I/2022 da Escola Municipal Vereador Osdevaldo Marins da Matta, entendendo que esses desenhos "refletem-se sobre os espaços, os trajetos e percursos que imprimem um modo de viver" (Lopes; Fernandes; Barbosa; 2019, p.377) em Maricá. Essa leitura de mundo foi construída com crianças oriundas das classes populares, na qual buscamos compreender os conhecimentos geográficos presentes nos seus cotidianos, concebendo-as "como potenciais parceiras na construção cotidiana desses espaços geográficos e na produção da própria sociedade" (Lopes, 2018, p. 18).

Conforme citado anteriormente, esse debate encontra-se em expansão, pois, segundo Lopes (2018, p. 23):

> Nos últimos anos, um novo olhar sobre as crianças e suas infâncias tem sido sistematizado em diversas áreas do conhecimento. Os estudos em Sociologia da Infância, Antropologia da Infância, Psicologia do Desenvolvimento, entre outros, têm contribuído para a emergência de um novo paradigma, de novas maneiras de se perceber e compreender as crianças e suas ações no mundo em que se inserem.

Com o intuito de investigar o local/lugar dessas crianças *cidadeiras* que fazem parte da cidade de Maricá, corroboramos com o pensamento de Lopes (2018, p. 24):

> Penso que toda criança é criança de um local. De forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência. Ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias.

Nesses locais, as crianças constroem suas vivências e suas memórias através da significação do local para elas. Sendo assim, a partir dos desenhos que foram analisados e das narrativas das crianças *cidadeiras* acreditamos que seja possível identificar como elas reconhecem os seus lugares. Em desenhos solicitados sobre o local/lugar que elas mais gostavam na cidade e em conversas em rodas, a representação das suas próprias casas foram destaques, demonstrando como seus lares têm uma representatividade significativa de local/lugar na cidade e nas suas memórias afetivas. A cidade para muitas dessas crianças torna-se o local de passagem para irem para a escola, médicos e visitas de familiares. A criança de um local tem vivências e experiências construídas ao longo das suas vidas e que marcam suas memórias para sempre.

O brincar na rua é algo muito destacado nas falas das crianças, porém algumas poucas crianças relataram que não têm o costume de brincar nas ruas em virtude dos "perigos" que são repetidos

diariamente pelos seus familiares, perigos esses, porém, considerados apenas por uma minoria. Em conversas, elas relataram algumas situações de violências na cidade, mas disseram que não eram muito significativas, pois quando assistem noticiários observam que a violência em outros municípios é bem mais significativa. Citaram principalmente as cidades do Rio de Janeiro e São Gonçalo.

Uma situação que as crianças da escola vivenciaram recentemente foi a da jovem Maria Eduarda de Oliveira Ramos, de 16 anos, que foi encontrada morta na Estrada dos Cajueiros no dia 30 de janeiro de 2023, após uma semana de desaparecimento. O caso foi muito noticiado pela impressa e a jovem é uma antiga aluna da escola e conhecida pela comunidade do bairro em questão (LSM, 2023).

A partir deste acontecimento de violência e de muitos outros que são vivenciados pelas nossas infâncias, cabe pensarmos na importância de termos cidades mais seguras. Além de outros

direitos à cidade que lhes possam ser assegurados, a exemplo do Estatuto das Cidades, no artigo 2º, inciso II, que consta a "garantia do direito a cidade sustentáveis, entendido como o direito à terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, para as atuais e futuras gerações". É importante assegurar que elas sejam parte do presente ou das futuras gerações, afinal, as crianças têm o direito garantido pela Constituição Federal de 1988 de usufruir dos meios urbanos.

Em diversos desenhos das crianças produzidos no decorrer da pesquisa, a escola também teve destaque na cidade, pois o ambiente escolar torna-se o local onde elas podem se apropriar, ter contato com outras crianças e ressignificarem o local. Nesse sentido, a escola torna-se muito mais que um ambiente de aprendizagem, é o local de interação e descobrimentos do novo.

É importante destacar o quão significativo é o caminho casa/escola, pois elas são grandes observadoras das mudanças da paisagem. Podemos citar um desenho que foi elaborado por uma criança que fez questão de colocar um novo condomínio que está

sendo construído, observado no seu caminhar para a escola. Assim, "As crianças, ao se apropriarem desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados" (Lopes, 2018, p. 24).

Neste artigo não se buscou aprofundar de conceitos importantíssimos na Geografia como espaço, território, lugar, paisagem, para estudar as infâncias, pelo curto tempo para aprofundamento teórico, mas compreendemos que eles são extremamente importantes para o debate. O nosso foco esteve em compreender/investigar a mobilidade e as práticas espaciais de um grupo de estudantes de uma escola pública no município de Maricá/RJ, à luz da "geografia das infâncias" (Lopes, 2008; 2013; 2021).

Do mesmo modo, o tema, o problema e a questão de investigação encontram-se em processo de expansão e, por esta razão, acreditamos que a pesquisa oferece mais uma perspectiva para olharmos para as crianças como sujeitos históricos e praticantes espaciais da cidade onde vivem e produzem suas *geografias existenciais* (Tavares, 2003). Outrossim, acreditamos que a pesquisa apresentada, as considerações feitas e os resultados, não obstante sejam provisórios, tenham se alinhado e dialogado com os objetivos definidos no planejamento da pesquisa em tela.

Neste seguimento, a pesquisa realizada com um grupo de crianças maricaenses da Escola Municipal Vereador Osdevaldo Marins da Matta permitiu investigar, à luz da Geografia das Infâncias (Lopes, 2008, 2018), as leituras e práticas espaciais dessas crianças na cidade. A oportunidade de conhecer o cotidiano e as formas como elas apreendem o lugar em que vivem revelou a maneira crítica como elas percebem o crescimento da cidade. Neste processo, destacamos a importância de escutá-las, compreendendo suas falas como uma potência e um inédito viável (Freire, 1979), pois serão elas que viverão mais tempo na cidade.

Referências

BATISTA PINA, Ana Paula; BUENO FERNANDES, Maria Lídia. *AS "LEITURAS DE MUNDO" DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL*:: um recorte sobre as produções científicas. Revista Brasileira de Educação em Geografia, *[S. l.]*, v. 10, n. 19, p. 364–380, 2020. DOI: 10.46789/edugeo.v10i19.696. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/696. Acesso em: 20 out. 2024.

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

GOMES, Marcus Vinícius. *Para além dos muros da escola*: a relação cidade-educação em debate. *GIRAMUND O*, Rio de Janeiro, V. 1, N. 2, p. 67 - 80, jul./ dez. 2014.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Geografia das crianças, Geografia das Infâncias*: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. Contexto & Educação, Ijuí, Unijuí, ano 23, n. 79, p. 65-82, jan./jun. 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Geografia das Infâncias*: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. Contexto & Educação, Ijuí, Unijuí, ano 23, n. 79, p. 65-82, jan./jun. 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Terreno Baldio*: um livro sobre balbuciar e criançar os espaços para desacostumar geografias. Por uma teoria sobre a espacialização da vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LOPES, Jader Janer; FERNANDES, Maria Lídia Bueno; BARBOSA, Maria Andreza Costa. *Crianças Cidadeiras*: vivências nos espaços tempos brasilenses. Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória: PPGE/UFES, a. 16, v. 21, n. 49, p. 38-59, jan./jun. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/26100/pdf. Acesso em: 27 dez. 2024.

LOPES, Jader Janer; VASCONCELLOS, Tânia. *Geografia da Infância*. Juiz de Fora: Feme Edições, 2015.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Pensando a Formação de professoras das infâncias a contrapelo: desafios Contemporâneos da Formação de docentes em periferias urbanas. In: MARTINS,D.A.A.; CARRIJ, M.C.B.; ROLIM, C.L.A. (Orgs.). *Singularidades e resistências na Formação de Professores*: novos e velhos enfrentamentos. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

CURSO DE EXTENSÃO QUE APROXIMA AS CORPOREIDADES E AS PRÁTICAS CORPORAIS DA EJA

Tatiana de Souza
Universidade Federal Fluminense
tatiana_souza@id.uff.br

Rosa Malena Carvalho
Universidade Federal Fluminense e PPGedu-PFDS (FFP UERJ)
rosamalena@id.uff.br

Primeiras Palavras

A Educação Básica, no sistema educacional brasileiro, é composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nas etapas do Fundamental e Ensino Médio, há a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é desenvolvida em diferentes formatos, de acordo com o contexto em que está inserida, procurando atender os jovens e adultos que não realizaram na idade considerada regular. Uma parcela significativa da população brasileira é composta por adultos que ainda não foram alfabetizados, e muitas vezes são culpabilizados por não terem frequentado o ensino na idade regular obrigatória.

Observamos também que, mesmo constando na Constituição Federal (Brasil, 1988) que a educação deve ser para todos e é um dever do Estado, ainda há muitas dificuldades no acesso e permanência dos e das estudantes nas escolas. Preocupado com essas questões, entendendo a educação um direito, o "Curso de extensão corporeidades, práticas corporais e educação de jovens e adultos", vinculado ao grupo de pesquisa Educação física escolar; experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades (ELAC), objetiva estudar, discutir e propor, enfrentando os desafios dessa modalidade da Educação Básica.

Em 2024, realizando sua 14ª edição, o curso de extensão é composto por professores/as que atuam em redes públicas Municipais e Estaduais, de diferentes regiões do Brasil, assim como gestores/as da Educação Básica e graduandos/as de diversas licenciaturas interessados/as na temática. A partir de demanda do ano passado, em 2024 é realizado de forma *online*, através de plataforma digital, em reuniões quinzenais.

Aqui, ao apresentarmos os fundamentos desse Curso aproximamos a formação inicial e continuada de professores/as; colocamos em evidência a contribuição da corporeidade com processos formativos comprometidos com a afirmação democrática na condução da vida em sociedade e; ao mesmo tempo, avaliamos o realizado.

A corporeidade e a educação de pessoas jovens e adultos

A temática das práticas corporais e das corporeidades, como constitutiva social do ser humano, indaga se há corpo perfeito, com responsabilidade docente ligada apenas aos professores/as de Educação Física e, portanto, um conteúdo que precisa aparecer no currículo escolar de todos os segmentos e modalidades (Carvalho *et al*, 2020), inclusive na EJA.

O estudo do corpo e das práticas corporais, como conteúdo pedagógico voltado para jovens e adultos, de forma contextualizada, amplia os saberes, incluindo o autoconhecimento corporal, a criação, a ampliação e o aperfeiçoamento do repertório dos movimentos corporais. Para isso entende-se que os projetos e cursos de extensão fazem parte da interface entre a Universidade e a sociedade com importante papel na identificação das vulnerabilidades educacionais e na busca de soluções para superarmos as desigualdades, que estão marcadas nos corpos.

A modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) integra a Educação Básica e é para os jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio (Brasil, 1996). Sendo desenvolvida em diferentes formatos de acordo com o contexto em

que está inserida, procurando atender aos que não realizaram na idade considerada regular.

Uma parcela da população brasileira é composta por adultos ainda não alfabetizados, muitas vezes culpabilizados por não terem frequentado o ensino regular. Contudo, observamos também que mesmo constando na Constituição Federal (Brasil, 1988) que a educação deve ser para todos e um dever do Estado, ainda há desafios a serem superados, como: a oferta escolar e condições para jovens e adultos estudarem; a formação de professores/as ter atenção para esses estudantes; a qualidade do ensino ofertado; a evasão escolar e a inclusão digital dos estudantes.

O surgimento do que hoje conhecemos como EJA foi a partir de iniciativas populares para alfabetizar jovens e adultos no início do século XX, mas foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) que essa modalidade da educação foi estabelecida. Ainda existem desafios transversais para o desenvolvimento da EJA visto que alimentação adequada, transporte, violência, saneamento básico, tempo e acesso às atividades culturais e de lazer são fatores determinantes e condicionantes importantes para os indivíduos (Lei no 8080/90).

Preocupados com essas questões entendemos que uma educação emancipatória, pautada nas experiências dos e das estudantes da EJA, valorizando seus aspectos emocionais, sociais e culturais pode influenciar positivamente no aprendizado e no convívio social.

O "Curso de extensão corporeidades, práticas corporais e educação de jovens e adultos (EJA)" vem abordando as práticas corporais e a corporeidade como elementos do desenvolvimento da EJA, pois os estudantes dessa modalidade da Educação Básica possuem peculiaridades que precisam ser consideradas. Sendo assim, partimos dos questionamentos trazidos pelos/as cursistas e, ao mesmo tempo, ofertamos o que está sendo produzido academicamente acerca do tema, problematizado como estão inseridas nas aulas as dimensões de expressão e comunicação,

diversidade, respeito a experiências vividas, educação inclusiva, saúde e bem-estar.

Para nós, então, falar em corpo é a forma como o indivíduo existe no mundo, a expressão, a interação com ele mesmo, com os outros e com o ambiente. O que aproxima do conceito de corporeidade, compreendendo as experiências de ser em relação com o contexto sociopolítico-educacional (Najmanovich, 2001; Carvalho 2017a e 2017b). A unidade indivisível do corpo também considera sua imprevisibilidade e os paradoxos presentes a todo tempo na existência humana. Enquanto esse corpo produz sentidos nas interações e no seu modo de entender-se e de existir.

Ao abordar a EJA, temos muitos desafios, pois o Brasil tem 5,4% de pessoas acima de 15 anos ainda analfabetas, o que corresponde a 9,3 milhões de pessoas (IBGE, 2023). Desse total, 46% com mais de 25 anos e que não possuem a Educação Básica completa. Entretanto, no decorrer dos anos, os investimentos para EJA têm diminuído. Essa queda impacta diretamente na quantidade de estudantes matriculados/as e isso causa impacto no desenvolvimento econômico e social do país. Pois a EJA, de acordo com o Parecer 11/2000 (Brasil, 2000), possui as funções: a) qualificadora que visa desenvolver o potencial do ser humano tendo em vista a educação permanente; b) a equalizadora que consiste na possibilidade e inserção no mundo do trabalho, socialização e participação ativa na sociedade através de igualdade de oportunidades; c) a reparadora que refere-se ao direito socialmente negado, e quebrando com a responsabilização individual e, por isso, reconhece a necessidade de uma escola de qualidade e também a igualdade como ser humano.

É nesse contexto que o Curso objetiva discutir as práticas corporais e a corporeidade; identificar quais práticas corporais estão presentes na EJA; perceber as contribuições e desafios das práticas corporais e da corporeidade na EJA. Movimento que permite a desnaturalização das condições de vida.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do Curso conta com encontros virtuais quinzenais marcados por questões

disparadoras, as quais possibilitam voltar o olhar para o cotidiano da escola, relacionando a cultura corpórea com o dia a dia dos/as estudantes, assim como com a legislação educacional em vigor (Arroyo, 2016). Em 2024, esses encontros acontecem nas sextas-feiras, quinzenalmente, entre 18h e 30min e 20h e 30min, com discussões previamente agendadas e, em alguns momentos, com professores/as convidados/as. No final, em dezembro, está previsto um encontro presencial, de encerramento. Para a promoção de discussões coletivas, há a solicitação de atividades a serem executadas até o encontro seguinte, que são leituras de textos/imagens; problematização e registros do cotidiano escolar; diálogo do cotidiano com as concepções de corporeidade; escola; política educacional. Nossa avaliação acontece ao longo do curso, através das participações, leituras, debates, visitas aos espaços/eventos combinados e apresentação da sistematização do realizado no Curso.

Como conteúdo programático previsto nossa organização inclui abordar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da Educação Básica, mencionar a legislação atual, relacionar com a educação popular. No desdobramento, destacamos os sujeitos da EJA, abordando as características dos estudantes; a intergeracionalidade como uma das marcas da corporeidade e potencializadora do processo ensino-aprendizagem, assim como do diálogo entre as áreas escolares e seus profissionais.

Ao adentrar na formação do educador/a, necessário se faz trazer a discussão de projeto pedagógico e sua relação direta com a organização do trabalho docente; os registros como parte da sistematização e intervenção pedagógica; a corporeidade e a práxis pedagógica. Processo que parte e dialoga com o contexto dos e das cursistas.

Algumas considerações finais, a partir do desenvolvimento do Curso

As atividades físicas e os exercícios realizados por seres humanos podem dizer respeito às práticas corporais que visam promover a saúde, a integração social, o bem-estar e o desenvolvimento de habilidades que ampliem o repertório corporal e sua relação com o contexto. Os esportes, os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas e as práticas de aventura são muitas vezes associadas ao elemento curricular Educação Física, mas podem ser abordadas em outras áreas do conhecimento, quando se considera a promoção da formação integral dos estudantes (Freire e Chaves, 2024).

Segundo o Coletivo de Autores (2014), os esportes, os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas, as atividades aquáticas, as práticas rítmicas e expressivas etc. compõem o universo da cultura corporal. Pela Educação Física, são abordados como conteúdos e objetos do conhecimento. No Curso de extensão, ao compartilhar essa sistematização, nosso objetivo é pensar a relação do corpo com a educação, favorecendo romper a ideia de que o corpo "atrapalha" os processos educativos, de que nada tem a ver com a vida em sociedade.

Um dos temas centrais que compõe a EJA é a diversidade pois os estudantes dessa modalidade da educação possuem peculiaridades e características próprias e, portanto, necessitam de abordagens diferenciadas que explorem os significados sociais desse grupo (Freires e Chaves, 2024). Como, então, deixar o corpo "de fora" dessa discussão?

Reconhecer e valorizar a corporeidade significa entender que os e as estudantes da EJA são corpos com vivências, experiência, conhecimentos e formas peculiares. Esses indivíduos muitas vezes carregam estigmas e são alvo de preconceitos e exclusão, por isso, abordar pedagogicamente valores como respeito e igualdade aliado a um ambiente seguro para construírem pensamentos críticos sobre o

cotidiano possibilita a esses/as estudantes autoconscientização e ruptura no preconceito (Carvalho e Lins, 2021).

Uma das autoras desse artigo, graduanda em Educação Física e bolsista do projeto, pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, realizou pesquisa no indexador de artigos científicos com descritores: corporeidades, educação de jovens e adultos e práticas corporais. Visando ampliar o repertório dos achados, a busca dos estudos foi feita com um descritor por vez visto que ao combiná-los houve restrição significativa, o que poderia ocasionar na perda de dados importantes.

Os critérios de inclusão foram: artigos de acesso aberto, publicados entre os anos 2020 e 2024 e que fizessem parte da área multidisciplinar (proporcionando integrar educação, saúde, cultura). Desta forma foram encontrados 34 artigos sobre corporeidades, 194 artigos sobre educação de jovens e adultos EJA, 38 artigos sobre práticas corporais. Porém 90 artigos são pertinentes ao tema educação de jovens e adultos abrangendo práticas corporais e corporeidades. Desse material, em um primeiro momento avaliando título, resumo e palavras-chave, entendemos que ainda há carência de estudos que abordem corporeidades, práticas corporais e a EJA em conjunto. Diversas áreas contribuem sobre o tema corpo pelo viés mais amplo e, por vezes, como prática pedagógica. Como exemplo temos a música, o ensino de artes e as ciências biológicas que descrevem a EJA e as práticas corporais, porém com perspectivas diferentes e por isso deixando de integrar os três temas.

E observamos a predominância do contexto biológico alicerçando a discussão onde aparece majoritariamente o elemento curricular Educação Física colocando as práticas corporais relacionadas ao corpo, movimento e expressão sem sua forma contextualizada – o que entendemos não contemplar a discussão de corporeidade, a qual requer a compreensão sócio-histórica de corpo.

E é nessa perspectiva da contextualização do corpo que o Curso vem se desenvolvendo com o intuito de integrar os elementos curriculares da Educação Básica, através das

experiências docentes dos e das professores/as. Assim como dos e das graduandos/as que chegam com suas formações e demonstram interesse na discussão dos fundamentos e perspectivas da EJA; em aprender sobre a relação entre corpo, corporeidade e os desafios atuais e possíveis propostas de trabalho a serem desenvolvidas nas escolas. Nos encontros, em diálogo com os artigos, são trazidas experiências dos cotidianos, ressaltando que o processo educativo se faz com a troca de conhecimentos entre estudantes e educadores/as. Assim, para nós, esse espaço de discussão tem proporcionado importante papel social para ampliar e qualificar o ensino na EJA.

Ao agregar cursistas com formações diferentes, e em diferentes momentos, visamos contribuir com uma educação continuada que pode ocorrer mobilizada pela inicial. E, ambas, comprometidas com a ampliação de saberes, os quais podem estar associados com o rompimento das desigualdades sociais.

O que nos faz identificar que esse Curso de Extensão destaca a importância social e a perspectiva acadêmica das universidades públicas, pois associa a tríade ensino, pesquisa e extensão preconizadas nas universidades públicas brasileiras. Aproximar a universidade da Educação Básica e mais estritamente da modalidade que é a EJA, permite reflexões acerca do trabalho docente nesse contexto, proporcionando educação continuada e aproximação com temáticas do cotidiano da EJA.

Acreditamos que ainda há muito que realizar para consolidar a educação como direito. Por isso, diferentes ações acadêmicas, com o tema EJA, são necessárias. Especialmente quando temos como norteadores o corpo, as corporeidades e as práticas corporais, nos exigindo uma abordagem interdisciplinar. Pois, além da Educação Física, os demais elementos curriculares também podem contribuir com a formação e a ampliação das corporeidades e dos movimentos corporais dos estudantes jovens e adultos.

Para a estudante, ser bolsista desse Curso tem proporcionado aprendizagem múltiplas, como estudar e pesquisar para a organização dos encontros; no desenvolvimento de textos para a

sistematização das ideias e do estudo; na interação com professores/as atuantes nas redes, assim como na participação em eventos científicos, aprendendo e compartilhando conhecimentos com professores/as e pesquisadores/as experientes; colaborando com desenvolvimento pessoal e; estabelecendo diálogo e possíveis parcerias com outras instituições de ensino.

Nesse processo, ao participar das reuniões semanais do grupo de pesquisa Educação física escolar; experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades (ELAC), com discussões sobre educação, experiências do cotidiano escolar, consegue compreender a amplitude das corporeidades em diálogo com as funções qualificadora, equalizadora e reparadora da EJA.

Nesse encerramento, destacamos que abordar os conhecimentos básicos na escola, na perspectiva de currículo ampliado – buscando a disseminação de todos os conhecimentos – requer expor a materialidade de cada elemento curricular, em articulação com outros, com as diferentes linguagens, saberes e sujeitos envolvidos. Por isso, muito contribuiu a oportunidade de dialogar no "VIII Seminário Internacional Vozes da Educação – Educação e Democracia na América Latina: a escola pública como um território de (re)construção democrática".

Referências

ARROYO, Miguel. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? Motrivivência v.28 n.48, p.15-31, setembro/2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Lei no 8080 de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC, Brasília, 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação CNE / Câmara de Educação Básica CEB 11/2000. Relator Carlos Roberto Jamil Cury. Aprovado em 10/05/2000.
CARVALHO, Rosa Malena (Org). Docência na Educação de Jovens e Adultos & Educação Física. Curitiba, PR: CRV, 2017a.
CARVALHO, Rosa Malena. A cultura corporal como concepção que organiza a educação física e organiza o escolar. Revista Teias, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 49, p. 254-268, abr./jun. 2017b.
CARVALHO, Rosa Malena; LINS, Lucas. Gênero e educação de jovens e adultos: novo olhar para a educação física escolar. Comunicações Piracicaba | v. 28, no1, p. 91-106. jan.-abr. 2021.
COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. 2a ed. 3a reimpressão. São Paulo: Cortez, 2014.
FREIRES, Antoni Laurentino; CHAVES, Alexsandra Cristina. A importância das práticas corporais no cotidiano dos alunos da EJA: uma revisão de literatura. Editora Univates, Caderno Pedagógico, 2024.
IBGE. Jovens e adultos buscam superar analfabetismo. Agência de notícias Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ago 2024 https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de- noticias/noticias/40934-jovens-e-adultos-buscam-superar-analfabetismo.

UMA GEOPOLÍTICA DA FOME: A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE PÓS-PANDEMIA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO GONÇALO.

Viviane Neves Fialho
UERJ/FFP / IC/CNPq/ Gifordic
vivianefialhochaves@gmail.com

Maria Tereza Goudard Tavares
UERJ/FFP/DEDU/ PPGedu/ Gifordic
mtgtavares@yahoo.com.br

Palavras iniciais

Se tem gente com fome dá de comer.
(Solano Trindade, 1940)

Este trabalho que é fruto de um projeto de Iniciação Científica, objetiva compreender a alimentação escolar na Educação Infantil de São Gonçalo no contexto pós-pandêmico. Considera-se o caráter transdisciplinar da tríade infância, cidade e escola no campo das relações entre Direitos, Políticas e Desigualdades (Leher, 2023). A pesquisa insere-se no campo das políticas públicas, dialogando com as contribuições de Josué de Castro (2022), Milton Santos (1996) e Paulo Freire (1997), destacando a geopolítica da fome como fenômeno econômico, social e histórico. Este fenômeno reflete-se no direito à alimentação escolar de qualidade para crianças de 0 a 5 anos, constatando que o desenvolvimento econômico e social depende de um projeto alimentar específico para a população em geral.

Do ponto de vista teórico-metodológico, realizamos uma pesquisa qualitativa, de cunho participativo, fundamentado em procedimentos tais como, a observação participante nas escolas, entrevistas de conversação, análise documental de políticas

públicas de alimentação escolar implementadas no Município com o intuito de investigar os impactos da (pós) pandemia de Covid-19 no percurso de crianças matriculadas em equipamento de Educação Infantil Públicos. Esses impactos ainda se refletem nos modos de educabilidade das crianças da Educação Infantil, tensionando seus territórios e modos de vida, atravessados pelas desigualdades sociais (Tavares, 2022). A pesquisa aborda tanto as políticas públicas, quanto práticas de enfrentamento e modos de resistências da comunidade escolar, destacando a importância da merenda escolar nutricionalmente adequada como essencial no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos.

Nos resultados preliminares, destaca-se a urgência de discutir a "Merenda Escolar" diante do atual diagnóstico de maior insegurança alimentar das últimas décadas no estado do Rio de Janeiro. Segundo dados do Censo Nacional Demográfico do IBGE de 2023, a fome quadruplicou no Brasil no período de 2018 a 2022. Diante disso, acredita-se que a política pública nacional de alimentação escolar é crucial e deve ser amplamente empregada nas unidades públicas de ensino.

A partir dessa breve introdução, informamos que para a estruturação mais geral do artigo, optamos por elaborá-lo em três (3) seções, a saber, duas seções que apresentam pressupostos teóricos, conceituais e metodológicos da "geopolítica da fome" e infâncias em São Gonçalo, e uma seção, que longe de pretender ser conclusiva, apresenta algumas questões que nos convidam a permanecer em pesquisa, apostando na dúvida como método (Garcia, 2009), principalmente quando ainda existem "tanta gente com fome", como afirma o poeta Solano Trindade (1940).

Direitos, políticas e desigualdades e seus impactos nas infâncias gonçalenses: questões para reflexão

De forma mais ampla, ao pensarmos os estudos e pesquisas realizadas pelo Grupo de pesquisa Infâncias, Formação de

Professores/as e Diversidade Cultural (GIFORDIC) na temporalidade de quase quinze(15) anos de pesquisas na cidade de São Gonçalo/RJ, torna-se importante destacar a ênfase dada às relações entre educação das Infâncias e o direito à cidade, no qual procuramos dilatar a escala do lugar, do território vivido como um campo privilegiado de estudos e pesquisas acerca dos fatores macro e microssociológicos que tensionam a questão dos direitos de crianças pequenas à Educação Infantil, bem como o direito de serem acolhidas e protegidas como recém-chegadas em São Gonçalo, cidade com cerca de um milhão de habitantes, localizada no Leste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro(Tavares, 2019).

Nesse sentido, a dimensão política epistêmica de investigar a cidade de São Gonçalo, tomando-a como densidade analítica e compreensiva de processos educativos de crianças pequenas, nos leva a um diálogo com Milton Santos (1994) que, em sua formulação teórica a respeito de sua epistemologia existencial, nos instiga a realizar o exercício de estudar o que cada lugar tem de singular, de específico, de diferente e original, visando compreender como os sujeitos agem e produzem modos de vida, relações e práticas sociais, dentre elas o direito à educação e à cidade (Tavares, 2016). Vale afirmar que o avanço na oferta quantitativa da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica em São Gonçalo, não foi capaz de expandir a quantidade de matrículas na rede pública, nem foi capaz de superar a dualidade quantidade-qualidade como uma das expressões da inclusão degradada (Martins, 2002) de crianças de 0 a 5 anos, das classes populares nos equipamentos educacionais, creches e pré-escolas disponíveis, especialmente no período de 2016 a 2022, de intensos retrocessos políticos, econômicos e sociais, bem como às eleições de 2018, que demarcaram o retorno do conservadorismo e a retirada dos direitos sociais, somados a profunda crise sociossanitária da pandemia da Covid-19 no país.

Deste modo, reafirmando principalmente, o nosso diálogo com obras de Josué de Castro, Paulo Freire, Milton Santos, ressaltamos que delimitar um campo de estudos e suas possíveis

configurações e interseções não é uma tarefa fácil, requerendo uma razoável capacidade político-epistemológica para focar questões mais candentes da temática investigada. Buscando esse caminho, optamos por enfocar algumas questões que dizem respeito à tríade infância, alimentação e escola em tempos de pós-pandemia da Covid-19, dialogando, principalmente, com o trabalho de Iniciação Científica de Fialho (2023), que vem aprofundando o direito à alimentação escolar das crianças de 0 a 5 anos no município de São Gonçalo, investigando na estrutura educacional municipal, um certo descaso com a merenda escolar em São Gonçalo. Esse descaso com a alimentação das crianças das classes populares não é um problema novo no Brasil.

No ano de 1946, O médico pernambucano Josué de Castro escrevia que a fome era um problema ecológico, antecipando uma abordagem que décadas mais tarde seria conhecida como socioambiental, característica do pensamento latino-americano. A abordagem ecológica apresentada por Josué de Castro recusa a distinção entre o natural e o social, entre natureza e cultura, entre o ambiental e o político, dedicando toda a sua vida à problemática da fome no Brasil e no mundo, sendo um dos responsáveis pela criação da FAO- Organização das Nações Unidas para a agricultura e alimentação, sendo também, um dos diretores desse órgão. Castro escreveu o seu mais importante livro "A Geografia da Fome", em 1951, discutindo entre outras questões inéditas, o primeiro mapa da fome no Brasil, denunciando que a questão da segurança alimentar é inerente a fatores políticos, econômicos e de concentração de renda e terra, não sendo associada a fatores religiosos e/ou climáticos, tais como a seca no Nordeste brasileiro.

Em seu livro, Josué de Castro denuncia, por exemplo, que a fome no nordeste brasileiro era fruto da estrutura agrária do grande latifúndio e do caráter da monocultura de exportação. A questão do direito à alimentação, sobretudo no período pós-pandêmico, agudiza-se com a feminização da pobreza, pois a crise social que acompanha à do Estado e das políticas neoliberais a partir de 2020 no Brasil, tem apresentado facetas diversas. Na cidade de São

Gonçalo, a feminização da pobreza, com o crescente número de mulheres assumindo o posto de "chefes de famílias", tem sido um dos efeitos mais dramáticos desse processo de reorganização societário conformado pelas políticas neoliberais no contexto (pós) pandêmico (Tavares, 2003). Na seção a seguir, apresentaremos um pouco mais das questões ligadas à alimentação escolar, dando destaque à centralidade da merenda escolar em São Gonçalo.

Quem tem fome tem pressa: o programa nacional de alimentação escolar (pnae) em são gonçalO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), popularmente conhecido como merenda escolar, é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e visa à transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios destinados a suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais dos alunos e de garantia do direito humano à alimentação e nutrição adequada. Considerado um dos maiores programas na área de alimentação escolar no mundo e é o único com atendimento universalizado criado com o propósito de contribuir para o crescimento e desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos saudáveis das crianças.

A alimentação escolar é definida de acordo com as etapas atendidas através dos cardápios. Cada faixa etária tem o seu cardápio organizado pela Secretaria de educação através de uma nutricionista chamada R.T. (responsável técnica), após ser feito é apresentado ao CAE - Conselho de Alimentação Escolar, e o mesmo fiscaliza junto às Unidades Escolares. Historicamente, a merenda escolar tem um papel fundamental para garantir a segurança alimentar de crianças em situação de vulnerabilidade social. Existem crianças que vão para a escola, principalmente, por causa da merenda escolar, tendo em vista a pobreza extrema de suas famílias (Fialho, 2023).

No ano de 2020, com o início da pandemia de Covid-19 e a suspensão do ensino presencial, a prefeitura de São Gonçalo entregou kits-alimentação, no valor de R$39,10, para atender as necessidades dos alunos durante o período de aulas remotas. No entanto, houve a tentativa de substituir o kit-alimentação por um cartão-alimentação para dar mais praticidade à ação. Apesar disso, mães com filhos matriculados na rede municipal enfrentaram dificuldades para ter acesso ao dinheiro. Além do atraso, nos casos de alunos que são irmãos, a prefeitura depositou o valor referente a apenas uma criança. A qualidade nutricional dos kits/ cestas de alimentação não estavam de acordo com o que preconiza o PNAE, não distribuíam os alimentos de forma regular, com qualidade e a todos os estudantes, além de ter suspendido a compra de alimentos oriundos da agricultura familiar.

Segundo falas de famílias ao jornal O SÃO GONÇALO (2021), foi relatado que o kit-alimentação tinha poucos itens, mas ajudou bastante, durante o período de isolamento social, já que as coisas ficaram muito caras, principalmente a alimentação nossa do dia a dia, como arroz, feijão e o óleo. “Na escola, antes da pandemia, era oferecida uma alimentação variada e, após a pandemia, recebemos uma cesta com poucos alimentos”, conforme a fala de uma das mães ao Jornal O São Gonçalo (2021).

A partir dos fatos narrados acima, foi realizada uma visita a SEMED/SG - secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo com a finalidade de obter informações sobre a questão da alimentação escolar no contexto de pandemia e pós-pandemia para sustentação da pesquisa. Fomos recebidas cordialmente por alguns membros da comissão da merenda escolar, sendo elas a subsecretária e duas nutricionistas, o restante da comissão se encontrava em campo para visitas, vistorias e capacitação nas unidades escolares do Município.

Na Educação de São Gonçalo, atualmente são 150 unidades escolares municipais, sendo 110 escolas e 40 creches conveniadas, segundo dados da subsecretaria do setor de merenda escolar, na qual a SEMED é responsável por prover a alimentação escolar.

Iniciamos nossa conversa ressaltando o período de pandemia de Covid-19, de como foi a atuação da SME/SG nesse contexto. Devido ao cenário nebuloso e de incertezas no início da pandemia de Covid-19, a primeira medida tomada foi a suspensão das aulas, sendo que posteriormente, o prefeito decretou a antecipação do recesso escolar no município e somente em Abril de 2020, veio a primeira orientação do FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação de que todos os gêneros alimentícios estocáveis, aqueles que poderiam ser mantidos em temperatura ambiente fossem recolhidos para a confecção dos kits de alimentação, porém não foi suficiente o quantitativo de kits para atender a todos os alunos da rede, e como não havia nenhuma determinação legal de como seria a distribuição desses kits, inicialmente a oferta foi para a Educação Infantil e alunos que estivessem inseridos no programa bolsa família. Vale ressaltar que o planejamento desses kits foi feito com os gêneros que tinham em estoque nas escolas, devido a medidas emergências, não conforme o planejamento nutricional previsto no PNAE. Logo em seguida, a Secretaria recebeu nova orientação do FNDE de que o atendimento deveria ser para todos os alunos devidamente matriculados na rede, de forma igualitária somente com diferenciação por faixa etária. Após o processo licitatório de compras dos gêneros alimentícios, todas as crianças da rede receberam os kits alimentação, que foram devidamente planejados de acordo com a resolução do PNAE no que tange o percentual das necessidades nutricionais elaboradas pelas nutricionistas da SME/SG. A SEMED ressalta que a composição destes kits foi pensada exclusivamente para a alimentação dos estudantes matriculados, visando substituir a merenda escolar oferecida na escola em dias letivos, ou seja, não foi planejado para atender a família do/da estudante. Em outros municípios esta demanda da alimentação foi feita pela assistência social para atender a família completa, o que diferencia o percentual quantitativo nos kits de alimentação.

No que diz respeito à agricultura familiar preconizada no PNAE, no ano de 2020 não foi executada, sendo a verba desta política pública

utilizada também para a confecção dos kits, retornando no ano de 2021 com aquisição de novos insumos como frutas congeladas e sucos integrais de frutas cumprindo a meta prevista pelo FNDE e vigente até os dias de hoje na merenda escolar.

No ano de 2021, com o retorno híbrido, houve uma tentativa através de uma liminar de implementação do cartão alimentação através de verba do PNAE, que seria de uso exclusivo para compras de alimentos, porém, devido a condicionantes e denúncias do uso indevido do cartão a colocando em risco a segurança alimentar das crianças, além de recorrências de irregularidades no CPF do responsável. Após publicação de nova resolução do FNDE foi suspenso o uso do cartão alimentação, que segundo a SEMED/SG perdurou por somente dois meses do ano de 2021, e com isso a secretaria retornou com a entrega dos kits. A SEMED/SG negou que foi ofertada merenda fria às crianças nesse retorno híbrido, porém não descartou a hipótese de entraves de gestão escolar em alguma unidade específica, assim como problemas com o fornecimento de água, o que às vezes ocorre em alguns bairros, afetando toda a oferta da alimentação escolar, pois a regra é a refeição prevista na lei.

O CAE- Conselho de alimentação escolar é presente e participativo no município, sendo de extrema importância a atuação do conselho constituído regularmente para que a SEMED receba a verba do PNAE. O conselho fiscaliza, assessora e capacita junto ao SME as unidades de educação escolar, e todos os anos os nutricionistas fazem avaliação nutricional mediante relatório para o FNDE, assim como a prestação de contas de todo processo licitatório de gêneros alimentícios. No período de pós-pandemia com o retorno das aulas e oferta integral das refeições, a Secretaria de Educação observou através de visitas escolares e conversa com diretores das unidades escolares, que as crianças estavam comendo bastante, repetiam as merendas, retornavam com *fome de comida*. Nesse sentido a SME/SG atua de acordo com a realidade de consumo da comunidade local, não sendo proibido ao aluno repetir refeições, e desde 2006, os professores também foram incluídos

como atores do PNAE, ou seja, é permitido que os professores se alimentem nas escolas, inclusive junto às crianças visando a formação de bons hábitos alimentares como estratégia pedagógica. Atualmente a SEMED compra os insumos alimentares, monitora, fiscaliza, e capacita às merendeiras, promovendo oficinas alimentares realizadas pelas nutricionistas, além de desde 2021 terem um cardápio único e variado para toda a rede com 90% de aceitação pelas crianças. O trabalho é feito coletivamente pensando na promoção da saúde pública, algumas oficinas são abertas às famílias com o intuito de conscientização e educação alimentar para a comunidade. A questão do cardápio unificado segundo a SME/SG é facilitador para fiscalização, pedidos e culturalmente atende as demandas do município, desde 2021 esse processo não é mais feito pela gestão escolar, e com isso percebeu-se uma melhora significativa na qualidade e oferta da alimentação escolar. As merendeiras são protagonistas de extrema importância no PNAE, pois tem contato direto com as crianças. Assim, a Secretaria oferece capacitação nutricional em parceria com a vigilância sanitária no que diz respeito às boas práticas de higiene e conservação da alimentação. Esse processo de capacitação tem sido pensado de maneira cada vez mais dinâmica, visto que, algumas merendeiras são muito antigas na rede. Caso haja crianças com alguma necessidade alimentar especial, como diabetes, hipertensão e restrições alimentares a lactose e a glúten, mediante laudo médico é elaborado um cardápio pelas nutricionistas exclusivo para esse estudante. A rede de São Gonçalo possui adoçantes, leites sem lactose, biscoitos e macarrão sem glúten entre outros insumos para atender essas demandas. Na Educação Infantil é feito um teste de aceitabilidade, após estudo detalhado com fornecedores da agricultura familiar em consonância com PNAE, visto que, após a resolução de 2006 alguns alimentos ultraprocessados foram proibidos. Nesse ano de 2022 foram implementadas fórmulas infantis com macro e micronutrientes para atender as creches e a rede de Educação Infantil de 0 a 5 anos, pensando em suprir a carência nutricional e melhoria de aprendizado nessa faixa etária.

O cardápio também é pensando até nas semanas de provas das escolas, como algo atrativo e diferenciado para os alunos. Toda alimentação escolar é planejada para os 200 dias letivos, não sendo oferecida no período de recessos escolares. Segundo SME/SG houve uma melhora no IDEB – índice de desenvolvimento de educação básica resultantes de uma boa alimentação escolar oferecida com qualidade.

A crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19, e de como a garantia do acesso à alimentação escolar durante o isolamento social foi fundamental no momento de maior vulnerabilidade social é primordial para pensar no desafio da construção de uma outra postura epistemológica, problematizando a discussão sobre a própria natureza da alimentação escolar, sobre a própria natureza da cultura e da sociedade, reaproximando a tradição humanista, que coloca a questão da vida, da dignidade e dos direitos humanos em primeiro lugar. A merenda escolar, com seus múltiplos signos, pode ser cotidianamente um conteúdo alfabetizador para os sujeitos escolares, pois "nas cozinhas, luta-se contra o tempo, o tempo desta vida que sempre caminha para a morte. A arte de nutrir tem a ver com a arte de amar, portanto também com a arte de morrer" (Giard, 2000, p, 233).

Considerações finais

Em linhas gerais, partimos do pressuposto de que os inúmeros impactos objetivos e subjetivos da Pandemia da COVID-19 ainda se refletem nos diferentes modos de educabilidade de crianças, (Tavares, 2003). Nesse sentido, discutir "Alimentação Escolar" na atualidade é, no mínimo, desafiador tendo em vista a variedade de abordagens possíveis sobre a temática. No momento em que enfrentamos a maior situação de fome das últimas décadas, o Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19, realizado em dezembro de 2021 mostrou que 19,1 milhões de brasileiros, ou 9% da população, estava em situação de insegurança alimentar grave, uma condição análoga à

fome. No período de 2018 a 2022, 15,9 por cento da população fluminense encontrava-se em situação de insegurança alimentar grave. As práticas alimentares constituem um terreno fecundo para as múltiplas aprendizagens, pois além de nutrição biológica, aprende-se no refeitório, sobretudo, a cuidar e ser cuidado, especialmente quando se tem um projeto de humanização como horizonte educativo desde a pequena infância. Desse modo, o período de pandemia e agora a pós-pandemia, suscitou a abertura de outras possibilidades de reflexão para problematizar as especificidades do que significa a alimentação escolar, sobretudo em territórios de vida atravessados pelas desigualdades sociais, como a cidade de São Gonçalo é um recorte dramático.

Em um país como o Brasil, que vive a contradição de ser um dos maiores exportadores de alimentos do planeta, assim como possui um dos maiores programas de alimentação escolar do mundo, ressaltamos a importância de denunciar e combater a *geopolítica da fome*, que se manifesta numa sociedade na qual a comida não é apenas alimento, mas, sobretudo, mercadoria, como ficou evidente no bojo estrutural agravado pela crise sociossanitária de Covid-19, bem como pela ausência de políticas públicas de alimentação no governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro.

Com base em Josué de Castro, sabemos que passar fome na primeira infância compromete, muitas vezes, de forma irreversível, a saúde de um ser humano. Castro (2022) nos ensina afinal, que o real desenvolvimento de um país deve ser "engolido e mastigado por cada brasileiro/a", devendo ser um direito fundamental colocá-lo diariamente no prato de cada um/uma de nós. Porém, no fim das contas, além da comida de cada dia, a gente se alimenta também de futuro.

Referências

CASTRO, J. de. **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. São Paulo: Todavia, 2022.

FIALHO, Viviane. **A questão da alimentação escolar no contexto de pós-pandemia no Município de São Gonçalo: primeiras aproximações.** Relatório de pesquisa PIBIC/UERJ, 2023, 23pps.
FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo:
Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Pedagogia do oprimido. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
GIARD, L. A. Cozinhar. In: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano.** ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico Nacional.** IBGE, 2023
LEHER, R. et al. **Novas possibilidades históricas para a democracia e para a educação pública.** Educação & Sociedade, v. 44, p. e271371, 2023.
MARTINS, José de Souza. **A Sociedade Vista do Abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.
SANTOS, M. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 1996.
TAVARES, M. T. G.; LIMA PESSANHA, F. N.; MACEDO, N. A. **Impactos da pandemia de covid-19 na educação infantil em São Gonçalo/RJ**. Zero-a-seis, v. 23, p. 77-100, 2022.

EIXO 3 - Identidades, Interculturalidade e Educação

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Claudio Menezes Maia
digestacio@hotmail.com

Resumo: Nas últimas décadas do século XXI vivenciamos diferentes episódios de intolerância na sociedade brasileira. Neste cenário, especialmente nas periferias do estado do Rio de Janeiro, a intolerância religiosa relacionada as religiões de matrizes africanas se destacou. Considerando a intolerância religiosa um problema social, que por diferentes caminhos pode chegar à sala de aula, que este trabalho configura a minha pesquisa de mestrado, ainda em andamento: compreender o porquê de determinados grupos, principalmente o grupo religioso popularmente conhecido como "evangélico" tendem a rejeitar os conteúdos curriculares que mobilizem a temática da história e da cultura afro-brasileira, quando esta é mobilizada pela via religiosa. Assim, de maneira geral, proponho pensar a questão por duas vias: a primeira, como já mencionado, compreender os diversos fatores que atravessam o universo evangélico e que repercutem no chão da sala de aula. A segunda compreender as diferentes estratégias utilizadas pelos professores para o tratamento desta questão no cotidiano escolar. Para tanto, utilizarei a etnografia como abordagem metodológica. A pesquisa está sendo realizada numa escola da rede pública estadual no município de São Gonçalo, localizada num complexo de favelas. Recursos como entrevistas docentes, acompanhamento de aulas e observação de campo se mostram potentes como meios estratégicos eficazes que podem fornecer um panorama das configurações e das diversas teias que configuram a intolerância religiosa na escola. Neste sentido, destaco que a discussão teórica perpassará o campo da educação e da antropologia da religião, visando um maior entendimento do assunto: como os docentes mobilizam suas experiências para o enfrentamento da questão e como a cosmovisão evangélica, em áreas de favelas, podem acentuar a intolerância religiosa são pontos de reflexões do presente trabalho.
Palavras-chave: educação, intolerância, saberes docentes.

Ao longo da história do Brasil a escola e a educação nem sempre estiveram disponíveis para toda a sociedade brasileira. Por muito tempo a escola e seus objetivos foram pensados para atender os anseios de uma elite. Cury (2002) ao analisar as constituições brasileiras concluiu que os investimentos em educação por parte dos políticos brasileiros sofreram variações na trajetória de nossa história.

O autor afirma ainda que de maneira vagarosa as conquistas no campo da educação se firmavam com mais veemência ao longo dos períodos democráticos. Cury (2002) analisa o espaço dado a educação ao longo das constituições brasileiras. Para o autor, durante as "constituições proclamadas" podemos ver certo avanço em relação a democratização da escola. Contudo, não incluíam todos (portadores de necessidades especiais, indígenas, negros e pobres, por exemplo). O autor menciona a necessidade de realizar "exame de admissão" para frequentar a escola, como um fator de exclusão no processo de escolarização. Em suma: nas "constituições outorgadas", impostas pelos governos com características ditatoriais, as exclusões em relação a educação eram maiores.

Foi somente com a Constituição Cidadã de 1988 que o acesso a escola se tornou mais democrático, uma vez que esta carta magna garantia uma escola de todos e para todos, indo ao encontro das aspirações de vários movimentos sociais, que ao longo de suas trajetórias apostaram no espaço da educação como aquele capaz de diminuir e, por vezes, erradicar a desigualdade social (CANDAU; SACAVINO, 2013). Como advertiu Cury (2022) a democracia compreendida como aquela que garante o direito a todos os humanos, inclusive os estrangeiros no Brasil, foi fundamental para o fomento de uma escola para e por todos.

Contudo, a abertura da escola para todos não tem acontecido sem desgastes. Na realidade, quando a escola se abriu para todos, quase todos passaram a disputar as funções e os objetivos da escola, assim como consequentemente o seu currículo.

Neste cenário de abertura democrática, os movimentos negros também passaram a enxergar na escola a possibilidade de

combater o preconceito racial. Foi somente no governo Lula em 2003, que a Lei 10.639, foi aprovada. Segundo Gomes (2009) a promulgação da referida lei provocou um série de debates na sociedade brasileira, visto que a esta se seguiram outras ações afirmativas, como as cotas raciais.

No âmbito da educação escolar temos assistido diferentes episódios nos quais parcelas de alunos e seus respectivos responsáveis mostram-se insatisfeitos com os assuntos e temas mobilizados dentro da esfera da história e da cultura afro-brasileira, principalmente quando está é mobilizada a partir da esfera religiosa. Assim, podemos dizer que esta conquista democrática que é a lei 10.639-03, também nos mostra o quanto a escola e seus objetivos estão em disputas sociais.

Evangélicos conservadores e a escola

Segundo o IBGE de 2010 os evangélicos são o grupo religioso que mais cresceu no Brasil nos últimos anos. Especialistas acreditam que em poucas décadas esse grupo será o maior no nosso país, uma vez que o grupo católico, até então majoritário tem diminuído o quantitativo dos fiéis.

Spyer (2020) salienta que no geral os evangélicos têm se fortalecido na América Latina. Dentro dos fatores que possibilitam a expansão deste segmento, os pesquisadores apontam a linguagem simples utilizada pelos seus líderes para falar com "gente simples", as redes de solidariedade e sociabilidade criadas nas igrejas e o incentivo ao empreendedorismo mobilizado através da Teologia da Prosperidade, etc.

Mediante os pontos acima abordados os evangélicos crescem com grande ênfase nas periferias da sociedade brasileira. Contudo, vale destacar que esse crescimento e essa consolidação não ocorreram somente a partir do inicio do século XXI. Spyer (2020) apontou que desde meados do século XX as igrejas evangélicas têm assistido socialmente muitos migrantes que saíram do Nordeste em busca de melhores condições de vida na região sudeste. Ou seja, as

igrejas evangélicas há muito têm chegado a lugares esquecidos pelo Estado e fomentado emocional, social e economicamente seus fiéis.

Ao observarmos a vida das pessoas que habitam as favelas notamos que são vivencias sob cerco (SPYER, 2020). De modo geral, esses sujeitos sofrem com os olhares preconceituosos da sociedade que não reside nesses espaços. Além disso, quase sempre não tem a possibilidade de vivenciar a plena cidadania, tanto em relação aos recursos e investimentos do Estado, quanto em relação ao próprio ataque do Estado a seus moradores, através das incursões policiais. Ainda não podemos esquecer, que esses indivíduos também sofrem com os ataques do tráfico de drogas, que por vezes funcionam como um "estado" dentro desses territórios: seja impondo o medo e a repressão, seja promovendo lazer.

De modo geral, de acordo com Spyer (2020), podemos dizer que as igrejas evangélicas acabam por trazer sensações de esperanças a indivíduos que estão quase totalmente a margem da sociedade e da cidadania. Não podemos esquecer que as redes formadas no território religioso podem significar muito para uma vida em comunidade, versando desde indicações para postos de trabalho até assistência psicológica para aqueles que estão sofrendo com o abuso do álcool e das drogas.

Ou seja, as igrejas evangélicas e seus discursos por vezes conservadores, de retornar a um tempo em que supostamente havia harmonia social, antes das pautas progressistas, parecem indicar aos seguidores uma "ordem" dentro do caos em que sobrevivem. Como ressalta Spyer (2020), " o discurso de que a vida melhorou após a pertença a uma igreja evangélica pentecostal é uma constante nas pesquisas que se debruçam sobre os evangélicos e as favelas".

Além do crescimento dos evangélicos nas periferias, mas não somente aí, também assistimos nos últimos anos o fortalecimento dos evangélicos na esfera política. Através dos preceitos da Teologia do Domínio, que grosso modo, significa que o evangélico tem de estar representado em todas as esferas sociais, literalmente "ganhando a nação para Cristo", o lema "irmão vota em irmão"

tem contribuído de maneira significativa para a formação da bancada evangélica. Ressalto aqui que as igrejas evangélicas possuem muitas denominações e divisões, contudo, durante as eleições o pertencimento evangélico tem peso fundamental na escolha do voto.

Em relação às características da bancada evangélica, que de certa maneira reflete também as aspirações de seus fiéis, os pesquisadores, como Spyer (2020) apontam que o conservadorismo, característico da direita, pautado em temas que provocam o chamado "pânico moral", como a questão do aborto, a ojeriza ao comunismo, ao feminismo e ao LGBTQI, parece ser o grande unificador dos seus seguidores.

Considerando os aspectos gerais acima abordados em relação aos evangélicos, podemos dizer que estas aspirações também podem se refletir na sala de aula. Ao que tudo indica as igrejas evangélicas e seus líderes religiosos e políticos parecem mobilizar o próprio "jogo democrático" objetivando impor suas crenças.

Para tanto, a identidade evangélica, ancorada no aspecto dual da vida, entre o profano e o sagrado, é incentivada e mobilizada como fundamental para a consolidação desse grupo religioso. Neste sentido, a interpretação literal da Bíblia parece ser uma forte arma na luta contra tudo que consideram "ideias ou pautas da esquerda", como vivenciamos nas eleições presidenciais de 2018, com a vitória do Bolsonarismo, no qual de acordo com Silva e Fargoni (2020) configurou mais uma forma de autoritarismo na história brasileira mediante a uma profunda crise do capitalismo, ancorada em *fakenews* e em parcerias com parcela da burguesia de nossa sociedade. Ou seja, nesses tempos sombrios o bolsonarismo "trouxe a nação e a população a linha tênue entre o ódio e o medo transfigurando os Direitos Humanos na função de zelar pela integridade humana como rival da sociedade" (SILVA; FARGONI, 2020).

Paralelo ao discurso conservador, incentivado pela necropolítica, assistimos nos últimos anos movimentos como 'Escola sem partido' (PENA, 2021) que incentivavam o ataque, a

perseguição e a denúncia aos professores da educação básica. Diversos episódios foram retratados nos jornais e nas mídias sociais, nas quais professores, livros e materiais didáticos foram apontados por esses grupos como incentivadores e propagadores do mal social.

Em alguns episódios, alguns alunos evangélicos e suas famílias apareceram como aqueles que se recusavam a aprender ou estudar os conteúdos curriculares que estavam sendo trabalhados nas aulas.

Considerações Finais

A guisa de conclusão, podemos dizer que a abertura da escola para todos e todas acarretou maiores disputas por essa instituição de ensino. Desta forma tanto o espaço físico da escola quanto seus aspectos ideológicos, como seus conteúdos curriculares e suas funções também estão sendo disputados pelos evangélicos que se mostram cada vez mais presentes no campo político brasileiro, mostrando as diversas formas de enfrentamento que se estabelecem entre diferentes grupos no espaço de uma sociedade democrática, ainda que por vezes, os integrantes desta questionem a suposta fragilidade da democracia brasileira. Em tempo, conforme Cury (2002) mencionou é somente dentro da democracia que a escola pode ser descortinada a todos e todas.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão, SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. Educação (Porto Alegre, impresso), v.36, n.1, p.59-66, jan. abr. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação, Direito de todos e o Bicentenário da Independência**. Cadernos de História da Educação, v.21, p.1-27, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639-03 no contexto das políticas públicas em educação**. Belo Horizonte: Nandyala, Secadi, 2009.
PENNA, Fernado de Araújo. **"Escola sem partido" como ameaça à educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola**. Fronteiras-Revista Catarinense de História, n.37, p.143-155, jul-dez, 2021
SILVA Júnior, J. R.; FARGONI, E. H. E. **Bolsonarismo: a necropolítica brasileira como pacto entre fascistas e neoliberais**. Dossiê: "Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil". Revista eletrônica de educação, v.14, 1-26, jan.-dez. 2020.
SPYER, Juliano. **Povo de Deus. Quem são os evangélicos**. São Paulo: Geração Editorial, 2020.
VIDAL, Diana Gonçalves, FILHO Luciano Mendes de Faria. **A escolarização no Brasil: cultura e história da educação**. Versão em português, 2008, p.581-600.

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS: POR UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA, EMANCIPATÓRIA E PLURAL

Priscila Vasconcellos Braga[1]
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
priscila.vbraga@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste texto é apontar para a importância de trabalharmos o combate à LGBTIA+fobia [2] e a intolerância nas escolas, visando uma educação mais democrática, plural e sensível. A pesquisa destaca o problema da escassez de políticas educacionais de enfrentamento à LGBTIA+fobia nas unidades escolares a partir de uma situação apresentada por um aluno de uma rede municipal de ensino do estado do Rio de Janeiro. Na situação, o aluno participa de uma *trend* da internet, ou seja, um vídeo da moda criado pelos/as jovens. No mesmo ele expõe a seguinte frase: "Eu estudo no municipal e é claro que todos os garotos querem arrumar confusão comigo só porque eu sou gay[3]". Sua fala nos dá pistas, indícios e sinais (Ginzburg, 1989) de que sofre preconceito na escola por conta de sua orientação sexual e que pode estar se vendo sem apoio para lidar com essas questões. Ainda sobre o Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (1989), Sepulveda e Almeida reforçam que "situações que muitas vezes são tidas como insignificantes, podem expressar muito ao pesquisador, já que são imagens da realidade pesquisada" (2016, p. 23). Enquanto profissionais engajados/as pela

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores. Graduada em Pedagogia pela UERJ. Possui pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia e Gestão Escolar.

[2] Ódio, desprezo, aversão a pessoas que não seguem o padrão heterossexual, culminando, por inúmeras vezes, em violência física de pessoas da comunidade LGBTIA+. Esse termo ainda não é muito conhecido, de modo que a maioria das pessoas utiliza a palavra homofobia para designar um ato preconceituoso contra diferentes gêneros e sexualidades (Sepulveda; Corrêa; Freire, 2021, p. 20).

[3] Palavra de origem inglesa, incorporada em outras línguas, utilizada para designar homens homossexuais (Sepulveda; Corrêa; Freire, 2021, p. 18).

construção de uma sociedade e educação democráticas não podemos ser omissos/as às exclusões e discriminações a que tantos/as jovens sofrem dentro e fora das escolas. Como considerações finais, o trabalho evidencia que o caminho para a democratização do espaço escolar só ocorrerá se todas as diferenças forem aceitas e respeitadas.
Palavras-chave: educação democrática, gênero, sexualidade.

Introdução

Muito se fala em educação democrática, na sua defesa e na afirmação de que todos/as trabalham a favor dela. O texto buscará destacar o seu significado, que está muito longe de se limitar à participação de todos/as nas tomadas de decisões dentro das escolas. Pretende-se com a discussão, não deflagrar essa questão, pois muitos/as estudiosos/as já expuseram, numa gama vastíssima de materiais, o real significado e abrangência do que vem a ser uma educação pautada nos sentidos da democracia. O presente artigo tem como um de seus principais objetivos reforçar e ecoar as vozes em defesa de uma educação que respeite a pluralidade, identidade e singularidades dos/as nossos/as estudantes, não sendo omissos/as diante de violências a qual muitos/as passam em razão da sua identidade de gênero ou orientação sexual e incluindo a todos/as de fato, pois só assim poderemos declarar que possuímos uma educação democrática.

O presente estudo tem como objetivo principal ressaltar a importância de trabalharmos o combate à LGBTIA+fobia e a intolerância nas escolas, visando uma educação mais democrática, plural e sensível, acreditando que somente através do respeito às diferenças alcançaremos de fato uma democratização dos espaços escolares e a formação de uma sociedade mais igualitária.

O texto se apresentará em três sessões: a primeira explorará o conceito de gestão democrática, apontando para a importância de trabalharmos as questões de gêneros e sexualidades nas escolas, combatendo as violências contra o público LGBTIA+; após, trataremos do caso do aluno matriculado em uma escola municipal

localizada no estado do Rio de Janeiro e da rede pública a qual a autora do trabalho faz parte, realizando observações a partir da metodologia do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989) e debatendo sobre a importância do combate à qualquer forma de exclusão; por fim, serão discorridas as impressões finais.

Problema de Pesquisa: educação democrática e o recorte de gêneros e sexualidades

As determinações legais nacionais definem que as gestões educacionais devem ser pautadas nos métodos da democracia. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) tem como um de seus princípios fundamentais a cidadania e a dignidade da pessoa humana e em seus objetivos, dentre outros, estão previstos: construir uma sociedade livre, justa e igualitária e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) estabelece que "a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, tendo como um de seus princípios o respeito à liberdade e apreço à tolerância". Além disso, o Art. 12, incisos IX e X, versam que:

> Os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying) no âmbito das escolas e estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz (incluídos pela Lei Nº 13.663, de 2018).

Isso quer dizer que a gestão da educação deve ser garantidora de direitos a todos/as que integram as escolas e a sociedade, não havendo distinções e hierarquizações entre as pessoas. Porém, os espaços educacionais ainda reproduzem preconceitos, discriminações e violências, sobretudo a grupos considerados

inferiores, ou seja, os minorizados socialmente, como o público LGTB[4]. Souza (2009) afirma que:

> A escola, como todas as demais instituições, está solidificada pelos mesmos princípios instituidores da sociedade, uma vez que é parte dela, instituinte dela e instituída por ela. Dessa maneira, expressa formas de manutenção e reprodução da cultura muito próximas do que acontece fora dos seus domínios (Souza, 2019, p. 125).

O autor nos chama a atenção para o fato das instituições escolares ainda reforçarem classificações de sujeitos, agindo de forma perversa e contra as reais e urgentes necessidades educativas, ressaltando: "não parece possível erradicar o autoritarismo sendo autoritário, construir o diálogo sendo demagógico, superar a violência agindo de forma preconceituosa" (Souza, 2009, p. 125).

O artigo, como anunciado, fará um recorte dos processos discriminatórios, fundamentando-se especificamente nos preconceitos derivados à identidade de gênero e orientação social dos/as estudantes, mas, afinal, o que o verbo no infinitivo "recortar" agrega ou significa em uma pesquisa? Para Rafael Diehl (2012), "a pesquisa seria uma forma de recorte", o autor acrescenta ainda o termo recortar "se relaciona ao fato de assumir a limitação inerente da atividade de produzir conhecimento e seu caráter parcial" (Diehl, 2012, p. 202).

[4] A sigla LGBT tem como principal objetivo promover a diferença cultural com base nas questões de identidade sexual e gênero. Dessa forma, algumas variantes da sigla surgiram ao longo dos anos: GLS: Gays, Lésbicas e Simpatizantes; GLBT: Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros; LGBT: Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros. LGBTQI: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transgêneros e Intersexuais. LGBTQIS: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transgêneros, Queers, Intersexuais e Simpatizantes/Solidários. LGBTTTQQIAA: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Two Spirit (Dois Espíritos, usada por nativos de origem norte-americana), Queer, Questionando, Intersexo, Assexual e Aliado; LGBTQIA+: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transgêneros, Queers, Intersexuais, Assexuais/ Arromânticos e todas as demais possibilidades de identidade de gênero e orientação sexual (Sepulveda; Corrêa; Freire, 2021, p. 14).

Portanto, o trabalho apresenta-se em defesa daqueles que fogem à norma padrão heteronormativa[5], reforçando esse recorte quando se refere aos preconceitos sofridos dentro e fora das escolas, pretendendo reforçar a importância de trabalhar o combate à LGBTIA+fobia nas unidades de ensino, em defesa de uma educação democrática.

Questão de estudo: apresentação da situação

Com base na pesquisa *nos/dos/com os cotidianos* (Alves, 2002, 2008), será apresentada uma situação ocorrida em relação a um aluno matriculado em uma unidade de ensino da rede municipal a qual a autora do texto é professora há vinte e quatro anos, atuando nesse período como professora regente de anos iniciais, coordenadora pedagógica, gestora escolar e atualmente sendo diretora na Secretaria de Educação de um setor que lida, dentre outras coisas, justamente com conflitos, exclusões e situação de estudantes que se encontram em vulnerabilidade psicológica, social ou familiar.

A situação apreendida pela autora do texto deriva de um vídeo da internet denominado "*trend*", circulado em março de 2024 através de filmagem dos/as próprios/as estudantes de uma escola com cerca de 910 alunos/as matriculados/as, atendendo do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo uma rede municipal de ensino do estado do Rio de Janeiro.

O tipo de vídeo apresentado se trata de um material audiovisual caseiro, feito com a câmera do celular, criado pelos/as jovens, seguindo um modelo original, editado e postado em seus perfis pessoais, sendo transformado, assim, em um exemplar recorrente. No vídeo citado, vários alunos utilizam o prólogo "eu estudo no

[5] Segundo Sepulveda, Corrêa e Freire (2021, p. 22), heteronormatividade é o "sistema de poder que impõe o binarismo de gênero e a heterossexualidade como normas, tornando anormais ou diferentes todas as outras expressões de gênero e sexualidades".

municipal e é claro que..." e, após, cada um completa como desejar. Dentre as diversas declarações, como por exemplo queixa da qualidade da merenda, notas baixas, ocorrências na escola, um dos alunos expõe: "eu estudo no municipal e é claro que todos os garotos querem arrumar confusão comigo só porque eu sou gay".

Rapidamente o vídeo repercutiu entre os grupos de *WhatsApp*, extrapolando os muros da escola, chegando ao conhecimento de profissionais, famílias e comunidade num geral. Uma das coisas que chama a atenção é que outras "denúncias" foram feitas através da brincadeira, mas as falas dos/as profissionais da rede demonstraram maior preocupação com as outras questões levantadas, onde a afirmação desse aluno especificamente acabou não gerando tanta inquietação tampouco, repercussão ou alarde. Porém, sua declaração nos dá pistas, indícios e sinais (Ginzburg, 1989) de que sofre preconceito na escola por conta de sua orientação sexual e que pode estar se vendo sem apoio para lidar com essas questões.

Estudos mostram o quanto tantos/as jovens são excluídos dentro e fora das escolas sem terem apoio ou visibilidade para os conflitos que enfrentam no dia-a-dia, passando desapercebidos aos olhos ou cuidados dos/as profissionais, que precisam estar atentos à inclusão, mas que podem não se dar conta das violências ocorridas apenas por esses/as estudantes não seguirem uma norma padrão quanto a sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Pior do que não perceber os motivos ou os casos de exclusão, são os/as profissionais que reforçam os processos discriminatórios relacionados ao público LGBT. Ferraro e Ross afirmam que "a escola perdeu sua "inocência". Ela teria se tornado o agente de exclusão". A exclusão ocorre, portanto, de forma intencional e destinada a grupos definidos, específicos e selecionados, grupos que são classificados como inferiores na hierarquia social. Os autores ainda afirmam que "para resolver o problema da exclusão escolar, não basta colocar todo mundo dentro da escola; há que se transformar a própria escola – a lógica de exclusão que rege o seu funcionamento", almejando a "exclusão da exclusão" (2017, p. 9).

Paulo Freire (1979) endossa que não há neutralidade na educação. Para que haja a libertação, é necessário política, e isso é consciente. O autor ainda afirma:

> A marginalidade não é uma opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é um objeto de violência. O homem marginalizado não é "um ser fora de", ao contrário, um "ser no interior de", em uma estrutura social, em relação de dependência para com os que falsamente chamamos seres autônomos e que, na realidade, são seres inautênticos (Freire, 1979, p. 38).

É importante ressaltarmos a falta de planejamento e manejo para lidar com a LGBTQIA+fobia nas escolas, pois isso a pesquisa aponta para a escassez de políticas públicas para enfrentar e combater esse problema, deixando a mercê estudantes que se veem isolados/as e excluídos/as em uma estrutura educacional onde seus anseios ou temores não são enxergados.

Abordagem teórico-metodológica

Segundo Sepulveda e Almeida "a dinâmica processual da homofobia são práticas sociais e levam a processos de exclusão, também desenvolvidos nas escolas" (2016, p. 163).

A metodologia *nos/dos/com os cotidianos* alicerça o trabalho. De acordo com Nilda Alves (2003):

> Precisamos nos ver, como pesquisadores, *mergulhados* em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas ideias que devemos, desconsertados, deixar para trás ou criticar com força mais adiante, pois a vida se impõe todas as vezes e assim deve ser, em especial nessas pesquisas. Todo esse processo nos mostra em permanente movimento e nos indica que somos e pensamos diferente daquilo que pensávamos pensar algum tempo antes (Alves, 2003, p. 2).

O Paradigma Indiciário, de Carlo Ginzburg (1989) se mostra instrumento eficaz para o estudo, pois dá ênfase e importância aos aspectos relacionados aos detalhes mínimos, ao que está oculto ou

silencioso. Para isso, o autor aponta que, o pesquisador deve mobilizar todos os seus sentidos: "pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível" (Ginzburg, 1989, p. 150).

O vídeo do aluno demonstra, despretensiosamente, o que ele vivencia no cotidiano da escola. Não foi observado através de registro de ocorrência, denúncia à gestão escolar, relatório, mas a partir de uma "brincadeira" dos/as estudantes. Não havia o propósito claro e definido de apontar para uma violência vivida, mas acabou revelando o que um menino gay tem sofrido – física e psicologicamente – dentro da escola, lugar que deveria ser de acolhimento, educação, sensibilização e emancipação dos/as estudantes.

Considerações finais

O trabalho aponta, como reflexão, para a necessidade de uma educação anti-LGBTIA+fóbica para a construção de uma sociedade mais igualitária, onde os direitos de todos/as devem ser respeitados e, mais do que tolerar e incluir estudantes, precisamos tratar da democratização dos espaços escolares. Ferraro e Ross reforçam que "a solução para o problema da exclusão social estaria não na inclusão social, mas na questão mais radical da emancipação humana" (2017, p. 8).

Enquanto profissionais engajados/as pela construção de uma sociedade e educação democráticas não podemos ser omissos/as às exclusões e discriminações a que tantos/as jovens sofrem dentro e fora das escolas. Como considerações finais, o trabalho evidencia que o caminho para a democratização do espaço escolar só ocorrerá se todas as diferenças forem aceitas e respeitadas.

Referências

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Teias: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.
___. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/96. Brasília: 1996.
FERRARO, Alceu Ravanello; ROSS, Steven Dutt. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. Revista Brasileira de Educação. V. 22, n. 71. E227164 2017.
FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
GINZBURG, Carlo. Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história. Tradução Federico Carotti, São Paulo, Companhia das Letras, 1989.
Pesquisar na diferença: um abecedário/organizado por Tania Mara Galli Fonseca, Maria Lívia do Nascimento, Cleci Maraschin – Porto Alegre: Sulina, 2012.
SEPULVEDA, Denize; ALMEIDA, Adriana de. Algumas experiências tecidas com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Momento, ISSSN 0102-2717, v. 25, n. 1, p. 155-186, jan./jun. 2016.
SEPLULVEDA, Denize; CORRÊA, Renan; FREIRE, Priscila. Gêneros e Sexualidades [livro eletrônico]: noções, símbolos e datas. Rio de Janeiro, RJ: Ed. dos Autores, 2021.
SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2019.

CONVERSAS DE RESISTÊNCIA ATRAVÉS DO LIVRO "O AVESSO DA PELE": PRÁTICA DE ORALIDADE NA SALA DE AULA

Thalita Silva Campos Gomes
UERJ/ FFP- PROFLETRAS
thalitascampos@gmail.com
Bolsista CAPES

Resumo: O presente trabalho trata-se de uma proposta de ensino de língua portuguesa em escola pública do estado do Rio de Janeiro, realizada na turma da 3ª série do ensino médio, sobre as modalidades oral e escrita da língua, com ênfase na oralidade, através da Roda de Conversa, considerando a dificuldade do discente em argumentar e se expressar mediante os temas abordados em sala de aula. A proposta tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente em contextos mais monitorados da fala, analisando os argumentos utilizados para defender seu ponto de vista e possibilitar a reflexão crítica da realidade e o respeito à opinião dos sujeitos envolvidos. Segue os pressupostos defendidos por Magalhães (2008) em que as atividades de oralidade significativas são aquelas que envolvem atividades de escuta, produção e análise da língua. A metodologia utilizada é a junção da pesquisa-ação, a análise qualitativa e etnográfica através da geração de dados de gravação, descrição do registro de campo e registro escrito dos alunos para ancorar as falas. O foco deste trabalho recai na leitura da notícia de censura, em alguns estados, do livro "O avesso da pele" de Jeferson Tenório, leitura da obra citada, discussões, reflexões, conversas, e outras leituras que serviram como embasamento argumentativo para a realização da Roda de Conversa, abarcando questões sobre a desigualdade social, racismo estrutural, relações de poder e violência policial. Por fim, a produção escrita de um texto dissertativo argumentativo sobre "A persistência do racismo na sociedade contemporânea. " Para tanto, faz-se necessário contrapor a visão tradicional que divide, individualiza e gera estigmas sobre o aprendizado da fala e da escrita nas aulas de língua portuguesa com a concepção do continuum oral e escrita de Marcuschi.(2007). Como também, ir além da

análise de uso da norma padrão, visando desenvolver a oralidade, a escuta ativa, o respeito à opinião, a partilha de saberes e o posicionamento crítico frente às questões propostas. A Roda de Conversa torna-se fundamental por proporcionar o diálogo aberto e respeitoso. Por isso, o título: Conversas de Resistências. Nessa perspectiva de resistência, as palavras de Paulo Freire (1992) sobre esperançar, faz-se pertinente. Ter esperança e levar essa esperança nas práticas sociais em que estamos inseridos, no caso sala de aula, diante de todo o cenário vivenciado de censura, incompreensão, apatia e indiferença, é importante. Não cabe somente o levantamento crítico do que está acontecendo, tão pouco só a reflexão, nem mesmo o descrédito no sistema e na sociedade, é preciso ir além. Nesse sentido, se faz necessária a percepção da possibilidade de transformação, de mudanças, de traçar novos caminhos e de escutar a voz dos que geralmente não são ouvidos, aos alunos periféricos que vivenciam todos os dias a violência policial, o racismo e a desigualdade, sendo este o resultado alcançado nesta proposta.

Problema de pesquisa

Sabendo que o trabalho efetivo com a modalidade oral ainda não é comum nas práticas escolares, seja pela falta de conhecimento, formação continuada ou a não abordagem nos currículos das graduações dessa modalidade, a presente proposta de pesquisa-ação tem como objetivo apresentar o trabalho realizado em sala de aula sobre as modalidades oral e escrita da língua, com ênfase na oralidade, para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente em contextos mais monitorados da fala, analisando os argumentos utilizados pelos participantes para defender seus pontos de vista através da geração de dados de gravação, descrição do registro de campo e registro escrito dos alunos para ancorar as falas.

Para tanto, faz-se necessário contrapor a visão tradicional que divide, individualiza e gera estigmas sobre o aprendizado da fala e da escrita nas aulas de língua de portuguesa com a concepção do continuum oral e escrita de Marcuschi.(2007). Analisar a oralidade na sala de aula através dos pressupostos

defendidos por Magalhães (2008) em que as atividades de oralidade significativas são aquelas que envolvam atividades de escuta, produção e análise da língua. Analisar a Roda de Conversa, e por fim, a proposta prática de intervenção.

Objetivos

Desenvolver a competência comunicativa através do trabalho com a oralidade;

Identificar os aspectos típicos da fala e sistematizar estratégias para a produção e para a compreensão/escuta de textos orais;

Desenvolver a leitura crítica da obra "O avesso da pele" e posicionar-se diante do tema do livro: o racismo e seus desdobramentos;

Produzir um texto dissertativo-argumentativo a partir do tema trabalhado em aula.

Pressupostos teóricos-metodológicos

Os estudos sobre a oralidade em sala de aula são recentes (1990) comparados a outras temáticas. Por isso, o trabalho efetivo com essa modalidade é pouco compreendido. Ainda há a dicotomização entre fala e escrita, a predominância e valorização desta em detrimento daquela. Muitas vezes, o trabalho com a oralidade é abordado através da ótica da variação apenas.

Marcuschi (2007) desmitifica essa dicotomia fala e escrita, na qual se enfatizava a oralidade como lugar do negativo, da falta das qualidades da escrita, da fala como lugar do caos e a escrita como estrutura planejada e normatizada, se opondo ao termo bidialetal, ao constatar que não há distinção entre fala e escrita. Ambas não são dialetos a serem analisados e ensinados, mas duas modalidades de uso da língua. Portanto, o aluno ao dominar os dois modos de uso, torna-se bimodal. Essa perspectiva bimodal precisa fazer parte do currículo escolar, pois comumente as práticas dão ênfase ao

ensino da escrita, como se a oralidade só pudesse ser analisada, ensinada e estudada a partir dos contextos de uso na visão da variação. Há muito mais a ser trabalhado no ensino da língua na modalidade oral. Cabe esclarecer, neste momento, qual é a concepção de língua abordada neste trabalho elucidada por Marcuschi (2007, p.43)

> (...) minha concepção de língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como texto e discurso.

Essa compreensão de que a oralidade e a escrita são modalidades de uso da língua, decorrentes das interações em diferentes contextos históricos e sociais imbricadas nas práticas sociais, que tem sido a base para o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois é imprescindível que o aluno domine essa modalidade e possa usá-la em diferentes contextos em que estiver inserido, seja em situações mais monitoradas de uso ou não. Sabendo que o manejo da língua dependerá do seu público alvo, do seu contexto situacional, histórico e do enquadre em que está inserido. A análise da língua acontece em situações de uso de maneira concreta, ou seja, o trabalho não acontece somente a partir de transcrições, mas também, com o texto oral através de gravações, análises feitas em momentos interacionais e de uso propriamente dito. Assim, é preciso reconhecer, como Leal (2022) afirma, que os gêneros orais são ensináveis e que é possível aprender a falar em público em diferentes situações de interação social.

Nesse sentido, as orientações de Sgarbi (2008), ratifica o exposto ao dizer que é função do professor organizar ações de contato crítico-reflexivo dos recursos linguísticos e discursivos e desenvolver o domínio da oralidade e da escrita em situações de uso público da linguagem a partir dos contextos sociais de produção. Por isso, o trabalho do professor ao selecionar os gêneros

textuais orais ou escritos é importante, pois serão observadas situações concretas de uso que levem a reflexão e sistematização do saber construído.

Segundo Dolz, Sheneuwly, Haller (2004) o trabalho com o oral é conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. Por isso, não há possibilidade de desassociação. Tanto fala quanto escrita irão se comunicar em algum ponto dentro do contexto de uso, as diferenças são graduais e contínuas. O que muda é o foco que será dado ao objeto de estudo. Neste trabalho, os alunos utilizaram a modalidade escrita para ancorar suas falas, ou seja, produziram seus roteiros de fala em que a escrita e a oralidade atuaram juntas para o desenvolvimento da atividade.

Magalhães et al. (2022) traça estratégias para a ampliação da presença da oralidade na formação docente através de um decálogo. O presente trabalho apresenta como objetivos duas dessas estratégias: o ensino explícito de aspectos típicos da fala e a necessidade de sistematizar estratégias para a produção e para a compreensão/escuta de textos orais. Assim, os elementos linguísticos típicos da oralidade são considerados objeto de análise, cuja apropriação permite o uso consciente desses elementos nas próprias práticas sociais em que os alunos estão inseridos. Seja para introduzir comentários, servir de suporte para a argumentação, analisando e comparando como ocorre essa argumentação, seja para troca de turno de fala, hesitações, seja para facilitar a compreensão do outro, ou outros aspectos observáveis que ajudem a manter a coerência e coesão dos textos orais.

Para que isso ocorra, a sistematização de estratégias para a produção e para a compreensão/escuta dos textos orais faz-se necessária através do planejamento do professor. Cuja proposta envolve a apresentação de exemplares de textos orais reais ou gravados que permitam a análise de trechos e expressões cunhadas que identifiquem características típicas da fala. Magalhães (2007, p.64) enfatiza que

> para a escuta, são privilegiadas as atividades que proporcionem a ampliação do conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos. Além disso, são enfatizados os elementos não-verbais (como gestos, expressões faciais, postura corporal) que fazem parte da interação.

Portanto, para aprender a falar é necessária a escuta atenta identificando e analisando elementos discursivos, semânticos, gramaticais, verbais e não-verbais que fazem parte da interação oral, tomando nota para planejar a fala e, também, compreendendo como se comportar de acordo com o gênero oral trabalhado.

Assim, as atividades de produção abarcam tanto a preparação prévia quanto o uso. Envolvem procedimentos para ancorar a falar observando o contexto, as especificidades do gênero, o público, a elaboração de quaisquer suportes como cartazes, memorização de textos, slides e situações reais de interlocução. Nesse contexto, a modalidade escrita serve de suporte para a organização da fala que é analisada em situações reais.

Em relação as atividades de análise da língua, percebe-se que acontecem durante todo o processo do trabalho, cujas estratégias para a produção e identificação de certos aspectos como as atividades prosódicas envolvendo conscientização do ritmo, entonação, pausas, alongamentos, recursos não verbais, ou paralinguísticos, como os gestos, a posição diante do outro, o olhar ,o riso, as hesitações, correções de si e do outro corroboram para a compreensão do gênero oral e sua organização.

Nesse contexto, o trabalho com gêneros orais engloba a atividade de produção com preparação prévia e planejamento de uso da fala pública nas diversas situações de comunicação social. Por isso, os gêneros selecionados pelo professor precisam partir da prática social e discursiva de uso da linguagem proporcionando conhecimento e análise da situação de comunicação. Do contrário, será apenas um trabalho de oralização, cujo enfoque é deixar o aluno falar nas aulas, sem que haja a análise da língua. Magalhães (2008) contribui com o exposto ao explicar como ocorre o ensino da oralidade através dos livros didáticos.

> Tanto conversa espontânea quanto resolução de exercícios oralmente são muito recorrentes nos manuais didáticos como atividade de oralidade por excelência, o que, para nós, não configura uma atividade de escuta, preparação prévia e produção oral, uma vez que os fins não são o próprio estudo da língua falada. (MAGALHÃES, 2008, p. 146)

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de uma proposta de trabalho efetiva com a oralidade, sendo esse o objetivo deste trabalho, já que a Roda de Conversa foi abordada visando o uso sistemático da modalidade oral.

Roda de Conversa

A roda de conversa consiste em um método de participação ativa em que os participantes têm suas vozes ouvidas e acolhidas em movimento de partilha de saberes, através da escuta ativa e reflexiva e o diálogo entre os sujeitos acerca de um tema pré-estabelecido. Não há hierarquização do conhecimento, este é construído coletivamente através das trocas, das conversas. Segundo Warschauer (2001, p.179):

> Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc. [...]

Frente às dificuldades em estabelecer diálogos construtivos, em ouvir e respeitar o próximo em todos os setores da sociedade, não só na educação, a roda de conversa torna-se uma aliada para o trabalho em sala de aula para a construção democrática e participativa do conhecimento, para o desenvolvimento da competência oral dos sujeitos envolvidos e a elaboração de argumentos, tendo o respeito ao ponto de vista do outro como âncora para a análise, validação, construção e reflexão de si mesmo e do outro.

Diante desse contexto, a roda de conversa permite a análise e uso da oralidade, como também, tecer conversas de resistências através do livro "O avesso da pele" e de outras leituras de forma dialógica e reflexiva, pois como preconiza Britto (2015) o leitor precisa "posicionar-se criticamente diante do outro, tomando a palavra e tornando-a sua, produzindo sua contrapalavra." Assim, através da escuta ativa dos textos, todos os sujeitos participantes se posicionam criticamente, tecem seu ponto de vista que será compartilhado na roda de conversa, proporcionando um ambiente facilitador de crescimento mútuo através da troca de experiências, saberes e visões.

A Roda de Conversa não será apenas um instrumento metodológico de análise da pesquisa, mas também, o gênero pelo qual será trabalhada e analisada a oralidade em sala de aula. Compreendendo sua potencialidade em favorecer o posicionamento crítico, o diálogo, o uso da modalidade oral, o empoderamento, a reflexão, a análise da própria língua e construção coletiva dos "eus" de maneira democrática e respeitosa.

Metodologia

O presente trabalho realizado com a turma da 3ª série do ensino médio regular, de uma escola estadual, trata-se de uma pesquisa-ação por possibilitar o aprimoramento da prática através de ações de atuação nela e, ainda, a própria investigação que se faz a partir dela. Assim, mediante a transformação dos hábitos e das ações dos sujeitos envolvidos, há a análise da prática docente com a modalidade oral em sala de aula e seu aprimoramento, visando o trabalho efetivo com essa modalidade da língua e a análise crítica da realidade através da construção de um mundo melhor, onde haja justiça social e menos racismo.

Nesse sentido, são relevantes para o trabalho as orientações de Tripp (2005, p 446) sobre a maneira como a investigação-ação se faz presente nesse processo, pois "Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua

prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação." Assim, o pesquisador inserido na prática e não só observando, mas adotando a postura de investigador ativo e reflexivo frente aos fenômenos por ele investigados, planeja ações e as implementa, sabendo que são flexíveis, suscetíveis a mudanças durante todo o processo, possibilitando a todos os sujeitos envolvidos a participação ativa e a aprendizagem. Além do mais, essa pesquisa-ação ganha o contorno socialmente crítico, pois além de aprimorar a prática, também visa , como preconiza Tripp (2005), "tornar o seu pedaço do mundo um lugar melhor em termos de mais justiça social." Essa mudança ou transformação do pedaço de mundo em que os alunos e professora estão inseridos acontecerá através das leituras, conversas e a Roda de Conversa para análise da modalidade oral da língua e reflexão crítica da realidade.

Em face do exposto, concomitante à pesquisa-ação, a abordagem qualitativa e etnográfica faz-se pertinente para o desenvolvimento do trabalho por possibilitar a compreensão do processo de ensino-aprendizagem que ocorre no ambiente escolar e fora dele, como também, a análise e reflexão da modalidade oral em situações reais de uso, proporcionando maior riqueza de detalhes. Torna-se relevante elucidar que a pesquisa etnográfica se propõe a descrever, explicar ou entender como as pessoas agem em determinado ambiente ou contexto. Assim, a análise de situações racistas e desiguais vivenciadas pelos alunos, dentro e fora da escola, servirão para aprimorar a reflexão acerca dos grupos socias em que estão inseridos e as relações de poder estabelecidas, visando a transformação de atitudes, valores e crenças. Como também, a análise da modalidade oral da língua, através da Roda de Conversa, servirá para a construção de conhecimento relativos aos elementos linguísticos e paralinguísticos típicos da oralidade e seus efetivos usos nas interações.

Os dados gerados, na Roda de Conversa, foram feitos através de gravação, descrição do registro de campo e registro escrito dos alunos para ancorar as falas. Para a transcrição do material foram

usados .=pausa curta; ..= pausa média; ... = pausa longa; palavra = ênfase; (...) = inaudibilidade; [...] = supressão de falas para melhor entendimento do diálogo; * = descrição do comportamento.

Relato da Intervenção

Etapa preliminar

A proposta de trabalho foi iniciada com a conversa sobre o que é censura. Os alunos expuseram a censura em filmes, músicas e outros contextos. Também, indaguei aos alunos a forma como os jovens nomeiam as partes íntimas e o ato sexual. Após a conversa, foi distribuída a notícia "Entenda a polêmica em torno de 'O avesso da pele', censurado em escolas.", publicada em oito de março de dois mil e vinte e quatro.

Conversamos sobre a notícia, sobre a violência policial e o racismo. Alguns alunos relataram que passaram por situações racistas e preconceituosas. Assim, propus a leitura do livro a fim de refletirmos se a censura era válida ou não.

Etapa 1- Leitura do livro

Para iniciar essa etapa, expliquei aos alunos que o objetivo do trabalho era refletir e analisar o uso da modalidade oral, como também, tecer opiniões a respeito do tema do livro: o racismo e seus desdobramentos. Foram pontuados aspectos relevantes dessa modalidade que seriam trabalhados através da Roda de Conversa. Portanto, para que o trabalho acontecesse, além de abordar a questão do aprender a falar, fez-se necessário aprender a escutar, ouvir de modo atento e reflexivo, já que a leitura do livro era foi feita por mim e os alunos precisavam aprender a escutar para que em todas as pausas pudessem tecer comentários eficazes ao que estava sendo analisado.

A leitura do livro aconteceu no início de cada aula, cujas observações, impressões e reflexões acerca dos trechos citados na

reportagem, dentro e fora do contexto do enredo, foram elucidadas e debatidas. Como mencionado, a leitura acontecia com pausas, feitas por mim ou pelos próprios alunos, que possibilitavam a reflexão, a partilha de vivências, a construção de argumentos mais sólidos e análise crítica tanto do livro quanto da realidade. Pautando esse momento na leitura do mundo defendida por Paulo Freire (1989)

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.

As possibilidades de abertura para a discussão, para tecer novos argumentos e pontos de vistas, foram possíveis através da valorização da leitura do mundo de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Etapa 2- Recontextualização do racismo, preconceito e violência policial em músicas e livros.

Em cada aula, fui apresentando à turma outros textos que abordavam o tema. Comecei com os vídeos clipes das músicas Amarelo e Boa Esperança do artista Emicida. Conversamos sobre as impressões, concordâncias, discordâncias, novos olhares e reflexões. Os alunos pesquisaram a respeito do artista e teceram seus argumentos sobre ele.

Posteriormente, apresentei o livro "O perigo de uma história única" de Chimamanda Ngozi Adichie. Conversamos sobre o que seria uma história única e, em grupo, os alunos leram trechos diferentes da obra, anotando as reflexões levantadas que serviram para ancorar as falas apresentadas ao final da leitura. Nesse momento, os alunos anotaram os elementos linguísticos e paralinguísticos usados para apresentar a opinião de cada representante do grupo. O mesmo trabalho foi feito com a leitura

dos trechos selecionados do livro "O quarto do despejo" de Carolina Maria de Jesus.

Etapa 3- Observação e análise da roda de conversa e escrita para ancorar a fala

Exibi o Episódio "Dá para ter esperança no futuro?", do Programa Papo de Segunda , 8 de junho de 2021, para análise dos elementos linguísticos verbais e não -verbais que foram usados pelos participantes. Assim, através da escuta ativa de situações reais de fala, foram elencados elementos que serviram para expor a opinião e seus argumentos, como hesitações, postura, entonação, gestos, marcadores discursivos e outros elementos típicos da fala. Seguindo assim, os objetivos defendidos por Magalhães.

Em seguida, os alunos foram divididos em grupos a partir dos textos trabalhados e escreveram, individualmente, seus textos que serviriam de base para ancorar suas falas no dia da Roda de Conversa.

Etapa 4- Realização da roda de conversa

No dia marcado, cada aluno estava com seu texto escrito em mãos. Primeiro, através de apresentação em slides, expus o caminho percorrido com um apanhado dos textos trabalhados e escrevi junto com os alunos quais seriam as regras para as trocas de turno da fala, organização e realização da roda de conversa. Em seguida, a fim de fomentar a discussão, exibi os vídeos "Direitos humanos em 1 minuto: 1.Todos nascemos livres e iguais e 7.Somos todos iguais perante a lei." Levantei alguns questionamentos e assim teve início a roda de conversa.

Foi observado que os alunos estavam nervosos e em alguns momentos houve a sobreposição de falas. Mas, depois a roda de conversa fluiu, possibilitando a análise da modalidade oral através do uso e a construção de diferentes pontos de vista de maneira dialógica, respeitosa e acolhedora. Cada aluno pôde ouvir o outro

e assim refletir e analisar sobre questões concernentes ao racismo, violência policial e desigualdade social.

A maioria dos alunos para firmar seus argumentos utilizou enquadres narrativos. Alguns falaram exatamente o que estava escrito em seu texto. Já outros, conseguiram apenas ancorar a fala para não se perder e argumentaram mais através de narrativas espontâneas. Um dos grupos, a partir do excerto do livro de Carolina Maria de Jesus que está abaixo, preparou sua participação. Pode-se observar que ocorreu exatamente o exposto.

Quadro 1

17 DE MAIO Levantei nervosa. Com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver? Será que os pobres de outro país sofrem igual aos pobres do Brasil? Eu estava descontente que até cheguei a brigar com o meu filho José Carlos sem motivo. (Jesus, Carolina Maria de. Quarto do despejo, São Paulo: Ática, 2004. p. 29.)

Em seguida, há o texto usado por uma aluna do grupo para ancorar sua fala e posteriormente, a transcrição do momento da Roda de Conversa para análise.

Quadro 2- Texto produzido por uma aluna para ancorar sua fala.

A Carolina fala que ficou frustrada por passar pela situação de miséria e queria saber se os pobres de outros países passam por isso. Na realidade, todos ficam frustrados quando estão em situações difíceis. Vemos isso em vários exemplos.

Quadro 3 - Transcrição da fala da aluna no momento da roda de conversa.

Aluna: Como a Vitória falou, ela ficou muito frustrada e toda pessoa, não só ela, todo mundo quando passa por alguma coisa, a gente não consegue ver o problema de outras pessoas, só vê o nosso problema. Ela ficou.. frustrada pensando se em outros

países... as pessoas também .. passam fome e outras necessidades também. E....*risos. Todos ficam frustrados também. Eu.. me frustrei por causa de um velho tarado no ônibus que... acho que não é novidade, eu já falei isso... e fiquei pensando se só eu estava passando por isso.
Eu entrei no outro colégio em 2022 e foram várias vezes que o motorista ficava olhando para as meninas, para a bunda, mandando mensagem [...] A diretora da outra escola, não acreditou em mim, pois eu era respondona (...). Se fossem outras meninas sem a "faminha" que eu tinha lá no Barão, ela ia resolver. [...]Então, talvez, se fosse uma menina que se comportava dentro de sala, mas eu não aguentava desaforo, não ficava quieta quando as pessoas falavam comigo, como tudo eu resolvia na confusão , ela resolveu esperar uma terceira pessoa reclamar sobre esse assunto."
Professora: "Na verdade, ela fez igual ao cara do telefone no clipe da música `Boa esperança`: Aham"

Pode-se perceber que a aluna no momento de sua fala, sentiu-se nervosa e envergonhada por expor, no contexto da roda de conversa, um acontecimento considerado constrangedor, resistiu em compartilhar, mas através do riso e do marcador discursivo "Acho que não é novidade, eu já falei isso", introduziu sua fala narrando uma situação em que sentiu-se frustrada pela diretora da escola não ter dado crédito ao seu relato de experiência, por rotulá-la como aluna problemática. Mas na verdade, as outras meninas não tinham coragem de relatar o que vinha acontecendo. Diante do exposto, pudemos analisar, assim como Chimamanda defende em seu livro, o quão perigoso é a perspectiva através de uma única história, o preconceito e o silenciamento daqueles que vivem situações vulneráveis, visando a transformação dessa realidade.

Etapa 5 – Produção do texto dissertativo-argumentativo

A proposta final do trabalho foi a produção de um texto dissertativo-argumentativo cujo tema foi "A persistência do racismo na sociedade contemporânea". Assim, após a leitura dos textos motivadores, levantamento pontuais, no quadro, de todo conhecimento adquirido sobre o tema e revisão das características do texto dissertativo-argumentativo, os alunos produziram seus textos.

Considerações Finais

Esta proposta surgiu com o intuito de trabalhar a oralidade em sala de aula, trazendo conhecimentos apreendidos durante o semestre sobre essa modalidade da língua à prática docente. Assim, foi perceptível a importância da formação continuada e da implementação no currículo das graduações a modalidade oral.

Por isso, propostas de trabalho como esta são imprescindíveis para que a modalidade oral se constitua um objeto de estudo e análise e proporcione o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes. A dificuldade encontrada pelos alunos em alinhar, formular e expor sua opinião de maneira argumentativa, no momento da roda de conversa, ratifica o quanto esse trabalho se faz necessário no contexto escolar.

Ao mesmo tempo, também foi possível refletir sobre situações vivenciadas pelos alunos e demais grupos marginalizados e subalternizados que sofrem diariamente o racismo, preconceito, violência policial e desigualdade. Assim, a leitura do livro de Jeferson Tenório por ter um narrador homodiegético, ou seja, que narra a história de dentro da própria história, as outras leituras trabalhadas e a leitura de mundo dos alunos, possibilitou a aproximação do tema ao público alvo e a reflexão crítica da realidade que os cerca. Também, foi possível refletir em torno da polêmica de censura do livro, em que foi observado, pelos próprios alunos, que a narração pode provocar um incômodo por ser tão próxima à realidade.

O resultado alcançado foi a ruptura da dificuldade em posicionar-se oralmente de modo crítico, tendo consciência da possibilidade de transformação, de mudanças, de traçar novos caminhos, o esperançar, que faz-se necessário a todos diante do contexto de injustiça, apatia e incompreensão, através da voz dos que geralmente não são escutados, os alunos periféricos.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**-Leitura e formação. 1 ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.;DOLZ, J. **Gêneros orais escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2994,p.149-214.

EMICIDA. Boa Esperança. Direção: João Wainer e Kátia Lund. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2015. 1 videoclipe (5 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AauVal4ODbE. Acesso em: 10 jun. 2024.

EMICIDA. AmarElo. Direção: Evandro Fióti. Participação: Majur e Pablo Vittar. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. 1 videoclipe (8 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=w6A0ySjhaHA. Acesso em: 1 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 23º ed,1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

LEAL, T. Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e práticas docentes. Veredas- Revista de Estudos linguísticos, v. 26 n. 1, 2022. DOI: https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37801. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/37801. Acesso em: 20 jun.2024.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Por uma pedagogia do oral**. Signum: Estudos da Linguagem, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 137–153, 2008. DOI: 10.5433/2237-4876.2008v11n2p137. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3053. Acesso em: 23 jun. 2024.

MAGALHÃES, T.G. Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e nos PNLD x a prática nos livros didáticos. 01/12/2007.211f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MAGALHÃES, T.; BUENO, L.; STORTO, L.; COSTA-MACIEL, D. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. Veredas-Revista de Estudos Linguísticos, v. 26 n.1, 2022. DOI: https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37776. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/37776. Acesso em: 8 jun. 2024.

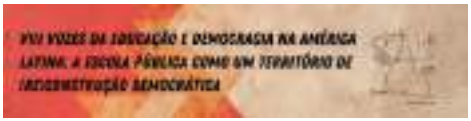
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ESTRELA, Giovanna. Entenda polêmica em torno de "O Avesso da Pele", censurado em escolas. Metrópoles, Brasília, 8 mar. 2024. Disponível em: https://www.metropoles.com/brasil/entenda-polemica-em-torno-de-o-avesso-da-pele-censurado-em-escolas. Acesso em: 20 mar. 2024.

OLIVEIRA, P. B. R.; GAMA, R. P. Roda de Conversa: um instrumento metodológico tecnológico-formativo-coletivo na Pesquisa em Educação. Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1–14, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n2a2024-71286. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/71286. Acesso em: 28 jun. 2024.

PAPO DE SEGUNDA. Dá para ter esperança no futuro? Direção: Felipe Awi. GNT, 8 jun. 2021. Programa de televisão. Disponível

em: https://youtu.be/pd7554VQUQs?si=pzwdKBsNBmL8TrQv. Acesso em: 14 mai. 2024.
SGARBI, N. M. F. de Q. **Os eventos da oralidade no ensino da língua portuguesa**. Trama, [S.I.],v.4,n.7,p.167-175,2008.
TENÓRIO, Jeferson. **O Avesso da Pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
TRIPP, D**. Pesquisa ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 jul.2024
UNIDOS PELOS DIREITOS HUMANOS. Direito Humano 1:Todos nascemos livres. Disponível em: https://www.unidospelosdireitoshumanos.org.br/what-are-human-rights/videos/equal-before-the-law.html>. Acesso em: 4 jul. 2024.
UNIDOS PELOS DIREITOS HUMANOS. Direito Humano 7: Somos Todos Iguais Perante a Lei. Disponível em: https://www.unidospelosdireitoshumanos.org.br/what-are-human-rights/videos/equal-before-the-law.html>. Acesso em: 4 jul. 2024.



EIXO 4 -Linguagens, Saberes e Práticas Educativas

BRINCADEIRAS QUE TRANSFORMAM: O PAPEL DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NA ALFABETIZAÇÃO

Emmanuelle Vieira Gomes
Gianni Isidoro Nascimento Santiago
Joelma Andrade Pinto
Lucilia Sampaio Souza
Thamyres Mata Neves Paul

Resumo: A utilização de atividades lúdicas influenciam o processo de alfabetização e letramento, promovendo um ambiente de aprendizagem mais envolvente e eficaz, estas apresentaram o objetivo de analisar como jogos e brincadeiras são importantes no processo de alfabetização e letramento. Esse experimento ocorreu nas aulas do curso de pedagogia, idendentificando os tipos de brincadeiras e jogos pedagógicos que mais impactam o aprendizado dos alunos do primeiro ano de escolaridade. A proposta foi pautada na avaliação da mudança, na motivação e participação dos alunos nas aulas, observações trazidas pelos discentes em formação profissional, já atuantes na educação. Foi possível perceber que, as sugestões dessas práticas podem ser incorporadas nas rotinas de aula de alfabetização. Para se chegar a esta conclusão foi realizada uma pesquisa por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando as observações das aulas ministradas na Universidade, entrevistas com os discentes da sala já atuantes no exercício do magistério e análise de atividades lúdicas implementadas. A coleta de dados incluiu relatos sobre a eficácia das atividades, bem como a percepção dos participantes sobre a importância do lúdico neste contexto, com isso, as reflexões geradas nas aulas de Alfabetização e Letramento enfatizaram o papel essencial na educação. Por tanto a implementação de jogos e brincadeiras não apenas tornaram as aulas mais dinâmicas, mas também promoveram um ambiente em que os alunos se sentiram seguros para explorar e experimentar. A experiência mostrou que a ludicidade contribui significativamente para a construção do conhecimento, facilitando a aprendizagem de forma mais prazerosa e envolvente. Os resultados preliminares indicam que tais atividades efetivamente aumentam o

interesse e a motivação dos alunos, tornando o processo de alfabetização mais atrativo. Além disso, os profissionais em formação relataram que se observou uma melhoria nas habilidades de leitura e escrita dos alunos que participaram das atividades lúdicas, reforçando a importância de integrar o lúdico nas práticas pedagógicas. Essa trabalho fornece uma visão clara e integrada da pesquisa, destacando sua relevância e impacto no campo da alfabetização.
Palavras-chave: Alfabetização, Jogos Pedagógicos, Aprendizagem Lúdica, Desenvolvimento Infantil

Introdução

A pesquisa proposta visa investigar como a utilização de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, pode influenciar o processo de alfabetização e letramento de alunos do primeiro ano de escolaridade. O objetivo é analisar de que forma essas atividades promovem um ambiente de aprendizagem mais envolvente e eficaz. Para tanto, o estudo foi desenvolvido no contexto de aulas do curso de pedagogia, onde foram identificados os tipos de jogos e brincadeiras pedagógicas mais eficazes na facilitação do aprendizado. Este trabalho tem como Objetivos da Pesquisa analisar a importância das atividades lúdicas no processo de alfabetização e letramento, identificando os tipos de jogos e brincadeiras que mais impactam o aprendizado de alunos do primeiro ano avaliando a mudança na motivação e participação dos alunos a partir do uso dessas atividades e coletando observações dos discentes em formação profissional, que já atuam na área da educação, sobre o impacto dessas práticas no aprendizado.

A expectativa é que a pesquisa demonstre que atividades lúdicas desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, não apenas motivando os alunos, mas também facilitando a compreensão de conteúdos relacionados à alfabetização e letramento. Além disso, pretende-se identificar quais tipos de jogos e brincadeiras têm maior influência no aprendizado, de modo a sugerir a sua implementação de forma

mais eficaz nas práticas pedagógicas. Este estudo pode contribuir para a formação de professores, fornecendo insights sobre a importância de integrar atividades lúdicas no currículo escolar, especialmente no início da jornada educacional dos alunos.

> (...) os jogos de regras não só servem aos interesses infantis como também aos dos adolescentes, ultrapassando as barreiras que, com o avanço da idade, são impostas ao brincar, constituindo um poderoso instrumento que não se encontra circunscrito somente a sujeitos que apresentam dificuldades, antes, vem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem de maneira geral de sujeitos de diferentes idades e diferentes níveis evolutivos (BRENELLI, 2001, p.185)

O objetivo desta pesquisa foi analisar e compreender como as práticas sugeridas podem ser incorporadas nas rotinas de aula de alfabetização, de forma a melhorar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, utilizou-se uma abordagem qualitativa, que envolveu a observação direta de aulas ministradas na Universidade, entrevistas com discentes que já atuam como professores, e a análise de atividades lúdicas implementadas em sala de aula. Essa metodologia permitiu captar, de forma detalhada, as práticas pedagógicas adotadas, bem como as percepções e experiências dos professores em formação, no que diz respeito à aplicação de estratégias lúdicas no processo de alfabetização.

A investigação buscou compreender não apenas a eficiência dessas práticas, mas também a forma como elas podem ser adaptada e integrada no contexto escolar real, proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais significativa e interativa.

Este trabalho fornece uma visão detalhada e integrada da pesquisa, destacando tanto os benefícios diretos para os alunos quanto as percepções positivas dos futuros educadores. A relevância do estudo no campo da alfabetização reside na sua capacidade de demonstrar que abordagens inovadoras, priorizam o interesse dos alunos e podem ter um impacto direto na eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Como tal, a integração do

lúdico nas práticas educativas pode ser vista como uma estratégia essencial para melhorar os resultados da alfabetização.

Metodologia

O experimento foi realizado nas aulas de um curso de pedagogia, onde os futuros pedagogos tiveram a oportunidade de observar e avaliar a aplicação de jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas. As atividades foram implementadas no contexto de aulas do primeiro ano de escolaridade, e os discentes que já atuam na educação trouxeram observações relevantes sobre a mudança no comportamento dos alunos, incluindo, o nível de motivação durante as atividades; participação ativa dos alunos nas tarefas propostas, e impacto das brincadeiras no processo de assimilação de conceitos de alfabetização e letramento.

> (...) supõe o reconhecimento do sujeito na criança, sem pré-requisitos, sem esperar que ela tenha acesso à palavra, à 'idade da razão' ou à maioridade civil. A educação consiste em estabelecer uma relação de escuta sem nenhum tipo de condição, em supor sistematicamente a intencionalidade, em atribuir sentido ao que se troca, ao menor gesto, ao menor grito, à menor transação afetiva e cognitiva [...] é esse encontro que permite o acesso à cultura, a toda forma de cultura (MEIRIEU, 2002, p. 112).

A abordagem teórico-metodológica da presente investigação baseia-se em um estudo qualitativo, no qual se busca compreender a eficácia das atividades lúdicas no processo de alfabetização e letramento. O objetivo foi investigar como os jogos pedagógicos influenciam tanto o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita quanto a percepção dos participantes em relação à importância do lúdico neste contexto educacional.

A coleta de dados foi realizada através de uma combinação de entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental, visando capturar a percepção dos educadores e alunos envolvidos nas atividades lúdicas. Os relatos coletados incluíram reflexões sobre a eficácia das atividades desenvolvidas

nas aulas de alfabetização e letramento, bem como as percepções sobre o papel dos jogos pedagógicos. As entrevistas buscaram explorar, em profundidade, a visão dos participantes sobre como o lúdico favorece a aprendizagem e o desenvolvimento das competências necessárias para a alfabetização.

Resultado

As teorias construtivistas de Piaget (1976) e Vygotsky (1984), que destacam o papel ativo da criança no processo de aprendizagem, em especial através da interação social e do uso de ferramentas simbólicas, como a linguagem. Para ambos os autores, o brincar é uma forma essencial de aprendizagem, pois promove o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Além disso, autores como Kishimoto (2011) e Brougère (1998) defendem que o uso de jogos pedagógicos nas práticas educativas contribui significativamente para o desenvolvimento das competências de alfabetização, uma vez que integram o aspecto lúdico com o processo de construção do conhecimento.

Os dados foram analisados por meio de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), em que se busca identificar categorias e padrões nas falas dos participantes, permitindo uma compreensão mais aprofundada da importância dos jogos pedagógicos. Foram priorizadas as reflexões geradas durante as aulas, considerando tanto os relatos dos professores quanto dos alunos sobre o papel transformador das atividades lúdicas na alfabetização.

Esta abordagem permite destacar não só a eficácia dos jogos pedagógicos como estratégia de ensino, mas também seu impacto no engajamento e na motivação dos alunos, confirmando o papel essencial do lúdico no processo de alfabetização.

A coleta de dados mencionada sugere uma análise aprofundada das atividades de Alfabetização e Letramento, com um foco específico em compreender a eficácia dessas práticas e a importância do lúdico dentro deste contexto educacional. Ao incorporar o lúdico nas aulas,

os participantes relataram percepções positivas, destacando que atividades mais dinâmicas e divertidas podem facilitar o aprendizado e o engajamento dos alunos.

Para Soares (2010), O lúdico na educação, especialmente na fase de alfabetização, desempenha um papel essencial ao criar um ambiente mais envolvente e menos rígido. As crianças, ao interagirem com jogos e atividades recreativas, podem desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de maneira mais natural e prazerosa. As reflexões geradas a partir dessas práticas sublinham que o uso do lúdico não só promove um aprendizado mais eficaz, mas também aumenta a motivação e o interesse dos alunos, contribuindo para um processo de alfabetização mais fluido e significativo.

> Não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la. E isso se fez durante muito tempo na escola: "primeiro você aprende a ler e a escrever, depois você vai ler aqueles livrinhos lá". Esse é um engano sério, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra (SOARES, 2003, p. 16)

Para Bruner 1976 apud Brougère, 1998 esse enfoque reforça a ideia de que a educação não deve se limitar a métodos tradicionais, mas deve ser adaptada às necessidades e características dos alunos, valorizando as experiências lúdicas como uma ferramenta pedagógica poderosa.

As atividades lúdicas segundo Silva (2012), desempenham um papel fundamental no processo de alfabetização, pois facilitam a aprendizagem de uma forma envolvente e significativa. Através do lúdico, as crianças são incentivadas a explorar, descobrir e construir conhecimentos de maneira mais natural, o que pode aumentar o interesse e a motivação para aprender.

Vou descrever algumas formas específicas pelas quais o lúdico contribui para a alfabetização nas rotinas de aulas através de vários Jogos, tais que envolvem rimas, sons iniciais e finais de palavras, e atividades de segmentação fonêmica ajudam as crianças a compreender a estrutura sonora das palavras, essencial para o

processo de alfabetização, memória, dominó de palavras, e outras atividades lúdicas que exigem concentração ajudam a desenvolver habilidades de atenção, essenciais para a leitura e a escrita, brincadeiras com letras e palavras permitem que os alunos associem símbolos gráficos (letras) a sons e significados, facilitando o reconhecimento e a memorização das letras e das palavras.

Atividades como contar histórias, encenar peças de teatro, ou criar personagens incentivam as crianças a expressarem-se verbalmente e a escreverem. Essas práticas reforçam a estruturação do pensamento e a capacidade de expressão.

> O que se pode dizer é que "jogo" significa a ação lúdica e não somente a ideia de regras ou competição. Assim, o jogar ou brincar são ações lúdicas que se fundem. Neste sentido, em educação, as expressões "brincadeira, jogo e dinâmica" guardam os mesmos significados, pois são ações lúdicas que preservam as mesmas qualidades e seguem os mesmos padrões de entendimento (SANTOS, 2014, p. 11).

Para Goleman (2001), as atividades colaborativas criam um ambiente propício à socialização e ao aprendizado cooperativo, elementos que ajudam a criar um contexto emocional positivo para a alfabetização. O ambiente lúdico é naturalmente mais descontraído, permitindo que as crianças aprendam sem o medo de errar. Isso incentiva a experimentação, um passo importante para dominar a leitura e a escrita. Incorporar o lúdico nas rotinas de aula torna a alfabetização uma experiência mais atrativa e enriquecedora, promovendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o afetivo dos alunos.

> ... entendemos que há determinados parâmetros psicológicos que orientam o desenvolvimento de todas as crianças. Sabemos, por outro lado, que a situação sociocultural e as condições econômicas em que vivem as crianças, além do sexo e da etnia, exercem uma forte influência sobre elas e sobre os conhecimentos que constroem. (. Kramer 1989, p.39)

A observação de aulas universitárias pode ter um impacto significativo nas práticas pedagógicas dos discentes que já estão a atuar

no magistério, contribuindo para o aprimoramento de suas metodologias e abordagens. Eis algumas maneiras como essa experiência pode influenciar positivamente.

Segundo Brookfield & Preskill (1999) a avaliação permite que os discentes observem novas estratégias didáticas, organização de conteúdo e metodologias de ensino que podem ser adaptadas e aplicadas no seu contexto de atuação, aprimorando sua própria prática. Ao assistir a diferentes estilos de ensino e formas de interação, os professores em formação podem expandir seu repertório com atividades, recursos e técnicas inovadoras que muitas vezes não haviam considerar.

A experiência de observar outros professores em ação estimula uma análise crítica das próprias práticas pedagógicas. Os discentes podem comparar abordagens e refletir sobre o que funciona bem ou necessita de ajustes nas suas aulas. Observando como docentes experientes lidam com diferentes perfis de estudantes, os discentes podem desenvolver uma maior sensibilidade para as necessidades e dificuldades dos alunos, adaptando suas práticas de modo a torná-las mais inclusivas e eficazes.

Universidades frequentemente promovem o ensino com base em teorias e pesquisas educacionais. A observação de aulas universitárias oferece a oportunidade de ver a aplicação prática dessas teorias, incentivando os discentes a incorporarem uma postura reflexiva em sua prática pedagógica. A observação permite que os discentes estabeleçam uma cultura de aperfeiçoamento contínuo e autocrítica, uma vez que estão em contato com docentes que também valorizam o crescimento profissional.

A experiência universitária facilita a ponte entre o conhecimento teórico e a sua aplicação prática, algo crucial para que os discentes consigam justificar e fundamentar suas práticas com base em teorias educacionais. Desta forma, a observação de aulas universitárias pode servir como uma experiência de formação prática que contribui para a evolução dos discentes, ao mesmo tempo que os estimula a repensar e enriquecer suas abordagens pedagógicas no seu próprio contexto de atuação.

> O espaço lúdico permite ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura: 'Se brincar é essencial é porque é brincando que o aluno se mostra criativo'. O brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter uma certa distância em relação a realidade.(Winnicott 1975, p. 26).

A participação ativa dos discentes no processo de alfabetização traz impactos profundos e positivos, para Araujo (2018) tanto para a eficácia da aprendizagem quanto para o desenvolvimento de habilidades críticas e autoconhecimento. Abaixo estão alguns dos principais efeitos dessa participação nas práticas educativas. Quando os discentes têm voz nas atividades e decisões de aprendizagem, sentem-se mais valorizados e motivados a participar. Esse envolvimento promove uma aprendizagem mais significativa, onde os alunos estão mais dispostos a explorar, questionar e resolver problemas. A participação ativa ajuda os discentes a desenvolverem autonomia e responsabilidade pelo próprio processo de alfabetização. Essa prática permite que tomem decisões, façam escolhas e sejam agentes do próprio aprendizado, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma postura ativa e independente em relação ao conhecimento.

Ao participarem ativamente de atividades que envolvem leitura, escrita e discussão, os alunos tornam-se mais conscientes dos sons, das estruturas e dos significados das palavras, facilitando a internalização dos aspectos fonológicos e semânticos da língua. A participação ativa permite que os alunos compartilhem suas ideias, dúvidas e interpretações, criando um ambiente colaborativo em que o diálogo é central. Esse ambiente favorece a expressão e a construção de sentido, o que melhora a compreensão e o uso da linguagem escrita e oral. A escuta ativa dos discentes permite aos professores adaptarem suas práticas conforme as necessidades e os interesses dos alunos, tornando o processo de alfabetização mais individualizado e eficiente. As atividades são ajustadas para melhor atender ao ritmo e ao estilo de aprendizagem de cada aluno.

> Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2004, p. 96).

Para Araujo (2018), ao participar ativamente, os discentes desenvolvem habilidades como cooperação, empatia, resolução de conflitos e autoconfiança, que são fundamentais tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para a alfabetização, uma vez que incentivam uma atitude positiva em relação ao aprendizado. A participação ativa promove a conexão entre o conteúdo aprendido e as experiências de vida dos alunos, o que fortalece o sentido e o contexto da alfabetização. Eles percebem o valor do que estão a aprender, aplicando o conhecimento de maneira prática. Em resumo, a participação ativa dos discentes durante a alfabetização transforma o processo educacional, promovendo uma prática mais inclusiva, eficaz e voltada para o desenvolvimento integral dos alunos, tornando-os protagonistas do próprio aprendizado.

Conclusão

Os resultados preliminares da pesquisa indicam que a inclusão de atividades lúdicas no processo de alfabetização tem um impacto significativo no interesse e na motivação dos alunos. As atividades tornam o processo mais atrativo e envolvente, o que contribui para uma maior participação dos alunos e, consequentemente, para a melhoria nas suas habilidades de leitura e escrita. Este tipo de prática pedagógica parece criar um ambiente mais interativo e estimulante, que favorece o aprendizado. Além disso, os profissionais em formação que participaram da pesquisa relataram melhorias claras nas competências de leitura e escrita dos alunos que estiveram envolvidos em atividades lúdicas. Estes resultados reforçam a importância de integrar métodos lúdicos nas práticas pedagógicas tradicionais, sugerindo que a alfabetização pode ser mais eficaz

quando os alunos estão motivados e engajados através de estratégias dinâmicas e interativas. As entrevistas com discentes que já atuam no magistério ofereceram insights valiosos, contribuindo significativamente para as conclusões de uma pesquisa educativa. Seguem algumas das principais formas de contribuição. As entrevistas revelam como as teorias e metodologias discutidas em contexto académico se aplicam na prática. Isso permite que a pesquisa capture os desafios e as soluções que os discentes encontram em sala de aula, gerando dados mais próximos da realidade. Ao entrevistar vários discentes, a pesquisa consegue identificar padrões e desafios recorrentes nas práticas de ensino, especialmente aqueles específicos à fase inicial da carreira. Esses dados ajudam a identificar áreas de dificuldade e pontos fortes das práticas pedagógicas utilizadas. Os discentes em exercício dão feedback direto sobre a eficácia das práticas e estratégias que experimentam. Essa avaliação ajuda a pesquisa a entender o impacto das diferentes abordagens pedagógicas, especialmente na alfabetização e em outras fases iniciais de aprendizagem.

As entrevistas evidenciaram as lacunas entre a formação teórica e a prática, permitindo à pesquisa identificar áreas em que os discentes sentem necessidade de mais suporte ou

formação contínua. Isso fornece subsídios para futuras melhorias curriculares nos cursos de Pedagogia. Ao descrever como adaptam teorias e práticas ao contexto específico de suas turmas, os discentes revelam sua capacidade de inovação e flexibilidade pedagógica. Esse processo reflexivo é uma fonte de dados importante sobre a adequação das práticas às necessidades reais dos alunos. As entrevistas frequentemente revelam práticas criativas e alternativas desenvolvidas pelos próprios discentes para contornar dificuldades, inspirando novas abordagens que podem ser úteis em contextos mais amplos ou que podem ser objeto de estudo em futuras pesquisas. Em resumo, as entrevistas com discentes no exercício do magistério oferecem uma ponte entre a teoria e a prática, enriquecendo a pesquisa com dados que refletem a realidade educativa e promovendo uma compreensão mais

abrangente e prática do tema investigado. As entrevistas com discentes que já atuam no magistério oferecem insights valiosos, contribuindo significativamente para as conclusões de uma pesquisa educativa. Estas são algumas das principais formas de contribuição. As entrevistas revelam como as teorias e metodologias discutidas em contexto académico se aplicam na prática. Isso permite que a pesquisa capture os desafios e as soluções que os discentes encontram em sala de aula, gerando dados mais próximos da realidade. Ao entrevistar vários discentes, a pesquisa consegue identificar padrões e desafios recorrentes nas práticas de ensino, especialmente aqueles específicos à fase inicial da carreira. Esses dados ajudam a identificar áreas de dificuldade e pontos fortes das práticas pedagógicas utilizadas.

Os discentes em exercício fornecem feedback direto sobre a eficácia das práticas e estratégias que experimentam. Essa avaliação ajuda a pesquisa a entender o impacto das diferentes abordagens pedagógicas, especialmente na alfabetização e em outras fases iniciais de aprendizagem. As entrevistas evidenciam as lacunas entre a formação teórica e a prática, permitindo à pesquisa identificar áreas em que os discentes sentem necessidade de mais suporte ou formação contínua. Isso fornece subsídios para futuras melhorias curriculares nos cursos de Pedagogia. Ao descrever como adaptam teorias e práticas ao contexto específico de suas turmas, os discentes revelam sua capacidade de inovação e flexibilidade pedagógica. Esse processo reflexivo é uma fonte de dados importante sobre a adequação das práticas às necessidades reais dos alunos. As entrevistas frequentemente revelam práticas criativas e alternativas desenvolvidas pelos próprios discentes para contornar dificuldades, inspirando novas abordagens que podem ser úteis em contextos mais amplos ou que podem ser objeto de estudo em futuras pesquisas. Em resumo, as entrevistas com discentes no exercício do magistério oferecem uma ponte entre a teoria e a prática, enriquecendo a pesquisa com dados que refletem a realidade educativa e promovendo uma compreensão mais abrangente e prática do tema investigado. A motivação e o

envolvimento dos alunos são elementos essenciais que contribuem para a eficácia das práticas de ensino-aprendizagem, especialmente no processo de alfabetização. Essas características influenciam a forma como os alunos se dedicam às atividades e se conectam com o conteúdo, o que gera um impacto positivo em várias dimensões da prática pedagógicas. Alunos motivados e envolvidos tendem a prestar mais atenção e a participar ativamente das atividades de leitura e escrita, o que facilita a compreensão e a retenção dos conteúdos. Quando estão engajados, demonstram maior interesse em explorar e experimentar com a linguagem, o que acelera o processo de alfabetização. Com a motivação, os alunos sentem-se mais confortáveis para explorar o conteúdo por conta própria, o que promove a autonomia. Esse engajamento ajuda-o a se tornarem mais responsáveis pelo próprio aprendizado, estimulando a curiosidade e a busca de soluções para desafios da alfabetização. O envolvimento dos alunos transforma a sala de aula em um ambiente mais dinâmico e positivo. Quando motivados, os alunos participam de forma mais ativa, colaboram entre si e criam um clima mais favorável ao aprendizado, em que o erro é visto como parte do processo. A motivação dos alunos pode servir como feedback para os professores ajustarem suas práticas pedagógicas. Professores atentos ao interesse e à resposta dos alunos podem modificar e adaptar as atividades para manter o engajamento, experimentando com métodos lúdicos, desafios e atividades colaborativas que tornem a alfabetização mais interativa e eficaz. A motivação fortalece a capacidade dos alunos de persistirem mesmo quando encontram dificuldades, fator essencial na alfabetização, onde podem surgir desafios com a leitura e a escrita. Com o apoio de práticas motivadoras, os alunos se sentem mais encorajados a enfrentar esses obstáculos.

A motivação e o envolvimento ajudam os alunos a desenvolverem habilidades socioemocionais, como autoconfiança e autocontrole, ao verem que conseguem aprender e evoluir. Essas habilidades são cruciais para o sucesso acadêmico e pessoal e tornam o processo de alfabetização uma experiência mais

enriquecedora. Em suma, quando os alunos estão motivados e envolvidos, o processo de alfabetização torna-se mais eficaz e prazeroso, tanto para eles quanto para os educadores, gerando um ciclo positivo de aprendizagem e desenvolvimento.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. Rev. Bras. Educ. [online]. 2008 .Acesso em: 24 junho de 2024.

ARAUJO, L. C. de. A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores. Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018, p. 311-329.

Jogos e materiais pedagógicos na alfabetização e a dimensão material da ação docente. In: III Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBALF, 2017, Vitória. Anais do III Congresso Brasileiro de Alfabetização: diálogos sobre alfabetização. Vitória: UFES, 2017. p. 390-399.

BEZERRA, V. S. S. B. Jogos de Análise Fonológica: Alguns Percursos na Interação de Duplas de Crianças. Dissertação (Mestrado em Educação) , Universidade Federal de Pernambuco, Recife; UFPE, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4347. Acesso em: 18 jun. 2024.

BORTONI-RICARDO, S. M. O Professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRANDÃO, A. C. P. A.; FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F.

Jogos de Alfabetização (org.). Jogos de Alfabetização: manual didático. Ministério da Educação/CEEL/UFPE. Pernambuco: Editora Universitária, 2009.Educação em Revista|Belo Horizonte|Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional.

BRENELLI, R. P. Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem: contribuição do jogo de regras. In.: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.;MARTINELLI,S.deC.(orgs.)Dificuldadesdeaprendizagemno contexto psicopedagógico. Petrópolis, Vozes, 2001, pp. 167-189.
BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
BROOKFIELD, S. D.; PRESKILL, S. 1999. *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
GOLEMAN, D. (2001). Inteligência Emocional. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetivo
KRAMER, Sonia. Com a Pré-Escola nas mãos: uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1989.
PIAGET, J.. Psicologia e Pedagogia. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1976
SANTOS, F. C. R. A ludicidade na alfabetização: perspectivas e possibilidades de novas aprendizagens. Trabalho de Conclusão de Curso, UTFPR, Medianeira/PR, 2014. Disponível em: . Acesso em: 14 abr 18. SANTOS, S. M. P. dos. O brincar na escola. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. Revista Presença Pedagógica, jul/ago. 2003, v. 9 nº 52, p. 16-21 . Disponível em: . Acesso em: 05 junho 2024.
SILVA, João Da Mata Alves Da. O lúdico como metodologia para o ensino de crianças com deficiênciaintelectual**.** 2012.Disponívelem: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4736/1/MD_EDUMTE_II_2012_33.pdf acesso em 26 outubro 2017.
SOARES, Edna Machado. A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional. 2010.Disponível em: http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf acesso em 10 de outubro de 2024 .
MEIRIEU, P. A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.
WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975. Yin. Estudo de caso. Universidade do Minho, 2008

CORPO E PERSPECTIVISMO

Helio Eduardo Silva de Moura
helioeduardodemoura@hotmail.com

Resumo: Este estudo é sobre corpo e educação numa abordagem que tenta contribuir para o diálogo entre diferentes percepções de realizar esse encontro, que chamarei aqui de educação corporal. Este trabalho aposta na crítica do conceito de corpo unicamente no entendimento da dimensão orgânica no sentido de afirmar uma educação corporal como superação do binarismo corpo e alma. Essa abordagem de corpo traz as leituras dos textos do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro e do filósofo Paul B. Preciado. Viveiros de Castro produz *Perspectivismo Ameríndio* como um conceito pensado com e a partir dos povos indígenas amazônicos no tempo de hoje. Trabalhei com o perspectivismo num deslocamento de universo investigado, ou seja, tomando as práticas corporais circenses como *outrem* que constitui e faz estranhar práticas corporais na Educação Física. O circo se configura como uma educação corporal secular, que me faz pensar minha prática pedagógica para compreendê-la em dois sentidos. O primeiro sentido está relacionado ao perspectivismo adotando postura de "levar a sério" o que a concepção circense de corpo produziu e vem produzindo na minha práxis. Canibalizando as práticas corporais circenses, no olhar o outro não como espelho para vê-lo como nós mesmo, mas tentar enxergar a partir do ponto de vista que outro tem sobre nós. O segundo sentido se funde ao *primeiro* enquanto uma multiplicidade de olhares que compõe um corpo. Quanto à multiplicidade de olhares, irei apresentar o acompanhamento de estudantes do Ensino Fundamental e Médio, que integram o grupo de acrobacia circense escolar do qual sou professor. Todas são meninas e foram participantes de outras modalidades de ginástica esportiva e dança moderna antes de ter contato com o circo. O estudo tem, portanto, objetivo de analisar as relações delas com as práticas circenses na produção do espetáculo de abertura do Jogos Internos de nossa escola. Fiz o acompanhamento através dos registros dos ensaios e das conversas na construção da apresentação. A partir do acompanhamento, faço emergir as implicações da ampliação dos olhares na construção dos movimentos dessas estudantes. Na análise dos mapeamentos, lanço mão da compreensão do corpo como arquivo vivo

em sociedade (Preciado, 2003), num diálogo que afirme uma proposta de escuta que privilegia a gestão corporal como prática de liberdade.
Palavras-chave: Corpo, Perspectivismo, Gestão Corporal.

O encontro com o circo foi marcado por múltiplas afetações, e os encontros sempre são múltiplos. Na busca por outros agenciamentos quando entrei no picadeiro da Escola Nacional de Circo na cidade do Rio de Janeiro o que me surpreendeu foi que a diversidade veio sobre forma multiplicadora de afetos. Um banho de água na fonte... Ver todos aqueles corpos em giros, piruetas, equilíbrio, desequilíbrio trouxe a sensação de estar em casa. Achei algo, que década depois, ainda me afeta com potência. E o que encontrei naquele lugar? Tomarei outro caminho para responder isso falando o que não estava lá, mas me pegou. As ginásticas que conhecemos hoje, que permeiam a vida de muitas pessoas num movimento de cuidado do corpo, podem ser localizadas numa postura de compreensão que o esforço em proporcionar determinados conjuntos de exercícios na medida científica e individualizada nos trará o benefício que compensará qualquer sacrifício e prazer. Misturei os dois termos aparentemente antagônicos com a intenção não de confrontá-los, mas de evidenciar uma aliança.

Na relação com as estudantes que participam do grupo de apresentação, ou do que chamo de Trupe, e são componentes na equipe de acrobacia de solo também. Muitas delas integram a acrobacia área com o tecido acrobático e lira circense. No desenvolvimento do solo há uma confluência comum a muitas delas por serem ginastas de Ginástica Rítmica, Ginástica Artística e Dança Moderna. Ficarei com duas integrantes de ginástica rítmica. E as chamarei de Maiara[1], Mayara do Médio e Maiara do Fundamental. Maiara foi tomada nesse trabalho como uma

[1] Mayara é um nome de origem Tupi-Guarani, que significa "aquela que tem os olhos bonitos" ou "a que enxerga bem". Pode ser compreendida como avó, ou seja, ancestralidade feminina.

composição de termos indígenas que nos remete a sabedoria feminina. Sendo a ginástica rítmica uma modalidade majoritariamente praticada por mulheres. A questão indígena vem acompanhada pela compreensão que do perspectivismo produzido pelo entendimento dos estudos antropológicos como produção de um conhecimento implicado com aquilo que se estudo meio que rompendo ou tentando romper com lógica sujeito do conhecimento e objeto a ser conhecido.

A Mayara do Médio procura a Trupe querendo ampliar sua capacidade de desenvolver movimentos na sua prática corporal original. Chegou no primeiro ano em 2023. Com 15 anos, Maiara chegou dividindo a tarefa de ensinar e aprender na equipe de solo da escola. Nesse ano, ela está concentrada o desenvolvimento de suas apresentações tanto no circo quanto nas competições da ginástica rítmica ou GR. Maiara do Fundamental chegou esse ano na escola para cursar o sexto ano. Faz GR desde 6 anos e está com 11 anos. Maiara do Fundamental foi convidada a participar da Trupe por mim durante as aulas regulares de Educação Física. As duas misturaram, e são estimuladas a isso, as apresentações que desenvolvem na GR e no circo. Particularmente, a Maiara do Fundamental oscila entre ter a liberdade de criar um movimento, ou colocar um movimento que poderia ser visto como estranho a sua prática original, modificando constantemente a trilha sonora que irá utilizar. Durante os ensaios, tem o costume de colocar o celular próximo dos ouvidos e executar, num primeiro momento, parada num mesmo lugar tudo que já havia desenvolvido no seu treino na GR. Quando começa a devolver sua coreografia na sala de ginástica vai compondo com o espaço e se liberando do que havia desenvolvido no outro espaço. Embora não use o celular para falar com alguém, Maiara traz em seu olhar a dispersão que olhos dispõem quando falamos com alguém que não está presente. Ao mesmo tempo, que os movimentos vão se integrando ao espaço presente e se misturando a trilha sonora que só ela escuta em meio a todo o barulho ambiente, que não é, de forma alguma, sincronizado ao que ela está desenvolvendo. Só depois de algumas

repetições da série, Maiara do Fundamental pede para colocar a trilha que estava escutando no seu celular e nos deixar ver a apresentação em sua plenitude. Surpreendente sempre!

Mayara do Médio chega com apresentação pronta e com sua trilha musical tocando tudo, quase sempre, parando o que está sendo feito na sala de ginástica. O popular "chegar chegando"! Depois começa uma simbiose em compor com movimentos que estão colocados fora do espectro que sua ginástica original trabalha. Neste momento, sou convocado a dialogar com o que ela quer desenvolver no circo. Novos movimentos, ou a série já assimilada, se vêm despido da sequência e começamos a remodelar a antiga forma. Muitas vezes temos a incorporação na série original. Outras, um exercício de experimentação potente e silencioso. Mayara destaca que no circo o tempo é longo!

Após uma prévia para lá de resumo, posso estabelecer uma exposição de como percebo as diversas ginásticas esportivizadas (como a GR) e a prática corporal circense no solo. Quero começar destacando a presença do árbitro, ainda que seja, em muitos momentos, uma ausência. Nos treinos destas modalidades o que há são treinadoras e treinadores que substituem o olhar avaliador dos árbitros. Não que no circo não exista um olhar que avalie. Há. O que não há é uma busca de unidade, de modelo. Há olhares que avaliam, que querem que seja bonito o que se está vendo, que criem surpresas... Com esse grande parêntese que quero continuar a nossa conversa.

Talvez, o olhar de Maira do Fundamental posso fazer interligação com o olhar avaliador e estabelecer uma presença outra. Ela ainda não fez a sua apresentação como integrante do circo, da Trupe. Nesse primeiro momento, são os ensaios e treinos que dispõem sua relação com público. Aquele olhar delimita uma relação com os movimentos e com a música que surpreendem não pela qualidade, que fez ela ser convidada a integrar à Trupe, mas pelo diálogo com o espaço e dinâmica que se estabelece entre os dois. Maiara forja uma compreensão singular entre as duas formas de expressão desenhando a sua de maneira definitiva e bonita.

Mayara do Médio é mais econômica na passagem de um lugar para o outro. Tem na GR seu foco. No circo faz a abertura para entrada de novas paisagens sem defender um ou contradizer o outro. Mergulha e volta de forma insensível. Passando com leveza e definição. Acaba por limitar seu olhar a provocar no julgamento uma leve dúvida se há como avaliar o que se constroem com tanta eficiência e abertura. Não questiona quem julga, mas provoca no julgado a cisão. Uma relação de diálogo profundo também.

Ambas põem para funcionar a temática da tradução *equívoca* que a Professora Ana Paula Morel (2023) trabalha a partir de Eduardo Viveiros de Castro para estabelecer um diálogo com culturas ou saberes diferentes há de existir uma certa incompreensão que abre espaço para o diálogo e não para o silenciamento. A construção de uma ponte que une diferentes formas de ver o mundo, ou seja, perspectivas tem de deixar espaço para aquilo que não é compreendido totalmente como momento precioso de comunicação e troca. As propostas homogeneizadoras são tentativas de silenciamento por tentar dá conta do que não compreende e colocam no lugar visões de preconceito que se montam num modelo. Tais dinâmicas tornam a comunicação impossível. Só há o julgamento.

Quando Mayara do Médio afirma seu lugar na ginástica rítmica, competindo, ensaiando sua série, escolhendo a música, ela exercita a expressão artística presente no circo também. Faz experimentações com estéticas menos suscetíveis ao olhar de avaliação, mas retoma, quando fortalecida pela experimentação, ao seu lugar de ginasta competitiva sem apelo à dívida. Não há falta. Sua construção de movimentos diz de suas invenções ainda que modulada por uma compreensão estética da competição.

Maiara do Fundamental, apesar de também estar envolvida com competição, no momento sua energia está totalmente colocada para o circo, mas seus movimentos são marcadamente de sua formação original, no entanto, sua capacidade de envolvimento com a história que a Trupe vem construindo é formadora de expressão bastante singular. Ela o olhar, ou a visão, como algo

deslocado do lugar esperado numa lógica de controle. Seu olhar flutuante se compõe com seus movimentos precisos e expressivos para emergir de um mergulho na música, que posta de maneira restrita, preenche um espaço mais que sonoro. Essa dimensão só é totalmente visível – esse sim a visão que nos domina de imediato e socialmente esperado – fazendo operar o Preciado (2023) chama de Somateca, o corpo como um arquivo vivo em sociedade que não se reduz a dimensão de propriedade e de força produtiva. Ou da forma mais complexa:

> A somateca não é uma propriedade privada nem um objeto anatômico, mas um arquivo político vivo no qual se instituem e destituem formas de poder e de soberania. A redução da somateca ao corpo anatômico com suas inscrições genitais sexualizantes ou a redução da cor da pele à diferença racial são alguns dos nós górdios inerentes à epistemologia petrossexorracial da modernidade. O gênero, o sexo, a sexualidade, a raça, a deficiência… não são simplesmente conceitos ou ideologias. (p. 53, Preciado, 2023)

"São tecnologias de poder" (Preciado, 2023) completando o texto de Paul com sua localização de toda a engenharia impostas nas relações de opressão que traduz uma lógica civilizatória que está em franca demolição. Não dá para saber o que emergirá disso tudo, mas não dá esperar algo que conhecemos. Isso é o que as duas acrobatas estão nos trazendo. Duas experimentações que mergulhadas numa estética esportizada, e se misturando a outras formas de entender e praticar exercícios muito semelhantes – que podem serem compreendidos como de origem comum, ou dito de outra forma, o circo e as ginásticas podem ser relacionados em suas historicidades de maneira extremamente implicada – fazendo uma terceira coisa sem produzir uma espécie de síntese ou unidade. É outra coisa!

Maiara de seus 11 anos participou da última apresentação da *Trupe* e no início de novembro conquistou uma premiação para a nossa escola nos Jogos Estudantil de Niterói na modalidade de Ginástica Rítmica. Falarei apenas da apresentação na sala de ginástica no dia 21 de outubro, porém quero destacar que foi a

mesma série, ou apresentação, nos dois momentos. Sua primeira apresentação na sala de ginástica ganhou ares de brincadeira, não podendo ser diferente por sua existência colocada em tempo cronológico. Seu olhar em dissonância com que fazia nos instantes de ensaios ganhou a expressividade de conversar com o público. Esta dimensão modificou radicalmente sua expressão geral. O que esta menina nos presenteou foi com dinâmica leve e transparente de sua infância, que sempre ressalta em conversas informais, acrescida de uma sedução dançante e surpreendente de uma pessoa de maior faixa etária, como no seu comportamento diário em ensaiar e a realizar todas as propostas de trabalho propostas na sala de ginástica. Maiara transitou de forma consistente entre a forma esportiva e a forma propriamente artística na qual o circo está submerso. Fazendo pensar que os limites estabelecidos por minhas pesquisas até agora, inclusive a abordagem do mestrado, ficassem fragilizados em sua compreensão não só do limite entre essas duas dimensões, esporte e arte, mas, também, a construção das apresentações. Maiara acentuou o que já vinha sendo percebido que, talvez, as divisões e formas antagônicas de colocar a tensão entre o que se está sendo construído no cotidiano escolar de maneira a propor novos agenciamentos com a compreensão do que seja corpo e suas possibilidades têm que ser radicalmente alterada. Ou seja, a questão não é a tensão esporte e a arte, mas sim liberdade e controle.

Não dá para saber se o que Maiara fez tinha mais relação com o que ela trouxe da GR do que com o ambiente, supostamente, não esportivo que encontrou na sala de ginástica, nas práticas circenses. O que podemos propor que a gestão do que colocar e não colocar na série, ou na apresentação, vem marcado com o que Praciado (2023) destaca como possibilidade de instituir ou destituir poderes e soberanias. Quando acompanhei Mayara na competição dos Jogos Estudantis de Niterói (JEN), que trouxe premiação na categoria adulta também, pude observar que há uma relação de reprodução dos movimentos como uma prévia de execução das séries no solo semelhante a que vi com Maiara. O recurso de aproximar o celular aos ouvidos não existia, mas a colocação do

olhar num modo distante sim. Nas meninas que observei substituíram o celular por um gestual mais intenso das mãos e braços. Em alguns casos, de outras partes do corpo. Formato que, por vezes, ensaiava uma dança de teatro de bonecos: o comando do corpo parecia está em outro lugar dada disjunção do olhar. Não sei dizer em que medida este estado de manipulação e concentração pode traduzir controle ou liberdade nos casos em que observei no ginásio da competição. E foram muitos! Pode ser uma próxima pesquisa. O que percebi que a tensão é a mesma que percebi com Maiara e Mayara, que não se apresentou no dia 21 de outubro, mas competiu e me ajudou a pensar muito aquela tensão.

Cabe destacar aqui que o acompanhamento efetivo foi das duas acrobatas, mas havia a intenção de acompanhar mais cinco meninas num total de sete. Das quais, uma praticavam ginástica artísticas anteriormente e uma dança moderna. As outras três haviam treinados ginástica rítmica. Há uma flutuação no elenco do circo na ginástica de solo. Todas estudantes que não se apresentaram esse ano são do sexto ano. No caso, de Maya do Médio a sua não participação da apresentação não comprometeu sua contribuição porque já vem se apresentando desde 2023 e participou da primeira a apresentação nesse ano de 2024. Mayara tem um perfil mais concentrado na sua modalidade e direcionamento mais efetivo para aprender ou deixar de aprender um determinado movimento corporal. Assim como, na construção de sua série na ginástica rítmica quase que independente das práticas circenses, mas como disse anteriormente, por vezes, passa um movimento mais circense. Quanto ao que foi dito sobre uma certa insensibilidade quanto a passagem da prática circense para prática da ginástica rítmica, o que foi tentado dizer é a capacidade dela chegar no tatame da sala e executar os movimentos que ela já traz da ginástica e experimentação com movimentos do circo, além das acrobacia área (lira circensa e tecido acrobática) sem grandes sobressaltos. Ainda que não adotando em sua série, e consequentemente, na apresentação na *Trupe*. Com Maia do Fundamental há uma separação mais marcada no solo. No tecido e

na lira, ela transita com maior desenvoltura e destreza. Mas isso é outra pesquisa! No entanto, a dinâmica da *Trupe* como a criação da apresentação a partir do que cada participante compreende que deve construir e o que deseje aprender para somar a sua composição de movimento original. Portanto, há uma margem importante de liberdade na gestão corporal

Referências

MOREL, Ana Paula. **Um mundo onde caibam muitos mundos: Educação descolonizadora e revolução zapatista.** São Paulo, SP: Autonomia Literária. E-book, 2023.
MOURA, Helio E, S. de. **Encontro com o Selvagem**. Anais no XII Seminário Internacional: "As Redes Educativas e as Tecnologias: Tessituras de solidariedade e de convivências nos diferentes espaçostempos educativos", 2024 (no prelo)
NIETZSCHE, FriedrichWilhelm. **Assim falou Zaratustra – Um livro para todos e para ninguém**; tradução Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
PRECIADO, Paul B. **Dysphoria mundi: O som do mundo desmoronando** (Portuguese Edition) Zahar. E-book, 2023.
VIVEIROS de CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural** (Portuguese Edition) Ubu Editora. E-b

FLORES DE FUXICO E DEMOCRATIZAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA: BIOGRAFANDO APRENDIZAGENS EM UMA PRAÇA PÚBLICA

Heloisa Josiele Santos Carreiro
FFP/ UERJ
helo.carreiro.uerj.ffp@gmail.com

Renata Menezes de Oliveira
FFP/ UERJ
renatasegsg@gmail.com

Mirtes Soares Pereira
FFP/ UERJ
mirtesjcluz@gmail.com

Rayanne dos Santos Dibbern
FFP/ UERJ
rayannedibbern@gmail.com

Resumo: O texto apresenta os conhecimentos produzidos a partir de uma encruzilhada de saberes, por meio da qual a literatura demonstra sua habilidade em ocupar espaços públicos, incentivando a formação de leitores. Embasados na construção de biografias que permitem compreender as diferenças e as semelhanças entre pessoas com interesses distintos. Os conhecimentos e as experiências presentes neste resumo dialogam com a pesquisa-formação narrativa, por entrelaçarem as histórias dos sujeitos aos caminhos trilhados na formação docente. Enquanto professoras, buscamos no encontro com a cultura e com o outro a ressignificação de papéis sociais que, no entanto, serão exercidos de acordo com nossas singularidades. A escuta e o estudo das narrativas nos permitem ampliar nosso repertório formativo, por meio da reflexão crítica da atuação que desenvolvemos junto a um projeto de extensão e outro de Iniciação Científica.

Palavras Chaves: Pesquisa narrativa; Formação de Leitores; Formação Docente.

O texto em tela foi escrito por quatro pesquisadoras em formação, atuantes do Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre infâncias e Educação Infantil (COLEI), sendo uma professora do Ensino Superior e três estudantes de Pedagogia da FFP/ UERJ. Em tela discutiremos ações desenvolvidas por dois projetos, a saber: um de Iniciação Cientifica e um de Extensão. Ambas propostas têm parte de suas ações compartilhadas em uma Praça pública na cidade de São Gonçalo, RJ.

Nosso objetivo é apresentar a estrutura e os modos de dinamização dos dois projetos acima mencionados, como espaços formativos, nos quais uma de nós aprimora e três outras iniciam suas trajetórias como professoras-pesquisadoras (Garcia, 2003). Informamos que os projetos desenvolvem suas ações em contextos escolares e não escolares. Contudo, o ponto que escolhemos, como encruzilhada discursiva para compartilhar nossas narrativas foi a Praça dos Ex-combatentes. Assim, traremos ao longo do texto desafios que enfrentamos para planejar e dinamizar uma pesquisa e uma ação extensionista que se desenvolvem em contexto urbano e que compartilham os seguintes objetivos: a) fomentar a formação de leitores e b) criar relações entre o nosso Campus Universitário e a comunidade em seu entorno, através da montagem de uma Tenda Literária na Praça em frente à Faculdade de Formação de Professores (FFP/ UERJ). Trata-se de uma pesquisa-intervenção (Rocha & Aguiar, 2003) que serve de lócus formativo para os estudantes de nossas licenciaturas. Pois as ações dos projetos permitem que esses professores-pesquisadores em formação interajam com os passantes da Praça se disponibilizando como mediadores de leitura e investigando, por meio de um questionário, a relação da população com práticas de leitura em geral e com a leitura literária.

As questões que mobilizam o trabalho em tela são: que contribuições o contexto não escolar apresenta à formação de

professores? Por que pensar aproximações com a comunidade que se localiza em torno do nosso Campus? Qual o papel da leitura literária na formação humana? Quais caminhos e descaminhos podem trilhar a arquitetura de projetos em diálogo com o paradigma da pesquisa-intervenção?

O trabalho teórico e metodológico que desenvolvemos se inscrevem nos seguintes campos: i) tecemos diálogos com os estudos da Educação Popular (Freire, 1983; Streck, 2003), uma vez que pensamos a relação formativas dos estudantes com a cidade e em um diálogo sensível, que nossos licenciandos mobilizam junto a adultos e crianças, a partir das poesias e de textos literários compartilhados no espaço da Tenda Literária; ii) o fortalecimento da percepção, por meio de estudos e de atividades práticas, de que os sujeitos envolvidos no planejamento e dinamização da Tenda são professores-pesquisadores (Garcia, 2003) em formação, compreendendo que os próprios desafios da experiência e a reflexão compartilhadas sobre eles, agrega elementos formativos que ampliam e qualificam o que é ofertado pela graduação e, por fim, no estudo em tela; iii) vimos aprofundando nossos estudos sobre a pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica (Passeggi, 2016). A perspectiva assumida por Passeggi nos convida a tecer caminhos formativos por meio da oralidade e da escrita, tomando nossas experiências como objeto de estudo e exercício de teorização, de historicização e de reflexão sobre as aprendizagens e os conhecimentos, que a formação inicial mobiliza. Desta forma, tomamos consciência de que somos adultos em formação e sujeitos biográficos, que confrontam, harmonizam, ressignificam e ampliam o campo teórico e empírico oferecido pelas nossas licenciaturas.

O caminho narrativo que escolhemos para compor o texto abrangerá os seguintes tópicos: aprofundamento dos estudos relacionados a *pesquisa-formação narrativa (auto) biográfica*; reconhecimento dos projetos e da encruzilhada que fortalecem nossa formação como pesquisadores; partilha de algumas narrativas que experienciamos durante a pesquisa-intervenção

dinamizada em contexto urbano e suas considerações provisórias, levando em conta o que já conhecemos até o momento.

As *flores de fuxico* que nascem da pesquisa-formação narrativa: estudos que nos ajudam a entender os graduandos como sujeitos epistêmicos e biográficos

O texto em discussão, pretende decifrar conceitos que estão presentes no cotidiano das Universidades, mas frequentemente, permanecem na nuvem de nossos pensamentos sem, contudo, materializar em um conceito que seja relevante para nós, "adultos em formação" (Passeggi, 2016). Assim, ultrapassamos as barreiras da escrita convencional e mergulhamos nas conexões que nos atravessam, acreditando que a escrita possa fluir como *flores de fuxico* que ao serem alinhavadas umas às outras dão origem a um universo de flores de diferentes matizes. Essas flores que podem ser interpretadas como nossos desejos e movimentos de qualificação profissional são transportadas para a Praça e florescem nela, pelos fuxicos dialógicos, teóricos e epistêmicos que fazemos nela, então de um local cimentado, sem flores, brotam *flores de fuxico*. Ou seja, desabrocham nossas partilhas – fuxicos - de conhecimentos sobre as ações extensionistas e de pesquisa florescem na Praça e em nós, pois pesquisamos a vida. Ao longo deste processo, entramos em um ambiente de troca de ideias, sentimentos e experiências, no qual afetamos e somos afetados em uma relação horizontal, onde circulam "adultos em formação", a Professora, e os passantes, esse espaço é o palco da pesquisa educacional, onde nossas experiências são transformadas em nossas narrativas, de acordo com, Renato Russo: "Não se pode olhar para trás sem se aprender alguma coisa pro futuro" (1993). Assim a partir de nossas narrativas construímos nossas representações sócio-históricas, e nos afastamos da neutralidade, tão nociva à pesquisa-formação narrativa (Passeggi, 2016).

Esses alinhavados narrativos que tecemos sobre as atividades de pesquisa do projeto de Iniciação Científica e as ações da

proposta de extensão, nos quais, as *flores de fuxico* são reinterpretadas como um sujeito empírico, aquele latente em cada um de nós, que vive na corda bamba entre a razão e a emoção. Nesse contexto interpretativo, esses sujeitos empíricos – coordenação de projeto, bolsistas e passantes da Praça dos Ex-combatentes - não são apenas mais um entre tantos outros, mas se diferenciam pela sua multiplicidade de cor, ou seja, pela singularidade nos modos de viver e perceber essa experiência de pesquisa em contexto urbano. Essa singularidade interpretativa é vital para as ciências humanas.

Mas atenção! As *flores de fuxico*, assim como as moedas, têm duas faces. E interpretamos que a outra face presente nos sujeitos empíricos acima citados é a de que em nosso contexto investigativo, eles simultaneamente incorporam-se como sujeitos epistêmicos. Aquele que é ativo, curioso, e se posiciona como narrador, é o sujeito do conhecimento que, às vezes, não tem plena consciência desse duplo lugar que ocupa, de sujeito empírico e biográfico, porque conhecimento, vida e experiência estão interligados. Sendo a linha mestra desse processo de interligação: a biografização, que é uma competência chave para ligar o conhecimento (sujeito epistêmico) ao autoconhecimento (sujeito biográfico) conforme temos aprendido com Passeggi (2016).

Entendemos que aprendemos revisitando e estudando nossas memórias e histórias. Desta forma, podemos interferir no que vemos, pois, já vivemos aquelas situações. Nessa trama, quem está com a agulha nas mãos, alinhavando, é o sujeito biográfico, aquele que está em frente ao "Portal de Delfos" e interpreta a mensagem escrita que diz "conhece-te a ti mesmo". Ele tem coragem de olhar para si e religar conhecimento e autoconhecimento através dos *fuxicos dialógicos*. Dessa trama, surge, a prática pedagógica, uma peça, complexa, que se estende em diferentes espaços no chão da escola, o que torna possível a pesquisa-formação, aquela que amplia o processo de humanização, de que forma? Explorando nossos limites, e nos aproximando uns dos outros. Dessa maneira, ouvimos e observamos singularidades e diversidades.

Reconstituímo-nos na experiência do outro, em fuxicos na Praça, local onde as pessoas podem expressar seus pensamentos e ter um momento de transcender da vida real, através da literatura disponível no seu chão. Como Candido nos disse (2011, p. 176): "assim como todos sonham todas as noites, ninguém pode passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabuloso." Assim, vamos encontrando nossas recordações, em nossos memoriais de formação, no qual o nosso "self menina" habita, atravessando a formação acadêmica, o que nos permite ampliar os horizontes da pesquisa formação. Contudo, tomemos cautela, pois isso pode nos levar a lugares desconfortáveis, que Passeggi (2016) denomina de Mimese I, momento do autoconhecimento, onde se investiga o que nos desassossega e o que nos atraem na prática docente.

Em seus estudos Passeggi (2016) fala de um estágio, chamado Maiêutico, é o momento de confirmar e respeitar o que pensamos, com base no que adquirimos em nossas caminhadas (saberes tácitos). Em seguida, a autora fala da Mimese III, no qual nasce o memorial, e após a "dor do parto" dessa produção escrita, é necessário nos afastarmos para, finalmente, reconhecer o que gestamos. Então, vencemos as distancias, conduzidas pelo *Balseiro*, que podemos interpretar como a atividade de escrita formativa, que comunica e transporta nossas experiências ao mundo e nos permite adentrar ao "Portal de Delfos". Estas outras pessoas, muitas vezes estrangeiras, que interagem com a *balsa escriturística e biográfica* pela qual nos (re)apresentamos ao mundo, nos oferecem acolhimento e muitas vezes representam mão segura, que nos ajudam a transpor as margens desafiadoras, por meio das quais falamos de nós pela escrita, permitindo o nascimento da professora narradora, que é capaz de revisitar com criticidade suas andanças, avaliando o caminhar, os *fuxicos discursivos* tecidos e as escolhas. A autocriticidade como revela Passeggi (2016) traduz-se como um exercício de maturidade, similar as de um ancião, que tem passos firmes, e coragem de refletir sobre suas experiências, seus caminhos e descaminhos.

Logo, dizemos que, os "adultos em formação", não são vazios, pois são eles que pesquisam, se inquietam, e questionam (Passeggi, 2016). O que pesquisam? Suas práticas, seus processos, as diferentes formas de ensinar e de aprender, e as teorias que as fundamentam. Finalmente, tal como Passeggi (2016) fazemos uma pergunta retórica: como se pesquisa? Nas atividades de pesquisa e de extensão temos problematizado as culturas de verticalização das relações. Logo, temos entendido que ao pesquisar, nos pesquisamos, ao conhecer, nos autoconhecemos. Tudo alinhavado com as linhas e as cores da literatura e da poesia, levando em consideração as subjetividades e os múltiplos tons epistêmicos que impregnam um sujeito em formação.

Logo, contar a própria experiência, nos fortalece, pois o que falamos é a base da nossa prática, acolhendo, e enfrentando nossos receios, sem permitir que eles sejam obstáculos para novos desafios.

A Praça dos Ex-combatentes, uma encruzilhada e um ponto de força que potencializa nossa formação como docentes e pesquisadores

Escolhemos como encruzilhada e ponto de força de nossas experiências formativas, a Praça dos Ex-combatentes, localizada em frente ao nosso Campus Universitário. O espaço é um museu a céu aberto da cidade, possui um rico acervo da 2ª Guerra Mundial, traduzindo-se como um espaço de homenagem à memória das pracinhas, membros da Força Expedicionária Brasileira. Ela tem bancos, mesas que estimulam a conversa e a partilha de jogos de damas ou xadrez. Tem um play de madeira com brinquedos para as crianças, uma área com equipamentos para ~~a~~ prática de esportes e é decorada com monumentos que participaram da 2ª Guerra Mundial, a saber: uma ancora, um carro tanque, canhões e outros tipos de armamentos. Se tomamos as ruas de fundo como referência podemos dizer que sua extensão longitudinal se alinha a dois quarteirões.

O espaço é bem cuidado, há pouca arborização, por isso, como espaço de lazer observamos que o seu uso se restringe mais pelas primeiras horas da manhã e à noite. Durante o dia a movimentação se dá pelos passantes em trânsito e pela movimentação de pessoas que se dirigem ao ponto de ônibus que ela abriga.

Nossas pesquisas revelam que além de sua configuração como museu e como ambiente que convida ao lazer livre, no espaço se desenvolvem atividades culturais e esportivas promovidas semanalmente pela prefeitura. Também é um espaço em que os movimentos sociais se organizam para promoção de atividades políticas e culturais e nós da Universidade para dinamização de atividades de pesquisa e outras ações semelhantes às dos movimentos sociais.

A alegoria que utilizamos para interpretar a Praça dos Ex-combatentes, como uma encruzilhada é porque, nela, dois projetos do Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (COLEI) se encontram para realizar, mensalmente, ações em conjunto, embora, a Praça, não seja o único campo de atuação das referidas propostas. Gostaríamos ainda de informar que a interpretação da Praça como uma encruzilhada, ou seja, um ponto de força, se faz em diálogo com a breve aproximação que uma das autoras têm com as religiões de matrizes africana. Por meio da interação com espaços religiosos nos quais vêm aprendendo que as encruzilhadas são espaços nos quais se potencializa a força dos mensageiros entre os Orixás e os homens. Sendo assim, a encruzilhada é um dos espaços onde pessoas comuns podem fazer pedidos e oferendas, aos "catiços da Umbanda e do Orixá Exú do Candomblé".

Os projetos que tornam a Praça dos Ex-combatentes um espaço ou melhor dizendo uma encruzilhada de pesquisa-formação narrativa (Passeggi, 2016), potencializando nossas experiências epistêmicas, investigativas e biográficas são:

a) A Iniciação Cientifica (IC), *Rodas de contação e leitura de histórias na Praça: pretextos para encontros entre a comunidade acadêmica e a comunidade do Paraíso, São Gonçalo-RJ*, que desenvolve

suas ações no espaço desde 2018, cujos objetivos são articular diálogos entre a comunidade em torno do campus acadêmico e os sujeitos da universidade; utilizar a Praça dos Ex-combatentes, localizada em frente à FFP-UERJ, promovendo rodas de contação e leitura de histórias; reconhecer e estabelecer diálogos com os sujeitos que exploram a principal Praça do bairro, simultaneamente compartilhar informações sobre eventos e serviços oferecidos pela nossa Universidade; ampliar o campo formativo dos estudantes de graduação; desenvolver vínculos afetivos e mútua partilha de conhecimentos entre os estudantes de graduação e membros da comunidade local; explorar a Praça dos Ex-combatentes como espaço de encontro entre a cultura acadêmica e a cultura local, deixando nela impressões/ marcas dos encontros desenvolvidos; reconhecer as narrativas cotidianas dos participantes como elementos potencialmente literários; investigar informações sobre a literatura e o folclore local. O campo de atuação primordial do referido projeto são os contextos não escolares, através do desenvolvimento de atividades de pesquisa em eventos acadêmicos e em diálogos com os movimentos culturais e sociais gonçalenses.

b) A proposta extensionista, *Tenda Literária na Praça dos Ex-Combatentes em São Gonçalo: democratizando literatura*, que iniciou sua atuação na praça em 2022, se desdobra da IC acima apresentada, respondendo a pedidos de professores da Educação Básica gonçalense, que eram desejosos de ter a Tenda visitando seus espaços. Diante desse contexto, respondemos à solicitação desses docentes traçando para o projeto, como objetivo principal: promover atividades de leituras literária em contextos escolares e não escolares. Além de buscar: promover diálogos entre a comunidade acadêmica e a comunidade no entorno ao Campus da FFP-UERJ; oferecer à população um encontro com a literatura; desenvolver parcerias formativas com escolas da rede, tornando a montagem da Tenda uma experiência itinerante que visita espaços escolares; promover um mapeamento da relação com literatura e das experiências de leitura que os sujeitos que acolhem nossa visita

possuem; promover a formação dos estudantes de graduação no que concerne a função social da Universidade através de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

As três bolsistas que atuam nos referidos projetos, coautoras deste trabalho, compartilham das seguintes ações: cuidam do acervo de livros da Tenda; apoiam na feitura e a dinamização dos questionários, além de cuidar da digitalização dos dados gestados por ele; apoiam a montagem da atividade de pesquisa preparando para o dia os materiais que serão transportados por todos do Coletivo (tenda de 3 metros, bancos, mesas montáveis, esteiras para apoio dos livros, materiais para dinamização dos questionários, separam um acervo de aproximadamente 120 títulos que contemple tanto o público infantil como adultos, público alvo da pesquisa, considerando a seleção de diferentes gêneros textuais); realizam panfletagem na comunidade e na Praça com a agenda semestral dos dias em que a pesquisa-intervenção se dinamiza; criam com a Secretaria Municipal de Educação uma agenda de visita a espaços de Educação Infantil que desejam receber a "Tenda Literária Itinerante" em suas instituições; realizam visita quinzenal a uma escola próxima ao nosso Campus Universitário, atendendo turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, onde temos outras ações de ensino, pesquisa e extensão; participam das atividades teóricas e formativas ligadas à discussão do projeto, qualificando seus saberes ligados a prática de mediação literária; disponibilizam-se para interagir com eventos acadêmicos, sociais e culturais relacionados à promoção da leitura literária, dentro e fora dos muros da UERJ.

Assim, podemos ver, que apesar dos projetos acima apresentados terem ações isoladas, quando se realizam na Praça dos Ex-Combatentes, há diversas atividades que se entrecruzam, recriam e potencializam a ação investigativa, ultrapassando os seus desenhos iniciais. Por isso, frequentemente usamos a metáfora, da Praça como uma encruzilhada, como um ponto de força, pois recorrentemente, é naquele espaço físico de encontro que se potencializa nosso processo criativo, através da gestação de novas

ações e estratégias de pesquisa, que são pensadas enquanto dinamizamos a Tenda Literária.

No quadro abaixo compartilhamos algumas atividades e estratégias de pesquisa que nasceram, após nossos *fuxicos dialógicos*, ou seja, diálogos reflexivos e formativos pensando sobre como aprimorar o trabalho de formação de leitores e a relação entre Universidade e população gonçalense.

Novela Virtual	No período da pandemia, diante da impossibilidade de ocupar a Praça com nossas atividades de ensino, pesquisa e extensão, por conta da epidemia do Corona Vírus, ativamos um canal no Youtube e passamos a gravar vídeo com mediação poética e literária e diariamente abríamos alguma gravação, que eram multiplicadas em grupos de aplicativo no WhatsApp e Facebook. Neste contexto, semestralmente, criamos o que chamamos de Novela Virtual, momento em que escolhemos uma obra um pouco mais densa, da literatura brasileira infanto-juvenil, compartilhando em nossas redes sociais uma leitura bem dramatizada. A escolha do texto é sempre feita entre coordenação e as bolsistas dos dois projetos, dividimos a obra em capítulos que são lidos, semanalmente, ao longo de dois meses, envolvendo todos os membros do Coletivo. A ideia surgiu para valorizar a literatura brasileira e para encorajar leitores a interagirem com obras um pouco mais densas. Além de procurar manter e ampliar as relações afetivas com as pessoas que interagem conosco nas redes sociais. As duas atividades se iniciaram em 2022 e se mantiveram em contexto pós-pandêmico, apenas reduzimos

	para 3 vezes semanais a abertura e divulgação de vídeos no Youtube.
Concurso de Poesia	Ainda no contexto pandêmico pensando em dar continuidade a diálogos com poetas gonçalenses e de cidades vizinhas e, no desejo de celebrar o aniversário do COLEI, resolvemos promover um Concurso de Poesias. Na gestação do concurso criamos, virtualmente, oficinas de escrita criativa para adultos e crianças, buscando apoiar poetas em formação e pessoas que queriam se descobrir poetas. Estas oficinas eram momentos de partilha de processos afetivos e criativos em que compartilhamos experiências de "artesanias" da palavra. A gestação do concurso conta com a poio de poetas locais que nos ajudam na formulação do edital e da comissão de jurados das poesias vencedoras. O produto de cada concurso é a publicação de um e-book contendo as poesias de todos os participantes e um Sarau Festivo realizado com a participação dos 5 vencedores de cada uma das categorias participantes: infantil, juvenil e adultos. Nesse Sarau convidamos artistas que atuam com a palavra por meio da poesia, da música, da dança e do teatro. Esta ação vem se mantendo e crescendo cada vez mais no contexto, pós-pandêmico, tendo sido iniciada em 2021.
Ponto de Poesia	Em novembro de 2022, decidimos ampliar, estrategicamente, nossas atividades de pesquisa-intervenção, através da fixação de uma estrutura com três bolsões cheio de poesias no ponto de ônibus da Praça dos Ex-Combatentes. Nomeamos a estratégia como

	Ponto de Poesia, que semanalmente abastecemos a partir de 3 categorias poéticas: um bolsão é cheio de poesia gonçalense, o outro poesias niteroienses, e o terceiro bolsão, ora abastecemos com um poeta nacional, ora escolhemos uma poesia de um dos vencedores de nossos concursos. A cada dois meses mudamos o conteúdo poético que abastece os bolsões, para decisão dessa mudança bolsistas e coordenação conversam e decidem a escolha. A aposta nessa estratégia se deu a partir do interesse de ampliar a relação com a população gonçalense por meio da poesia e na esperança de que a população é capaz de acolher e cuidar de investimentos que ampliem suas experiências culturais. No próprio Coletivo tivemos pessoas que não acreditavam que a estrutura dos bolsões fosse permanecer no lugar sem a depreciação da população. O contrário vem ocorrendo, a população às vezes, nos deixa recadinhos, nos postam em suas redes sociais e o abastecimento de cada semana sempre é uma necessidade, pois é comum que eles se esvaziem antes do nosso retorno para reabastecimento.
Empréstimo de Livros	O espaço da Tenda Literária é sempre um despertar para o interesse e a necessidade das pessoas ficarem um pouco mais com o livro. Por isso, muitos passantes da Praça manifestavam o desejo pelo empréstimo das obras. Ação que não foi pensada, inicialmente, nos projetos, pois o material que compõe a pesquisa é em certa medida um acervo particular de trabalho da professora-coordenadora do projeto. Recebemos doações,

	mas são raras e bem poucas. O fato de não ter um público fixo, o empréstimo, sempre representou para a coordenadora da proposta a possibilidade de perda do acervo. Por incentivo das bolsistas que, neste momento, atuam no projeto, em fevereiro de 2024, iniciamos, ainda que timidamente, o trabalho de empréstimo. Selecionamos alguns títulos de diferentes gêneros para jovens, adultos e crianças, montando duas esteiras em que os livros podem ser tomados emprestados. Nosso controle é por meio do registro de nome fornecido pelas pessoas, contatos dados como telefone e na fé de que as pessoas que estão interagindo com os empréstimos vão devolver os livros e pegar outros. Não temos ainda uma trajetória suficiente para avaliar a experiência, o que temos e que para nós é importante, é a coragem, ainda que tardia, de ousar realizá-la e os diálogos e ações que mobilizamos para manter a experiência funcionando.
Produção de Zines	Ao longo do mês de março iniciamos a produção de "Zines Poéticos", cada bolsista está trabalhando em um, com discussões que eles possuem intimidade, afetos e/ou temas encomendados pela coordenação, considerando a competência narrativas e assuntos de interesse pessoal dos pesquisadores em formação. A produção de *Zines* tem três objetivos: o primeiro é possibilitar que os bolsistas se compreendam como autores, o segundo é ter uma produção cultural de membros do Coletivo e o terceiro é responder a uma necessidade constante das pessoas que interagem com a Tenda na Praça,

	referimo-nos aquelas que manifesta o desejo de adquirir livros. Assim, em abril de 2023, pela primeira vez os "Zines" produzidos pelo Coletivo, passaram a compor o acervo da Tenda, como materiais de exploração ofertados aos sujeitos da pesquisa, mas também com a possibilidade de aquisição por um valor simbólico, que paga apenas os custos de impressão.

Todas as atividades acima envolveram os bolsistas que atuavam na IC e desde 2022 passaram a ser pensadas em diálogo com a bolsista de extensão. Podemos dizer que elas nasceram nesse ponto de força criativa que é a Praça dos Ex-Combatentes. Encruzilhada onde nos encontramos para pesquisar, mas acabamos por construir ampliações de nossas estratégias investigativas, pensadas com e para os sujeitos da pesquisa, considerando os momentos históricos e políticos que vivenciamos e como respondemos a eles, em diálogo com os nossos pressupostos teóricos e metodológicos: a pesquisa-formação narrativa (Passeggi, 2016), os estudos relacionados ao campo da Educação Popular (Freire, 1987 & Streck, 2003) e o abraço ao paradigma investigativo que versa sobre a inseparabilidade da docência e do ato de pesquisar, materializada no termo professora-pesquisadora (Garcia, 2003).

Neste bloco teórico entendemos que a nossa qualificação profissional, se assenta por meio do exercício constante de investigar a nossa própria prática, não apenas à luz de teorias. Mas por meio da compreensão de que são elas, as nossas práticas, que colocam as teorias em movimento.

Assim podemos dizer que as atividades que foram apresentadas no quadro acima, representam pontos de força, ou seja, uma potencialização, nascida a partir das atividades de pesquisa e extensão envolvendo estudantes da graduação, por agregarem os seguintes elementos na formação dos estudantes:

mais compromisso com a pesquisa e com a própria formação, por meio da criação de mais ações que qualificam projetos que deixam de ser propostas isoladas da coordenação e passam a ter a coautoria das pessoas envolvidas na dinamização de suas atividades. Aqui nos narramos e compartilhamos narrativas de pessoas que assumem um papel ativo nas atividades de extensão e de pesquisa, porque estão comprometidas de forma ética, política, estética e epistêmica com os projetos em tela e os atores que lhe dão vida.

Considerações provisórias:

Nessa empreitada para nossa formação, disponibilizamos a cada dia uma página em branco, na qual nossas narrativas começam a ser escritas diariamente em cada movimento, desde a arrumação dos livros e de todo material que pertence a Tenda Literária. E nessa caminhada percorrida até a encruzilhada, a Praça dos Ex-combatentes, onde converge toda nossa energia, bem como nas atividades de extensão e Iniciação Científica, tecemos narrativas e produzimos memórias, que biografadas se transformarão em novas histórias. Ao ouvirmos também as narrativas estamos em contínua produção de conhecimentos, tanto das necessidades literárias da comunidade, como pela troca de cultura das pessoas que dialogamos ao passarem pela encruzilhada.

Se considerarmos a importância da leitura literária no desenvolvimento intelectual, cultural e social da humanidade, podemos traçar um ponto de encontro no qual haja estímulos, tanto por parte da comunidade, bem como nossa busca em apresentar o melhor, que seja atrativo e mobilizador. É preciso que se tenha múltiplos gêneros discursivos para atender a todos os gostos, de forma que as pessoas consigam entender que a literatura se nutre na vida cotidiana e na competência imaginativa do ser humano em criar fatos, artefatos, mundos, criaturas etc. que não se encontram sob a imediatez de nossos sentidos. Contudo, pela literatura nós fabulamos a realidade e ela se alarga, por textos orais e escritos que

criamos. Nosso trabalho de leitura em voz alta e leitura ao pé do ouvido, na Tenda Literária da Praça dos Ex-combatentes, tem por intenção despertar um sentimento de afeto, portanto, desejo de interação literária.

Os questionários da pesquisa de Iniciação Científica que desenvolvemos na Praça revelou que muitos transeuntes ainda não construíram uma relação de afeto com a literatura e que a consideram uma atividade de leitura chata e cansativa. O que queremos, atualmente, com nossas ações de extensão e pesquisa é uma ousada investida na cultura de floração de afeto pela literatura que vai além de desfrutar uma leitura (Corsino, 2014), mas que pode promover a expansão e ampliação do conhecimento, quando expostos às múltiplas culturas e ideias que proporcionam uma ampla compreensão de mundo. E, também rumo à desaceleração de um mundo que olha demoradamente para uma tela e esquece das riquezas que é degustar a leitura de um livro, se permitir ser afetado pelo lirismo das poesias e se socializar mais com esse maravilhoso mundo literário.

Referências

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In.: Vários Escritos. 5 ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011.
CORSINO, Patrícia (Org.). *Travessias da literatura na escola*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.
FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
GARCIA, Regina Leite. *Método:* pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
PASSEGGI, Maria da Conceição. *Narrativas da experiência na pesquisa formação*: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. Roteiro. UNOESC [online]. 2016, vol.41, n.1, pp.67- 86. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267 Acesso em: 21 de mai. 2024.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. *Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises.* Psicologia ciência e profissão, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003, https://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf. Acesso em: 14 de jul. de 2024.
RUSSO, Renato. *O teatro dos vampiros*. Rio de Janeiro: Indústrias Elétricas e Musicais -EMI, 1993.
STRECK, Danilo R. *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE) E O COMPROMISSO COM O CANTINHO DA LEITURA COMO FERRAMENTA FORMADORA CRÍTICA-REFLEXIVA DE TEMAS TRANSVERSAIS NA ALFABETIZAÇÃO

Liduvina Virginia de almeida dos Reis
PPGEDU - Processos Formativos Desigualdades Sociais -UERJ
liduvinaeis@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo de analisar, no âmbito do programa de Pós-graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais na linha de pesquisa Políticas Educacionais na Contemporaneidade, o processo de leitura na alfabetização. Em particular, no programa Cantinho da Leitura que está vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, do governo federal. Nesse sentido, o programa Cantinho da Leitura destaca-se como uma ferramenta de estímulo e incentivo à prática da leitura desde cedo, contribuindo para a formação de leitores críticos e atentos. A alfabetização na infância é um processo fundamental para desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças, que impacta diretamente em seu desempenho acadêmico e no seu futuro. No decorrer da análise, serão abordados aspectos relevantes do programa Cantinho da Leitura, destacando sua importância como um valoroso aliado na formação dos educandos/cidadãos em conjunto às escolas participantes e a transversal, destacando a necessidade de formar cidadãos críticos e reflexivos para lidar com questões sociais, éticas e morais.
Palavras-chave: Políticas Educacionais, Programa dinheiro Direto Na Escola (PDDE), Programa Cantinho da Leitura, Biblioteca, Alfabetização.

Introdução

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o compromisso com o Cantinho da Leitura é uma ação do Governo

federal atrelada ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, estabelecido pelo decreto nº 11.556 de 12/06/2023, que trata em seu art. 29 incisos II e III, a disponibilização de recursos pedagógicos, equipamentos, materiais e outros insumos utilizados pelas redes de ensino para a implementação dos programas de alfabetização. O Ministério da Educação (MEC) disponibilizou no fim do ano de 2023, R$183 milhões, por meio do PDDE, destinados à criação de espaços de incentivo à leitura nas salas de aula de escolas públicas.

O PDDE e o Cantinho da Leitura são meios para viabilizar a instalação de espaços de incentivo a práticas de leitura em sala de aulas apropriados à faixa etária em conformidade com o contexto sociocultural, ao gênero e ao pertencimento étnico racial dos estudantes. Em busca de construir a competência leitora, tencionando-a a promover a reflexão e a crítica através da leitura, abordando temas que permeiam diversas áreas do conhecimento ao passo que almeja garantir o direito das crianças brasileiras à alfabetização na idade certa.

A importância da alfabetização na infância está diretamente relacionada à capacidade das crianças de compreender e se comunicar por meio da leitura e escrita. O acesso a estímulos que promovam o desenvolvimento dessas habilidades é essencial para garantir que as crianças atinjam um bom nível de alfabetização. Nesse contexto, o programa Cantinho da Leitura se apresenta como uma ferramenta valiosa, proporcionando o contato direto com livros e atividades que despertam o gosto pela leitura.

A estratégia favorece a discussão de temas transversais e possibilita ao educando se identificar nas narrativas propostas. Ao contextualizar variados temas, é possível compreender a relevância do programa como um agente facilitador/mediador do processo de alfabetização na infância, impactando positivamente, na maioria dos casos, no aprendizado e no desenvolvimento cognitivo das crianças participantes. No Brasil, o número de analfabetos entre 15 anos ou mais ainda é de 7%, segundo dados educacionais medidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/2012), ações que garantam o direito das crianças brasileiras à alfabetização são

uma demanda de consciência de realidades, no qual o ato de ler e escrever perpassa por conflitos e interesses individuais e sociais.

Neste contexto, o conhecimento pode ser via de controle social ou de defesa de direitos, por estar diretamente relacionado ao poder e capital cultural. A ideia de participação social, precisa permanentemente ser construída elucidando situações que são um convite a refletir sobre a complexidade das relações sociais e as constantes modificações construídas e problematizadas com participação do indivíduo em diferentes espaços socializadores.

A contextualização do Programa Cantinho da Leitura envolve a compreensão do papel da leitura na formação crítica e reflexiva dos indivíduos, bem como uma resposta à necessidade de desenvolver habilidades de pensamento crítico e reflexivo desde a infância, visando a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com questões relevantes para a sociedade, que estão ligadas a compreensão de como o "poder" é exercido e como se demarcam as responsabilidades inerentes às interações sociais. A compreensão de contextualização do Programa PDDE correlacionado ao Compromisso do Cantinho da Leitura, como uma ferramenta para promover mudanças positivas no ambiente escolar e na comunidade, precisa estar alinhada nas ações pedagógicas cotidianas e fazer parte dos objetivos de aprendizagem.

Compromisso Formativo

Era uma vez... e assim se iniciam muitas histórias e relatos de programas de incentivo à leitura. As histórias são boas companhias para a prática pedagógica do professor em diferentes ciclos de formação e ganham destaque no que tange o processo de alfabetização de crianças. Não é difícil nos depararmos com muitos títulos de projetos de leitura que trazem no seu contexto palavras chaves como: criança, alfabetização, idade, pacto, programa, certa entre outras palavras com o intuito de chamar a atenção que a alfabetização e a leitura deleite andam juntas, bem como o simples

manusear de livros que traz o encantamento ao passearmos pelas gravuras e nos permitem imaginar estar naquelas cenas.

A literatura tem como matéria prima a emoção. Além de abordar temas existenciais atemporais presentes em todas as sociedades, como por exemplo o medo, o amor ou a morte, são eficientes para o processo de ensino aprendizagem porque seus personagens carregam representações de interações sociais humanas, sendo um objeto de estudo do período em que foram escritas. Só faz sentido saber *cuidar, nos cuidar* quando compreendemos o que é e porque precisamos ser *cuidadosos,* e a literatura nos conduz a reorganização de conceitos em um exercício contínuo, sensível e atento de escuta, fala, leitura, escrita e de transmissão de informações que ascende / reacende expectativas e sonhos. Dessa forma podemos correlacionar com as escritas de Peregrino (2002):

> Um homem cai de um prédio . Desesperado, tenta diminuir a angústia da queda, repetindo a cada andar que se vai : "até aqui tudo bem", "até aqui tudo bem", "até aqui tudo bem"... Ele não leva em conta que, em seu caso, o importante não é a queda. É a hora da aterrissagem. (Peregrino,2002.p 1)

O modus operandi assinalado pelo autor evidencia o processo de leitura, ressaltando as dificuldades do caminho e a importância do movimento até a aterrissagem, essa importância dada mostra o percurso de codificação e decodificação no processo de aprendizagem. Dados do último censo escolar de 2022, mostram que mais de 18 milhões de educandos da rede pública de ensino estudam em escolas que não têm biblioteca/sala de leitura, representando 52% dos estudantes matriculados naquele ano em escolas de nível infantil, fundamental e médio.

A pesquisa aponta que apenas três em cada dez escolas públicas brasileiras contam com biblioteca, contrariando a Lei 12.244/10, que determinava até maio de 2020, para todas as escolas brasileiras – públicas e privadas – terem bibliotecas escolares, nos quais o número de livros da biblioteca/sala de leitura deveria ser de, no mínimo, um título para cada educando matriculado. Os

livros, são essenciais para os processos de ensino – aprendizagem em seus diferentes ciclos não somente na alfabetização. A literatura emociona e liberta, educandos envolvidos emocionalmente com conteúdos apresentados paralelamente a textos literários assimilam e acomodam novos conhecimentos em um processo não linear de reflexão, em que os livros são usados para desenvolver o pensamento crítico e a criatividade. Quando pensamos em pessoas, situações reais e imaginárias experimentamos a busca por significados garantindo uma educação de qualidade e inclusiva para todos que promove. Segundo Piaget (1970): "O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram." (Piaget,1970 p .53).

O programa Cantinho da Leitura visa atender escolas públicas com alunos matriculados do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo prioritário aos alunos do 1º ano e 2 º ano e ser estruturado dentro do espaço da sala de aula, também em consonância com a fase se aprendizagem de mais aproximação com a alfabetização. Em contrapartida as realidades das escolas brasileiras trazem uma variedade de nuances e não é custoso nos deparamos com espaços físicos de salas de aula que mal comportam seus alunos.

Para as escolas com essa realidade, há a flexibilidade de se organizar o cantinho da leitura em outro espaço da unidade escolar, sob a condição de ser construído em um ambiente agradável que viabilize o acesso contínuo e proporcione momentos de leitura viva de descobertas e redescobertas. Essa é a primeira iniciativa do governo federal de fomento direto para as escolas no sentido de melhorias das condições de infraestrutura física e pedagógica em prol da promoção da alfabetização através da literatura.

As escolas elegíveis ao programa atenderam a critérios para elegibilidade, como por exemplo, estar sem pendências na prestação de contas do PDDE. O valor médio estipulado é de R$ 1.235,00 por sala de aula, com um valor fixo de 70% para despesas

de custeio a exemplo de decoração lúdica e 30% para despesas de mobiliário entre outras. O acesso a livros na infância retrata uma nova forma de exclusão, a leitura e o poder aquisitivo andam juntos, sobreviver vem antes de ler. Segundo Dubet (2003), "pode-se afirmar que o encontro da exclusão social e da escola renovou profundamente a sociologia da educação" (Dubet, 2003, p.)

O Cantinho da Leitura abre um panorama que limitava as escolas a oferecer livros geralmente dissociados do *seu* mundo, que retratam a cultura repressiva e discriminatória aos moldes do eurocentrismo que se arrasta como modelo a ser seguido no que tange a comportamentos. O aluno é a maior vítima da falta de comprometimento de ter ao seu alcance livros que retratem sua sensibilidade, seus valores e que despertem seu senso crítico diante da realidade.

A base da educação é a leitura e viabilizar o acesso a ela é um chamado de urgência. A política pública educacional que envolve a implementação do Cantinho da Leitura, traz um sentido amplo e eficaz ao emprego da literatura e não se concentra apenas na distribuição mecânica de livros sem direcionamentos estabelecidos à rede escolar pública.

Explorando livros os alunos se abrem ao diálogo através do imaginário. Dialogando, discutindo e levantando suas hipóteses, em um primeiro momento com a mediação do professor ao passo que se constrói a autonomia ao manusear e ler livros, atribuindo e correlacionando seus significados aos seus elementos de cultura, realizando o movimento também de levantamento de conhecimento prévio. O contato com ilustrações de diferentes técnicas comunica a mensagem subliminar do texto lido e fomenta estratégias de compreensão, ativa o conhecimento prévio e estabelece conexões acerca da leitura proposta. Não obstante, o que afirma Guzzo e Euzébios (2005):

> Cabe, neste momento, refletir sobre a finalidade da Educação para entender quais são seus limites e quais as possibilidades de se utilizar esta ferramenta com vistas ao processo de emancipação humana. Antes, é necessário compreender a natureza da Educação para não ancorar em um

> superdimensionamento do papel que ela exerce em um processo de transformação social. (Guzzo; Euzébios, 2005. p. 8).

Nesse movimento de transformação social sinalizado por ambos autores, nenhuma atividade de leitura deveria ser iniciada sem motivação dos envolvidos. As situações de leituras motivadoras são as mais reais e possibilitam sentir a liberdade de ser, permitem um olhar crítico sobre a sociedade em que se está inserido. O Cantinho da Leitura, promove a motivação que está intimamente ligada às relações afetivas e singularidades dos educandos. A ação estimulante provocada pelo ato de ler promove naturalmente o usufruir da leitura e da escrita, à medida que a aprendizagem é significativa e de seu domínio cultural. Ler não é fabricar leitores a partir do nada, mas dar forma e sentido ao leitor que já existe dentro de cada um e que se esconde por tantas vezes ser rotulado como incapaz de ver e pensar por si próprio.

A implantação desses espaços de leitura, não segue uma "modelagem"/formatação padrão, um estigma do correto a ser seguido meticulosamente pelas escolas, mas, há uma liberdade para criação e implementação do espaço, após análise da própria unidade escolar em como empregar de forma correta o PDDE Cantinho da Leitura . No tocante, é uma autonomia cheia de significados e representatividade, cada turma pode criar o seu espaço utilizando recursos que acolhem e não que intimidam, que fomentam a compreensão significativa do leitor aos diversos temas que lhe serão apresentados e incentiva a exporem o que já conhecem sob o que lhe é exposto. A leitura transforma vidas e, com esforços conjuntos, podemos proporcionar essa descoberta aos educandos.

A democratização do acesso aos livros e da organização do Cantinho da Leitura tendo como ponto de planejamento a comunidade em que a escola está inserida, democratiza a literatura afro-brasileira e indígena, contextualiza elementos sócio- históricos e políticos que se escondem por trás das histórias que foram escritas com *o olhar* do *outro* ,no qual suas tradições, lendas e mitos são associados ao medo e ao incorreto moralmente. As escolas

beneficiadas pelo programa devem oferecer através das obras literárias mecanismos para construção da compreensão de vida e de mundo, criando um ambiente propício para a interpretação com relação ao contexto histórico. Dessa forma, a literatura tem um papel decisivo na formação dos sujeitos.

O Cantinho da Leitura não é um enfeite/adereço/objeto decorativo de sala de aula, é uma estratégia pedagógica autônoma a nível nacional de integrar o aluno a leitura através da sua cultura e dos diferentes gêneros textuais, um facilitador de acesso aos códigos de decodificação da leitura e sua assimilação. Os alunos voltam sua atenção para sua linguagem e para a linguagem dos que estão a sua volta e estabelecem relações entre o sistema de escrita e a linguagem oral. Linguagem, leitura e escrita andam de mãos dadas e suscitam das concepções que se constrói, envolvem a alfabetização, o letramento, o acesso à cultura escrita e o prazer pela leitura.

Se o educando não descobrir que ler é divertido e que é capaz de fazê-lo com ou sem mediação, aí temos um entrave, a capacidade leitora em construção encontrou algum trauma em seu trajeto. Quando finalizamos a liberdade na construção do espaço de leitura, também nos referimos a liberdade de planejar sua estrutura a partir das particularidades dos sujeito, como por exemplo, livros sensoriais, livros só com gravuras entre outros, que atenda a todos, um espaço que não intimide mas que seja um convite diário a leitura e suas variadas formas de apresentação, um mesmo objeto pode ser expresso de diversas formas.

Para Fernandes (1973): "não há dúvida de que a educação modela o homem. Mas é este que determina, socialmente, a extensão das funções construtivas da educação em sua vida" (Fernandes, 1973 p.420). Nesse sentido, tentativas de explorar o universo escrito transcorre da consciência de significado do *objeto* literário que por sua vez será avançado para as competências de leitura e escrita em um ciclo de aprendizagem com contextos significativos.

As mudanças educacionais dependem da interpretação das medidas sugeridas por instâncias superiores ao cotidiano escolar.

Situações de mudanças pedagógicas incidem diretamente nas concepções da unidade escolar, crenças, mitos e as resistências ao novo, principalmente o corpo docente, o que pode gerar prejuízo aos resultados esperados na implementação de qualquer iniciativa. A complexidade da aplicabilidade de novas estratégias principalmente as que pretendem reformulação de conceitos pré existentes podem conduzir à estagnação das inovações propostas. Nesse caso o Cantinho Leitura é mais uma decoração da sala de aula sem nenhuma utilidade que se deteriora com uso incorreto.

Os professores em geral foram alfabetizados com a didática tradicional, que se destaca tendo o professor como único detentor do conhecimento, que usa a cópia exaustiva e a leitura em voz alta para aqueles rotulados como os melhores da turma. Atualmente, ao se tornarem professores qualquer prática que fuja desse padrão é vista como anarquista, que não agrega em nada e as respostas decoradas são a única forma correta de responder o que é proposto, as resposta divergentes são descartadas.

Nessa perspectiva, a aplicação do programa fica acoplada a necessidade de formação diretiva para os professores das categorias abrangentes do Programa Cantinho da Leitura. Apegados a essa óptica, que o conceito de leitura é apenas decifração que deriva de um processo sequencial e acreditam que os educandos com dificuldade são incapazes de aprender independente das estratégias utilizadas e por conseguinte seus alunos desmotivados perdem o interesse pelas aulas. Logo se esvai o interesse pela leitura e em seu pensamento enraíza algumas perguntas como "porque vou aprender isso? Onde usar isso? e etc…" e essa desmotivação se perpetua por toda sua caminhada escolar, onde nada que a escola apresenta tem aplicabilidade em seu meio social.

O processo formativo pleno do indivíduo não pode ser completo sem passar pela leitura, na leitura como um todo, principalmente na identificação dos significados de leitura do mundo, que transcende a sala de aula. Poder compreender a

organização da sociedade em que se vive é dar "asas a quem voar", é matar a sede de sedentos de esperanças e de oportunidades.

A formação crítica do leitor está ligada à emoção, elemento indispensável na sua formação. Ao entregar- se a experiência da linguagem, no tocante do que nos representa, somos atingidos diretamente no nosso modo de pensar e através do pensamento imaginário nos abrimos à experiência da linguagem, que é o caminho para a liberdade de pensar e agir por si próprio.

Considerações Preliminares

A finalidade do PDDE Cantinho da leitura é o incentivo à leitura de forma leve e pragmática. O Cantinho da Leitura é uma iniciativa que faz parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada esse apoio financeiro visa criar espaços de leitura dentro das salas de aula com o objetivo construir a autonomia das crianças, permitindo-lhes o contato direto com os livros, ou seja, oferecer acesso a bens culturais através da leitura, de que muitos não dispõe para o desenvolvimento da sua compreensão pessoal subjetiva de si mesmo, das coisas e do mundo.

O espaço reservado para a leitura tem o potencial de aproximar as crianças do hábito da leitura, desenvolvendo o gosto pelos livros e, consequentemente, a competência leitora das crianças. Como estratégia, soma-se às iniciativas que o professor já desenvolve em sua prática pedagógica e visa a democratização de acesso à leitura, no qual os investimentos devem estar alinhados com a faixa etária, o contexto sociocultural, o gênero e a diversidade étnico-racial dos estudantes.

A importância desses espaços no âmbito das instituições concede momentos ao educando de participação ativa em situações de aprendizagem significativas e funcionais conforme o educando mantém contato direto e frequente com os livros, estimulando o hábito e o gosto de ler, impulsionando o processo de alfabetização.O Cantinho da Leitura não é mais um enfeite de sala de aula. É um espaço com elementos que o tornam especial e

estimulam o hábito e o gosto de ler. Cada elemento tem um propósito específico e contribui para a criação de um ambiente propício para a leitura.

A iniciativa é uma oportunidade valiosa para aprimorar o ambiente de aprendizado nas escolas de leitura e releitura, que objetiva agregar e não excluir, que ilumina ao mesmo tempo que é iluminada com as histórias que se cruzam e as quais dialogam. Ofertando livros com conteúdos atrativos que incentivam a utilização do espaço e do acervo literário, possibilitando desta forma que os educandos possam escolher o livro que querem ler ou manusear por iniciativa própria. Ler e compreender são frutos da interação entre texto e leitor.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Módulo PDDE / Compromisso Cantinho da Leitura – Documento Final – 2023 - Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pddeprograma-cantinho-da-leitura

DUBET, F. A escola e a exclusão. In. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 29-45, julho/ 2003

FERNANDES, F. O dilema educacional brasileiro. In.. PEREIRA, L; FORACCHI, M. (ORGs.) Educação e Sociedade. São Paulo. Companhia Editora Nacional,1973.

GUZZO, R.; Filho, A. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. In. Escritos educ. v.4 n.2 Ibirité dez. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005

L; FORACCHI, M. O Desafio Educacional. São Paulo: Cortez Ed. 1989. Capítulo IBGE - Taxa de analfabetismo – Documento Final – 2024 Disponível em : http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167#:~:text=Pesquisa%20aponta%20redu%C3%A7%C3%A3o%20do%20analfabetismo%20em%20todo%20o%20pa%C3%ADs

&text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20entre,menos%2C%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202001.
PEREGRINO, M. As armadilhas da exclusão: um desafio para a análise. In: Reunião Anual da Anped. 25., setembro de 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4608190/mod_resource/content/1/monicaperegrinoferreirat06%20as%20armadilhas%20da%20exclus%C3%A3o.pdf
PIAGET, J. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: Olympio - Unesco,1973.

MOVIMENTOS DE ESCRITA E ESCUTA DE NÓS EM UMA EXPERIÊNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Maria José da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
comunicacao.maria@gmail.com

Resumo: A pesquisa na qual estou imersa se colocou como desafio conversar com professoras negras envolvidas com práticas antirracistas na educação básica e vem ganhando corpo com a seguinte pergunta: que conhecimentos estão sendo articulados na tentativa de compreender como mulheres negras e professoras vem trabalhando com as relações étnico-raciais? A proposta neste artigo é, então, narrar os movimentos desta pesquisa e pensar sobre os feitos do percurso. Nossos movimentos geraram um espaço de conversa virtual para que nós, mulheres negras na educação inseridas em escolas periféricas, nos escutássemos e falássemos sobre práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo que inventamos em nossos cotidianos. Para compor junto os fios teóricos desta conversa, venho criando possibilidades de caminhar com vozes de mulheres negras (BENTO, 2023; EVARISTO, 2020; WERNECK, 2010), entendendo-as como espelhos que nos possibilitam olharmos para nós mesmas e encontramos com imagens que nos permitem reconhecimento e disputa pelas histórias, pelos escritos, pelas vivências (SANTANA, 2017). Escutar essas vozes, produzir espaços onde possamos nos olharmos e nos escutarmos, colocando o corpo publicamente, instaura movimentos de escrita e escuta de nós, dos feitos e usos que fazemos coletivamente das nossas histórias, dos conhecimentos produzidos pelos povos destituídos de saber pela narrativa oficial. Ao nos formarmos com tais palavras também criamos possibilidade de ouvirmo-nos, problematizando narrativas hegemônicas de outros sobre nós.
Palavras-chave: Conversas, Formação docente, Relações Étnico-Raciais.

Aquecimento

A pesquisa na qual estou imersa tem o objetivo de compreender como mulheres negras e professoras vem trabalhando com as relações étnico-raciais e compõe esforços na área da Educação para as Relações Étnico-raciais, colocando-se como desafio, desde o ano de 2022, conversar com professoras negras envolvidas com práticas antirracistas na educação básica. Estou cursando o doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - PROPED/UERJ e fazendo parte dos grupos de pesquisas "Culturas e Identidades nos Cotidianos" (UERJ) e o "Laboratório de estudos e aprontos multimídia – relações raciais na cultura digital" (UFF).

Até o momento, conversei virtualmente com cinco docentes do município de Queimados, na Baixada Fluminense- RJ, local onde eu atuei como professora durante um ano. Os encontros foram realizados virtualmente, devido ao isolamento social provocado pela Pandemia do Coronavírus. Como fruto desses encontros, foi produzido podcasts com a proposta de compartilhar conhecimentos produzidos por nós, docentes negras, e que tiveram/tenham a intenção de pensar uma educação antirracista nos cotidianos escolares.

Na época, estava no primeiro ano do curso de doutorado e meu desejo inicial foi o de conversar com essas pessoas, escutar sobre seus feitos e aprender com elas como se movimentam para criar possibilidades pedagógicas de enfrentamento ao racismo. Os encontros giraram em torno de uma mesma intenção: conversar sobre práticas pedagógicas que tinham como objetivo trabalhar as relações raciais, a convivência entre pessoas, o compartilhamento de narrativas sobre o mundo e sobre os conhecimentos a partir das contribuições das populações negras. A escolha por conversar partindo das ações realizadas por essas educadoras teve como objetivo ser um aquecimento para entrar nos cotidianos praticados por essas pessoas e pensar juntas possibilidades de rasuras às lógicas coloniais na educação escolar.

Como os encontros foram gravados em plataformas gratuitas de videochamada, tive a possibilidade de editar o material, o que, posteriormente, gerou o Afroescuta Podcast [2]. Essa movimentação me fez pensar que as histórias contadas poderiam chegar em outros espaços e também na formação de professoras/es e, assim, ir gerando novas conversas sobre como podemos aprender com as experiências dessas mulheres a darmos aberturas aos trabalhos pedagógicos que tocam a produção de uma educação antirracista.

O desejo de compartilhar os encontros também se deu por acreditar que o mais valioso que podemos oferecer uns aos outros em processos educativos são as nossas histórias. As histórias que nos atravessam e que nos possibilitam pensar em como seguir adiante para a produção de uma educação democrática e plural. É por acreditar "na educação como uma arte de entramar histórias. Uma arte que se materializa na criação autoral de nossas vidas como narrativas, dos personagens que somos, nas histórias que contamos e nas histórias que ouvimos" (FILÉ, 2010, p. 124). É por acreditar que as nossas histórias e as experiências que compartilhamos podem colaborar fortemente para a reeducação das relações raciais. É por acreditar que a palavra que sai das nossas bocas tem força mobilizadora de produzir mundos sem racismo e mais plurais.

A escolha pelo formato da conversa e por torná-las acessíveis em plataformas de áudio se deu para produzir algo *ético-estético-politicamente* desobediente à monologia da escrita hegemônica. E quando pensei nesse lugar de escuta e de compartilhamento de narrativas de professoras negras que nutrem o desejo de produzir escolas mais plurais em seus cotidianos, busquei uma imagem que também fizesse parte do esforço coletivo de ampliação das narrativas de mundo. Foi assim que cheguei aos Adinkra: símbolos criados e consagrados na tradição Akan - denominação essa que abrange um conjunto de povos da África Ocidental. "Cada símbolo dos Adinkra representa um conceito, interpretado num

[2] Link Afroescuta Podcast: https://olapodcasts.com/channels/afroescuta.

ensinamento" (LOPES & SIMAS, 2021, p. 80). O Mate Masie, escolhido para compor a identidade visual do Afroescuta, por exemplo, é a representação de dois pares de olhos bem abertos, e traduz o provérbio: "eu guardo aquilo que ouço". Esse símbolo representa o conhecimento, a sabedoria e a prudência e também se conecta com a capacidade de levar em consideração o que é dito pelo outro.

Esses caminhos vêm me mostrando a importância do compartilhamento das nossas experiências de pesquisas e as que realizamos em salas de aula para além dos muros das universidades e das escolas, como possibilidade de criar pontes, fazendo com que essas histórias também cheguem e ocupem os diversos espaços de produção de narrativas sobre o mundo.

Esses caminhos também vêm me possibilitando dizer que as experiências dessas educadoras negras não existem como algo aleatório, por mais que estejam em contextos específicos, mas estão inscritas dentro de um movimento maior que tenta provocar pequenas rasuras em discursos que se pretendem como verdade absoluta e que coadunam com modos únicos e totalizantes de ser-pensar o/no mundo.

São experiências que abrem espaços nos territórios escolares para o compartilhamento de outras narrativas sobre os saberes produzidos pela humanidade em curso, destronando a ideia de que os produzidos pelos grupos humanos europeus valem mais do que os de outros grupos humanos. Destronando a ideia inventada pelo "Senhor do Ocidente"[3], fazendo usos das palavras da Aza Njeri

[3] Conceito criado pela pesquisadora Aza Njeri (Viviane Mendes de Moraes) para categorizar um definidor que regula as relações e a humanidade de todas as pessoas. Nas palavras da autora: "este Senhor do Ocidente seria uma espécie de agente para o qual as estruturas de poder estão trabalhando. Significa dizer que a máquina ocidental tem um dono e este dono é o agente definidor das dinâmicas que são abarcadas por essa máquina. A experiência que se impõe a todos no Ocidente é determinada pelo quanto esse Outro se aproxima e se distancia deste definidor no âmbito fenotípico, territorial, econômico, político, social e cultural

(2020), de que a África e os africanos são objetos subalternizados para desfrute dos olhares coloniais europeus. Ou seja, são gestos que intencionam mexer nesses imaginários coloniais que inventaram a "África" a partir do olhar do colonizador, criaram discursos únicos que passam a fazer crer esse continente, como aponta Leda Maria Martins (1997, p. 25), "como o território do primitivo e do selvagem que se contrapunha às ideias de razão e de civilização, definidoras da pretensa "supremacia" racial e intelectual caucasiana". A imagem de que o que está associado às culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas está fora da rota da humanidade precisa ser remexida profundamente e isso também passa pela escola. Há uma inscrição simbólica fortemente validada nesses espaços e, quando circulamos com outras histórias, estamos fazendo o enfrentamento a essa história única (ADICHIE, 2019) de desumanização a qual nós fomos submetidas/submetidos historicamente. Assim é que essa pesquisa tem a intenção de contribuir no contra-fluxo desses imaginários e contra o ato de narrar o mundo de um único modo.

A palavra como espelho

Nesses caminhos formativos de encontrar com professoras negras, conversar sobre as suas táticas (CERTEAU, 2014) para produzir possibilidades de fazer existir narrativas outras dentro de espaços ainda eurocentrados e o compartilhar essas histórias através de podcasts na internet vem me possibilitando pensar na força da palavra lançada no tempo pelas diferentes agentes históricas e políticas e diversas - mulheres negras - (WERNECK, 2010), e que impulsionam os grupos humanos a olhar os lugares estanques e difíceis de atravessar (misoginia, machismo, racismo e tantos outros espinhos a serem remexidos e removidos) para que possamos bem viver com todas as nossas diferenças em um

estabelecendo uma rede fluida que interliga o próprio entendimento de humanidade (MORAES, 2020, p. 175)".

planeta. Palavras essas que nos ajudam a voltar o espelho para nossa auto imagem (individual e coletiva) e ver os incômodos em viver (ainda) em sociedades onde "o racismo segue sendo o principal elemento estruturador do sistema de desigualdades" (BENTO, 2023).

Tenho pensado que as palavras de mulheres negras, assim como espelho refletido nas águas, nos mostram as nossas mais íntimas imagens sociais.

Ao escutar e reescutar as nossas conversas compartilhadas com os podcasts, e já contaminada por muitas outras vozes atravessadas nessa escrita, venho pensando que as palavras de mulheres negras agem e nos fazem voltar o espelho para nós mesmas. Ao ler e ao escutar vozes de mulheres negras, inseridas em múltiplos espaços, e aqui pensando também naquelas em movimento na educação, olhamos para nós mesmas e encontramos com imagens que nos permitem reconhecimento e disputa pelas histórias, pelos escritos, pelas vivências (SANTANA, 2017). Escutar essas vozes, produzir espaços onde possamos nos olharmos e nos escutarmos, colocando o corpo publicamente, instaura movimentos de escrita e escuta de nós, dos feitos e usos que fazemos coletivamente das nossas histórias, dos conhecimentos produzidos pelos povos destituídos de saber pela narrativa oficial. Cada voz mobiliza em nós possibilidades de encontro conosco mesmo. "Um dos poderes do espelho" (SANTANA, 2017).

E os espelhos nos quais nossas imagens refletem não são os fabricados pelo olhar colonial, mas aqueles relativos aos abebés das narrativas míticas africanas. São nos espelhos de Oxum e no de Iemanjá que alcançamos a compreensão dos múltiplos lugares para o enfrentamento dos sistemas de opressões. Nas palavras da feiticeira Conceição Evaristo, no abebé de Oxum, "nos descobrimos belas, e contemplamos a nossa própria potência. Encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto" (EVARISTO, 2020, p. 39). Esse pensamento me leva a dizer que quando imergimos nos movimentos de repensar a

vida a partir de lugares e Referências outras, para além do referencial colonial, olhamos como somos e já não tem mais volta. Em todos os lugares onde quer que estejamos o nosso agir vai refletir outra imagem.

Essa foi uma impressão que ficou latente após os encontros. Não tenho a certeza se foi a fala de uma professora específica ou se já é fruto das vozes atravessadas nas escutas, mas saí dos encontros com algo que me marcou: "o trabalho com a educação antirracista me modificou. Não me via como uma mulher negra" e "tenho repensado o meu lugar com esse trabalho". Essa é uma mudança que começa em nós. O abebé de Oxum nos faz (re)pensar a nossa inserção nesse lugar, a (re)pensar o comprometimento com a reeducação para as relações raciais, que está para além de um conteúdo que tem começo e fim. Faz-nos voltar para nós mesmas e a pensar nos modos como vamos sendo educadas e como vamos nos tornando negras e como isso repercute nas nossas práticas educativas fazendo com que outras mulheres percebam as suas origens étnico-raciais (MACAMBIRA, 2021).

> E quando recuperamos a nossa individualidade pelo abebé de Oxum, outro nos é oferecido, o de Iemanjá, para que possamos ver as outras imagens para além de nosso rosto individual. Certeza ganhamos que não somos pessoas sozinhas. Vimos rostos próximos e distantes que são os nossos. O abebé de Iemanjá nos revela a nossa potência coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história de muitas vozes. E que a nossa imagem, o nosso corpo, é potência para acolhimento de nossos outros corpos. (EVARISTO, 2020 p. 39)

Quando me encontrei com essa fala da Evaristo fiquei refletindo que a minha intenção inicial em conversar com educadoras negras que já tinham uma prática antirracista em movimento nas escolas, e que antes eu não conseguia colocar em uma frase o motivo dessa escolha, agora me vem com limpidez. Essa escolha está intimamente associada ao sentimento de me encontrar com mulheres que, assim como eu, estão recuperando ou que já recuperaram a sua individualidade pelos espelhos de Oxum.

(Nada mais destrói o que Oxum toca!). E que, ao mesmo tempo desse processo que remexe com toda a nossa formação visceral, escolhem agir coletivamente na reconstrução das nossas imagens sociais. E escutar essas vozes, inclusive a minha, após ter renascido nas águas doces de Oxum e ter me visto em seus espelhos, tem me levado às imagens refletidas no abebé de Iemanjá, mãe de todos os Oris[4]. Ela vem me oferecendo possibilidades de pensar o lugar do Afroescuta, o podcast criado com esses movimentos, como um espaço coletivo, como mais um lugar onde possamos ver-escutar outras imagens-vozes para além de nosso rosto-voz individual e, nesse movimento, nos pensarmos como potência e escrever a nossa história de muitas vozes… Por que o que acontece quando mulheres negras e professoras escutam a si mesmas conversando sobre os seus fazeres na educação? Que conhecimentos estão sendo articulados na tentativa de compreender como mulheres negras e professoras vem trabalhando com as relações étnico-raciais?

Ao escutar e reescutar as vozes das mulheres que vem produzindo junto comigo esta escrita venho confabulando que tais palavras estão inscritas dentro de um pacto simbólico na conquista por condições igualitárias de existência e por participação das vozes de negras e negros nas escolas brasileiras em condições de equidade. Não importa se há um professor/ uma professora intencionando remexer nas narrativas oficiais nas escolas, o nosso agir é coletivo.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

BENTO, Cida. Introdução. In: Branquitude – diálogos sobre racismo e antirracismo. Orgs: Ibirapitinga e Lia Vainer Schucman. SP: Fósforo, p. 9-12 , 2023.

[4] Palavra da língua iorubá que significa cabeça.

CARNEIRO, Sueli. A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser. 2005. 274f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de São Paulo / USP. São Paulo. 2005.
CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020b. p. 26-46.
FILÉ, Valter. Tentativas e tentações: batidas no território da linguagem. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de narrar. Rio de Janeiro: Faperj, 2010. p. 123-134.
LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio. Filosofias africanas: uma introdução. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.
MACAMBIRA, Leidiane dos Santos Aguiar. Os modos como vamos nos tornando mulheres negras e educadoras antirracistas: narrativas de formação para pensar a educação das relações raciais. 2021. 138f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.
MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: o Reinado do Rosário no Jatob*á. Belo Horizonte: Mazza, 1997.
NJERI, Aza. Reflexões artístico-filosóficas sobre a humanidade negra. Ítaca, n. 36, ago. 2020. p. 164 - 226. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/31895>. Acesso em: 13 fev. 2022.
SANTANA, Bianca. Espelho das Iabás. Disponível em: https://www.geledes.org.br/espelho-das-iabas/. Acesso em: 31 mai. 2024.
WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. Revista da ABPN v.1,n.1, 2010, pp. 08-17.

O OLHAR ESPACIAL DA CRIANÇA ATRAVÉS DOS DESENHOS

Thais Coutinho de Barros Coelho
UERJ/ FFP
coelhotcb@gmail.com

Este trabalho é um recorte da pesquisa monográfica, que tem como objetivo discutir como os conteúdos geográficos são importantes para o desenvolvimento da criança como ser social, como essa disciplina (geografia) é necessária ao processo de alfabetização e de que maneira elas compreendem o espaço em que vivem e como podem representá-los. A pesquisa, de cunho qualitativo, seria realizada com crianças de uma determinada escola da rede pública, porém com a chegada da pandemia da Covid-19 no ano de 2020 precisamos mudar a metodologia da pesquisa. Trabalhamos com análise de desenhos de crianças com idades de 6, 9, 10 e 11 anos, as quais tivemos acesso a atividades feitas em diferentes anos escolares.

Straforini (2008) chama a atenção para as dificuldades do ensino de geografia no ensino fundamental I. Muitas vezes a falta de formação dos professores dessa etapa nos conceitos geográficos, geram deficiências na aprendizagem. Outra questão é o pouco tempo destinado à disciplina nas redes (tanto pública quanto particular). Dessa forma, isso vem se constituindo um problema epistêmico e pedagógico, tendo em vista que por estarmos na universidade no curso de Pedagogia, começamos a compreender o processo de produção do espaço pelas crianças, percebendo a importância dos conhecimentos geográficos relacionados ao cotidiano.

Neste ponto surgiram várias questões, e foi decidido pesquisar como a localização geográfica é importante para as crianças. Alfabetizar não é apenas saber ler a grafia, e sim saber ler o mundo. Como diz Callai "a leitura de mundo é por meio da leitura de espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens."

(Callai, 2005, p.228). A curiosidade em observar os saberes que cada criança traz consigo, como elas se localizam no local em que elas vivem, apresentar a elas de formas variadas os conceitos geográficos, não deixando de lado os passos da alfabetização- a oralidade, a escrita, a troca de saberes e a produção textual, são pontos que moveram a pesquisa.

Alfabetizar partindo do espaço vivido (Santos,1994) pode levar as crianças a entenderem de onde elas vieram, se reconhecerem como ser pertencente daquele local pois, como diz Lopes & Vasconcellos (2006, p. 122) "todo espaço é espaço de alguém ". Trabalhar em cima da realidade vivida é de melhor compreensão, pois os exemplos são vivenciados, tem-se dessa forma um processo de alfabetização geográfica conforme estudam, por exemplo, Callai (2005) e Almeida (2003).

Deste modo entende-se que ler o mundo é saber ler a vida e tudo que a engloba, e as crianças começam a desenvolve essa forma de olhar desde o início, cabe à escola e às aulas de Geografia contribuir com o desenvolvimento desse processo. "{...} a leitura de mundo precede, acompanha e amplia a leitura da palavra se transformando em *palavramundo"* (Araújo, Perez, Tavares, 2006, p.16).E segundo Straforini (2008):

> Quando uma criança entra na escola fundamental, uma nova fase de sua vida se inicia. Tudo o que ela mais quer é aprender. Essa ansiedade não se resume a ler, escrever e fazer operações matemáticas, mas também desvendar suas inúmeras indagações sobre o mundo que a cerca, as coisas naturais e humanas, o mundo da televisão, do rádio, e do jornal, um mundo que é distante, mas, ao mesmo tempo, próximo." (Straforini, 2008, p.88)

Ao olhar de uma criança tudo que nos rodeia se torna atrativo, diferente e tem uma nova cor. Então, pretendeu-se nessa pesquisa, através do estudo de desenhos de crianças verificar suas noções geográficas. Analisar os desenhos das crianças é buscar entender suas representações de mundo. É possível ser uma forma de compreender o que elas entendem por alguns conceitos presentes

no dia a dia, tais como: ponto de vista delas, noção de espaço de acordo com tamanho dos objetos, dentre outros.

Primeiros passos para leitura de mundo

Na observação dos conteúdos geográficos em alguns livros didáticos voltados para os anos iniciais, pode-se verificar a forma pouco atrativa que eles são abordados. Nas palavras de Straforini (2008 p. 81) "trabalhar com a realidade do aluno, uma realidade de múltiplas relações" é o que facilita a compreensão da criança ao conteúdo apresentado.

Trabalhar a alfabetização cartográfica e geográfica é partir do lugar que a criança conhece, pois até chegar na escola ela passa por diversas paisagens, lugares, que ajudam a desenvolver uma espécie de mapa mental por meio da observação de elementos em sua trajetória, isso a estimula a ler o mundo a sua volta, a estimula a "ler o espaço vivido". Segundo Callai (2005):

> Consideramos que a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania. (...) Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade. (Callai, 2005, p. 228)

Ao desenhar, a criança busca passar uma mensagem, se forem menores e estiverem na fase de rabisco, ainda assim querem dizer algo. Elas expressam através de desenhos, aquilo que ainda não expressam em palavras escritas, como Almeida (2003) nos diz:

> Desde de bem pequenas, as crianças percebem que desenhos e escrita são formas de dizer coisas. Por esses meios elas podem "dizer" algo, podem representar elementos da realidade que observam e, com isso, ampliar seu domínio e influência sobre o ambiente. (Almeida, 2003, p. 27)

O papel da geografia é importante no desenvolvimento da criança. Ela agrega inúmeros saberes importantes para a vida em sociedade da criança, tanto quanto português e matemática. Callai (2005) vai nos dizer que:

> Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo. Presente em toda a educação básica, mais do que a definição dos conteúdos com que trabalha, é fundamental que se tenha clareza do que se pretende com o ensino de geografia, de quais objetivos lhe cabem. (Callai, 2005, p. 229)

Ensinar para as crianças alfabetização cartográfica e geográfica de modo que ela consiga reconhecer lugares, paisagens, perceber o ponto de vista, a diferença de escala dos objetos, não é tão simples, pois elas precisam estar atentas para o mundo a sua volta, precisam descrever, registrar e analisar para poderem se encontrar no espaço.

Ensinar as crianças mostrando a elas que o mundo está além das ruas de seus bairros, que o mundo é extenso e tem diversos lugares, mas que partimos daquilo que é reconhecido por elas para facilitar sua compreensão. Castelar apud Callai (2005, p. 234) nos chama a atenção ao dizer que "toda informação fornecida pelo lugar ou grupo social no qual a criança vive é altamente instigadora de novas descobertas." Pode-se partir da escola para casa, casa – padaria, mercado, placas de sinalização, pichações, grafites, tudo que compõe a rua é uma observação daquela paisagem, é uma característica daquele lugar, que é o lugar de pertencimento de alguém. Callai nos diz:

> O espaço não é neutro, e a noção de espaço que a criança desenvolve não é um processo natural e aleatório. A noção de espaço é construída socialmente e a criança vai ampliando e complexificando o seu espaço vivido concretamente. (Callai, 2005, p. 233)

A alfabetização geográfica pode ser ensinada de maneira prática se pensarmos no que está presente na vida da criança, quais os problemas que o bairro ou a cidade apresenta? Qual a notícia que se teve naquela semana que remete à Geografia? Podemos falar de poluição e falar do famoso "valão" que muitos bairros tem, e que quando chove eles alagam as ruas. Vários temas que envolvem a geografia podem ser tratados, discutidos e pensados junto com as

crianças em uma troca de saberes, partindo da leitura do espaço para trabalhar os diferentes conceitos.

A paisagem do lugar diz muito sobre ele, de acordo com sua aparência cada paisagem conta sua história, não só ela, como as pessoas que ali vivem. A paisagem é uma construção social, onde cada elemento tem uma história, cada prédio, praça, monumento. E quem a produz é o povo, a cultura, a valorização que cada um dá a ela, por isso é importante ter esse olhar mais observador para o que nos rodeiam, e aprender com a paisagem. Pensando assim Callai vai dizer que:

> A leitura da paisagem pode ser uma forma interessante de desvendar a história do espaço considerado, quer dizer, a história das pessoas que ali vivem. O que a paisagem mostra é o resultado do que aconteceu ali. (Callai, 2005, p. 238)

Ao falar de leitura de mundo estamos falando também de "geografia das infâncias". É falar sobre a infância a partir do espaço que a criança vive, das pessoas com quem convivem e a cultura do lugar. É estudar as infâncias em diferentes contextos.

> (…) a geografia da infância tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstroem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias. (Lopes & Vasconcellos, 2006, p. 122)

Então ao trabalharmos com desenhos infantis temos que nos atentar ao contexto sociocultural de cada criança, e analisar a riqueza de detalhes que os desenhos delas nos trazem ao retratar suas realidades.

O que os desenhos nos dizem?

As crianças antes de dominar os símbolos gráficos, elas se expressam por meios de rabiscos, repetições do mesmo rabisco, até

que ela consegue formular alguma característica de determinado objeto. A partir do momento que aquele rabisco ou desenho ganha interpretação (algum objeto do mundo real), a criança atinge outro nível. Depois ela vai desenhar o mesmo objeto várias vezes (sua forma base) acrescendo detalhes, para diferenciá-los de outros. Almeida nos chama a atenção ao dizer:

> A partir do momento em que a criança percebe que seus rabiscos servem para *representar objetos*, e que é ela quem estabelece a relação entre ambos, inicia-se a construção de um amplo sistema gráfico de representação, no qual engendram- se a escrita e outras formas de representação gráfica, como os mapas. (Almeida,2003 p. 27)

Com o passar do tempo as crianças vão percebendo mais as coisas ao seu redor, percebendo sua rua, seu bairro, o que tem por ali, ela passa a ganhar experiência e vivência daquele lugar "toda criança é criança de um lugar" (Lopes & Vasconcellos, 2006, p. 110). Ao analisar um desenho feito por uma criança, precisamos lembrar que tudo que está em sua volta a constitui como sujeito.

Figura 1- Rua da criança

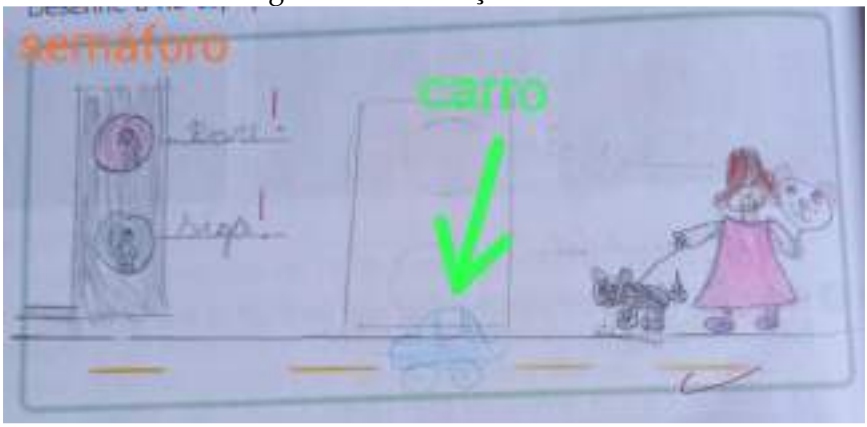


Criança de 6 anos. Fonte: Arquivo Pessoal

Na figura 1, podemos observar que, foi representado um apartamento de dois andares, podemos ver pelas quantidades de portas que tem em baixo e pelas quantidades de janelas. Percebe-se que a criança ao olhar para o outro lado da rua, vê a escola e a maneira que ela tenta mostrar isso é colocando o nome de cabeça para baixo.

Em desenhos como esses, conforme Almeida (2003) é possível trabalhar noções de projeção e perspectiva. Qual ponto de vista as casas foram desenhadas? Podemos perceber que ela buscou utilizar a vista de frente e de cima, e colocar "escola" escrito daquela forma foi o jeito que ela encontrou para demonstrar isso.

Figura 2 - Diferença na escala



Criança de 6 anos. Fonte: Arquivo pessoal.

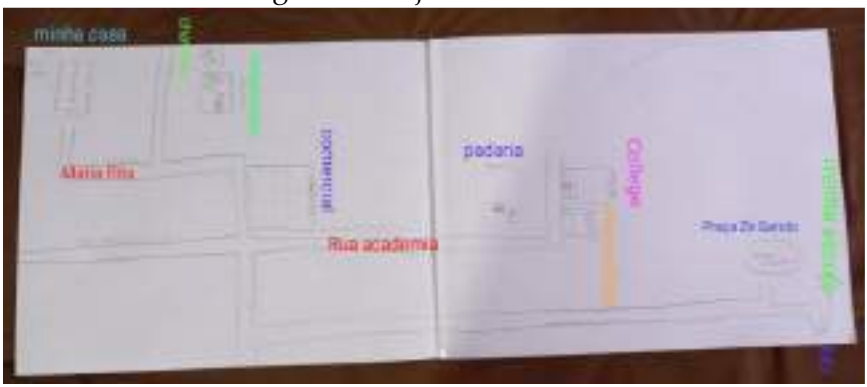
Na figura 2 temos um semáforo, uma pista, um carro, uma menina com seu cachorro e um balão de ar. Neste desenho podemos perceber que também existe a linha de base, porém a escala, as proporções estão diferentes da realidade dos objetos em questão. Castellar nos diz que:

> Pela comparação que a criança faz entre objetos ou pessoas do mesmo tamanho e de tamanhos diferentes, e tendo que utilizar a memória na representação do trajeto ou nas plantas- situação em que existe uma relação entre espaço físico e imagem- pode-se perceber se ela possui noção de

> proporcionalidade, assim como de continuidade, área e linha. (Casterllar, 2005, p. 217)

Ao observarmos o desenho, vemos que o carro quase ocupa o mesmo espaço da faixa da pista, podemos pensar que a pista é larga e ela como criança vê o carro ao longe o que o torna pequeno, porém ao tentar desenhar de forma bidimensional e com pouca idade, essa representação sofreu essa alteração. O semáforo, por estar no alto e ser grande, ocupou um grande espaço em sua representação. O ponto de vista da criança sendo pequena, vendo o semáforo alto e o carro ao longe, fez com que ela tivesse essa leitura do espaço.

Figura 3- Trajeto casa- escola



Criança de 10 anos. Fonte: Arquivo pessoal

Nessa nova representação do trajeto casa- escola (figura 6), a criança especificou bem o que via em seu percurso, o chaveiro, loja de salgadinhos, prédio comercial, padaria, escola, nome das ruas, a praça conhecida por zé Garoto para enfim chegar na sua escola M3. "O lugar, por mais físico que possa parecer, é uma construção social" (Pereira, 2003, p. 5). Ela se apropriou do seu bairro, tudo que tem em seu entorno e o retratou no papel, há a diferença de estabelecimentos observado na ideia de que um é maior que o outro.

Almeida (2003, p. 27) vai nos dizer que "A imagem gráfica não é, portanto, uma cópia do real. Ela depende dos sistemas de

representação da criança, de sua percepção do objeto e de suas habilidades gráficas." Então como seres sociais, nos apropriamos da forma, disposição do lugar, da cultura dele, e isso fica conosco, e ao retratá-lo graficamente percebemos como ele faz parte de quem somos.

Figura 4 -Paisagem ao ar livre



Criança de 11 anos. Fonte: Arquivo Pessoal

A figura quatro é linda, uma paisagem pintada em aquarela, um campo aberto com árvores, nuvens, pássaros, há uma pessoa observando e passa uma mensagem. Observem que tem um retroprojetor nela, que ele passa as imagens de uma queimada, vejam como as cores são trabalhadas, passa de tons frios para tons quentes dando a ideia de fogo. Essa imagem nos faz pensar em como os conhecimentos que as crianças trazem, seja de aprendizagens escolares, de vida, são retratadas, quando livres, sem direcionamento no papel.

Essa criança deve ter aprendido na escola sobre as queimadas, visto na internet, ouvido no jornal, e trouxe um desenho que mostra uma realidade sobre a outra. Um lugar calmo e tranquilo, mas tem o apelo que em outro espaço há a destruição do ambiente. Esse é o papel da geografia, dar base para a construção da cidadania, do pensamento crítico, e participando de uma construção social.

Ao logo do processo várias questões me levaram a refletir como somos, como agimos, o que nos tornamos. Cada experiência é única e são elas que nos (trans) formam, que nos fazem querer ser melhor. Com as mudanças ocorrendo na sociedade a todo tempo, chegamos em um ponto importante. Como nosso pertencimento a um lugar nos forma, nos constitui como pessoa? Pois nos apropriamos dele, adquirimos a cultura, os saberes familiares e isso nos agrega conhecimentos que serão carregados sempre conosco.

Entendendo que se formos estimulados desde pequenos para uma leitura de mundo, estaremos conhecendo a nossa sociedade, o que a compõe. Compreenderemos porque nossas ruas enchem, porque uns têm mais e outros menos poder aquisitivo, se trabalharmos quando criança os espaços que as rodeiam, os problemas que existem naquele local (que possam ser dialogados com a matéria), vamos construir cidadãos críticos, que sabem pensar a sociedade e o espaço e não aceitam tudo o que é imposto por pensamentos e ideologias hegemônicas.

Referências

ALMEIDA, Rosangela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARAÚJO, Mairce, PEREZ, Carmen Lúcia Vidal e TAVARES, Maria Tereza G. **Caderno d@ Professor@ Alfabetizador@ - Oficinas de alfabetização patrimonial e formação de professores.** HP comunicação Editora. Rio de Janeiro, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo A Ler O Mundo: A Geografia Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 66, maio/ago. 2005. Disponível em: <http: //www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>.Acesso em: 08 de ago. 2023.
CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação Geográfica: A psicogenética e conhecimento escolar. **Cadernos Cedes, Educação Geográfica e as teorias de aprendizagens.** Campinas, vol. 25, n. 66, p. 129-272, maio-ago. 2005.
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
_____, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52ª ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
LOPES, Jader Janer Moreira. Crianças e vivências espaciais em tempos de confinamento e pandemia. **Paizinhovirgula.com**. 2020 Disponível em: <https://paizinhovirgula.com/criancas-e-vivencias-espaciais-emtempos-deconfinamento-e-pandemia/>. Acesso em: 08 de ago. 2023.
_____, VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp. 103-127, Jan/Jun 2006. Disponível em: <http://www.curriculos emfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf>.Acesso em: 08 de ago.2023.
SANTOS, Milton. **Da Totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005
STRAFORINI, Rafael – Ensinar Geografia: **O Desafio da Totalidade mundo nas Séries Iniciais**, 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2008.
VASCONCELOS, André Tinoco de.; CORREA, C. R. M.; COELHO, T. C. B.; DIAS, T. S. A Leitura do Mundo e o Direito à Cidade das Infâncias em Tempos de Pandemia. In: Márcia Gobbi; Maria Tereza Goudard Tavares. (Org.). **Pensar Infâncias na Cidade em Tempos de Pandemia**. 1ed.Rio de janeiro: NAU Editora, 2021, v. 1, p. 57-80.

SEMENTES DE POESIA LANÇADAS NO SOLO FÉRTIL DE CORAÇÕES INFANTIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Simone dos Santos Lacerda
Professora SME-RJ
slacerda0@gmail.com

Resumo: Tomando o caminho de uma prática debruçada na literatura e na educação socioemocional afim de encorajar os alunos no processo de autoconhecimento, oralidade, ludicidade, criatividade e criticidade, fazendo-os ir ao encontro de seus saberes a partir da leitura de mundo e do uso social da escrita, esse trabalho vai dos limites às possibilidades no processo de alfabetização das crianças das classes populares. A escolha pelo eixo temático: "Linguagens, saberes e práticas educativas" se deu pelo fato de se perceber que os desafios enfrentados no processo de aprendizagem de meninos e meninas das classes populares podem e devem ser enfrentados por práticas que potencializem o processo de leitura e escrita a partir do pensar, sentir e dizer o mundo, na vivência de experiências sustentadas pela escuta sensível e valorização dos saberes. O texto narra as experiências de uma professora alfabetizadora das classes populares na busca de práticas possíveis, e os desdobramentos de um projeto chamado PÉDEPOESIA, idealizado pela poetisa Rose Lima, na vida de meninos e meninas da comunidade de Mangueira, São Cristóvão, Rio de Janeiro, na E.M José Moreira da Silva. Como professora, sinto-me na responsabilidade de compartilhar com meus alunos o poder transformador da palavra e, vendo a potencialidade desse projeto, desejei participar. O desafio foi amenizado por já fazer parte de minha prática o trabalho com textos poéticos. Penso a alfabetização segundo Smolka (2012), para quem a linguagem se dá na interação dos sujeitos. Assim, brincando com as palavras do texto vida, os alunos têm sempre a oportunidade de se expressarem, de falarem sobre seus sentimentos, de exercitarem a escuta atenta no acolhimento do que o outro tem a dizer, de fazer poesia, de escrever cartas, de contar histórias, de ouvir música, de dançar, de ler para o outro e de se solidarizar com as realidades as quais vivem dentro e fora da escola. Quando compreendem que a leitura de

mundo, segundo Paulo Freire (2003), precede a leitura da palavra, as crianças se sentem encorajadas e acolhidas no processo de aprendizagem e se veem como sujeitos escritores, oradores, colaboradores no trabalho docente, sujeitos da palavra. Foi assim que, através da linguagem poética, os alunos foram convidados à reflexão acerca das questões ambientais e seus textos foram publicados em um livro.
Palavras-chave: Alfabetização, Escrita, Poesia.

Introdução

Com certeza a liberdade e a poesia a gente
aprende com as crianças (Barros, Manuel, 2021).

No presente trabalho, apresento o desenvolvimento e os desdobramentos de um projeto chamado PÉDEPOESIA, idealizado pela escritora/poetisa Rose Lima, que conta com o interesse e a parceria de professores para a realização em suas unidades escolares. O desejo de participar do projeto se deu pelo fato de seus objetivos estarem em consonância com minha prática alfabetizadora na formação de alunos leitores e escritores, sujeitos da palavra.

O trabalho com a escrita poética, na formação desses sujeitos em processo de alfabetização, a partir de temas relacionados ao Meio Ambiente, configurou um percurso necessário e potente na conscientização ambiental bem como na valorização do sentir e do expressar-se por meio da palavra a partir de sua relação com o mundo. Uma escrita com sentido que ultrapassa os muros da escola e afeta tanto aqueles que entram em contato com o texto já escrito, como aqueles que escrevem.

No processo de alfabetização, numa perspectiva discursiva segundo Smolka (2012), se a escrita não tiver uma função explícita, perde-se o sentido, podendo fazer desaparecer o desejo de ler e escrever. Sendo assim, dos limites às possibilidades de uma prática alfabetizadora, sigo investindo na formação de crianças escritoras que reconhecem em si e no outro a força da palavra.

Por meio do texto narrativo, compartilho do vivido com os alunos da turma 1301, da E.M. José Moreira da Silva, que aceitaram o desafio de participar do projeto PÉDEPOESIA e, brincando com as palavras, se deixaram conduzir a lugares não antes imaginados. Um desses lugares foi a Bienal Internacional do Livro 2023, em que se apresentaram como coautores, cujos textos poéticos produzidos em sala de aula foram publicados em uma coletânea de poesias que teve seu lançamento nesse grande evento. Passearam também por outros espaços, como o Centro Cultural da Justiça Federal, para uma sessão de autógrafos, e tiveram a alegria de se apresentarem para a comunidade escolar recitando suas poesias com a presença da organizadora da coletânea Rose Lima.

As marcas deixadas por esse processo são imensuráveis, e os caminhos percorridos deixam pistas da força de um processo de alfabetização que potencializa o dizer, o pensar e o texto escrito de nossas crianças.

Do desejo de participar do projeto ao encontro Nos jardins da quinta

Bom dia, nos jardins da quinta, numa sexta de presente!
(Simone Lacerda, 11 de novembro 2022)

No período pós-pandêmico (2022), pelas redes sociais, vi, em uma postagem, alunos da Rede Municipal do Rio de Janeiro no Parque Natural Municipal da Catacumba, localizado na Lagoa. Chamou minha atenção a beleza daquela imagem! Crianças ao ar livre em contato com a natureza, poesias penduradas nas árvores como se fossem frutas saborosas prontas para serem degustadas. Naquele instante, deixei meu comentário e aproveitei para perguntar como deveria fazer para que meus alunos vivessem aquela rica experiência.

Passados alguns dias, recebi o retorno da Rose Lima, idealizadora do projeto PÉDEPOESIA, animada com a possibilidade do encontro. Como a escola em que trabalho fica em

Mangueira – São Cristóvão e temos, nesse território, um Parque Municipal de grande valor histórico, a Quinta da Boa Vista, o qual a comunidade local tem como "o quintal de casa", perguntei a Rose Lima se seria possível fazermos o encontro naquele espaço. Para nossa alegria, o encontro foi agendado. Os alunos da turma do 3º ano aguardaram ansiosos!

Por duas vezes adiado (16/09 – 05/10) em virtude do tempo chuvoso que deixava o solo encharcado, finalmente conseguimos, no dia 11 de novembro do ano de 2022, sentar debaixo de uma árvore frondosa para vivermos aquela experiência poética. Foi, de fato, um dia incrível! Como os textos poéticos já faziam parte do nosso repertório, os alunos levaram algumas poesias escritas e compartilharam, por meio da leitura, com aqueles que ali estavam para se saciarem da palavra.

Depois do encontro, Rose Lima ficou encantada com as crianças e o trabalho realizado em nossa escola e nos convidou para participar da Coletânea PÉDEPOESIA, Volume 1, com o tema Meio Ambiente. Cada unidade escolar participante enviaria cinco textos de autoria dos alunos.

Após o convite, reuni os meninos e meninas da turma 1301, compartilhei da alegria que estava sentindo e perguntei se gostariam de participar. Eles não acreditaram muito que seus textos poderiam ir parar nas páginas de um livro, uns não se sentiam capazes e outros ficaram muito empolgados. Uma até perguntou: "Tia, vou ficar famosa?" Naquela hora, sorri e respondi que o mais importante era viver aquele momento e tudo mais viria por acréscimo. Lembrei-me de uma aluna que um dia nos presenteou dizendo que os livros nos deixavam "ricos de palavras". Ao lembrar-me daquela frase, no final da roda de conversa, respondi novamente à aluna que havia perguntado sobre ficar famosa: "Famosos não, mas ricos de palavras e colaboradores no processo de enriquecimento de outros leitores, sim". Ela sorriu e pareceu compreender.

Pedi que pensassem na proposta, pois, na próxima aula, conversaríamos mais para, então, iniciarmos o processo de escrita com

o tema proposto. Pedi também que já fossem olhando de modo mais atento a natureza, o ambiente que os cercava, as relações que estabelecem uns com os outros, com o planeta, as leituras e temas que já discutimos em sala nas nossas rodas de conversas, enfim, pensassem em todas as formas de vida sobre a terra, inclusive as suas.

Sobre o projeto Pédepoesia



O PÉDEPOESIA é um celeiro de leitura, de senso crítico e de habilidade para a escrita (Lima, Rose, 2023, p.8).

Segundo Rose Lima, o projeto PÉDEPOESIA entende que toda ação literária é educativa e, por uma linha de comunicação condutora de arte, o projeto visa ao desenvolvimento social e sustentável. Escrito no auge da pandemia da Covid 19 e em 2022, os primeiros encontros aconteceram com representantes das unidades escolares do entorno da Lagoa Rodrigo de Freiras e a gestora do Parque Municipal da Catacumba para fins de organização de um calendário e atendimento às turmas envolvidas.

Por meio do PÉDEPOESIA, o encontro com práticas educativas e de leitura ao ar livre teve sua relevância num período pós-pandêmico, bem como a conscientização de ações de preservação ambiental a partir do olhar sensível e poético a nossa casa comum, o planeta terra.

Brincando com as palavras na turma 1301

> Acreditar que a alfabetização seja possível e viável como trabalho de coautoria na História, não leva, efetivamente, à sua realização. É preciso, na prática, conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com momento histórico em que vivemos para operar transformações (Smolka, 2012, p.113).

Como professora de Sala de Leitura, atendia a turma 1301 uma vez por semana. Combinei com a professora Tania, regente da turma, uma grande parceira nessa jornada, que, se houvesse necessidade, tomaria alguns tempos das aulas dela para adiantarmos os trabalhos.

Nas aulas de sala de leitura, a proposta de escrita com a turma 1301 era, em sua maioria, produções coletivas e, vez ou outra, um trabalho de escrita individualizado com a necessidade de mediação para alguns alunos que ainda não produziam uma escrita com autonomia.

Na aula de anúncio do convite para escrita e publicação na coletânea, lemos também uma das histórias do livro: "Memórias da Emília", de Monteiro Lobato. Um texto que narra a experiência de Emília quando decide escrever suas Memórias e as dificuldades que ela enfrentou no início do processo de escrita. Um dos trechos dessa narrativa seria usado por um dos alunos da turma 1301 e dizia assim:

> Emília, no maior assanhamento, correu em busca do Visconde de Sabugosa. Como não gostasse de escrever com a sua mãozinha, queria escrever com a mão do Visconde.
> —Visconde - disse ela -, venha ser, meu secretário. Veja papel, pena e tinta. Vou começar as minhas memórias (Lobato, 2007, p. 13).

Na roda de conversas, falamos sobre a importância do papel do Visconde como escriba e o quanto temos vontade de escrever nossas histórias, pensamentos, mas temos dificuldades, como acontecera com a Emília, que ainda assim, não desistiu de escrever suas

memórias. Outros pontos do texto narrativo também foram objeto de reflexão, mas aquele afetou de modo particular alguns alunos.

Na semana seguinte, iniciamos o processo para a escrita dos textos que enviaríamos a Rose Lima. Textos estes que voariam, iriam visitar outras escolas, outras pessoas e não apenas os murais de nossa escola, as redes sociais. Magda Soares (2022) nos convida a reflexão acerca do processo de letramento de nossas crianças, que aprendem a ler e escrever na elaboração de textos reais, das práticas sociais de leitura e escrita. Assim, o trabalho já realizado com textos poéticos e a reflexão acerca da realidade e das diferentes formas de se expressarem por meio da escrita foram desenhando nosso caminho na elaboração dos textos a serem compartilhados.

Conversas sobre meio ambiente, assuntos que geravam incômodos, chuva de palavras, jogos de rima, histórias, músicas, memórias das experiências vividas na escola no processo de aprendizagem, tudo isso, alimentando e colaborando para conduzir nossas crianças ao encontro com seus saberes, com sua escritura.

No dia em que, de fato, nos aventuramos a escrita da poesia, enquanto distribuía as folhas, o aluno Pedro Leonardo perguntou:

— Tia Simone, lembra do Visconde da história da Emília? Eu ainda não sei escrever, mas minha poesia está aqui na cabeça e queria muito participar do livro. Você pode ser minha escriba?

Na hora, a emoção tomou conta e uma leve gota, como orvalho, escorreu dos meus olhos. Ao Pedro respondi que sim e aos outros, que também desejassem, podiam contar comigo.

Fizemos uma lista de temas que eles consideravam interessantes, dentro da temática proposta, para que cada um escolhesse um deles e desenvolvessem sua escrita. Foram orientados para irem escrevendo sem se preocupar com os erros, pois a revisão dos textos faríamos na próxima aula e, caso precisassem de ajuda para encontrar uma rima ou para tirar uma dúvida ortográfica, era só falar em voz alta que qualquer um estaria apto para ajudar. Então, pedi que tentassem silenciar e se concentrassem na escrita e, assim, iniciaram o processo.

Foi lindo vê-los naquele exercício. Nem todos estavam envolvidos, dada a dificuldades de alguns, mas todos entenderam a importância daquele momento e ainda os desinteressados ficaram em silêncio, tentando rabiscar alguma coisa. Eu seguia como escriba do Pedro e de outras crianças que desejavam.

A Thalita, uma menina autista cheia de inseguranças, no exercício do controle se sua ansiedade, levantou a voz e disse:

— Acho que finalmente terminei!

De fato, ela havia terminado e nada precisou ser ajustado. Sua poesia era pequena, mas se agigantou diante da beleza e sensibilidade da Thalita no enxergar as borboletas, a chuva que para ela caía colorida, o som dos pássaros cantando e o delicado pulo do Coelho.

Na aula seguinte, lemos os textos escritos coletivamente e refletíamos acerca da escrita, reescrita e também de possíveis ajustes.

Foram no total treze textos produzidos. Algumas crianças não desejaram participar e não expressaram seus motivos, apenas foram respeitadas. Umas até produziram desenhos e estes foram apresentados como forma de poesia na roda de conversa enquanto líamos os textos que foram produzidos.

Rose Lima havia solicitado o envio de apenas cinco textos. Tínhamos treze. As crianças estavam cientes de que apenas cinco textos seriam selecionados. Combinamos de fazer essa seleção por meio da votação dos funcionários da escola e pelo grupo de WhatsApp do Coletivo de Professoras Alfabetizadoras das Classes Populares, do qual faço parte.

Conversei com a Rose Lima sobre o movimento de seleção dos textos e pedi para que participasse da votação. No dia seguinte, dizendo que estava muito emocionada e que não havia como deixar de fora nenhuma daquelas poesias, todas as enviadas entrariam no livro, inclusive a que eu deveria escrever para participar também.

De imediato, corri a sala 1301, pedi licença à professora Tânia e anunciei a boa notícia. A turma vibrou de alegria! Eu, mais uma vez, me deixei tomar pela emoção daquele momento.

Mais notícias boas estavam por vir e o convite para participarmos do lançamento do livro no dia 06 de setembro de 2023 na Bienal Internacional do Livro no Rio de Janeiro foi a cereja do bolo.

Crianças autoras na bienal internacional do livro



Quando nos deixamos apaixonar pelas palavras, elas gentilmente habitam em nós. (Simone Lacerda, 23 de setembro 2023)

As crianças haviam sido convidadas para a 40ª edição da Bienal Internacional do Livro 2023, que aconteceria em nossa cidade, Rio de Janeiro, e desta vez, era para o lançamento de um livro em que os escritos poéticos produzidos em sala de aula estariam ali registrados, com os nomes de cada um daqueles meninos e meninas, escritores mirins. O encontro seria no stand da Editora Conejo e lá estariam alunos de outras escolas, professores, escritores, amigos e familiares.

Convocamos os responsáveis para comunicar a notícia e nos organizarmos para aquele grande dia. Na reunião, quantas dificuldades! Eu, que estava tão animada, fui tomada de um desânimo a cada empecilho que ia sendo apresentado pelos responsáveis. Apenas uma mãe, das treze, respondeu de pronto

que iria. Impedimentos quanto à dispensa no trabalho, questões financeiras e dificuldades de deslocamento iam minando o coração que antes estava tomado de alegria por essa oportunidade tão rica de ver nossos alunos voando com seus textos asas.

Todo aquele movimento era para garantir que os responsáveis levassem os alunos até a 1° Coordenadoria Regional de Educação, localizada na Praça Mauá, Rio de Janeiro, de onde sairia o transporte que conduziria o grupo ao local do evento, mas, diante das dificuldades de deslocamento, foi necessário buscar ajuda da associação dos moradores da Mangueira que nos disponibilizou uma Kombi para levar o grupo ao ponto de encontro.

Enquanto tentávamos resolver, uma das responsáveis, já demonstrando sinais de irritação, disse: "É isso mesmo que eu estou entendendo? Essa escola devia ensinar meu filho a escrever com letra "concursiva" e não ficar escrevendo poesia. As crianças de outras escolas já escrevem com letra "concursiva" e meu filho nem direito escreve. Ele não vai participar dessa palhaçada, não! "

A Diretora, que estava acompanhando a reunião, acolheu a fala daquela mãe e tentou argumentar acerca da importância daquele momento na vida de nossas crianças. Pontuou também o quanto o incentivo e parceria das famílias eram fundamentais no processo de aprendizagem, gosto pelo universo literário e formação de leitores e potenciais escritores. Ainda assim, a mãe pediu licença e saiu da reunião dizendo que não contassem com a presença de seu filho.

Neste dia, deu vontade de desistir! Fiquei reflexiva e tentando entender as dificuldades daquelas famílias. Chorei! Mas, minutos depois, retomei o desejo de vê-los na Bienal e fiquei a imaginar como seria bonito ouvi-los falando do processo de escrita e da alegria de estarem naquele lugar como escritores mirins.

Finalmente, chegou o dia tão esperado e todos estávamos animados. Apenas um responsável comprou o ingresso e disse que nos encontraria lá. Entramos na Kombi, apertados e bastantes desconfortáveis, mas isso não nos tirou o sorriso do rosto. Logo tomaríamos nossos lugares no ônibus. Um dos alunos fez uma

paródia e logo estávamos todos cantando: *Chora bananeira, bananeira chora, chora bananeira, meu amor não vai-se embora. Eu vou pra Bienal, com PÉDEPOESIA estou muito alegre isso é uma ousadia.*

De fato, aquele momento, em que meninos e meninas, autores, moradores da Comunidade de Mangueira, dentro de uma Kombi apertada a caminho da 40ª Bienal Internacional do Livro 2023, no Rio de Janeiro, era pura ousadia!

Chegamos ao pavilhão 6 da Bienal Internacional do Livro 2023, stand da Editora Conejo, e lá estavam outros convidados escritores que participaram da coletânea. Fomos muito bem acolhidos e ocupamos nosso lugar. Os alunos interagiam com desenvoltura e sorriam para as fotos, mostrando a alegria de estarem ali. Houve uma roda de conversa e, em seguida, quem desejasse poderia ler sua poesia. Aproveitamos o espaço para a entrega das cartas, escritas pelos alunos, de agradecimento a Rose Lima por sua dedicação e acolhimento a nossa escrita. No processo de escrita das cartas, todas as crianças da turma 1301 desejaram participar, mesmo aquelas que não participaram da escrita do texto poético para publicação na coletânea.

Ao final, nossos meninos e meninas de Mangueira convidaram os presentes a cantarem juntos: *Chora bananeira, bananeira chora, chora bananeira, meu amor não vai-se embora. Eu vou pra Bienal, com PÉDEPOESIA estou muito alegre isso é uma ousadia.* Todos cantaram!

Sessão de autógrafos







O espaço no estande da Editora Conejo na Bienal foi de encontros, leituras, registros fotográficos e lançamento do livro. Não houve, naquele momento, uma sessão de autógrafos.

A idealizadora do Projeto, Rose Lima, sempre cuidadosa e amorosa em todos os detalhes, preparou um momento especial para a sessão de autógrafos. A convite, nos deslocaríamos para mais um espaço além dos muros da escola. Assim, fomos parar, não por acaso, mas pela potência do ato de escrever, no Centro Cultural da Justiça Federal. A beleza e opulência do lugar ficou ainda mais significativa com a presença de nossas crianças e seus familiares.

Mais uma vez, as famílias apresentaram suas dificuldades para garantirem presença no evento. Apenas dois alunos puderam comparecer e os pais estavam presentes. Foi mais um momento memorável que emocionou a todos.

Recebemos também um convite para participar do III Colóquio de Alfabetização – "Para além das letras", organizado pelo Coletivo de Professoras Alfabetizadoras das/nas Classes Populares, do qual sou membro desde 2020, que aconteceu em 18 de novembro de 2023, às 9h, no Colégio de Aplicação da UERJ, com a presença de Crianças Autoras. Desta vez, nenhuma das famílias respondeu positivamente ao convite, e as crianças perderam essa grande oportunidade.

Para encerrar o ano, convidamos a Rose Lima para uma homenagem e uma sessão de autógrafos, agora em nosso território, com a presença da comunidade escolar. Na ocasião, o aluno Pedro Leonardo que, no processo de escrita havia solicitado apoio, pede licença para ler sua poesia e diz: "Tia Simone e tia Tânia, obrigado por toda ajuda! Vou ler minha poesia pra todos vocês, pois agora eu já sei ler e escrever sozinho."

Considerações finais

Os desafios do processo de alfabetização nos convidam à reflexão crítica acerca dos caminhos e possibilidades de uma prática que esteja em consonância com os princípios pelos quais

seguimos em luta por uma educação de qualidade ofertada as nossas crianças.

Quando valorizamos os diferentes saberes e potencializamos as falas, no exercício de uma escuta sensível, recebemos em troca poesia.

Poesia simples, poesia aprendizado, poesia alunos letrados, que escrevem a partir de um olhar genuíno as realidades do cotidiano, respondendo ao convite a uma escrita cheia de significados. Juntos, alunos e professores, tecem pela palavra, pela troca, pelas experiências vividas no processo, histórias para toda uma vida.

Foi esse um dos motivos pelos quais desejei participar do projeto PÉDEPOESIA e, ao final do projeto, muitas sementes encontraram terreno fértil, e a palavra elaborada e escrita foi parar em um livro cujo textos e nomes dos meninos e meninas de Mangueira estarão lá para sempre.

Referências

BARROS, Manuel de. *Exercício de ser criança*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.
FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
LIMA, Rose (org). *PÉDEPOESIA.* São Paulo: Editora Conejo, 2023.
LOBATO, Monteiro. *Memórias da Emília*. São Paulo: Globo, 2007.
SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
SOARES, Magda. *Alfaletrar*: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

GESTOS DE ESCREVIVÊNCIAS AQUILOMBADAS ENTRE ESTUDANTES NEGRAS SURDAS

Sheila Martins dos Santos
UERJ- FFP
Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)
smartins@ines.gov.br

Resumo: Este ensaio deseja partilhar as experiências por meio das escrevivências dos efeitos dos encontros com estudantes negras-surdas e as literaturas negras numa turma do Ensino Fundamental Noturno no primeiro segmento do ensino fundamental. Todo este processo formativo deu-se pela tentativa de tecer junto ao Coletivo Alteridade e Diferença na Educação uma colcha-encruzilhada forjada pelo movimento de dar a ver as seguintes questões que são contornos de uma pesquisa-escrevivência: Como seria esse nosso encontro com as literaturas negras? O que poderíamos aprender juntas nessas conversas com as autoras negras? Como seria nos vermos nas escrevivências negras? Neste contexto, percebi-me diante do ato de tecer uma cartografia (escrevivida e encruzilhada) a partir das conversas e dos agenciamentos com saberes produzidos nas giras, nos pagodes, nos terreiros, nas escolas e nas ruas, considerando, talvez, que esse modo de fazer pesquisa possa suportar o encontro para produzir pensamentos e outros saberes singulares e múltiplos, inventando novas possibilidades de vida, de (re)existir no presente. Esse modo outro de fazer uma pesquisa-escrevivência é um movimento de aquilombar-se juntas no tecer fio-a-fio essa pesquisa mata adentro, criando rasuras a partir da experiência de liberdade com arte, com poesia, com afeto e sendo afetada. Sobretudo, como modo de afirmar uma luta antirracista, tencionar questões raciais e o campo da educação com surdas, produzir responsabilidade de narrar histórias singulares fazendo ligas com a arte e com os saberes afro-diaspóricos provocando inquietações, experimentando uma escrita acadêmica outra, sendo movimentadas por gestos de denegrir e ensurdecer juntas. Uma pesquisa-escrevivência como possibilidade de afirmar uma luta antirracista, tencionar questões raciais e o campo da educação com surdas e produzir responsabilidade de narrar histórias singulares.

Palavras-chaves: Surdez. Escrevivências. Negritude. Cartografia.

Quero começar este artigo traçando palavras de alegria. Digo isso já de antemão, pois escrever dói. Escrever sem liberdade dói ainda mais; dilacera a carne negra. Mas meu maior medo é não escrever. Então farei isso. Escreverei por mim. Por nós. Uma escrita rabiscada nessas linhas para dar a ver a (re)existente deste corpo que gagueja modos inventivos de sobreviver. Um corpo negro que deseja escrever para continuar viva. Pulsando memórias. Narrativas. Rastros. Cacos. Restos. Sobras. Narrar aquilo que é nosso. Quando uma pessoa negra escreve algo, sente uma insegurança, sabe? Insegurança por sua ancestralidade violentada, por sua cultura negada, por sua potência silenciada, por sua voz historicamente negligenciada. Recebemos tantas cargas de vozes que dizem não podermos conseguir, que mãos negras calejadas não servem para escrita, que suas histórias são menos importantes e, sendo assim, não geram memória ou importância social. Acadêmica, ainda? Uma preta querer isso para "ela" torna-se até uma piada!

Somos corpos negros-resistência! Podemos e precisamos, sobretudo, encontrar outras narrativas que emergem desses corpos. Narrativas, histórias, memórias, imagens, experiências... Histórias que narrem nossas lutas, saberes, conquistas para além dos momentos de dores... Desejo buscar as memórias sobre "Zumbi dos Palmares, João Cândido, Luiza Mahin e outros e outras heroínas" (EVARISTO, 2005, p. 24). Viver a experiência de sentir o ir e vir das nossas memórias narradas por nós mesmos, "cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.", assim como menciona Larrosa (2002, p. 24). Escreviver uma trajetória, uma pesquisa-corpo-experiência, uma escrevivência. Assim como compreendo que o conceito de escrevivências, além de expressão de um modo de fazer que opera nesta pesquisa, é uma maneira de propor uma rasura nesse elemento do imaginário simbólico. Propondo, no lugar dessa narrativa, uma outra perspectivação, pois

é a partir desse narrar a si e sentir o que pulsa em nós com atenção que podemos fazer ecoar nossas histórias, reverberando outras possibilidades de existência. Penso que, nessa empreitada de narrar a si, as literaturas negras têm exercido esse papel com afinco, são a afirmação de dores e traumas de um povo irmanado pela travessia do atlântico, sim, e também a afirmação de bonitezas tecidas nas relações vividas entre negras, desde experiências ancestrais e culturais expressas nas corporalidades, nos rituais, nos modos de se relacionar trazidos também nos navios negreiros, como as formas polinizadas e reinventadas aqui por essas "novas" terras desconhecidas. As literaturas negras trazem um pouco das histórias "feitas por mãos negras", para parafrasear Beatriz Nascimento (2021); é um dispositivo de afirmação, de re-existência: existir de novo através de sua própria narrativa e palavra.

Um existir junto. Coletivo. Acompanhadas. Desse modo, a pesquisa desenvolvida no mestrado foi produzida por uma multiplicidade de narrativas, tecidas por cacos, restos, sobras, cheiros, sons, sensações que deu a ver o que há de singular na multiplicidade... uma colcha-encruzilhada bordando assim uma enunciação coletiva. Isso é um fazer político. A aposta em traçar essa produção que se fez (faz) entre nós como escrevivências (EVARISTO, 2008) seria como produzir uma língua versejando em seu âmago a conversa com as literaturas negras. Elas são feituras que dão a ver o gaguejar, o tremer, o esgaçar da estrutura a partir do desvio da norma, dos fluxos já dados, tidos como petrificados, dessa norma hegemônica.

Como efeito dessa experiência de cruzo com as escrevivências (EVARISTO, 2008), comecei a pensar sobre possibilidades outras de enunciar nossas memórias ancestrais nos corpos que ecoam em Libras ou em qualquer outra maneira de se ecoar, enunciar... Enunciar nossas memórias, ensaiando uma escrita que emerge do encontro entre, do encontro com elas, mas... em que língua conversamos no entre das nossas relações? Em que língua ecoaremos nossas singularidades? Como escrever letras, sílabas, palavras diante das fricções dos encontros? E quando a palavra não

dá conta de suportar o narrar? Aproveito para versar com as escritas de Skliar sobre isso:

Uma linguagem sobrevivente, talvez, de nosso suposto domínio ou de nossa completa incapacidade para dominá-la. Uma linguagem cuja voz advém e deriva estritamente aquilo que nos acontece. Uma linguagem à flor da pele. Ou uma pele à flor da linguagem (SKLIAR, 2014, p. 21). Ou seja, narrar com todo o corpo, e com o corpo todo. Narrar e enunciar as memórias inscritas e escritas em nós num movimento de apostar "na potência do cruzo e praticando o exercício de dobrar a linguagem – ações de ampliação de outras formas de comunicação" (RUFINO, 2019, p. 13). Comecei a pensar sobre a possibilidade de "entrar" numa conversa entre essa intérprete-mulher-negra-periférica, a literatura de Conceição e as estudantes negras-surdas do ensino noturno (EJA) do INES. Assim, ao prestar atenção no que acontece no encontro entre literaturas negras e estudantes surdas, estou olhando não para as suas, mas para nossas trajetórias.

O que há no gesto de denegrir e ensurdecer essas linhas? Talvez um caminho de fuga? Torna-la negra? Como tornar negro pode ser compreendido como algo potente em uma sociedade em que o racismo é estrutural? (ALMEIDA, 2018). Denegrir a pesquisa-escrevivência, torná-la negra, pode ser recuperar a circularidade das palavras e a riqueza da escuta para aprender com a experiência do outro. Entendo denegrir como axé, força positiva e criativa. Portanto, esta palavra fará parte de minhas escrevivências (EVARISTO, 2008), é testemunho de um movimento complexo, de um gesto político (RIBEIRO; SKLIAR, 2020) de afirmação da própria existência, da própria vida como potência. Vamos vivendo-sentindo isso durante essa travessia.

Como uma fissura nessas políticas de apagamento, da exclusão, de aniquilamento dos saberes produzidos nas brechas, quem sabe seja uma saída, uma possibilidade, o fato de nos enunciarmos, nos colocando nossos traumas na mesa, nossas dores, tensões, nossas alegrias, nossas fragilidades escritas por nós mesmas. No encontro. No entre. Narrar nossos passos como de fato são... como de fato

somos. Múltiplas. Histórias singulares. Cada pessoa é um mundo, tendo o processo de narrar como produção de vida e tessitura de memória. "Somos quem narra, somos autoras e autoridade da nossa própria realidade" como a militante Grada Kilomba (2019) nos oferece em seu livro "Memórias da plantação". Compreendo a escrita como um ato de... Ir tecendo conexões. Ir despertando novas conexões Em bando... nos aquilombado. **Nos encontrando. Como seria esse nosso encontro com as literaturas negras? O que poderíamos aprender juntas nessas conversas com as autoras negras? Como seria nos vermos nas escrevivências negras?**

No contexto da Educação com Surdas, aposto numa experiência em denegrir-se e ensurdecer-se como gestos de potência, força e coragem. Gestos que nos possibilitam percebernos enquanto corpos poéticos que transbordam saberes ancestrais, que pulsam singularidades banhados no mar das multiplicidades que navegamos. Daí o convite que faço.... de 33 ensurdecer(se) e denegrir(se) (RIBEIRO; JANOARIO, 2019) nesse movimento de sentir-viver nossas escrevivências inscritas em nossos corpos como vida! Sendo a vida. Tal como o corpo negro, o corpo surdo também tem sido paulatinamente negado na História.

No que tange ao surdo e à sua educação, o que tem sido percebido, de maneira hegemônica, são práticas de invisibilização tanto das produções culturais quanto linguísticas (PERLIN, 2015). Essa perspectiva é perpassada também pelo discurso da falta, do inacabamento, da ausência numa relação de comparação aos ouvintes. Ecoa uma concepção de que esse corpo-outro deveria ser anulado, apagado (SKLIAR, 2003, p. 41). A enunciação desse discurso difundido socialmente em relação a estes estudantes surdos não permite legitimar a voz-vida pulsante nas singularidades surdas e suas expressões múltiplas, corporais. Impõem-lhes o lugar da deficiência (vista como problema) como única possibilidade de existência, "constituída como grandes "verdades" ancoradas na educação de surdos" (SKLIAR, 2015, p. 8). O discurso da necessidade da superação da surdez, porque deficiência, falta, problema gera silenciamento, negação e

violência. A esse sistema de opressão sobre as pessoas surdas e seus modos de existir e viver podemos chamar de ouvintismo (SKLIAR, 2015). No entanto, na contramão dessa posição ouvintista, os corpos-negros-surdos buscam, com agressividade, com garra, com potência, narrar-se a si mesmos na afirmação da surdez como experiência visual, na afirmação das estudantes surdas como produtoras de cultura, de saberes ancestrais, plurais e encantados. A experiência visual (VILHALVA, 2021; SKLIAR, 2015) das surdas envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações com todo o corpo. Produzida por todo o corpo e diversas maneiras de expressar-se sendo essa algumas das linhas desdobradas nos textos produzidos pela autora surda Shirley Vilhalva.

Esse corpo-negro-surdo tem nos feito convites a experimentar ética e esteticamente essa relação de alteridade. Isso significa sentir essas estudantes surdas-negras em sua diferença, e não na deficiência como falta, como algo que de antemão delimita, demarca, uniformiza, classifica como corpos possíveis de serem corrigidos. Ao contrário disso, a luta dos corpos-negros-surdos é pelas múltiplas possibilidades de se afirmar-narrar-viver no mundo, sendo protagonistas de suas histórias nesta cena da vida, respeitando e legitimando suas singularidades nas relações das diferenças. Nesse viés, ensurdecer e denegrir a educação com surdas JUNTAS com essas estudantes pode ser, talvez, passos em direção à produção de partilhas de escrevivências desses corpos-poéticos. Esse gesto de ensurdecer a educação com surdas, torná-la, "ensurdecida (tornada surda!) e plural" (RIBEIRO, JANOARIO, 2019, p. 145). Isto... "implica na aprendizagem da escuta: (do gesto, da palavra) da existência do outro, de sua diferença, de sua experiência única no mundo" (idem, 2019, p. 150), na afirmação das diferenças enquanto um exercício de alteridade, como linhas presentes em nossa própria existência.

O exercício de entreencruzilhar essas narrativas com as estudantes negras-surdas como um gesto de ensurdecer, de fazer vibrar os modos hegemônicos de narrar, como um modo de

produzir devir, JUNTAS. Assim como compreender nossas existências e corpos como singulares em meio a pluralidades, entre diferenças, cria fissuras no discurso hegemônico de normalização, homogeneização, da padronização e da negação de nossas corporalidades e das presenças que pulsam. Um convite a criar fissuras na concepção de surdez, a qual opera: sob a insígnia do Uno, isto é, pela imposição subjetiva de um modelo como correto, certo, superior. [...] Essa impositiva de um modelo que abafa toda uma pluralidade de modos distintos de ser, estar, habitar, viver e existir – pluralidade essa traduzida como "diversidade desviante", como "anormalidade" (RIBEIRO; JANOARIO, 2019, p. 140).

As palavras dos autores são um convite a criar fissuras com o gesto de ensurdecer num movimento de coragem, feito com atos de desaprendizagens (RUFINO, 2021), os quais levam em consideração que "desaprender é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível." (idem, 2021, p. 19). Talvez, assim, floresça alguma possibilidade de provocar rachaduras no discurso de normalização instituída nos corredores da comunidade surda. Nesse cenário, tratar dessas questões se faz importante e urgente? Como estudantes negras-surdas têm dado sentido a seus corpos? Como os têm lido? Como os têm percebido e narrado? Têm percebido-os e narrado-os? O que a experiência do encontro dá a pensar?

Então, se trata de dar lugar à escuta, à conversa entre singularidades, de convocar as multiplicidades de vozes, não para explicar o sujeito surdo dissecando-o. Não interessa manter essa relação contínua de silenciamento: é de suma importância a "lógica da explicação ceder lugar à lógica da conversação" (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2018, p. 24). Portanto, uma pesquisa-escrevivência que convida a sentir com-e-junto às singularidades surdas. Pesquisa-escrevivência entrelaçada à vida, visando partilhar experiências de signo-lembranças (EVARISTO, 2007) inscritas no corpo; essas vozes ansiosas em falar de si e por si e escrever essa experiência. Como ter um olhar atento às vozes-sinais das estudantes negras-surdas tendo como fio condutor textos de

literaturas negras? O que o encontro-vida entre estudantes negras-surdas e a literatura de Conceição Evaristo pode falar sobre a experiência vivida com a negritude e a surdez? O que pode fazer pensar, fazer sentir em nós? E por que conversar?

A conversa nos leva a rumos desconhecidos. Ela muda o sentido das marés dos encontros, (trans)forma novas rotas das águas dos rios internos nesse trilhar pesquisa-escrevivência. Essa ação abre caminhos, ou melhor, Exu abre caminhos, para possíveis indagações da complexidade que é a relação de alteridade com o outro e comigo mesma. Assim como Alves e Ferraço (2018) e Skliar (2018) legitimam a potência das conversas no cotidiano da escola, podemos trazer para essa costura-cruza a dimensão da importância disso: "para nós, as conversas expressam tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, na medida em que apostamos na atitude política de pensar com eles e não para ou sobre eles." (ALVES; FERRAÇO, 2018, p. 52).

Sendo assim, os acontecimentos na encruzilhada emergem no encontro entre os corpos. Assim como na prática da conversação, na encruzilhada, haverá tensões, conflitos e animosidades. É a possibilidade de compreender as relações entre nós. Ficamos diante das dúvidas, de para onde iremos? Como iremos fazer? Se queremos fazer...ou não. Isso mantém (ou não) a conversa. Nem sempre haverá consenso no ato de conversar; no entanto, o desejo de estar e fazer juntos é o que movimenta esse encontro. Na conversa, assim como na encruzilhada, é onde se mantêm nossas singularidades. E o que é manter as diferenças até o final numa conversa? A encruzilhada é onde acendemos as nossas velas e arriamos nossas oferendas e também, assim como na conversa, é lugar onde caminhos se cruzam, se atravessam. Assim, nas encruzilhadas tanto como nas conversas, transbordam as partilhas de experiências; uma falando, outra falando junto, uma no silêncio, outra gritando... e todas juntas. Nas contradições, conflitos, gritos, sorrisos, choros e dúvidas... caminhos que trilhamos entre nós. Talvez a conversa seja a possibilidade de reivindicar a costura das

nossas experiências, assim como o entrecruzamento das nossas memórias e “uma multiplicidade de/que podemos ser" (apud Silva 2018a, p. 10). Me interrogo enquanto pesquisadora-tecelã e decido lançar mão da cartografia narrativa como um modo de fazer uma pesquisa cartografada (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020) nas encruzilhadas e nos encantamentos, para partilhar, por meio das escrevivências (EVARISTO, 2016), os efeitos dos encontros com as estudantes negras-surdas. Afirmo o denegrir(se) e o ensurdecerr(se) como movimentos possíveis de serem gerados a partir das literaturas negras. Assim, continuo no ato de registrar-tecer-bordar esta pesquisa-escrevivência, no premeditado ato de traçar uma escrevivência (EVARISTO, 2016, p. 8).

O encontro com as minhas companheiras do Coletivo tem alargado ainda mais minha compreensão sobre esse modo de fazer. Não me sinto pronta para tecer essas linhas, ainda sinto o medo e o engasgo na garganta, mas, dessa vez, estou presente nessa trama... e nesse fazer fazendo sobre o que desejo me debruçar, vou buscando produzir práticas emancipatórias, me encontrando com a minha escrita, com as estudantes negras surdas, com as minhas cúmplices do Coletivo, com as camaradas autoras, com as pretas velhas que me criaram, com os saberes que circulam nos terreiros, nas escolas.... nos aquilombando, como nos diz Beatriz Nascimento (2022). Cartografar esses encontros, para mim, é um movimento de aquilombar-se17, o que seria sair desse lugar de desencantamento (SIMAS; RUFINO, 2018) para criar rasuras a partir da experiência de liberdade com arte, com poesia, com afeto e sendo afetado. É esse convite a conversar agenciando com saberes produzidos nas giras, nos pagodes, nos terreiros, nas escolas e nas ruas... Essa é a potência pela qual o gesto de cartografar tanto me encanta, pois, talvez, esse modo de fazer pesquisa suporta o encontro para produzir pensamentos e outros saberes singulares e múltiplos, inventando novas possibilidades de vida, de (re)existir no presente. É no coletivo que me aquilombo... cartografo... componho minhas escrevivências... com outras. Nesse novelo de incertezas e inseguranças sobre o que significava o modo de fazer cartográfico,

início as minhas buscas para a tessitura do pré-projeto do mestrado. Confesso que estava mergulhada num mar de dúvidas, angústias e ansiedade. Só carregava em mim uma única certeza, que era tentar não perpetuar a forma tradicional de fazer pesquisa, tentar arriscar outras formas de fazer pesquisa, formas que ainda não conhecia bem, mas que pulsavam vida e começavam a me afetar, arriscar outros modos para além dos modos tradicionais de fazer investigação com os quais tive contato, aqueles que exigiam de mim distância, observação e neutralidade.

A primeira oficina-conversa...escrevivendo...

Era uma noite de muito calor aqui no Rio de Janeiro, especificamente em Bangu, pois dizem ser um dos bairros mais quentes da cidade. O céu estava estrelado, sei disso porque, minutos antes de ligar o computador e escrever minhas anotações sobre como estava me sentindo, resolvi ir até a janela da minha casa olhar para o céu e respirar fundo. Respiro mais uma vez... silenciosamente peço ajuda para minhas ancestrais para que elas possam estar presentes nesse encontro. Olho para o relógio, já está quase na hora. Respiro fundo mais uma vez e sento diante da tela do meu computador... Agora faltam poucos minutos para as dezenove horas, horário marcado para nosso encontro. Ainda não estou pronta... Será que algum dia estarei? Ao mesmo tempo em que não sei se estou pronta, essa sensação de insegurança e de incompletude que corre pelas minhas veias me encanta, me descola daquele lugar de certeza que foi se forjando em mim ao longo dos anos em que atuo como intérprete. O frio na barriga, olhar para o relógio, tremer as pernas, estalar os dedos, secar o suor da testa. E hoje, dia dezenove de setembro de dois mil e vinte e um, essa camada dura de certeza está sendo partida em pedaços, pois, como diz o poeta Guimarães Rosa (2015), viver é um rasgar e remendar-se. E assim vou rasgando, remendando-me, fazendo novos cruzos e encruzilhando nesse fluxo de travessia, nesse esforço para sair de mim mesma, para me abrir à experiência. Dessa maneira, "rasga-se

a roupa, a pele torna-se anfitriã do vazio e da potência de variação" (MOEHLECKLE, 2015, p. 167).

Como seria isso? Estávamos entre desconhecidas... mas estava aberta ao movimento de conversar. Parecia que era a primeira vez que estava numa gira-aula com estudantes surdas. Eram elas. Eu. Nós. Eram onze estudantes. Sete docentes. E uma conversa. O encontro. Gestos que me convidavam a tecer uma costura singular (MOEHLECKLE, 2015, p. 168) e coletiva. Nos primeiros minutos na sala do Zoom26, uma estudante me olha e diz: - Ah! Essa mulher negra é a mesma do vídeo! Prazer em conhecê-la! Tudo bem? Qual o seu nome?"

Ela me reconheceu, e a doçura em seu olhar era tão intensa que me acolheu naquele instante de acontecimento. Um gesto. Um olhar. Gesto que acolhe, que acalma, que afeta e desloca... "entretempos, entreafetos e multiplicidades." (MOEHLECKLE, 2015, p. 168). Eu respondi em Libras: - Meu nome é S-H-E-I-LA, e esse é o meu sinal. Feliz em conhecer você também!"27 Acredito que a ideia que tivemos de postar esse vídeo-convite na plataforma do Google Classroom foi uma chamada-evocação para que todas possam acessar nosso terreiro virtual. Isso me ajudou a entrar nessa conversa com elas. E esse vídeo inicial carregava em seu conteúdo nossa primeira pergunta como geradora de conversa.

Oficina-conversa... Narrativas tecidas em escrevivências...

E assim começamos mais uma oficina-conversa. Chegamos cedo um pouco antes das estudantes. Imprimimos, recortamos, deixamos espalhadas pela sala frases do conto "Olhos d'água" da preta-velha Conceição Evaristo. Um conto que carrega em si uma indagação memória, ancestralidade, narrativas... escrevivências (EVARISTO, 2008). Desejamos fazer deste conto um fio para começarmos nossa conversa. As estudantes negras-surdas entram na sala. Pegam os pedaços de papel. E ensaiam ler. Algumas ficam paradas olhando para o papel. Outras tentam ler e sinalizar o que estavam lendo... expressando no corpo as palavras-letras de

Conceição. Que agora não era mais dela, eram nossas. Eu... escolhi (ou talvez ele me escolheu) esse trecho para leitura:

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, por que eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela? (EVARISTO, 2019, p. 17)

Por alguns instantes, não sabia mais onde estava. Tentava buscar por alguma memória minha com a minha mãe. Chorei. Chorei... sem medo. Chorei. Nunca pensei em estar tão exposta com essas mulheres que estavam ali na sala. Não era isso que eu queria. Tentei enxugar as lágrimas. Levantei a cabeça. E uma estudante estava me olhando. E disse "pode chorar! Isso é normal." Me senti segura. Acolhida. Olho para o lado e vejo uma das estudantes sinalizando sozinha, para ela mesma... "Minha mãe fazia comida boa. Lembro do gosto. Saudade. Ela minha amiga. Qual cor olhos dela? Por que não lembro? Acho que era azul e branco... saudade..." Assim, nos deparamos com o processo de encontro com as memórias, encontro que afeta, que produz efeitos, numa ação de (com)fiar e desfiando "fios retorcidos de uma longa história" (EVARISTO, 2003, p. 131). Ficamos diante do texto de Conceição, juntas, tecendo gestos de narrar a si mesmas. Paramos. Lemos. Cada uma a sua maneira. E pausamos... cada uma segurava o papel com o texto em suas mãos. Parecia que pausamos o tempo cronológico. Pois não me dava conta do esvair das horas, minutos e segundos. Estávamos ali juntas, no presente. O encontro com o texto-vida de Conceição. Experimentando o gesto da leitura. Para além da decodificação das palavras-vida de Evaristo. Sobretudo um gesto de ler com o corpo todo. Dar-se conta do entremeio das palavras, do que está por trás, do sentir, ler como uma busca por

conectar nossos corpos a procura das nossas memórias inscritas. A experiência de estarmos juntas, lendo, sentindo, experimento cada sensação e produzindo ligas com as nossas vidas... no presente.

Fechando... talvez?

Fechando-abrindo-entrando para arriar uma oferenda na encruzilhada da escola

Esta pesquisa tenta ver e se afirmar uma política do cuidado e de afeto no exercício de escrever. No entre. Juntas. Além deste modo de escrever, acolher as poesias que reenvidico, os saberes ancestrais dos orixás e as epistemologias das mulheres negras, me movimenta a tencionar o próprio uso da língua. Ajudar a deslocar e a convidar para essa pesquisa palavras outras que não sejam somente as palavras-de-ordem, mas palavras-forças no espaço acadêmico.

Isso é um acontecimento nesta pesquisa. Uma cambalhota. Várias delas. Uma reviravolta. Movimento de vai-e-vem. Um fazer. Desfazer. Outro fazer novamente. Coisa de Exu, né? Mudar, (trans)formar os desejos. E me mostrar caminhos que antes não havia pensado como possível.

Catar folhas, memórias, narrativas nessa mata que chamo de academia. Neste processo formativo que foi tecer fio a fio, ou melhor, linha a linha esta pesquisa-escrevivência, a partir dos encontros com as mulheres negras surdas, com as escritas de Conceição, com as mulheres do coletivo, com os saberes ancestrais das pretas com as quais convivo… encontros que atravessaram. Que movem. Que deslocam… desloca-me. Resgatar memórias. Cura. Lidar com os traumas. Ecoar nossas narrativas. Colhendo e versando com os saberes das favelas, dos terreiros, das ruas, dos bares, das esquinas, das escolas, das rodas de samba… As oficinas-conversas apontam horizontes, linhas de possibilidades das estudantes surdas sobre si mesmas. Possibilidade de quebrar os destinos fixados de antemão, para além das práticas colonizadoras. Produzir destinos outros... trançando linhas de fugas, brechas que

ampliam nossos repertórios de possibilidades de existência... um devir. Percebe-se negras surdas-mães-avós-estudantes... múltiplas. Olhar estudantes que hoje consegue sinalizar que é uma negra-surda está sendo um presente de Oyá, mãe dos ventos, para mim e para todas nós.

Entrar nessa mata-academia para produzir uma pesquisa-escrevivência na universidade pública como possibilidade de torcer destinos, afirmar uma luta antirracista, tencionar questões raciais e o campo da educação com surdas, produzir responsabilidade de narrar histórias singulares fazendo ligas com a arte e com os sabres afro-diaspóricos, provocando inquietações, experimentando uma escrita acadêmica outra.... uma escrita que acontece junto. Ou melhor, juntas! Uma escrita que investe nas relações e nos afetos. Que produza afetações diversas... Uma escrita com abertura a uma vida pulsante... Arreio a oferenda na mata. Ewé ó! Salve Ossain!

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz De. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Nilda; FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Conversas em redes e pesquisas com todos cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades**. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

EVARISTO, C. Ponciá Vicêncio. 2ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

EVARISTO, C. Da representação à autoapresentação da Mulher Negra na Literatura. **Revista Palmares-Cultura Afro-brasileira**, Brasília, n. 1, p. 52-57, ago. 2005.

_____. **Escrevivências da afro-brasilidade:** história e memória. Releitura, Belo Horizonte, n. 23, 2008.

_____. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). **Representações Performáticas Brasileiras:** teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007

_____. **Olhos d'água.** Rio de Janeiro. Pallas, 2016.

KILOMBA, Grada. Memórias de uma plantação- Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MOEHLECKE, Vilene. Oficinar. In: FONSECA. T. M. NASCIMENTO, M. L.

MARASCHIN.G. (orgs). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**. São Paulo: Ubu editora, 2022.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiências e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n 19, 2002.

PERLIN, T. T. Gadis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A Surdez:** Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. Sobre a formação do cartógrafo e o problema das políticas cognitivas. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

RIBEIRO, T.; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa?. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIBEIRO, Tiago; JANOARIO, Ricardo. Por que ensurdecer a educação de surdos? **Revista Commmunitas,** v. 3, p. 137- 156, 2019.

RIBEIRO, Tiago; SKLIAR, Carlos. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. Série-Estudos, vol. 25, p. 163-177, 2020.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

_____. **Vence-Demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
SKLIAR, C. **Pedagogia (im)provável da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem:** Educar**.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
_____. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Mediação, 2015.
_____. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa:** por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **A ciência encantada das macumbas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2018.
VILHAVA, Shirley. Identidade-idioma Visual. Revista de Educación, n°24,p. 387-401, 2021.

Grupo de Pesquisa

vozes da educação

Esta obra é uma construção coletiva realizada a partir do VIII Seminário Vozes da Educação (....), o qual trouxe como eixos de análise e reflexão: Formação Docente, Memórias e Narrativas; História, Política e Direito à Educação; Identidades, Interculturalidade e Educação; Linguagens, Saberes e Práticas Educativas. O seminário tem se constituído como uma referência na América Latina para pensarmos a educação crítica e democrática.

CNPq

UERJ

PPGedu 15 anos

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UERJ

FAPERJ