

Adilbênia Freire Machado
Fabrícia Vellasquez
José dos Santos Souza
Sandra Regina Sales
Organizadores

Políticas, práticas e lutas identitárias na educação contemporânea

**POLÍTICAS, PRÁTICAS
E LUTAS IDENTITÁRIAS
NA EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.



Adilbênia Freire Machado
Fabrícia Vellasquez
José dos Santos Souza
Sandra Regina Sales
(Organizadores)

POLÍTICAS, PRÁTICAS E LUTAS IDENTITÁRIAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



PPGEDUC
Programa de Pós-Graduação em Educação
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares



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.

Adilbênia Freire Machado; Fabrícia Vellasquez; José dos Santos Souza; Sandra Regina Sales [Orgs.]

Políticas, práticas e lutas identitárias na educação contemporânea. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 402p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2102-1 [Impresso]
978-65-265-2103-8 [Digital]**

DOI: 10.51795/9786526521038

1. Educação Contemporânea. 2. Política Educacional. 3. Educação e Lutas Identitárias. 4. Práticas Educativas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

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

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Sumário

Apresentação	9
Adilbênia Freire Machado	
Fabírcia Vellasquez	
José dos Santos Souza	
Sandra Regina Sales	

PARTE I ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Autorias epistemológicas trans/travestis: uma etno(<i>queer</i>)grafia na cibercultura	21
Fábio dos Santos Coradini	
Edméa Oliveira dos Santos	
O atendimento educacional especializado como suporte para a inclusão educacional: algumas questões sobre a escolarização de estudantes com deficiência múltipla	47
Maíra Gomes de Souza da Rocha	
Imagem corporal em crianças e adolescentes surdos: implicações nas aulas de Educação Física	67
Rafaela Pinheiro Lacerda	
Natalia Macedo Nunes	
Fabiane Frota da Rocha Morgado	
Caminhos da Educação de Jovens e Adultos: olhares e experiências de educadoras e educadores egressos da modalidade	85
Ariane Adão Lopes Teixeira	
Percursos, apostas e contradições nas políticas de acesso à creche	105
Alessandra Costa	
Anelise Nascimento	

PARTE II
DESIGUALDADES SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

- Os Cursos Superiores de Tecnologia na política de ampliação e diversificação da Educação Profissional e Tecnológica de Rondônia** 135
Bruno de Oliveira Figueiredo
José dos Santos Souza
- O CAIC Paulo Dacorso Filho e a relação com a UFRRJ: uma via de mão dupla** 157
Carmen Oliveira Frade
Célia Regina Otranto
- Interfaces entre políticas públicas de Educação do Campo e movimentos sociais** 187
Isabella de Mello Leite
Ramofly Bicalho
- Precarização do trabalho docente e comprometimento da gestão democrática no município de Duque de Caxias** 203
Marcelo Ramos dos Santos
José dos Santos Souza
- Avaliação educacional em larga escala como condicionante da autonomia pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ** 221
Viviana Gmach
José dos Santos Souza

PARTE III
EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO:
LINGUAGENS E ESTUDOS AFRO-DIASPÓRICOS

É tempo de ouvir! Professoras negras atuantes na Educação Básica: nos municípios de Miracema/RJ e Santo Antônio de Pádua/RJ	253
Adriana Bernardino Marcelino Joselina da Silva Amauri Mendes Pereira	
Saberes em construção decolonial: Cadernos de Escritura-Memória	285
Aloísio Jorge de Jesus Monteiro Fabrícia Vellasquez Paiva	
A bolsa não é de vocês: desigualdade de gênero e raça nas bolsas de pesquisa no Brasil	313
Jairo Carioca de Oliveira	
Professores Adjuntos homens nas creches municipais do Rio de Janeiro: formação continuada para quê?	345
Jonathan Ferreira Ribeiro Ana Maria Marques Santos	
Diálogos sobre interseccionalidade: Lélia Gonzalez e Patrícia Hiil Collins	363
Neuza Maria Sant' Anna de Oliveira	
Sobre as autoras e os autores	393

Apresentação

Esta Coletânea é fruto do trabalho desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), por intermédio de sua Comissão de Acompanhamento de Egressos. Essa Comissão foi criada para cultivar vínculos dos(as) mestrandos(as) e doutorandos(as) formados(as) pelo Programa. O objetivo desta comissão é estabelecer canais de interlocução do PPGEduc com seus(suas) egressos(as) para mantê-los(as) integrados(as) à comunidade acadêmica e acompanhar suas inserções sociais, seus vínculos profissionais e sua produção acadêmica. A meta dessa iniciativa é criar mecanismos de acompanhamento dos(as) egressos(as), que permitam a coleta de informações e a melhor sistematização de dados sobre seu impacto social, de modo a oferecer subsídios eficientes para a autoavaliação do PPGEduc e para a avaliação quadrienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação.

Foi essa iniciativa que deu origem ao *I Encontro de Egressas e Egressos* do PPGEduc, ocorrido nos dias 23 e 24 de outubro de 2024, no Instituto Multidisciplinar, *Campus Nova Iguaçu* da UFRRJ. Esse evento se instituiu como oportunidade de encontros entre pesquisadores(as) formados(as) pelo Programa, que vêm tecendo diálogos com a Baixada Fluminense e a Região da Costa Verde.

O PPGEduc é o primeiro Programa de Pós-Graduação Em Educação, nesses territórios. Por isso, o *I Encontro de Egressas e Egressos do PPGEduc* se caracterizou como uma composição de memórias de mais de quatorze anos de experiência na formação de recursos humanos na Pós-graduação *stricto sensu*. Esta história de formação resulta em muitas histórias, narrativas e resistências a serem impressas em linhas, a partir de seus/suas principais

interlocutores(as). Desse modo, docentes, discentes e egressos (as) do Programa constituem as identidades coletivas da tecitura dessas formações. Assim, esse evento se configurou como um memorial de escritas científicas que precisa continuar a ser percebido ou atualizado pelas vozes daqueles(as) que, de algum modo, estão vinculados ao PPGEduc.

O Encontro também integra um conjunto de ações de acompanhamento dos egressos(as) do PPGEduc, como parte essencial de uma Pós-graduação *stricto sensu*, nos dias de hoje, não pelas exigências do gerencialismo que nos controla e nos sufoca, mas, contraditoriamente, essas ações de acompanhamento de egressos(as) do PPGEduc constituem, também, uma oportunidade de autorreconhecimento de identidades e de diversidades. A continuidade desse tipo de evento, com atividades complexas e concretas, poderá nos proporcionar práticas para além de reunir todo o conjunto de estudantes e ex-estudantes, mas promover a integração junto à comunidade discente e docente deste tempo. Nisso consiste a contradição mais marcante desse contexto gerencialista de um Programa de Pós-graduação, como o nosso: o desafio de rompimento com o registro temporal linear para se efetivar contextos de investigação entre autorias que se encontram nas temáticas, nos espaços, nas gentes.

Por essa perspectiva, ao longo de intensos dois dias de atividades, foi possível conhecer trabalhos consolidados, assim como pesquisas em andamento, que se dispuseram a apresentar processos de construção, a partir de três Grupos de Trabalho relacionados às três Linhas de Pesquisa do Programa: GT-1 – Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas; GT-2 – Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais; e GT-3 – Educação Étnico-Racial e de Gênero: Linguagens e Estudos Afro-diaspóricos. Foram 58 comunicações inscritas, das quais 56 foram aprovadas para apresentação e 2 reprovadas. Do total de comunicações aprovadas para apresentação, 52 foram apresentadas, assim distribuídos por GT: 21 trabalhos registrados no GT-1; 19, no GT-2;

e 12, no GT-3. Participaram do evento 72 discentes, 15 docentes, 15 egressos e 15 participantes externos, totalizando 117 participantes.

Além das sessões de comunicação, a estrutura do Encontro também contou com um Minicurso, Conferência de Abertura e Mesas Redondas *online*, buscando dinamizar o evento e impulsionar debates contemporâneos e urgentes, como o debate sobre o papel da Pós-graduação em Educação, diante dos desafios sociais que se renovam. Fizeram, ainda, parte da programação do evento, os Relatos de Egressos e uma Plenária, como tentativa de consolidação de registros plurais e identitários.

A partir da indicação dos avaliadores que compuseram a Comissão Científica do evento, foram selecionados 15 resumos expandidos para que seus respectivos autores publicassem a versão completa de seus trabalhos, em formato de capítulo de livro, para a composição desta coletânea intitulada *Políticas, práticas e lutas identitárias na educação contemporânea*.

Devido à especificidade de cada Linha de Pesquisa, de onde emergem todos os trabalhos selecionados, planejamos a estruturação da obra em três partes, uma correspondente a cada linha do PPGEduc. Na primeira parte da obra, foram reunidos cinco trabalhos que se inserem na Linha de Pesquisa **Estudos contemporâneos e práticas educativas**. Essa linha congrega estudos sobre múltiplos espaços-tempo contemporâneos das práticas educativas e do ensino e aprendizagem, de modo a abarcar campos da cultura humana: a vida, a arte, o conhecimento e os diferentes saberes. Tais campos se articulam e se rearticulam com os seguintes temas de pesquisa: formação de educadores, educação especial, educação de jovens e adultos, crianças, infâncias, juventudes, currículos, questões socioambientais, políticas de inclusão, tecnologias digitais em rede, cibercultura, linguagens, filosofias, arte, práticas corporais, imagens e seus múltiplos aspectos, entre eles: o corporal, artístico, histórico e textual.

Nessa primeira parte, o primeiro capítulo intitulado “Autorias epistemológicas trans/travestis: uma etno(queer)grafia na cibercultura”, de autoria de Fábio dos Santos Coradini e Edméa

Oliveira dos Santos, é resultado da Dissertação de Mestrado defendida em 2022, no PPGEduc/UFRRJ. Nele, os autores exploram a produção de conteúdo digital de cientistas trans/travestis na rede social Instagram, propondo uma atualização metodológica denominada etno(*queer*)grafia *online*. O objetivo dos autores é compreender as vivências, singularidades e produções de saberes de corpos LGBTQIA+ no ciberespaço, com foco em pesquisadoras trans/travestis cujas trajetórias desafiam as normatividades epistemológicas da academia. Nesse texto, é destacado que essas práticas digitais de cientistas trans/travestis não só fortalecem o campo dos Estudos de Gênero e Sexualidade, mas também desafiam as estruturas acadêmicas hegemônicas, de modo que promovem uma “sabotagem epistêmica”, que visa a inclusão e o reconhecimento de novas formas de produção científica.

O segundo capítulo, intitulado “O atendimento educacional especializado como suporte para a inclusão educacional: algumas questões sobre a escolarização de estudantes com deficiência múltipla”, de autoria de Maíra Gomes de Souza da Rocha, analisa o processo de escolarização de estudantes com deficiência múltipla e seu impacto no desenvolvimento desses sujeitos. Etnograficamente, o texto trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte imprescindível para a efetivação da inclusão educacional.

O terceiro capítulo, intitulado “Imagem corporal em crianças e adolescentes surdos: implicações nas aulas de Educação Física”, de autoria de Rafaela Pinheiro Lacerda, Natalia Macedo Nunes e Fabiane Frota da Rocha Morgado, se propõe a compreender como a população de crianças e adolescentes surdos elaboram estratégias para o desenvolvimento de sua imagem corporal.

O quarto capítulo da primeira parte da obra, intitulado “Caminhos da Educação de Jovens e Adultos: olhares e experiências de educadoras e educadores egressos da modalidade”, de autoria de Ariane Adão Lopes Teixeira, é fruto da Dissertação de Mestrado defendida pela autora em 2023, no PPGEDUC. Nele, a autora analisa a perspectiva de três educadoras

e de um educador egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), acerca dessa modalidade de ensino, a partir de suas experiências e vivências enquanto discentes, utilizando-se da entrevista compreensiva como instrumento de coleta de dados.

O quinto e último capítulo da primeira parte da obra, intitulado “Percurso, apostas e contradições nas políticas de acesso à creche” escrito por Alessandra Costa e Anelise Nascimento, analisa as políticas públicas voltadas ao acesso à creche para crianças de 0 a 3 anos, com ênfase na faixa etária dos bebês menores de um ano. Com base em marcos legais como a Constituição de 1988, o ECA e o PNE, o texto discute como a creche, embora reconhecida como direito e conquista das lutas femininas e sociais, permanece com baixa oferta e é frequentemente atravessada por estratégias que precarizam o atendimento. As autoras destacam que a falta de definição normativa sobre a idade de início na creche, os impactos da obrigatoriedade da pré-escola e a expansão da oferta por meio de instituições conveniadas ou filantrópicas são elementos centrais do trabalho.

Na segunda parte da obra, foram reunidos do sexto ao décimo capítulo, frutos de trabalhos que se inserem na Linha de Pesquisa **Desigualdades sociais e políticas educacionais**. Essa linha congrega estudos e pesquisas, cuja base estruturante são a história, a sociologia, a antropologia e/ou a política da educação, cujas trajetórias analíticas perpassam as teorias do Estado, dos movimentos sociais, da educação e das desigualdades sociais. Nessas perspectivas, agrega investigações sobre a relação trabalho/educação e suas implicações na luta de classes; sobre as diversas experiências de educação popular, na cidade e no campo, em especial as estratégias de produção do conhecimento pelos movimentos sociais e instituintes; sobre a história das instituições educacionais e científicas; sobre o trabalho docente, a cultura e a formação dos profissionais da educação; e sobre o papel das práticas educativas na dinâmica da produção e reprodução das desigualdades sociais na contemporaneidade.

O sexto capítulo, intitulado “Os Cursos Superiores de Tecnologia na política de ampliação e diversificação da Educação Profissional e Tecnológica de Rondônia”, de autoria de Bruno de Oliveira Figueiredo e de José dos Santos Souza, parte da evidência da crise orgânica do ordenamento social imperialista e da recomposição burguesa em busca de retomar a regularidade da manutenção de sua hegemonia. Tomando o estado de Rondônia como referência empírica, o texto aponta que, desse contexto de recomposição burguesa, surgem os Cursos Superiores de Tecnologia como parte de uma pedagogia política do capital, projetada para criar obstáculos ao desenvolvimento autônomo das classes subalternizadas.

O sétimo capítulo, intitulado “O CAIC Paulo Dacorso Filho e a relação com a UFRRJ: uma via de mão dupla”, de autoria de Carmen Oliveira Frade e de Célia Regina Otranto, trata da aproximação e do diálogo do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Paulo Dacorso Filho com a UFRRJ. Nesse texto, as autoras apontam que, ao longo dos seus vinte e seis anos de funcionamento, como unidade de gestão compartilhada, o CAIC contribuiu qualitativamente com a Universidade e com o município de Seropédica, estabelecendo relações recíprocas, permeadas por trocas significativas, o que revela sua importância. A materialidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas, a partir dessa relação, pavimentaram caminhos de maior comunicação com a comunidade, reafirmando essa ligação que se retroalimenta no processo educativo: UFRRJ – CAIC – Seropédica.

O oitavo capítulo, intitulado “Interfaces entre políticas públicas de Educação do Campo e movimentos sociais”, de autoria de Isabella de Mello Leite e de Ramofly Bicalho, trata da breve, mas significativa história da educação do campo no Brasil, de suas transformações e dos desafios ao longo do tempo. Dentre as diversas práticas pedagógicas mais intensas e articuladas, o texto demonstra a preocupação com as relações institucionais, a diversidade cultural, as identidades e memórias, a educação popular, os movimentos sociais e as políticas públicas. Nesse último aspecto, os autores destacam três programas: o Programa

Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

O nono capítulo, intitulado “Precarização do trabalho docente e comprometimento da gestão democrática no município de Duque de Caxias”, de autoria de Marcelo Ramos dos Santos e de José dos Santos Souza, trata das experiências de consulta à comunidade escolar para escolha de diretores escolares na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias (RMEDC). Neste texto, tendo como referência empírica o município de Duque de Caxias/RJ, os autores buscam explicitar as contradições existentes entre os princípios de gestão democrática e as estratégias governamentais para conduzir os processos de escolha de diretores escolares nos municípios. O texto aponta que os profissionais da RMEDC alimentaram expectativas de que estariam diante de um cenário de mudanças na organização e no funcionamento das escolas, na perspectiva da tão almejada gestão democrática, mas foram atropelados pela avalanche gerencialista e suas formas de controle do trabalho e de despolitização da política nos espaços escolares.

O décimo e último capítulo da segunda parte da obra, intitulado “Avaliação educacional em larga escala como condicionante da autonomia pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ”, de autoria de Viviana Gmach e de José dos Santos Souza, analisa as Avaliações Educacionais em Larga Escala (AELEs), tomando como referência empírica a realidade do município de Duque de Caxias/RJ. Nesse texto, os autores apontam que as ALEs passaram a cumprir função reguladora na Educação Básica e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), fato que promoveu a transformação na avaliação da Educação Básica, ao estabelecer conexões entre avaliação, financiamento e gestão, afirmando o conceito da responsabilização, na perspectiva da *accountability*, ao estabelecer o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Na terceira parte da obra, foram reunidos do décimo primeiro ao décimo quinto capítulo, frutos de trabalhos

que se inserem na Linha de Pesquisa **Educação étnico-racial e de gênero: linguagens e estudos afro-diaspóricos**. Essa linha congrega abordagens que consideram a Educação como possibilidade para a desconstrução de ideários e práticas racistas que perpetuam as desigualdades na sociedade brasileira e em diferentes países; que oportunizam o estabelecimento de diálogos sobre a educação e as relações étnico-raciais e de gênero com os movimentos sociais negros, indígenas, feministas, LGBTQIAPN+ e do campo. O GT se institui como espaço para pesquisas interdisciplinares e transdisciplinares, aproximando disciplinas das Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Letras, Linguística e Artes, de modo a suscitar abordagens sobre epistemologias descolonizadoras, decoloniais, multiculturais; linguagens (artísticas, estéticas, algorítmicas); políticas públicas; formação docente; ciência; identidades e memória; ecologias sociais; interseccionalidades de classe, de raça, de etnia, de gênero e de sexualidade.

O décimo primeiro capítulo, intitulado “É tempo de ouvir! Professoras negras atuantes na Educação Básica: nos municípios de Miracema/RJ e Santo Antônio de Pádua/RJ”, de autoria de Adriana Bernardino Marcelino, Joselina da Silva e Amauri Mendes Pereira, questiona o mito da democracia racial no Brasil, compreendido como a negação do racismo que, na verdade, esconde a real história de sofrimento e dor a que os africanos e os povos originários foram submetidos. Nessa perspectiva, defende a necessidade de se pensar uma nova proposta educacional que abarque as pluralidades de gêneros, raças, etnias, classes, religiões, sexo etc. presentes no ambiente escolar, de modo a garantir a convivência pacífica e igualitária das diferenças numa sociedade plural como a nossa.

O décimo segundo capítulo, intitulado “Saberes em construção decolonial: Cadernos de Escrita-Memória”, de autoria de Aloísio Jorge de Jesus Monteiro e Fabrícia Vellasquez Paiva, analisa escritas específicas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. A partir das categorias fundamentais “memória” e “linguagem”, os autores buscam

compreender os *movimentos* presentes nas memórias formativas docentes, a partir de textos discursivos dos *Cadernos Reflexivos*, produzidos pela primeira turma de estudantes do Curso, analisado no período de 2010 a 2013.

O décimo terceiro capítulo, intitulado “A bolsa não é de vocês: desigualdade de gênero e raça nas bolsas de pesquisa no Brasil”, de autoria de Jairo Carioca de Oliveira, traz uma reflexão acerca de contradições da política de bolsas de pós-graduação, adotada pelo PPGEduc. O texto chama à atenção o fato de a maior parte do corpo discente do programa ser composta por pessoas negras, mulheres e LGBTQIAPN+, de residentes em periferias urbanas, tal política reverbera na historicidade do povo negro, sempre empurrados para um lugar de não-pertencimento. O texto reflete sobre como a política adotada para distribuição do número de bolsas denuncia formas sutis de exclusão e racismo.

O décimo quarto capítulo, intitulado “Professores Adjuntos homens nas creches municipais do Rio de Janeiro: formação continuada para quê?”, de autoria de Jonathan Ferreira Ribeiro e de Ana Maria Marques Santos, aborda a trajetória de formação continuada de Professores Adjuntos de Educação Infantil (PAEIs), homens, nas creches do município do Rio de Janeiro. O texto discute e destaca evidências de estranhamento por parte de docentes, gestores e comunidade escolar, com a atuação de professores homens nesses espaços, decorrência da cultura patriarcal e misógina que marca nossa sociedade. Nesse aspecto, os autores buscam compreender como esses professores do sexo masculino se veem nas unidades escolares municipais, como veem as questões de gênero e masculinidade na educação, assim como eles têm observado práticas, dificuldades, preconceitos e desafios.

O décimo quinto e último capítulo da parte três, intitulado “Diálogos sobre interseccionalidade: Lélia Gonzalez e Patrícia Hill Collins”, de autoria de Neuza Maria Sant’ Anna de Oliveira, reflete acerca do referencial teórico e formulações conceituais desenvolvidas pelas intelectuais negras, Lélia Gonzalez e Patrícia Hill Collins. Teóricas estas que, em tempos e espaços distintos,

apresentam referencial teórico que dialoga com o ser mulher negra em sociedades machistas, sexistas, misóginas e racistas.

Assim, esta coletânea reflete aspectos marcantes da identidade institucional do PPGEduc. Suas marcas são a diversidade, o compromisso com as demandas populares de caráter democrático, a inspiração libertadora e o comprometimento contra-hegemônico. Essas marcas, muito bem delineadas por alguns de nossos estudantes egressos, imprimem o que o PPGEduc tem oferecido para a sociedade.

Adilbênia Freire Machado
Fabrícia Vellasquez
José dos Santos Souza
Sandra Regina Sales

Parte I
Estudos
contemporâneos e
práticas educativas

Autorias epistemológicas trans/travestis: uma etno(*queer*)grafia na cibercultura

Fábio dos Santos Coradini
Edméa Oliveira dos Santos

Introdução

Este texto apresenta resultados da pesquisa de Mestrado intitulada “Currículo Ciberqueer: autorias LGBTQIA+ na cibercultura”, defendida no ano de 2022, no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ), sob a orientação da Professora Doutora Edméa Oliveira dos Santos, líder do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC). A investigação foi estruturada em duas etapas: a primeira consistiu em uma etno(*queer*)grafia com pesquisadoras trans/travestis no *Instagram*; a segunda, em uma ciberpesquisa-formação, realizada no contexto de um Estágio Docente em modalidade híbrida. Este estágio ocorreu durante o período de transição da pandemia de Covid-19 para o retorno das atividades presenciais, na disciplina "Teorias e Políticas Curriculares", do Curso de Licenciatura em Pedagogia, no *campus* Seropédica da UFRRJ, direcionada ao 6º semestre do turno noturno. O presente capítulo focaliza a etnografia *online* realizada no *Instagram*, com ênfase nas particularidades de três cientistas trans/travestis.

A partir desse contexto formativo, o *corpus* deste trabalho é composto pela etnografia *online* de três mulheres trans/travesti da ciência: Professora Doutora Alessandra Primo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora Doutora Joyce Alves, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e

da Professora Mestra, Sara Wagner York, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A partir da metodologia ciberpesquisa-formação na cibercultura, atualizada pelo GPDOC, a cada pesquisa, reconhecemos que a nossa autoria se encontra na atualização de sua prática, no contexto da docência e cibercultura.

Segundo Santos (2019, p. 17), a cibercultura é a “cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade-ciberespaço”. Dessa forma, novos arranjos *espaciotemporais*, são forjados no digital, por todos que habitam a *internet*. Ainda para Santos (2019, p. 18), “sendo a cibercultura o contexto atual, não podemos pesquisar sem a efetiva imersão em suas práticas”.

No que diz respeito ao ciberespaço, Santaella (2021, p. 14) reflete que “mesmo que deixemos de lado o uso, antes tão frequente, do termo ‘ciberespaço’”, é preciso reconhecer que o ciberespaço está tomando conta de todo o espaço que ocupamos, a ponto de não nos darmos mais conta de quando ou onde entramos nele ou saímos dele, pois, na maior parte do tempo, estamos *on/off* ao mesmo tempo. Para Santos (2014, p. 30), este ciberespaço é a “*internet* habitada por seres humanos”.

Portanto, ao habitar a *internet* como pesquisador da cibercultura, precisamos estar atentos aos fenômenos sociotécnicos que emergem na rede e nos seus dispositivos de usos, por exemplo, nas redes sociais, lugar de investigação desta pesquisa. A escolha pelo *Instagram*, como campo de pesquisa, baseou-se em suas características particulares enquanto rede social que coloca a imagem em um constante fluxo de trocas e interações, conforme apontado por Lemos e De Sena (2018, p. 9). A plataforma permite que os usuários compartilhem fotografias, vídeos e outros conteúdos audiovisuais de maneira dinâmica, além de possibilitar a criação de uma estética pessoal e identitária que ressignifica o espaço digital.

Ao ocupar o *Instagram*, observamos um movimento significativo de pesquisadoras trans/travestis, que utilizam a plataforma para divulgar suas pesquisas e epistemologias. Essas autoras promovem não apenas a disseminação de conhecimentos

científicos, mas também a formação de seus seguidores, a partir de suas singularidades e do ativismo que marca suas trajetórias. Através de suas autorias, elas constroem um espaço de resistência e visibilidade, onde suas experiências e perspectivas sobre gênero, corpo e sociedade são legitimadas e compartilhadas, contribuindo para a ampliação do diálogo sobre diversidade e inclusão no ciberespaço. A partir do olhar de Certeau (1994, p. 55), esses “sujeitos pertencem a um lugar comum”, pois são sujeitos praticantes do cotidiano, envolvidos numa prática ambivalente entre a evidência da rotina e o imprevisto da invenção.

Ao refletir sobre o cotidiano, é imprescindível recorrer a Michel de Certeau (1994, p. 31), que nos alerta para a necessidade de um olhar que vá além do “cotidiano que nos é dado a cada dia”, englobando também os movimentos complexos e subliminares que nos envolvem intimamente. Em consonância com Certeau, Alves (2003) explora essa relação entre o corpo e o cotidiano, destacando como lidamos com a diversidade, a diferença e a heterogeneidade presentes nos cotidianos e em seus praticantes, bem como as múltiplas e variadas relações que deles emergem.

Neste contexto, destacamos o “mergulho” (Alves, 2001), com todos os sentidos, no cotidiano das pesquisadoras, com objetivo de identificar as singularidades de cada pesquisadora e sua relação com o digital, destacando a autoria e formas de ações e reações que constituem as dinâmicas comunicacionais e as linguagens específicas do *Instagram*, utilizando a etnografia *online* como metodologia.

Para Coradini e Santos (2023, p. 239) “etnografar no digital é um método de investigação que permite ao pesquisador acompanhar e registrar nos espaços digitais constituídos em rede, mediados por dispositivos de interação e comunicação, os movimentos, rastros e ações dos sujeitos praticantes da pesquisa”. Portanto, para essas pesquisadoras trans/travestis, o *Instagram* configura-se como um local de expressão e afirmação de suas vivências, onde é possível construir narrativas visuais que

desafiam normatividades e ampliam as discussões sobre gênero e corpo no ciberespaço.

Etno(queer)grafia: uma ciberpesquisa-formação

Primeiramente, serão apresentados os conceitos que fundamentaram e atualizaram o desenvolvimento deste método de pesquisa, no contexto do GPDOC/UFRRJ. A etnografia, oriunda da Antropologia, foi criada como uma forma de estudo cultural por meio de uma imersão profunda no campo estudado. Decorrente dessa metodologia, a etnografia virtual é um ramo que se propõe a acompanhar espaços virtuais de interação e comunicação mediados por computadores (Colacique, 2018). Nesse sentido, Hine (2000) afirma que a etnografia virtual, conhecida também como *webnografia*, *ciberantropologia*, *netnografia* e etnografia digital, entre outras denominações, estuda as práticas sociais na *internet* e o significado delas para os participantes.

Figura 1: A construção etnográfica



Fonte: Elaboração própria.

Ao pensarmos em construir uma etnografia *queer*, importantes métodos, abordagens e técnicas precisam ser analisadas, entre elas, o local a ser etnografado, os sujeitos, a situação, o ambiente e a linguagem a ser analisada. No campo da etnografia, a bricolagem surge como um dos importantes mecanismos analíticos. Ressalta Kozinets (2006), que essas técnicas incluem projeção, análise histórica, análise semiótica, análise visual, análise musical, pesquisa trabalho, análise de conteúdo e qualquer outro mundo de especialidades, bem como técnicas óbvias de observação.

Para o autor 1, etnógrafo, o campo de pesquisa foi se configurando no cotidiano, constituindo-se em um ciberespaço repleto de possibilidades. No início, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a pesquisa, foram exploradas duas redes sociais: *Facebook*¹ e *Instagram*.² Para compreender os movimentos etnográficos, nesses ambientes digitais, adotou-se inicialmente o trabalho de Christine Hine (2005), sobre "etnografia virtual", que oferece uma base analítica alinhada ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação em rede. Posteriormente, essa abordagem foi ampliada com o estudo mais recente de Hine (2015), que discute a "etnografia da *Internet*", permitindo uma análise mais abrangente das dinâmicas culturais e sociais presentes no

¹ O *Facebook*, criado no dia 4 de fevereiro de 2004, por Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, alunos da Universidade de Harvard, é uma rede social que desde o início tem o objetivo de configurar um espaço no qual as pessoas possam encontrar umas às outras, dividindo opiniões e fotografias. A diferença é que no começo, a rede virtual era limitada ao corpo estudantil da Universidade de Harvard; aos poucos, porém, ela foi estendida ao Instituto de Tecnologia de Massachusetts, à Universidade de Boston, ao Boston College, incluindo também alunos de Stanford, Columbia e Yale. Nesta época, ele ainda era conhecido como *thefacebook.com*.

² O *Instagram* foi criado por Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger em 2010. Em poucos meses, a rede social se tornou um dos aplicativos mais promissores da *App Store*. Em apenas um ano, o *Instagram* já contava com dez milhões de usuários, mesmo limitado ao ecossistema da Apple e disponível apenas nos *iPhones*. inicialmente, o aplicativo ganhou popularidade com um formato simples, que previa a publicação de imagens em proporção quadrada com uma seleção de filtros artísticos.

ciberespaço. Ao bricolar com o conceito de Hine (2005, 2015), de etnografia virtual, Lewis (2016) aponta que ainda existem divergências quanto à utilização do termo; portanto, nesta pesquisa, optou-se por utilizar o termo “etnografia *online*”.

A etnografia *online*, escolhida como prática e método para o campo de pesquisa, foi inicialmente estruturada em seus moldes tradicionais. Contudo, ao integrar a teoria *queer* e ao aprofundar os estudos sobre transgeneridade, tornou-se evidente que muitos aspectos da teoria *queer* não abrangiam, adequadamente, as especificidades de uma etnografia voltada para praticantes trans/travestis. Dessa forma, construímos uma base teórica fundamentada na dissidência de gênero. Mesmo assim, optamos por manter a referência ao “*queer*”, dada sua relevância no campo da divulgação científica e sua contribuição para a ampliação do debate sobre gênero e identidade.

Para Coradini e Santos (2023, p. 240), “o *queer* demarcado nesta etno(*queer*)hipergrafia se estabelece como um marcador social de pessoas *queer*, contribuindo para a construção de ciência, *queer*, citando *queer*, pesquisando sobre *queer*”.

Dialogamos e bricolamos com Viviane Vergueiro (2015), que em suas pesquisas sugere que *queerizar* significa uma sabotagem epistêmica, uma *fechação*, um *babado*, buscando romper com as resistências nos ‘cistemas’ acadêmicos, corroborando com o que Ranniery (2016, p. 333) denomina ‘possibilidades de *queerizar*’ — uma designação esquisita, diga-se desde já — caminhos de investigação em currículo, gênero e sexualidade, a partir dos itinerários de um trabalho de pesquisa que se apresenta mais difuso, confuso e plural do que se poderia esperar (Coradini; Santos, 2023, p. 240).

Conforme nos apresenta Ranniery (2016, p. 338), “metodologias *queer* aprenderam com as experiências dos Estudos Culturais: não têm a pretensão de descompromisso, tampouco de pertencer a todos os lugares; de estar livre, desse modo, dos processos de significação e poder, algo como uma totalidade imaginária, nem mesmo de ser inteiramente autocontida ou

inteiramente formalizável. Todavia, retoma-se a *bricolagem*, agora, de uma maneira radical.

As práticas metodológicas *queers* não rompem, desse modo, em definitivo ou praticam qualquer descrédito com as práticas de pesquisas metodológicas conhecidas, muito menos criam ou tem a pretensão de criar algo inteiramente novo. Ao contrário, seus exercícios metodológicos permitem explorar uma espécie de ambivalência que se instaura na pesquisa. Não se trata de transgredir nem de negar as fronteiras dos repertórios e das convenções, na medida em que se reinstauram no processo de investigação, já que somos por eles formados e informados, mas vislumbrar como, no mesmo movimento de reinscrevê-los, os deslocamos e os deformamos invariavelmente. Esse percurso intervalar e, ao mesmo tempo, essa combinação, não permite que uma investigação *queer* se represente e se faça presente. Isso coloca a metodologia *queer* no lugar de oscilação do pensamento que previne contra comodidade de convertê-la em um novo modo de fazer pesquisa ou em algum tipo de recurso que assente novas bases metodológicas (Ranniery, 2016, p. 339).

De acordo com Coradini e Santos (2023, p. 242), o início da etno(*queer*)grafia³ aconteceu no meio da pandemia da Covid-19, e, nessa interrupção da presencialidade, os movimentos no digital se tornaram mais constantes e rotineiros. Ao perceber que o mapeamento se achava nesse lugar de encontros entre os territórios, cidade e ciberespaço, a etnografia avança na fronteira, rompendo com os limites da criação, autorização e percepção dos dilemas.

O pesquisador, diante de seus dilemas, implicações e questões, forja dispositivos de pesquisa e formação, mediados pelo digital em rede, para ir ao encontro dos praticantes culturais e, assim com eles, produzir dados de pesquisas que culminarão nas noções subsunçoras, que são os achados de pesquisa (Santos, 2019, p. 112). Estando frente ao fenômeno da ocupação do *Instagram* pelas pesquisadoras, muitos dilemas se contextualizaram, dentre eles:

³ Todas as etno(*queer*)grafias podem ser consultadas na Dissertação *Currículo Ciberqueer: Autorias LGBTQIA+ na cibercultura*, publicada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRRJ. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/6643>

- a) Como mulheres trans/travestis desenvolvem dispositivos de formação no *Instagram*?
- b) De que forma as autorias, construídas pelas praticantes da pesquisa, estão sendo apresentados no *Instagram*? Quais as suas singularidades?
- c) Em algum momento da sua formação, você se deparou com o uso de textos de pessoas transexuais, como disparadores para a prática docente?
- d) No campo acadêmico, você conhece pessoas LGBTQIA+ que discutem outros temas, para além das questões de gênero e sexualidade?
- e) Quantos TCC's, dissertações e/ou teses de pessoas transexuais ou LGBTQIA+ você conhece? Já leu alguma?

Lewis (2016) destaca que as ações dos internautas possuem o potencial de contribuir para a transformação social, contudo, a *internet*, por si só, não dispõe dessa capacidade sem a participação de seus usuários. Assim, destacamos a contribuição de Edméa Santos (2014), que há mais de 20 anos vem impulsionando suas pesquisas na Pós-graduação, discutindo a relação das pessoas com a *internet* e o território, e compreendendo a cibercultura para além do aspecto tecnológico. Santos propõe uma abordagem que abarca as interações, práticas culturais e modos de apropriação do ciberespaço, reconhecendo a *internet* como um campo dinâmico de construção de identidades, sociabilidade e transformações sociais.

Toda produção cultural e fenômenos sociotécnicos que emergiram da relação entre seres humanos e objetos técnicos digitalizados em conexão com a *internet*, rede mundial de computadores, caracterizam e dão forma à cultura contemporânea como cibercultura. Essa noção tem sido cada vez mais discutida como a cultura do ciberespaço e do espaço físico imbricados. **O ciberespaço é a internet habitada por seres humanos**, que produzem, se autorizam e constituem comunidades e redes sociais por e com as mediações das tecnologias digitais em rede (Santos, 2014, p. 30, grifos nossos).

Então, como investigar isso? De acordo com Hine, “A etnografia é um ponto de partida metodológico ideal para começar

tal estudo [das práticas cotidianas na *Internet*]. Uma etnografia da *Internet*, nesta pesquisa “etnografia *online*” pode olhar em detalhe para as maneiras nas quais experiencia-se a tecnologia em uso” (*ibid.*, p. 4). Adicionalmente, Hine observa que as crenças sobre a *internet* e seu papel nas (e constitutivas de) nossas vidas são como qualquer sistema de crenças “ideológicas, eu acrescentarei” (Lewis, 2016). Portanto, “a etnografia pode ser usada para desenvolver um sentido enriquecido dos significados da tecnologia e das culturas que a possibilitam e são possibilitadas por ela” (Lewis, 2016, p. 8).

Hine (2000, p. 62) propõe pensar a etnografia como uma “etnografia conectiva” que se interessa por aquilo que as pessoas estão fazendo nas suas interações *online*, olhando para o que seus atravessamentos do espaço significam para elas e o que fazem com tais atravessamentos. A fronteira e a compreensão constituem o projeto subsunçor por trás da etnografia, pois elas estabelecem a produção de conhecimento para além dos limites da ciência única e colonizadora, não esquecendo que “grandes descobertas foram feitas por acaso, mas que o acaso nunca é acaso, favorece sempre os olhos preparados para ver” (Nóvoa, 2015, p. 16).

Portanto, é importante reconhecer que essas etno(*queer*)grafias de pesquisadoras trans/travestis, no contexto digital, não são meros registros de narrativas individuais, mas sim uma documentação de práticas culturais que questionam e reconstroem o conhecimento. A produção de saberes por esses corpos, não apenas reflete suas vivências e resistências, mas também contribui para a ampliação das epistemologias, oferecendo novas perspectivas no campo da educação, das ciências sociais e da cultura digital. Nos estudos de Santos (2014) percebe-se a sensibilidade e o respeito ao abordar a cibercultura como um fenômeno que transcende a tecnologia, abrangendo também as práticas, interações e subjetividades que emergem no ciberespaço.

Esta etno(*queer*)grafia buscou valorizar as múltiplas experiências e identidades que se manifestam nesse ambiente digital, reconhecendo-o como um espaço de expressão e conexão humana onde se constroem novos sentidos e saberes,

especialmente para aqueles que historicamente enfrentaram marginalização. Nesse sentido, o engajamento de pessoas trans/travestis na produção de conteúdo *online* enriquece não apenas o debate público sobre questões de gênero, sexualidades e identidades, mas também, a construção de conhecimento em qualquer área em que estejam inseridas, desafiando e ampliando as perspectivas hegemônicas.

Cientistas Trans/Travestis: epistemologias e autorias

De acordo com Coradini e Santos (2024, p. 216), “a cibercultura compreendida como a cultura contemporânea do nosso tempo, mediada pelo digital em rede e mobilizada por fenômenos e acontecimentos sociotécnicos, que emergem do território para o ciberespaço e vice-versa, permitiu aos “praticantes culturais” (Certeau, 1994), imersos no *online*, criarem, compartilharem, reconfigurarem, produzirem, cocriarem e subverterem suas práticas, artefatos, atos, autorias, expressões e interseções na rede.

Com base nesse direcionamento investigativo, foram delineados pontos fundamentais da pesquisa, entre eles as participantes e o fenômeno em foco - as autorias de cientistas trans/travestis no *Instagram*. A escolha dessas participantes foi realizada após uma imersão cuidadosa na etno(*queer*)grafia e uma observação minuciosa dos movimentos no campo de estudo. A presença de cientistas trans/travestis na rede social é de extrema importância, pois sua produção científica contribui para diversificar e enriquecer o campo do conhecimento, oferecendo perspectivas que questionam normatividades e ampliam a compreensão sobre diversas áreas do saber.

Figura 2: As praticantes da Etno(queer)grafia



Fonte: Elaboração própria.

Sofia Favero, no artigo “Por uma ética pajubariana: a potência epistemológica das travestis intelectuais” (2020)⁴, discute sobre a mudança de posição de cientistas trans/travesti para as pesquisas contemporâneas e o reflexo disso nas produções científicas. Portanto, a partir das construções multirreferenciais de autorias das praticantes na rede, propomos denominar cada uma dessas autoras.

A emancipação, enquanto processo de autoafirmação e visibilidade, é outro aspecto crucial dessa produção de conhecimento. Esta etno(queer)grafia online permitiu uma análise das maneiras pelas quais essas mulheres utilizam o ciberespaço para reivindicar suas identidades e promover a legitimação de suas experiências. Em um contexto social em que corpos trans/travestis são constantemente marginalizados, a internet torna-se uma plataforma de expressão e autonomia, onde esses indivíduos

⁴ Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/18520>

podem se representar de forma autêntica e construir narrativas que rompem com estigmas e preconceitos. Ao etnografar essas práticas, os pesquisadores não apenas documentaram a autoria das cientistas, mas também apoiam e se aliam à luta pela inclusão e pelo reconhecimento, evidenciando as contribuições desses corpos para a transformação social e cultural.

Para o GPDOC, a construção da autoria representa um avanço significativo na democratização do conhecimento e a afirmação de diversas identidades e saberes, percebendo todas as criações, formas, performances, nuances, detalhes, extensões e conexões aos quais os processos se constituem. Em um ambiente digital caracterizado pela pluralidade e acessibilidade, a autoria se transforma em ativismo, luta e resistência, justamente porque existem narrativas que possibilitam a construção de novos referenciais teóricos e práticos, enriquecendo as mais diversas áreas de conhecimento.

Destacamos a importância da autoria em rede desses corpos dissidentes, compreendendo, a partir de Bakhtin (2012, p. 310), o seguinte: “[...] na autoria [...] sempre há algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido, sua intenção em prol da qual ele foi criado”, portanto, será na particularidade de cada uma das nossas praticantes, que buscaremos etnografar as suas autorias em rede.

A emancipação da autoria, entre diferentes corpos no ambiente digital, permite trocas e interações que desafiam e expandem as fronteiras convencionais do saber. Esse processo de diálogo promove o encontro de múltiplas perspectivas, colaborando para a criação de espaços mais inclusivos e sensíveis à diversidade humana. Autores de diferentes contextos e trajetórias, em especial, pessoas trans/travestis, negras, indígenas, LGBTQIA+, e outras vozes marginalizadas, permitem a construção de uma ciência contemporânea alinhada às demandas de nosso tempo, plural e com justiça social.

Para além da compreensão das autorias das praticantes, dialogamos com as epistemologias trans/travesti, principalmente,

porque muitas travestis graduadas e pós-graduadas participam dos movimentos e das estruturas de uma universidade e ciência cisheteronormativa. Dentro dessa geração situada na academia, (Favero, 2020) cita: Adriana Sales (UNESP), Alícia Krüger (UEPG), Amara Moira (UNICAMP), Ariane Senna (UFBA), Bia Bagagli (UNICAMP), Brune Coelho Brandão (UFJF), Dani Balbi (UFRJ), Emily Mel Fernandes (UFRN), Fran Demétrios *in memoriam*, (UFRB), Gabrielle Weber (USP), Jaqueline Gomes de Jesus (IFRJ), Jonas Alves (UFRRJ), Leticia Carolina Nascimento (UFPI), Maria Zanela (UFSC), Marini Bataglin (UFRGS), Alê Primo (UFRGS), Leilane Assunção (UFRN), Megg Rayara (UFPR), Rebecka de França (UFRN), Sara Wagner York (UERJ), Sofia Favero (UFRGS), Sophia Starosa (UFRGS), Viviane Vergueiro (UFBA), Luma Andrade (UNILAB) e inúmeras outras, que vem usando das estratégias do “cistema” para a produção de outras realidades para essas “corpas”.

Então, chegou a hora! Abram as cortinas, acendam as luzes do palco, nosso show vai começar!

É hora de destacar vozes essenciais na construção do conhecimento contemporâneo. Apresentamos nossas cientistas que, desafiando normatividades e ampliando o entendimento sobre uma variedade de campos do saber, são protagonistas de um movimento que reescreve e diversifica a ciência, fortalecendo a visibilidade e a legitimidade de suas epistemologias. Conheçam:

- Profa. Dra. Alessandra Primo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
- Profa. Dra. Joyce Alves, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ);
- Profa. Ms. e doutoranda, Sara Wagner York, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Professora Dra. Alessandra Primo (UFRGS): Autoria pela Existência

Figura 3: Fotografia da Professora Dra. Alessandra Primo



Fonte: Instagram @profa.ale.primo

Alessandra Primo é professora do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação da UFRGS, possui Doutorado em Informática na Educação, pela UFRGS; Mestrado em Jornalismo na Universidade, pela Estadual Ball (Ball State University), localizada em Muncie, no estado americano de Indiana. É graduação em Publicidade e Propaganda e Jornalismo, pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL).

Sua tese de Doutorado, defendida em 2003, intitulada “Interação mediada pelo computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional”, foi premiada pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) e pela Sociedade Brasileira de Informática na Educação (SBIE). Atualmente, é membra fundadora da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura e coordenadora do Laboratório de Interação Mediada por Computador (LIMC), e do Grupo de Pesquisa em Interação

Mediada por Computador. É coautora do Livro *Dimensões para o estudo dos influenciadores digitais*, e autora do livro *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*.

A partir da etnografia da professora Dra. Alessandra Primo, propomos o conceito de "Autoria pela Existência"⁵, como uma forma de compreender a construção da identidade e a produção de conhecimento no ciberespaço, especialmente, em contextos de transição de gênero. Durante a pandemia da Covid-19, acompanhamos o processo de transição de gênero da docente aos 50 anos, um momento significativo, que ilustra como as narrativas de vida se entrelaçam com as práticas de autoria no ambiente digital.

Esse conceito destaca a importância do diálogo estabelecido entre o sujeito e a rede, enfatizando a delicadeza dos lapsos temporais que permeiam essa experiência, portanto, a existência, é um movimento que permite às pessoas trans, não apenas afirmar sua identidade, mas, também compreender como é percebida pelos outros, configurando um espaço de visibilidade e reconhecimento no ciberespaço. Toda a construção da identidade de Alessandra Primo, nas redes, aconteceu de maneira gradual, segura e fecunda, experienciando os seus seguidores a compreender quem seria Alê enquanto mulher. Aos poucos, Alê Teixeira, como também gosta de ser chamada, foi revelando as complexidades do processo de transição, que não é apenas uma mudança de gênero, mas uma reconfiguração identitária que se reflete na produção de saberes e na interação com outros indivíduos.

Portanto, a noção de "Autoria pela Existência" é um convite à reflexão sobre as formas como a identidade é construída e reconhecida no digital, lembrando-nos da importância de cada voz e de cada narrativa, especialmente aquelas que emergem de

⁵ A etno(*queer*)grafia da Professora Alessandra Primo pode ser consultada na Dissertação *Currículo Ciberqueer: Autorias LGBTQIA+ na cibercultura*, publicada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRRJ. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/6643>

processos de transformação pessoal e coletiva; essa abordagem não apenas enriquece o campo da pesquisa acadêmica, mas também contribui para o fortalecimento de uma cultura de respeito e valorização da diversidade, onde cada indivíduo pode afirmar sua presença e sua autoria de maneira plena e autêntica.

Professora Dra. Joyce Alves (UFRRJ): Autoria pela Formação

Figura 4: Fotografia da Professora Dra. Joyce Alves



Fonte: Instagram @ joy.alves123

Joyce Alves da Silva possui graduação em Letras, pela Universidade de São Paulo (USP) e, em Pedagogia, pela Associação Educacional Nove de Julho (Uninove). Tem Especialização em Arte-educação pela Universidade de Brasília (UnB); Mestrado em Letras, pela USP e Doutorado e Pós-Doutorado em Educação, também pela USP. É Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade (DES) e do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Atualmente é Pró-Reitora Adjunta de Assuntos Estudantis e Coordenadora da Comissão Permanente da Política Institucional

pela Diversidade, Gênero, Etnia/raça e Inclusão (CPID) e, membra da Rede Brasileira de Mulheres Cientistas (RBMC). Atua como líder do Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX/UFRRJ/CNPq), coordenando também a Linha de Pesquisa Gênero, Sexualidade, Infâncias e Educação (GRUPIs/CNPq). Seus trabalhos versam sobre investigações que voltadas a compreender corpos, sexualidades e gênero na escola, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos.

A partir da etnografia da professora Dra. Joyce Alves, propomos o conceito de "Autoria pela Formação"⁶, em decorrência da sua constante preocupação com a formação para um currículo interseccional, aspecto de destaque, durante a pandemia da Covid-19, momento em que a Professora Joyce Alves utilizou o canal do seu Grupo de Pesquisa "LEGESEX", no Youtube, para promover inúmeros cursos de extensão visando a formação para professores. Essa iniciativa foi fundamental para mobilizar uma ampla pluralidade de áreas do conhecimento, incluindo Educação Física, Geografia, Pedagogia, entre outras, demonstrando como a formação pode ser um espaço de construção de saberes que dialogam com as diversas realidades dos educadores e alunos.

Durante a pandemia da Covid-19, diversas atividades de formação foram conduzidas, sob a coordenação de Joyce Alves, que articulou pesquisas em andamento no seu Grupo de Pesquisa e expandiu os debates para outros espaços onde era convidada a palestrar. Uma de suas contribuições mais relevantes foi a coordenação do Curso de Extensão "Gênero e Sexualidade na Escola", destinado tanto ao público interno da UFRRJ, composto por estudantes de graduação e pós-graduação, quanto ao público externo, formado por professores da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC). O curso tinha como objetivo

⁶ A etno(*queer*)grafia da Professora Joyce Alves pode ser consultada na Dissertação *Currículo Ciberqueer: Autorias LGBTQIA+ na cibercultura*, publicada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRRJ. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/6643>

aprofundar a compreensão da importância dos Estudos de Gênero nas Ciências Humanas e Sociais, analisando sua constituição como campo científico e suas conexões com o Feminismo, bem como com as categorias de sexualidade, raça, classe e a didática na Educação Básica.

A partir da coordenação desse curso, Joyce Alves estabeleceu parcerias com diversos pesquisadores e estudiosos contemporâneos dos debates sobre gênero e sexualidade, que atuaram como formadores em módulos específicos. Entre esses colaboradores, destacam-se Rogério Junqueira (INPEP), Esmael Alves de Oliveira (UFGD), Paulo Melgaço (UNIRIO), Denize Sepulveda (FFP/UERJ), Ivan Amaro (FEBF/UERJ), Sara Wagner York (FFP/UERJ), Letícia do Nascimento (UFPI), Luis Fernandes de Oliveira (UFRRJ) e Cláudia Reis (CP II). Essas parcerias enriqueceram a formação dos participantes, oferecendo uma abordagem interdisciplinar e crítica que refletiu o cenário contemporâneo dos estudos de gênero e sexualidade.

A “Autoria pela Formação” refere-se, portanto, à capacidade dos educadores de se tornarem agentes ativos na criação e na disseminação de conhecimento que integra diferentes perspectivas e disciplinas, contribuindo para um currículo que reconhece e valoriza a diversidade. A formação enfatiza a importância de um processo educativo que não apenas transmite informações, mas que também provoca reflexões críticas sobre as relações sociais, culturais e identitárias, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Além disso, a noção de “Autoria pela Formação” destaca o papel da educação como uma prática emancipatória, onde educadores e estudantes colaboram na construção de um ambiente de aprendizado inclusivo e transformador. Ao se apropriar de plataformas digitais como o *YouTube*, Joyce Alves exemplifica como as novas tecnologias podem ser utilizadas para ampliar o alcance da formação e facilitar o acesso a conteúdos diversos, promovendo a democratização do conhecimento. Assim, essa abordagem não apenas enriquece o campo educacional, mas

também reforça a ideia de que a formação é um processo contínuo e colaborativo, essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa e consciente das suas diversidades.

Portanto, Joyce Alves reflete um compromisso com a formação integral e crítica dos educadores, capacitando-os a atuar de maneira efetiva e reflexiva em contextos cada vez mais complexos e interconectados.

Professora Mestra Sara Wagner York (UERJ): autoria pela Trans-Multirreferencial

Figura 5: Fotografia da Professora Ms. Sara Wagner York



Fonte: Instagram @ sarawagneryork

Professora Sara Wagner York,⁷ também conhecida como Sara Wagner Pimenta Gonçalves Júnior, é uma pesquisadora e educadora com uma trajetória marcante na área de educação e direitos humanos. Pessoa com deficiência visual, pai e avó, Sara Wagner se

⁷ A etno(queer)grafia da Professora Sara Wagner York pode ser consultada na Dissertação *Currículo Ciberqueer: Autorias LGBTQIA+ na cibercultura*, publicada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRJ. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/6643>

identifica como travesti e atua como uma referência na educação, trazendo debates sobre gênero e diversidade para o espaço acadêmico e social.

Sara Wagner possui uma série de formações acadêmicas: é Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com bolsa CNPq, Especialista em Gênero e Sexualidades pela UERJ (CLAM / Instituto de Medicina Social), com bolsa da própria instituição e Especialista em Orientação Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar pela Faculdade de São Vicente (FSV), além de ser graduada em Letras - Literatura Inglesa pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), Pedagogia (UERJ), e Letras Vernáculas e Literaturas Brasileira, Portuguesa e Africana em Língua Portuguesa (UNESA). Entre 2021 e 2023, cursou Jornalismo na UNESA, sendo reconhecida como a primeira travesti/trans a atuar como âncora em jornalismo brasileiro, por meio da mídia digital Brasil 247. Atualmente, encontra-se cursando Biomedicina (UNESA).

A Professora ingressou no Doutorado em Educação pela UERJ, no ano de 2021, pesquisando o tema “A travestilidade e o homódio em terras pandem(i/oni)cas: luto e formação de professoras”. No momento, encontra-se realizando Doutorado Sanduiche com ênfase em História Pública, na University of Pittsburgh, nos Estados Unidos, mesma instituição que atuou como professora visitante, no Centro de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Pittsburgh (2023).

Sara Wagner recebeu diversas homenagens, por sua dedicação à inclusão e à luta pelos direitos LGBTQIA+, entre elas, a Medalha ALUMNI da Universidade Estácio de Sá (2017), pelo trabalho na implantação do nome social nas plataformas educacionais; o Diploma de Reconhecimento e Gratidão da Câmara Municipal do Rio de Janeiro pelas contribuições durante a pandemia da Covid-19 (2021); a Medalha de Mérito de Bravura (2024) e a Medalha Chiquinha Gonzaga (2023), também pela Câmara Municipal do Rio

de Janeiro; e o Prêmio Antonieta de Barros pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (2023).

Cabe destacar que Sara Wagner⁸ também integra o Comitê Científico de Acessibilidade da ANPED e a Câmara de Implementação de Políticas Afirmativas Antirracistas e Interseccionais (CIPAAI) da UERJ, e participa de grupos de trabalho vinculados ao Ministério dos Direitos Humanos, como o Grupo de Trabalho Intersexo e o Grupo de Trabalho Memória LGBTI+.

A noção de "Autoria Trans-Multirreferencial" surge para definir o papel de Sara Wagner York como uma produtora de conhecimento que, transcende os limites convencionais de autoria acadêmica, integrando diferentes redes de saberes formais e informais. Esse conceito descreve uma autoria que se apropria da multiplicidade de referências culturais, sociais e educacionais, permitindo que vozes trans sejam ouvidas e legitimadas tanto na academia quanto no ambiente digital. A atuação de Sara se estende além das barreiras disciplinares, pois sua prática integra abordagens interseccionais que dialogam com áreas como educação, saúde, direitos humanos, comunicação e feminismos interseccionais.

Através de plataformas como o *Instagram*, Sara Wagner explora temas considerados "tabus sociais", abordando questões de gênero, sexualidade e inclusão com uma perspectiva crítica e educativa. Seu uso estratégico do ciberespaço permite a circulação e formação de novos saberes, promovendo uma educação para além do âmbito institucional e envolvendo comunidades que historicamente ficaram à margem dos processos formais de ensino e pesquisa. Essa prática reflete um movimento constante de formação e transformação, no qual Sara Wagner não apenas se posiciona como uma intelectual, mas também mobiliza seu público, promovendo uma conscientização sobre temas que afetam diretamente a população trans.

Neste sentido, a "Autoria Trans-Multirreferencial" se manifesta como uma prática de resistência e emancipação, onde o

⁸ Para saber mais sobre Sara Wagner York, acesse: <https://sarawagneryork.com/>

corpo trans/travesti é central no processo de construção do conhecimento, pois efetivamente produzem epistemologias. Em sua trajetória, Sara Wagner incorpora a luta pela visibilidade trans/travesti em diversos espaços de conhecimento, ao mesmo tempo em que desmistifica e valoriza as identidades trans como fontes legítimas de saber. Dessa forma, destaca-se como educadora e comunicadora no ambiente digital, conferindo visibilidade a questões fundamentais, rompendo com a hegemonia dos discursos normativos e permitindo a construção de uma rede de formação inclusiva, crítica e diversa.

Com mais de 200 programas jornalísticos apresentados no Canal Brasil 247, mais de 40 textos traduzidos e mais de 600 trabalhos catalogados em seu Currículo Lattes, Sara Wagner desenvolve pesquisas sobre temas como desigualdades sociais, laicidade, políticas de exclusão e inclusão da população trans/travesti no contexto brasileiro conservador, com enfoque em feminismos interseccionais, teorias *queer* e *crip*, transepistemologias e a representação de corpos intersexo na educomunicação.

Assim, a noção de "Autoria Trans-Multirreferencial" propõe uma nova perspectiva para entender a produção de conhecimento na era digital, onde o corpo e as experiências trans/travesti operam como catalisadores de saberes múltiplos. Essa prática autoral não apenas representa uma conquista pessoal de Sara Wagner, mas também fortalece uma cultura de inclusão e pluralidade, legitimando saberes que integram as vivências e resistências trans/travesti como parte essencial da produção científica e social.

Considerações finais

Reafirmamos a importância de colocar em evidência a presença de corpos trans/travestis na Ciência em diversos espaços e na universidade. A pesquisa desenvolvida visa não apenas contribuir para o campo dos estudos de gênero, mas também provocar a academia a refletir sobre a exclusão e marginalização

desses corpos e saberes, que rompem com as normas cisheteronormativas predominantes. Nosso objetivo é evidenciar a urgência de desconstruir a visão limitada de uma ciência que, historicamente, vincula "qualidade" e "rigor" a corpos teóricos eurocêntricos, brancos e cisheteronormativos, perpetuando, assim, uma barreira invisível, mas potente, para a inclusão de pesquisadores e pesquisadoras trans/travestis.

As perguntas provocativas, como "uma travesti de sucesso é vista como tal na Universidade?"; ou "uma Doutora travesti é reconhecida como Doutora na academia?", nos levam a refletir sobre as limitações impostas por um sistema que ainda se ressentido de sua normatividade. Este trabalho destaca o valor da "sabotagem epistêmica" (Vergueiro, 2015), como uma estratégia de subversão e resistência que desafia as barreiras institucionais, abrindo espaço para epistemologias queer, transgressivas e multirreferenciais, que questionam e expandem os limites da ciência como campo de conhecimento.

Ao etnografar e dar visibilidade a essas mulheres e suas trajetórias, homenageamos a ciência da subversão - uma ciência que não se limita a reproduzir as lógicas excludentes, mas que busca, ao contrário, criar pontes para a diversidade e a pluralidade de saberes. Almejamos que um dia a "sabotagem epistêmica" não seja mais necessária para garantir a existência de vozes trans na academia, e que cientistas trans e travestis possam exercer plenamente seu direito ao reconhecimento e respeito em seu ambiente de trabalho e estudo.

Assim, reiteramos nosso desejo de ver mais cientistas trans/travestis ocupando, influenciando e subvertendo a ciência brasileira, abrindo caminhos para uma academia verdadeiramente inclusiva e transformadora. Que a ciência possa ser também um espaço de emancipação e reconhecimento de todas as formas de existência e conhecimento.

Referências

ALVES, N. Diário de classe, espaço de diversidade. *In*: MIGNOT, A. C.; CUNHA, M. T. S. (org.). **Prática de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLACIQUE, R. **Visualidades surdas na cibercultura**: aprendizagens em rede. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CORADINI, F. **Currículo Ciberqueer**: autorias LGBTQIA+ na cibercultura. 2022. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/6643>. Acesso em: 31 out. 2024.

CORADINI, F.; SANTOS, E. Ciberqueerizando autorias LGBTQIA+ na cibercultura: ressignificando currículos. *In*: FERREIRA, R. *et al.* (org.). **Conectando saberes**: gênero, tecnologia e informação na era digital. Belém. Editora da Universidade Federal do Pará, 2024, p. 216-239.

CORADINI, F.; SANTOS, E. Etno(queer)hipergrafia: autorias trans no Instagram. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 72, p. 235–249, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/17448> /Acesso em: 31 out. 2024.

FÁVERO, S. Por uma ética pajubariana: a potência epistemológica das travestis intelectuais. **Revista Equatorial**, v. 7, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/18520/>. Acesso em: 31 out. 2024.

HINE, C. **Ethnography for the internet: embedded, embodied and everyday.** Huntingdon, GBR: Bloomsbury Publishing, 2015.

HINE, C. **Virtual ethnography.** London: Sage, 2000.

HINE, C **Virtual methods: issues in social research on the internet.** New York: Berg Publishers, 2005.

KOZINETTS, R. V. **Netnografia 2.0, em Handbook of Qualitative Research Methods em Marketing.** (Ed.). Russell W. Belk, Cheltenham. ONU e Northampton, MA: Edward Elgar Publicação, 2006, p. 129-142.

LEMOS, A.; DE SENA, C. Mais livre para publicar: efemeridade da imagem nos modos “galeria” e “stories” do Instagram. **Revista Mídia e Cotidiano**, v. 12, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/10035/>. Acesso em: 31 out. 2024.

LEWIS, E. S. **Acho que isso foi bastante macho pra ela: eeforço e subversão de ideologias heteronormativas em performances narrativas digitais de praticantes de ‘pegging’.** 2016. 333 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NÓVOA, A. Carta a um jovem investigador em educação. **Conferência de abertura do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.** Vila Real, Portugal, 2015

RANNIERY, T. No meio do mundo, aquendara metodologia: notas para queerizar pesquisa em currículo. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 332-356, maio/ago. 2016.

SANTAELLA, L. **Humanos Hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet.** São Paulo: Paulus, 2021.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura.** 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2014.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura.** 2ª reimp. Teresina: EDUFPI, 2019.

VERGUEIRO, V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgenderidade como normatividade.** Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

O atendimento educacional especializado como suporte para a inclusão educacional: algumas questões sobre a escolarização de estudantes com deficiência múltipla

Maíra Gomes de Souza da Rocha

[...] independentemente da especificidade apresentada pelo aluno, se a escola desenvolver currículos flexíveis e significativos, adaptar instalações, recursos e metodologias de ensino, bem, como respeitar seu tempo individual de aprendizagem [...] ele pode obter sucesso escolar (Glat; Pletsch, 2012, p. 23).

Introdução: o problema da pesquisa

Tendo em vista as políticas públicas de inclusão educacional (Brasil, 2008; 2009; 2015) e, o desafio de garantir a escolarização de qualidade e adequada a todos os estudantes, o presente texto apresenta um estudo sobre a situação dos sujeitos que apresentam significativas demandas em seu desenvolvimento, especificamente aqueles que apresentam deficiência múltipla.

Entendemos a deficiência múltipla como a associação entre duas ou mais deficiências primárias em que a combinação entre estas pode acarretar impactos significativos na vida de uma pessoa (Rocha, 2014; 2018). Desse modo, podemos dizer que a escolarização desse público é desafiadora pelas especificidades e desdobramentos que podem apresentar.

À luz da perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 1997; 2009; 2011), realizamos reflexões sobre a escolarização desses estudantes, devendo esta ser promotora da aprendizagem e do desenvolvimento. Com base na perspectiva de desenvolvimento

defendida por Vigotski, nosso estudo observou que há formas de viabilizar propostas e suportes, que venham a contribuir para o desenvolvimento de sujeitos com deficiência múltipla no ambiente de escolarização.

Nesse cenário, destacamos a importância do trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado – AEE, destacando-o como política pública fundamental para o processo de inclusão, mas também discutindo-o em sua implementação efetiva nos contextos educacionais. Para tanto, a princípio, é pertinente lembrar a função do AEE: [...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009, Art. 2º).

Considerando esses aspectos e a importância do trabalho pedagógico desenvolvido no AEE, para os processos de ensino e aprendizagem, abordaremos, neste capítulo, práticas desenvolvidas no contexto do AEE, especificamente, na modalidade sala de recursos. Esta atividade foi acompanhada durante a pesquisa, tendo em vista a importância do tema para a melhor acompanhamento da aprendizagem do estudante com deficiência.

Em tese, o estudante com deficiência, que está no ensino comum, se beneficia pelas relações, interação com seus pares e a participação das mesmas experiências e propostas, considerando-se, é claro, as estratégias de acessibilidade necessárias. Tudo isso é importante para seus processos de ensino e aprendizagem, porém há especificidades desses processos que o ensino comum não consegue abarcar sem o apoio e a colaboração do AEE. Pesquisas têm evidenciado essa questão, destacando a importância desse trabalho colaborativo (Braun; Marin, 2016; Marin; Braun, 2020; Glat; Estef, 2021; Campos, 2022 e outros).

Na sala de recursos, num trabalho mais individualizado, deve-se privilegiar os aspectos mais particulares do desenvolvimento que podem deixar o estudante em situação de desvantagem em

relação aos demais colegas. Por isso, o trabalho do AEE complementa ou suplementa a formação do estudante, devendo alçar de recursos e estratégias com este objetivo para que num trabalho colaborativo com o ensino comum (Brasil, 2009, Art. 9º), se oportunize uma escolarização em que o estudante com deficiência possa, de fato se desenvolver.

Em outras palavras, o AEE para um estudante com deficiência múltipla é fundamental para o seu processo de escolarização. A esse respeito, lembramos de Souza e Pletsch (2015), ao problematizarem sobre o papel do AEE. As autoras abordam que, embora, o foco das políticas de educação inclusiva seja a matrícula e a escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular, a principal estratégia para sua implementação é o AEE.

Objetivos do trabalho

A pesquisa realizada focou no objetivo de analisar processos de escolarização de educandos com deficiência múltipla, discutindo o seu impacto no desenvolvimento desses sujeitos à luz da perspectiva histórico-cultural.

Como objetivo específico, para este texto, elencamos: observar a relevância e as possibilidades do atendimento educacional especializado como suporte para os processos de ensino e aprendizagem, nesse contexto de inclusão educacional.

Procedimentos metodológicos

No estudo, utilizamos os pressupostos da pesquisa qualitativa com enfoque histórico-cultural (Freitas, 2002; Molon, 2008). A metodologia contribuiu para abarcar a complexidade do público, bem como das análises realizadas. A investigação desenvolveu-se utilizando como metodologia um estudo de inspiração etnográfica em educação (André, 2005).

A pesquisa aconteceu em duas escolas em Duque de Caxias/RJ, acompanhando três estudantes com deficiência múltipla. O quadro, a seguir, traz informações que nos ajudam a projetar algumas características, indicando que são estudantes que demandam considerável nível de apoio e suporte. Vejamos:

Quadro 1: Dados sobre os estudantes

Dados e informações	
Paulo	10 anos. Tem laudo de baixa visão, atraso psicomotor, sequelas de anoxia perinatal e comportamento sugestivo do espectro autista. Não oraliza, emitindo alguns ruídos. Não costuma interagir, ficando agitado em determinados momentos. Faz terapia ocupacional uma vez na semana.
Flávia	12 anos. Com laudo de atraso neuropsicomotor, apresenta tetraplegia espástica, atraso cognitivo e ausência de oralidade. Tem acompanhamento com neurologista, nutrólogo e nutricionista de hospital federal, em município vizinho. Buscando auxílio em diferentes instituições, a família recebe orientação da área da terapia ocupacional, fisioterapia e fonoaudiologia. Semanalmente faz fisioterapia.
Rodrigo	7 anos. Tem laudo de paralisia cerebral, encefalopatia crônica e seqüela psicomotora indicando a necessidade de reabilitação motora e cognitiva. Faz acompanhamentos médicos em estabelecimento de saúde do município, realizando, também fisioterapia semanalmente.

Fonte: Elaboração própria.

Informação: Foram utilizados nomes fictícios, de acordo com as boas práticas de pesquisa.

Também foram sujeitos participantes, as docentes do ensino comum e do AEE, e as gestoras das instituições de ensino. Considerando a grande quantidade de materiais coletados e a proposta que fazemos para este capítulo, vamos destacar as situações observadas em campo com o estudante Rodrigo nos momentos de interação com a professora do AEE, Daiana.

Como procedimentos de pesquisa, realizamos: observação participante (com registros em diário de campo e de filmagem), e entrevistas semiestruturadas com as equipes.

Na análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo (Bardin, 1977) e pela abordagem microgenética (Góes, 2000). A análise microgenética foi imprescindível para a observação dos estudantes, considerando-se as limitações na comunicação. Por meio dessa forma de análise, foi possível perceber as intenções significativas, bastante sutis, uma vez que os nossos estudantes não eram oralizados e ainda apresentavam questões motoras que também impactavam na comunicação.

Realizamos a triangulação dos dados obtidos em cada fonte adotada: transcrição dos vídeos obtidos com as filmagens; transcrição dos áudios das entrevistas e os registros realizados em diário de campo.

Após esse trabalho, elencamos núcleos temáticos identificados na análise de conteúdo, sendo eles: a) Recursos materiais funcionando como instrumentos de compensação; b) Recursos humanos trabalhando colaborativamente, viabilizando a compensação; e c) Suportes para além do contexto de escolarização.

Resultados

A pesquisa mostrou que para a efetivação de uma escolarização, objetivando o desenvolvimento dos sujeitos, é fundamental que se garantam determinadas condições e suportes. Esses suportes podem ser efetivados por meio de recursos materiais (como, por exemplo, os de tecnologia assistiva); recursos humanos (professores, mediadores ou agentes de apoio à inclusão, demais funcionários, outros estudantes...), ou por meio de serviços e políticas como é o caso do atendimento educacional especializado – AEE.

Na análise dos dados, observamos como o AEE é fundamental nesse contexto, ainda que tenhamos a clareza de que somente as ações dentro da escola não sejam suficientes para que a realidade de

inclusão educacional de fato aconteça, sendo urgente o estabelecimento de parcerias intersetoriais (Pletsch; Sá; Mendes, 2021).

Segundo pesquisadores da área (Souza; Pletsch, 2015; Braun; Marin; Glat; Estef, 2021 e outros), a proposta do trabalho pedagógico no AEE pauta-se no ensino, a partir de outras linguagens e recursos, sem a repetição de procedimentos usados na sala de aula do ensino comum, considerando o planejamento geral da turma e os objetivos previstos no planejamento educacional individualizado (PEI). Tanto a organização quanto a intensidade do acompanhamento são dadas pela necessidade observada no desenvolvimento do estudante, durante o processo de escolarização.

Nas observações realizadas em sala de recursos, durante a pesquisa, notamos a atenção e o carinho com os estudantes, a preocupação em cuidar deles, no entanto, as práticas pedagógicas pareciam se fundamentar mais no aspecto afetivo, em detrimento a uma prática que objetivasse avanços em relação ao processo de aprendizagem os estudantes:

Quadro 2: Vinheta de observação no AEE - “Vamos cantar?”

Duração do vídeo: 32s (Recorte de vídeo com total de 1min 50s)
Descrição
Professora Daiana bate com potes tipo casca de coco, segurando a mão de Rodrigo, acariciando-a e cantando: “Hoje é sexta-feira dia de alegria! [Rodrigo olha para ela] você sabe! Vamos cantar! Hoje é sexta-feira dia de... alegria!”. Começa com outra música, ainda batendo com o coco: “Bom dia tia Maíra como vai? Pam, pam, pam! [bate com os potes e Rodrigo não para de olhar para Daiana] Bom dia tia Maíra como vai? Pam, pam, pam! [bate com os potes] vai... toca... Bom dia Rodrigo como vai? Pam, pam, pam! [bate com os potes e Rodrigo sorri] Bom dia Rodrigo como vai? Pam, pam, pam! [bate com os potes e Rodrigo sorri novamente] vai canta! Bom dia tia Sandra como vai? [Rodrigo abaixa a cabeça, a professora para e faz carinho em seus cabelos]”.

Fonte: Elaboração própria.

É importante ressaltar que reconhecemos a importância da música e desse tipo de interação para o desenvolvimento, bem

como da afetividade. Todavia, as práticas pedagógicas deveriam avançar para além disso. Também verificamos essa questão de forma similar em exercícios que a professora denominava de estimulação, mas que pareciam não ter um propósito específico e ocupavam boa parte do tempo do atendimento. Os quadros a seguir trazem situações observadas em campo que exemplificam essas questões:

Quadro 3: Vinheta de observação no AEE – “Vamos tocar na sua banda?”

Duração do vídeo: 22s (Recorte de vídeo com total de 5min 58s)
Descrição
Rodrigo está na sala de recursos e a professora encaixa em sua mão direita, um chocalho: “Vamos tocar na sua banda? [sacode o chocalho e Rodrigo a observa] oh... [sacode perto do ouvido de Rodrigo, abaixa a mão de ele e se afasta. Há uma pausa no vídeo. É retomado com Rodrigo olhando para a câmera e a professora fazendo-o balançar o chocalho].

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4: Vinheta de observação no AEE – “Olha a banda!”

Duração do vídeo: 51s (Recorte de vídeo com total de 5min 58s)
Descrição
A professora pega outro chocalho: “Vamos... sacode aqui para a gente começar... olha a banda! Olha a banda! [Rodrigo olha para Daiana] olha a banda! [ela sacode chocalho segurando a mão de Rodrigo] banda, banda, banda, banda!”. Continuam balançando o chocalho e Rodrigo olha para a câmera: “Olha a banda, banda! Olha a banda! A banda do Ro! [professora volta com o outro chocalho para a mão esquerda de Rodrigo e permanece com o segundo na mão direita, balançando-os juntos] oh... balança o primeiro chocalho próximo ao ouvido do aluno. Rodrigo sorri e emite som] eh eh... [professora repete a ação. Rodrigo sorri e tenta colocar os dois chocalhos na boca] “não... sem comer... Não, não... nada de colocar na boca”. Rodrigo fica olhando para Daiana. Ela diz novamente que ele não pode colocar os brinquedos na boca.

Fonte: Elaboração própria

Rodrigo gostava do tom de brincadeira que Daiana dava nesses momentos, e de fato era notório que eram situações de interação com ele correspondendo. A questão é que esse tipo de prática acabava por não ter encaminhamentos, para que se explorasse a apropriação de novos conceitos, aproveitando melhor a interação e a resposta do estudante.

Infelizmente, ainda são comuns práticas pedagógicas voltadas para a educação sensório-motora e exercícios para os órgãos dos sentidos, principalmente para estudantes com comprometimentos mais severos (Mori, 2016).

O desenvolvimento é concebido como um processo culturalmente organizado, no qual a aprendizagem em contextos de ensino é imprescindível: “A organização cultural do desenvolvimento geral e, especificamente, cognitivo se refere, em última instância, à ação educativa em sentido amplo” (Baquero, 1998, p. 26). Ainda podemos acrescentar que esse processo também acontece no ambiente familiar, mas que é na escola que adquire especificidade crucial. Isso nos indica a relevância da sistematização do ensino para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, que de acordo com a perspectiva histórico-cultural são as estruturas mentais mais elaboradas tais como raciocínio, memória e linguagem, por exemplo.

Assim, mesmo os exercícios aparentemente simples devem abordar fatos e fenômenos científicos, desenvolvimento dos sentimentos, percepções e imaginação. A este respeito, Kassar (2013), pautando-se na perspectiva histórico-cultural, diz que precisamos valorizar todas as experiências, principalmente quando estas são vivenciadas pelos sujeitos com maiores comprometimentos. Igualmente, destaca que mesmo os aspectos considerados elementares, exigem dos sujeitos elaborações que envolvem processos complexos. Deste modo, a partir da interação social, ocorre o desenvolvimento de processos psicológicos superiores, mesmo que à princípio pareçam somente biológicos.

Em outra atividade, em que é proposto a Rodrigo cobrir com tinta guache laranja a letra inicial de seu nome, por mais que

parecesse ser um exercício, envolvendo um conteúdo ou conhecimento mais científico – identificação da letra inicial do nome – acabou por não ter avançado para além da ação da professora de molhar o dedo do estudante na tinta, e ela mesma o conduzir na realização da atividade. Não foi promovida a significação daquele registro, parecendo ser apenas uma proposta de atividade, em papel, para que depois fosse mostrada à família do estudante. O quadro que se segue é transcrição de um trecho dessa atividade:

Quadro 5: Vinheta de observação no AEE – “Vamos fazer o R”

Duração do vídeo: 1min 12s (Recorte de vídeo com total de 5min 13s)
Descrição
<p>Professora Daiana está colocando o dedo de Rodrigo em pote de tinta laranja: “Vamos colocar o dedinho na tinta para a gente pintar. Vamos? Vamos fazer o “R” de Ro? [Rodrigo sorri] você vai aprender o R. de Ro. Vamos?”. “Ele vai fazer, ele vai fazer... vai... não vai Ro? [para de mexer na tinta e pergunta chegando para trás olhando Rodrigo que ri] hein?”. Professora volta a mexer na tinta, colocando o dedo de Rodrigo, molhado com a cor laranja, sobre o papel, fazendo-o riscar o papel: “Assim... [uma funcionária passa pela sala e fala que o pagamento começou a cair na conta. Todos comemoram] Ro! Ro! [professora chama a atenção de Rodrigo, levantando o pote de tinta. Passa o dedo dele na tinta e depois na folha] A professora comenta sobre o pagamento: “Quando sair o da Sandra é que eu vou ficar feliz... aí penso que eu vou ficar feliz!”. Percebendo que Rodrigo não está prestando atenção, a professora fala com ele: “Hei Ro! [Sandra dá batidinhas na mesa] não tomou café hoje não? Tomou café hoje não? [Rodrigo olha e sorri] olha aqui a tinta. Olha aqui a tinta!” [professora continua passando no dedo de Rodrigo para a atividade] “Vai pintar a perninha agora [Daiana conduz o dedo de Rodrigo que fica olhando para cima, na direção da cabeça dela] perninha do ‘R”.</p>

Fonte: Elaboração própria.

O trecho confirma a nossa constatação de que a atividade não estava sendo significativa para o estudante, que se dispersa e nem

mesmo, para a docente, que acaba perdendo o foco, mediante à interrupção realizada pela funcionária que passou pela sala.

Lembramos que Vigotski propõe que as atividades escolares sejam integradas, contemplando conteúdos que façam a criança pensar. O teórico ressalta que é necessário ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação (Vigotski, 2009). Assim, mesmo os exercícios aparentemente simples devem abordar fatos e fenômenos científicos, desenvolvimento dos sentimentos, percepções e imaginação. A este respeito, Kassir (2013) frisa que é necessário valorizar todas as experiências, principalmente quando essas são vivenciadas pelos sujeitos com maiores comprometimentos.

Nesse sentido, é importante que se façam propostas de atividades que de fato contribuam para o desenvolvimento do raciocínio, pensamento e de outras estruturas psicológicas, que não necessariamente, se constituiriam com a repetição mecânica de traços, ignorando que muitas vezes, o estudante não tem condições motoras para realizar a atividade com autonomia.

Não observamos por exemplo, a apropriação de práticas, utilizando recursos de tecnologia assistiva ou de comunicação alternativa, que poderiam contribuir para ações para a constituição da linguagem e, até mesmo, possibilitar comunicação (Rocha, 2014). No dia a dia nas escolas, chegamos a observar a utilização de alguns recursos para facilitar na realização das atividades, mas não necessariamente pautados nas possibilidades que as TA's abarcam ou nos pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (Zerbato; Mendes, 2021), para a efetivação de acessibilidade ao ensino e ao currículo ou para a construção de maior autonomia. Os quadros a seguir exemplificam:

Quadro 6: Vinheta de observação no AEE – “Pintando a mão”

Duração do vídeo: 1min 31s (Recorte de vídeo com total de 7min 41s)
Descrição
Carla seca a boca de Flávia com uma toalha enquanto fala: “Vai pintar a mão... a palma da mão de vermelho... [Flávia está com a cabeça um pouco caída para o lado esquerdo. Mexe no cartão que nela está pendurado. Professora mostra folha em branco para ela e continua a falar] vai poder carimbar aqui oh... para ficar bem bonito para a mamãe. Tá legal?”. Professora coloca a folha na mesa e sobre ela um pote com tinta vermelha. Fala: “Vou pintar com essa tinta vermelha”. Pega a mão esquerda de Flávia e a puxa devagar para si. Abre-a e tenta pintar. Comenta que não consegue jeito para apoiar a mão da aluna para fazer a atividade. A professora para e vai buscar mesa adaptada que tem na sala.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 7: Vinheta de observação no AEE – “Riscando uma folhinha”

Duração do vídeo: 36s (Recorte de vídeo com total de 1min 13s)
Descrição
Rodrigo está sentado com uma mesa adaptada encaixada em sua cadeira de rodas. A professora Daiana está segurando sua mão, conduzindo-a em uma atividade. Para tanto, o ajuda a segurar um giz bem grosso para riscar uma folhinha.

Fonte: Elaboração própria.

Na literatura nacional, encontram-se várias publicações sobre indicações de recursos de tecnologia assistiva (TA) às crianças com paralisia cerebral, que em muitos casos leva a quadros de múltiplas deficiências. O uso dos recursos de tecnologia assistiva (TA) visam favorecer não apenas a qualidade de vida, mas também o desempenho escolar. A utilização de recursos pertinentes à área da TA é defendida como facilitadora ao processo de aprendizagem do estudante. O uso de mesa adaptada registrado nas vinhetas assim como a opção de usar um giz mais grosso, são recursos que poderiam ser utilizados como importantes estratégias provenientes dessas áreas. No entanto, conforme já mencionamos, recursos e

práticas pautadas na TA em si não estavam disponíveis em nenhuma das duas escolas que acompanhamos.

Em nossa análise, apesar da falta desses recursos, estratégias da área poderiam ser utilizadas para a construção de recursos adaptados por exemplo. No entanto, parece-nos que não havia o conhecimento de que a implementação disso poderia contribuir muito eficazmente nos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente para a efetivação de escolarização propiciando desenvolvimento.

Outro aspecto que vale destacar em meio aos dados, é a respeito da organização e forma de atendimento aos estudantes no AEE. A presença de outro estudante junto, com perfil totalmente discrepante do de Rodrigo, acabava também por tornar difíceis os momentos de atendimento na sala de recursos. Nem sempre realizavam as mesmas atividades e a professora se alternava entre os estudantes:

No AEE, havia outro aluno também. A professora dedicou-se ao outro aluno enquanto Rodrigo estava olhando o aramado. Depois ficou brincando com ele com um brinquedo de girar e encaixe de letrinhas. Por fim, pegou chocalho e levou os dois alunos para suas salas (Registro em Diário de Campo – Escola 2).

Esse registro sintetiza um pouco dessa dinâmica de atendimento aos dois. Quando perguntamos se não haveria outro horário para atender esse outro estudante, a docente esclareceu que não conseguia fazer atendimentos individuais por causa do quantitativo de estudantes. Também não conseguiria combinar os perfis das duplas ou grupos porque também tinha que ir de acordo com os horários de terapias ou de organização nas salas de ensino comum (o estudante também não era atendido no contraturno). De fato, o quantitativo de estudantes na sala de recursos era alto e isso dificultava a organização dos horários. Segundo Souza e Pletsch (2015), essa questão do quantitativo de alunos é recorrente em escolas de diversas redes da Baixada Fluminense. Questões como essa se somam aos muitos desafios para a efetiva escolarização de

estudantes público da educação especial, no nosso país, como um todo (Pletsch, 2020).

Outro aspecto observado, durante a atividade, é que parecia ser comum, a professora concluir o trabalho na sala antes de terminar o horário de atendimento:

Daiana pegou instrumentos e ficou brincando com ele. Também cantou e ele ficou sorrindo. Em seguida, pegou massinha e ficou massageando as mãos dele. Havia bastante ruído das crianças alvoroçadas do lado de fora e a professora comentou que ele estava interessado era nisso. Faltando ainda metade do horário, a professora perguntou se ele queria ir ficar com os colegas da turma. Ele sorriu e ainda balançou a cabeça numa atitude que nos pareceu afirmativa e consciente. A professora comentou que gosta de usar tempo do AEE para acompanhar Rodrigo com os colegas na turma (Registro em Diário de Campo – Escola 2).

Nesse dia, o outro estudante havia faltado, assim a docente resolveu ir com Rodrigo para a turma. Isso é válido, quando a intenção é fazer esse acompanhamento na turma com uma proposta colaborativa e de parceria com o ensino comum, conforme Braun e Marin (2016) sugerem. No entanto, essa ação deveria ocorrer para a realização de mediações nesse espaço de interação, com os pares, ou colocar em prática estratégias planejadas e pensadas para a atividade que estivesse sendo realizada com a turma, objetivando que Rodrigo tivesse o melhor aproveitamento possível, nesse momento, acreditamos que, também, seria profícuo para o favorecimento da articulação com a professora regente e a mediadora (agente de apoio à inclusão – AAI), até mesmo se o objetivo fosse ir para a sala para apenas avaliar e observar Rodrigo, no contexto do ensino comum, isso teria sido válido.

Mas, observamos que a iniciativa de ir para a sala ocorreu muito mais por terem sido esgotadas as possibilidades de atividades no espaço da sala de recursos e assim cumprir o restante do tempo. Tudo isso nos evidenciava a não realização de planejamento das ações pedagógicas. Cabe, então, alguns

questionamentos: Havia tempo de planejamento para a docente do AEE? Se havia, era o suficiente e compatível para que pudesse realizar esse planejamento e forma colaborativa com o ensino comum? A docente do AEE tinha conhecimento de temas e estratégias que poderiam fazer a diferença no planejamento de suas ações com seus estudantes?

No acompanhamento em campo, se constatou que até havia carga horária de planejamento, mas não era apenas para esse fim. Além de ser destinada para a construção de materiais e tentativas de interlocução com as famílias e serviços de apoio para os estudantes, também era destinada à realização de visitas nas salas de aula, inclusive de estudantes que tinham matrícula no ensino comum, em outras unidades de ensino. Além de tudo isso, há de se ressaltar que os professores do ensino comum não tinham a garantia de carga horária de planejamento que fosse compatível com a do AEE – enfim, planejamento integrado e, até mesmo a possibilidade de elaborar coletivamente o planejamento educacional individualizado (PEI) ficavam praticamente inviabilizados.

Isso, infelizmente impactava em práticas mais rasas, inclusive, no AEE, que somada à falta de recursos adequados resultava em não realização de propostas mais problematizadoras para estudantes como Rodrigo no AEE. Por vezes, isso foi justificado pela docente, devido à falta de materiais e recursos na sala:

[...] aqui na minha sala de recursos faltam uma multimídia, falta... acho que o aluno com deficiência múltipla já não tem a mobilidade, e, recurso mesmo de, recurso visual, recurso sensorial... então, isso tudo, também falta e seria ótimo para uma, um avanço né? Nem que seja pouco, mas que a gente consiga alguma coisa. (Transcrição de entrevista realizada com a professora de sala de recursos/AEE - Escola 2).

De fato, a sala de recursos em questão, nem deveria receber esse nome. Muito menos ser considerada como multifuncional, conforme disposto na política pública (Brasil, 2009), pois não o era. Não havia nenhum recurso dos quais, comumente são

correspondentes a uma sala de recursos, tal como proposta pelo Ministério da Educação. Sem computadores, televisão, recursos de tecnologias assistivas... As salas continham apenas mesa, cadeiras, estantes com alguns jogos e outros materiais pedagógicos. Havia uma impressora cujo computador estava na secretaria da escola... Essa falta de materiais nas salas de recursos tem sido evidenciada em outras investigações (Braun; Vianna, 2011; Pletsch, 2012; Souza; Pletsch, 2015 dentre outros). Segabinazzi, Mendes e Pletsch (2015), por exemplo, verificaram essa questão da ausência de materiais e recursos em salas do AEE, bem como a dificuldade de gerenciamento para a sua distribuição e manutenção em um município da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Tal aspecto, certamente, impacta mais ainda no atendimento para estudantes com deficiências mais severas.

Algumas considerações...

Não é nossa intenção culpabilizar docentes, pois ainda que consideremos que as práticas pedagógicas deveriam ser repensadas, observamos as dificuldades em acessar materiais e recursos, bem como problemas como falta de estrutura e possibilidades para o professor de AEE organizar os atendimentos e planejar as suas ações.

É importante, também, discutir a organização do AEE que nem sempre é passível de se efetivar devido as dificuldades gerais dos contextos de ensino. Entendemos que é necessária a reflexão crítica sobre o que é proposto ao AEE na política de educação especial e o seu papel no processo de escolarização.

Segundo Vigotski (1997), a função da escola está em mediar o conhecimento científico, sendo assim, o professor precisa oferecer situações formais de ensino e aprendizagem. Por isso, concordamos com Souza e Dainez (2016), de que é necessário problematizar as condições de escolarização desses sujeitos, especialmente, daqueles que apresentam comprometimentos mais severos e que, por isso, têm ainda menos considerados os seus

potenciais, como no caso do desenvolvimento de estruturas psicológicas superiores:

[...] assumindo que o desenvolvimento humano tem uma base orgânica que é impregnada da dimensão histórico-cultural e que a deficiência coloca em perspectiva a formação social e semiótica das funções psicológicas, problematizamos as condições, os modos de participação e as possibilidades de inserção de um aluno com deficiência múltipla no cotidiano escolar (2016, p. 61).

Esta citação nos leva a questionar os propósitos de uma educação que se propõe para todos, mas que carrega a contradição de permitir que os sujeitos estejam presentes, sem serem presentes de fato. Neste contexto, destacamos a importância das práticas pedagógicas num processo de escolarização que propicie desenvolvimento, pois acreditamos que pela dimensão sociocultural o desenvolvimento de todos os sujeitos é possível. Neste cenário, é primordial garantir suportes e intervenções ou o mínimo de possibilidades para que estudantes com deficiência múltipla possam ter participação e interação no ambiente escolar. Na pesquisa, vimos o quanto que o AEE é imprescindível para o desenvolvimento dos estudantes, mas também, o quanto precisa ser pensado e repensado para que de fato contribua, nesse contexto e se concretize de forma satisfatória, como um suporte para a efetivação de uma escolarização inclusiva, que oportunize todas as dimensões do desenvolvimento dos estudantes.

Por fim, para a superação das dificuldades observadas, também é necessário a transformação da prática pedagógica, o que não se restringe aos docentes atuantes no AEE. O planejamento de uma prática pedagógica eficiente favorecerá os processos de ensino e aprendizagem, possibilitando desenvolvimento dos estudantes, ainda que com deficiências severas, como a múltipla.

Ressaltamos que essas mudanças passam pela necessidade de investimento contínuo na formação de professores, tendo em vista estudos que abordem aspectos sobre desenvolvimento humano e as possibilidades para a garantia de uma escolarização que o

propicie, pois acreditamos que pela dimensão sociocultural, uma efetiva inclusão educacional desses sujeitos é possível.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa, 13).
- BAQUERO, R. **Vygostky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa: Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona. 1970.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf/>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 02/10/09**. Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Ed. Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf/. Acesso em: 10 dez 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm/. Acesso em: 10 dez 2024.
- BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.
- BRAUN, P.; MARIN, M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: EDUR, 2011, p. 23-34.

CAMPOS, É. C. V. Z. **Desenvolvimento do Comunika**: aplicativo para comunicação de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus. RJ, 2022. 318p. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2022.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho, 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EduERJ, 2012. (Série Pesquisa em Educação).

GLAT, R.; ESTEF, S. Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva. **Olhar de Professor**, vol. 24. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68466219096/html/>. Acesso em: 10 dez 2024.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, (50), p 9-25, 2000.

KASSAR, M. de M. Configuração da educação especial no contexto da política de educação inclusiva no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, vol. 16(S1), 172-177, 2016.

MARIN, M.; BRAUN, P. Currículo e diferenciação pedagógica-uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, vol. 10, e020010, 2020.

MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 11, nº 1, jan./jun. 2008.

MORI, N. N. R. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, vol. 38, n. 1, p. 51-59, 2016.

PLETSCH, M. D. Uma análise sobre o atendimento educacional especializado: políticas, práticas e formação de professores. **InterMeio - Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, Campo Grande, vol. 18, n. 36, p. 150-161, jul/dez, 2012.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momentos: diálogos em educação**, vol. 29. n. 1. p. 57-70. Jan-abril, 2020.

PLETSCH, M. D. *et al.* A favor da escola pública: a intersetorialidade como premissa para a educação inclusiva. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, vol. 22(66), p. 11–26, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/58619/>. Acesso em: 10 dez 2024.

ROCHA, M. G. de S. da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural**. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEduc do Instituto de Educação. UFRRJ, Nova Iguaçu, RJ. 2014.

ROCHA, M. G. de S. da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências**. Seropédica (RJ). 2018. 308 p. Tese (Doutorado em Educação) - PPGEduc do Instituto de Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2018.

ROCHA, M. G. de S da; PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Horizontes**, Periódico Quadrimestral do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco, vol. 36, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/issue/view/29/>. Acesso em: 10 dez 2024.

SEGABINAZZI, M. *et al.* O Estudo dos Campos de Tradução de uma mesma Política: Análise das Tecnologias Digitais no AEE. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 103-126, jan./jun. 2015.

SOUZA, F. F. de.; PLETSCH, M. D. Atendimento educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. *In: Educação e Fronteiras*, Dourados/MS, v. 5, n. 13, p. 137-148, maio/ago. 2015.

SOUZA, F. F. de; DAINÉZ, D. Condições e modos de participação de um aluno com deficiência múltipla no cotidiano escolar do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís. MA, vol. 23, n. 2, mai./ago. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Vol. V. Madrid: Visor, 1997. (Obras escogidas).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Textos de Psicologia).

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 37(4), p. 861-870, 2011.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. e233730, 2021.

Imagem corporal em crianças e adolescentes surdos: implicações nas aulas de Educação Física

Rafaela Pinheiro Lacerda
Natalia Macedo Nunes
Fabiane Frota da Rocha Morgado

Introdução

A Imagem Corporal deve ser compreendida como multidimensional, complexa e contextual (Landor *et al.*, 2024). Assim, tal conceito se refere às cognições, aos afetos e aos comportamentos relacionados ao tamanho e à forma do próprio corpo, além de, características da aparência, tais como tom e condição da pele, características faciais, cabelo, envelhecimento, tônus do corpo, expressão de gênero, função corporal e habilidade (Landor *et al.*, 2024).

Na teoria da Imagem Corporal, diferentes perspectivas podem ser tomadas como suporte teórico para o entendimento e a problematização de seu conceito, a exemplo da perspectiva Social, Psicodinâmica, Cognitivo Comportamental, Teoria do Processamento da Informação e Neurológica (Campana; Tavares, 2009). Dentre estas, destaca-se a perspectiva Socioestrutural-Interseccional da Imagem Corporal, que visa capturar as desigualdades corporais racializadas, destacando ideias, práticas e experiências da aparência de todas as pessoas e de todos os corpos. Possibilitando, assim, interromper e realinhar as redes de poder e privilégios que atravessam os diferentes corpos (Landor *et al.*, 2024).

Compreendendo a relevância desta perspectiva, no entendimento mais abrangente e complexo sobre o corpo, surge o questionamento sobre como a população de crianças e adolescentes

surdos elaboram estratégias para o desenvolvimento de sua Imagem Corporal. Sabe-se que a compreensão dessa temática na área da Educação, especialmente, na área da Educação Física Escolar, pode contribuir para que professores(as), pesquisadores(as) e estudiosos(as) do tema possam adotar medidas pedagógicas assertivas e consistentes para a tematização do conteúdo da Imagem Corporal nas aulas, de modo a viabilizar que os(as) estudantes sejam críticos e reflexivos a esse respeito.

O desenvolvimento da Imagem Corporal pode ser considerado positivo ou negativo. A Imagem Corporal positiva está relacionada a atitudes de afeto, amor e respeito para com o próprio corpo (Tylka; Wood-Barcalow, 2015); por outro lado, a Imagem Corporal negativa, refere-se a um desgosto profundo com o próprio corpo ou com a aparência corporal (Morgado *et al.*, 2013).

Segundo Dolto e Nasi (1991), a Imagem Corporal começa a ser construída já no período uterino. E, ao nascer, a criança é introduzida em um meio social com características próprias e valores sobre beleza e atratividade física bem definidos, sendo influenciada por esse contexto a assimilar estes conceitos (Kearney-Cooke, 2002). Complementarmente, de acordo com Neves *et al.* (2017, p. 332), "desde a mais tenra idade, o indivíduo, na busca de um corpo ideal, pode ter sua Imagem Corporal afetada". As autoras ainda destacam que a Imagem Corporal negativa na infância pode acarretar o desenvolvimento de psicopatologias futuras (Neves *et al.*, 2017).

Registros na literatura sinalizam que estudantes surdos, não apresentam limitações para se inserirem nas aulas, entretanto, é necessário que os(as) professores(as) sejam formados para atuarem no contexto da Educação de Surdos e engajados para que ocorra um processo de comunicação e ensino e aprendizagem mais eficaz (Winnick, 2004; Santos Filha, 2011), incluindo a tematização da Imagem Corporal.

Assim, se torna urgente entender a produção científica sobre a Imagem Corporal em crianças e adolescentes surdos, visando criar subsídios para a realização de estudos futuros no ambiente escolar, objetivando a inserção da temática Imagem Corporal nas aulas de

Educação Física. Vislumbrando, assim, o desenvolvimento de uma Imagem Corporal positiva ao longo da vida dos(as) estudantes.

Diante do exposto, o presente estudo objetiva conhecer a literatura científica acerca dos estudos sobre Imagem Corporal em crianças e adolescentes surdos, bem como as implicações desses estudos no contexto pedagógico das aulas de Educação Física.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo é caracterizado por uma revisão narrativa da literatura, considerada apropriada para descrever e discutir o estado da arte de uma determinada temática, possibilitando entendimentos teóricos e contextuais (Rother, 2007). Assim, conseguimos conhecer as produções científicas relacionadas à Imagem Corporal em crianças e adolescentes surdos e tensionar sua tematização nas aulas de Educação Física escolar.

Para tanto, foi realizada uma busca em inglês nas bases científicas *PubMed*, *Web of Science* e *PsycInfo*, com os seguintes descritores: *deaf*, *deafness*, *children*, *adolescent*, *body image*, *self-esteem*, *self-concept*, *body satisfaction*, *body dissatisfaction*, *self-image*, *body identity*, *body representation*, *body schema* e *body appreciation*. É válido salientar que não houve limitação temporal para que fosse alcançada a maior quantidade de artigos científicos.

Os dados seguem apresentados em tópicos subsequentes, com o intuito de propiciar ao leitor uma visão geral, em relação à Educação de Surdos, à Educação Física Escolar com alunos surdos e à Imagem Corporal de crianças e adolescentes surdos, culminando em uma visão crítica acerca da tematização da Imagem Corporal com alunos surdos, com o foco principal nas aulas de Educação Física.

Educação de Surdos

Antes de adentrarmos à discussão central do texto, se faz necessária a contextualização inicial sobre a Educação de Surdos. Nos últimos anos, houve um avanço significativo na legislação e nas políticas públicas de inclusão social de surdos. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394, de 24 de dezembro de 1996, favoreceu o processo de mudanças no sistema educacional, visando à educação para todos. Ou seja, a inclusão deveria se tornar norma nas escolas comuns (Brasil, 1996).

Recentemente, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, alterou a LDB para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, que passa a vigorar com o seguinte capítulo V-A: Art. 60-A:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, cap. V, Art. 60).

Essa alteração na LDB representa uma grande conquista do movimento surdo a favor das escolas bilíngues para surdos, que historicamente, luta para que suas demandas educacionais sejam desvinculadas das discussões do campo da Educação Especial (Hojas; Silva, 2023).

Ao pensar o bilinguismo, refletimos sobre o conhecimento e o domínio, mesmo que em diferentes níveis, de duas línguas. Na Educação Bilíngue de Surdos, estas duas línguas são a Libras e o Português escrito. Mas não se restringe a ensinar e a se comunicar em Libras, envolve também questões culturais, valorização do protagonismo surdo na história e na cultura, uso de metodologias de ensino que priorizem a visualidade e que ensinem a língua

portuguesa como segunda língua, sem exigir a oralização da mesma, a produção dos materiais didáticos e disponibilização de informações devem priorizar a expressão em Libras, assim como as avaliações precisam, prioritariamente, ocorrer em Libras, fazendo uso de tecnologias para o registro das mesmas, se necessário. Portanto, a metodologia, o currículo escolar, os conteúdos/objetos de conhecimento, os objetivos e formas de avaliação devem estar em consonância com esta vertente de ensino (Müller; Karnopp, 2015).

No que se refere à aquisição da comunicação para crianças surdas, estudos defendem que deve ser garantida por meio da linguagem visual espacial, no caso do Brasil, por meio da Libras (Karnopp; Quadros, 2001; Skliar, 2012; De Oliveira; Dionysio, 2023). Nesse contexto, se uma criança chega à escola sem habilidades de comunicação, o enfoque deve ser voltado para recuperar o processo de aprendizado da comunicação, utilizando a linguagem visual e espacial.

Dessa forma, conforme Campos (2013), um professor com alunos surdos em sua turma deve levar em conta as particularidades na forma como esses estudantes compreendem e constroem significados, destacando a experiência visual como a principal característica. A prática pedagógica precisa reconhecer e adaptar os aspectos didáticos e metodológicos à língua de sinais e à cultura surda.

Portanto, no presente estudo, consideramos a perspectiva socioantropológica de surdez, que busca romper com a visão de deficiência e patologia vinculada aos surdos. Na perspectiva socioantropológica, a surdez é vista como uma diferença linguística e cultural, "situada nos discursos e práticas associadas às minorias linguísticas e culturais, constituidoras de culturas e identidades surdas, a partir de uma forma diferente de perceber o mundo, o das experiências visuais" (Coutinho, 2015, p. 35). Portanto, entende-se a surdez como uma experiência visual "e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual" (Skliar, 2012, p. 28).

Educação Física Escolar com alunos surdos

Sabe-se que a escola é o local onde as crianças surdas, em sua grande maioria, têm seu primeiro contato com sua língua natural, a Língua de Sinais. Sendo assim, alguns conhecimentos básicos que as crianças ouvintes adquirem naturalmente, desde o nascimento, para as crianças surdas chegam com atraso. Esse atraso se deve à falta de comunicação em sua língua natural no período da pré-escola.

A escola se torna o ambiente que apresenta a língua natural para essas crianças, que se sentem acolhidas e capazes. Ou seja, a escola passa a ser responsável por apresentar o mundo para essas crianças, que são privadas de informações com significados. Assim, acabam ficando vulneráveis no ambiente familiar, excluídas do meio social e imersas ao ambiente das mídias sociais; sem nenhum filtro, esclarecimento ou orientações. Desse modo, a escola assume o papel de educar, acolher, ensinar, discutir e apresentar conceitos importantes, tais como, Imagem Corporal. Pois, possivelmente, se a escola não assumir este papel, as famílias, que em sua maioria carecem de comunicação com seus filhos surdos, terão maiores dificuldades de realizar essas discussões.

A Educação Física Escolar não deve se basear em pressupostos que sustentam uma prática pedagógica meritocrática e excludente, que valoriza apenas o indivíduo forte e ágil, distanciando-o de sua condição como sujeito histórico. Em vez disso, sua prática deve considerar que a Educação Física deve estar interligada de forma dialética com questões sociais, políticas, econômicas e culturais, visando uma formação humana integral (Soares *et al.*, 1992).

Na Educação Física Escolar, a maioria dos alunos surdos não enfrenta limitações para participar das aulas. No entanto, é essencial que os professores recebam formação específica para trabalhar com esse grupo e estejam engajados, a fim de garantir um processo de comunicação e ensino-aprendizagem mais eficaz (Winnick, 2004; Santos Filha, 2011).

Em uma revisão sistemática sobre o processo de inclusão do aluno surdo na Educação Física Escolar, Lacerda *et al.* (2020)

apontam que são escassos estudos sobre a temática e que as pesquisas selecionadas dos últimos cinco anos sugerem que os alunos surdos possuem interesse nas aulas de Educação Física, falta domínio da Libras por parte dos professores de Educação Física, estratégias de ensino utilizadas pelos professores podem ser eficazes no processo inclusivo, é recorrente a ausência do intérprete de Libras nas aulas de Educação Física e, por fim, a inclusão tem avançado lentamente.

As estratégias de ensino são muito importantes nas aulas de Educação Física para surdos, entretanto, poucos são os materiais disponíveis na literatura que dão suporte ao professor. Segundo Buenaga, Ferreira e Pimentel (2022), para contemplar e incluir os alunos surdos, o professor de Educação Física deve se comunicar em língua de sinais, utilizar como apoio da língua de sinais o uso de imagens, e tomar como base as estratégias visuais. Ademais, ressaltam que "Ao ensinar uma nova brincadeira, ensina-se regras, condutas, novos conceitos e terminologias e, estimula-se a expressão pelo indivíduo, possibilitando o desenvolvimento integral do aluno surdo" (Buenaga; Ferreira; Pimentel, 2022, p. 21).

A literatura tem apontado que a Educação Física possui grande potencial para viabilizar possibilidades para que os jovens experimentem o próprio corpo e o dos outros, por meio do movimento e das práticas corporais diversificadas (Barker *et al.*, 2022), sendo de grande valia a inserção do conteúdo Imagem Corporal no componente curricular.

Reflexões sobre Imagem Corporal em crianças e adolescentes surdos e suas implicações para as aulas de Educação Física

Os estudos sobre Imagem Corporal em crianças e adolescentes surdos têm objetivado verificar diferentes facetas desse construto, dentre as quais se destacam a autoestima e o autoconceito. O termo autoestima pode ser compreendido como o aspecto avaliativo e emocional da percepção de nós mesmos, enquanto o autoconceito

o aspecto cognitivo/conhecimento da percepção de nós mesmos (Campbell; Lavalley, 1993).

Lu *et al.* (2015), por exemplo, analisaram a autoestima em adolescentes chineses surdos. De acordo com os autores, os alunos surdos chineses matriculados em escolas de Educação Especial tinham menor autoestima do que seus pares ouvintes, porém, a satisfação global com a vida dos alunos surdos era comparável à de seus pares ouvintes, e a aparência física percebida dos alunos surdos excedia a de seus pares ouvintes. Esses autores indicam que a escola especial chinesa pode ser mais adequada para satisfazer as necessidades socioemocionais de alunos surdos e que potenciais intervenções podem ser aplicadas para aumentar o bem-estar subjetivo em adolescentes surdos.

Já Boerrigter *et al.* (2021), ao verificarem o autoconceito em crianças e adolescentes holandesas usuários de implante coclear, demonstraram que os níveis de autoconceito dos usuários de implante coclear são comparáveis aos de seus pares ouvintes. De modo que, os resultados sugerem que as habilidades auditivas melhoradas com o uso do implante coclear podem ter facilitado o desenvolvimento de um autoconceito positivo. Ademais, os autores apontam que o subgrupo de crianças e adolescentes de escolas tradicionais obtiveram autoestima global significativamente maior em comparação ao subgrupo de crianças e adolescentes de escolas especiais.

Curiosamente, Boerrigter *et al.* (2021) relatam que as crianças que apresentavam problemas com a percepção da fala e/ou desenvolvimento da linguagem eram encaminhadas para escolas especiais. Acreditamos que essa é uma visão capacitista e oralista instituída no país do estudo (Holanda). Cabe ressaltar que é preciso compreender que as escolas de surdos não devem ser um depósito daqueles estudantes que tiveram insucesso com a oralização, mas sim uma escola que respeita a forma como os surdos percebem e interagem com o mundo, a partir das experiências visuais.

No estudo de Tamanza *et al.* (2024), com o objetivo de conhecer a Imagem Corporal de 10 adolescentes surdos italianos, as autoras

realizaram uma entrevista semiestruturada, a partir dos seguintes questionamentos: 1) Se você tivesse que falar sobre você, como você se descreveria?; 2) Como você se sente em relação ao seu corpo? O que você mais gosta? Há algo que você não gosta no seu corpo e o que você gostaria de mudar se tivesse uma varinha mágica?

Como resultado, o estudo apresenta que um número considerável de adolescentes surdos (n=4) tende a apresentar um perfil autodepreciativo e uma Imagem Corporal negativa. De acordo com os autores, tais achados podem estar diretamente ligados à deficiência sensorial dos adolescentes.

Podemos inferir que os estudos que realizam comparações de autoestima de acordo com status auditivo em crianças e adolescentes apresentam resultados conflitantes. Alguns estudos apontam que crianças e adolescentes com perda auditiva podem desenvolver menor autoestima quando comparados a seus pares ouvintes (Bat-Chava, 1993; Jabor-Elliott, 2005). Outros estudos não apresentam diferenças entre o status auditivo (Theunissen *et al.*, 2014). E, por fim, há estudos que relatam a autoestima mais positiva em crianças e adolescentes com perda auditiva em comparação a seus pares ouvintes (Percy-Smith *et al.*, 2008; Sahli; Belgin, 2006; Koelle; Convey, 1982).

Complementarmente, quando se busca compreender o efeito do tipo de educação na autoestima de crianças e adolescentes surdos, nenhum consenso foi alcançado. Por um lado, algumas pesquisas apontam maior autoestima em crianças e adolescentes surdos que frequentam escolas comuns em relação às escolas de surdos, enquanto outros estudos não encontraram nenhuma diferença (Lesar; Vitulić, 2014; Jambor; Elliott, 2005; Van Gurp, 2001).

Portanto, a partir dos dados apresentados devemos ter cautela ao extrapolar os resultados para as crianças e adolescentes surdos brasileiros. É preciso ter clareza que existem diferenças entre os países em relação à legislação e às políticas públicas de inclusão social de surdos, que acabam por fortalecer o oralismo e/ou a língua de sinais. Ademais, devemos compreender que os surdos não podem ser entendidos como um grupo de identidade homogênea e

que devem ser respeitadas as particularidades das identidades que vão surgindo ao longo do tempo (Carvalho; Campello, 2022). Até o momento existem quatorze tipos de identidades surdas relatadas (Carvalho; Campello, 2022). Dado isso, generalizações relacionadas à Imagem Corporal, nessa população, não parecem ser prudentes.

Outro ponto marcante nos estudos é a presença de protocolos de pesquisa que consideram apenas o binarismo de gênero para suas análises, não ampliando a discussão, tais como, Asogwa *et al.* (2020), Lesar e Vitulić (2014) e Theunissen *et al.* (2014). Na área educacional, principalmente na Educação Física, a compreensão do conceito de Imagem Corporal deve ocorrer para além do binarismo de gênero e da concepção focada no autoconceito e na autoestima, sendo essencial considerar as múltiplas facetas da Imagem Corporal. Desta forma, acreditamos nos avanços trazidos pela perspectiva socioestrutural-Interseccional da Imagem Corporal que nos apresenta uma estrutura inclusiva e interseccional, que amplia e centra a discussão sobre corpos nas margens; partindo de uma visão multidimensional do corpo (Landor *et al.*, 2024). Portanto, se torna fundamental que estudos futuros com a população de crianças e adolescentes surdos sejam pensados e construídos, a partir dessa nova perspectiva.

Outrossim, os estudos sobre a Imagem Corporal em crianças e adolescentes surdos não têm se aproximado do trato pedagógico com a Educação Física Escolar. Portanto, existe uma carência de pesquisas que desenvolvam uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento da Imagem Corporal e que forneçam encaminhamentos para as aulas de Educação Física, tanto em escolas de surdos, como em escolas comuns.

Na população ouvinte, estudos têm buscado apresentar o impacto de programas de Imagem Corporal e intervenções pedagógicas na Educação Física Escolar. De acordo com revisão sistemática de Kerner, Haerens e Kirk (2022), a maioria dos estudos selecionados relataram que os programas obtiveram impactos positivos na Imagem Corporal, acarretando declínios na vigilância

corporal, diminuição da insatisfação corporal e aumentos na percepção de atratividade física (Kerner; Haerens; Kirk, 2022).

No que tange à população de crianças e adolescentes surdos, poucos são os estudos com programas de Imagem Corporal e intervenções pedagógicas na Educação Física Escolar. Borowiec *et al.* (2019) realizaram um experimento com 28 crianças surdas que frequentavam escolas de surdos na Polônia. As crianças do grupo experimental participaram de aulas de dança com uso de fones de ouvido vibratórios, duas vezes por semana, durante quatro meses, a atividade ocorreu durante algumas aulas de Educação Física. Para medir o nível de autoestima, foi utilizada a Escala de Autoestima de Rosenberg. Os autores concluíram que aulas de dança com música, usando fones de ouvido vibratórios, podem prevenir a diminuição da autoestima entre crianças surdas, bem como desenvolver uma autoavaliação positiva.

Os estudos apresentados na presente revisão narrativa da literatura sobre a Imagem Corporal em crianças e adolescentes surdos, em sua ampla maioria, não apresentam elementos sólidos no que se refere à tematização da Imagem Corporal nas aulas de Educação Física e não se aproximam da discussão da inserção curricular da temática nas escolas comuns e escolas de surdos. Apenas o estudo de Borowiec *et al.* (2019) utiliza as aulas de Educação Física para realizar uma intervenção com dança utilizando fones de ouvidos se aproxima da temática. Entretanto, deve-se analisar esse estudo com ressalvas, já que esse tipo de material não é acessível nas escolas em geral e o fortalecimento da associação entre autoestima e percepções auditivas deve ser superado. A dança pode e deve ser tematizada com escolares surdos, mas a partir de uma perspectiva de movimento, experimentações corporais e vibracionais do corpo como um todo.

Acreditamos que os professores de Educação Física Escolar que trabalham com alunos surdos em escolas inclusivas e escolas de surdos devem estar atentos ao desenvolvimento da Imagem Corporal em crianças e adolescentes surdos, favorecendo que os estudantes desenvolvam uma Imagem Corporal positiva.

Segundo Kerner, Haerens e Kirk (2017, p. 2), dentro do currículo escolar, o componente curricular Educação Física representa “uma das únicas disciplinas escolares em que o corpo é o foco dos resultados curriculares”. De acordo com os autores, na Educação Física “o corpo é julgado pela habilidade física, mas também está situado em um espaço que fornece o potencial para comparações sociais e julgamentos corporais”. Portanto os professores(as) devem estar vigilantes ao comportamento dos seus alunos(as) frente a seus próprios corpos e aos corpos dos outros, além disso devem adotar ao longo de suas aulas medidas pedagógicas assertivas e consistentes para a tematização do conteúdo da Imagem Corporal, de modo a viabilizar que os(as) estudantes sejam críticos e reflexivos a esse respeito.

Por fim, devemos considerar de acordo com Almeida, Huguenin e Morgado (2023, p. 21), que os professores de Educação Física devem estar "atentos(as) para as múltiplas formas de existência de si e de seus alunos, para que as identidades em construção e desconstrução valorizem, reconheçam, aproveitem e amem a si mesmos em cada etapa de vida com suas singularidades".

Considerações finais

A partir da revisão narrativa da literatura realizada, com o objetivo de conhecer mais sobre a Imagem Corporal em crianças e adolescentes surdos, bem como as implicações desses estudos no contexto pedagógico das aulas de Educação Física, destacamos não terem sido encontrados estudos com a população de crianças e adolescentes surdos brasileiros. Além disso, podemos inferir que não existe consenso na literatura sobre a existência de alterações na Imagem Corporal em crianças e adolescentes surdos a partir dos estudos sobre autoconceito e autoestima encontrados. Tais resultados têm se apresentado conflitantes em relação ao impacto

do tipo de educação e do status auditivo na Imagem Corporal, não podendo assim serem generalizáveis.

Portanto, podemos inferir que existe urgência na realização de estudos que explorem a temática da Imagem Corporal em crianças e adolescentes surdos brasileiros, para além de uma comparação com escolares ouvintes, vislumbrando conhecer o contexto atual e, posteriormente, a elaboração de propostas pedagógicas bilíngues a serem incorporadas nas aulas de Educação Física e no currículo escolar. Para isso, deve-se considerar a perspectiva socioestrutural-Interseccional da Imagem Corporal, de modo a realizar discussões ampliadas, compreendendo melhor as desigualdades corporais e as experiências de Imagem Corporal de todas as pessoas e em todos os corpos.

Referências

ALMEIDA, V. A. R. de A. *et al.* Physical education and body image: interfaces from the national common curricular. In: *SciELO Preprints*, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5668/>. Acesso em: 12 fev. 2025.

ASOGWA, U. D. *et al.* The effect of a video-guided educational technology intervention on the academic self-concept of adolescent students with hearing impairment: Implications for physical education. **Medicine**, v. 99, n. 30, p. e21054, 2020.

BARKER, D. *et al.* Body image in physical education: A narrative review. **Sport, Education and Society**, v. 28, n. 7, p. 824-841, 2022.

BAT-CHAVA, Y. Antecedents of self-esteem in deaf people: A meta-analytic review. **Rehabilitation Psychology**, v. 38, n. 4, p. 221-234, 1993.

BOERRIGTER, M. *et al.* Self-concept of children and adolescents with cochlear implants. **International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology**, v. 141, p. 110506, 2021.

BOROWIEC, J.; HÖKELMANN, A.; OSIŃSKI, W. The level of self-esteem of deaf children: Can participating in dance lessons with vibrational headphones improve it? **The Arts in Psychotherapy**, v. 64, p. 34-38, 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm/. Acesso em 14 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº. 9.394–24 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm/. Acesso em: 10 fev. 2025.

BUENAGA, V. A. *et al.* Educação Física Escolar: estratégias bilíngues para o ensino de crianças surdas da Educação Infantil. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, p. e16211729818-e16211729818, 2022.

CAMPANA, A. N. N. B.; TAVARES, M. da C. G. C. F. **Avaliação da Imagem Corporal**: instrumentos e diretrizes para pesquisa. São Paulo: Phorte, 2009.

CAMPBELL, J. D.; LAVALLEE, L. F. Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. *In*: BAUMEISTER, R. F. (Ed.). **Self-esteem: The puzzle of low self-regard**, p. 3-20, 1993.

CAMPOS, M. de L. I. L. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In*: LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCAR, 2013, p. 37-59.

CARVALHO, V. F.; CAMPELLO, A. R. S. A existência de quatorze (14) identidades surdas. **Humanidades & Inovação**. Revista da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), v. 9, n. 14, p. 139-152, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2792/>. Acesso em 10 fev. 2025.

COUTINHO, M. D. M. da C. **A constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de**

Matemática numa perspectiva de letramento. 2015. 268p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

OLIVEIRA, W. S. de; DIONYSIO, R. B. Atividades Pedagógicas no Ensino Fundamental para Alunos Surdos: Produção de Material Didático de Matemática para uma prática docente bilíngue. **Revista Educação Especial**, UFSM, v. 36, n. 1, p. e16/1-19, 2023.

DOLTO, F.; NASIO, J-D. **A criança do espelho.** Trad. André Telles. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

HOJAS, V. F.; SILVA, R. C. D. da. Educação para estudantes surdos no Brasil: configurações, conflitos e contradições. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p. e15114, 2023.

JAMBOR, Edina; ELLIOTT, Marta. Self-esteem and coping strategies among deaf students. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 10, n. 1, p. 63-81, 2005, Alagoas. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15114>. Acesso em: 2 jun. 2025.

KARNOPP, L.; QUADROS, R. M de. Educação infantil para surdos. *In*: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: ULBRA, 2001, p. 214-230.

KEARNEY-COOKE, A. Familial Influences on body image development. *In*: CASH, T. F.; PRUZISNKY, T. (Eds.). **Body Image**: A handbook of theory, research, and clinical practice New York: The Guildford Press, 2002, p. 99-107.

KERNER, C.; HAERENS, L.; KIRK, D. Understanding body image in physical education: Current knowledge and future directions. **European Physical Education Review**, v. 24, n. 2, p. 255-265, 2018.

KOELLE, W. H.; CONVEY, J. J. The prediction of the achievement of deaf adolescents from self-concept and locus of control measures. **Americana Annals of the Deaf**, v. 127, n. 6, p. 769-779, 1982.

LACERDA, R. P. *et al.* O processo de inclusão na educação de surdos no contexto da educação física escolar: uma revisão sistemática da literatura. *In*: IVANICKSKA, R. F. *et al.* (org.).

Processos formativos e saberes interdisciplinares: práticas sociais e aprendizagem ao longo da vida. 1ed. Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 55-71.

LANDOR, A. M. *et al.* The Sociostructural-Intersectional Body Image (SIBI) framework: understanding the impact of white supremacy in body image research and practice. **Body Image**, v. 48, 2024.

LESAR, I.; SMRTNIK VITULIĆ, H. Self-esteem of deaf and hard of hearing students in regular and special schools. **European Journal of Special Needs Education**, v. 29, n. 1, p. 59-73, 2014.

LU, A. *et al.* Perceived physical appearance and life satisfaction: A moderated mediation model of self-esteem and life experience of deaf and hearing adolescents. **Journal of Adolescence**, v. 39, p. 1-9, 2015.

MORGADO, F. F. da R. *et al.* Initial evidence of the reliability and validity of a three-dimensional body rating scale for the congenitally blind. **Perceptual & Motor Skills**, v. 116, n. 1, p. 91-105, 2013.

MÜLLER, J. I.; KARNOPP, L. B. Educação Escolar Bilíngue de Surdos. **Anais do GT da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**, UFSC – Florianópolis, 2015.

NEVES, C. M. *et al.* Imagem Corporal na infância: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Paulista de Pediatria**. Sociedade de Pediatria de São Paulo, v. 35, n. 3, p. 331-339, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/tQRHQkMJYCJ3DsyxMRVp87M/abstract/?lang=pt/>. Acesso em: 02 jun. 2025.

PERCY-SMITH, L. *et al.* Self-esteem and social well-being of children with cochlear implant compared to normal-hearing children. **International Journal Pediatric Otorhinolaryngology**, v.72, n. 7, p. 1113-1120, 2008.

ROTHER, E. T. Revisión sistemática X Revisión. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, p. 5-6, 2007.

SAHLI, S.; BELGIN, E. Comparison of self-esteem level of adolescents with cochlear implant and normal hearing. **International Journal Pediatric Otorhinolaryngology**, v. 70, n. 9, p. 1601-1608, 2006.

- SANTOS FILHA, D. A. Educação Física e Surdez. *In*: FERREIRA, E. L. **Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência**. São Paulo: Intertexto, 2011.
- SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
- SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- TAMANZA, G. *et al.* Lo sviluppo identitario degli adolescenti sordi segnanti. Uno studio esplorativo, **Ricerche di Psicologia**, v. 46, p. 1-22, 2024.
- THEUNISSEN, S. *et al.* Self-esteem in hearing-impaired children: the influence of communication, education, and audiological characteristics. **PLoS One**, v. 9, n. 4, p. e94521, 2014.
- TYLKA, T. L.; WOOD-BARCALOW, N. What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. **Body Image**, v. 14, p. 118-129, 2015.
- VAN GURP, S. Self-concept of deaf secondary school students in different educational settings. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 6, n. 1, p. 54-69, 2001.
- WINNICK, J. **Educação Física e Esportes Adaptados**. 3. ed. Barueri: Manole, 2004.

Caminhos da Educação de Jovens e Adultos: olhares e experiências de educadoras e educadores egressos da modalidade

Ariane Adão Lopes Teixeira

Primeiras palavras...

Este texto nasce durante a escrita da dissertação de mestrado, intitulada *Quando o aluno se torna professor: trajetórias, significados e sentidos da discência na formação de educadores egressos da educação de jovens e adultos*, defendida no segundo semestre de 2023, no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas populares (PPGEDUC), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Regina Sales.

Trata-se, pois de um recorte do segundo capítulo da Dissertação citada, a principal intenção é retratar através desse texto, os olhares de três educadoras e de um educador egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a respeito da modalidade, partindo de suas experiências e vivências enquanto discentes da modalidade, ancorado no conceito de *experiência*, conforme formulação de Larrosa (2022).

A presente produção tem como objetivo, compreender como estes pesquisadores concebem suas experiências e processos formativos com relação à EJA, e como suas experiências e processos formativos se refletem em suas atuais formações pedagógicas. Com relação à metodologia, a mesma baseia-se no entendimento que os sujeitos da pesquisa têm saberes outros, que não podem ser hierarquizados e, sim, compreendidos pela pesquisadora, o que leva à metodologia da entrevista compreensiva, proposta por Kauffman (2013).

O principal objetivo é compreender a EJA através dos olhares das educadoras e do educador que viveram modalidade enquanto discentes e dialogar sobre suas escolhas a respeito da carreira docente, bem como sobre os reflexos de suas experiências discentes em suas formações pedagógicas.

Para hooks, coletivamente, temos o poder de recuperar nossa fé no poder do amor, cultivando a coragem, a força de agir em favor daquilo em que acreditamos (hooks,2021), e é disso que se trata esse escrito, sobre a fé na humanidade, a esperança na Educação e a coragem de permanecer lutando e esperançando por nossas crenças.

Conhecendo os sujeitos

Ao longo do nosso caminho, andaremos lado a lado com as Professoras T, F e W e o Professor M, estaremos imersos nas experiências dessas mulheres e desse homem, que viveram a EJA de diferentes formas e que, no presente momento, atuam profissionalmente enquanto educadores.

A professora T é uma mulher branca, nascida em 1978, no município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro, interrompeu seus estudos, pela primeira vez, na antiga quarta série e entre idas e vindas levou cerca de 10 anos para a conclusão de sua Educação Básica. Atualmente, é formada em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), professora concursada do município de São João de Meriti, atua em uma Sala de recursos em uma escola da rede e na educação informal, através da criação de conteúdo para o projeto EJA Emocional, uma página no *Instagram* criada por ela para levar apoio emocional para alunos da EJA, através de vídeos motivacionais que os façam aprofundar seus vínculos com o ambiente escolar.

A professora F é uma mulher preta, nascida em 1983, natural do município de Nova Iguaçu, interrompeu seus estudos no primeiro ano do Ensino Médio e com muitas tentativas concluiu o

Ensino Médio, após 12 anos. Hoje é formada em Educação do Campo pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Especialista em EJA e Educação Tecnológica, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC-UFRRJ), doutoranda nesse mesmo programa de Pós-graduação. É também professora contratada da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuando no Ensino Superior.

A professora W é uma mulher preta, nascida no ano de 1966 no município de Nova Iguaçu. Aluna bolsista de uma renomada instituição de ensino de Nova Iguaçu, professora W se viu sem a certificação de seu Ensino Médio após a falência da escola em que estudou, o que a levou a realizar provas supletivas, anos após o término de seus estudos, jornada essa que levou em média 5 anos. Nos dias de hoje, é formada em Matemática pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Mestre em Ensino de Matemática pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PEMAT-UFRRJ). É professora contratada da Prefeitura Municipal de Belford Roxo, lecionando atualmente para turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental do Ensino Regular na área de Matemática.

O professor M é um homem branco, nascido no município do Rio de Janeiro em 1989, interrompeu seus estudos na antiga oitava série e concluiu sua Educação Básica, um ano e meio, após retomar seus estudos. É formado em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), especialista em EJA e Ciências Sociais, Mestre pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-UERJ), doutorando no mesmo programa. Atualmente, leciona para o primeiro segmento do Ensino Fundamental do Ensino Regular na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro.

Concepções sobre a EJA

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei 9394/96, a gratuidade e a obrigatoriedade da oferta de Educação a todos que não tiveram acesso à Educação na idade própria se tornam obrigatórias. Segundo a LDB:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (Brasil,1996).

A EJA é uma modalidade educacional assegurada pela legislação brasileira, não se trata de um ato de benevolência ou caridade. A modalidade assegura o direito à Educação, ao longo da vida a todas e todos que por motivos diversos não tiveram a oportunidade de frequentar e/ou concluir a Educação Básica, na idade considerada adequada (CNE/CEB nº 6/2020). Segundo Paiva (2006), da recuperação ao tempo perdido chegou-se à concepção de direito, englobando o saber ler e escrever como condições de busca de igualdade, às concepções de promoção de cidadania, pela tomada de direitos e várias sortes.

De acordo com a declaração de Hamburgo, sobre a aprendizagem de adultos proposta na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA),¹ de 1997, e publicada no mesmo ano pela Organização das Nações Unidas para a Educação,

¹ CONFITEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos que tem o objetivo de debater e avaliar as políticas implementadas para a Educação de Adultos.

Ciência e a Cultura (UNESCO),² reflete no tema II- A melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem de adultos que:

16. Ao mesmo tempo em que se assiste a um aumento da demanda de educação de adultos e a uma explosão na informação, crescem igualmente as disparidades entre aqueles que têm acesso a ela e os que não o têm. É preciso, portanto, diminuir essa polarização, que reforça as desigualdades existentes, e criar estruturas de aprendizagem para adultos e ambientes de aprendizagem ao longo da vida que possam ajudar a corrigir a tendência dominante. Como se podem melhorar as condições de aprendizagem de adultos? Como superar as insuficiências de serviços oferecidos nessa área? Que tipo de medidas e reformas é necessário empreender para melhorar o acesso, a adequação e a qualidade, respeitar mais a diversidade e reconhecer as aprendizagens anteriores? (Unesco, 1997, p.11).

Para Paiva (2006, p. 522), pós a Conferência de Hamburgo, se estabelecem duas vertentes para a EJA:

[...] a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos, independentemente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, como exigência do aprender por toda a vida, independentemente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem. A segunda vertente, verdadeiro sentido da educação de jovens e adultos, ressignifica processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe à questão da escolarização, e muito menos da alfabetização.

Logo, se por um lado, cabe à modalidade a garantia da escolarização dos sujeitos, que por motivos diversos não tiveram acesso ou não concluíram a Educação Básica, na idade considerada

² UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU), com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros. Atualmente, são 193 países, na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades.

adequada, cabe a ela também, a formação continuada enquanto garantia do direito ao aprender ao longo da vida, fazendo assim com que as Professoras W, T, F e Professor M estejam inseridos em ambas as vertentes da modalidade.

Percepções e experiências discentes

Larrosa (2022) descreve experiência como algo que nos passa, nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo quase nada nos acontece. Assim sendo, a definição de experiência que norteia nosso caminho está fundamentada na concepção de que toda experiência é única e não se dá por meio de acontecimentos e, sim, através da forma com que esses acontecimentos reverberam, nos atravessam e se ressignificam dentro de nossas subjetividades. É necessário salientar que por si só frequentar a EJA não determina que os sujeitos viveram a mesma experiência, uma vez que a experiência se dá através da reflexão, do olhar, do escutar, do conversar, do permitir-se sentir e ressignificar aquilo que nos ocorre (Larrosa, 2022).

Diferentes olhares, diferentes percepções, diferentes sentidos, diferentes experiências, isso se dá por que o acontecimento é algo comum, porém a experiência se dá de forma singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (Larrosa, 2022). Partindo desse conceito, a intenção aqui não é de narrar as vivências das Professoras T, F, W e do Professor M, dentro da EJA, mas sim, de compreender como essas vivências reverberaram em suas formações, como suas experiências discentes os tocaram.

Entre o ensino regular e a EJA

A EJA possui características e especificidades que a diferencia do Ensino Regular, o Parecer nº 11/2000 estabelece as diretrizes curriculares para a modalidade, instituindo três funções para ela,

função reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora busca resgatar a escolarização dos sujeitos que não concluíram a Educação Básica na idade considerada adequada, a equalizadora possibilita a oferta de mais oportunidades de escolarização a aqueles que possuem maior desigualdade em relação à oferta e acesso à escolarização. Já a função qualificadora abarca o aprender ao longo da vida, garantindo aos sujeitos os processos de formação continuada e permanente.

Os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2022, expõe que no Brasil existem aproximadamente 9,6 milhões de pessoas analfabetas e que entre as pessoas que possuem entre 14 e 29 anos e escolarização inferior ao Ensino Médio, os principais motivos apontados para o abandono escolar ou por nunca terem frequentado a escola são a necessidade de trabalhar, seguido da falta de interesse nos estudos.

A EJA possui sujeitos plurais que carregam em si marcas de outras vivências e marcas de insucessos escolares, que frente as suas vivências e necessidades exteriores ao ambiente escolar podem influenciar o afastamento da escola. Para Lima:

A evasão é um processo contínuo de desengajamento. Não se trata de uma decisão tomada de última hora, em que as diversas variáveis coagem o sujeito a assumir sua posição sem mais nem menos. Instaurada no corpo, diariamente repensada, a evasão é coadunada em faltas sucessivas, marcando não apenas uma decisão intencional, mas também um produto dinâmico de sentimentos que às vezes foram represados na esteira de uma escolarização imediatamente posterior (Lima, 2019, p.261).

A EJA é um espaço de interculturalidade, não apenas no que se refere ao segmento etário, mas também no que se alude a perspectivas, a olhares, sonhos, expectativas, vivências, experiências saberes e culturas. E diante desse espaço intercultural, a base da interação é pautada no reconhecimento ao direito à diferença e à luta contra as formas de discriminação e desigualdade (Candau, 2012).

A inserção no ambiente da EJA pode causar certo estranhamento e muitos sentimentos, afinal os sujeitos passam a estar inseridos em uma estrutura escolar diferente daquela que eles foram acostumados durante o tempo que permaneceram no ensino regular, estranhezas, sentimentos e percepções essas que discutiremos, a partir das experiências das Professoras W, T, F e Professor M.

Durante toda a vida o Professor M estudou na escola pública. Aconselhado por sua família que vislumbrava a sua inserção na carreira militar, interrompeu seus estudos no final do segundo segmento do Ensino Fundamental, após três anos de estudo por não obter a aprovação no concurso ingressou na EJA matriculando-se em uma escola privada, já no Ensino Médio.

Segundo o Professor M, a principal diferença entre a escola pública e a privada era o propósito; para ele era perceptível que a escola particular não tinha um propósito de escolarização, no sentido de construir saberes acadêmicos ou de conhecimentos necessários para que os alunos, que quisessem ingressar na faculdade, se sentissem preparados para o vestibular, ou seja, tinha apenas a intenção de certificar. O ensino se dava de forma fragmentada, aligeirada e rasa, com o objetivo de garantir o certificado do Ensino Médio.

Sobre a distinção entre a EJA e o ensino regular, o professor M revela que em sua vivência foi possível notar que a EJA é marcada por uma pluralidade de sujeitos diferentes do público do ensino regular. No ensino regular, a faixa etária é mais heterogênea assim como as abordagens dos professores são mais marcadas pela idade dos estudantes. Nesse sentido, a diferença etária entre os estudantes foi marcante para o Professor M, pois em sua turma havia pessoas de 18 e de 50 anos, fenômeno esse que acabava modificando as interações entre os sujeitos, fossem eles alunos ou professores.

A questão etária foi um acontecimento que marcou o Professor M em relação a sua experiência na EJA, porém, ela se faz presente tanto no ensino regular quanto na EJA, como revelam os dados divulgados pelo censo escolar de 2022, sendo: 12,3% dos alunos

matriculados no Ensino Fundamental apresentam distorção idade série e, 22,2%, no Ensino Médio.

É esperado que a EJA tenha maior heterogeneidade na questão etária, pois trata-se de uma modalidade, que assegura o direito à Educação a todos que não concluíram seus estudos na idade considerada adequada. No entanto, os dados do censo de 2022 evidenciam que nos anos iniciais, a modalidade recebe alunos entre 36 e 57 anos, sendo a média 46 anos, nos anos finais, alunos entre 18 e 40 anos com a média de 25 anos e, no Ensino Médio, alunos com 20 a 33 anos e com média de 24 anos. Ainda, segundo o Censo de 2022, estima-se que 483 mil adolescentes estão fora da escola.

De acordo com o Professor M, na EJA ele também notou as diferentes abordagens dos professores em relação aos alunos, abordagens essas marcadas pela questão etária e o tratamento com os sujeitos que vivem diferentes momentos de vida, e que têm diversas expectativas em relação à escola. Os sujeitos da EJA carregam em si, histórias, trajetórias, saberes e singularidades e, por isso, as práticas pedagógicas devem tomar a vivência dos sujeitos como ponto de partida (Parreiras, 2001).

Filha de uma mãe solo, a infância e a adolescência da Professora T foram marcadas por muitas responsabilidades, constantes mudanças e violência, acontecimentos esses que a forçaram não só deixar a escola, na antiga 4ª série, com seus 14, 15 anos, mas também, a sair da casa de sua mãe e morar com seu namorado aos 16 anos.

Para a Professora T, a diferença da EJA em relação ao Ensino Regular foi algo muito marcante e evidente. Segundo ela, parte em primeiro lugar do indivíduo que ao retornar à escola não é o mesmo que a frequentava antes, afinal, no momento que saiu da escola, ela era uma criança de 14 anos que cuidava da casa e de sua irmã enquanto sua mãe trabalhava e, ao retornar à escola, tendo apenas 19 anos, era uma mulher adulta, casada, mãe e tinha responsabilidades com os cuidados da casa e de sua filha pequena.

Voltando para a escola, a Professora T recorda que cursou as antigas 5ª e 6ª series no Ensino Regular Diurno, com sua filha de

pouco mais de 1 ano nos braços, pois não tinha com quem deixá-la, sendo amparada por duas professoras que motivaram que ela concluísse seus estudos. Ela recorda que antes da interrupção de sua vida escolar era considerada uma “aluna problema”, por resolver seus problemas com violência, afinal a violência era a única forma de resolução de conflitos que ela conhecia.

Após a separação do pai da sua filha, a Professora T ingressa na EJA, com o propósito de concluir seus estudos. Ela recorda que, nesse período, tinha uma forte questão de autoestima que fazia com que ela sentisse que seus professores se decepcionavam diante de suas dificuldades, quando não conseguia aprender determinados conteúdos, principalmente em gramática e matemática. Este estado de autoestima baixa, associado às dificuldades de aprendizado faziam com que ela se sentisse incomodada e procurasse outras escolas, vislumbrando encontrar alguma em que fosse enxergada e se sentisse acolhida. Para Silva (2010, p. 66):

As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola

Para a autora, precisamos estar atentos não só aos saberes que os educandos trazem para a escola, mas também para a bagagem emocional que carregam ao retornar para a escola. Para a Professora T, suas experiências de vida, deixaram as marcas, o medo, a insegurança e a necessidade de se sentir acolhida e cuidada no ambiente escolar. Tais expectativas não acolhidas reforçaram o sentimento de não pertencimento a aquele espaço escolar.

Em um mundo ideal, todos aprenderíamos na infância a nos amarmos e nos respeitarmos. Cresceríamos seguros do nosso valor e merecimento (hooks, 2021). Infelizmente, não vivemos em um mundo ideal e a ausência de afeto em sua infância e adolescência, as dificuldades no aprendizado e as questões de autoestima fizeram com que a Professora T se sentisse à margem de seus direitos, impossibilitando que ela enxergasse que sempre foi muito

mais forte e competente do que imaginava e que era bem mais do que acreditava que os outros poderiam pensar dela.

Para a Professora F, sua trajetória na EJA foi experiência longa e dolorosa, no entanto, desde o início de sua vida escolar, ainda no ensino regular, sentia que a escola não era seu lugar, sentimento esse que cresceu ao chegar no Ensino Médio, na modalidade regular e se intensificou, após viver a maternidade aos 16 anos, quando migrou para a EJA. Ela lembra com clareza de seus sentimentos, questionamentos, inquietudes e das coisas que ouviu de seus professores e que fizeram com que ela não se sentisse acolhida naquele espaço educativo.

Sobre a diferença entre a EJA e o ensino regular, ela destaca sobretudo, que os profissionais da modalidade, faziam com que ela se sentisse que estava sendo agraciada por um ato de caridade, para ela, seus professores pareciam não estarem comprometidos com a qualidade do ensino. As percepções da Professora F, a respeito de sua experiência na EJA vão contra o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) da EJA, que instituem que:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Brasil, 2000, p. 56).

Assim sendo, a formação dos educadores para atuar na EJA deve considerar profissionais éticos, humanos e políticos, que entendam a modalidade como um espaço de formação dialógico de sujeitos com saberes, trajetórias, sentimentos e emoções.

Nas das turmas da EJA, convivem diferentes pessoas, diferentes tempos de vida, objetivos e preocupações diversas. Esta modalidade deve assegurar os mesmos direitos a todos, garantindo que todos os

sujeitos se sintam acolhidos dentro de suas necessidades e especificidades, logo, a formação do educador da modalidade deve ancorar-se em princípios éticos de humanidade, propiciando o acolhimento dos sujeitos da EJA e oportunizando que se apropriem do espaço escolar e que se sintam pertencentes a ele.

A Professora W realizou todo o seu Ensino Fundamental em uma escola pública, em Belford-Roxo; e no Ensino Médio, foi bolsista em uma escola particular, em Nova Iguaçu. Por questões financeiras da família, não solicitou a documentação ao terminar o Ensino Médio, pouco tempo depois, quando já estava trabalhando, solicitou que sua mãe fosse até a escola e fizesse o pedido de sua documentação de conclusão e foi, então, que descobriu que a escola havia falido e que não tinha nenhum registro de sua vida escolar.

Essa descoberta gerou um processo junto ao MEC para obter sua certificação, o processo levou anos e foi indeferido, anos mais tarde e com duas filhas pequenas, ela tentou cursar novamente o Ensino Médio no ensino regular, em uma escola privada, mas não conseguiu devido à frequência exigida, levando-a buscar os exames supletivos para a obtenção de seu certificado. A flexibilidade dos exames supletivos oportunizou o acesso à certificação, pois ela tinha filhas pequenas e precisava dividir seu tempo entre o cuidado com elas e seus estudos, o que não era possível no ensino regular.

Para a Professora W, suas experiências com a Educação de Jovens e Adultos se dão em três diferentes momentos de sua vida; em sua infância através dos sentimentos de uma criança que presenciou a luta de seu pai, que cursou o primeiro segmento do Ensino Fundamental na EJA, no período noturno, na mesma escola que ela estudava pela manhã, e acabou não prosseguindo seus estudos para que pudesse garantir o sustento dela e de seus irmãos. Em sua vida adulta, ao realizar os exames para obter o certificado do Ensino Médio e pouco depois, quando motivou seu irmão a concluir seus estudos e conheceu a EJA semipresencial.

A Professora W não se entendia como uma egressa da EJA e foi conversando informalmente sobre essa pesquisa que ela se entendeu como tal. O Art. 37 da LDB estabelece que a EJA é destinada àqueles

que não tiveram acesso ou concluíram o Ensino Fundamental e Médio na idade própria, defendendo no parágrafo 1º que:

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

Logo, de acordo com a legislação, os sujeitos que realizam os exames em busca da conclusão do Ensino Fundamental e/ ou Ensino Médio são sujeitos da EJA. A Resolução n. 01/2021 de 25 de maio de 2021, institui as diretrizes operacionais para a EJA, e estabelece no Art. 2º, que a modalidade poderá ser ofertada das seguintes formas:

I – Educação de Jovens e Adultos presencial; II – Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD); III – Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e IV – Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (Brasil, 2021).

De acordo com os documentos que normatizam a EJA, é nítido que a Professora W experienciou, em sua vida, diferentes formas de oferta da modalidade, configurações essas que representaram diferentes experiências, em momentos diversos de sua vida.

Olhares docentes sobre a EJA

Oferecer educação de qualidade aos sujeitos da EJA implica conhecer as realidades em que esses vivem, reconhecer suas necessidades, possibilidades e aspirações, incluindo-os em seus processos educativos (Paiva, 2014). No decorrer de suas trajetórias, as experiências discentes das Professoras T, F, W e do Professor M nos possibilitaram a percepção sobre a ausência de atenção às especificidades dos sujeitos da EJA, em relação as suas vivências,

demandas, sonhos, expectativas, emoções e sentimentos. Fato esse que oportuniza que sujeitos da modalidade, que por diversos fatores e motivações se sentem à margem do sistema escolar, considerem que a escola realmente não é o lugar dele.

A experiência é o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal finita, encarnada, no tempo e no espaço com os outros (Larrosa, 2021). As vivências das Professoras T, W, F e do Professor M podem até ter sido compartilhadas com as pessoas que dividiam o mesmo espaço físico, mas, a forma como elas e ele vivenciaram, entenderam e resignificaram o que lhes ocorreu é o que forja suas experiências discentes na EJA. Diante disso, indagamos: como, partindo de suas experiências discentes, as Professoras T, W, F e o Professor M concebem, atualmente, a EJA enquanto educadores?

Para o Professor M, atualmente, as escolas particulares não ofertam mais, em sua maioria, os cursos da EJA. Para ele, ofertam apenas a certificação, através de cursos preparatórios presenciais e a distância, para os exames de certificação. Já a rede pública, vive um movimento que faz com que a EJA pareça uma extensão do ensino regular. Ele explica que no estado do Rio de Janeiro, a Secretaria de Educação iniciou, em 2022/2023, uma nova forma de conclusão da Educação Básica, o que eles chamam de CEJÃO.³ O estudante se matricula na EJA, estuda através das apostilas ofertadas e realiza a prova, sendo aprovado, conclui sem precisar frequentar as aulas.

No site da Fundação CECIERJ, Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, é possível encontrar maiores informações sobre o Provão do CEJA. Segundo as informações presentes, no site, através da regulamentação da Portaria nº 569 de 26 de maio de 2022, o provão voltou a ser realizado no estado do Rio de Janeiro, após 20 anos. A inscrição

³ CEJÃO ou “Provão CEJA” - Exame Estadual de certificação da rede CEJA. Prova de conclusão para o Ensino Fundamental e Médio ofertada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, por meio da Fundação CECIERJ.

para a prova é gratuita e realizada nas secretarias das escolas estaduais, que integram a rede CEJA.

Em suas reflexões, o Professor M expõe que a oferta da Educação de Jovens e Adultos, dessa forma, é uma estratégia para elevar o número de pessoas com a Educação Básica concluída, e aumentar nas estatísticas, o número de pessoas que concluem o Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro.

A Professora T compartilha a esperança de que, atualmente, os professores tenham posturas diferentes das que seus professores tinham na época em que ela estudava, e que eles estejam melhor preparados para os desafios do cotidiano da modalidade.

Os sonhos da Professora T, sobre a forma como os alunos são vistos na EJA, se tornam reais e possíveis no relato da Professora W, que, atualmente, atua no ensino regular, em uma escola que oferta a EJA. Ela compartilha que ao conversar com seus colegas que atuam na modalidade, percebe uma outra compreensão a respeito das demandas dos estudantes, tanto dos professores quanto das equipes pedagógicas da rede municipal de educação.

A Professora W vê a EJA como uma oportunidade, pois, possibilita que as pessoas não tenham que desistir dos estudos frente ao desafio da sobrevivência. Por sua vez, a professora F mesmo após a conclusão de seu Ensino Superior, ainda pensava com inquietude sobre o seu período na EJA.

A Professora F recorda que conversava com outras pessoas e percebia que as experiências do Ensino Médio no ensino regular eram completamente diferentes das experiências que viveu, principalmente no que se referia à rotatividade tanto de alunos quanto de professores. Mas, afinal o que foi a EJA? Ninguém nunca se deu ao trabalho de explicar a modalidade para ela e foi assim, que após a graduação, buscou um curso de especialização em EJA, na tentativa de entender seus sentimentos a respeito da modalidade.

A Professora F chegou na Especialização muito ferida e mexida com tudo que havia vivido na EJA, ao longo do curso fez críticas, perguntas, reflexões, provocações e sentiu na pele os

reflexos da bagagem que trouxe de seu Ensino Fundamental e Médio. Nesse período, ela começou a entender a modalidade e a olhar para a EJA, no território da Baixada Fluminense, vendo as diferenças das políticas públicas para a modalidade dentro dos diversos territórios do estado do Rio de Janeiro.

Passou a entender o que foi a modalidade e ter maior clareza como deseja trabalhar com o público da EJA, considerando que sua busca por respostas foi no sentido de desejar estar na educação, mas, em uma educação de transformação, uma educação de afeto, de respeito, de pensar junto.

Para Larrosa (2022, p. 10),

A experiência é algo que (nos) acontece e que as vezes treme ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que as vezes, algumas vezes, quando cai nas mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então se converte em canto.

As vivências discentes na EJA das Professoras T, F, W e professor M configuraram seus tremores, resignificando suas trajetórias, transformando-as em experiências, escolhendo retornar à escola como educadores, em busca daquilo que acreditam: direitos, oportunidades, empatia, afeto, liberdade e transformação.

Últimas palavras...

Para conhecer é preciso pensar (Alarcão, 2011). As experiências e olhares compartilhados, pelas Professoras T, F e W e Professor M, nos permitem pensar sobre a EJA, através das percepções de sujeitos que vivenciaram intimamente a modalidade, possibilitando conhecê-la para além da teoria e oportunizando uma reflexão crítica sobre o cotidiano nesta modalidade.

Tal como defendia o mestre Paulo Freire (1996), a educação deve ser pensada como um ato de humanidade que exige ética e afeto, humanidade ética e afeto esses que são imprescindíveis dentro da EJA, garantindo aos estudantes que suas

individualidades, subjetividades, especificidades, histórias e saberes sejam respeitados e acolhidos como forma de garantia de seu direito à educação ao longo da vida.

Ora, se as histórias podem ser usadas para empoderar e humanizar (Adichie, 2019), elas têm o poder também de evidenciar o caminho que percorremos e toda a jornada que ainda precisamos vencer. As histórias são poderosas e ao compartilhá-las encontramos outras pessoas que assim como nós acreditam na educação, na humanidade, na ética, no afeto, na transformação.

Transformação essa que exige ética, escuta e respeito à compreensão de mundo que nos trazem os educandos (Freire, 1992), respeito aos seus saberes, suas vivências e a forma estar no mundo. Transformação que também nos exige amor, o amor nos permite enfrentar essas realidades negativas de uma forma afirmativa e eleva a vida (hooks, 2021).

Que através da ética, responsabilidade, respeito e do amor possamos ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos, criando condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2017).

Referências

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm/. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf/. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **IBGE**. Censo. Brasília, 2022.

BRASIL. **IBGE**. PNAD. Brasília, 2022.

BRASIL. **IBGE**. Síntese dos Indicadores Sociais. Brasília, 2022.

CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CECIERJ. Alunos da rede CEJA já podem se inscrever no exame estadual. Mar. 2023. **Fundação CECIERJ**. Disponível em: www.cecierj.edu.br/2023/03/23/alunos-da-rede-ceja-ja-podem-se-inscrever-no-exame-estadual-de-certificacao/. Acesso em: 02 jun. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

hooks, b. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, b. **Ensinando a Transgredir**. A Educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KAUFMANN, J-C. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LIMA, A. As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adultos. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 25, n. 54, p. 253-272, maio/ago. 2019

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006

PARREIRAS, P. C. **Jovens e adultos em processo de escolarização:** especificidades etárias e socioculturais. Belo Horizonte: PUC/MG, 2001.

UNESCO. CONFINTEA VI, Sixth International Conference on Adult Education: Final Report. **Anais...** May 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187790>. Acesso em: 10 fev. 2022.

UNESCO. Educação de Adultos: Declaração de Hamburgo. **Agenda para o futuro:** V Conferência Internacional de Educação de Adultos, julho 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 23 nov. 2021.

Percursos, apostas e contradições nas políticas de acesso à creche

Alessandra Costa
Anelise Nascimento

Porque há o direito ao grito.
Então eu grito.
Grito puro e sem pedir esmola
(LISPECTOR, 1998, p. 48)

O direito à educação das crianças vem acontecendo por meio do grito de luta das muitas mobilizações sociais e sindicais, notadamente das mulheres. A epígrafe de Clarice Lispector abre este capítulo convidando o leitor a pensar nos sujeitos excluídos da sociedade, que precisam dar voz às suas necessidades através do grito, “porque há direito ao grito”.

A fragilidade nas condições de garantia do direito à educação dos bebês e das crianças pequenas está veementemente ligada à questão do acesso à creche, que continua sendo muito restrito (Campos, 2012). O direito à creche é uma conquista recente no nosso país, expresso na Carta Constitucional (Brasil, 1988) e ligado às lutas femininas em plena ditadura civil-militar, entre os anos de 1970 e 1980. Tal conquista é perpassada tanto pela ampliação dos direitos das mulheres trabalhadoras, como pela extensão dos direitos das crianças pequenas, ou seja, a expansão da cidadania brasileira.

Depois de firmado o direito constitucional à creche, foram elaboradas legislações e instrumentos normativos que visavam organizar e materializar tal acesso (ECA, 1990; LDB, 1996; DCNEI, 2009; PNE, 2014). Tais dispositivos legais auxiliaram na ampliação das vagas, na organização dos sistemas educacionais e nos parâmetros mínimos de atendimento, porém, não conseguiram

superar a necessidade de uma maior oferta de vagas. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que se subdivide em dois segmentos: creche, que atende bebês e crianças de 0 a 3 anos, e a pré-escola, que recebe as crianças de 4 a 5 anos. Inicialmente de responsabilidade do Estado e, atualmente, ofertada pelos municípios, a creche tornou-se a instituição que permite a escolarização das crianças por meio dos dispositivos legais que efetivaram esse direito.

Apesar da creche não compor a escolarização obrigatória, a oferta é de responsabilidade do poder público, a fim de que se garanta o direito à aprendizagem dos bebês e das crianças bem pequenas, dentro de um espaço educativo. Nessa discussão, aborda-se a escolarização como compromisso com as crianças, ou seja, através da interação e do cuidado, elas têm acesso à produção cultural em música, dança, literatura. Para Kramer (2008, p. 3), essa escolarização é, na realidade, um processo de socialização:

As creches e as escolas são, do meu ponto de vista, as instituições mais estáveis que nós temos na sociedade contemporânea, ou seja, ali as crianças e os adultos ficam várias horas por dia convivendo com as mesmas pessoas, por mais que tenha uma variação, elas têm a possibilidade de construir ethos, constroem coletivamente uma prática social. Eu vejo nesse processo uma possibilidade de enfrentarmos o desafio da escola, da educação infantil e do ensino fundamental constituírem-se como um processo de escolarização. E me entendam bem, isso não significa que ali os bebês já estão sendo escolarizados. O que eles estão é vivendo um espaço de socialização (Kramer, 2008, p. 3).

Diante da obrigatoriedade da pré-escola, firmada pela Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), houve uma expansão no atendimento a este segmento. Entretanto, tal cenário não se reproduziu para o segmento creche, que, ao contrário, teve as suas vagas diminuídas, como estratégia de alguns municípios que expandiram suas redes de atendimento para a pré-escola em detrimento das vagas na creche. Desse modo, temos um cenário em que o segmento creche apresenta um histórico de pequeno investimento financeiro e ainda um impacto negativo nos últimos anos, dado por políticas que não

fortaleceram a sua rede de atendimento. Nunes, Corsino e Didonet (2011) apontam que mesmo a Educação Infantil tendo ganhado espaço nas políticas públicas nos últimos anos, muitos desafios ainda precisam ser encarados, como a ampliação do atendimento e a melhoria da qualidade.

Nesse contexto, se soma o fato de que o direito à creche é um direito para uma idade própria e não pode ser repostado, ele precisa ser encarado como prioridade no campo das políticas para a Educação. Para isso, é necessário enfrentar uma das questões centrais, a falta de vagas, caracterizada como uma dívida histórica na garantia do direito à educação.

Outro elemento desse debate se mostra na indefinição do início da oferta. Isso porque o Art. 30º da LDB 9394/96, no inciso I, afirma que a creche deve ser oferecida até os 3 anos. Todavia, não se esclarece a partir de quantos dias ou meses de vida esse direito passa a iniciar para a criança. Ou seja, causa dúvidas a quem procura esse lugar, e uma amplitude discricionária de quem oferece esse atendimento, pois não explica a partir de qual idade realmente começa e deve ser efetivado. Portanto, como a LDB não estabelece a idade da inserção às creches, Campos e Silva (2013) afirmam que os municípios têm autonomia para decidir e estruturar as normativas que organizam o seu sistema próprio de ensino. Podem produzir estratégias diferenciadas e até mesmo decidir a partir de quantos meses são ofertadas vagas diante da flexibilidade das leis que não estipulam quando de fato o direito à educação começa para os bebês.

De igual maneira, é necessário pensar em políticas para Educação Infantil com um olhar sensível para as especificidades dos primeiros anos da Educação Básica, com normativas mais claras e objetivas, que delimitem quando os bebês podem ser matriculados na creche. Para que esse espaço seja pensado para atender as crianças com menos de um ano se distanciando de ações que consideram a criança pequena, o bebê, não como um cidadão, e que não parece pertencer à nação (Rosemberg, 2011).

Além disso, como não existe uma documentação legal, explicitando o início do acolhimento, cada município brasileiro decide os meses ou os anos do começo de seu atendimento. Surgem questões: Será que logo após o nascimento, a criança já tem o direito à creche? Em que momento esse atendimento realmente começa a ser efetivado na vida das crianças? E, por isso, esse estudo parte deste lugar, que concretiza o direito à educação para as crianças de 0 a 3 anos. Por um momento, esses bebês tornam-se visíveis pela lei e invisíveis nas ações dos municípios, conforme mostra Campos e Silva (2013). Fica evidente o quanto o silêncio do poder público é significativo.

Mas, afinal, o que é o direito à creche? A creche é a materialização do direito à educação da criança de 0 a 3 anos e uma significativa conquista das mulheres. É uma política de fortalecimento da cidadania (Teles, 2015). As políticas que legitimam esse direito aguçam outras inquietações: o que acontecerá se metas estabelecidas não forem suficientes para o acesso das crianças à creche? Nessa perspectiva, implementar a creche como um direito é um desafio para políticas públicas voltadas para as crianças pequenas e sua efetivação tem se tornado uma tarefa difícil de ser cumprida. Ao resgatar o histórico desse direito, veremos como ele vem tomando forma até ser concretizado efetivamente.

A educação não se resume ao direito por si só, mas se constitui num direito social (Poloni, 2019). Assim, educação como direito social, como ato político (Dourado, 2010), reconhecida e protegida pelos marcos legislativos, é fundamental para a cidadania concreta dos indivíduos, sendo ratificada pelo ECA (1990), reconhecendo a criança como sujeito de direito. Esse reconhecimento, que prioriza as crianças, vem por meio de um histórico impasse de lutas de efetivação da educação “para todas as crianças e também para cada uma” (Toledo, 2019, p. 39).

Além da necessidade de maior definição legal sobre o início do atendimento, há que se problematizar a natureza pública da educação brasileira. O Art. 4º da LDB 9394/96, no inciso II, afirma a

gratuidade da Educação Infantil para crianças até os 5 anos, mas a baixa oferta de vagas nas primeiras faixas etárias da creche, faz com que esse direito seja negado para parte da população que não tem condições de pagar a sua educação. Desse modo, o direito à creche se torna um privilégio para um grupo seletivo que recorre a instituições privadas. Nesse sentido, as políticas públicas são essenciais para a garantia e para a manutenção dos direitos sociais, compreendendo que, para a sua efetivação, existe um importante caminho, que envolve ofertas de vagas e a necessidade de acompanhado para que o direito à educação, seja alcançando a quem é de direito. Por isso, esperamos que esse grito, tal como referido na epígrafe do início deste capítulo, seja ouvido pelos governantes.

Ao longo dessa pesquisa ficou evidente que existe uma tensão entre o conceito de direito à educação e a realidade de sua efetivação quando tratamos da creche (Cury, 2018). Apesar dos ordenamentos concretizados pela Constituição de 1988, que protegem esse direito, um cenário desigual vem se perpetuando na educação de crianças de 0 a 3 anos. Assim, como será garantido o direito à educação desde o nascimento, quando as vagas para elas não são ofertadas?

Retomando o que foi dito com relação à materialização do direito à creche, afirmamos que está veemente ligada ao acesso, que só é possível através da oferta de vagas. De acordo com Cury (2018), a oferta vem do poder público municipal, que precisa se articular para o atendimento da demanda apresentada pelo interesse da população. Para o autor, a oferta está atrelada à quantidade de vagas existentes e ocupadas e o atendimento vem como resposta da disponibilidade de receber as solicitações. Sendo assim, o levantamento da demanda é indispensável, como enfatiza o PNE, na estratégia 1.3: “Realizar periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta” (Brasil, 2014).

O direito à educação que alcança os bebês demanda discussão. Esse direito é atravessado por questões profundas de omissão e de não reconhecimento, por parte dos municípios na oferta de vagas para a idade inicial da educação, que também está sob sua responsabilidade. Por isso, entende-se a necessidade de discutir sobre esse direito que se encontra nas legislações e que também precisa se concretizar na prática, como uma ferramenta para diminuir o distanciamento entre o que é proposto e o realizado (Souza, 2021). As próximas seções têm como objetivo apresentar as políticas e os impactos na creche; e discutir seu o percurso histórico.

A conquista de um direito: políticas e os impactos na creche

Afinal, quem são os destinatários do direito à educação na primeira infância? Desde o nascimento o brasileiro tem o direito à educação garantido pelas legislações (Constituição 1988; ECA, 1990; LDB, 1996) e, no entendimento de Brasil (2009b), os bebês (0 a 18 meses) e as crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses), por meio da entrada em creches, materializam o que os textos políticos apresentam sobre a educação de 0 a 3 anos (Aquino; Menezes, 2016).

Pensando na efetivação desse direito para as crianças de 0 a 3 anos, esta pesquisa lança-se ao desafio de dar notoriedade para os sujeitos menores de um ano dentro do cenário das políticas educacionais. O acesso para as crianças com menos de um ano é desigual e chega a desconsiderá-las, como identificou Arruda (2019), ao refletir que apenas quatro dos treze municípios da Baixada Fluminense atendem crianças menores de um ano. Por isso, considera-se urgente evidenciar a situação do direito à educação dos bebês.

Rosemberg (2015, p. 179) corrobora o fato, afirmando o quanto é necessário dar visibilidade ao bebê e à creche em nossos discursos, em nossas práticas, em nossas estatísticas, para poder monitorá-los com ética, avaliar acertos e erros de políticas e programas que defendemos ou implementamos.

Quando pensamos na concretização do direito à creche, marcado por lutas, e que hoje são expressas por políticas públicas (Alves *et al.*, 2019), precisamos reconhecer o quanto avançamos, mas sem esquecer que ainda temos um longo caminho a percorrer.

No âmbito da garantia do direito à educação, a falta de creches é uma das principais necessidades na ampliação ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos. Os avanços das políticas públicas que procuram ampliar a oferta de vagas ainda não conseguem suprir a carência dos municípios no atendimento de suas demandas.

Segundo Rua (1997), as políticas públicas resultam no processo de suprir as demandas, assim, podem estar relacionadas a novos problemas não resolvidos, ou mal resolvidos, ou a decisões que não foram tomadas. Desse modo, refere-se aqui às demandas relacionadas ao acesso às vagas de uma perspectiva que traz as políticas públicas que resultam ou não na solução do problema.

Portanto, entender as demandas é buscar compreender as lutas que problematizam questões sociais (Campos, 2021), como é o direito à creche. Mesmo com as legislações garantindo a educação para crianças de 0 a 3 anos necessitamos de políticas que encontrem estratégias para materialização da vaga, através da expansão das matrículas (Souza, 2021).

Demanda essa que necessita ser investigada e contabilizada para traçar estratégias que atendam os que procuram uma vaga e ficam na fila de espera, exemplificados pelas famílias que não inscrevem as crianças por saberem da falta de vagas ou por carência de uma creche próxima de onde residem. De fato, existe ainda uma grande demanda que não foi atendida por faltar vagas em creches (Silva; Strang, 2020).

Apesar da não obrigatoriedade de matrículas em creches, a responsabilidade da oferta, partindo do Estado, não deixou de existir, sendo assim, “a creche é direito, sua oferta é dever dos poderes públicos, mas ela não é obrigatória e a oferta de vagas tem ficado aquém da demanda”, como afirma Cury (2018, p. 65). Fica a cargo dos governantes garantir o que foi estabelecido pela legislação.

Os apontamentos sinalizam também para questões relacionadas ao “cumprimento do direito ao acesso” (Siqueira, 2020, p. 65), assinalando para a necessidade de “mapear a demanda efetiva e redefinir as estratégias adotadas”. Será que o tempo estipulado pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) atingirá a meta prevista? Apesar das leis garantirem o direito à educação, esse só ganha materialização ao dialogar com a demanda gerada pela realidade (Vilela; Trindade, 2020). O PNE significa uma ferramenta importante para alcançar avanços significativos para expansão do atendimento às crianças menores. Por isso, trazê-lo que é essencial para aprofundar o debate da efetivação do acesso à creche.

O primeiro PNE (2001-2010), pós-LDB 9394/96, foi aprovado em 2001, através da Lei nº 10.172/2001, cumprindo o que foi estabelecido no Art. 214 da Constituição Federal de 1988 e no Art. 9º da LDB de 1996. O PNE representa uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento da educação no país, pois estrutura objetivos, diretrizes, metas e estratégias que objetivam à concretização da política pública educacional brasileira. Assim, que é um documento que orienta o ensino brasileiro com metas e estratégias para as políticas educacionais

Ao implementá-lo, percebeu-se que, ao integrar creches e pré-escola no sistema de ensino, significa, conforme Vieira (2010), operar com permanências, redefinições e tensões. Ainda, segundo o autor, o Plano procurou garantir o destino dos recursos financeiros para a oferta gratuita da Educação Infantil, determinando que todos os municípios aplicassem recursos. Através de um breve levantamento sobre as metas do PNE (2001-2010), o Conselho Nacional de Educação destacou alguns problemas na implementação do Plano:

Pouca utilização do Plano no primeiro triênio após sua aprovação; pouca consideração dada ao Plano quando do estabelecimento das políticas de governo, gerando algumas concepções, ações, programas e políticas diferentes das estabelecidas no PNE; desarticulação entre o PNE e os planos setoriais de governo; dissociação entre PNE e os planos estaduais e municipais de Educação; articulação tardia do PDE e do PAR com os

princípios e metas do PNE; minimização da universalização da educação básica como direito; ausência de mecanismos para o acompanhamento e avaliação sistemáticos do PNE (Vieira, 2010, p. 816 - 817).

Na medida em que o PNE (2001-2010) não atingiu as metas previstas, no ano de 2010 foram convocados vários representantes da sociedade, palestrantes, mídia, imprensa e equipe de coordenação, para uma conferência com o título CONAE 2010 - Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Em dezembro desse ano, foi finalizado o projeto de lei que confirmou o PNE para o período de 2011-2020, entretanto, não fora aprovado de imediato, visto estarem ausentes elementos relevantes na construção de um planejamento nacional, como a não apresentação de uma análise da educação brasileira (Lima, 2020), levando alguns parlamentares e segmentos da sociedade a exigirem um diagnóstico. Logo, somente quatro anos depois, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o PNE (2014-2024) foi ratificado, sem vetos, composto por 20 metas e 254 estratégias.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelece metas referentes aos diferentes níveis: Educação Básica e Ensino Superior, como também formação e valorização dos professores, financiamento e gestão, além do acompanhamento e avaliação desta política. Conforme o texto constitucional, o objetivo do PNE é articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam à (i) erradicação do analfabetismo; (ii) universalização do atendimento escolar; (iii) melhoria da qualidade do ensino; (iv) formação para o trabalho; (v) promoção humanística, científica e tecnológica do país (vi); estabelecimento de meta de aplicação de

recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 2014).

Tal documento afirma a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança e reitera veemente sua escolarização como apresenta a seguinte meta: Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste (Brasil, 2014).

Nesta perspectiva, ainda que o PNE (2014-2024) tenha se efetivado mais participativo que o primeiro, ao se observar as 20 metas estabelecidas, nota-se um desacerto entre a previsão e o seu alcance, principalmente no que se refere à Meta 1 (Dourado, 2011).

Na sua primeira versão em 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001), apresenta-se com o propósito de “fortalecer e impulsionar as mudanças já desenhadas pelas atuais políticas educacionais, assentando em bases sólidas à educação nacional do século XXI” (Brasil, 2001). Tratando da Educação Infantil, o PNE determinou que houvesse melhoria na qualidade e expansão dessa educação, resultando assim o atendimento ao maior número possível de crianças. Em uma das suas metas propôs atender, até 2010, 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 6 anos (Brasil, 2006). No qual apresentava: ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos (Brasil, 2001).

Meta que não foi alcançada para a creche, sendo novamente proposta para os anos de 2014 – 2024, na mais recente versão do PNE (Brasil, 2014). Questão que nos faz refletir: o que acontece quando as metas não são alcançadas? Percebe-se que a Educação Infantil não necessita apenas de metas, porque as mesmas não são suficientes para garantir a educação das crianças. Ela também

necessita que seja uma das prioridades na agenda política dos municípios e nos recursos enviado do Estado

Neste sentido, é fundamental que o poder público saiba a quantidade de crianças que estão fora da creche, que poderiam estar matriculadas por meio do interesse das famílias, o que é demonstrado através das listas de espera. Quando se aborda o assunto da falta de vagas em creches públicas, nem sempre fica explícita a dimensão do problema. Pois, mesmo chegando ao percentual estipulado pelo Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005/2014), ou seja, 50% de crianças matriculadas, esse número não caracteriza o total atendimento da procura por vagas. Uma maneira de nos aproximarmos da quantidade dessa carência seria por meio de um levantamento realizado pela lista de espera.

Para Dourado (2016), a efetivação da meta do PNE está atrelada à concepção de infância, além da necessidade de problematizar e de compreender algumas estratégias dos municípios, ou seja, a concepção de infância pode delimitar a expansão prevista para a creche. Dessa maneira, dependendo de como essa questão é vista pelos governantes, tendo em vista a amplitude discricionária, pode-se determinar o percurso do financiamento, da gestão e da avaliação da materialização da meta.

Mesmo com as estratégias adotadas por cada ente federado, a meta estabelecida pelo PNE, para crianças de 0 a 3 anos, ainda não representa a necessidade de atendimento dos diferentes municípios. Por isso, “do ponto de vista de uma agenda de ‘democratização do acesso’, há que se atentar para a construção de um planejamento estratégico entre diferentes municípios” (Siqueira, 2020, p. 64).

De acordo com o Observatório do PNE, não há informações públicas sobre o andamento da realização periódica do levantamento da demanda por creches. Segundo o relatório da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2021), os dados seriam uma forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da

demanda. Sobre isso, a iniciativa De Olho nos Planos¹ (2019), já sinalizava que o lento avanço dos indicadores evidencia que, todos os anos, milhares de crianças continuam fora da creche.

Mesmo com significativos avanços legais, visto que o PNE (2014-2024) mantém a meta da creche e amplia a da pré-escola, lançando mão da universalização para assim alcançar a intenção de matrícula das crianças de 4 e 5 anos, o direito educativo das crianças de 0 a 3 anos ainda é um desafio a ser superado, na medida em que estagnou o percentual das matrículas dessas faixas etárias. A meta do PNE até 2024 é ampliar a oferta de vagas em creches para atender, no mínimo, 50% das crianças com idade até três anos, o que, segundo Abramowicz (2018, p. 9), “caracteriza o tamanho da exclusão da criança pequena do acesso à Educação Infantil, tal meta tem sido estendida durante anos e ainda se encontra longe de ser alcançada”.

Campos e Campos (2012, p. 10) afirmam que:

Não há dúvidas sobre a necessidade de universalização do atendimento na pré-escola; no entanto, é questionável que isso ocorra apoiando-se em estratégias que podem fragilizar e mesmo precarizar ainda mais o atendimento educativo das crianças de 0 a 3 anos.

Sobre o que as autoras expõem, em vista que a obrigatoriedade de matrículas para crianças com 4 e 5 anos, instituída pela Lei nº 12.796/2013, que apresenta a continuidade ao que estava proposto na Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a lei mencionada causou mudanças na LDB de 1996 e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. Por isso, a análise desta política justifica-se pela necessidade de acompanhamento dos processos de implementação das políticas nos contextos locais. A temática é de extrema relevância, porque representa grande desafio para os municípios, entes federados responsáveis por essa etapa do ensino que regula a vida das crianças e de suas famílias. As pesquisas de Abramowicz

¹ É uma iniciativa composta por várias ações, materiais e por um portal na *internet* cujo objetivo é estimular processos participativos efetivos.

e Henrique (2018) indicam que, para ampliar os sistemas, grande parte dos municípios optou por aumentar as turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental; houve mudança de atendimento de horário integral para parcial; assim como redução no atendimento de crianças em creches. Tais arranjos podem comprometer a qualidade da educação e, pelo que está apresentado, têm como referências apenas o aspecto quantitativo da norma legal.

Na pesquisa realizada por Oliveira e Teixeira (2014), as autoras afirmam que a relevância da temática advém das mudanças ocorridas na legislação educacional brasileira desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, recentemente, com a Lei nº 12.796/2013, que veio alterar a LDB de 1996, trazendo, entre outros aspectos, a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil pelos pais.

As autoras observam que essa modificação em especial permite que alguns efeitos decorrentes da ampliação do direito à educação da criança sejam alcançados, como a possibilidade de maior desenvolvimento psicossocial daquela que frequenta a Educação Infantil, a ampliação da longevidade escolar e, ainda, resultados educacionais melhores nas etapas posteriores de ensino.

Acerca da questão da obrigatoriedade para 4 e 5 anos, Gobbato (2016) enfatiza ser dado destaque a intensificação da preocupação sobre os rumos da Educação Infantil, que sinalizam para uma valorização da pré-escola e uma diminuição do atendimento nas creches. A partir do estudo feito, a autora conclui ser necessário haver reivindicações para que a Educação Infantil de qualidade seja concretizada, não bastando a definição de diretrizes, sendo preciso, de fato, oportunizar o acesso e garantir as condições físicas apropriadas, aliadas a um atendimento especializado, com professores adequadamente remunerados e habilitados, sem a dissociação do cuidar e do educar. Alerta ainda que esse último aspecto ocorra com respeito à criança, à infância, suas especificidades e seu desenvolvimento.

Barbosa (2018) afirma que a sobrecarga de responsabilidades educacionais que os municípios continuam recebendo do federalismo político, em contrapartida da autonomia de gestão, dificulta o planejamento da expansão da creche, visto que, para atender toda a demanda de vagas, precisa-se em especial de recursos financeiros. Para a implementação da educação obrigatória, gratuita e de qualidade com o orçamento apertado dos municípios, é imperativa a articulação entre os três níveis de governo – federal, estadual, municipal – com a cooperação e colaboração política, econômica e social.

Tais pesquisas evidenciam a importância da realização de estudos relacionados à oferta de Educação Infantil em nosso país, que devem se preocupar com o aspecto quantitativo da oferta deste nível educacional, tendo em vista que a maioria dos municípios brasileiros não atendeu a demanda de vagas em creches e em pré-escolas no tempo previsto.

Considerando que a implementação da obrigatoriedade da pré-escola vem impactando no atendimento as crianças de 0 a 3 anos, como também a falta de planos que estruturam a expansão de vagas na própria organização dos sistemas educativos, abordar o tema da política pública no campo educacional é urgente. Ainda que no Brasil a educação gratuita seja garantida por lei, não significa que o acesso contemple todas as etapas da Educação Básica, principalmente de 0 a 3 anos, que apresenta vagas insuficientes, assim, seria “ético ter uma legislação tão clara e rica quanto a esses direitos, mas, na prática eles não se efetivarem?” (Toledo, 2019, p. 38).

Assim, questionamos: a quem pertence esse direito? A creche é um direito social e sua oferta é um dever do poder público municipal, porém, o seu alcance é inferior à demanda. Situação que conduz à busca no setor judiciário com mais frequência a exigibilidade de vagas (Cury, 2019). Tal situação ocorre quando famílias não conseguem uma vaga na Educação Infantil e as instituições não conseguem atender a necessidade da busca pela consolidação do direito à educação. Assim sendo, por meio da ação

da Defensoria Pública, encontram uma possibilidade de garantir uma matrícula. Entretanto, para que essa determinação jurídica seja cumprida, ocorre que essa criança passa à frente das que estão numa longa fila de espera, sem previsão de contemplação. Por isso, pensando nesta questão é necessário “que a Educação Infantil seja para todas as crianças e para cada uma” (Toledo, 2019, p. 38), para podermos avançar na capacidade de oferecê-la como um direito universal.

No próximo tópico vamos incluir outro elemento no debate: o percurso histórico do direito à creche e as estratégias de ampliação da distribuição das vagas através do Proinfância (2007); Programa Brasil Carinhoso (2015); Marco Legal pela Primeira Infância (2016); Programa Criança Feliz (2016).

Pensando nesse lugar que se chama creche: percurso do direito à educação na primeira infância

No tópico anterior foram apresentados os marcos políticos que cercam a inclusão da Educação Infantil nas políticas educacionais e seus impactos na oferta da educação até 3 anos. Nessa seção damos continuidade ao debate incluindo o percurso histórico da creche. Acreditamos que tanto os marcos políticos, como o histórico dessa instituição, são fundamentais quando se pretende conhecer os arranjos e evidenciar as estratégias para distribuição das vagas em municípios da Baixada Fluminense, objetivo dessa pesquisa.

Inicialmente, segundo Didonet (2001, p. 12), a creche surgiu em resposta a uma demanda social para grupos mais vulneráveis, portanto, seu começo “está no trinômio mulher-trabalho-criança” e, historicamente, seu conceito ganhou muitos sentidos e perspectivas. Com o avanço das políticas para a Educação Infantil, a creche vem se consolidando como um espaço de socialização, de aprendizagem, de interação e de vivências, por isso “convém pensar na creche como território de subjetivações de experiências” (Tebet, 2019, p. 141). Foi por meio de um lento processo da trajetória de demanda social e também através do Movimento Luta por

Creches, em decorrência da maior inserção das mulheres no mercado de trabalho, principalmente as mais pobres, que sempre trabalharam, e o aumento do trabalho feminino de mulheres da classe média, que a creche ganhou mais impulso (Kuhlmann, 2000).

Entretanto, é importante recordar que, desde o século XVIII, a discussão e a proposição de espaços para crianças pequenas encontram-se em produção e em circulação no mundo. No Brasil, é possível apontar as discussões sobre creche na segunda metade do século XIX e ganharam força nas primeiras décadas do século XX, acompanhando o processo de industrialização das grandes cidades do país (Monção, 2018). Kishimoto (1998, p. 24) registra esse processo:

Diferenciando-se de países industrializados, o Brasil dá início à organização das primeiras creches no começo deste século (século XX), com uma clientela composta basicamente de filhos de indigentes e órfãos. Em São Paulo, as creches atendem principalmente o contingente de mulheres e crianças na extrema miséria, que aumentam os núcleos urbanos, fruto do deslocamento de populações pobres, em busca de melhores condições de vida.

Comparadas com um asilo infantil, as primeiras instituições de atendimento à primeira infância iniciaram-se em São Paulo e, de acordo com Kramer (1998, p. 23), “eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhe impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e de filhas de trabalhadores”.

Entretanto, vale destacar que o atendimento em creches não era visto como um direito nem da família e muito menos das crianças, mas como um “favor” às classes mais pobres ou “como uma dádiva de filantropos e de um Estado civilizado” (Kuhlmann, 1998, p. 85). Para as crianças que pertenciam às classes sociais com poder aquisitivo maior, existiam os “jardins de infância”, instituições consideradas como de melhor qualidade, como enfatiza o autor.

A partir de meados da década de 1960, através das orientações de organizações como o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), é que se voltam os olhares para o atendimento às crianças de até seis anos em instituições de ensino. O investimento nesse atendimento surge com a compreensão de que o desenvolvimento do país estava ligado ao atendimento às crianças. Sobre a atuação do UNICEF nesse período, Cruz (2000, p. 21) afirma que:

Na década de 60, passou a atuar de maneira mais contínua junto aos governos dos países ajudados no sentido de promover a melhoria das condições de vida das crianças. Influenciaram profundamente os programas aqui implantados e as recomendações deste organismo era para que os países subdesenvolvidos buscassem novas alternativas para o atendimento de um maior número de crianças. Isto deveria acontecer principalmente através de: utilização de espaços disponíveis; trabalho voluntário, da família e da comunidade.

Com base na afirmação, pode-se compreender que o atendimento às crianças, principalmente aquelas mais pobres, estava vinculado às instituições com caráter assistencial e filantrópico. Kuhlmann Jr (2000, p. 8) destaca que “o seu papel não foi somente o de guardar a pequena infância popular, mas, em nome de um projeto educativo, de disputar esta clientela às guardiãs de quarteirão”.

Com a intenção de servir de local para os filhos das mães trabalhadoras, as creches filantrópicas ganharam espaço e ajuda do governo (Campos, 2006). Essas, entendidas como entidades sem fins lucrativos, foram aumentando com o tempo e, conforme Vieira (2010), eram instituições improvisadas, com poucos recursos e funcionários sem formação, o que reforçou ainda mais a ideia de precarização das creches para os pobres.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000b, p. 10), no início dos anos 1970, “as religiões, a Igreja Católica tinha se empenhado na organização das comunidades, nos Clubes de Mães, etc., favorecendo a eclosão dos Movimentos de Luta por Creches, em

vários lugares do país”. Abramowicz e Costa (2021) afirmam que, mesmo com os avanços nas legislações, existe um abandono das políticas públicas para as crianças de 0 a 3 anos, denominado no processo de filantropização. Para as autoras, historicamente “as crianças pequenas têm sido entregues em convênios com as prefeituras como políticas educacionais de governo para serem educadas em instituições e entidades chamadas filantrópicas” (Abramowicz; Costa, 2021, p. 5). Sendo assim, o direito à creche tem sido marcado por arranjos ocasionais que são feitos devido aos poucos investimentos em escolas públicas de Educação Infantil e ao enfraquecimento da conquista do espaço escolar público para as crianças.

Um dos impactos dos poucos investimentos nessa etapa educacional se revela exatamente na compra de vagas pelo governo nas redes filantrópicas ou conveniadas. A apropriação do fundo público pela filantropia terceiriza a educação dos bebês e faz com que “o dever estatal de provimento direto do direito à educação na infância se transforme em ‘parceria’ com agentes privados, seja da filantropia, do ‘empreendedorismo’ social ou mesmo do setor privado mercantil/lucrativo” (Nascimento *et al.*, 2022, p. 6).

Ou seja, o ingresso à creche e a relação das políticas públicas são atravessados pela lógica que vem se implementando na negação do que é público e no fortalecimento do privado na Educação Infantil. A lógica da privatização converte o direito das crianças em moeda de troca para gestão financeira. A tentativa de instituição do *voucher* para Educação Infantil, proposta do governo de Jair Messias Bolsonaro, apresentada em 2022, foi também um movimento perigoso para transformar a educação pública em mercadoria, na opinião de Abramowicz e Costa (2021, p 294-295), uma vez que o:

Voucher é uma filosofia política e econômica de construção de sujeitos e subjetividades. É um processo total de despolitização da sociedade, que nasce com a ideia de que se será livre para escolher sua escola. A mesma ‘liberdade’ que expande a precariedade generalizada. Esta ‘liberdade’ individual nada mais é que uma maneira de desorganização de todos os

sistemas onde prevalece o bem comum, a coletividade. Esta filosofia política cria um processo de desafetação com o outro, não me vincula a grupo nenhum, e coloca as crianças em espaços completamente desregulados de qualquer concepção sobre o que é uma escola de qualidade para crianças pequenas.

O Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB, 2020) ressaltou seu posicionamento contrário à utilização de *vouchers* como um possível caminho para combater a desigualdade na educação da primeira infância. O MIEIB defende a expansão de vagas dentro dos padrões de qualidade, contra uma lógica de precarização da oferta, rejeitando qualquer forma de privatização da educação. Logo, tal movimento é contrário a algumas políticas que tentam privatizar a educação através dos programas de *vouchers*, que, de certa maneira, encontram respaldo na estratégia 1.7 da meta 1 do atual PNE (2014-2024), no qual apresenta: “articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública” (Brasil, 2014).

Coutinho, Siqueira e Campos (2021) reforçam o retrocesso na luta pelo direito à educação, quando se trata do *voucher* para Educação Infantil, na medida em que tentam transformar essa conquista em uma mercadoria, como uma nova roupagem através de políticas que conduzem à informalidade. Adotar esse tipo de estratégia também é uma forma do Estado se abster da responsabilidade na oferta de vagas, tornando um risco para a qualidade no atendimento das crianças e para os recursos públicos que já são escassos.

Para Freitas (2021), o *voucher* traz o risco de financiamento precário ou até mesmo ausência das redes públicas, sendo um incentivo para criar um mercado educacional, na medida em que são repassados recursos públicos para as redes privadas. Assim sendo, quando o recurso vai para a rede privada deixamos de investir na rede pública e, infelizmente, caminhamos para o desmonte do serviço

público à medida que não fortalecemos o repasse de recursos governamentais destinados para o ensino público.

Apesar de toda a mobilização e esforços contrários à proposta de *vouchers* para a compra de vagas em creches, ela foi implementada de maneira mascarada ao longo dos anos 2019 e 2022 do governo, através do Auxílio Criança Cidadão. Aprovado pelo Senado no início de dezembro (2021), esse subsídio configurou-se como um benefício complementar do programa Auxílio Brasil (Lei nº 14.284/2021) do governo federal a partir da Medida Provisória 1.061/2021, que oferece vagas para instituições de ensino privadas com o valor de R\$ 200,00 para vagas em tempo parcial e R\$300,00 em tempo integral. Essa medida foi aprovada, com a proposta de início de efetivação para o ano de 2022. Mattar (2022, p. 14) corrobora, dizendo que:

O Auxílio Criança Cidadã custeia, para mães que estiverem inseridas em trabalhos formais, parcial ou integralmente (voucher), a mensalidade em creches conveniadas com o programa, mas, além disso, custeia também uma proposta neoliberal de passar a educação de uma esfera pública para uma de mercado, jogando para a mulher uma responsabilidade que deveria ser do Estado.

O Programa Auxílio Brasil reúne diferentes políticas públicas de assistência social, da saúde e da educação. Inclui o benefício Criança Cidadã para o acesso da criança às creches. Os responsáveis que não encontrassem vaga em instituições públicas poderiam procurar estabelecimentos regulamentados ou autorizados pelo governo que ofertam Educação Infantil. A proposta era desse benefício funcionar quase como um vale-creche, mas depois acabou indo diretamente para as creches com e sem fins lucrativos.

Do mesmo modo, é importante destacar que existe um recorte transversal no tema, quando se fala de acesso às creches e a relação das políticas públicas, que é a lógica que vem se implementando na negação do que é público e no fortalecimento do privado na educação. Por isso, vê-se a necessidade de resgatar

as iniciativas voltadas para educação pública, “concebida como direito, fruto de demandas históricas conquistadas coletivamente” (Simões *et al.*, 2022, p. 4).

Sobre as ações voltadas para a educação pública, vale salientar que ao longo dos anos houve ressignificação na concepção de atendimento educacional na creche, que se materializou com a Constituição de 1988 e na LDB de 1996. Dando segmento à LDB, em 1994, o Ministério da Educação realizou encontros e seminários para discutir com os gestores municipais e estaduais de educação questões relativas às políticas para a Educação Infantil. Neste contexto, o MEC coordenou a elaboração do documento para a Política Nacional de Educação Infantil, no qual se definiu, como um dos principais objetivos para a área, a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos (Brasil, 2006). De fato, foi um dos primeiros documentos a pensar na necessidade de ampliação das vagas na Educação Infantil.

Destacamos o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), implementado em 24 abril de 2007, como instrumento para suprir a falta de vagas nas redes municipais de Educação Infantil, com auxílio financeiro por parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para construção de novas unidades. O município interessado em ser atendido pelo Proinfância deveria elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR), a partir do diagnóstico da sua situação educacional (Brasil, 2007). Segundo Costa (2015), o Proinfância caracteriza-se como um marco na política nacional de Educação Infantil, contribuindo com os municípios para colocar essa modalidade como uma das prioridades educacionais. O Proinfância propõe projetos arquitetônicos centrado na criança, com recursos para a construção de creches e de pré-escolas e para a aquisição de equipamentos e de mobiliários, visando a ampliação progressiva do acesso de crianças menores de seis anos de idade à Educação Infantil (Coelho, 2016). Para Falciano, Nunes e Santos (2021), o programa propõe garantir o acesso de crianças a creches e

pré-escolas, como também avanços na infraestrutura da rede de Educação Infantil do Brasil.

Araújo e Santos (2021) consideram esta ação do governo federal como uma política que impulsiona a colaboração entre os entes federados para o fortalecimento, para o desenvolvimento e para a ampliação da estrutura física das instituições. Neste sentido, é possível expor, que através deste financiamento, houve uma expressiva relevância do programa na melhoria e na construção de novas instituições para educação infantil no Brasil.

Porém, Costa (2015) aponta a existência de um cenário desigual entre os entes federados com relação à responsabilidade e aos recursos, porque não se considerou a diversidade do país. Tratando-se de projetos padronizados, desconsidera a diversidade sociocultural, econômica e climática do Brasil. Assim, seria necessária uma revisão da política, ao ser implementada em contextos específicos, ressignificando o pacto federativo para compreender os impactos dessa implementação, “quando surgem demandas que vão além da compreensão técnica ou financeira prestada pelo governo federal” (Araújo; Santos, 2021, p. 6).

Todavia, o Proinfância ainda se revela como um importante elemento que fortalece o atendimento ao direito à educação, ao financiar construções de edifícios e equipamentos específicos para expansão das matrículas (Araújo; Santos, 2022). Mesmo diante das observações expostas, o programa representa positivamente no fortalecimento ao direito à educação. Sendo assim, também pode ser entendido como uma tentativa de resposta às demandas de ampliação ao atendimento da Educação Infantil.

Outra estratégia para o fortalecimento da Educação Infantil é o Programa Brasil Carinhoso². Instituído através resolução CD/FNDE/MEC Nº 19, de 29 de dezembro de 2015, o programa é

² O Brasil Carinhoso atua em três eixos: superação da extrema pobreza em famílias com crianças de até seis anos de idade; ampliação do acesso à creche; e melhoria do atendimento e ampliação do acesso à saúde (Pereira, 2017).

uma ação que faz parte do Plano Brasil Sem Miséria³ (Brasil, 2011), de 2 de junho de 2011. Segundo Braz (2015), quando o Brasil sem Miséria foi lançado cerca de 42% das pessoas em extrema pobreza tinha menos de 15 anos. Assim, o Brasil Carinhoso foi idealizado com principal atenção às crianças de 0 a 6 anos, com políticas voltadas para saúde e educação. Quanto à educação, os recursos pretendiam expandir a quantidade de matrículas em creches públicas ou conveniadas para crianças de 0 a 4 anos, cujas famílias fossem beneficiárias do Programa Bolsa Família (Brasil, 2004).

O Programa Brasil Carinhoso consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e com desenvolvimento da Educação Infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e a permanência da criança na Educação Infantil. As transferências monetárias aos municípios e ao Distrito Federal são efetuadas em duas parcelas. O montante é calculado com base em 50% do valor anual mínimo por matrícula em creche pública ou conveniada, em período integral e parcial, definido para o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Brasil, 2015).

Pode-se também afirmar que o programa Brasil Carinhoso é um desdobramento das estratégias do PNE, que se propõe a garantir o acesso dos mais pobres da população à creche. As estratégias anunciadas são:

Implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas da educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade. [...] Ainda na mesma perspectiva de atendimento intersetorial, é destacável [...]: Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância (Brasil, 2014, p. 17).

³ Com o objetivo de superar a extrema pobreza até o final de 2014 (Brasil, 2011).

Dentre outras ações para o fortalecimento da Educação Infantil, está o Marco Legal pela Primeira Infância, sancionado pela Lei nº 13.257, em 8 de março de 2016, que “reafirma os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, os princípios e as diretrizes das políticas sociais que abrangem a população de seis anos completos de idade, que no Brasil é de aproximadamente 20 milhões” (Coelho, 2016, p. 187).

E propõe uma política intersetorial de atendimento à primeira infância (Souza; Perez, 2017). Desse modo, essa normativa estabeleceu princípios e diretrizes para a formulação e para a implementação de políticas públicas voltadas à primeira infância, especificamente para os primeiros anos de vida (CRESPI, 2020). Assim, definiu-se com exatidão o que se considera primeira infância, no Art. 2º, “o período que abrange os primeiros seis anos completos ou setenta e dois meses de vida da criança” (Brasil, 2016).

O Marco Legal pela Primeira Infância prevê, em suas ações, visitas domiciliares, principalmente para as famílias em vulnerabilidade social. Então, por meio do Decreto nº 8.886 (Brasil, 2016b), foi instituído o Programa Criança Feliz, como estratégia para atender presencialmente quatro (4) milhões de casas de pessoas atendidas pelo Bolsa Família com filhos até 3 anos de idade e gestantes. Ou seja, o Marco Legal foi o responsável pela criação do Programa Criança Feliz.

Por fim, como estratégias de fortalecimento da Educação Infantil está o Programa Criança Feliz, instituído pelo Decreto nº 8.886, de 5 de outubro de 2016, que propôs atender as famílias que recebem o Bolsa Família, ou seja, que se encontram em situação de vulnerabilidade com poucos recursos para suprir as suas necessidades. Conforme os Artigos 1º e 2º do mesmo decreto (Brasil, 2016b), a finalidade do programa é promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, considerando sua família e seu contexto de vida. Os objetivos do Programa Criança Feliz são apresentados no Art. 3º do referido decreto, com a proposta de envolver o apoio à gestante, a

colaboração no exercício da parentalidade e interceder no acesso às políticas de serviços públicos.

O programa é uma iniciativa para a implementação de políticas públicas para a primeira infância e foi instituído com o caráter intersetorial. Distribui, para diferentes áreas e órgãos, a responsabilidade de desenvolver integralmente as crianças na primeira infância, ao mesmo tempo que descentraliza o papel da educação nesse processo (Rodrigues; Cruz, 2020).

Ou seja, pressupõe a articulação de diferentes políticas públicas setoriais, de modo a assegurar as ações de proteção e de promoção dos direitos das crianças na primeira infância, partindo de uma visão abrangente de todos os seus direitos (Brasil, 2016b). Esse movimento, que articula o diálogo entre outras áreas e procura visibilizar as necessidades, é significativamente importante, porém, não fortalece a conquista do direito à creche como instituição educativa, garantida através de lutas, e que ainda não consegue ser consolidada para todos os que a procuram, “reforçando mais uma vez a visão desta etapa da educação como secundária no processo de desenvolver integralmente as crianças na primeira infância” (Rodrigues; Cruz, 2020).

Outra questão problematizadora a respeito do Programa Criança Feliz é que a sua implementação favorece a política de assistência social no atendimento à criança de 0 a 3 anos e com tal prioridade poderia ter recursos financeiros na Educação Infantil. Conforme as autoras Castro e Pérez (2017, p. 298), esses investimentos “seriam destinados para a ampliação do acesso às creches públicas e na melhoria do atendimento, passariam a ser investidos no programa Criança Feliz, que não exige nenhuma qualificação profissional específica para sua realização.”

Lima e Campos (2022) afirmam em seu estudo que o Programa Criança Feliz é visto como algo inovador, porém se for considerado que desde o ano da sua implementação em 2016 até 2021 não se pode perceber avanços na educação com relação a ampliação do acesso e permanência das crianças. Para as autoras a implementação desse programa secundariza a possibilidade de

investimento nos programas já existentes e que poderiam contribuir para a educação como direito conquistado.

Retomando as estratégias adotadas para a promoção da Educação Infantil, podemos avaliar os impactos dos programas do governo para crianças de 0 a 3 anos como caminhos para promover a ampliação de vagas. No entanto, nesta discussão sobre o percurso da creche, é necessário reconhecer as diversas iniciativas que propõem expandir esse direito, mas que não ganham continuidade. Apesar dos avanços legislativos na discussão da creche como direito da criança, ainda esbarramos na falta de ações que efetivem essa conquista. Um exemplo é a ampliação das vagas na pré-escola em detrimento das crianças menores, mediante a obrigatoriedade da inclusão das crianças de 4 anos, o que acabou por impactar negativamente a oferta de vagas na creche, apontando para a desarticulação das políticas para esta etapa da educação e a fragilidade que este segmento ainda está submetido nas políticas.

Souza e Pérez (2018, p. 293) apontam que “a identidade da creche é tensionada por sua origem histórica e pelas contradições ainda presentes no campo das práticas, bem como das políticas”, quer dizer, o direito à creche foi conquistado, mas ainda não há equidade de oferta e as poucas iniciativas não resolvem a expressiva demanda por atendimento nos municípios.

Contudo, para combater a falta de vagas, alguns municípios têm realizado parceria com creches conveniadas. A questão é que estas não possuem a mesma infraestrutura das creches públicas; são, em geral, pequenas, funcionando em espaços pouco adaptados para a função, com pessoal pouco qualificado e muitas sequer contam com a documentação de funcionamento em ordem. Nesses casos, as prefeituras optam por contratar esses serviços, mesmo descumprindo de alguns critérios de qualidade e de segurança para poder atender às demandas judiciais (Oliveira, 2022). Assim, nesse movimento de garantia ao direito à educação e atender às demandas judiciais as Secretarias Municipais optam por não manter a mesma qualidade no atendimento das crianças.

Neste texto apresentamos a discussão entre o direito e o dever da educação para crianças de 0 a 5 anos, que precisa também estar embasada à luz das políticas públicas voltadas para Educação Infantil, pois já reconhecemos as crianças como sujeitos de direito, principalmente, através dos documentos oficiais, ou seja, “o grande desafio está justamente em reduzir o descompasso entre o texto político, normalmente moderno, e o contexto da prática”, na opinião de Henrique (2018, p. 100).

Parte II
Desigualdades sociais e
políticas educacionais

Os Cursos Superiores de Tecnologia na política de ampliação e diversificação da Educação Profissional e Tecnológica de Rondônia

Bruno de Oliveira Figueiredo
José dos Santos Souza

Introdução

Neste texto, apresentamos o projeto de investigação que vem sendo desenvolvido na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Este projeto tem suas ações articuladas às pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), também, articula-se com a decorrente criação do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Cultura (GTEC) da UNIR. Com base na formação recebida, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc-UFRRJ), a entrada na UNIR permitiu estabelecer laços entre a UFRRJ e a UNIR.

Nossa análise parte da evidência da crise orgânica do ordenamento social imperialista e da recomposição burguesa, como luta visceral das classes dominantes pela manutenção da hegemonia. Na dimensão educacional, a contrarreforma se volta para a conformação do "novo tipo humano" subsumido à valorização do capital. Este movimento amplo visa rebaixar a consciência política das classes subalternizadas, mantendo o monopólio do conhecimento e a divisão social do trabalho. Dentro desse contexto, os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) surgiram como parte de uma pedagogia política do capital, projetada para criar obstáculos para o acesso ilimitado e igualitário ao conhecimento científico e

tecnológico aplicado na produção e na vida em sociedade, condicionando o desenvolvimento autônomo das classes subalternizadas, especialmente, os segmentos mais pobres.

A expansão dos CSTs é associada à consolidação da sociabilidade burguesa e à hegemonia neoliberal, que visam transformar a educação em mercadoria, diminuindo seu potencial emancipatório. Esse modelo de Ensino Superior flexível e enxuto reflete a estratégia de acumulação flexível, intensificando a precariedade do trabalho e desvalorizando a educação pública. A análise do desenvolvimento dos CSTs em Rondônia, por exemplo, mostra um crescimento exponencial durante o governo Lula, indicando a penetração do *ethos* empresarial na Educação Superior, com foco na privatização e destruição da educação pública.

A construção deste projeto possui caráter ampliado para subsidiar as pesquisas dos alunos de graduação e pós-graduação, possibilitando a formação para a pesquisa nos cursos do *campus* de Ariquemes. Além disso, os conhecimentos novos produzidos possuem o potencial de contribuir com as áreas de política educacional, trabalho e educação, gestão educacional, Ensino Superior. Além da integração entre pesquisas do Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ) e do Grupo de Pesquisas Trabalho, Educação e Cultura (GTEC/UNIR), as produções e discussões possuem projeções nacionais na Rede Universitas BR e no GT 11 – *Política da Educação Superior*, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Tomamos como objeto os CSTs no estado de Rondônia. Com este objeto, estabelecemos, como objetivo geral, explicar o papel dos CSTs na política de ampliação e diversificação da educação profissional e tecnológica do estado do Rondônia, com referência às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Para alcançar este objetivo, definimos os seguintes objetivos específicos:

- a) caracterizar o contexto sócio-histórico que possibilita o desenvolvimento e implantação dos CSTs no estado de Rondônia;
- b) identificar as concepções contidas em documentos do Estado brasileiro e dos organismos internacionais acerca dos CSTs;
- c)

explicitar as relações e concepções de CSTs contidas em documentos, planos e legislações como: a LDBEN 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), o Plano Estadual de Educação do estado de Rondônia; d) analisar documentos referentes à implantação e definição de currículos dos CSTs em IES públicas e privadas, verificando as formas e os critérios de criação.

Procedimentos Metodológicos

A partir de dados levantados por meio de fontes bibliográficas primárias e secundárias, empreendemos uma análise fundamentada no materialismo histórico-dialético que, no aspecto educacional, busca superar a apreensão da realidade educacional a partir do que está aparente, para alcançar sua realidade concreta, pensada e compreendida em seus aspectos mais diversos e contraditórios, cindida pelo conflito entre as classes sociais. Para contextualizar o objeto investigado no cenário nacional, analisamos microdados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e associamos esses dados aos resultados de subprojetos de pós-graduação, que examinam a implantação e o desenvolvimento dos CSTs no estado de Rondônia. Além disso, utilizamo-nos também de observação e registro iconográfico dos espaços acadêmicos e de coleta sistemática de propagandas veiculadas pelas IES ofertantes de CSTs em redes sociais (*Instagram* e *Facebook*).

Os documentos analisados incluem relatórios e diretrizes do Estado brasileiro, de organismos internacionais, do estado de Rondônia e das Instituições de Ensino Superior (IES) locais, com foco na consolidação dos CSTs como grau acadêmico do Ensino Superior.

Também foi feita revisão da literatura baseada em levantamento bibliográfico de produções científicas sobre os seguintes temas: política educacional, educação terciária, educação politécnica e unitária, gerencialismo na educação, gestão democrática, reconfiguração da administração dos sistemas de

ensino no Brasil, e atuação de organismos internacionais na educação brasileira.

Esta revisão de literatura teve como foco o tratamento dado pelos autores às transformações no trabalho educacional, a partir da perspectiva da nova morfologia do trabalho, estabelecendo bases teóricas para a compreensão das tendências de informalidade no trabalho formal, destacando o quadro de precarização no trabalho escolar.

Historicamente, nosso percurso analítico foi pautado por transformações desencadeadas pela recomposição burguesa em resposta à crise orgânica do capital, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Esse contexto fornece as bases sócio-históricas para o conjunto de contrarreformas educacionais no Brasil, a partir dos anos 1990, articulado à reestruturação produtiva, à reforma do Estado brasileiro, à reconfiguração da gestão dos sistemas de ensino públicos e privados e a redefinição das políticas educacionais, com destaque para os CSTs, o grau acadêmico do Ensino Superior do país, de regularização mais recente.

A análise das informações coletadas foi conduzida com foco em categorias e conceitos fundamentais: trabalho, práxis, administração, educação escolar, politecnia, educação profissional, educação unitária, Ensino Superior e Superior Tecnológico, ordem social capitalista, metabolismo social, precariedade e precarização do trabalho, flexibilidade, informalidade, ocidentalização, hegemonia, sociedade civil e política, Estado ampliado, aparelho privado de hegemonia, consentimento ativo e mecanismos de mediação do conflito de classes. Como referência destas categorias e conceitos, nos amparamos nas seguintes obras: Alves (2007), Alves e Tavares (2006), Antunes (2004, 2005, 2013), Gramsci (1989), Marx e Engels (1998, 2007), Mészáros (1999), Neves (1999, 2005, 2010), Souza (2002, 2015, 2017).

Para a análise política dos documentos do Estado brasileiro, dos organismos internacionais, do estado de Rondônia e das IES locais, mapeamos concepções e categorias-chave, como: “reforma” do Estado, Estado, sociedade civil, política social, educação,

educação politécnica, educação unitária, educação profissional, Ensino Superior e Tecnológico, CSTs, política educacional, praxis política e gerencialismo ou reconfiguração administrativa.

Especificamente, com base no conceito de trabalho, buscamos entender o trabalho precário como categoria analítica com dimensões contraditórias, no contexto da recomposição burguesa, com base nas obras de Alves (2007), Druck (2011). A flexibilidade é analisada, historicamente, nos processos de intensificação da precariedade do trabalho e suas relações com a informalidade, abordando as contradições entre trabalho formal e informal. Esta discussão está amparada nas obras de Antunes (2013) e Rosso (2017). A informalidade no trabalho formal expressa as formas contemporâneas de trabalho flexibilizado e precário que se refletem na atomização humana como uma estratégia de dominação de classes, voltada para a formação de um “novo homem prático.”

A racionalidade instrumental é relevante para analisar a essência pedagógica do capital, as formas de administração capitalista e a educação orientada aos interesses do capital, todas entendidas como componentes da pedagogia política do capital e formas de mediação do conflito de classes, segundo Gramsci (1989, 2011), Souza (2015, 2017a; 2017b), Neves (2005, 2010), Vázquez (1977) e Figueiredo (2019). O conceito de consentimento ativo é essencial para compreender os mecanismos de subsunção real do trabalho ao capital, a conformação de um novo individualismo e a criação de uma “sociedade civil ativa”, que legitima o ordenamento social capitalista, com base nas seguintes referências: Gramsci (1989, 2011), Souza (2015, 2017a) e Neves (2005, 2010).

Por fim, a categoria imperialismo total permite qualificar as ações e formulações de intelectuais orgânicos coletivos, que impulsionam a contrarreforma dos Estados latino-americanos, reorganizando a divisão internacional do trabalho e seus impactos sobre o trabalho educativo. Para esta qualificação nos amparamos nas seguintes obras: Fernandes (2006, 2009) e Figueiredo (2019).

A educação terciária como materialidade histórica da perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana

Para compreender o projeto de “educação terciária”, é necessário situá-lo no contexto da sociabilidade burguesa, como evidenciado por Gramsci (2011). A análise possui referência ao projeto “educação terciária”, em âmbito mundial, desde os anos 1940. Gramsci argumenta que o americanismo se consolidou como estratégia de dominação que visa consolidar a burguesia como a classe central e dirigente da ordem capitalista. Nesse cenário, o desenvolvimento da sociedade capitalista é permeado pela dialética entre estrutura e superestrutura que, por sua vez, intensifica a complexidade da sociedade civil. Como resultado, a hegemonia emerge como necessidade estratégica para a dominação burguesa, desde o final do século XIX, numa luta de classes que é refletida nas representações coletivas organizadas. Essa disputa de poder entre as classes gera a necessidade de controle sistemático e sofisticado sobre o trabalho para evitar que as classes subalternizadas desenvolvam autonomia e rompam com a ordem burguesa, estabelecendo, assim, os parâmetros da pedagogia política do capital (Gramsci, 2017).

Em cada fase de desenvolvimento do capitalismo imperialista, a necessidade de controle adquire diferentes formas e conteúdo. O controle se torna uma função ampliada, especialmente com o crescimento da autonomia intelectual das classes subalternas, o que ameaça a estabilidade burguesa. Este controle ganha sentido ainda maior no contexto de organizações coletivas das classes subalternizadas, que promoveram o desenvolvimento do socialismo real. Dentro dessa perspectiva, o americanismo, tal qual descrito por Gramsci (2017), emerge como ideologia que racionaliza a dominação social e economicamente.

Frederick Winslow Taylor, engenheiro mecânico, aparece como figura central na construção da chamada “organização racional do trabalho,” servindo como intelectual orgânico do capital, segundo Figueiredo (2019). Taylor promove a gestão

científica do trabalho (*scientific management*), que busca otimizar métodos e processos produtivos ao transformar o controle do trabalho em uma dimensão fundamental. Esse controle, por sua vez, está intimamente ligado ao controle do conhecimento e ao desenvolvimento de processos educativos. Nos princípios do *scientific management*, o treinamento dos trabalhadores assume formas próximas ao adestramento, reforçando a separação entre o trabalho manual e o intelectual (Taylor, 1975; Figueiredo, 2019). Assim, a gestão se torna um campo “científico” voltado para o capitalismo, assumindo o papel sócio-histórico de doutrina que visa moldar uma nova forma de vida e um novo tipo de ser humano para a sociedade urbano-industrial.

Esse movimento está alinhado com a ideia de que a hegemonia nasce da fábrica, como aponta Gramsci (2007), onde a gestão é vista como uma pedagogia política do capital (Figueiredo, 2019). A burocratização da gestão capitalista estabelece padrões “universais” que impactam as organizações, tanto burguesas quanto subalternas. Nesse modelo, a realidade é invertida e os seres humanos são tratados como recursos do capital (Gaulejac, 2007), caminhando para se tornarem “mercadorias totais.” Essa visão instrumentalizada reflete uma forma de dominação em que o *management*, em sua origem ligada ao adestramento de cavalos (Braverman, 1987), exige uma relação mais sofisticada entre trabalho e educação para sustentar a ordem capitalista imperialista. A complexidade da sociedade capitalista fica evidente na divisão sociotécnica do trabalho e na divisão social do conhecimento humano acumulado ao longo da história (Veiga, 2020).

A administração capitalista, enquanto pedagogia política do capital, atinge o ápice com a implementação de uma burocracia que busca não apenas a subsunção formal do trabalho ao capital, mas também a subsunção real. A expansão da burocratização que começa nas fábricas, rapidamente, atinge todas as formas organizacionais, tanto da sociedade civil quanto da sociedade política. Esse processo resulta na racionalização econômica e

política da sociedade, promovendo a construção do Estado Liberal-Burocrático e consolidando a hegemonia burguesa.

Esse modelo de controle se intensifica com o avanço do regime taylorista-fordista de acumulação e a expansão do Estado de Bem-Estar Social. Dentro da dinâmica do imperialismo capitalista, a dialética entre estrutura e superestrutura gera contradições que impulsionam mudanças nas forças produtivas e nas relações de produção, especialmente com o aumento do conhecimento científico e tecnológico das classes subalternizadas (Souza, 2015, 2022). Tais contradições perpassam as políticas públicas do Estado burguês. Essas políticas se instituem como instrumentos de mediação do conflito de classes, por meio de determinada pedagogia política inerente a seu desenvolvimento (Figueiredo, 2019).

Após o período das Guerras Mundiais, essa pedagogia política adquire dimensão internacional com a criação de organismos supranacionais. Através da formação interessada do capital, a educação passa a ser orientada para a manutenção da hegemonia burguesa, contrapondo-se ao modelo de educação politécnica, como o adotado na Rússia. A formação interessada se caracteriza por uma abordagem pragmática e imediatista, limitando o acesso ao conhecimento científico e tecnológico das classes subalternizadas (Souza, 2022). Essa perspectiva está na base estruturante da Escola Interessada, cuja função é promover uma formação fragmentada, flexível, dual, estruturada para impedir o desenvolvimento da autonomia intelectual das classes subalternizadas, obtida pela capacidade intelectual de dar organicidade a seu pensamento.

O projeto de “educação terciária” emerge como projeto político-pedagógico de reconfiguração do Ensino Superior americano, refletindo um ataque ao ensino universitário desinteressado, tradicionalmente identificado com o modelo europeu. Esse novo modelo de Ensino Superior é diversificado, fragmentado e voltado para atender às necessidades do mercado capitalista, sem oferecer acesso ao conhecimento científico e tecnológico mais aprofundado (Figueiredo; Veiga, 2021). Com

caráter de conformação social, esse projeto se integra à dinâmica global de expansão do imperialismo do capital, sendo também uma estratégia de limitação e controle do Ensino Superior.

Esse movimento de expansão do projeto de “educação terciária” se intensifica no período pós-1930 e se consolida após as Guerras Mundiais, com a criação da UNESCO e o projeto de uma Universidade das Nações Unidas, voltado para a difusão de uma educação técnica superior. Como consequência, forma-se uma dualidade educacional: às classes subalternizadas, é oferecido apenas um “meio pão” de formação, enquanto a elite mantém acesso a um Ensino Superior mais aprofundado (Figueiredo; Veiga, 2021). Essa diferenciação é parte da estratégia de contenção do conhecimento para as classes subalternizadas, como defendido por figuras como o General George Dinsmore Stoddard,⁴ que visava o rebaixamento da consciência política das classes trabalhadoras (Figueiredo; Veiga, 2021).

O avanço do projeto de “educação terciária” coincide com a ascensão do neoliberalismo, cujas políticas de expansão do ensino técnico estão orientadas para a conformação de novos modelos de Educação Superior. Esses modelos se fortalecem em períodos de crises econômicas e sociais, como evidenciado pela crise estrutural do capitalismo, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, e pela resposta reacionária que Souza (2015, 2022) denomina

⁴ George Dinsmore Stoddard (1897-1981) foi um educador e psicólogo norte-americano de destaque, que desempenhou um papel central no desenvolvimento da Educação Superior nos Estados Unidos. Após servir como tenente na Primeira Guerra Mundial, concluiu sua formação em Psicologia Infantil e doutorou-se pela Universidade de Iowa, onde exerceu diversos cargos acadêmicos. Em 1942, tornou-se Presidente da Universidade do Estado de Nova Iorque e Comissário de Educação, liderando a formulação do Plano Regente para Educação Pós-Guerra do Estado de Nova Iorque (1944), que integrou e direcionou as políticas educacionais estaduais. Nesse mesmo ano, publicou o livro *Tertiary Education*, difundindo o conceito de “Educação Terciária” como um novo paradigma para a educação pós-secundária. Sua obra e o plano possuem partes idênticas, evidenciando sua influência e visão estratégica para a reorganização educacional no Pós-Guerra (Figueiredo; Veiga, 2021).

recomposição burguesa. Esse contexto revela a incapacidade do capitalismo de sustentar uma ordem social estável e civilizatória, evidenciada pela mercantilização progressiva de todos os aspectos da existência, desde fundos previdenciários até a privatização de serviços públicos essenciais.

As transformações no campo da educação e do trabalho fazem parte desse projeto de sociabilidade neoliberal, intensificando a precariedade do trabalho em nome da eficiência e da eficácia empresarial (Souza, 2015, 2022). As reformas neoliberais, nos anos 1990, intensificam essa precarização, promovendo uma contrarreforma educacional e uma reconfiguração administrativa que direcionam a educação pública para um modelo de formação focado em competências e orientado pela lógica de mercado. Assim, a educação pública passa a operar sob a lógica da governança globalizada e da gestão por resultados, enquanto o controle total do trabalho se torna central.

No Brasil, essa trajetória é reforçada com o golpe empresarial-militar de 1964, quando a UNESCO instala um escritório de representação no país. Esse movimento é uma resposta preventiva ao que seria uma ampla crise orgânica do capital. A UNESCO lança então o documento *“Aprender a Ser”* (1973), que propõe um modelo de formação para a *“obsolescência programada,”* alinhado com o projeto de formação interessada. Posteriormente, o documento *“Educação: Um Tesouro a Descobrir”* (Delors, 1996) amplia essa ideia com o conceito de *“Educação ao Longo da Vida”*, preparando o novo tipo humano para o regime de acumulação flexível.

Essas ações refletem um alinhamento dos organismos supranacionais com a reconfiguração administrativa e educacional nas regiões periféricas do capitalismo, como o Brasil. Nos anos 1960, acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), com financiamento do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), promovem a criação de cursos superiores de curta duração como parte de uma estratégia de obsolescência programada da formação superior para as classes

subalternizadas (Santos; Jiménez, 2009; Figueiredo; Veiga, 2021; Souza, Macedo; Figueiredo, 2023).

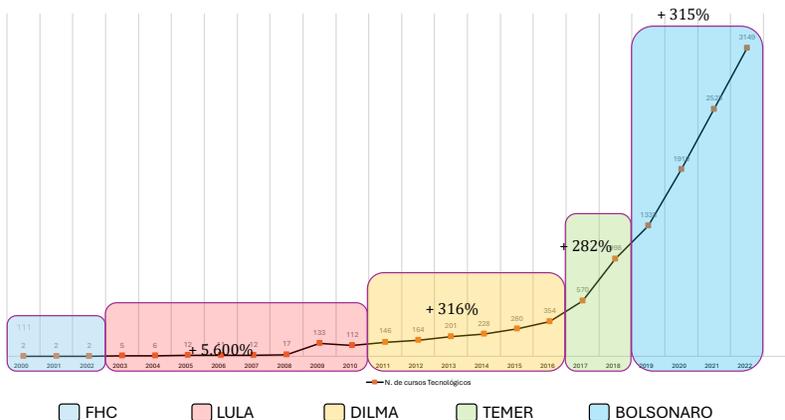
A consolidação desses cursos de curta duração levou décadas para se materializar no Brasil. Durante os anos 1990, com o aprofundamento da crise do projeto neoliberal e a mediação do projeto pela socialdemocracia, o auge da contrarreforma educacional reformula os sistemas educacionais no país. Nesse contexto, a regulamentação dos CSTs, como novo grau acadêmico, reflete a influência dos modelos neoliberais e da Terceira Via, adaptando o Ensino Superior à lógica da gestão globalizada e ao controle total do trabalho. A precarização, antes restrita ao setor privado, passa a afetar também o setor público sob o modelo gerencialista, enquanto o enfoque na pedagogia das competências (Ramos, 2001) na estruturação curricular e nas práticas de ensino e aprendizagem se fortalece, conduzindo a educação pública brasileira para a perspectiva mercantil, mais imediatamente afinada com a valorização do capital.

Assim, o projeto de “educação terciária” é parte de um movimento histórico que visa conformar a educação e o trabalho aos interesses de valorização do capital, promovendo a racionalização social e limitando o acesso das classes subalternizadas ao conhecimento crítico e à autonomia intelectual. Esse projeto educativo é expressão da pedagogia política do capital e revela a adaptação da educação para sustentar e perpetuar a hegemonia burguesa.

Resultados

A análise de Souza (2022) destaca o crescimento significativo dos CSTs, em âmbito nacional, com aumento notável durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e um crescimento explosivo no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), evidenciado por aumento de 686% durante seus mandatos presidenciais.

Gráfico 1: Evolução do número de CSTs, Rondônia – 2000-2022



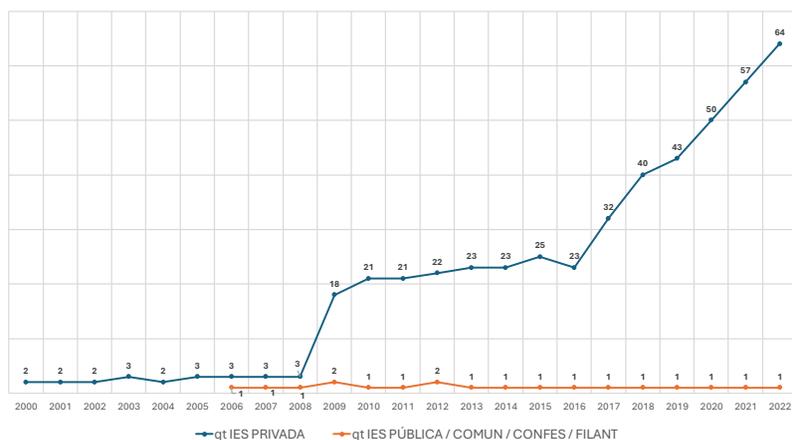
Fonte: ELaboração própria, com base em dados do INEP (2022).

Como resultados iniciais, esse crescimento reflete a tendência observada também em Rondônia, onde a oferta de CSTs começou a crescer a partir de 2003, início do primeiro mandato do Governo Lula da Silva, e não parou mais, seguindo a mesma trajetória nacional. Durante os dois mandatos desse governo, Rondônia saiu de 2 para 112 CSTs (crescimento de 5.600%). Já durante os dois mandatos do Governo Dilma Rouseff, Rondônia saiu de 112 para 354 CSTs (Crescimento de 316%).

Em Rondônia, assim como no restante do país, o crescimento dos CSTs está diretamente vinculado ao crescimento do número de IES privadas. Embora, haja outros fatores que contribuíram para o crescimento desta categoria de IES, é notável que a regulamentação dos CSTs, a partir dos anos 1990, como iniciativa da política de ampliação e diversificação da educação profissional e tecnológica do país teve um impacto substantivo, nesse crescimento. Rondônia teve um crescimento de 3 IES privadas ofertantes de CSTs em 2008, para 64 delas, em 2022 (crescimento de 2.133%), enquanto o número de IES públicas, praticamente, se manteve imutável, com apenas uma instituição. Isso confirma o caráter mercantil que esse grau acadêmico de nível superior adquiriu desde os anos 1990,

confirmando ser este um promissor filão de mercado, muito bem explorado pelos empresários do ensino (Souza, 2022).

Gráfico 2: Evolução do número de IES com alunos matriculados em CSTs, por categoria administrativa, Rondônia - 2000-2022



Fonte: Elaboração própria, com base em dados do INEP (2022).

Observa-se a expansão significativa das IES privadas em Rondônia, especialmente, a partir do final do segundo mandato do Governo Lula, quando elas começaram a ofertar CSTs, como produto atraente para a elevada demanda por Ensino Superior contida, nesse estado da federação. Assim, a oferta que, no início dos anos 2000 era limitada a apenas duas IES privadas ofertantes de CSTs, em 2022, chega a 64 delas. Esse cenário verificado em Rondônia evidencia o caráter comercial desse grau acadêmico de nível superior, de carga horária reduzida, de baixo custo, com currículo enxuto e modalidade de ensino flexível como filão promissor do mercado educacional, conforme se percebe no contexto nacional (Souza, 2022).

Outro aspecto é que esse crescimento do número de IES privadas e de CSTs, em Rondônia, reflete a estratégia mercantil cujo foco está na venda de cursos de baixo custo, de carga horária reduzida, em modalidades flexíveis (EaD, híbrido ou flex), muitas

vezes, promovidos por meio de *marketing* agressivo, tendo como foco os jovens de 18 a 29 anos de baixa renda, de regiões urbanas periféricas, conforme está explícito na Figura 1. Esse fenômeno é particularmente visível em Rondônia, onde a expansão dessas instituições foi marcada por separação entre o trabalho administrativo e trabalho pedagógico, com o ensino sendo o principal foco, em detrimento da pesquisa e da extensão.

Figura 1: propaganda de IES privada



Fonte: Facebook, 11/06/2024.

A predominância da Educação a Distância (EaD) na oferta de CSTs é uma tendência significativa, tanto em Rondônia quanto no cenário nacional. Entre 2010 e 2022, a oferta de CSTs na modalidade EaD cresceu 2.636%, em comparação com aumento de apenas 57% na modalidade presencial. Esse crescimento acelerado da EaD está diretamente ligado à natureza mercantil dessas instituições, que veem nessa modalidade de ensino uma forma de reduzir custos e expandir rapidamente o número de alunos, além de permitir de modo mais eficiente a “*standardização*” do processo de ensino e

aprendizagem com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas na educação.

Os cursos em nível de pós-graduação *lato sensu* corroboram a percepção de que a oferta de cursos na modalidade de EaD, pelas IES privadas, tem forte relação com o barateamento do preço dos serviços educacionais ofertados, como se percebe na oferta de CSTs e de Licenciaturas. Nas IES analisadas, o desconhecimento do trabalho pedagógico e a ausência de atividades de extensão e pesquisa são evidentes, ao mesmo tempo em que se constata a predominância absoluta da modalidade EaD, sempre propagandeada como uma vantagem para o estudante. A gestão dos polos dessas instituições está altamente orientada para alcançar metas de vendas, utilizando estratégias de mercado que incluem a promoção de tecnologias e produtos educacionais como fetiche de mercado. Por outro lado, o espaço físico desses polos já sugere em sua imagem a precariedade do serviço prestado, bastante aquém do que se espera de uma IES de qualidade, com potencial de formação científica e tecnológica (Figura 2).

Figura 2: Polo da Universidade Estácio de Sá em Ariquemes/RO, 2024



Fonte: Acervo do Projeto da Pesquisa: fotografia de Gisele Pereira Rezende, em 02/08/2024.

Além disso, a oferta de CSTs, em Rondônia, é concentrada no Eixo Tecnológico Gestão e Negócios, direcionada principalmente a jovens em situação precária que buscam ingressar no mercado de trabalho rapidamente, ou em carreiras do serviço público. Esses cursos de curta duração, com baixo custo e modalidade de ensino e currículo flexíveis são atraentes para o público-alvo eleito pelas IES privadas: jovens desempregados ou trabalhadores precarizados, de baixa renda, de maioria pertencentes a minorias sociais. A estratégia de marketing sempre focada em promessas de êxito no mercado, duração reduzida do curso, currículo focado no mercado, estratégia de ensino e aprendizagem flexível e baixo custo das mensalidades. Normalmente, as propagandas oferecem-lhes possibilidade concreta de certificação rápida e descomplicada, o que supostamente lhes garantiria participar de concursos públicos de nível superior ou de obter melhor colocação no mercado de trabalho.

Considerações finais

A análise desenvolvida, neste estudo, revela como os CSTs têm se expandido significativamente no Brasil, especialmente a partir dos governos petistas de Lula e de Dilma Rousseff. Particularmente em Rondônia, essa tendência se mantém, embora a maior expressividade da expansão ocorra a partir do Governo Temer. Essa expansão é marcada por forte mercantilização da educação, especialmente nas IES privadas, que tratam os CSTs como mercadoria atrativa para determinado segmento populacional mais precarizado, justamente por oferecer cursos na modalidade de EaD ou de Ensino Híbrido. Sabemos que essa opção visa maximizar o alcance de estudantes/consumidores e reduzir custos de produção. Esse modelo atende principalmente os jovens de baixa renda e residentes em regiões periféricas que vivem em condições precárias e buscam ingressar rapidamente no mercado de trabalho ou obter certificações para concursos públicos, mobilizados pelas ideologias da empregabilidade, do empreendedorismo e da sustentabilidade.

Assim, o estudo conclui que a expansão dos CSTs, em Rondônia, embora responda a demandas imediatas do mercado de trabalho, representa um desafio significativo para a construção de uma Educação Superior pública de qualidade, gratuita e verdadeiramente inclusiva, capaz de promover o desenvolvimento autônomo e crítico das classes subalternizadas.

Referências

- ALVES, A. A.; TAVARES, M. A. A dupla face da Informalidade do Trabalho: “autonomia” ou “precarização”. In: ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 423 – 444.
- ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Praxis, 2007.
- ANTUNES, R. (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF): 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 01 jul. 2024.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no Século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- CRAUSAZ, R. **Diversification of tertiary education**. Strasburg, Council for cultural co-operation, 1974.
- DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, Salvador, Vol. 24, n. especial 1, p. 37-57, 2011. Disponível em <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=889&layout=abstract>. Acesso em: 22 jun. 2014.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

FIGUEIREDO, B. de O. **A contribuição do Centro Latino-Americano de Administração para o desenvolvimento (CLAD) na reconfiguração da gestão de sistemas públicos de ensino no Brasil**. 2019. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Nova Iguaçu (RJ); Seropédica (RJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019.

FIGUEIREDO, B. de O.; VEIGA, C. C. P. S. Educação Terciária: percepções iniciais de seus efeitos na política de educação superior. **REVELLI**, Inhumas, v. 13, p. 1 - 22, 2021.

FIGUEIREDO, B. de O.; MARQUES, S. D. V. A mercadorização dos cursos superiores de tecnologia no estado de Rondônia. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 29, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9230>. Acesso em: 2 nov. 2024.

GAULEJAC, V. Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Trad. Ivo Storniolo Aparecida **Ideias & Letras**, São Paulo, vol. 4, 2007. (Coleção Management).

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3, 4. ed. Edição e trad. Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 4, 2. ed. Edição e trad. Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

INEP. **Censo da Educação Superior**: microdados do censo da educação superior. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior> . Acesso em: 10 jul. 2023.

MACEDO, J. M. de. **Formação para o trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MÉSZÁROS, I. A ordem do capital no metabolismo social da reprodução. Ensaios *Ad Hominem*. **Revista de Filosofia, Política e Ciência da história**, Riod de Janeiro, nº 1, Tomo I, p. 83-124, 1999.

NEVES, L. M. W. (org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, L. M. W. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSO, S. D. **O ardil da flexibilidade**: os trabalhadores e a teoria do valor. São Paulo: Boitempo, 2017.

SANTOS, D. G.; JIMÉNEZ, S. V. J. Graduação Tecnológica no Brasil: aproximações críticas preliminares. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, V. 15, n. 28, p. 171-185, 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v15n28/v15n28a10.pdf> . Acesso em: 01 jul. 2024.

SOUZA, J. dos S. A Educação superior enxuta e flexível como nicho promissor do mercado educacional. **Revista Trabalho Necessário**, Niteroi, v. 20, n. 42, p. 01-27, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/54582> . Acesso em: 10 dez. 2022.

SOUZA, J. dos S. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 20, p. 273-290, jul-dez/2015.

SOUZA, J. dos S. Crise orgânica do capital, recomposição burguesa e intensificação da precariedade do trabalho docente: fundamentos sócio-históricos da (dês) configuração do trabalho docente. Trabalho apresentado na Sessão Especial Subárea 4 dos GTs 05-09-11. *In*: Reunião Nacional da ANPEd, XXXVIII, UFMA, São Luís, outubro de 2017. **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd**. São Luís (MA): ANPEd, 2017a. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/essoes_38anped_2017_4_desconfiguracao_do_trabalho_docente_texto_jose_dos_santos.pdf/. Acesso em: 15 out. 2017.

SOUZA, J. dos S. Gerencialismo. *In*: SEGENREICH, S. C. D. **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior**: glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2017b. p. 182-187. Disponível em: <http://www.redeuniversitas.com.br/p/livros.html>. Acesso em: 26 jun. 2020.

SOUZA, J. dos S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**: anos 90. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

SOUZA, J. dos S. *et al.* Política de ampliação e diversificação da educação profissional tecnológica no Brasil: implicações no direito à Educação Superior. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 8, n. 13, p. e-868, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/868> . Acesso em: 3 ago. 2024.

STODDARD, G. D. **Tertiary education**. Cambridge: The Inglis Lecture, 1944.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

UNESCO. **Aprender a ser**: la educacion del futuro. Madri: Alianza, 1973.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, C. C. **Determinantes soció-históricos das mudanças recentes na gestão da educação profissional tecnológica no Brasil**. Seropédica (RJ): 5. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2020.

O CAIC Paulo Dacorso Filho e a relação com a UFRRJ: Uma via de mão dupla

Carmen Oliveira Frade
Célia Regina Otranto

Introdução

Este estudo¹ emergiu da necessidade de analisar a importância do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), Paulo Dacorso Filho para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e para o município de Seropédica-RJ, onde está localizado, sem desconsiderar os desafios enfrentados ao longo de sua história. Com base em pesquisa de campo,² identificamos as principais contribuições do CAIC à UFRRJ e ao Município de Seropédica e destes para o CAIC, apontando elementos que podem colaborar para o fortalecimento da educação dessa região. Por outro lado, o diálogo com o CAIC também impulsionou a universidade a repensar suas práticas, dentre elas, a formação ofertada. A pesquisa confirmou que ao longo dos seus vinte e seis anos de funcionamento,³ como uma unidade de gestão compartilhada, o

¹ O estudo compreende parte da pesquisa realizada no Doutorado, intitulada *A importância do CAIC Paulo Dacorso Filho para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e para a comunidade de Seropédica*, defendida em 2021, no PPGEDUC/UFRRJ, sob a orientação da profa. Dra. Celia Otranto.

² Realizada ao longo do período do doutoramento, considerando os anos de 2017 a 2021.

³ O CAIC foi inaugurado em maio de 1994 e, até 2020, funcionou no mesmo prédio. No segundo semestre deste ano, a queda de um dos blocos de concreto indicou problemas na estrutura predial que levaram à interdição de todo o prédio. Desde então, a unidade desenvolve suas atividades no prédio compartilhado com o CIEP 155, localizado no centro do município de Seropédica. Neste mesmo período

CAIC contribuiu qualitativamente com a universidade e com o município de Seropédica, estabelecendo relações em uma via de mão dupla, permeada por trocas significativas para as instituições envolvidas. Nesta oportunidade, iremos nos deter à aproximação e diálogo com a UFRRJ.

O projeto institucional implementado e desenvolvido no CAIC enfrentou desafios desde o início de seu funcionamento, cabendo aqui destacar: a) ausência de um projeto pedagógico inicial vinculado ao Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente – PRONAICA (Amaral; Parente, 1995); b) uma gestão compartilhada entre os entes federados, numa última configuração, entre a universidade e o município de Seropédica; c) a dificuldade da manutenção predial, que culminou com a queda de um dos blocos de concreto do prédio que, se desdobrou na sua interdição, em 2020 (Frade, 2021).

As informações contidas, neste texto, demonstram, de forma inequívoca, as contribuições do CAIC para UFRRJ e vice-versa. A materialidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão pavimentaram caminhos de maior comunicação com a comunidade, reafirmando essa ligação que se retroalimenta no processo educativo: UFRRJ – CAIC – Seropédica.

Um pouco da história do CAIC

O CAIC Paulo Dacorso Filho se constituiu como uma unidade oriunda do Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA),⁴ criado através da Lei nº 8.642 de 31 de março de 1993 (Brasil, 1993), visando coordenar o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente, de forma descentralizada, articulada e integrada, por meio de órgãos federais, estaduais e municipais, além de organizações não-

houve o término do convênio da universidade com a Secretaria Municipal de Educação de Seropédica.

⁴ Extinto em 1995.

governamentais e podendo contar com a cooperação de organismos internacionais (Amaral; Parente, 1995, p. 8).

Coordenada pelo Ministério da Educação, esta iniciativa alinhava-se aos compromissos políticos, assumidos internacionalmente, no início da década de 1990, que demandavam a perspectiva de uma reorientação das políticas públicas sociais e educacionais indicadas por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (Behring; Boschette, 2011). Conforme indicado em seu Projeto Político Pedagógico (CAIC, 2015, p. 5), o CAIC tem como uma de suas finalidades:

[...] promover a educação, numa perspectiva integral, através de oportunidades de interação com o outro, ampliando e consolidando a noção de coletividade, tendo a possibilidade de desenvolver diferentes estratégias de aprendizagem e de decisão, fortalecendo assim a autonomia e cidadania.

Ao longo de sua história, é notório o compromisso com a busca pela qualidade da educação, na perspectiva de uma aproximação com a educação integral. Essa característica foi reconhecida pela comunidade que buscava insistentemente uma vaga na instituição. A procura sempre excedia o número de vagas ofertadas anualmente, no período de matrícula.

O fato de ter funcionado com as turmas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, desde o seu início, em 1994, em horário integral, não garantiu a efetividade da educação integral, pois, educação integral e horário integral são conceitos distintos. Em linhas gerais, horário integral está relacionado à ampliação de carga horária e educação integral à ampliação da abrangência do conhecimento. No período de vida do CAIC, ocorreram momentos mais próximos dos objetivos da educação integral, sobretudo, em seu início, quando havia um número maior de professores vinculados à rede estadual de ensino, alguns destes lotados na unidade em horário integral. Isso foi possível porque naquela época vigorava no estado do Rio de Janeiro, a política

pública dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que eram escolas de horário integral. Com o avanço da participação municipal, no CAIC Paulo Dacorso Filho, foi possível perceber a dificuldade de operacionalização da proposta, diante da ausência de uma política pública voltada para a implantação da educação integral que envolvesse, de forma significativa, os recursos humanos. O Município contava ainda com muitos contratos precarizados, até que houve a realização de concurso público em Seropédica, em 2013, quando este cenário ganhou uma nova dimensão, passando a ter uma composição majoritariamente formada por servidores efetivos, impulsionando dentre outros avanços, o estudo do plano de carreira e sua posterior aprovação. Cabe destacar que, conforme apontado por Coutinho (2014), a permanência dos professores, em horário integral, com dedicação exclusiva à escola e ao projeto educacional, contando com horário de planejamento integrado, e com oportunidades para a formação continuada, são fundamentais para a consolidação da educação integral, superando a prática fragmentada de atividades.

Como grande desafio, Coutinho (2014, p. 234) destaca que,

[...] a utilização do tempo integral merece uma atenção maior de forma a garantir, não somente atividades extras às crianças das séries iniciais e da educação infantil, mas especialmente, atividades articuladas aos conteúdos e projetos desenvolvidos no currículo escolar.

Cabe aqui, resgatar Amaral e Parente (1995), quando estes sinalizaram que o PRONAICA valorizou a educação integral, mas não estabeleceu uma distinção entre este conceito e o de tempo integral. Sem este cuidado inicial, o projeto caminhou para uma educação em jornada ampliada, e a educação integral apresentou-se como um desafio a ser alcançado em cada unidade implantada.

A participação da comunidade, por sua vez, foi um objetivo muito bem definido na estrutura dos CAICs. Em se tratando do CAIC de Seropédica, a participação comunitária sempre foi uma preocupação, e inúmeras iniciativas foram tomadas neste sentido. Dentre elas, podemos citar: assembleias de pais e responsáveis para

avaliação institucional e apresentação de relatórios de gestão anual; reuniões regulares de pais e responsáveis; realização de eventos culturais e pedagógicos em conjunto com a comunidade; desenvolvimento de projetos com as famílias; representação de pais e responsáveis na comissão do sorteio público das vagas para o CAIC; e busca de solução conjunta para as necessidades das crianças, numa perspectiva da formação como um todo. Em julho de 2014, entrou em funcionamento, na escola, o Conselho Escolar, composto inicialmente por representantes dos segmentos de pais e responsáveis, alunos, funcionários, professores e da direção. Desde sua implementação, o Conselho Escolar contribuiu para democratização das ações e decisões que norteiam a vida escolar, dinamizando encontros e debates entre os diversos segmentos da comunidade, através de seus representantes eleitos (CAIC, PPP, 2015).

Em seu prédio original, dispunha de um espaço físico privilegiado, com auditório e quadra coberta. Localizado num lugar de fácil acesso, o CAIC Paulo Dacorso Filho sempre se destacou pela interação com as instituições públicas e movimentos sociais, no uso de sua estrutura para a realização de eventos variados, desde reuniões, conferências, encontros, simpósios, feiras de ciências, feiras culturais, exposições, semana acadêmica, cursos, oficinas, atividades esportivas, dentre outros.

No ano de 2007, desenvolveu o Projeto Caminhar, fruto de uma demanda dos servidores da universidade, que não haviam concluído o ensino fundamental. Visando o atendimento desta demanda, um grupo de professores do próprio CAIC, do Departamento de Economia Doméstica e Hotelaria (DEDH/ICHS), e do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE/IE), conduziu o projeto apoiado pelo Decanato de Assuntos Administrativos, hoje Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Foram selecionados estagiários dos diferentes cursos de graduação da UFRRJ que atuavam como monitores, auxiliando nas dificuldades cotidianas dos estudantes, buscando a diversificação de metodologias. A prefeitura municipal de Seropédica, parceira também nesta iniciativa, envolveu-se com o projeto e implantou a Educação de Jovens e Adultos (EJA),

compreendendo a necessidade de viabilização da certificação para os servidores, estendendo-se aos familiares, terceirizados e comunidade do entorno. O projeto teve seu término no ano de 2011, quando a maioria dos servidores já havia concluído seus estudos na EJA e estavam, finalmente, alfabetizados. A procura teve uma significativa redução, inviabilizando a continuidade da EJA no CAIC.

Com as atividades da EJA, o CAIC expandiu seu funcionamento para as 22 horas, possibilitando uma articulação com o então Decanato de Extensão, a partir de 2007, para a realização de atividades do Pré-vestibular Comunitário organizado e coordenado pela Universidade, utilizando as salas de aula, chegando a contemplar 200 estudantes do projeto que, posteriormente, foi denominado Pré-ENEM.

Destacamos, também, a implantação do Segundo Segmento do Ensino Fundamental, a partir do ano de 2008, para atender ao pleito das famílias dos alunos que completavam no CAIC o 5º ano, e eram transferidos para outras unidades. Deste modo, grande parte dos estudantes passou a ingressar na pré-escola e sair no nono ano do Ensino Fundamental (EF). Com a diversificação das modalidades de ensino, também foi possível ampliar as oportunidades de parcerias e desenvolvimento de projetos com a universidade, bem como atender a uma demanda do município por vagas para os anos finais do EF.

Quando localizado no *campus* da UFRRJ, o CAIC recebia, alunos de todo o município de Seropédica, necessitando do suporte do transporte escolar para o deslocamento destes estudantes. O perfil dos estudantes do CAIC perpassa as dificuldades socioeconômicas, para as quais o horário integral é fundamental, compreendido no contexto da proteção social, como um direito das crianças e das famílias.

Observando os documentos que vislumbraram a avaliação do projeto inicial dos CAICs, destacamos que o grande desafio para o CAIC Paulo Dacorso Filho, também foi apontado no Relatório de Auditoria Operacional (1998), que diz respeito aos problemas de construção. Dentre eles, podemos ressaltar: os relacionados às

instalações elétricas, que causam a queima de disjuntores e queima recorrente de lâmpadas, choques no piso e nas paredes; as infiltrações e goteiras; as portas, janelas e fechaduras necessitando de trocas constantes; os defeitos nas caixas de descarga e nas torneiras dos banheiros. Estas e outras demandas reforçaram a necessidade constante de manutenção e reposição de materiais para o intenso uso cotidiano do espaço, configurando-se como uma construção de baixa qualidade. Além de apresentar manutenção mais complexa, devido às suas especificidades de construção, o Relatório de Auditoria Operacional (1998) indicou um maior custo do que aquele relativo às escolas convencionais.

O problema enfrentado pelo CAIC Paulo Dacorso Filho, no ano de 2020 - quando houve um abalo em sua estrutura que ocasionou a interdição de todo o prédio - é um reflexo desta complexidade em relação à sua manutenção, refletindo seu uso contínuo ao longo de 26 anos, após a inauguração predial.

Atualmente, a unidade escolar tem funcionado com a gestão municipal, compartilhando parte das salas do CIEP 155 Maria Joaquina de Oliveira, no centro de Seropédica, sem o atendimento integral. A comunidade escolar anseia pela resolução desta situação, o que tem impactado a efetividade do seu projeto educacional.

A UFRRJ e a Secretaria Municipal de Educação de Seropédica assumiram, até o ano de 2022, a gestão compartilhada do CAIC. Neste período, enfrentaram problemas no sentido de buscar o equilíbrio político previsto nos documentos que regulamentavam o funcionamento da unidade. Coutinho (2014) nos instiga a discutir o CAIC enquanto um espaço irradiador de cultura, com potencial para congregar a comunidade de seu entorno, apresentando a possibilidade de uma concreta aproximação e diálogo entre a universidade e o município, que por vezes não percebe na UFRRJ, uma possibilidade de construção da sua formação, que fica “escondida atrás de seus muros”. Sem dúvida, ele representa uma via de aproximação entre a comunidade e da universidade,

pavimentando a compreensão de que a universidade pertence a todos e não a uma elite que conseguiu ser aprovada no vestibular.

A busca pela educação pública de qualidade social deve ser uma questão obrigatória, tanto na pauta da universidade, quanto na rede municipal de ensino, onde podem ser sugeridas muitas possibilidades de trocas e integração. Em especial, a educação integral precisa voltar a ser pensada como uma demanda da sociedade, que deve buscar seu aprimoramento. Ainda assim, muitos pontos positivos são levantados por familiares, alunos e profissionais, cujas trajetórias perpassaram a história da instituição.

Percursos metodológicos

A pesquisa realizada se insere no campo histórico-político, pois discute as políticas públicas com amparo na história das instituições que formam a base desta investigação. Foi desenvolvida como uma pesquisa básica, qualitativa e descritiva, utilizando: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa documental elaborada a partir de material que não recebeu tratamento analítico; e c) pesquisa de campo, desenvolvida a partir de entrevistas com professores que desenvolveram projetos na instituição (CAIC).

Ao longo do estudo, foram apresentados dados levantados na pesquisa de campo, informações advindas de documentos do CAIC, de entrevistas *on line* e de questionários distribuídos por *e-mail* para professores, a fim de subsidiar a análise e a compreensão da importância do CAIC para a UFRRJ e para o Município de Seropédica, bem como destes para o CAIC. Foram apresentados os novos desafios enfrentados pela Instituição, demonstrando sua luta pela sobrevivência.

Em razão da Pandemia de Covid 19, que assolou o mundo e, em especial o Brasil, este estudo precisou ser ajustado, tendo em vista o isolamento social a que todos tiveram que se submeter, impedindo contatos pessoais. Por esse motivo, as informações foram obtidas

por entrevistas *online* ou via *e-mail*, a fim de que pudéssemos complementar a pesquisa.

Universidade e Sociedade: o diálogo entre a UFRRJ e o CAIC Paulo Dacorso Filho

Ao longo de sua existência, o CAIC Paulo Dacorso Filho tem interagido com a UFRRJ, numa relação de trocas importantes para ambas as instituições. Em conjunto, elas contribuem e são beneficiadas significativamente pelas atividades das disciplinas de Prática de Ensino, Didática e Projetos Pedagógicos dos mais diversos cursos da UFRRJ, com destaque para as licenciaturas. Estas atividades têm a característica de envolver a comunidade escolar nas atividades fundamentais do fazer universitário: ensino, pesquisa e extensão, nas diversas áreas do conhecimento. Além disto, como aponta Coutinho (2014), estas iniciativas materializam a relação dialógica fundamental existente entre a universidade e a Educação Básica, num processo de troca de saberes, sobretudo, na esfera municipal.

Oliveira e Melo (2013) apontam que, assim como a universidade, a escola básica também se caracteriza como um campo de disputas desde o início de sua constituição, posicionando seu desenvolvimento no benefício de alguns grupos. Notoriamente na história da educação brasileira, as elites dominantes negaram o direito à educação à maioria dos brasileiros.

A partir da experiência do CAIC, a relação da UFRRJ com o Município de Seropédica ganhou em quantidade e em qualidade, uma vez que não ficou restrita às atividades de extensão universitária, que comumente representam essa integração, apesar de não ter renunciado a ela como elemento integrador do ensino-pesquisa e extensão. Nesta pesquisa, defendemos que a universidade assuma a liderança na busca pela cooperação com os sistemas de Educação Básica, visando a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades.

Ao longo dos 30 anos de funcionamento do CAIC Paulo Dacorso Filho, em conformidade com o previsto nos argumentos apontados para sua construção na UFRRJ, muitos projetos pedagógicos foram desenvolvidos pela universidade em parceria com a unidade escolar e, por vezes, com a comunidade de Seropédica, através do CAIC. Na sequência, vamos destacar alguns deles, utilizando como critério seletivo, a perspectiva da representatividade das várias áreas do conhecimento envolvidas e da diversidade de iniciativas, perpassando ensino, pesquisa e extensão.

Buscando a melhor compreensão dos projetos selecionados, optamos por apresentá-los sucintamente, descrevendo cada um deles, a partir dos dados obtidos por meio de questionário organizado com questões estruturadas. Esta metodologia tem como objetivo explicitar o alcance da importância do CAIC Paulo Dacorso Filho para a universidade, bem como, desta para a unidade escolar, a partir do depoimento registrado no retorno dos questionários e de entrevistas *online*. Entramos em contato com doze docentes da UFRRJ que, comprovadamente, desenvolveram atividades junto ao CAIC e foram selecionados a partir de pesquisa nos documentos da Escola. Todos se dispuseram a colaborar com informações que enriqueceram, sobremaneira, os dados que já havíamos obtido com a pesquisa bibliográfica. As informações foram repassadas por meio de onze questionários e uma entrevista virtual. Os questionários foram respondidos ao longo do mês de fevereiro de 2021. A entrevista *online* foi feita com a professora Amparo Villa Cupolillo, docente da disciplina Prática de Ensino de Educação Física, no dia 12 de fevereiro de 2021. Todos os docentes participantes da pesquisa receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizaram a publicação das informações e a divulgação de seus nomes. Por esse motivo, todos os nomes dos respondentes são aqui mencionados.

Os projetos e atividades denotam uma ampla abrangência das áreas do conhecimento e das ações básicas da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Nesta amostragem, podemos constatar a

predominância da ação dos docentes lotados no Departamento de Teoria e Prática de Ensino/IE, onde estão localizadas as disciplinas das licenciaturas voltadas para a formação pedagógica. No entanto, desta seleção constam ainda projetos que extrapolam as licenciaturas e beneficiam alunos de outros cursos da universidade, voltados para diversas áreas do conhecimento, dentre eles: Veterinária, Geologia, Zootecnia, Agronomia e Engenharia Florestal, enriquecendo a formação dos estudantes do CAIC e as vivências escolares. Para maior compreensão dos projetos, seguem as descrições.

Atividades de Prática de Ensino – Licenciaturas

Como as atividades de Prática de Ensino foram desenvolvidas por vários professores das diferentes licenciaturas, ao longo de extenso período, optamos por selecionar uma dessas experiências para ilustrar e tecer algumas considerações sobre estas atividades. A escolha se deu pela atividade de Prática de Ensino de Educação Física I, desenvolvida pela professora Amparo Villa Cupolillo.

Desde o ano de 1997, a professora Amparo tem ministrado disciplinas no campo da formação do licenciando em Educação Física, passando pela Didática de Educação Física e Práticas de Ensino de Educação Física I e II, a primeira voltada para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e a segunda, para o Ensino Médio. Estas disciplinas agregam teoria e prática e, devido à proximidade do CAIC com o Instituto de Educação, encontraram na unidade escolar um espaço favorável à sua execução, principalmente devido à questão do tempo integral das turmas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), possibilitando uma amplitude de oferta de horários para a realização das práticas de ensino, junto aos alunos do CAIC.

A professora Amparo Cupolillo concedeu uma entrevista virtual, através da plataforma *Meet*. Nessa oportunidade, destacou a vantagem de trabalhar a formação dos alunos de graduação em articulação com o docente da unidade escolar, sobretudo, quando era possível conciliar as aulas práticas com o horário do professor

de Educação Física da escola. Deu ênfase à facilidade para o deslocamento; ao fato de a escola ter outros projetos desenvolvidos pela universidade; ao acolhimento da unidade escolar como um todo, recebendo os estudantes da graduação e apresentando a dinâmica da escola, proposta pedagógica e seu histórico.

Salientou a proximidade com os docentes de Educação Física do CAIC, a abertura para discutir o planejamento e para participar dos momentos de avaliação e discussão sobre o desenvolvimento das práticas. O depoimento da professora pode ser estendido para as demais licenciaturas da UFRRJ, pois as atividades de prática de ensino, em geral, sempre se desenvolveram no CAIC, apoiadas em um processo dialógico muito produtivo para ambos os lados. Os alunos de graduação se beneficiavam da prática cotidiana e os professores do CAIC, vinculados à rede municipal de educação, além de terem a possibilidade de enriquecer metodologicamente as suas aulas, participavam dos grupos de estudos na universidade. Este fato comprova que além da ampliação de qualidade das aulas de Prática de Ensino, o trabalho desenvolvido agregou valor à formação dos docentes regentes de turmas do CAIC, propiciando, inclusive, que alguns fossem aprovados nas seleções para Pós-graduação em Educação da universidade.

Embora, não pudesse mensurar precisamente no momento da entrevista, a professora Amparo ressaltou que as disciplinas das Práticas de Ensino inspiraram os estudantes da graduação na escolha de temas para a construção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e, posteriormente para o mestrado.

Avaliação da inclusão de temas de Educação Sanitária em classes de alfabetização – 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, do CAIC Paulo Dacorso Filho – Seropédica/ RJ

Esta pesquisa foi construída como uma proposta interdisciplinar que envolveu professores do Departamento de Epidemiologia e Saúde Pública do Instituto de Veterinária (IV), do Departamento de Economia Doméstica e Hotelaria (DEDH), do Instituto de Ciências

Sociais Aplicadas (ICSA) e do CAIC, tendo como coordenador geral, o professor Adivaldo Henrique da Fonseca. Foi desenvolvido com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ, nos anos de 2008 e 2009.

Reconhecendo o espaço significativo da escola, como possibilidade para a formação cidadã, o projeto trouxe para rotina escolar conhecimentos na área de saúde pública, visando provocar mudanças comportamentais, difundindo novos hábitos na comunidade escolar. Um grupo de estudantes universitários do curso de Medicina Veterinária foi selecionado e preparado, bem como educadores e funcionários do CAIC, para o desenvolvimento de metodologias variadas a serem utilizadas no transcorrer do projeto.

Foram utilizados, em momentos variados, questionários distribuídos aos alunos e aos pais e responsáveis com o objetivo de divulgar os “principais riscos para a saúde humana na relação homem/animal vividos pela comunidade”, além de definir “parâmetros socioeconômicos e a sua relação com as condições básicas de higiene e saúde”. Posteriormente, outro questionário foi distribuído para aferir as mudanças ocorridas com a população alvo, a partir do projeto.

A equipe da pesquisa produziu materiais relevantes, tais como: a) a Cartilha de Educação Sanitária intitulada *Um olhar para a Saúde, Educação e Meio Ambiente*; b) um CD com histórias e depoimento de uma aluna da classe de alfabetização; c) o jornal “CAIC Quinzenal”, um informativo que tinha como proposta disseminar o conteúdo do projeto para toda a comunidade escolar e para a universidade. Estes materiais também foram distribuídos para as demais escolas do Ensino Fundamental de Seropédica.

Quando perguntamos sobre os benefícios da pesquisa para os estudantes de graduação, para a universidade e para a comunidade do CAIC, o coordenador respondeu:

[...] com os resultados obtidos pelo presente projeto e a implementação dos temas de saúde e educação sanitária nas turmas de CA do CAIC Paulo Dacorso Filho, foi observada a importância do estudante de Medicina

Veterinária como disseminador e promotor da saúde. A saúde pública veterinária é resultado da aplicação do conhecimento profissional do médico veterinário para a proteção e promoção da saúde humana e para a economia. Esta atividade reflete os interesses comuns e indica oportunidades de interações proveitosas entre as medicinas veterinária e humana. Pela utilização dos conhecimentos biomédicos básicos e pela natureza de profissão cruzada, o sanitarista veterinário realiza uma função única na equipe de saúde pública, sendo difícil separar as atividades de saúde pública veterinária da saúde humana (Frade, 2021, p. 188).

O projeto foi desenvolvido em diálogo com a equipe pedagógica da unidade, visando sobretudo, a adequação metodológica dos encontros com as turmas de alfabetização.

Projeto Sala verde – Centro de Integração Sócio Ambiental (CISA)

O Projeto Sala Verde, Centro de Integração Sócio Ambiental (CISA), concorreu a um Edital do Ministério do Meio Ambiente (MMA), obtendo aprovação, e assumindo o compromisso de viabilizar um espaço para seu funcionamento. Numa parceria com o CAIC, houve a disponibilização de uma sala, no ano de 2007, iniciando suas atividades. No ano seguinte, o projeto foi transferido para uma sala maior na unidade escolar onde se manteve até o ano de 2019. As atividades foram localizadas no CAIC, mas, atendia também a outras escolas da região. Para compreendermos a abrangência do projeto, recorremos à definição informada na resposta do questionário pela professora Ana Maria Dantas Soares

O Projeto Salas Verdes, do MMA, tem como objetivo incentivar a implantação de espaços educadores para atuarem como centros de informação e formação socioambiental em todo o país. A Sala Verde é considerada um espaço dedicado ao desenvolvimento de atividades de caráter educacional, voltadas à temática socioambiental e cultural, que visam contribuir e estimular a discussão crítica, a organização e o fortalecimento de identidades grupais (Frade, 2021, p. 189).

Inicialmente, contou com a coordenação das docentes Ana Maria Dantas Soares e Lia Maria Teixeira de Oliveira e das

discentes à época: Lilian Couto Cordeiro Estolano, Samara dos Santos Pimentel, Thamires Monteiro Nogueira Perrone e Ana Luisa de Castro. Enfatizamos que ao longo de seus 14 anos de atividades, outros estudantes do ensino profissional de nível médio, graduação e pós-graduação se engajaram ao projeto.

O Projeto Sala Verde atendeu à várias demandas da comunidade escolar do CAIC, e dos cursos de licenciatura da UFRRJ, dentre as quais podemos destacar a formação dos professores, com atividades realizadas semanalmente, discutindo temáticas socioambientais, resultando, a partir dessas discussões, a escolha da Educação Ambiental como eixo central do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAIC.

O Projeto contou com bolsas de Iniciação Científica – CNPq, para alguns estudantes e, também com bolsas de Apoio Técnico do Programa da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. No decorrer dos anos de 2011 a 2013, chegou a contar com 7 bolsistas de Apoio Técnico, sendo que esse número de bolsas foi diminuindo consideravelmente, a partir de 2016, diante de políticas que impactaram o orçamento da universidade, implicando num menor envolvimento de estudantes de graduação.

Ao discorrerem sobre a contribuição do CAIC para a universidade, as coordenadoras responderam:

O CAIC viabilizou para a UFRRJ, a existência de uma verticalidade na oferta de ensino, da Educação Infantil à Pós-Graduação, o que deu uma nova dimensão à Instituição. Estágios e atividades diferenciadas para as Licenciaturas, integração com as diferentes áreas do conhecimento, fizeram o CAIC ser reconhecido como parte integrante da comunidade e, como tal, ser incluído regimentalmente na estrutura organizacional da universidade (Frade, 2021, p. 189).

Projeto Cheiro de Verde

O Projeto Cheiro de Verde foi criado pelos ex-alunos do Curso de Licenciatura de Ciências Agrícolas, Karla Campos e Roberto Pacobayba, orientados pela Professora Lia Maria Teixeira de

Oliveira. Com a formatura dos estudantes, o projeto recebeu essa denominação de Cheiro de Verde. No decorrer de suas atividades, estiveram envolvidos com o projeto, estudantes bolsistas de apoio técnico e voluntários dos Cursos de Licenciatura em Ciências Agrícolas, Agronomia e Engenharia Florestal. Aos poucos, o projeto Cheiro de Verde integrou-se com o projeto Sala Verde e com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental (GEPEADS), onde a professora Lia Maria também atuava.

O Projeto Cheiro de Verde, com sua horta escolar, se apresentava como sendo uma prática interdisciplinar, podendo ser usado para explicações de conteúdos e aperfeiçoamento de metodologias participativas nas diferentes áreas específicas, tomando os PCNs e os Temas Transversais meio ambiente e ética como orientadores (Frade, 2021, p. 192).

A horta escolar possibilitou o desenvolvimento de ações pedagógicas contextualizadas, levando à uma reflexão sobre diversos conceitos e a construção do conhecimento, respeitando o princípio curricular da interdisciplinaridade. A coordenadora, professora Lia Maria, relatou que, no decorrer do projeto percebiam a mudança de mentalidade nas crianças, destacando a relação delas com a preservação do ambiente interno e externo.

Quando perguntada sobre a contribuição do CAIC para a Universidade, a coordenadora respondeu:

O CAIC ao estar integrado à Universidade e ao Município de Seropédica promove experiências educativas que produzem conhecimentos críticos e contextualizados à realidade social e cultural local. Considero que o CAIC foi um dos espaços da UFRRJ que protagonizou a discussão e práticas sobre a agroecologia e a questão ambiental (Frade, 2021, p. 193).

Brinquedoteca do CAIC Paulo Dacorso Filho

Uma brinquedoteca é um espaço planejado, voltado para oportunizar às crianças a experiência do brincar através do acesso a brinquedos, jogos e materiais diversificados, formando um ambiente lúdico. É através da brincadeira que a criança se

desenvolve, aprende a se comunicar, expressa suas emoções, desenvolve sua criatividade, autoestima e se socializa.

A brinquedoteca do CAIC foi inaugurada em 2010, atendeu desde então, uma média de 120 crianças da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental, que utilizavam o espaço semanalmente, sob o acompanhamento dos discentes participantes dos projetos do Departamento de Economia Doméstica e Hotelaria (DEDH), coordenados pela professora Maria Emília S. Barreto.

A partir deste projeto, novos projetos de extensão foram realizados no espaço da Brinquedoteca do CAIC, almejando dar continuidade ao acompanhamento das atividades, reestruturação do espaço e manutenção de seu funcionamento, foram eles: Reestruturação da brinquedoteca do CAIC Paulo Dacorso Filho (2018); Classificação dos objetos lúdicos da brinquedoteca do CAIC Paulo Dacorso Filho (2019) e; vamos brincar? brinquedoteca do CAIC em ação, projeto que contou com uma bolsa de Extensão (BIEXT, 2020), mantendo a coordenação da professora Maria Emília Santiago Barreto. Esses projetos possibilitaram a participação de alunos dos Cursos de Economia Doméstica, Pedagogia e Belas Artes, em atividades de extensão e estágios supervisionados, contabilizando, aproximadamente 35 discentes, no decorrer do período de 2014 a 2019.

A professora Maria Emília ressaltou, como benefícios do projeto para os estudantes da graduação, a realização de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), participação de estagiários em atividades extracurriculares e a realização de Estágio Supervisionado. Também destacou a contribuição para a realização de atividades de extensão, pesquisa, aulas práticas, estágios supervisionados e extracurriculares para os(as) alunos(as) dos diversos Cursos de Licenciatura da UFRRJ.

Educação e orientação alimentar e nutricional: oportunidades para escolhas saudáveis

O projeto, *Educação e orientação alimentar e nutricional: oportunidades para escolhas saudáveis*, iniciou suas atividades em 2006, perdurando até 2022, contando com a participação de estudantes com bolsas de apoio técnico ou bolsas para o estágio externo. A partir das experiências adquiridas no desenvolvimento do projeto, os bolsistas e estagiários puderam participar de congressos, apresentando trabalhos resultantes de pesquisas e da extensão, publicaram trabalhos em revistas e, muitos deles deram continuidade à formação acadêmica, buscando o Mestrado e o Doutorado.

Com uma abordagem interdisciplinar, além da área de alimentação e nutrição, buscou-se articulação com outras áreas do conhecimento, contemplando projetos agregados nas áreas de atividade física, antropometria e horta caseira, gerando a necessidade do envolvimento de estudantes dos Cursos de Nutrição, Educação Física e Biologia.

A coordenadora, professora Vânia Madeira Nunes Policarpo, apontou que foram realizadas: Semanas Acadêmicas anualmente; Semana de Alimentação e Nutrição do CAIC-Paulo Dacorso Filho; Visitas pedagógicas: Visitas a Embrapa – Fazendinha Agroecológica e CTUR; Palestras periódicas por ocasião de datas comemorativas, como a Semana do Meio Ambiente, Dia Mundial da Alimentação, com participação de professores pesquisadores da UFRRJ, UFRJ, EMBRAPA, dentre outros; Oficinas e Minicursos nas áreas de gastronomia saudável e horta em casa; Oportunidades bimestrais durante as reuniões de pais e responsáveis, onde chamadas para alimentação saudável são realizadas por meio de diálogos sobre a situação nutricional dos estudantes.

Filosofia para crianças

Desde 2015, o projeto de extensão, *Filosofia para crianças*, tem ocorrido no CAIC. Desenvolveu-se a partir de Oficinas de Filosofia com o primeiro segmento do EF, contribuindo, de acordo com sua coordenadora Liliane Barreira Sanchez, para “dar voz e vez às crianças, à criatividade infantil, estimulando reflexões, questionamentos e a busca de soluções para situações e problemas do dia a dia, relacionados ao convívio e ao cotidiano escolar” (Frade, 2021, p. 195). Tem como principal objetivo:

Desenvolver o raciocínio crítico e criativo das crianças, através da formação de comunidades de diálogo e investigação filosófica, nas quais são questionados e discutidos diversos temas pertinentes à realidade e ao interesse das próprias crianças, estimulando o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e o exercício da participação cidadã (Frade, 2021, p.195-196).

Esta proposta está fundamentada “numa adaptação do Programa de Filosofia para Crianças (FPC), elaborado por Matthew Lipman, nos Estados Unidos da América, na década de 1960, que criou materiais e métodos específicos para trabalhar temáticas filosóficas com as crianças, nas escolas, e se espalhou por diversos países, tendo chegado ao Brasil, na década de 1980” (Frade, 2021, p. 196). O projeto desenvolvido no CAIC diferenciava-se pela produção coletiva dos materiais, com a participação da equipe na criação, considerando a dinâmica do desenvolvimento do projeto. Isso acontece, sem perder de vista estudos, referenciais teóricos e experiências práticas vivenciadas pelo grupo de oficinairos, no cotidiano escolar, aproveitando as informações trazidas pela comunidade, num processo de construção conjunta, considerando as possibilidades para os momentos presentes e futuros.

Dialogando sobre os benefícios do projeto, sua coordenadora, professora Liliane Sanchez respondeu:

Observamos que as percepções da comunidade escolar frente ao projeto foram, em sua maioria, positivas, tendo seus pontos negativos relacionados apenas a questões estruturais e institucionais. Através das narrativas dos sujeitos, pudemos relacionar a forma com que a metodologia construída de forma autônoma influenciou diretamente na formação acadêmica e docente dos alunos oficinairos, através dos estudos e pesquisas realizados e da oportunidade do contato direto com a realidade da escola pública e da elaboração de oficinas... A oportunidade de observações e trocas de conhecimentos que ocorrem entre os licenciandos-oficineiros e os professores regentes das turmas é extremamente rica e formadora. Para o professor regente que está presente o tempo todo durante a realização das oficinas, participando também delas, ocorre uma renovação e atualização da sua prática pedagógica mediante as informações vindas do meio acadêmico e do entusiasmo contagiante dos oficinairos (Frade, 2021, p. 196-197).

A professora Liliane Sanchez enfatizou ainda que, infelizmente, a integração da universidade com a Educação Básica é algo pouco frequente, no cenário da educação brasileira. E, quando é possível experimentar esta vivência, percebemos claramente a importância dessa integração para a ampliação da troca de conhecimentos que são produzidos, nesses espaços formativos, que possibilitam o aprimoramento das teorias e práticas neles desenvolvidos.

PIBID Matemática

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Matemática esteve no CAIC, desde 2014, sendo concluído no início de 2020, e tendo como objetivo: “o aprimoramento da formação inicial docente matemática por meio da interlocução com a prática e a contribuição com a formação matemática dos alunos da nossa comunidade escolar” (Frade, 2021, p. 197). A atuação do projeto se deu na sala de aula, em duplas de estagiários, professores e bolsistas do PIBID, esclarecendo dúvidas e atendendo aos pedidos dos professores sobre atividades extras e diversificadas como jogos, ou outras atividades que fossem motivadoras de novos conteúdos.

Ao relatar os benefícios do projeto para os estudantes da graduação, para a universidade e para a comunidade do CAIC, a professora Gisela Maria da Fonseca destacou:

Benefícios inquestionáveis para todos os participantes, a saber alunos da educação básica, supervisores, professores, coordenadores e licenciandos pibidianos. A parceria e a atuação dialógica, reflexiva, cooperativa e colaborativa em situação de formação inicial docente é uma experiência inesquecível e de caráter intensamente formativo para nossos pibidianos (Frade, 2021 p. 198).

Refletindo a contribuição do CAIC para a universidade, a professora Gisela Maria conclui que “o CAIC é o nosso grande espaço de aplicação, de formação docente na prática e pela prática. Tem sido uma parceria extremamente proveitosa para todos nós e que, esperamos, possa ser mantida ainda por muitos anos” (Frade, 2021, p. 198).

Oficinas de leitura e escrita

O Projeto, *Oficinas de leitura e escrita*, surgiu com o objetivo de examinar formas de descrever e desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, junto aos professores dos anos iniciais da Educação Básica, que integram o CAIC Paulo Dacorso Filho. Teve como um dos focos principais, a formação continuada dos professores dos anos iniciais, compreendendo que sua prática afeta e é afetada pela aquisição do sistema convencional de escrita. As oficinas eram realizadas, quinzenalmente, com o objetivo de discutir textos oficiais e de pesquisa que versavam sobre a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita, ao longo do processo de aprendizado escolar, buscando junto aos professores, o entendimento dos processos cognitivos relacionados ao conhecimento da língua escrita com destaque para as competências envolvidas na leitura e produção textual.

O projeto foi iniciado em 2010, quando também teve início na UFRRJ, o Curso de Psicologia. Foi desenvolvido com professores

do CAIC, que atendiam o último ano da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Os primeiros estudantes do Curso de Psicologia chegaram ao CAIC em 2013, inserindo-se nas atividades de estágio, orientados pela professora e coordenadora do projeto, Rosane Melo. Dentre as tarefas, constava a observação e participação das atividades que envolviam a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita em sala de aula, uma vez por semana. Semanalmente, reuniam-se com os professores para que juntos planejassem atividades específicas envolvendo a linguagem oral, visando contribuir com a alfabetização.

Ao discorrer sobre os benefícios do projeto, a professora Rosane Melo aponta:

O curso de Psicologia da UFRRJ tem duas ênfases: Saúde e Educação. Para a ênfase em Educação o estágio no CAIC foi formador para os alunos e propiciou uma série de experiências fundamentais: a sala de aula, o trabalho com os professores, com a equipe pedagógica. O CAIC representou para eles a experiência da escola viva e seu cotidiano desafiador, a oportunidade de entrar em contato com a infância das nossas escolas públicas, com as mazelas provocadas pela desigualdade social. Para a Universidade, para a ênfase em educação do curso de psicologia, o projeto possibilitou a transposição e a transformação dos conhecimentos textuais e apreendidos em sala de aula no Ensino Superior para os processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Para a Comunidade do CAIC, penso ter contribuído para que alguns professores pudessem revisitar sua prática docente e sua experiência com a leitura e com a escrita a partir de uma concepção que coloca no centro da alfabetização as atividades de linguagem oral. E para aqueles que atuavam na equipe pedagógica penso que conseguimos, em alguns momentos, discutir como o cotidiano escolar pode não privilegiar o tempo necessário para o desenvolvimento de algumas atividades, em função de uma fragmentação dos horários em diferentes atividades (Frade, 2021, p. 199).

Como desdobramento do projeto foram desenvolvidos trabalhos acadêmicos, dentre eles: oito Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), cinco trabalhos de Iniciação Científica, apresentações em jornadas e seminários em articulação com a pesquisa “Psicanálise e Educação: articulações entre a escola e os dispositivos clínicos em saúde mental que atendem a queixa

escolar”, apresentação de trabalhos na Reunião Anual de Iniciação Científica, dentre outros. O projeto propiciou, então, o desenvolvimento de atividades de estágio, com relevância inquestionável nos campos do ensino e da pesquisa.

Ao descrever a contribuição do CAIC para a universidade, a professora Rosane Melo responde:

Parceiro nas trocas entre docentes e pesquisadores do ensino superior e docentes e pesquisadores da educação básica; Celeiro de nossas pesquisas com crianças e adolescentes; local de formação para os alunos de licenciatura e para o caso da Psicologia local formador para a atuação em Psicologia escolar educacional crítica. A Escola é um lugar privilegiado, vital para o exercício necessário de o professor- pesquisador do Ensino Superior realizar uma transposição dos conhecimentos adquiridos em outros contextos para um cotidiano vivo e múltiplo (Frade, 2021, p. 199-200).

PIBID Belas Artes (Vivências e Educação cotidianas através das formas de narrativas visuais, textuais e audiovisuais)

Este foi mais um dos projetos aprovados no bojo do PIBID. O subprojeto, *PIBID do curso de Licenciatura em Belas Artes*, desenvolvido, no período de março de 2014 a março de 2018, envolveu um quantitativo de cerca de 60 estudantes de Belas Artes. Buscou “o desenvolvimento de um trabalho vinculado à pesquisa e ao ensino que tivesse como perspectiva diversas formas de emprego de Narrativas Visuais, Textuais e Audiovisuais como recurso e potencial didático na Educação Básica”. Utilizando-se destas bases, como recurso didático, teve como objetivo, conforme declarado no questionário pelo professor Bruno Matos Vieira (Frade, 2021, p. 200):

promover a construção de sentidos e saberes através da motivação pelas vivências dos educandos, seja relativa aos aspectos sociais e culturais aos quais os mesmos se inserem, seja através dos valores afetivos afirmados por uma psicologia intimista, seja através da contextualização de saberes e de imaginários a partir de fontes exteriores diversas, seja através da sensibilização proporcionada pelo contato com os meios artísticos e com

possibilidades de ‘construção’ e articulação próprias aos conhecimentos dos meios e linguagens específicos.

A concretização da proposta se baseou em diferentes ações que envolveram modalidades de Narratividades Visuais e Audiovisuais, tais como:

[...] cinema de animação, ações audiovisuais documentais que abordavam, em especial, questões e problemáticas escolares e circunscritas à realidade cultural da localidade da escola e em torno dos alunos e comunidade, ações audiovisuais de intenção educativa e experimentais; além de formas de dramatizações, em especial, relacionadas às manifestações populares brasileiras, como o teatro de bonecos, ou outras, como o teatro de sombras, cujas iniciativas já implementadas apontam potencial de desenvolvimento (Frade, 2021, p. 200).

O projeto interagiu com as demandas da unidade escolar, ajustando-se aos temas abordados ora pela prefeitura, ora pela própria escola. Nessa interação, foram realizadas diversas atividades a saber: seminários internos do PIBID Belas Artes; participação em Jornadas de Iniciação Científica da UFRRJ; participação no SIPIBID; oficinas no contraturno; produção de animações; participação em Semanas Acadêmicas de Belas Artes e na Semana de Ciência e Tecnologia; participação em 4 Congressos da Federação de Arte Educadores do Brasil – CONFAEB; publicação de 4 capítulos de livro e artigos.

A Universidade vai à Escola

O professor Heitor Fernandes Mothé Filho, lotado no Departamento de Geociências, desenvolveu o projeto, *A Universidade vai à Escola*, buscando desmistificar o espaço universitário para seu entorno através de visitas, palestras e participação em diversos eventos como a Feira de Ciências, sempre envolvendo estudantes universitários, contabilizando aproximadamente, 15 graduandos.

Destacando os benefícios do projeto para os estudantes da graduação, o professor Heitor Fernandes aponta:

Principalmente para os alunos da Geologia, que estão na área das Ciências Exatas esse tipo de atividade trouxe alguma surpresa e enriquecimento enquanto cidadãos. Eles também ficaram admirados com o nível de interações, participação e desempenho dos alunos do CAIC em comparação com os outros alunos das diferentes escolas do Município de Seropédica (Frade, 2021, p. 202).

Como desdobramento do projeto, foram destacados o uso de material reciclado para a construção de bússola, excursão aos areais de Seropédica, participação em Feira de Ciências, visita às dependências do Departamento de Geociências e palestras.

O belo *campus* da UFRRJ, em Seropédica, é visto, muitas vezes, pela comunidade de Seropédica como um espaço bonito para se tirar fotos de casamento, aniversário de 15 anos e de outras datas festivas. O Projeto levou pessoas da comunidade a conhecer o *campus* e a perceber que aquele espaço bonito é público. Qualquer um pode entrar, pois é um espaço que pertence ao povo. Além das atividades de ensino e pesquisa, o projeto também desenvolveu um trabalho de extensão universitária e abriu mais as portas da UFRRJ à comunidade.

Equoterapia: suporte reabilitacional e qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais da cidade de Seropédica-RJ. Projeto de Extensão

O Projeto de Extensão voltado para a *Equoterapia* tem se desenvolvido, desde 2013, passando por adaptações em sua composição, mas sempre mantendo sua necessidade com uma procura cada vez maior pelas famílias com crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais, com uma amplitude de atendimento regional, incluindo alunos do CAIC. Na busca pela sustentabilidade orçamentária, o projeto tem apresentado

reformulações para sua submissão a diferentes órgãos financiadores.

Em 2013, iniciou suas atividades como um projeto de extensão, denominado, *Equoterapia: suporte reabilitacional e qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais da cidade de Seropédica-RJ*, localizado no CAIC. Seu objetivo principal foi desenvolver um trabalho inclusivo de apoio extensionista para a comunidade da cidade de Seropédica – RJ, visando a melhoria da qualidade de vida de crianças e jovens com necessidades especiais, que usa a montaria em cavalos para auxiliar no processo de recuperação da coordenação motora, dos movimentos e de habilidades psicossociais dos pacientes.

Inicialmente, a equipe foi composta pelos professores: José Ricardo da Silva Ramos (Responsável); Márcia da Silva Campeão; Adail Castro Filho; João Pedro da Cruz Machado. Demais participantes: Professores e alunos dos Cursos de Educação Física, Zootecnia, Veterinária, Agronomia, Pedagogia e Psicologia.

Nos anos de 2014 e 2015, teve a nomenclatura modificada para atender a um novo edital que garantiria a manutenção da bolsa de auxílio para a manutenção do projeto. Passou a ser denominado, *“A Equoterapia na escola: o aporte inclusivo de ensino e a aprendizagem para alunos com necessidades educativas especiais”*. Este projeto foi financiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do RJ-FAPERJ. Nesse sentido, deixou de ser somente um projeto de extensão e passou a ser um projeto de ensino, pesquisa e extensão.

Em 2015 e 2016, o projeto denominado, *A Equoterapia na escola: o aporte inclusivo de ensino e a aprendizagem para alunos com necessidades educativas especiais*, foi financiado mais uma vez pela FAPERJ e teve como objetivo:

Estabelecer o diálogo interinstitucional na UFRRJ a partir da construção de um Centro Interdisciplinar de Equoterapia no espaço físico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro campus Seropédica – RJ com a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão com vistas a buscar meios que possam promover: 1) atendimento terapêutico, educacional e reabilitacional

de pessoas com necessidades educacionais especiais com foco nas pessoas com deficiência; 2) manejo e saúde do cavalo; 3) formação e capacitação profissional (Frade, 2021, p. 204).

A Residência Pedagógica – Subprojeto Licenciatura em Educação Física/UFRRJ/CAPES, foi vivenciado no período de 2017 à 2020, dando prosseguimento aos objetivos elencados no PIBID subprojeto em Educação Física.

Ao longo de sua trajetória, o projeto de Equoterapia realizou uma série de eventos que contou com visibilidade regional, tendo como participantes, membros da comunidade escolar, da universidade e das comunidades do entorno. Dentre elas, podemos citar: I, II e Encontro de Autismo e Equoterapia; I, II, III, IV e V Festival de Equoterapia; I, II e III Encontro Equoterapia e Setembro Amarelo e, I e II Encontro Equoterapia e PCD (Pessoa com deficiência). Além desses eventos, o grupo da Equoterapia sempre participou das atividades promovidas pela unidade escolar.

Ao discorrer sobre a contribuição do CAIC para a universidade, o professor José Ricardo indica que:

O CAIC Paulo Dacorso Filho é o braço direito da UFRRJ. No CAIC Paulo Dacorso Filho é o espaço que a UFRRJ pode desenvolver seus projetos pedagógicos, pesquisas, estudos e atividades acadêmicas. O CAIC sempre se mostrou um laboratório de excelência para o professor da UFRRJ construir conhecimentos e desenvolver projetos e pesquisas (Frade, 2021, p. 205).

Considerações finais: uma experiência a ser difundida e expandida

Chegando ao final desta pesquisa, nos deparamos com o desabamento de uma das placas do CAIC, seu consequente fechamento e a busca por um outro espaço para levar as crianças, o corpo docente e os demais profissionais que nele atuam. No entanto, foi gratificante para este estudo, a oportunidade de registrar, na pesquisa de doutoramento, a importância da interação CAIC Paulo Dacorso Filho e UFRRJ, em seus 30 anos de

funcionamento. Consideramos ser este, um documento histórico, que deve servir de base para novos relacionamentos entre a universidade e seu entorno e evitar que essa rica experiência se perca.

Sem dúvidas, o fato de o CAIC ter sido construído no *campus* universitário e, desde seu início, contar com a presença de professores da UFRRJ, favoreceu a concretização de todos os projetos descritos acima, marcando definitivamente os dois espaços institucionais, bem como o município de Seropédica. A presença da universidade no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, alguns deles destacados neste texto, tem enriquecido o processo amplo de socialização que se dá no espaço escolar, sobretudo, no tempo integral, alcançando toda a comunidade, ampliando as possibilidades de vivências significativas, numa aproximação com algo que, até então, esteve muito distante da comunidade: a universidade. Os projetos dão materialidade à universidade, possibilitando o acesso, o diálogo e a perspectiva de nela ingressar, seja no Colégio Técnico para os estudantes do nono ano do EF, ou na graduação e pós-graduação para os professores lotados no Município de Seropédica.

O espaço escolar do CAIC é fundamental para as licenciaturas, representando para os estudantes a oportunidade de novas aprendizagens, no decorrer do processo formativo, ao entrarem em contato com o cotidiano escolar, suas perspectivas e desafios. A “sala de aula” das licenciaturas precisa envolver a escola, buscando oxigenar o currículo e a estrutura dos cursos de graduação. Neste sentido, observadas as dificuldades com o deslocamento e a necessidade de se pensar em uma solução institucional para tal questão, apontamos a necessidade de uma maior expansão dos projetos e atividades para as demais unidades escolares do entorno da universidade, que poderiam abrir novas frentes de diálogo e atuação. É necessário destacar, que as propostas devem ser construídas com cada comunidade escolar, numa aproximação de diálogo, observando a realidade, suas potencialidades e demandas. Em síntese, considerando a real experiência de troca de saberes entre

duas escolas, a escola básica e a universidade, lembrando do protagonismo de seus atores. Experiências desta natureza precisam ser divulgadas sistematicamente junto à comunidade universitária e às escolas, buscando seu fortalecimento e expansão, possibilitando a criação de oportunidades efetivas para as trocas e interações entre os projetos, na busca de vivências reais da interdisciplinaridade, e da articulação do ensino, pesquisa e extensão.

As informações contidas neste texto demonstram, de forma inequívoca, as contribuições do CAIC para UFRRJ e vice-versa. As atividades de extensão também comprovam as contribuições do CAIC para a o Município de Seropédica e vice-versa. Os fatos reafirmam essa relação que se retroalimenta no processo educativo: UFRRJ – CAIC – Seropédica. Agora, cabe à UFRRJ zelar para que esta interação construída, ao longo do tempo, possa ser resgatada, evitando que ela se perca na história.

Referências

- AMARAL, S. J.; PARENTE, M. M. de A. **CAIC: Solução ou problema?** Texto para discussão, n. 363, jan. 1995. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTE, I. **Política Social: fundamentos e história**. Vol. 2, 9. ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.
- BRASIL. **Lei n.º 8.642 de 31 de março 1993**. Dispõe sobre a Instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente — PRONAICA e dá outras providências. Diário Oficial da União, 01/04/1993, p. 4.158, Brasília DF: 1993. Disponível em: Acesso em: 23 jul. 2024. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília -DF, nº 248, seção 1, p. 27833, 23/12//1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Tribunal de Contas da União – Auditorias do Tribunal de Contas da União - Avaliação das Atividades dos CAICs – **Relatório de Auditoria Operacional**. N. 2, Ano1. Brasília: TCU,1998.

Disponível em: file:///C:/Users/luara/Downloads/2054052%20(2).pdf. Acesso em: 11 mai. 2020.

CAIC, Paulo Dacorso Filho. **Projeto Político Pedagógico**. Seropédica, 2015.

COUTINHO, M. A. da G. C. **Da universidade surge a cidade, da cidade as escolas**: a UFRRJ e a educação pública municipal de Seropédica. 2014. 267f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FRADE, C. O. **A importância do CAIC Paulo Dacorso Filho para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e para a comunidade de Seropédica**. 2021. 340p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, UFRRJ, Seropédica, Nova Iguaçu, RJ. 2021.

OLIVEIRA, N. F. C.; MELO, S. D. G. Extensão Universitária e Educação Básica. *In*: Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia/GO, **Anais** [...]. Campus Samambaia: UFG, 2013. Trabalho apresentado no GT 11 Política de Educação Superior. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt11_trabalhos_pdfs/gt11_3003_texto.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

Interfaces entre políticas públicas de Educação do Campo e movimentos sociais

Isabella de Mello Leite
Ramofly Bicalho

Introdução

Este texto surge das reflexões conjuntas entre a orientadora e a orientada, realizadas após a defesa do Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEduc), em 2020. Trata-se de um recorte mais aprofundado da Dissertação defendida, que visa expandir e enriquecer as ideias, originalmente apresentadas. Ao longo deste processo, novas perspectivas e *insights* emergiram, permitindo uma análise mais crítica e abrangente das questões abordadas na pesquisa, contribuindo assim para o avanço do conhecimento na área da educação. Buscaremos, neste texto, discutir a breve, mas significativa, história da educação do campo no Brasil, refletindo sobre suas transformações e desafios. Dentre as diversas práticas pedagógicas que se configuram, aquelas mais intensas e articuladas, nossa preocupação será com as relações que se sobressaem dos laços entre as instituições, a diversidade cultural, as identidades e memórias, a educação popular, os movimentos sociais e as políticas públicas, em especial, o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo e o PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo.

Esses Programas representam esforços significativos para reverter o histórico descaso educacional que permeou a formação destinada às classes populares do campo. Para tanto, faz-se

necessário conhecermos o percurso de consolidação da educação do campo no Brasil, para compreender as estruturas que moldam as práticas educacionais atuais. Durante séculos, a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo “importado” de educação urbana, ofertando para o campo descaso educacional. Os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade. Num campo estigmatizado pela sociedade brasileira, multiplicavam-se, cotidianamente, preconceitos e estereótipos. Assim, ao refletirmos sobre a história da educação do campo, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem crítica e contextualizada que reconheça a riqueza cultural das comunidades rurais e promova uma educação que valorize suas identidades e saberes.

Na atual conjuntura, os movimentos sociais defendem que o campo é mais que uma concentração espacial geográfica. É o cenário de uma série de lutas e embates políticos, refletindo as tensões e dinâmicas que permeiam a sociedade. Este espaço não é apenas um pano de fundo; é um ponto de partida fecundo para uma série de reflexões profundas sobre as questões sociais que afetam a vida cotidiana das comunidades. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares. O homem e a mulher do campo, nesse contexto, são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos. Sua vivência é marcada por realidades e desafios específicos, que demandam uma análise cuidadosa e uma compreensão profunda das dimensões sociais, econômicas e culturais que os envolvem. Essa diversidade de experiências e histórias contribui para um diálogo rico e multifacetado sobre as dinâmicas sociais contemporâneas. Assumir essa premissa pressupõe corroborar com a afirmação da inadequação e insuficiência da extensão da escola urbana para o campo. (Bicalho, 2017; Antunes; Rocha, 2012; Gohn, 2001, 2002; Caldart, 2014, 2010, 2012; Vendramini, 2009).

Contextualização histórica

A realidade histórica da educação rural brasileira, está diretamente vinculada às políticas verticalizadas, oriundas de cima para baixo. No entanto, elas ganham maior potência no Estado Novo (1937-1945) e na Ditadura Civil-Militar (1964- 1985), períodos marcados por grande imposição do Estado, influenciados pelos organismos internacionais. Mesmo nessa conjuntura, importante ressaltar, apesar da forte concentração de terras no espaço agrário brasileiro, os camponeses não permaneceram inertes na defesa dos seus interesses. Criaram formas de organização e projetos de sociedade, opostos aos interesses da classe dominante. Nessa conjuntura, a educação do campo é criada na perspectiva de pensar a sociedade, sob a ótica da classe trabalhadora. Essa articulação questiona as políticas públicas vinculadas à educação rural no Brasil, com o objetivo principal de preparar, apenas, para o mercado de trabalho, enaltecendo os valores da educação conservadora.

Arroyo e Fernandes (1999), em *Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, enfatizaram que o termo “campo” é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais e deve ser adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais, mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos de estudos rurais. Historicamente, percebemos que a criação do conceito de educação escolar no meio rural esteve vinculada à educação “no” campo, descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira. Por outro lado, fazemos aqui os seguintes questionamentos: na atual conjuntura, a educação “do” campo conseguiu romper com os conservadorismos presentes na educação rural? A educação do campo e seus projetos democráticos vêm contribuindo para o fortalecimento da educação popular? Como enfrentar as possíveis tensões da institucionalização cada vez maior da educação do campo?

Romper com a educação rural é uma das prioridades da educação do campo. A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura. Ela é inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e nas questões que envolvem a defesa da educação politécnica (Caldart, 2015), a agroecologia, agricultura orgânica, reforma agrária, soberania alimentar, entre outros aspectos. Esses são fatores indispensáveis na concretização de projetos político-pedagógicos que busquem encarar a realidade e atender as necessidades das populações do campo. Ações que pressionam as lideranças governamentais na criação e organização de políticas públicas para/com os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Fernandes e Molina (2005) defendem o campo como espaço de particularidades e matrizes culturais. Esse campo é repleto de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Cabe, portanto, à educação do campo, o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes que contribuam para negar e desconstruir o imaginário coletivo, acerca da visão hierárquica, que há entre campo e cidade. Essas ações podem ajudar na superação da visão tradicional do imaginário social do jeca-tatu e do campo como espaço atrasado e pouco desenvolvido.

A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Inúmeras vezes tratada como política compensatória. Suas demandas e especificidades raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço acadêmico ou na formulação de currículos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Neste cenário de exclusão, a educação para os povos do campo é trabalhada a partir de discursos, identidades, perfis e currículos, marcados essencialmente, por conotações urbanas. Currículos geralmente deslocados das necessidades locais e regionais.

No âmbito das políticas públicas de educação do campo existem inúmeros problemas que precisam ser urgentemente encarados e resolvidos: 1) localização geográfica das escolas, em

sua grande maioria, distantes da residência dos estudantes; 2) precariedade dos meios de transporte e das estradas; 3) baixa densidade populacional em alguns territórios rurais; 4) fechamento de milhares de escolas do campo na última década; 5) formação dos educadores/as e organização curricular; 6) pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nas séries finais do ensino fundamental e médio; 7) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo; 8) recuo da agricultura familiar e avanço do agronegócio; 9) utilização cada vez maior de agrotóxicos; 10) investimentos em sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas. Diante deste cenário é possível perceber que, historicamente, as políticas públicas para a chamada “educação rural” estiveram vinculadas aos projetos conservadores e tradicionais de ruralidades para o país (Bicalho, 2017).

Podemos constatar que a educação rural ainda é uma realidade, mesmo diante de avanços consideráveis na concepção de educação do campo. Ela permanece a serviço do agronegócio, do latifúndio e de práticas que priorizam o uso de agrotóxicos e organismos geneticamente modificados, voltadas, em grande parte, para a exportação. Sua prioridade é o fortalecimento da mecanização e a inserção do controle químico nas culturas, em detrimento das condições de vida do homem e da mulher no campo. Esses paradigmas direcionam as políticas e práticas educativas efetuadas no meio rural. São agentes da exclusão social e educacional, contribuindo para negação dos direitos, histórias, sonhos, gestos, religiosidades e identidade dos sujeitos.

Esses paradigmas estabelecidos não apenas moldam o conteúdo e a abordagem das políticas educativas, mas também exercem uma influência profunda sobre as práticas que, de fato, são implementadas nas comunidades rurais. Nesse contexto, a educação rural se transforma em um agente de exclusão social e educacional, contribuindo para a sistemática negação de direitos fundamentais que deveriam ser assegurados a todos. Essa situação é ainda mais preocupante ao se considerar que os direitos, histórias, sonhos, gestos, religiosidades e a identidade dos sujeitos que

habitam o campo frequentemente são relegados a um segundo plano. Tais elementos são desconsiderados em favor de uma visão utilitarista e produtivista que prioriza o lucro e a eficiência em detrimento do desenvolvimento humano e comunitário. Essa dinâmica não só marginaliza as vozes e experiências dos agricultores, mas também perpetua um ciclo de exclusão que impede a construção de um futuro mais justo e igualitário para as comunidades rurais. Ao silenciar essas vozes, não apenas se perde a riqueza cultural que elas representam, mas também se compromete a capacidade das comunidades de se autodefinirem e lutarem por seus direitos e dignidade. Assim, torna-se imprescindível reavaliar as políticas educativas, garantindo que elas respeitem e integrem as realidades e histórias dos que vivem no campo, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Com a aprovação da Constituição de 1988 e do processo de redemocratização do país, inúmeros debates foram organizados em torno dos direitos sociais da população campestre. Nessa mesma linha de raciocínio, são aprovados direitos educacionais bastante significativos, consolidando o compromisso do Estado e da sociedade brasileira na promoção da educação para todos, respeitando as singularidades culturais e regionais. Em sintonia com essas concepções foram elaboradas reformas educacionais que desencadeou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, Lei n. 9.394/96. O reconhecimento da diversidade e a singularidade do campo são defendidos, a partir da concepção de uma educação para todos, presente nesta LDB.

Políticas públicas de Educação do Campo

Como podemos perceber, a história da educação rural no Brasil foi marcada, profundamente, pelo abandono e tropeços do poder público. Foi em oposição a esta situação que surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares

que, paralelamente, construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaços de vida, da diversidade cultural e identitária, das lutas, resistências e sonhos, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade. Não apenas uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano.

No final dos anos 90, presenciamos a criação de diversos espaços públicos de debate sobre a educação do campo, como por exemplo: o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, organizado pelo Movimento dos Sem Terra (MST) e com apoio da Universidade de Brasília (UnB), entre outras entidades. Neste evento foi lançado um desafio: pensar a educação pública para os povos do campo, considerando seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais. Sua maneira de conceber o tempo, espaço, meio ambiente, produção, organização coletiva, questões familiares, trabalho, entre outros aspectos (Bicalho, 2017).

Esses debates pontuaram, em parte, os anseios da população que questionava, sobretudo, a formação dos indivíduos pautados apenas nos interesses econômicos e políticos da classe dominante brasileira. A crítica surge em função da não consideração das histórias, sonhos, desejos, limites e possibilidades dos povos do campo. Contestavam ainda as dimensões do agronegócio que fortalece, exclusivamente, a lógica da monocultura para exportação, em detrimento da agricultura familiar e da produção diversificada para abastecer o mercado nacional. Nesse contexto, as políticas públicas de educação implementadas nas áreas rurais, não têm dado conta de acompanhar as especificidades regionais, geográficas e históricas do campo, além da necessária formação que atenda às demandas desta realidade.

Em 1998, foi criada a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, entidade supra organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo, em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa

articulação, estão: a) a realização de duas Conferências Nacionais *Por Uma Educação Básica do Campo*, em 1998 e 2004; b) a instituição pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e d) a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003 (SECAD, 2004).

Ainda em 1998, foi realizada a *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*. Uma parceria entre o MST, UnB, Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Unesco (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura) e CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). Esta Conferência é considerada um marco para o reconhecimento do campo, enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação. Nela, foram debatidas as condições de escolarização face aos problemas de acesso, manutenção e promoção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho e a formação do corpo docente, além dos modelos pedagógicos de resistência que se destacam, enquanto experiências inovadoras no meio rural. A socialização desses modelos sinalizava a construção de uma proposta de educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural (Bicalho, 2017).

Outro aspecto de tamanha relevância se dá em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/98. Foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Em 2001, o Programa passa a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). O PRONERA é a expressão do compromisso firmado entre o Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores/as rurais, governos estaduais e municipais, considerando a diversidade dos atores sociais envolvidos no processo de luta por terra e educação no país (Brasil, 2004).

O PRONERA surgiu a partir dos debates coletivos realizados no I ENERA. Em função do alto índice de analfabetismo e baixos

níveis de escolarização entre os beneficiários dos Programas de Reforma Agrária, priorizou-se a alfabetização de jovens e adultos, sem deixar de contemplar as demais alternativas para a educação do campo. Segundo (Silva, 2008), o PRONERA é fruto da incansável luta dos movimentos sociais do campo, que desponta no país com a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, fortalecendo o mundo rural como território da vida coletiva e suas dimensões econômicas, sociais, ambientais, culturais e éticas, além de executar políticas de educação em todos os níveis da Reforma Agrária.

No entanto, essa prioridade não se limitou a uma abordagem singular; o PRONERA também buscou contemplar uma gama diversificada de alternativas para a educação do campo, reconhecendo que a formação integral dos indivíduos vai além da simples alfabetização. O programa visa, portanto, promover uma educação contextualizada, que respeite as realidades culturais e sociais das comunidades rurais, integrando conhecimentos práticos e teóricos que são fundamentais para o desenvolvimento sustentável.

O PRONERA tem o potencial de estimular a participação ativa das comunidades na construção do seu próprio processo educativo, incentivando a troca de saberes e experiências entre os participantes. Essa abordagem não apenas empodera os indivíduos, mas também contribui para a valorização da cultura local e para a construção de um futuro mais justo e igualitário no campo. Assim, ao unir alfabetização e educação integral, o PRONERA se posiciona como uma ferramenta crucial na luta contra a exclusão social e educacional nas áreas rurais do Brasil.

Em 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, consolidando um importante marco para história da educação brasileira e, em especial, para educação do campo. Todavia, a lentidão na implementação de tais políticas de direito, dificultou seu alcance e efetivação nas escolas do campo de toda a sociedade brasileira.

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Ministério da Educação. Nessa secretaria foi instituída a Coordenação Geral da Educação do Campo. Este fato significou a inclusão, na estrutura federal, de uma instância responsável pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades. Nessa conjuntura, podemos sinalizar com algumas iniciativas que contribuíram, de alguma forma, para representação das identidades das escolas do campo. Em função da especificidade desse texto, ainda apresentaremos, brevemente o PROCAMPO e o PRONACAMPO.

Importante sinalizar que a experiência acumulada pelo PRONERA, nos mais diversos âmbitos de abrangência, influenciou a concepção e a elaboração de novas políticas públicas, tendo em vista o desenvolvimento do campo através de ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos, como por exemplo: o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Este programa apoia a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de Ensino Superior de todo o país, preocupado, especificamente, com a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais. Foi criado em 2007, através do Ministério da Educação, com a iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD). Surge por meio de parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior viabilizando a criação das Licenciaturas em Educação do Campo, a fim de promover a formação de professores da Educação Básica para lecionarem nas escolas localizadas em áreas rurais (Bicalho, 2017).

A aprovação do PROCAMPO surgiu do reconhecimento e da necessidade de formação inicial para educadores/as do campo. Contribuiu para fortalecer o debate acerca das políticas públicas educacionais e enfrentar, com seriedade, questões que ainda não haviam sido discutidas pelo governo brasileiro. Como verificado na história do país, a política educacional, até então destinada para

o campo, considerava este espaço, a extensão da cidade, de modo que a instituição escolar, os currículos e os educadores foram levados dos centros urbanos para o campo. O educador do campo, além de agente educativo é componente essencial na transformação da sociedade. Segundo (Caldart, 2003, p. 72):

Defendemos com tanta insistência a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo.

A formação específica para os educadores do campo significa garantia de práticas coerentes com os valores e princípios do campo, reconhecendo as relações sociais que ali se estabelecem. Outro importante programa de educação do campo, no Brasil, é o PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, vinculado ao Ministério da Educação. Previsto pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Foi lançado pela presidente Dilma Rousseff, em março de 2012, com o propósito de oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas no campo. Oriundo da mobilização das organizações e movimentos sociais, esta política pública evidencia que a luta pela educação do campo e pela reforma agrária transcende à luta pela terra, uma vez que compreende a ocupação de outros espaços. Considera-se PRONACAMPO:

Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (Pronacampo / MEC, 2012).

O programa está estruturado sob quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de jovens e adultos; Educação Profissional e Tecnológica e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica. Pelo fato de ser um programa

bem recente, o PRONACAMPO necessita de maiores aprofundamentos no âmbito da Educação do Campo. A restrição ao protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na elaboração das ações desta política está bem distante do cenário em que foram elaboradas as políticas anteriores.

Com muita clareza, é identificado o predomínio do agronegócio, disputando os recursos públicos. A evidência desta disputa é a incorporação da formação profissional concebida pela agricultura industrial, representada pelo PRONATEC Campo. Contudo, apesar desta contradição dentro do Programa, ele teve uma conquista significativa no que diz respeito à formação de educadores do campo, por meio da ampliação de políticas com tal finalidade, considerando a concepção que os movimentos sociais apresentam em favor do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – (PROCAMPO). (FONEC, 2012). Antevendo os desafios, Caldart (2004) chama atenção para algumas questões que perpassam as políticas de financiamento, formação de educadores e produção de materiais didáticos. Essas questões são extremamente necessárias no processo de construção da educação do campo. Segundo (Caldart, 2004, p. 16),

Não se trata de ‘inventar’ um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta. O grande desafio é abstrair das experiências e dos debates, um conjunto de ideias que possam orientar o pensar sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, que possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação.

Considerações finais

Vale destacar que, apesar dos significativos avanços nas legislações educacionais voltadas para a educação do campo, a realidade das escolas situadas, nessas áreas, permanece alarmantemente precária. As políticas e ações implementadas estão em diferentes estágios de desenvolvimento, refletindo um panorama desigual. Enquanto algumas dessas agendas já estavam

incluídas em instrumentos normativos relacionados à educação, como a Educação Escolar Indígena e a Educação Ambiental, que, embora importantes, não abarcam a totalidade das questões que permeiam a educação rural, outras áreas, como as Relações Étnico-Raciais e a Educação do Campo, ainda se encontram em estágios iniciais de discussão e desenvolvimento teórico-instrumental.

Diante desse contexto multifacetado, torna-se imperativo defender a construção de uma política nacional de educação do campo que se baseie em um diálogo efetivo com as diversas esferas da gestão do Estado, bem como com os movimentos e organizações sociais que atuam no campo brasileiro. Essa política deve considerar eixos orientadores fundamentais, como a valorização da diversidade étnico-cultural, o reconhecimento do direito à diferença, a promoção da cidadania e a construção de uma base epistemológica que busque superar a dicotomia entre campo e cidade. Essas ações poderiam implicar no fortalecimento da educação do campo, e nela, os movimentos sociais, a segurança alimentar, o desenvolvimento sustentável e a agroecologia (Bicalho, 2017).

Ademais, é essencial que a luta por uma educação do campo transcenda o que está prescrito na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na Lei nº 9.394/96, no PRONERA, nas Diretrizes Operacionais, no PROCAMPO, no Decreto Presidencial, ao final do governo Lula e no PRONACAMPO. Essa luta deve ser fundamentalmente constituída pelos atores diretamente envolvidos, que trazem consigo suas práticas educativas cotidianas, experiências vividas e necessidades reais. Portanto, a materialização de políticas e ações voltadas para a educação do campo deve ser efetiva e sensível às peculiaridades das inúmeras localidades desse vasto território nacional.

É imprescindível que esse debate enfrente, com urgência, o individualismo e o voluntarismo que, muitas vezes, permeiam as discussões, evitando que as boas intenções se transformem em um mero acúmulo de palavras eloquentes, distantes das realidades vividas por aqueles que habitam o campo. É fundamental reafirmar que as políticas públicas específicas reivindicadas pelo movimento

da educação do campo têm sua gênese e sustentação no protagonismo das organizações e movimentos sociais camponeses. À medida que se eleva a consciência do povo sobre seus direitos, novas políticas públicas são exigidas e, assim, se justifica o fato de serem os movimentos sociais os mais engajados nessa luta, uma vez que “são esses movimentos os grandes educadores coletivos da nova consciência política dos direitos” (Arroyo, 2004, p. 60).

Portanto, o fortalecimento da educação do campo deve ser não apenas uma aspiração, mas um compromisso coletivo que visa transformar a realidade e garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize suas identidades e saberes. Essa transformação é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde a educação do campo seja verdadeiramente reconhecida como um pilar fundamental para o desenvolvimento social e sustentável.

Referências

- ANTUNES-ROCHA, M. I. et al. (org.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**. São Paulo: Autêntica, 2012.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, 1999. (Col. Por uma Educação Básica do Campo, n. 2.).
- BICALHO, R. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, out./dez., 2017.
- BICALHO, R. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no Brasil. **Revista Educere et Educare** (Impresso), Unioeste, Cascavel – PR, v. 8, p. 4558, 2013.
- BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. (PRONERA). Manual de operações. INCRA. Brasília, 2004.
- BRASIL. **Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação

na Reforma Agrária (PRONERA). Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo**. PRONACAMPO. Brasília/ DF: MEC, março de 2012.

CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Caminhos para transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, UFRJ, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun., 2003.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. *In*: SANTOS, C. A. (org.). **Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008, p. 39-65.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, M. da G. **Teorias dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola, 2002.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. São Paulo: Autêntica, 2011.

MOLINA, M. C. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Vol. II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

SILVA, L. H. Educação do campo e pedagogia da alternância: a experiência brasileira. *In*: **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, 5, p. 105-112, jan./abr., 2008.

SOUZA, M. A. (org.). **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

SOUZA, M. A. **Educação e Movimentos Sociais do Campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

VENDRAMINI, C. R.; AUED, B. W. **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Editora Insular, 2009.

Precarização do trabalho docente e comprometimento da gestão democrática no município de Duque de Caxias

Marcelo Ramos dos Santos
José dos Santos Souza

Introdução

A análise aqui apresentada é um excerto dos resultados da pesquisa que originou a Dissertação de Mestrado, intitulada *Contradições na Escolha de Diretores Escolares: um estudo comparativo entre duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias (RJ)* (Santos, 2023). A pesquisa se desenvolveu de forma integrada ao projeto de pesquisa intitulado “Novos Modelos de Gestão de Sistemas Públicos de Ensino e Precariedade do Trabalho Docente: um estudo sobre o impacto do modelo gerencial na dinâmica do trabalho escolar” (Souza, 2019), desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Posteriormente, por ocasião da realização da disciplina “Novas Morfologias do Trabalho no Brasil e as suas Expressões na Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no 1º semestre de 2024, foi possível enriquecer as reflexões.

Objetivamos demonstrar como a precarização do trabalho docente, na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias (RMEDC), contribuiu para sabotar o embrião de gestão democrática que vinha sendo construído na mesma rede de ensino.

No início de 2016, a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ (SMEDC) deu posse às primeiras direções

escolares eleitas – e não mais nomeadas à revelia de consulta à comunidade escolar – comprometendo-se em criar meios para o exercício de suas atividades. No entanto, além do aprofundamento da precariedade do trabalho docente, ao final daquele ano,¹ o compromisso assumido pela SMEDC não se efetivou.

Naquela ocasião, havia expectativa por parte dos profissionais da educação da RMEDC de que ela estivesse diante de um cenário de mudanças na organização e no funcionamento das escolas, de acordo com a perspectiva da tão almejada gestão democrática da escola, pautada no princípio de participação autônoma dos segmentos escolares (docentes, discentes, pais/responsáveis e representantes comunitários), na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas. Acreditava-se que dali em diante as escolas passariam a funcionar melhor e de forma mais democrática.

Em 2016, por ocasião da data-base,² o Núcleo Duque de Caxias do Sindicato Estadual de Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ/Núcleo Duque de Caxias) reuniu em assembleia

¹ Ao observarmos os dados do Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro - CEPERJ, tabela PIB municipal 2002-2019, percebemos que entre 2013 e 2016, o PIB *per capita* de Duque de Caxias apresentou variação média positiva de 14,63%. Em 2017, percebeu-se variação anual negativa de - 1,98% e, em 2018, - 0,95%. Em 2019, voltou a apresentar variação positiva de 7,75%. Na mesma tabela, os dados de Impostos sobre Produtos indicam que entre 2011 e 2015, o crescimento médio anual foi de 8%. Em 2016, ocorreu uma variação negativa de - 1,29%. No período de 2017 até 2019, a variação média anual foi 7,14%. Acreditamos que o governo municipal aproveitou a oportunidade de recuo econômico expresso nas taxas de PIB *Per Capita* e Impostos sobre Produtos, em períodos específicos, para avançar na retirada de direitos dos servidores de forma permanente, conforme pode ser identificado nas Leis Municipais n° 2.856/2017 e n° 2.966/2019.

² Conforme a Lei Municipal n° 1070/1991 (PMDC-RJ, 1991), que institui o Plano de Carreira do Município de Duque de Caxias, Art. 22, inciso II, a data-base ocorrerá nos meses de maio e novembro de cada ano. Ou seja, como resultado de conquistas políticas dos profissionais da educação, nos períodos acima indicados devem ocorrer negociações entre a PMDC e o SEPE/Duque de Caxias, para tratar da correção salarial e revisão das condições de trabalho a serem especificadas em documento próprio.

sindical, os profissionais da educação da RMEDC, mas as questões relacionadas às condições de trabalho dos novos diretores das Unidades de Ensino (UEs) foram rechaçadas como prioritárias para a pauta de reivindicações daquele momento. Ainda, como parte daquele contexto, já havia rumores de que o governo municipal iria endurecer as negociações com o SEPE-RJ/Núcleo Duque de Caxias.

O Poder Executivo atuou inicialmente pela criação de legislação de implantação da gestão democrática, como forma de credenciar o município ao recebimento de verbas federais, conforme indicado na Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Por outro lado, ao mesmo tempo em que se articulou com o Poder Legislativo municipal para regulamentar a gestão democrática, por esses mesmos mecanismos, criou leis que implicaram a precarização do trabalho docente e enfraqueceram a luta organizada da categoria representada pelo SEPE-RJ/Núcleo Duque de Caxias.

Nesse sentido, elegemos como objeto de análise, o confronto entre o processo de regulamentação da escolha de diretores escolares na RMEDC, entre 2015 e 2019, e a promulgação de leis que precarizaram o trabalho docente nessa rede de ensino.

Esse quadro revela contradições que, para serem compreendidas, demandam a contextualização sócio-histórica: uma interrelação de circunstâncias que leve em consideração as condições da recomposição burguesa diante da crise do capital e sua articulação com as políticas educacionais.

Crise orgânica do capital, recomposição burguesa e precarização do trabalho

Decorridos mais de 50 anos, do início da crise orgânica do capital, com manifestações estruturais - queda das taxas de acumulação - e superestruturais - falência do Estado reprodutor do capital e provedor de serviços sociais -, a burguesia efetivou

medidas de recomposição visando a superação da crise. Sobre as ações executadas no plano estrutural, podemos afirmar que:

[...] essa recomposição burguesa tem intensificado ainda mais a precariedade do trabalho e da vida humana, caracterizando-se talvez como a mais perversa ofensiva do capital contra a classe trabalhadora. No Brasil, assim como em boa parte do mundo capitalista, esta conjuntura traz como principais consequências: o desemprego estrutural; o combate à livre organização coletiva dos trabalhadores; a desregulamentação dos direitos trabalhistas; a terceirização, a instituição do banco de horas, a regulamentação do trabalho intermitente; a proliferação do trabalho informal, do trabalho *part-time*, do trabalho em domicílio ou do que alguns teóricos vêm chamando de ‘uberização’ do trabalho (Souza, 2020, p. 321).

Neste sentido, deve-se destacar que a terceirização, a informalidade, a flexibilização e a intermitência, são manifestações sofisticadas do processo de corrosão da proteção do trabalho. Depois de intensas lutas ao longo do processo histórico, a classe trabalhadora tem observado a sublimação de suas conquistas. Percebe-se a emergência de tipos de relações trabalhistas que mascaram o assalariamento e o controle dos trabalhadores. São exemplos: a *uberização*; o *zero hour contract* e os *vouchers*.

Observe-se que o fenômeno da *uberização* tem provocado alterações, tanto nas formas de produção quanto nas relações de trabalho existentes, no interior dos diversos ramos da produção econômica. Segundo Antunes (2020, p. 15): “A *uberização* é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, aparência de ‘prestação de serviços’ e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho”.

O *zero hour contract* é um tipo de relação de trabalho que nasceu no Reino Unido e se expandiu pelo mundo. Nesta modalidade, os trabalhadores e trabalhadoras ficam à disposição de uma “plataforma” e aguardam serem acionados. Antunes (2020, p. 16), descreve assim a condição desses trabalhadores: “Eles e elas ficam à espera de uma chamada por *smartphone* e, quando a recebem, ganham estritamente pelo que fizeram, nada recebendo

pelo tempo que ficaram esperando”. A expansão do trabalho *online* e uso dos aplicativos têm feito crescer enormemente ampliação do *zero hour contract*, nos mais diversos ramos e atividades econômicas, sobretudo, do setor de serviços, como: médicos, enfermeiros, trabalhadores do *care* (cuidadoras de idosos, crianças, doentes, portadores de necessidades especiais etc.), motoristas, eletricitistas, advogados, serviços de limpeza, consertos domésticos, entre outros (Antunes, 2020, p. 16).

Percebe-se semelhança entre o sistema Uber e o *zero hour contract*, pois os custos necessários à subsistência das trabalhadoras e dos trabalhadores e a manutenção dos equipamentos costumam ocorrer por conta destes. Em outras palavras, os trabalhadores e trabalhadoras além de submeterem sua força de trabalho, também arcam com os meios de produção. Por sua vez, o capital, representado pelos “aplicativos”, se apropria do trabalho, oriundo de relações sociais de produção desregulamentadas. No caso do sistema Uber, a subordinação do trabalho ao capital é ainda mais grave. A principal diferença entre o *zero hour contract* e o sistema Uber é que, neste último, “motoristas”, ao se recusarem às solicitações, correm o risco de serem demitidos. A relação de trabalho é, então, ainda mais evidente (Antunes, 2020, p. 16).

Outro tipo de labor precário é o de *vouchers*. Esta modalidade de trabalho ocasional se desenvolveu na Itália, até 2017, e foi conceituado da seguinte maneira: “[...] é assim denominada porque os assalariados recebiam *vouchers* pelas horas de trabalho realizadas e podiam trocá-los pelo equivalente monetário, segundo o salário-mínimo legal pago por hora trabalhada” (Antunes, 2020, p. 16). Não raro, verifica-se que nessa modalidade, certos trabalhos são remunerados “por fora”, por um valor inferior ao pagamento oficial por *vouchers*. Poderia ser considerado como uma espécie de “precarização do trabalho precário”.

Embora, estejamos vivenciando a intensificação do avanço do capital sobre o trabalho, movimentos de resistência ocorrem e demonstram que a superexploração só pode ser barrada a partir da organização e luta da classe trabalhadora. Neste sentido, deve-se

destacar os movimentos de resistência, conforme aponta Antunes (2020, p. 17): “A tentativa de greve mundial dos motoristas da Uber, em maio de 2019, demonstrou que aquilo que parecia o paraíso do trabalho precarizado começou a desvanecer, de modo que os caminhos da confrontação tendem a se ampliar nos próximos anos”.

Um ponto comum entre as diferentes formas de acumulação do capitalismo financeiro, neste início de século, tem sido o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs). A centralidade dessas tecnologias, como meios de extração de mais-valia, combinada a fluidez, tem permitido que a precarização permeie todos os ramos e setores da economia, sobretudo, o de serviços. Essa realidade tem configurado o que a literatura da área vem denominando de Indústria 4.0, devido assim ter sido denominada na Alemanha em 2011, quando boa parte da literatura crítica apontava que a Indústria 4.0 provoca efeitos mais nocivos para o mundo do trabalho. O fato é que a lógica empresarial caminha para o total controle digital, expandindo e ampliando ainda mais os processos produtivos em termos de automatização e robotização. Sobre suas consequências, Antunes (2020, p. 18) destaca:

A principal consequência da indústria 4.0 para o mundo do trabalho será a ampliação do trabalho morto, [...] tendo o maquinário digital - a ‘internet das coisas’, a inteligência artificial, a impressora 3D, o *big data* etc. - como dominante e condutor de todo o processo produtivo, com a consequente redução do trabalho vivo, viabilizada pela substituição de atividades tradicionais e mais manuais por ferramentas automatizadas e robotizadas, sob o comando informacional-digital.

Todavia, já se percebe que, se por um lado, a Indústria 4.0 diminuirá ainda mais a demanda por trabalho vivo, não se pode decretar sua extinção, visto que, ontologicamente este último ainda é necessário para reprodução do capital. Além disso, a expansão do trabalho morto e da precarização do trabalho, nos países centrais do capitalismo, acaba por demandar trabalho vivo nos países periféricos, ainda que mais precarizado. O fato é que, em escala global, caminhamos para o cenário abaixo descrito:

Como consequência dessa nova empresa flexível, liofilizada e digital, os intermitentes globais tendem a se ampliar cada vez mais, uma vez que o processo tecnológico-organizacional-informacional eliminará de forma crescente uma quantidade incalculável de força de trabalho, a qual se tornará supérflua e sobrando, sem empregos, sem seguridade social, sofrendo riscos crescentes de acidentes e morte no trabalho, sem nenhuma perspectiva de futuro (Antunes, 2020, p. 19).

Do ponto de vista da classe trabalhadora, a onda corrosiva e destrutiva conduzida pelo capital só poderá ser barrada à custa de muita organização e luta. Exemplos de resistência já se manifestam, como: o "*San Precário*", em Milão e o "*Clash City Workes*", em outras cidades da Itália; mas também, em Portugal e mesmo no Brasil (Antunes, 2020, p. 21-23). Mas é fundamental que as organizações sindicais compreendam a necessidade de dialogar e acolher as trabalhadoras e trabalhadores do precariado digital. A construção da unidade da classe trabalhadora com suas diversas frações é um passo fundamental, conforme afirmação de Antunes (2020, p. 23):

Um dos primeiros desafios dos sindicatos e dos movimentos sociais de classe é compreender a nova morfologia do trabalho, com sua maior complexificação e fragmentação: uma classe trabalhadora que se reduz em vários segmentos e se amplia em outro simultaneamente, que é muito mais segmentada, heterogênea, com clivagens de gênero, raça e etnia, acarretando fortes consequências em sua ação concreta, em suas formas de representação e organização sindical.

De forma orgânica, ao mesmo tempo em que foram efetivadas ações de recomposição burguesa, no plano estrutural, também foram empreendidas outras, de dimensão superestrutural. A burguesia implantou medidas visando redefinir a relação do aparelho de Estado com a sociedade. As ações implementadas produziram mudanças que:

[...] se materializaram na hegemonia do modelo neoliberal de regulação social minimamente suavizado pela Terceira Via, o que implicou a redefinição do papel do Estado e de sua relação com a sociedade civil. A 'marca registrada' desse modelo de regulação social é a crítica ferrenha ao

modelo do *Welfare State* e a apologia ao Estado Mínimo e ao ‘protagonismo social’ como atributos dos sujeitos individuais e coletivos que compõem a sociedade civil. Seus principais efeitos são a racionalização de gastos públicos com políticas sociais, implementação de parcerias entre instituições públicas e privadas para tratamento das questões socioeconômicas e reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes (Souza, 2015, p. 279-280).

Como parte da reforma do Estado, com vista na racionalização e redirecionamento do uso do fundo público, é também implementada ampla reforma gerencial³ do aparelho de Estado. Nesse aspecto,

[...] o gerencialismo fundamenta a ação de gerenciar, de administrar a partir de valores neoliberais que agregam pragmatismo, tecnicismo, controle e premiação/punição – responsabilização (*accountability*) – a fim de que se obtenham os resultados estabelecidos para obtenção-maximização do lucro (mais-valia) e manutenção-reprodução do *status quo* burguês (Veiga, 2017, p. 253-254).

No campo da gestão educacional, os governos têm implementado ações no sentido de promover a garantia da qualidade e produtividade do trabalho escolar, segundo a

³ O termo “Gerencialismo” tem sido utilizado na literatura da área de Ciências Humanas, para fazer referência à “*Nova Gestão Pública*” que, por sua vez, corresponde à versão em inglês “*New Public Management*”. [...] Assim, o difuso termo “*Nova Gestão Pública*” assumiu na literatura variantes tais como: “gerencialismo”, “Novo Gerencialismo”, “Nova Gerência Pública”, “Gerência Baseada no Desempenho” ou “Reforma Gerencial”, dentre outros. [...] Seu propósito é instituir um novo modelo de administração pública com foco em resultados. Nessa perspectiva, para a obtenção de melhores resultados, o gerencialismo toma como referência a ideia de *accountability*, ou seja, a ideia de que a administração pública deve pautar-se pela responsabilidade social, imputabilidade e obrigatoriedade de prestação de contas à população. Tudo isso se daria por meio de estratégias de mensuração de resultados do serviço prestado, de modo a permitir o cálculo preciso da satisfação dos clientes por intermédio de índices estabelecidos a priori, segundo critérios da Lei de Mercado, tendo como pressuposto um conjunto de metas estabelecidas pelos governantes, segundo critérios tecnocráticos (Souza, 2017, p. 182 - 183).

perspectiva mercantil, com estratégias de controle de resultados e racionalização dos recursos humanos e materiais consonantes com o gerencialismo. Não obstante, segundo a perspectiva do capital, estas ações não podem ser realizadas sem que exista tolerância ou até um movimento, no qual os usuários do serviço (responsáveis e estudantes) e os prestadores do serviço (professores e demais servidores escolares) se vejam como partícipes nessa empreitada, por meio do consentimento ativo.

Nessa perspectiva, como parte da estratégia gerencialista, é necessário acionar mecanismos de participação, de modo a ressignificar a própria gestão democrática com ações governamentais que garantam: 1) a consulta às comunidades para escolha de diretores de UEs; 2) a obrigatoriedade de funcionamento de Conselhos Escolares, como órgãos de participação e fiscalização da gestão escolar; 3) a livre organização estudantil e instituição de grêmios; 4) o livre acesso à informação e participação de pais, mães e responsáveis na prática escolar. Essas são algumas das ações que antes eram pauta de reivindicação dos movimentos sociais organizados, especialmente o sindical, bem como de especialistas em educação. Todavia, agora são ressignificados pelo capital, no contexto da reforma gerencial dos sistemas públicos de ensino, tendo a *accountability* sua principal referência.

Parece claro que o fenômeno da precarização do trabalho e da redefinição da relação entre o aparelho de Estado e a sociedade engloba, também, o trabalho docente. Apesar de terem se manifestado inicialmente em ramos do setor de serviços privados menos qualificados, a tendência é que fenômenos como a terceirização, a informalidade, a flexibilização do trabalho e a intermitência provoquem consequências em todos os tipos de trabalho e maneiras de se viver em sociedade, inclusive, no trabalho docente. Afinal, as estratégias gerencialistas têm como meta racionalizar os custos com serviços públicos, de modo a garantir o redirecionamento do fundo público em favor do grande capital. Quando esse movimento se dá na gestão dos sistemas públicos de ensino, a tendência é que as mesmas estratégias de

superexploração do trabalho e redução do trabalho vivo se estenda também para o cotidiano escolar.

Gestão democrática e precarização do trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias (RMEDC)

Ainda que devamos ponderar que a partir da Constituição Federal de 1988, ocorreram avanços políticos significativos, como por exemplo, a introdução do princípio da gestão democrática da Educação, além da concessão aos municípios de relativa autonomia para formulação e regulamentação de suas políticas educacionais, por outro lado, também se manifestou severa ofensiva do Bloco no Poder sobre a gestão educacional, no sentido de conduzi-la segundo os princípios da “Nova Gestão Pública”, uma estratégia fundamental do projeto neoliberal de reorientar a relação entre o Estado e a sociedade e reorientar o uso do fundo público.

Nesse aspecto, mesmo considerando a mobilização dos profissionais de educação de Duque de Caxias, por meio do SEPE-RJ/Núcleo Duque de Caxias, acreditamos que a publicação de normas regulando as consultas para escolha de diretores e a gestão democrática, nas unidades de ensino da RMEDC, se manifestaram a reboque da promulgação da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024, com destaque para a Meta 19 que estabeleceu:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014, p. 1).

Ressalte-se ainda, que consta como estratégia indicada para o alcance da referida meta o seguinte:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica

que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar (Brasil, 2014, p. 1).

No contexto de uma correlação de forças relativamente favorável aos educadores do município, naquele período, em 2015, o prefeito Alexandre Cardoso (mandato de 2013 a 2017) sancionou o Decreto Municipal nº 6542/2015, que permitiu a realização das primeiras eleições para diretores e vice-diretores, na RMEDC (PMDC-RJ, 2015). Dois anos mais tarde, como parte da evolução desse mesmo processo de elaboração e demanda dos profissionais de educação da RMEDC, o novo prefeito sancionou a Lei Municipal nº 2864/2017 (PMDC-RJ, 2017), que passou a regular a gestão democrática da educação na RMEDC. Contraditoriamente, esses primeiros diretores e vice-diretores escolhidos, com base em processos de consulta às comunidades, foram surpreendidos com a redução das gratificações para o exercício dos cargos/funções. Mais uma vez, temos um fato que expressa a submissão da gestão escolar e da própria consulta para escolha dos diretores aos ditames do Poder Executivo representado pela SMEDC.

A posse das diretoras decorrente de consultas às UEs, ao contrário de certa expectativa inicial da categoria docente, não desencadeou melhoria das carências e precariedades no trabalho escolar, tampouco, os processos de consulta às comunidades significaram mudanças no que se refere à gestão democrática das UEs. As reações dos segmentos escolares frente às dificuldades enfrentadas pelas direções foram predominantemente no sentido de se adaptar e buscar soluções frágeis para conviver com as dificuldades. São poucos os relatos de UEs que se articularam para cobrar junto à SMEDC o atendimento de demandas com objetivo de enfrentar as contradições vivenciadas na gestão das escolas. O avanço do Bloco no Poder no sentido de implementação de duras medidas de ajuste neoliberal, tanto em escala nacional quanto

municipal, enfraqueceram a organização e resistência dos profissionais de educação de Duque de Caxias.

Em 2019, o Poder Executivo municipal cogitou interromper as consultas às comunidades para escolha de diretores e, diante da resistência manifestada, passou a sabotar o processo. Dessa forma, a ação recente da prefeitura foi no sentido contrário à perspectiva manifesta em documentos dos organismos internacionais em relação à gestão democrática das escolas, bem como às reivindicações dos trabalhadores da educação, no que se refere à realização das consultas às comunidades escolares para escolha de diretores.

O processo de destruição do embrião de gestão democrática na RMEDC não se deu apenas pelas manobras governamentais por meio de retardo no calendário para constituição de Comissão Eleitoral Geral (CEG), responsável pela elaboração do edital da consulta; ou mesmo, pela tentativa da Secretária de Educação em reconduzir as diretoras aos cargos em 2019. Além dessas medidas, o poder executivo atuou também para enfraquecer a organização dos profissionais de educação e seu órgão de representação sindical, o SEPE-RJ/Duque de Caxias.

Nesse processo ocorrido em Duque de Caxias, revelou-se a estratégia de combinar ações no sentido de retirar direitos dos trabalhadores da educação, como meio de minar a implantação da gestão democrática na RMEDC, segundo a perspectiva dos interesses populares e democráticos. O governo municipal respondeu à demanda imposta pelo PNE 2014-2024, de implantação da gestão democrática, todavia aproveitou o contexto das contrarreformas mais recentes no mundo do trabalho e a hegemonia do receituário neoliberal para desestruturar os primeiros passos que vinham sendo dados no sentido de implantação da real gestão democrática, nas unidades escolares da RMEDC.

O atraso nas remunerações mensais entre 2016 e 2020, a promulgação da Lei Municipal n° 2.856/2017 (PMDC-RJ, 2017) e da Lei Municipal n° 2.966/2019 (PMDC-RJ, 2019), que retiraram ou restringiram direitos dos servidores públicos municipais, inclusive educadores, além de medidas como o cancelamento de licenças

sindicais e a negativa do governo em realizar o desconto em folha de pagamento da contribuição sindical dos filiados, com a respectiva transferência financeira para o SEPE-RJ/Duque de Caxias, contribuíram para fragilização das condições de trabalho e enfraqueceram o poder de luta organizada da categoria.

Poder-se-ia imaginar que os profissionais estatutários da RMEDC não seriam atingidos pelo processo de precarização em curso no mundo do trabalho. No entanto, o que se verifica no período atual é que, de uma maneira ou de outra, a precarização avança para todos os ramos de atividades do serviço público, conforme aponta Silva (2020, p. 12):

O trabalhador pode perfeitamente estar precarizado, ainda que submetido a relações de empregos formais. Os cargos efetivos que compõem a carreira pública são preenchidos por concurso, mas isso não significa que a condição do exercício do trabalho não seja precarizada. A precariedade, em sua forma extrema, é a marca distintiva do momento de acumulação flexível e é o principal indicador da ampliação da condição de proletariado.

A qualidade do emprego não se dá apenas pela forma do vínculo empregatício (formal, informal ou mesmo, estável ou temporário), mas principalmente pelo ambiente sociometabólico que se instala no ambiente de trabalho. Ou seja, é preciso considerar como se relacionam, como se dá o modo de vida dos trabalhadores, a partir das condições determinadas pelo emprego assalariado.

Diante dessa ofensiva do Bloco no Poder, a posição dos profissionais de educação, envolvidos no processo, apresenta-se de maneira contraditória. Uma parte dos profissionais de Duque de Caxias que atuam nas escolas tem manifestado reações de resiliência, de adaptar sua conduta e produzir alternativas tolerantes, que possibilitem atenuar os efeitos dos obstáculos enfrentados. Outra parte, aparentemente menor, aponta sua reação no sentido de questionar, de se dirigir até a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SMEDC) ou à Prefeitura Municipal de Duque de Caxias (PMDC), para protestar contra as precárias condições de

trabalho, de funcionamento das unidades de ensino e da fragilização das consultas às comunidades para escolha de diretores.

Dois outros fatos têm prejudicado ainda mais a condição dos profissionais de educação da RMEDC. O primeiro manifesta-se na circunstância de que, desde 2015, não há reajuste salarial dos profissionais de educação dessa rede de ensino. Na maioria das vezes, o governo municipal sequer recebe a direção sindical para tratar da data-base. O segundo fato decorre do crescimento dos contratos temporários de profissionais da educação para suprir demandas das UEs. Em várias delas, o número de profissionais da educação com contratos temporário é maior do que de estáveis. A rotatividade é cada vez maior, prejudicando o trabalho pedagógico. Nesse sentido, concordamos com Silva (2020, p. 10), ao afirmar que:

Em relação aos docentes, ser estável, sem dúvida alguma é uma conquista comparada às situações expostas, de instabilidade profissional e precariedade advinda de outras formas de contratação. Também consideramos que o vínculo efetivo do professor é fundamental para o processo de formação continuada, motivação e pertencimento que torna a carreira docente portadora de sentido. Além disso, a aprovação em concurso público é um fator importante para a constituição da identidade docente, uma vez que proporciona certa estabilidade, permanência no cargo e a possibilidade de livre associação organizativa.

Infelizmente, percebe-se que, paulatinamente, a mobilização dos profissionais da educação em torno do sindicato e sua resistência ao ataque do governo perdeu força e as atividades convocadas pelo SEPE-RJ/Duque de Caxias foram perdendo adesão. Esses fatos evidenciam que a participação e a mobilização da categoria, nos anos anteriores, estiveram mais direcionadas para o atendimento de demandas corporativas imediatas, como as remunerações ou condições de trabalho e de funcionamento das UEs.

Considerações finais

Concluimos que, embora parte dos trabalhadores da educação disputem politicamente, é o Bloco no Poder no âmbito municipal, fração da burguesia, que goza dos recursos advindos do controle do aparelho de Estado e exercem a dominação sobre a sociedade no âmbito local para realização de seus interesses.

Enquanto os profissionais de educação disputam o consenso em torno de sua visão de gestão democrática e escolha de diretores, o Bloco no Poder goza de consenso encorajado pela coerção para decidir, por exemplo, sobre a instituição ou não da Comissão Eleitoral Geral (CEG), publicação do edital para início do processo de consultas para escolha de diretores e, é claro, a própria nomeação (ato formal legal) daqueles que foram indicados pela comunidade. Da mesma forma, detém poder para retirada de direitos do professorado estável, congelamento salarial e ampliação do número de contratações por tempo determinado.

Referências

ANTUNES, R. *et al.* **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0 [recurso eletrônico]**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=b9b9DwAAQBAJ&pg=GBS.PT438&hl=pt>. Acesso em: 28 jul. 2024.

ANTUNES, R. Introdução. *In*: MÉSZÁROS, I. **Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

BIANCHI, Á. O léxico de Gramsci: filosofia da práxis, Estado e sociedade civil, sociedade regulada. **Revista Movimento**, 28 nov. 2017. Disponível em: <https://finattimovimentorevista.com.br/2017/11/gramsci-filosofia-da-praxis-sociedade-civil-sociedade-regulada/>
BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Plano Nacional de Educação, Distrito Federal: Imprensa Nacional, Edição

extra, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 nov. 2022.

FREITAS, D. N. T. de. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo (SP), v. 24, n. 2, p. 29-50, jul. 1998. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200003&lng=pt&nrm=isso/. Acesso em: 16 jun. 2020.

PMDC-RJ, PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. **Decreto nº 6542, de 11 de maio de 2015**. Dispõe sobre eleição para diretores e vice-diretores das unidades escolares de Duque de Caxias. Eleição de diretores e vice-diretores de unidade de ensino, Duque de Caxias: Prefeitura Municipal de Duque de Caxias/Boletim Oficial do Município, n. 6228, p. 1-3, 12 maio 2015.

PMDC-RJ, PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. **Lei nº 1070, de 19 de setembro de 1991**. Institui o Plano de Carreira dos Profissionais de Educação do Município e dá outras providências. Duque de Caxias, 19 set. 1991. Disponível em: <https://sepecaxias.org.br/plano-de-carreira/>. Acesso em: 7 mar. 2022.

PMDC-RJ, PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. **Lei nº 2856, de 14 de agosto de 2017**. Altera ou acrescenta vários dispositivos de normas relacionadas com o regime jurídico de servidores públicos municipais. Lei que altera o regime jurídico dos servidores municipais, Duque de Caxias: Prefeitura Municipal de Duque de Caxias/Boletim Oficial do Município, n. 6454, p. 3-5, 15 ago. 2017.

PMDC-RJ, PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. **Lei nº 2864, de 1 de novembro de 2017**. Dispõe sobre a gestão democrática da educação pública no Município de Duque de Caxias, e dá outras providências. Gestão democrática da educação pública em Duque de Caxias, Duque de Caxias: Prefeitura Municipal de Duque de Caxias/Boletim Oficial do Município, n. 6475, p. 2-7, 7 nov. 2017.

PMDC-RJ, PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. **Lei nº 2966, de 14 de junho de 2019**. Altera a Lei nº 1.506, de 14 de

janeiro de 2000, que instituiu o Regime Jurídico dos Servidores Públicos do Município de Duque de Caxias. Lei que altera o regime jurídico dos servidores municipais, Duque de Caxias: Prefeitura Municipal de Duque de Caxias/Boletim Oficial do Município, n. 6705, p. 2-4, 14 jun. 2019.

RIO DE JANEIRO. Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro. Tabela PIB municipal 2002-2019: valor adicionado bruto por atividade econômica, produto interno bruto, produto interno bruto per capita e impostos sobre produtos, segundo as regiões de governo e municípios. *In: PIB estadual e municipal*. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.ceperj.rj.gov.br/?page_id=210. Acesso em: 7 mar. 2022.

SANTOS, M. R. dos. **Contradições na escolha de diretores escolares**: um estudo comparativo entre duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias (RJ). 2023. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ), 2023.

SILVA, A. M. da. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente**: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020.

SOUZA, J. dos S. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classes. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 273-290, jul./dez., 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2317/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

SOUZA, J. dos S. Cursos superiores de tecnologia: a materialidade da formação enxuta e flexível para o precariado no Brasil. **Trabalho necessário**, Niterói, v. 18, ed. 36, p. 320-342, mai./ago., 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/42812/>. Acesso em: 29 abr. 2023.

SOUZA, J. dos S. Gerencialismo. *In*: SEGENREICH, S. C. D. **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior**: glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2017, p. 182-187. Disponível em: <http://www.redeuniversitas.com.br/p/livros.html/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

SOUZA, J. dos S. **Projeto de Pesquisa**: novos modelos de gestão de sistemas públicos de ensino e precariedade do trabalho docente: um estudo sobre o impacto do modelo gerencial na dinâmica do trabalho escolar. Nova Iguaçu: GTPS/UFRRJ, 2019.

SOUZA, J. dos S. Trabalho, educação e a política na sociedade de classes. *In*: SOUZA, J. dos S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**: anos 90. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

VEIGA, C. C. P. S.; SOUZA, J. dos S. Ampliação da formação profissional no contexto da recomposição burguesa frente à crise orgânica do capital. Artigo. *In*: IV Seminário Trabalho, Educação e Política Pública, 2017, Nova Iguaçu (RJ). **Anais do IV SEMTEPP**. Nova Iguaçu (RJ): GTPS/UFRRJ, 2017, v.1, p. 251 – 279.

Avaliação educacional em larga escala como condicionante da autonomia pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ

Viviana Gmach
José dos Santos Souza

Introdução

A partir dos anos 1990, sucessivas reformas educacionais foram implementadas no Brasil, levando a redefinição de conteúdos e da forma de estruturação dos sistemas públicos de ensino, provocando substanciais mudanças na relação entre o Estado e a sociedade. De forma a atender a demanda popular efetiva de formação para o trabalho e a necessidade de conformação ético-política, o Estado implementou uma suposta “qualidade” no campo educacional que congregasse acesso ao saber socialmente produzido e valorização do capital, em consonância com a agenda neoliberal na educação.

Sendo, os professores das redes públicas da Educação Básica, os formadores da futura classe trabalhadora do país, tornar-se-ia necessário o debate acerca da hegemonia do estado burguês, em difundir saberes com interesse na formação humana pragmática, imediatista e interessada de novo tipo (Souza, 2016), e o papel político-ideológico desses educadores como mediadores desses conhecimentos.

Nessa medida, o uso da autonomia pedagógica estaria intimamente ligado à atuação ético-política desses profissionais, tornando a educação uma experiência contra-hegemônica, numa

perspectiva de superação da crise de superexploração que enfrentamos no campo do trabalho e de formação humana.

Neste sentido, as Avaliações Educacionais em Larga Escala (AELEs) passaram a cumprir função reguladora na Educação Básica, visto que, para que essas avaliações possam ser aplicadas, as normativas educacionais devem prescrever diretrizes em forma de conteúdos organizados em um currículo mínimo, estabelecendo padrão único em todo território nacional, como uma espécie de parâmetro de qualidade, conforme a perspectiva neoliberal defendida por Mello (2005). Logo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a constituir roteiro cartesiano em território brasileiro, “sugerindo” o que se deveria ensinar – por faixa etária e ano escolar – e como esses conhecimentos deveriam ser sociabilizados – habilidades e competências –, cujo novo receituário de formação humana, cumpriria diretrizes imanente na pedagogia política do capital (Ramos, 2006).

Além disso, hierarquicamente, os planejamentos das Secretarias de Educação (Federal, Estaduais e Municipais) deveriam coadunar com as políticas governamentais, conforme o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que desde seu advento, em 2007, passou a conduzir as políticas educacionais brasileiras. O PDE é um plano executivo que promoveu uma transformação na avaliação da Educação Básica, estabelecendo conexões entre avaliação; financiamento e gestão, permitindo ainda, o surgimento no sistema educacional do conceito da responsabilização prevista no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB tornou-se a conexão entre o trabalho docente, o desempenho do aluno – na aquisição de competências e habilidades previstos na BNCC – e a escola, dando às autarquias, a possibilidade de intervirem na estrutura das unidades escolares com a prerrogativa de implementarem expedientes, com vistas à aquisição de máximo aproveitamento dos recursos – docentes, – visando o alcance dos objetivos estipulados no PDE, transplantando a lógica administrativa de eficiência e eficácia para

o campo educacional, precipitando o gerencialismo e a *accountability*.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IDEB é considerado uma ferramenta de incremento para as políticas públicas, indissociável do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pois:

o SAEB permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências (INEP, 2022).

Todavia, segundo Souza, (2017), a maior inovação do gerencialismo não é a ênfase dada à eficiência, mas sim no alcance dos resultados, tendo como pressuposto um conjunto de metas estabelecidas pelos governantes, segundo critérios tecnocráticos. Esta afirmação se ratifica na assertiva de Souza (2013, p. 168), ao constatar que os resultados das AELEs não possuem valor pedagógico:

O que se observa como realidade nas escolas, ainda, é que mesmo após o recebimento dos relatórios de resultados elas continuam dispersas no trabalho pedagógico que realizam, na expectativa de maiores explicações sobre os resultados obtidos.

Ou seja, qual seria a utilidade de avaliações que não se ocupam em compreender o porquê os conteúdos não são assimilados? Afinal, a quem servem esses resultados? Para subsidiar nosso debate, apresentaremos uma revisão da literatura científica, referente aos impactos que as AELEs provocam no redirecionamento do trabalho docente, a partir do levantamento feito em cinco repositórios nacionais. Partimos do pressuposto de que seria possível estabelecer identidades entre as AELEs e as ações do estado avaliador, no contexto contemporâneo, marcado pela hegemonia do receituário neoliberal.

Além disso, a fim de compreendermos os condicionantes – ainda que fossem de ordem objetivas ou subjetivas – que as AELEs

pudessem produzir na autonomia do trabalho pedagógico dos profissionais da Educação Básica, observaremos a experiência da reforma gerencial operacionalizada na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (RMEDC), no estado do Rio de Janeiro, a partir dos resultados produzidos pelas AELEs, em especial, do SAEB, como a manifestação irrefutável do controle ideológico do trabalho pedagógico a serviço do capital.

As Avaliações Educacionais em Larga Escala como resposta à Crise do capital no campo educacional

As AELEs surgem no Brasil, a partir dos anos 1990, como fruto de uma série de reestruturações do modo de produção que acarretaram consequências para o campo social, cultural, econômico, ambiental, ético e educacional. A crise do modelo de desenvolvimento taylorista-fordista, a partir dos anos 1970, – que tinha no Estado keynesiano sua forma de regulação social e no fordismo, seu regime de acumulação – resultou num acúmulo de déficit público e desemprego estrutural.

Diante desta crise, a burguesia articulou sua ofensiva em busca de recomposição de suas bases de acumulação. Podemos citar, como exemplo desta recomposição, a alteração da relação entre o Estado e a sociedade, com vistas à redefinição do uso do fundo público em benefício do grande capital, em detrimento do financiamento de políticas sociais para reprodução da vida e financiamento de bens e serviços sociais públicos.

No campo estrutural, podemos citar as medidas empresariais para enxugar e flexibilizar o trabalho e a produção, desregulamentando as relações de produção, ampliando a informalidade e promovendo novas relações de trabalho, como o contrato temporário de trabalho, o trabalho por plataformas, o trabalho intermitente etc. (Souza, 2015).

Neste contexto, as políticas educacionais sofreram profundas transformações de modo que se adequassem ao novo modelo de

desenvolvimento, estreitando mercados – nacional e internacional – e, inserindo-se na nova perspectiva globalizada de sobrevivência de capitais. Concomitantemente a isso, sucessivas reformas educacionais passaram a condicionar investimentos e verbas da educação à agenda mundial que, por sua vez, regulava e fiscalizava objetivos educacionais travestidos em perspectivas alinhadas à valorização do capital, pois, “[...] não podendo, portanto, ser radicalmente revolucionária, a alternativa burguesa se limita a um reformismo gradual [...]” (Bambirra, 2019, p. 186).

Em outras palavras, a renovação dos conteúdos curriculares e das metodologias de ensino e aprendizagem na formação da classe trabalhadora, passaram a ser condição *sine qua non* para o progresso industrial e tecnológico do país. Tão logo, era necessário reinstrumentalizar tecnologicamente a futura força de trabalho, quanto criar e manter mecanismos hegemônicos para a construção de um trabalhador/cidadão de novo tipo, subserviente e conformado psicofisicamente para o novo modelo de desenvolvimento que se forjava pela recomposição burguesa.

Segundo Mészáros (2006, p. 275), “A educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e a formação de quadros e a elaboração de métodos para um controle político”.

Neste sentido, não há dúvidas, de que as AELEs cumpriam ambas as funções. Enquanto por um lado, o estado garantia a formação mínima e necessária para a formação do cidadão de novo tipo, com habilidades e competências necessárias ao mundo do trabalho contemporâneo, assegurado por métodos de controle para certificar a “qualidade” da aprendizagem da classe trabalhadora; por outro, possibilitaria a criação de novos métodos de controle político do trabalho pedagógico, por meio da responsabilização e contrarreformas educacionais.

Revisão da literatura científica: pontos de convergência do debate nacional

Em busca de compreender o debate acerca do SAEB, especialmente, como essa temática abordava as possíveis implicações das AELEs, no trabalho docente, realizamos um levantamento bibliográfico nos repositórios virtuais de maior impacto na produção acadêmica e científica da área de Educação, são eles: a Biblioteca Virtual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); o indexador *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), na versão Brasileira; o Indexador Nacional de Periódicos na Área da Educação (Educ@), da Fundação Carlos Chagas; o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

O recorte temporal adotado para o levantamento desta bibliografia foi o período de 1996 a 2022. Este recorte foi estabelecido, tendo como referência o marco histórico das reformas educacionais de cunho neoliberal, como a promulgação da Lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que logo foi sucedida pelo surgimento da Avaliação em Larga Escala (ALE).

Ressaltamos que este trabalho de levantamento da literatura sobre o impacto do SAEB, no trabalho docente, se deu entre os meses de janeiro e maio de 2022. Utilizamos de palavras-chave e/ou termos de busca, em um mapa conceitual, dividido em 3 eixos temáticos, sendo eles: “SAEB”, “SAEB/Currículo” e “SAEB/ Trabalho Docente”.

Após definir os eixos temáticos, foi necessário selecionar os termos de busca que nos levassem à identificação de textos pertinentes a eles. O critério utilizado para seleção dos descritores de busca se ratifica pela existência de terminologias e/ou palavras comuns ao campo estudado, e ao referencial teórico que o fundamenta. Utilizamos de 18 termos de busca afinados aos respectivos eixos temáticos e ao objeto de estudo desta pesquisa.

Dessa forma, pudemos coletar os dados nos repositórios nacionais e decodificá-los, por meio de categorias analíticas já consolidadas no campo educacional, de forma a identificar com maior clareza, as tendências do debate científico acerca do SAEB e as possíveis implicações que pudessem produzir no trabalho docente.

Neste universo, foram levantados 1.090 trabalhos, dentre artigos científicos, trabalhos completos publicados em Anais de eventos, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, dos quais, 404 trabalhos científicos faziam referência ao campo analisado e estão disponibilizados da seguinte forma: 64 Trabalhos completos publicados em Anais científicos; 200 Artigos; 100 Dissertações e 40 Teses.

No primeiro eixo temático, foram agrupadas as produções científicas que abordavam questões relacionados ao SAEB. Neste eixo, obtivemos o levantamento de 169 publicações distribuídas em 9 categorias de maior relevância.

Tabela 1: Número de produções científicas levantadas pertinentes ao Eixo Temático SAEB, por categorias analíticas – 2022.

CATEGORIAS	Nº
Regulação Estatal	34
SAEB	28
Avaliação em Larga Escala	25
Políticas Educacionais	24
Qualidade	19
Gestão Escolar a Partir do SAEB	12
Financiamento da Educação	9
IDEB	9
Ranqueamento Institucional	5
Outros	4
TOTAL	169

Fonte: Elaboração própria.

O segundo eixo temático agrupava as produções científicas que abordavam questões relacionados aos impactos que o SAEB produzia no currículo do ensino fundamental, distribuídas em 9

categorias analíticas: Neste eixo, obtivemos o levantamento de 96 publicações pertinentes.

Tabela 2: Número de produções científicas levantadas pertinentes ao eixo temático Currículo/SAEB, por categoria analítica - 2022

CATEGORIAS	Nº
Reformas Educacionais e Burguesia	38
Currículo e Hegemonia	16
Base Nacional Comum Curricular	12
Avaliação Externa x IDEB	9
Currículo e Avaliação Externa	9
Contrarreforma do Estado	6
BNCC e Avaliação Externa	4
Matrizes do Currículo	2
TOTAL	96

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, o terceiro eixo temático dizia respeito às produções científicas que abordam problemas relacionados ao SAEB e ao trabalho docente, distribuídas em 8 categorias analíticas. Neste eixo, obtivemos o levantamento de 139 publicações pertinentes.

Tabela 3: Número de produções científicas levantadas pertinentes ao Eixo Temático Trabalho Docente/SAEB, por categoria analítica – 2022

CATEGORIAS	Nº
Accountability, Gerencialismo e Trabalho Docente	52
Formação de Professor Competente/Novo Tipo	22
Reformas Educacionais e Trabalho Docente	13
Precarização do Trabalho Docente	13
Saeb e Implicações no Trabalho Docente	13
Subjetivação do Trabalho Docente	9
Banco Mundial e Trabalho Docente	8
Política de Valorização do Trabalho Docente	9
TOTAL	139

Fonte: Elaboração própria.

A partir desta classificação, foi possível identificar com maior precisão a literatura pertinente ao nosso campo de interesse, qual seja: aquela que tratava das implicações que o SAEB produzia no trabalho docente. Ao passo, que identificamos 13 trabalhos científicos que nos serviram de objeto de análise para uma revisão de literatura sobre o tema investigado.

Este conjunto de trabalhos está disposto em 6 Artigos, 6 Dissertações de Mestrado e apenas 1 Tese de Doutorado. A seguir, faremos uma análise desta literatura com vistas a explicitar os principais temas abordados e as tendências que o debate evidencia.

As 13 produções científicas que abordavam as implicações do SAEB, no trabalho docente, datam do período de 2009 a 2018, com ênfase no período de 2016 a 2018. Quanto à distribuição geográfica, a Região Sudeste, deu origem a 9 produções; Região Sul, a 2 produções e a Região Norte e Nordeste, a apenas 1 produção cada. Dessas, 12 produções científicas foram originadas em instituições de Ensino Superior públicas e apenas uma originada em instituição privada de Ensino Superior.

O primeiro ponto que esse conjunto de produções científicas tem em comum é a tese de que, a partir de 1990, surgiam no Brasil as políticas educacionais de avaliação educacional. Supostamente, as AELEs produziam informações relacionadas à qualidade do ensino nas instituições educacionais brasileiras “[...] com a justificativa de busca de melhoria no atendimento ao cidadão/contribuinte, reduzindo mediações” (Oliveira, 2011, p. 129). Desta forma, configura-se uma política de avaliação que:

engloba diferentes programas, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, [...] a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da Capes – o mais antigo sistema de avaliação do país no setor da educação – configuram um macrosistema de avaliação da qualidade da educação brasileira (Castro, 2009, p. 5).

Embora, seja amplamente divulgado no discurso oficial que as AELEs são um instrumento de melhoria da qualidade da educação,

essa estratégia estabelece um novo padrão na relação entre Estado e sociedade civil. Sabemos que a partir do resultado do IDEB, as unidades escolares em todo o Brasil são ranqueadas hierarquicamente frente aos resultados obtidos. O formato de divulgação destes resultados estipula padrões na autoimagem e questiona a eficiência pedagógica dos sujeitos envolvidos em um modelo perverso de ampla concorrência com fins de premiação ou punição.

Para Fernandes (2009, p. 121), observa-se que a lógica das AELEs implementadas, em nível global, apresenta objetivos distintos com “funções, formatos, propósitos e formas de controle, de acordo com as políticas educacionais dos diferentes países e das prioridades ou objetivos que definem”. Além disso, o autor aponta ainda que esta lógica cria padrões e efeitos na vida social, pessoal e acadêmica de estudantes e professores, no desenvolvimento do currículo, no que se ensina, em como se ensina, no que se avalia e na credibilidade social dos sistemas educativos.

O segundo ponto se refere ao IDEB, uma iniciativa governamental supostamente adotada com o objetivo de monitorar a qualidade da Educação Básica no âmbito nacional. Todavia, este expediente passou a exercer controle simbólico sobre o trabalho docente. Freitas (2013) denomina as AELEs como movimento neotecnicista, onde a responsabilização, privatização e meritocracia são eixos estruturadores da reforma empresarial, na educação, e imprimem uma racionalização nas práticas escolares em concordância com padrões estipulados pelo mercado.

Ainda, ao que diz respeito à qualidade da educação, segundo Horta Neto (2007), em 1993, foi divulgado o *Plano Decenal de Educação para Todos*. Tal Plano previa uma série de ações com o objetivo de melhorar a educação brasileira. Dentre tais ações, destacava-se o desenvolvimento e a aplicação do SAEB, com o objetivo de aferir a aprendizagem discente, o desempenho de escolas de 1º Grau (Ensino Fundamental) e obter informações para avaliação e revisão dos planos e programas educacionais, com vistas à qualidade da educação.

Contudo, os mesmos resultados obtidos, por meio do SAEB, produzem um efeito contrário no compromisso do Estado com a qualidade da escola pública. Visto que, ocorre a transferência da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos ao longo do processo educacional para o corpo docente e escolas. Isto estabelece um cenário de falsa descentralização, exonerando o Estado da função prevista na Constituição Federal de 1988, onde estabelece que a educação deve ser ministrada com base em sete princípios, dentre eles: “a garantia de padrão de qualidade”. Porém, vale destacar que nenhuma legislação complementar definiu qual seria este padrão (Horta Neto, 2007).

Em razão disso, Souza (1998) nos esclarece que o debate, acerca da qualidade da educação, oculta questões de extrema relevância, como por exemplo, justificar a diferenciação dos sistemas educacionais pelos ditames de mercado:

Na perspectiva neoliberal o discurso da qualidade tem a propriedade de substituir o discurso da democratização. Por este enfoque, os sistemas educacionais não enfrentam mais um problema de expansão, mas um problema de eficiência. E, de acordo com essa perspectiva, para pensar em uma educação de qualidade deve-se pensar o próprio sistema escolar como se o mesmo fosse um mercado articulando as duas questões.

Neste sentido, a concorrência possibilitada pelas AELEs, disporia dos mecanismos necessários para transformar o campo educacional em um mercado, dando a cada família a “liberdade de escolha”, acerca das ofertas de ensino e metodologias que julgarem mais adequada à educação de seus filhos, com base no ranqueamento IDEB que, supostamente, seria um parâmetro sobre a qualidade educacional no país.

O terceiro ponto seria a nova relação estabelecida entre o Estado e a sociedade, traduzida nas prerrogativas de eficiência e eficácia e de “responsabilização” (*accountability*) presentes na administração gerencial. O gerencialismo estabelece a adoção de uma política de responsabilização por parte do Estado, onde os resultados das avaliações externas aplicadas aos alunos são

utilizados como parâmetro por muitos órgãos gestores com fins de premiação ou punição de instituições de ensino e de professores.

A visibilidade interna e externa de procedimentos adotados e resultados alcançados é outra característica do gerencialismo. Por meio da publicização dos procedimentos e resultados, o gerencialismo sugere o efetivo controle do processo e do produto, não só por parte dos servidores públicos (efetivos ou contratados), mas também pela população em geral, a pretexto de promover a participação e o controle social por parte dos usuários (ou clientes) do serviço público (Souza, 2017, p. 183).

O quarto ponto que esses trabalhos destacam são as condições do trabalho docente advindas das ações do SAEB. O IDEB interfere no trabalho docente, com vias de responsabilização e desqualificação dos professores, estipulam padrões performativos, impositivos e reguladores com perda parcial e até sequestro da autonomia docente. Além disso, com o precedente de atingir melhor desempenho no sistema avaliativo do IDEB, as secretarias de educação designam sucessivas estratégias de controle do fazer pedagógico, por meio de treinamentos tecnocráticos, apostilas e exames municipais que precedem o SAEB, precarizando a função docente e a caracterizando com um viés neotecnicista.

Desta forma, as AELEs se tornam protagonistas nos processos regulatórios do Estado e legitimam um conjunto de implementações e medidas adotados a partir dos resultados obtidos nestes exames. Para além de regular o trabalho pedagógico, as AELEs estipulam marcadores de controle simbólico, como a imposição de materiais didáticos, a exemplo de livros, apostilas e simulados em concordância de objetivos aos exames de larga escala. Nesta medida, surge a Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos (MEC, 2022).

O PNE possui 20 metas que visam à melhoria da qualidade da Educação Básica, dentre as quais, 4 citam a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de garantir que conteúdos mínimos das áreas de conhecimento fossem ministrados

aos discentes em todo país. Em 2017, a BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) que a partir de então implementa a Base com parcerias público privadas e a criação de materiais didáticos que, por sua vez, estabelecem um viés tecnicista em concordância com as AELEs.

O quinto e último ponto de convergência desses trabalhos, diz respeito à postura ativa ou passiva que os professores adotam em relação as AELEs. Os docentes, frente à política da AELE, podem ou não desenvolver em suas práticas cotidianas ações que estabeleçam relação com as diretrizes impostas pela matriz do SAEB. A análise da literatura levantada nos permitiu concluir que as produções reconhecem impactos no trabalho docente advindos do SAEB, porém não existe consenso acerca dos motivos que influenciam a prática docente em relação às AELEs.

Para Cavalieri (2013), os impactos que o SAEB pode provocar no trabalho docente são perceptíveis, a partir dos tópicos e descritores utilizados em seu planejamento, indicando o nível de consentimento ou afastamento desta política educacional. No entanto, essa análise não consiste em simples observação. É fato que o nível de conhecimento do professor incide no que ele faz, porém, os estudos indicam que independente de sua vontade, tarefas pré-determinadas por instâncias superiores caracterizam a burocracia pedagógica, cada vez mais presente no exercício docente.

Além disso, fatores intraescolares tornam-se preponderantes para a prática docente, tais como: o julgamento de outros professores; a legitimação da competitividade intra e extraescolar como fator de desenvolvimento da qualidade; o comportamento disciplinar do aluno; a qualidade da relação do professor com a comunidade escolar; as expectativas em relação à eficiência do trabalho do professor; as crenças sobre a responsabilidade do professor; as exigências burocratizantes da escola; e, por fim a sua formação profissional que poderá ou não definir seu grau de consciência frente à conjuntura política que o cerca.

Estima-se que o professor que faz adesão à matriz SAEB esteja em consonância com esta política educacional. Por outro lado, o

professor que tende a ignorar tais diretrizes também se submete à mesma avaliação, caracterizando a estratégia coercitiva dos instrumentos reguladores do Estado.

A revisão da literatura científica nos permitiu concluir que as produções científicas, que caracterizam o objeto desta pesquisa, reconhecem impactos no trabalho docente advindos da política educacional SAEB. Entretanto, não evidenciamos nenhuma iniciativa contra-hegemônica que suscitasse aos docentes resistências ou articulação política para o real entendimento dos mecanismos de disputa que duelam no cenário educacional brasileiro.

Tampouco, evidenciamos qualquer consciência da relação entre educação *versus* capital, que determina sucessivas reformas educacionais, atribuindo à educação o *status* de mercadoria ou, ainda, referência à classe social como categoria analítica, determinando o cenário de disputa com vista a uma reação contra-hegemônica ao estado burguês. Logo, a autonomia docente torna-se o principal ativo na disputa hegemônica no campo educacional, de forma que precisamos compreender o que os docentes entendam que seja as AELEs e qual sua função na Educação Básica brasileira.

Intervenção e consentimento: a reforma gerencial da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias

Para analisar a possível perda de autonomia pedagógica de professores da Educação Básica, frente aos resultados das AELEs, observaremos a reforma gerencial empreendida pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SMEDC)/RJ, na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (RMEDC)/RJ, tomando como objeto de análise o SAEB.

Duque de Caxias é um município localizado na Região da Baixada Fluminense, e integra a Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro. No período de realização desta pesquisa, a RMEDC contava com 179 unidades escolares divididas em 4 distritos. Na série histórica desta autarquia, somente no período entre 2007 e

2013, as metas estipuladas pelo PDE se mantiveram acima das médias alcançadas, conforme consulta no INEP:

Tabela 4: Nota no IDEB projetada e nota alcançada no Município de Duque de Caxias

ANO	IDEB PROJETADO	IDEB ALCANÇADO
2007	3,4	3,7
2009	3,7	3,8
2011	4,2	4,3
2013	4,4	4,4

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do INEP (2022).

A criação do IDEB, em 2007, coincidiu com a 2ª gestão municipal do então prefeito José Camilo Zito dos Santos Filho. Período em que investimentos substanciais foram empregados na área da educação em consonância com as metas pré-estabelecidas pelo PDE. Porém, a partir de 2015, esses índices não foram mais alcançados provocando uma vertiginosa crise de investimentos na educação municipal e perdas crescentes no plano de carreira docente implementadas pela gestão gerencialista deste município.

A meta do IDEB projetada para os anos iniciais, no município de Duque de Caxias, em 2019, era 5,3. Porém, segundo o INEP, a nota alcançada nesta edição foi 4,7. Dos 8.443 alunos matriculados no 5º ano, na rede pública de ensino, apenas 3.915 ou 46% demonstraram o aprendizado adequado em língua portuguesa e 2.523 ou 30% demonstraram o aprendizado adequado em matemática. Ainda, segundo o INEP, para que as projeções do IDEB 2021, fossem atendidas em Duque de Caxias, seria necessário que o município estivesse com o mínimo de 70% de aprendizado discente na idade certa, naquele ano (Brasil, 2018).

Frente a isto, a SMEDC iniciou ampla convocação de seus docentes a fim de promover a primeira reestruturação curricular de Duque de Caxias – que teve início em abril de 2019 – mas, foi interrompida devido ao período pandêmico do Coronavírus (Covid-19), que determinou o fechamento de escolas, em todo o

território brasileiro. De tal maneira, que somente após a divulgação do resultado do SAEB 2021, mais precisamente em setembro de 2022, a SMEDC retomou expediente quanto à Reestruturação pendente (SMEDC, 2020).

Assim, a SMEDC/RJ promoveu, em 2022, o Sistema de Avaliação da Aprendizagem denominado **SABER**, exclusivo do município, para ser aplicado em todas as turmas que seriam avaliadas pelo SAEB. Simultaneamente, convocou os docentes da rede para participarem de uma reestruturação curricular de conteúdos e currículo baseada nos resultados deste exame municipal.

Segundo a SMEDC, essas ações se faziam necessárias para compatibilizar intervenções pedagógicas e resgate de aprendizagens, que viessem ao encontro da real necessidade discente. Contudo, percebemos que o cerne da questão se concentrava no produto obtido em termos de qualidade da educação expressa pelo IDEB, vinculado à avaliação feita pelo SAEB.

Em verdade, a atual reforma se materializou por meio da reestruturação curricular que visava assegurar a implementação de conteúdos curriculares alinhados à BNCC que, por sua vez, seriam certificados pela SMEDC por meio da avaliação diagnóstica municipal – **SABER** –, e, em seguida, aferidas pelo governo federal por meio das AELEs, neste caso, pelo SAEB.

Desta forma, tornar-se-ia possível aperfeiçoar os mecanismos de controle do trabalho docente que visam restringir a autonomia de professores e gestores, visto que, a reestruturação curricular, a exemplo do PNE, institucionalizaria padrões metodológicos em conformidade com a estética das AELEs, mantendo as escolas subordinadas a uma formação precarizada para o capital.

Para tanto, as análises que seguem visam identificar os atravessamentos que as AELEs provocam na prática docente, de forma a restringir a reflexão teórica de professores por meio do isolamento do conhecimento científico e teórico dos sujeitos históricos.

Nesta medida, a prática docente se torna pragmática e transforma professores em trabalhadores de novo tipo, focados na

produção enxuta e flexível. Esta conduta corresponde a um perfil resiliente onde o labor se adapta aos ditames de mercado com direitos escassos, precarização, disputa e desamparo, desassociando a função docente de sua amplitude social e a educação de seu valor histórico.

Essa reforma gerencialista caracteriza o que Fidalgo (1996) define como *Gestão da Qualidade Total*, nas escolas. O autor prossegue:

A introdução da *Gestão da Qualidade Total* nas escolas, nesse contexto, pode ser entendida como uma necessidade do capital controlar totalmente o processo de trabalho escolar, impondo dessa forma uma nova divisão do trabalho na educação. Essa metodologia administrativa apresenta-se como instrumento capaz de operar mudanças significativas na concepção das relações de produção, na medida em que propaga, pedagogicamente, a ideia de que este modelo de gestão pressupõe a descentralização das decisões, o autocontrole dos trabalhadores em educação e a conseqüente desalienação do trabalho. No entanto, a *Gestão da Qualidade Total* não pressupõe a autogestão, mas sim o autogerenciamento, o autocontrole restrito ao processo de trabalho e, mesmo assim, com grandes limites.

Ao passo, que por certo, um dos aspectos determinantes desta análise será captar a materialização do nível de consentimento ativo ou passivo da autonomia docente, como perspectiva político-ideológica, mediante as transformações de seu campo profissional enquanto professores da RMEDC.

Neste sentido, entrevistamos os docentes da RMEDC, por meio de entrevistas semiestruturadas que aconteceram entre os dias 06 de dezembro de 2022 e 1º de dezembro de 2023, por meio de visitas às unidades escolares selecionadas. Ao todo, foram analisadas 4 unidades escolares, 1 por distrito e, contamos com 18 docentes entrevistados, sendo: 4 diretores escolares; 4 orientadores pedagógicos; 9 professores e, contamos ainda, com a colaboração da diretora do Departamento da Educação Básica de Duque de Caxias.

Para os diretores entrevistados, as principais funções atribuídas ao SAEB foram: parâmetro para avaliação do rendimento intraescolar; treinamento para os alunos adquirirem letramento social para provas e concursos como o ENEM; veículo de aferição da

qualidade da Educação Básica; estratégia com vistas à democratização da Educação Básica, dispositivo para financiamento da educação e implementação de políticas públicas etc.

Todavia, quando perguntados qual seria relevância do SAEB para o desenvolvimento de sua gestão escolar e para o trabalho pedagógico de seus professores, com vistas ao aprimoramento da qualidade da educação, além das funções enunciadas anteriormente, alguns diretores não souberam atribuir nenhum benefício que o SAEB tenha promovido no cotidiano escolar: “[...] isso aí muda o quê na vida dele? Eu não percebo nada... Tudo bem que vai ranquear, vai dizer onde está... Mas, realmente, o nosso aluno está ali? Naquela... Naquele... Patamar? (D2)”.

Dentre os possíveis benefícios que o SAEB tenha possibilitado para a gestão escolar, foram citados: reavaliar a qualidade do ensino, tendo o SAEB como parâmetro de medida do trabalho pedagógico; possibilidade de ter conteúdo unificado como pressuposto de democratização da educação; projeção e status de sua unidade escolar mediante um bom resultado no IDEB; financiamento do governo federal via PDDE como medida conciliatória em busca de paridade do IDEB, quando a unidade escolar não atinge um índice favorável etc.

Nesta dimensão, os sujeitos entrevistados deixam claro que há um dissenso entre saber o que é o SAEB e identificar sua relevância para o trabalho pedagógico:

na prática, aqui com os nossos professores e com os nossos alunos... A gente não vai deixar de fazer o nosso trabalho, de exercer a nossa profissão e de lutar por aquilo que a gente acredita. Então assim... A gente respeita! É... A avaliação! Mas, na prática, a gente segue o nosso trabalho (D3).

Torna-se evidente, que o entrevistado concebe a prática – o ato de educar – desassociada de uma ordem lógica que a anteceda e, que corresponda a uma ordem de pensamento. Ou nas palavras de Kosik (1969, p. 10), “é a práxis fragmentada dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ele se ergue”.

Dessa maneira, os diretores não vislumbram a relação indissociável que exista entre a sua atividade que é o trabalho pedagógico; o produto de seu trabalho que é a educação; e a relação consigo mesmo, que é a dialética; ou o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” – SAEB – e sistematizá-lo até chegar à compreensão do real, do material (Kosik, 1969).

Portanto, podemos concluir a partir das declarações destacadas que, para os diretores escolares entrevistados, o SAEB é assunto controverso e multifatorial. Identificam esta política educacional como um parâmetro para os processos administrativos no que diz respeito ao financiamento da educação e universalização das práticas pedagógicas à nível nacional.

Os orientadores pedagógicos, que foram designados, nesta entrevista, como Coordenadores Pedagógicos (CP1,2,3,4), possuem uma concepção acerca do SAEB baseada no senso-comum, ou “destacam-se as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular” (Gramsci, 2017 p. 81). Para Gramsci, o senso comum não é algo rígido ou imóvel, mas se transforma continuamente com informações enriquecidas em cada costume. Deste modo, conforme os entrevistados elaboravam seu conhecimento acerca do SAEB, aguardavam uma confirmação, um gesto ou alguma demonstração de conotação positiva: “[...] né?” (CP3); (CP4); (CP1).

Assim... eu acho que é... O SAEB, pra mim... Virou uma forma de você é... Manipular, né? É... Controlar o trabalho do professor, né? Você diz que é uma forma de você fazer uma pesquisa de como o ensino está caminhando... Só que na verdade o aluno faz as... As avaliações... Depois ninguém mais olha aquilo ali... Aquilo se perde, né? E fica por isso mesmo... (CP2).

As Coordenadoras Pedagógicas 1 e 2 compartilham da opinião de que o SAEB não promove nenhum benefício ou avanço na prática pedagógica de seus professores ou alunos, indicando, inclusive, a possibilidade de “manipular” ou controlar o trabalho pedagógico. Também citam, a ausência de conexão entre o SAEB e

o resultado desta AELEs. Já os Coordenadores 3 e 4 declararam as seguintes opiniões:

Eu acho bem importante, se não for é... Por esse aspecto, né? Que lá no nos idos de 2005, 2006... A gente teve, né? Uma visão que era pra ranquear as escolas, né? Que era a questão da meritocracia... Se não for usado somente pra isso, né? Se a gente conseguir usar esse resultado pra reverter em melhorias para as escolas, eu acho positivo (CP3).

Para a CP3, o SAEB é um veículo meritocrático, que classifica hierarquicamente as escolas. Embora, não possua nenhuma evidência factual de que o resultado do SAEB seja, de fato, um veículo que vise a melhoria da qualidade da educação, sustenta a crença baseada no senso comum de que essa AELEs promova o avanço desejado.

É... O SAEB não pode ser retirado! A gente tem que aprender conviver com ele. O problema é que eu, como orientador pedagógico e professor, eu só entrego informações. Eu não tenho feedback. Então, eu não tenho feedback do... Quais são as minhas carências? Onde nós erramos? Onde nós podemos... Não vem um diagnóstico pra escola dizendo: pontos positivos e negativos de cada item a ser avaliado. Ou até mesmo... Agora, avançou um pouco... Né? Os alunos estão ruins nesse descritor! vamos trabalhar... E pra gente não é suficiente! Só esse feedback frio... É.... Mecânico pra gente aqui não é suficiente... (CP4).

Identificamos que para o CP4 o SAEB em si, não significa um problema, e sim a configuração em que estas AELEs acontecem. Além da conformação apresentada mediante o processo gerencialista, o CP4 lamenta a ausência de condução pedagógica por parte do governo federal, mediante os resultados obtidos pelo SAEB. Para ele, a transposição didática das AELEs, por meio de notas, é um *feedback* frio, mecânico. Nota-se em CP4, uma posição de adaptação aos procedimentos e estratégias, sem questionamento acerca dos impactos negativos para a aprendizagem dos alunos, e a sua própria perda de autonomia, à injustiça social que está sendo aprofundada por meio destas AELEs.

Embora, os CPs 3 e 4 reconheçam, deliberadamente, a perda da autonomia pedagógica, ao citarem inclusive, os mecanismos coercitivos que são ou podem ser acionados para que isso aconteça, pressupõem uma aceitação espontânea à regra, uma aceitação “livre”, que caracteriza o consentimento ativo destes sujeitos, ou, a gestão do consenso espontâneo suscitada pela burguesia para exercer sua hegemonia na sociedade civil. A esse respeito, Gramsci afirma (2017, p. 280):

A capacidade máxima do legislador pode se deduzir do fato de que, à perfeita elaboração das diretrizes, corresponde uma perfeita predisposição dos organismos de execução e de controle e uma perfeita preparação do consenso ‘espontâneo’ das massas, que devem ‘viver’ aquelas diretrizes, modificando seus hábitos, sua vontade e suas convicções de acordo com aquelas diretrizes e com os objetivos que elas se propõem atingir.

A partir dos elementos e declarações expostas, neste item, podemos concluir, que os Coordenadores Pedagógicos entrevistados assumem intervenções, reorientações e direcionamentos em sua gestão bem como no trabalho pedagógico, a partir do resultado SAEB. Não se pode negar que, na condição de gestores do trabalho pedagógico, eles estejam preocupados em solucionar os problemas da escola, tanto quanto, se preocupem com a qualificação do professor e o acompanhamento da prática pedagógica.

Finalmente, ao entrevistarmos os professores, identificamos 6 professores com o nível de consentimento passivo e 3 professores com o nível de consentimento ativo. A partir disto, resguardadas as devidas proporções, procuramos compreender os critérios estabelecidos, em cada grupo de sujeitos, para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Logo, a primeira afirmação possível, é que os professores entrevistados não possuíam *práxis* na condução de seus processos pedagógicos. Os professores não foram capazes de articular uma unidade entre o objetivo (prática) e o subjetivo (pensamento), ao longo deste processo investigativo, tampouco, apresentar reflexões acerca das questões apresentadas que fossem além do fenômeno

(SAEB). Ao passo que, a atitude primordial e imediata destes profissionais, permaneceu na pseudoconcreticidade, ou, tomaram a aparência fenomênica da “coisa em si” como realidade (Kosik, 1969).

Convém destacarmos, que foi de suma importância compreendermos a prática dos professores entrevistados, por meio de suas subjetividades, de forma que, toda prática precede uma teoria e, neste particular, procuramos analisar a relação estabelecida entre a autonomia destes profissionais e sua prática pedagógica, pois, “[...] essa autonomia, por sua vez, é condição indispensável para que a teoria sirva a prática, já que implica a exigência de que a teoria não se limite a ir a reboque dela, e sim que, em maior ou menor grau, se antecipe a própria prática (Vásquez, 2011, p. 262).”

Portanto, à proporção que compreendíamos que os professores não possuíam *práxis*, de mesmo modo, concluíamos, que a autonomia pedagógica dos profissionais entrevistados permanecia no consenso da hegemonia burguesa e constituía, valioso ativo na disputa ideológica do campo educacional, robustecendo a disputa no âmbito das contrarreformas gerencialistas, que visam a manutenção do consenso e controle do trabalho pedagógico.

A esse respeito, Vásquez (2011, p. 242) distingue o que vem a ser a contraposição entre teoria e prática, portanto a negação da *práxis*, de forma que o produto da consciência não materialize nenhuma transformação, a partir da realidade:

O primeiro fato é o que vemos no modo de conceber tais relações da consciência comum. Para ela, o prático – entendido, por sua vez, como já assinalamos anteriormente, em um sentido estritamente utilitário – contrapõe-se absolutamente à teoria. Essa se torna desnecessária ou nociva para a própria prática. Em vez de formulações teóricas, temos, assim, o ponto de vista do ‘senso comum’ que docilmente se dobra aos ditames ou exigências de uma prática baseada de ingredientes teóricos. No lugar desses, temos toda uma rede de preconceitos, verdades estereotipadas e, em alguns casos, as superstições de uma concepção irracional (mágica ou religiosa) do mundo. A prática se basta a si mesma, e o ‘senso comum’ situa

se passivamente em uma atitude acrítica em relação a ela. O “senso comum” é o sentido da prática.

Os sujeitos que se encontram no nível de consentimento passivo, demonstraram algumas características similares, quais foram: embaraço para definirem o que era o SAEB; dificuldades/impossibilidade em identificarem condicionamentos entre o SAEB e seu trabalho pedagógico; objeção em reconhecerem impactos em sua prática pedagógica advindos por meio do SAEB.

Embora, os sujeitos tenham declarado não reconhecerem impactos em sua prática, oriundos dos resultados do SAEB, adotaram, de forma espontânea, a intervenção da SMEDC em sua prática e no currículo, mediante os resultados do SAEB, ou seja, os sujeitos consentiram a hegemonia da contrarreforma burguesa como algo natural, funcional e inerente ao fluxo burocrático e às normas procedimentais concernentes à administração gerencialista.

Quanto aos sujeitos que se encontram no nível de consentimento ativo, demonstraram o seguinte perfil: souberam citar tecnicamente o que era o SAEB – embora, nem todos tenham conhecimento do IDEB de sua escola ou ao município – ; reconheceram a relação entre currículo e SAEB; citaram a SMEDC como mantenedora das intervenções necessárias à reorientação do trabalho pedagógico frente os resultados do SAEB; e, por fim, assumiram o impacto no trabalho pedagógico advindos dos resultados do SAEB, como um processo positivo e funcional.

Para estes sujeitos, a narrativa neoliberal estabelecida por meio da contrarreforma gerencialista, no campo educacional, se constitui em medida essencial, com vistas ao aprimoramento da qualidade da educação, expressos pelo índice do IDEB. Este grupo de entrevistados reproduziu a ideologia hegemônica de forma espontânea e adotou uma postura proativa em relação às transformações de ordem burocrática, por acreditarem, inclusive, que essas transformações evocam a superação constante dos óbices que prejudicam sua prática.

A respeito da manifestação do consentimento ativo nas práticas sociais, Gramsci (2017, p. 77) afirma:

[...] quem consente empenha-se em fazer algo mais do que o cidadão legal comum para realizar tais programas, isto é, em ser uma vanguarda de trabalho ativo e responsável. O elemento ‘voluntariado’ na iniciativa não poderia ser estimulado de outro modo para as mais amplas multidões [...]

De acordo com as análises das entrevistas, constatamos que os níveis da prática dos entrevistados permitem mudanças substanciais na organização do trabalho pedagógico, principalmente, nos processos que envolvem os fluxos de ensino-aprendizagem. Os conhecimentos desenvolvidos nas escolas são aqueles presentes nas matrizes de referência das AELEs “a serviço da formação de um tipo específico de sujeito, com habilidades e competências suficientes para a vida adulta e social adequada, ordeira e normalizada” (Coutinho, 2012, p. 24).

As entrevistas com os professores revelam que o SAEB não só norteia as políticas da SMEDC como interfere, diretamente na construção curricular, delimitando o trabalho docente em sala de aula.

De mesmo modo, a matriz SAEB capta a autonomia docente, seja por meio do consentimento passivo ou ativo dos profissionais envolvidos, visto que, os dissensos e/ou contradições que alguns dos entrevistados apontaram não foram suficientes para historicizar as mediações políticas praticadas pelo Estado no campo educacional, nas últimas décadas, e desvelar os reais interesses do bloco hegemônico enquanto articulador de tais transformações em detrimento de uma educação emancipatória.

Diante dessas reflexões, podemos afirmar que as orientações advindas da SMEDC, cuja centralidade do trabalho pedagógico reside no bom desempenho das AELEs, está inserido em uma concepção maior de transformação da educação à serviço do capital, “negociado” pela burguesia na escola pública e, propagandeada como produto ou mercadoria para a sociedade civil, travestido em qualidade da educação.

Considerações finais

Diante da premissa do processo de recomposição burguesa no contexto da crise orgânica do capital e a materialização da ofensiva neoliberal no campo educacional, por meio das AELEs, nos dedicamos a compreender qual seria o impacto e relevância que essas avaliações poderiam produzir na reorientação do trabalho pedagógico de professores da RMEDC.

Deste modo, traçamos o perfil do trabalho docente e a relação estabelecida entre o planejamento, metodologia, gestão e execução do trabalho pedagógico desses profissionais e suas vinculações com o SAEB, ainda que esta relação não fosse assimilada pelos sujeitos em observação. Percebemos que, indiscutivelmente, o SAEB não só produz reflexos que sugerem a subjetividade dos professores analisados como também, condiciona a autonomia pedagógica desses profissionais, subjugando-os aos ditames da contrarreforma gerencialista que, por sua vez, são concernentes às normativas neoliberais para a Educação Básica. Deste modo, afirmamos que o SAEB provoca reorientações no trabalho docente, seja por meio do consenso que produza entre os profissionais analisados, seja por meio dos mecanismos e estratégias utilizados pela gestão do trabalho educativo.

Com o precedente de atingir melhor desempenho no sistema avaliativo do SAEB e atingir as metas pré-estabelecidas no IDEB, a RMEDC implementou um plano executivo de avaliação municipal que propunha estratégias mercadológicas para o trabalho docente e, o aproximou de um viés neotecnista. Para garantir melhor desempenho dos(as) estudantes no SAEB, um grupo dos docentes entrevistados adotaram práticas pedagógicas que visavam o treinamento cognitivo e comportamental dos alunos avaliados, demonstrando atuação voluntária e colaborativa às novas determinações oriundas da política de governo municipal. Além disso, alguns deles, julgaram como positivas as transformações e impactos oriundas do SAEB no trabalho pedagógico, como um estímulo e engajamento para a competição.

Já, o outro grupo dos docentes demonstrou falta de credibilidade e desinteresse em relação ao SAEB, inclusive, desconhecimento das implicações que esta AELE poderia provocar em sua prática pedagógica. Todavia, eles, não se opuseram à realização das AELEs municipais, de modo que reafirmaram a necessidade das avaliações municipais, cujas finalidades convergem ao SAEB como parâmetro para manutenção da hegemonia.

Com base nesses dados, confirmamos a hipótese de que a AELE desenvolvida pelo SAEB condiciona a autonomia dos docentes no planejamento, execução e avaliação de seu trabalho pedagógico, na medida em que a contrarreforma burguesa objetifica sua hegemonia, por meio do gerencialismo como estratégia burocrática ideologicamente aportada nas políticas públicas para a Educação Básica no país.

Detectamos docentes que adotaram uma prática pedagógica heterônoma, subordinada a um trabalho abstrato e dissonante do objetivo da educação, visto que, os docentes analisados reproduzem um sistema desigual que se empenha em converter a ideologia neoliberal como condição para a sobrevivência de um constructo educacional excludente e meritocrático a pretexto da busca pela qualidade, ainda que os docentes analisados não tenham percepção desta distinção.

Concluimos que não há possibilidades para que o trabalho docente se desenvolva de forma autônoma, em favor dos interesses populares e democráticos, com vistas à igualdade de oportunidades educacionais para todos.

Referências

ANPED. **Sobre a ANPED**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped/>. Acesso em: 05 ago. 2024.

BAMBIRRA, V. **O capitalismo dependente latino-americano**. 4. ed. Florianópolis: Insular, 2019.

BRASIL. INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB: resultados e metas**. Brasília, DF, 2018c. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm/ . Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. MEC. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília, DF: s./d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/>. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil. Ensino Fundamental: Matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC/SEB-INEP, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf/. Acesso em: 10 out. 2024.

CAPES. Portal de periódicos da CAPES. **Quem Somos**. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Brasília, DF: s./d. Acesso em: 1 ago. 2022.

CASTRO, H. G. de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf/. Acesso em: 10 out. 2024.

CAVALIERI, A. M. **Análise de Incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru, São Paulo, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97516/cavaliere_am_me_bauru.pdf?sequ/. Acesso em: 01 jul. 2023.

COUTINHO, M. S. Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. *In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE – 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas. Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE. Campinas: Faculdade de educação/Unicamp, 2012, p. 18-28. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8656/>. Acesso em: 02 jan. 2024.*

FCC, Fundação Carlos Chagas. **Equipe Educ@**. São Paulo: s./d. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso#about/. Acesso em: 20 jul. 2024.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. de S. (org.). **Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996.

FREITAS, L. C. de.; SORDI, M. R. L. de. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013

FREITAS, L. C. de.; SORDI, M. R. L. de. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

GAULEJAC, V. de. **Gestão como doença social. Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: Maquiavel, notas sobre o estado e a política**. V. 3. Trad. Carlos Nelson Coutinho *et al.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HORTA NETO, J. L. **Avaliação externa: a utilização dos resultados do SAEB 2003 na gestão do sistema público de Ensino Fundamental no**

Distrito Federal. Brasília, DF, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2006. IBICT. BDTD, Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações. **O que é?** Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. In: FROMM, E. **Conceito Marxista do homem**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

OLIVEIRA, A. P. de M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Brasília, 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2011.

RAMOS, M. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCIELO. **Sobre este site**. São Paulo: s./d. Disponível em: <https://old.scielo.br/scielo.php#about/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Duque de Caxias). **Reestruturação Curricular do Município de Duque de Caxias, origens e pressupostos**. DC/RJ, 2020. Disponível em: https://portal.smeduquedecaxias.rj.gov.br/reestruturacao-curricular_/. Acesso em: 16 out. 2024.

SOUZA, J. dos S. A crise do capital e a redefinição da política educacional brasileira nos anos 90. **Revista da FAEEBA**, Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação do Estado da Bahia – Salvador, nº 10. jul./dez., 1998, p. 43-72.

SOUZA, J. dos S. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2317/>. Acesso em: 05 out. 2024.

SOUZA, J. dos S. Gerencialismo. *In*: SEGENREICH, S. C. D. (org.). **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior**: glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2017, p.54-58.

SOUZA, J. dos S. O que é gerencialismo? **Blog do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade**. Nova Iguaçu (RJ): 30 de outubro de 2016. Disponível em: <http://trabalho.politicaesociedade.blogspot.com/search?q=gerencialismo/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SOUZA, M. A. de. *In*: BAUER, A. *et al.* (org.). **Ciclo de Debates**: Vinte e cinco anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: Origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013, p. 163-174.

Parte III
Educação Étnico-racial
e de Gênero:
linguagens e estudos
afro-diaspóricos

É tempo de ouvir! Professoras negras atuantes na Educação Básica: nos municípios de Miracema/RJ e Santo Antônio de Pádua/RJ

Adriana Bernardino Marcelino

Joselina da Silva

Amauri Mendes Pereira

Introdução

A questão racial constituiu-se como campo de conhecimento que comporta em si infinitas temáticas, dada à dimensão do que representa o povo negro na história das sociedades e no desenvolvimento delas. Um campo de conhecimento que se encontra em massiva produção na tentativa de arrancar e assumir espaços que se constituíram também por mentes e mãos negras, mas que foram apagadas pela hegemonização de uma concepção política, ideológica, econômica e cultural etnocêntrica.

O mito da democracia racial que é a negação do racismo ainda é muito presente aqui no Brasil, os discursos giram em torno de uma igualdade inexistente, com a perpetuação total de que vivemos em harmonia de condições, o que não é verdade. O fato de vermos poucos negros em cargos de gestão, as mulheres negras em sua maioria ocupando trabalhos subalternos e recebendo os menores salários é um dos indícios de que esta conta não fecha. Esta democracia harmônica, na verdade, esconde a real história de sofrimento e dor a que os africanos e os povos originários foram submetidos.

Munanga e Gomes (2006) entendem que é imensa a distância que separa brancos e negros no Brasil e acreditam que uma das formas de tentar solucionar este problema é o sério investimento

em políticas públicas direcionadas à Educação, principalmente da população excluída desse direito.

Deste modo, é célere que se pense em uma nova educação, que abarque a pluralidade, inserindo gênero, raças, etnias, classes, religiões, sexo etc., juntas no ambiente escolar. Assim, ao se pensar em pedagogia inclusiva “[...] que enfatize a convivência pacífica e igualitária das diferenças numa sociedade plural como a nossa” (Munanga, 2010), é preciso ter um olhar amplo para as diferenças e acolhê-las.

Um das temáticas que tem se apresentado urgente dentro desse campo é, de acordo com Silva (2010), a intersecção de racismo e sexismo, de forma mais clara, a relação entre as desigualdades raciais e a condição imposta à mulher negra, que numa escala de ascensão se encontra em gritante desvantagem nos diversos setores sociais. Parafraseando (Silva, 2021), pensar em professoras negras no interior do estado do Rio de Janeiro, significa também, elaborar sobre suas trajetórias pessoais, suas atuações na educação e as subjetividades presentes nesses dois ambientes.

Os sujeitos de análise, neste trabalho, referem-se a professoras negras atuantes nos municípios de Miracema e Santo Antônio de Pádua. Foram entrevistadas 3 professoras em cada município, totalizando 6 informantes. Buscou-se compreender as suas trajetórias e quais estratégias elas utilizaram para atuar no ambiente escolar e fora dele.

O objetivo do trabalho investigativo foi analisar as estratégias dessas mulheres negras e professoras no magistério, contrariando as estatísticas do lugar da subalternidade, que geograficamente era destinado a elas. Deste modo, abrimos caminhos para dialogar, na busca de novos elementos, na disputa de narrativas e epistemologias, que se estabelecem no espaço acadêmico (Kilomba, 2019), rompendo com as estruturas e estereótipos que nos desqualificam, enquanto mulheres negras e intelectuais.

Quanto à metodologia, a pesquisa é do tipo qualitativa, pois traz a história de vida das mulheres negras. Foi realizada uma revisão bibliográfica com autores que ajudaram a fundamentar a

pesquisa, alinhada às análises das entrevistas semiestruturadas, com início em 2021, com a participação das três professoras de Miracema, e, entre 2022 e 2023, com as professoras do município de Santo Antônio de Pádua, em um intervalo significativo, dada as circunstâncias particulares de cada uma, as incompatibilidades de horário, entre outros fatores. Segundo Goldenberg (2004, p.13), pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. Deste modo, há de se pensar e traçar possíveis estratégias possíveis que dialoguem com a realidade social.

Neste texto, pretendemos explicitar que: a) as mulheres negras professoras passam por um processo de ascensão social e visibilidade quando ingressam no magistério, porém, essa mobilidade não lhes protege do sofrimento com o racismo, tão naturalizado e recorrente em cidades pequenas do interior; b) a carreira das professoras negras é transversal à história das mulheres negras, é carregada de sofrimento, superação e de lutas que foram expostas durante as entrevistas; c) as sutilezas do racismo no chão da escola fazem parte das artimanhas para hostilizar a mulher negra, que precisa se dedicar mais às atividades da escola, “é algo que demarca lugares e perspectivas” (Euclides; Silva, 2016).

Com a palavra, professoras negras de Miracema e Santo Antônio de Pádua

Para entender como se deu o desenvolvimento escolar e a estrutura da identidade racial das professoras negras, integrantes desta pesquisa, foi importante permitir que elas falassem na primeira pessoa. Neste contexto, elas revelaram como foram suas experiências, aspirações e lutas no contexto escolar e para além dele. O trabalho foi realizado, tal como já explicitado, neste texto, nos municípios de Miracema e Santo Antônio de Pádua, do estado do Rio de Janeiro. Com o questionário estruturado, foi possível, também, compreender as relações sociais estabelecidas no contexto

familiar, nas amizades, e deste modo foi possível perceber de que forma se funda o ser professora negra.

Sabemos que as teorias racistas que se perpetuaram ao longo do tempo, foram utilizadas nos espaços escolares e para além deles, como forma de menosprezar o negro e colocá-lo como ser incapaz de aprender, desta maneira, eles permaneceriam em atividades servis mantendo os privilégios daqueles que estavam na pirâmide estrutural (Gomes, 2002).

Esta falácia contribuiu de forma negativa para fortalecer o pensamento da sociedade racista até os dias atuais. Vale ressaltar que estas teorias presentes no âmbito escolar, carregam em si estereótipos negativos com relação ao ser aluno e ao ser professor negro (Gomes, 2002).

Quadro 1: Perfil das entrevistadas

PROFESSORAS	IDADE	COR	CIDADE	FORMAÇÃO	PERÍODO NO MAGISTÉRIO
Benedita Josefina Oliveira da Silva	72	Preta	Miracema- RJ	Formação de professores - Assistente Social	32 anos Duas Matrículas
Nair Procópio de Souza	80	Preta	Miracema- RJ	Formação de professores (Normal)	25 anos. Aposentada Uma Matrícula
Nilcenei da Cruz	65	Negra Preta	Miracema- RJ	Formação de professores (Normal) - Licenciatura Letras	Atua 35 anos. Duas Matrículas
Creusa Maria Mendes	66	Negra	Santo Antônio de Pádua - RJ	Formação de professores (Normal) *Técnico em Contabilidade *Estudos adicionais de Ciências *Licenciatura Plena em Matemática *Pós-graduada em Matemática	25 anos. Aposentada Duas Matrículas

Cássia Maria Silveira de Souza	55	Preta Negra	Santo Antônio de Pádua - RJ	Formação de professores (Normal) - Pedagogia Pós-graduada em Orientação e Supervisão	Aposentou-se com 25 anos de serviço no magistério. Atualmente está contratada como professora no Município.
Ana Paula Rodrigues Valentim	53	Preta	Santo Antônio de Pádua - RJ	Formação de professores (Normal) -Licenciatura em Matemática	Atua como professora na rede privada, há 19 anos, e no Município, há 13 anos.

A questão racial deve ser inserida nas diversas pesquisas relacionadas à educação. O negro contribuiu para a construção e o desenvolvimento deste país e é urgente que se leve em consideração a relevância destas histórias, para ressignificar a subjetividade e os estereótipos, com relação a mulher negra. Deste modo, apresento alguns relatos das professoras Benedita Josefina Oliveira da Silva, Nair Procópio de Souza, Nilcenei da Cruz, Creusa Maria Mendes, Cássia Maria Silveira de Souza e Ana Paula Rodrigues Valentim Rodrigues. Professoras atuantes nas cidades de Miracema e Santo Antônio de Pádua, no estado do Rio de Janeiro.

A entrada e permanência para o magistério

Eu comecei a estudar, mas não imaginava que poderia ser professora, pois minha condição financeira não era boa e minha classe social não favorecia. Apesar disso, nunca **sofri** preconceito e nunca deixei ser abatida pelas dificuldades que eu enfrentei. Me formei em 71. Em janeiro de 72 teve concurso, eu fiz e passei. Não passei com uma nota tão alta, mas passei. No meu primeiro ano, eu trabalhei como contratada durante um ano. Foram 3 anos como CLT e depois fui efetivada. Naquela época ninguém ficava desempregado. Você formava e já conseguia trabalho. Eu tinha que ir para longe da roça onde eu morava, atravessava rio, andava de bote. Era longe ir para outra cidade, mas ninguém ficava parado (Benedita Josefina Oliveira da Silva, 2021. Informação verbal).

A inserção da professora, no magistério, revela a dificuldade que muitos negros tiveram para estudar. Ser professor era uma profissão paga e para poucos, considerada de prestígio. Ao dizer que nunca sofreu racismo, a professora não se dá conta que ao pertencer a uma classe social, marcada por dificuldades econômicas e com pouco acesso aos estudos é fruto do racismo estrutural, como nos aponta Santana (2011, p. 31).

O aprofundamento das desigualdades econômicas e, conseqüentemente, sociais dos negros em relação aos brancos contribuiu para abalar o consenso sobre o caráter democrático das relações étnicas e sobre a inexistência de racismo em nossa sociedade.

É importante destacar a sua persistência em adentrar no magistério quando diz, que no começo, não era efetiva e buscou através do concurso público a sua estabilidade, mas, que esta conquista se deu, também, através da sua disponibilidade de se deslocar para trabalhar onde tinha oportunidade. Quando analisamos o deslocamento, é importante nos atentar que não devemos reforçar a ideia do esforço pessoal, mas os motivos de sua condição social e a igualdade de oportunidades que está em jogo Santana (2011).

Quando lecionei, meu primeiro trabalho foi à noite, na Escola Doutor Ferreira da Luz que foi escola onde comecei a estudar e fui alfabetizada. Lá foi a primeira escola onde comecei a estudar e também o meu primeiro trabalho, dando aulas à noite para jovens e adultos. Foi uma grande experiência, pois eu também era muito jovem. Chegava na sala, conversava com eles e a gente falava a mesma linguagem. A turma era boa. Claro que sempre tinha um engraçadinho, mas eu sabia lidar com ele com sabedoria. Sempre lecionei aqui em Miracema. Primeiro no Ferreira durante 1 ano, depois na Cachoeira, João Bueno por 20 anos e por último no Miracemense por 10 anos (Benedita Josefina Oliveira da Silva, 2021. Informação verbal).

O comprometimento com o fazer pedagógico da professora se iniciou na turma daqueles que não tiveram oportunidades de estudarem na idade certa. Geralmente, com seus modos de vida cerceados pelas dificuldades e trajetórias diferentes, que exigiram muito jogo de cintura frente à diversidade presente no ambiente escolar. Sendo assim, Santana (2011) aborda a importância em: “acolher a oportunidade de alterar nossas práticas de sala de aula criativamente, de tal modo que o ideal democrático da educação para todos possa se realizar”. A sabedoria a qual a autora se refere diz respeito à flexibilidade para acolher a diferença entre os que são postos como iguais.

Naquela época nós fazíamos o curso do ginásio para professor. Tínhamos que passar do ginásio para o professor. Foi minha primeira escolha. Não tinha opção. Em dois anos fiz dois concursos e passei nos dois. No primeiro não tinha vaga, já no segundo encontrei vaga, mas fora de Laje do Muriaé e

aceitei. Fui morar e trabalhar na baixada fluminense (Nair Procópio, 2021. Informação verbal).

Para adentrar no magistério, a professora fura o primeiro bloqueio visto que, para fazer o curso de formação de professores foi preciso ser aprovada no processo seletivo. Fica expresso em sua fala que a oportunidade de fazer outro curso não foi possível. Começou a lecionar jovem e descobriu que era preciso se afastar da família para agarrar a oportunidade de trabalho “pois a profissão de professor traz diferencial socioeconômico em relação a maioria da população negra” Santana (2011). Deste modo, ao ter que se deslocar de sua cidade, para ministrar aulas no Município do Rio de Janeiro, não foi uma escolha e, sim, uma necessidade.

Eu estudei muito, mesmo! Eu estava com 23 anos. Lecionei em três escolas da zona rural e depois em uma aqui da zona urbana; o Colégio Estadual Prudente de Moraes. Quando municipalizou, os professores foram transferidos para outras escolas e hoje estou no Colégio Estadual Deodato Linhares, onde fui muito bem acolhida. Lecionei sempre aqui em Miracema (Nilcenei da Cruz, 2021. Informação verbal).

O relato da professora traz a realidade de muitos brasileiros negros que vão se esforçar mais para “escapar do lugar social historicamente atribuído às mulheres negras” (Santana, 2011), o lugar da subalternidade. O esforço em ser aprovada no magistério se evidenciou quando ela disse que estudava de madrugada. O que nos leva a refletir sobre os processos de superação aos quais os negros tendem a enfrentar para romper com a lógica colonialista sobre a inferioridade intelectual.

A minha entrada no magistério, teve alguns probleminhas também. Por que? Porque faltavam 2 anos para eu me formar no ensino médio. Aqui em Pádua tinham 2 escolas que ofereciam o curso de magistério, uma era no Colégio Estadual Ruy Guimarães de Almeida (CERGA), que era do estado e de graça e o outro era o Cenecista, que era no Caribé da Rocha, só tinha à noite, era pago e eu não tinha como pagar (Creusa Mendes, 2022. Informação verbal).

A professora expõe a dificuldade que teve para terminar o curso do magistério, sem condições financeiras para pagar o curso noturno. Assim, precisou optar pelo diurno, que era gratuito e lhe dava condições para estudar.

Porque foi na época em que meu ex-marido foi embora e me deixou sozinha com as crianças. Eu precisava estudar e não tinha como eu trabalhar. Na época, ainda fiquei bem doente, com anemia e depressão. Custei a me recuperar e vencer esses dois difíceis anos. Só consegui graças às ajudas dos professores, dos colegas de sala, da minha mãe e dos meus irmãos. Porque eu não tinha o que dar de comer para os meus filhos, por não poder trabalhar, pois eu precisava estudar; se eu não tivesse estudado, hoje eu não seria quem eu sou (Creusa Mendes, 2022. Informação verbal).

Nesta ocasião, ela disse que contou com uma rede de apoio para que pudesse concluir o curso do magistério. O desejo de sair daquela situação de dificuldades e adoecimento é revelado atualmente, quando ela diz que se não “tivesse estudado não seria quem é hoje”. Mas, ao mesmo tempo, é visível a responsabilidade que é imputável à mulher negra na criação dos filhos, logo, ela passa a carregar o estereótipo de matriarca, que segundo Davis (2019) “é uma designação cruel e equivocada, porque ignora os profundos traumas que uma mulher negra deve ter vivenciado”. E, sendo relegado à mulher negra, fica evidente que não condiz com a realidade de exploração e privação a que ela é submetida, logo, o termo “Matriarca”, que remete à ordem social e poder político, não faz parte da realidade dela. Esta ilusão exime o homem de culpa ou do zelo que deveria ter. “Assim, qualquer lar que não tem a presença de nenhum homem, a mulher é nomeada matriarca perante a sociedade” (hooks, 2022).

Quando eu me vi sozinha aqui, sem profissão e com cinco filhos para criar, eu acho que o magistério para mim, foi a salvação, pois querendo ou não foi a profissão em que eu pude trabalhar e tomar conta dos filhos e de casa, né? Mas eu não tenho nada que reclamar sobre o magistério. Acho que seria mesmo. A minha oportunidade era essa, não tinha outra. Eu até tentei, porque em 88 eu fiz um concurso, mas não consegui entrar nas vagas (Creusa Mendes, 2022. Informação verbal).

A professora relata que sua entrada para o magistério foi uma salvação pessoal, pois a carreira possibilitou a ela ver o crescimento dos filhos. Percebe-se que ela tinha a preocupação com o bem estar dos filhos, logo, traçou estratégias que viabilizassem sua entrada para o magistério, e conseqüentemente, no mercado de trabalho.

Os dois primeiros anos eu consegui um contrato. Eu dava aula particular com uma amiga, depois eu consegui um contrato na prefeitura, onde trabalhei por 2 anos. Quando foi em 93, 94, eu fiz o concurso para prefeitura e para o estado. Sou professora de 40h no CIEP. A única prova que fiz para professor de 40h foram essas e eu passei nas duas. Aí eu tive que ajeitar a vida lá para **trabalhar o dia inteiro e a noite** (Creusa Mendes, 2022. Informação verbal, grifo nosso).

Podemos observar que a sua entrada para o magistério se deu, através da indicação de uma amiga, com a qual ministravam aulas particulares juntas. Trabalhou, prestando serviço temporário para a prefeitura e teve consciência de que precisava lutar para modificar aquela situação. Assim, ao ser efetivada no concurso público, a realidade dela sofreu alterações estruturais, mas é importante pontuar a carga horária de trabalho, a que ela precisou se submeter, ao “[...] esforço sobre-humano para provar a capacidade e inteligência (Santana, 2011), para possibilitar uma vida digna para os seus filhos, assim, a estabilidade material que conquistou foi graças aos incentivos e cumplicidade familiar, o que tornou a sua ausência menos dolorida.

Desde pequena, eu sempre ouvia sobre a história do meu avô do coração que chamava Sebastião Venceslau. Minha mãe e todos da família contam, que quando eu nasci, ele vinha me visitar ele falava: ‘Nasceu **uma professorazinha!**’ E aí eu cresci ouvindo essa história, que nasceu uma professorinha. Desde então eu nunca pensei ser outra coisa, porque eu sempre ouvia que tinha nascido uma professorazinha. Então no meu coração eu seria uma professora (Cássia Maria S. Souza, 2023. Informação verbal, grifo nosso).

O fato relatado pela professora revela que, desde criança, por ouvir que ia ser uma professora, internalizou essa fala como uma

profecia e a fez se cumprir na sua vida. Esta situação revela também a alternativa que estava ao seu alcance para sair da rota do trabalho subalterno que era e ainda é recorrente para o povo negro. Uma outra questão é que a carreira de magistério é tipicamente feminina, quando estamos falando de Educação Básica. Homens e mulheres negros e pobres tendem a “escolher” carreiras possíveis para a sua condição (Santana, 2011).

Foi nato! A minha vida sempre foi trilhada para o magistério, observando o que os professores faziam de bom. Tudo que era bom eu queria pegar para mim. Eu estudava no Colégio Cenecista Caribé da Rocha. Usava uma saia verde de pregas, que eu achava linda! Eu só pude estudar lá, pois minha mãe ganhou **uma bolsa integral**. Era uma escola particular, então a gente não tinha **condições de pagar**, então por conta dessa bolsa eu consegui estudar lá até eu me formar, no curso do Magistério (Cássia Maria S. Souza, 2023. Informação verbal, grifos nossos).

Podemos constatar que a professora não possuía condições financeiras para custear os estudos, evidenciando a profunda desigualdade socioeconômica que pairava sobre a sua vida. Mas a falta de recursos não foi um impeditivo para que a profecia não se cumprisse e na ocasião, ela foi contemplada com uma bolsa de estudos. De acordo com Góes e Cunha, com a tomada do poder pelos militares, em 1964, as verbas públicas foram transferidas às instituições particulares. Podemos compreender que a ausência de recursos para as escolas públicas, foi causado pelo desvio para as escolas privadas. A oportunidade da professora não pode ser vista como a da maioria das crianças negras, que historicamente são excluídas da escola. É compreensível que a sua mãe tenha contado com a ajuda de um terceiro, o que favoreceu para que ela obtivesse esta bolsa de estudos.

Foi assim que eu me formei em 87 e em 88 eu já estava trabalhando. Aqui, até uns 10 anos atrás... Uns 10 anos? Por aí. As creches não **tinham férias**, não fechavam, ficavam abertas o ano inteiro. Professores e funcionários tinham férias cada um no seu mês. Não era igual as férias escolares em que as escolas fechavam em janeiro e abriam somente em fevereiro para receber os alunos. Então eu fui para essa creche, por conta disso; para dar férias aos

professores regentes. Eu dei férias para todo mundo e terminando as férias, eu já fui contratada como professora da escola (Cássia Maria, 2023. Informação verbal, grifo nosso).

A professora relata que após a conclusão do curso, recebeu uma oferta de trabalho em uma creche. Ao olharmos para a história da educação fica claro que a função da creche era cuidar de forma assistencialista, deste modo, quando ela diz que a instituição não fechava, podemos inferir que era uma forma de ajudar os pais que deixavam seus filhos lá, porque precisavam trabalhar. Naquele espaço, os familiares sabiam que as crianças estariam sendo cuidadas. Ela que, no início era substituta, passou a ser regente, pois, ainda seja pequena a presença de negros na carreira do magistério, talvez, seja uma das principais carreiras escolhidas pelas mulheres negras (Santana, 2011).

Nós éramos de uma época muito diferente. O professor era valorizado, era estrela. Toda criança sonhava em ser professor. Eu, por exemplo, tive uma professora de Matemática em quem muito me espelhei quando eu fiz matemática. Naquela época os alunos respeitavam muito o professor e os pais não admitiam que os alunos fizessem algo de errado na escola. Então a gente entra... Eu entrei na educação pensando em um conto de fadas e não é nada disso. Mas acredito que podemos reverter isso. Foi a minha primeira escolha e eu não me vejo em outra função (Ana Paula R. Valentim, 2023. Informação verbal).

A fala da professora denota um saudosismo com relação ao tempo em que era estudante em que a figura do professor era centralizada. Deste modo, a imagem positiva dotada de status, que fez parte da sua infância, refletiu na sua escolha profissional. Ela reconhece que a sua relação com o magistério hoje, se difere do tempo de estudante, mas nutre-se de esperança, pois sabe – “a conquista do lugar a que fez jus” (Fernandes, 2015).

Na verdade, eu comecei dando aulas particulares. Desde muito nova eu dava aulas particulares. Eu tinha uma mesa onde colocava alguns alunos (que ainda hoje continuam me chamando de tia). Os colocava sentados e ali eu dava as minhas aulas. Comecei ali. Até que num belo dia me ofereceram

trabalho numa escola particular para substituir uma professora que estava grávida e com problemas de hipertensão. Eu também estava grávida, mas por ter tido uma gravidez bem saudável, não vi problemas nenhum em aceitar o trabalho. Trabalhei de setembro a dezembro nessa escola, ganhei meu filho um dia depois que iniciaram as férias e no ano seguinte eles me chamaram para trabalhar como professora regente da turma (Ana Paula R. Valentim, 2023. Informação verbal).

Sua trajetória profissional se deu de forma improvisada, em sua residência, dando aulas de reforço e assim, ela tinha uma renda com as aulas. É importante destacar que ela estava grávida e sua condição não a impossibilitou de trabalhar como professora substituta, agora, em um espaço formal. O trabalho realizado lhe gerou uma oportunidade na carreira do magistério em uma escola particular como docente.

Observa-se que as professoras entraram para o magistério através de muito estudo para passar nos concursos públicos. Contudo, após serem aprovadas, a alocação do trabalho não reflete suas escolhas. Nem todas conseguiram permanecer perto da família. Como é o caso da professora Nair, que precisou se mudar para a capital do estado do Rio de Janeiro, na Região da Baixada Fluminense, no município de Duque de Caxias. Ou seja, as vagas eram disponibilizadas de acordo com a necessidade das escolas, deste modo, Santana (2011) assinala que: “a mudança de espaço geográfico (de uma cidade para outra, de um estado para outro) pode modificar a forma como cada pessoa pensa a sua própria identidade negra”.

As relações de trabalho e a prática pedagógica

O que eu não sabia também, eu buscava. Algumas metodologias da alfabetização de vez em quando mudavam e eu não sabia como proceder, então, mesmo em pleno domingo, eu deixava os meus filhos pequenos em casa, pegava a bicicleta e ia atrás da tia Ricarda, Ana Maria, Iolanda e Fernando Nascimento para eles me ajudarem. Na escola, qualquer mudança ou algo importante eles falavam: Vamos comunicar a Benedita! Eu trabalhei 20 anos numa escola chamada João Bueno, com crianças carentes, aquelas

crianças que eu tinha que ir na padaria, pois não tinha o que comer e eu comprava pão doce e as dava de merenda (Benedita Josefina Oliveira da Silva, 2021. Informação verbal).

A professora Benedita expressa a vontade de ensinar e melhorar a sua prática no ambiente escolar, reconhecendo que precisa se qualificar e buscar ajuda para encarar o novo. Deste modo “[...] a busca de um conhecimento que nos permita unir teoria e prática na sala de aula se torna um lugar dinâmico onde as transformações das relações sociais se atualizam concretamente, entre o mundo exterior e o mundo interior” hooks (2017). Assim fica evidente que as relações de trabalho da docente ultrapassam o ambiente escolar, com a rede de apoio, mediada por profissionais que a ajudavam na construção do saber. A professora negra reconhece as dificuldades financeiras e privações que as crianças estão vivendo e, como isso pode influenciar na aprendizagem delas. Uma realidade dura, que reflete as desigualdades sociais existentes. Segundo Santana (2011):

O professor, ao se deparar com a realidade escolar na qual os alunos com maiores dificuldades econômicas e de aprendizagem, principalmente, são os negros, irá se sentir impelido a tentar modificar tal quadro, para que esses alunos possam vivenciar a experiência escolar em bases diferentes das que ele teve oportunidade de vivenciar (Santana, 2011, p.130).

A menina negra que, quando criança foi contemplada com uma bolsa de estudos, por não ter condições financeiras, agora, como professora retribui de forma solidária a ajuda que recebeu, pois compreendeu que, a escola, é “o espaço onde se rompe o pressuposto de que todos nós partilhamos as mesmas origens de classe” (hooks, 2017).

Quando você acaba de entrar numa escola, eles pegam as turmas piores e te dão. Aquelas turmas com **crianças rejeitadas**. Quando cheguei no primeiro dia na escola, aconteceu um fato interessante. A diretora falou comigo: Oh, Benedita! A sua turminha esse ano vai ser a sua primeira, com as criancinhas de 6 anos que entraram. Eu senti frio na barriga. Falei: ‘Meu Deus!’

Metodologia nova, eu só pensei assim e falei: ‘Tá bom’ (Benedita Josefina Oliveira da Silva, 2021. Informação verbal, grifo nosso).

A fala da professora nos acende um alerta sobre as crianças rejeitadas. Ela não expressa a racialidade das crianças, mas em se tratando de rejeição, historicamente podemos pensar em crianças negras, como nos aponta Cavalleiro (2000), que [...] há uma existência de práticas discriminatórias existentes na relação interpessoal entre adultos”. Ao assumir a turma das crianças estigmatizadas a professora também precisou se qualificar para desenvolver “estratégias pedagógicas que criam rupturas na ordem estabelecida, que promovem modos de aprender que desafiam a hegemonia burguesa” (Hooks, 2017).

Teve uma época, que teve uma festa no João Bueno, a menina que era diretora adjunta, se chateou comigo porque a diretora geral me chamava as vezes para ajudar a conseguir prendas para as festas. Uma vez ela falou comigo assim: Eu acho que vou mudar de cargo com você. Eu perguntei: Por quê? Ela respondeu: Porque a Neide só chama você, para fazer tudo (Risos). Eu falei: Minha filha, eu não estou aqui para tomar seu lugar (Benedita Josefina Olivera da Silva, 2021. Informação verbal).

A fala da professora evidencia sua ação para além da sala aula. Sua capacidade de socialização a fez ser percebida pela diretora que a via como aliada para os projetos. Porém, tal ação causou estranheza na diretora adjunta que enxergou esta aliança como uma afronta, pois uma identidade racial branca que se estabelece como algo bom e melhor que as demais, no contexto do racismo estrutural, tal como reflete Santana (2011), “denota um conflito racial latente no qual os brancos se sentem ameaçados”.

A destreza da professora representou um incômodo para a diretora adjunta, que não tinha a mesma percepção que a diretora geral de “[...] dar mais ênfase à partilha e à troca de postos de trabalho para criar um ambiente onde a pedagogia engajada possa se sustentar” (hooks, 2017).

Sempre fui na minha e nunca criei caso com ninguém (risos). Na escola, eu tinha as minhas obrigações. Chegava, fazia o que eu tinha de fazer, combinava com todos e nunca tive problemas com alunos, Graças a Deus! Isso eu posso falar como diz... de carteirinha (Nair Procópio, 2021. Informação verbal).

A fala da professora Nair expressa seu modo de viver, mas ao mesmo tempo, podemos refletir, a partir da seguinte indagação: De que forma podemos nos relacionar com pessoas diversas e não ter conflitos, seja no campo das ideias ou em ambiente escolar e fora dele? Deste modo, sua fala expressa passividade que transborda em um “[...] sentimento de que, se simplesmente não afirmarem sua subjetividade, terão menos probabilidade de serem agredidos” (hooks, 2017). Para uma mulher, professora e negra, assumir sua subjetividade, em um espaço predominante branco é difícil, pois seu corpo negro vai sobressair frente ao estereótipo da não intelectualidade. Neste sentido, podemos pensar que, ao dizer que “nunca criou casos” e “não teve problemas” ela estaria se preservando para não “[...] ser vista como pretensiosa ou mandona” (hooks, 2017).

O corpo docente é e sempre foi muito legal e amigável. Sempre trocamos experiências. Uns ajudando os outros. Já os meus alunos, sempre foram muito respeitosos comigo. Claro que de vez em quando eu tinha que mandar um ou outro para a direção da escola. Não era bem um atrito, mas eu não aceitava muitas coisas que estavam acontecendo, sempre questionava (Nilcenei da Cruz, 2021. Informação verbal).

A fala da professora Nilcenei demonstra que as relações interpessoais foram amistosas, cercadas de amorosidade. E, quando foi preciso, exerceu o seu poder de fala pois “[...] havia um espírito de rebelião que tomava posse da língua” (hooks, 2017). As interações, por vezes, exigem diálogos que podem ultrapassar a respeitabilidade, o que não é expresso pela professora, pois, sendo ela mulher, negra e professora, compreende, que em espaços de poder é preciso “[...] subverter a cisão entre mente e corpo estar

presentes por inteiro e conseqüentemente com todo o coração na sala de aula” (hooks, 2017).

Ah! Eu me dava muito bem com meus colegas de trabalho. Às vezes você tem um atrito ou outro com a direção né? Como eu era uma professora que dava 30 aulas e depois tinha que dar mais 16 aulas pela prefeitura, às vezes você **tinha algum conflito** por precisar ser liberada para alguma coisa e não ter permissão. Eu tentava trabalhar assim, tudo que eu fazia no estado era no horário do estado e tudo que eu fazia na prefeitura, era no horário da prefeitura, mas você sabe que eles sempre dão um jeito de inventar uma coisa e te obrigar a ir mesmo sabendo que você também é comprometida em outro lugar. **Mas a gente sempre tinha um jogo de cintura.** Hoje sou aposentada e sinto muita falta do convívio com os colegas, das festas e das outras coisas que a gente fazia. Era muito bom! (Creusa Mendes, 2022. Informação verbal, grifos nossos).

A professora Creusa relata as dificuldades de trabalhar em dois lugares diferentes, e que precisava ter muita cautela nas relações de trabalho para não ser prejudicada. Ela precisou se esforçar para cumprir com suas tarefas de modo que a sua presença não reforçasse o estereótipo do negro sem compromisso. Diante das adversidades que foram surgindo, aprendeu “a harmonizar, adaptar e lidar com coisas difíceis” (hooks, 2022), porque “[...] o esforço consciente e deliberado dos brancos para sabotar a construção da autoconfiança e do autorrespeito da mulher negra é real” (hooks, 2022).

A minha primeira experiência na creche foi uma experiência maravilhosa. A diretora Lídia Maria de Castro, era uma diretora muito engajada com a creche. Parecia uma creche de primeiro mundo. Ela, enquanto diretora, se preocupava em trazer todo mês para nós uma formação para que pudessemos aprender coisas novas. A creche financiava muitos cursos para a gente e isso nos fazia crescer lá dentro como profissionais. Por ser uma creche Espírita, tinha-se uma preocupação em trabalhar o também nosso espiritual. Toda semana ia uma pessoa diferente para almoçar conosco e nesse almoço tínhamos um momento de conversa e de leitura da palavra (Cássia Maria S. Souza, 2023. Informação verbal).

A professora Cássia expressa a gratidão em relação a sua primeira oportunidade de trabalho. Ressalta a qualidade da diretora, que segundo ela era engajada, o que refletia na estrutura física do local e, conseqüentemente, no corpo docente da escola, que era dinâmica, “[...] fluída estava sempre mudando” (hooks, 2017). As relações institucionais transpassam as fronteiras da aprendizagem como se tivesse uma preocupação com o bem estar dos funcionários, através das leituras e diálogos.

Quando eu fui para Santa Cruz houve uma **estranheza** da minha parte. Primeiro por eu ter ido para Santa Cruz. Segundo, porque passei em 7º lugar e tinha o direito de escolha e queria ficar na parte da manhã, porém, a **diretora** de lá não fez valer o meu direito, pois **queria priorizar os funcionários** que já estavam na creche independente de ordem de classificação. Entendo que eles já eram da creche, no caso, da Escola Municipal Lelia Leite de Faria, mas a partir do momento em que houve concurso e houve a dispensa de funcionários, tem que seguir a ordem de classificação do concurso e quando eu fui pra lá, meu direito não foi respeitado de imediato (Cássia Maria S. Souza, 2023. Informação verbal, grifos nossos).

A atitude da diretora, em relação à professora, é reflexo de uma gestão autocrática. Ela não consegue aceitar que existe uma hierarquia, que precisa ser respeitada. Enquanto gestora, ela não pode fazer daquele espaço a extensão do seu lar. Tal atitude desestabiliza os novos funcionários que vão se sentir preteridos em relação aos mais antigos.

Então eu fui para trabalhar de manhã, pois só tinha condução nesse período, mas a diretora insistiu em me colocar para trabalhar a tarde mesmo não havendo condução para eu ir para Santa Cruz. Desse modo, precisei fazer valer meus direitos indo até a Secretaria de Educação, que precisou entrar em contato com a diretora para resolver a minha situação. Depois disso, entrei na escola com as pessoas me olhando atravessado, pois você entra como se você tivesse causando tumulto, mas não foi minha intenção causar tumulto, mas sim exigir o meu direito! (Cássia Maria S. Souza, 2023. Informação verbal).

A atitude da professora em recorrer às instâncias superiores para efetivar um direito que era dela, nos faz refletir que as barreiras existentes na vida de uma mulher são cotidianas. A professora negra que conquistou sua vaga, por mérito, não estava disposta a recuar e muito menos a aceitar a proposta da diretora. Ela compreendeu que estava sendo violada e precisava agir com cautela para não ficar prejudicada. Hooks (2017) nos ensina que “achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar - achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos”.

Olha! Nessa escola eu comecei como professora de 1º ao 5º e minha trajetória foi galgada ali. Já passei por três diretores ali na escola. Já vi muitas pessoas entrando e saindo e sempre tive bom relacionamento com todos. Pela prefeitura eu comecei pela escola de São Pedro, que é um distrito de Pádua. Lá eu fiquei um ano também. Deixei muitos amigos. Depois eu vim pra escola Viva e nessa escola eu precisei adequar o meu horário do Centro Educacional Professor Ruy Azevedo (CEPRA) com o horário do município. Porém, a escola Viva já estava ficando muito apertado para mim, então resolvi ir para a Escola Municipalizada Deputado Armino Marcílio Doutel de Andrade (EMDAMDA), que é a escola que eu estou hoje. Trabalho no turno da noite e me apaixonei pela EJA. Aqui já passaram muitos alunos bons e acaba sendo aprendizado (Ana Paula R. Valentim, 2023. Informação verbal).

A professora Ana fala com entusiasmo sobre sua trajetória como professora, agora, concursada e efetiva. É perceptível que sua relação interpessoal foi tranquila, pois estando ela atuando no espaço privado e público, traçou estratégias para conciliar as duas matrículas como professora. Assim, ela passa a encarar um novo desafio, ministrando aulas para jovens e adultos, em um lugar onde ela se reconhece e expressa a sua paixão. Segundo hooks (2017, p. 85):

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de auto recuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidência é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra.

Deste modo, a paixão exposta na fala da professora Ana se reflete na sua prática pedagógica, que reconhece que os alunos também têm algo a ensinar. Ela “[...] transforma a sala de aula num espaço onde a experiência é valorizada, não negada nem considerada sem significado” (hooks,2017).

As artimanhas do racismo brasileiro

Eu nunca percebi, porque antes de eu dar aula, eu trabalhava de balconista numa loja de boutique, então eu já conhecia muita gente e muita gente já me conhecia da Boutique da Marlege. Já sabiam quem eu era. Eu era filha de lavadeira, estudava, me formei, pois queria ser professora, depois fui trabalhar na boutique e a partir daí fui melhorando. Então sempre foi assim. Todo mundo me conhece. Hoje, meus filhos têm como referência a dona Bené. Eu sempre falei com eles: “Oh! Faça por vocês mesmo. Não seja alguém que chega no lugar e as pessoas vejam vocês como o filho da dona Bené. Vocês precisam fazer o próprio nome de vocês. Mas eu afirmo para você, que **eu nunca sofri discriminação** (Benedita Josefina Oliveira da Silva, 2021. Informação verbal, grifo nosso).

A fala da professora Benedita traz a ideia de que se estiver está trabalhando e com uma certa estabilidade, não será discriminado, o que nos faz perceber que o mito da democracia racial influenciou seu modo de viver. Pois sendo ela mulher negra, é um alvo duplo potencial do sexismo e racismo. Segundo Santana (2011):

Entende-se que a discriminação étnica se evidencia quando, em condições sociais dadas, de suposta igualdade entre brancos e negros, se identifica um favorecimento para um determinado grupo nos aspectos social, educacional e profissional. Fato que expressa um processo institucional de exclusão social do grupo, desconsiderando suas habilidades e conhecimentos (Santana, 2011, p. 26).

A compreensão do preconceito nem sempre é perceptível e as pessoas têm dificuldades de reconhecê-lo, mas quando analisamos o início do percurso escolar da professora Benedita, podemos dizer que ela estava sofrendo preconceito, pois ela só conseguiu acessar a educação escolar, por meio da bolsa de estudos, em uma escola

particular. Logo, ela faz parte da parcela da população excluída socialmente vítima do “[...] racismo brasileiro [...] na sua estratégia e nas suas táticas agem sem demonstrar a sua rigidez, [...] ambíguo [...], mas altamente eficiente nos seus objetivos” (Moura, 1994, p. 160).

Teve um dia que eu fui dar uma palestra em Palma para uma colega que trabalha lá. A palestra foi sobre alfabetização. Estava indo de carro com a minha amiga Raquel. No meio do caminho eu não sei o que aconteceu com o carro, que deu um problema e nos atrasamos para chegarmos lá. Só sei que chegamos lá com meia hora de atraso. Quando cheguei, todos estavam em pé me esperando. Confesso que estava tremendo um pouquinho, diante daquele auditório grande. Eu comecei a rir e disse assim para as meninas: Eu aposto que vocês estavam esperando uma pessoa **grande, alta, loira e bonita** (Benedita Josefina Oliveira da Silva, 2021. Informação verbal, grifos nossos).

Ao analisarmos a fala da professora, percebemos que ela utiliza o estereótipo que é empregado ao negro: o de não possuir beleza, e faz pilharia, reforçando características positivas referentes a uma mulher branca. Por outro lado, ela não reconhece que ter uma estatura mediana e ser uma mulher negra não faz dela uma mulher feia. Assim, no seu inconsciente, reconhece que não faz parte do ideal de beleza “[...] símbolo da nacionalidade brasileira, idealizada conforme os padrões de cultura, estética e comportamento dos brancos” (Santana, 2011).

Nada! Nunca tive problema com isso. Não assim. Barreiras não. Silenciou... Não! Não ouvi nada e nunca percebi nada com relação ao preconceito (Nair Procópio, 2021. Informação verbal).

Ao analisar a fala da professora Nair, fiquei me indagando sobre o quanto somos silenciados através de olhares, ações, gestos e ensinados a não revidar. O corpo da mulher negra é visto como intruso e ao dizer que nunca viu ou ouviu nada, dá a entender que ela “[...] valoriza o silêncio diante dos evidentes conflitos étnicos” (Santana, 2011). Diante da diversidade que se faz presente na escola até que ponto não vemos nada? Seria uma forma estratégica de se

fazer despercebida e não confrontar nada que está posto? Segundo Santana (2011, p. 39):

O silêncio que acomoda, que não cria conflito, que não radicaliza. O silêncio que privilegia alguns setores de nossa sociedade em detrimento de outros, o silêncio que sua metamorfose se transforma em omissão. O silêncio que impede a efetivação de políticas públicas de combate ao racismo, o silêncio que aborta potencialidades humanas, o silêncio que coloca a nós, negras e negros, na condição de desumanos.

É importante ressaltar que rememorar situações, que estavam adormecidas, traz sofrimentos e desconforto ao compartilhar memórias, isto também é relevante, dada a situação de que vivemos em um país que nutre, no imaginário, a negação do racismo “[...] em larga medida, a visão de um país sem preconceitos ou, se muito, detentor de um racismo cordial” (Santana, 2011).

Realmente, as barreiras, a gente tem que desafiar, pois como professora negra, a gente tem que furar bloqueios. Eu por exemplo, furei meu primeiro bloqueio quando fui aprovada no magistério. Depois a gente vai encontrando uma certa dificuldade de aceitação até mesmo por parte de pais de alunos. Aquela professora é negra. Às vezes nem aceita a gente como professora dos filhos deles. Com o passar do tempo a gente foi se resolvendo. Esse tipo de desafio foi acabando graças a Deus (Nilcenei da Cruz, 2021. Informação verbal).

O relato da professora Nilcenei apresenta situações que ela teve que enfrentar para permanecer no espaço do não lugar, a que historicamente é colocada a mulher negra. Como professora, ela compreende as implicações e prejuízos que o estereótipo da baixa intelectualidade trouxe para a vida dela. Devido ao seu esforço pessoal, fica evidente que ela precisou “[...] inventar, criativamente, novas maneiras de cruzar fronteiras” (hooks, 2017), mostrando sua capacidade e comprometimento, conquistando a confiança dos pais, da comunidade escolar.

Hoje eu acho que está bem melhor para se lidar. Sim! A cor da pele realmente é uma barreira e a gente precisa estar bem consciente disso para não sofrer.

Uma vez eu namorei um... Namorei não! Eu gostei de uma pessoa há mais ou menos quarenta anos atrás e isso pesou bastante, porque ele era um homem branco e eu, uma mulher negra e isso interferiu bastante no relacionamento (Nilcenei da Cruz, 2021. Informação verbal).

A fala da professora evidencia sua consciência com relação ao racismo tão naturalizado na sociedade. Ela, sendo uma mulher negra, relata o seu relacionamento com um homem branco e “o medo racista de que a aceitação social de relacionamentos amorosos” (hooks, 2017) a fizeram declinar. Pois ela sabia que cor da pele era um impedimento e conseqüentemente “[...] ameaçava perturbar, pôr em xeque e desmontar o poder branco e a concomitante ordem social entre um homem branco e mulher negra” (hooks, 2017)

Com certeza! Por incrível que pareça essa escola na qual te falei que trabalhei, não tinha **nenhum problema em relação a minha cor**, por parte dos professores e funcionários. Inclusive, lá tinha, por exemplo, a orientadora pedagógica, Maria Rosa, que também era negra como eu. Por parte de alunos sim! Existem muitas pessoas que são racistas mesmo, mas nada que eu tenha sofrido e pudesse falar com você. Eu acredito que meus filhos sofreram mais preconceito que eu. Por exemplo, meu filho Alexandre, que é advogado em Miracema e sofreu preconceito dentro da prefeitura por ter feito Direito. O indagaram de o porquê dele jogar dinheiro fora fazendo direito (Creusa Mendes, 2022. Informação verbal, grifo nosso).

A professora Creusa inicia a fala, expressando a ideia de que há uma hierarquia direcionada às funções escolares, quando diz que enquanto orientadora pedagógica não sentiu que havia sofrido preconceito, “[...] passando a ideia de que as pessoas não viam a sua cor” (Santana, 2011). Destaca-se que “esse tipo de postura representa as dificuldades em aceitar a existência da discriminação racial, pois isso pode significar algo muito doloroso que atinge a autoimagem das pessoas” Santana (2011). É interessante quando a professora traz a realidade vivida pelos filhos, inconscientemente a professora “[...] parece tomar para si a violência sofrida por eles” (Santana, 2011).

Em relação a minha filha mais nova, as coleguinhas que estudavam com ela no Barão, não se achegavam muito a ela por causa da sua **cor** e **ela nem é tão negra**. Eu falo que eu sou negra, mas tenho um bisavô índio e um bisavô italiano. **Então são 3 castas**, esses sangues correm em nossas veias também, por isso, temos **um pezinho lá e cá**. Entendeu? Já o meu ex-marido não, pois o pai dele era branco e a mãe era negra. Então meus filhos também têm essa tendência em não serem tão fechados na cor. Mas no geral, eu sou uma pessoa bem aceita e acho que sempre fui. Problema ou outro todo mundo tem (Creusa Mendes, 2022. Informação verbal, grifos nossos).

A mulher negra, mãe e professora expõe a realidade cruel sofrida pelas crianças na escola. Uma violência que, por vezes, é silenciada e as vítimas, neste contexto, são as crianças negras que carregam o estigma da pele, e terão dificuldades para estabelecer uma identidade positiva (Cavalleiro, 2000). É importante ressaltar que a escola, enquanto espaço de aprendizagem, deve adotar medidas de combate à discriminação e não se eximir perante estas situações. Eliana Cavalleiro enfatiza que, “de modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes diferentes lugares para pessoas brancas e negras” (Cavalleiro, 2000, p. 98).

Sobre o racismo que a filha sofria na escola, a professora deixa escapar que foi influenciada pelo pensamento que muitos brasileiros têm em relação ao que é ser negro. Ao olhar para a cor da pele, os que possuem uma alta concentração de melanina, serão considerados negros, descendentes de africanos, já os de tonalidade mais clara podem ser confundidos com as pessoas brancas. Neste contexto, fica evidente que a professora reconhece, que ser negro é uma carga pesada, porque traz consigo, os estigmas e os estereótipos negativos que são relacionados à escravidão. Assim, ela afirma que a filha “não é tão negra assim”, pois não ser considerado como negro é ser inserido em um grupo, mesmo que seja baseado nas características raciais e/ou na cor da pele – aquela moreninha, a menina de cor (Cavalleiro, 2000). Uma outra questão é que ela passa uma sensação de ter uma certa superioridade com relação ao seu ex-marido, quando diz que possui três origens, por

descendência (preto, índio e italiano), enquanto o marido traz em sua origem (branco e negro). O que nos faz pensar que o fato de ser descendente de italiano, para ela, é ter status. Quando compreendemos o modo como se constituiu o Brasil, percebemos que as questões raciais foram perpetuadas nos moldes de uma democracia racial que não existiu. Logo, compreendemos a dificuldade em assumir uma identidade nacional, a partir dos afrodescendentes (Ramos, 1995).

Já percebi algumas situações e outras eu nunca percebi. Mas como professora negra, já participei de vários concursos apresentando o meu trabalho e graças a Deus eu **tive privilégio** de ganhar como professora nota 10 em um concurso em Pádua a nível de Estado. Trabalhei na Secretaria de Educação, sou membro do Conselho Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Cultura. Então eu **não tive essa rejeição** ou não percebi, até por conta de que eu sempre procurei fazer muito **bem o meu trabalho**, sempre procurei fazer formações para me capacitar e assim as pessoas vão sempre indicando né! (Cássia Maria S. Souza, 2023. Informação verbal, grifos nossos).

A fala da professora Cássia, ao dizer que nunca percebeu o racismo, é compreensível pois em um país que insiste em negá-lo, a pessoa tem dificuldades em identificar se está sendo discriminada ou não. Mesmo porque, as formas como se dão as relações raciais no Brasil apresentam-se ambíguas, havendo situações em que o racismo incide de maneira camuflada (Santana, 2011). O que nos faz refletir que as mulheres negras se esforçam muito para provar a sua capacidade pois “ocupar espaços significa não só contestar os estereótipos do negro incapaz, mas romper paulatinamente com o isolamento” (Santana, 2011), que, por vezes, é demarcado pela solidão de ser uma exceção. Segundo hooks “se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos” (2017, p. 175).

Ao romper a fronteira dos espaços pavimentados pela sociedade para serem ocupados por pessoas brancas, o negro se depara com a realidade de ser o único naquele espaço, o que nos

faz refletir que não há uma democracia racial e, sim, uma exceção racial, que leva muitas pessoas a acreditarem que os que estão de fora não se esforçaram o suficiente para estarem no mesmo lugar. É relevante estar, nesses espaços, porém, é preciso questionar o porquê de sermos os únicos.

Às vezes a gente ouve de colegas ou de pessoas comentando: “Ah, mas ela? Principalmente se você consegue alguma coisa. Quando eu consegui trabalhar na **Secretaria Municipal de Educação** como coordenadora, as pessoas ficaram comentando como que eu havia conseguido e que eu só estava lá **porque eu era negra** e por isso, tinham que me **dá oportunidade**, como forma de **inclusão** do negro. Desse modo, não te reconhecem como pessoa e nem pelo seu trabalho. Preferem ouvir que você entrou porque precisa ser mostrado, que tem negro lá dentro. Desmerecem seu esforço e tudo aquilo que você fez para estar lá dentro, entendeu? (Cássia Maria S. Souza, 2023. Informação verbal, grifo nosso).

A fala da professora Cássia revela seu reconhecimento da sua conquista, por trás da hostilidade sofrida e lembra, também, das amarras do racismo e a desconfiança com relação a sua capacidade profissional. Por mais que ela seja qualificada para exercer tal função, o fato de ser uma mulher negra e estar ocupando um espaço de poder, causa preocupação para a sociedade racista. Assim, as diversas possibilidades de inserção social e política a que as pessoas têm direito e acesso, em momentos circunstanciais de suas vidas, são desconsideradas (Santana, 2011). Logo, em toda a sua trajetória profissional, a dedicação aos estudos é contestada pela cor da sua pele.

A gente já sofreu alguma coisa. Às vezes a pessoa acha que tá brincando, mas ela sempre quer diminuir a gente de alguma forma. Já aconteceu de chegarem aqui querendo falar com o coordenador. Quando eu me apresento como sendo a coordenadora, a pessoa engasga, fica indiferente, mas bola pra frente. O Brasil, mesmo sendo um país bem misturado, tem preconceito. Um exemplo é quando você pergunta a determinados alunos sobre o seu tom de pele, na secretaria da escola e eles respondem que são moreninhas ou morenos, mas ninguém tem coragem de falar: “Eu sou preto ou preta”! A minha cor é preta. Ali na secretaria, a gente não dá o tom da pele às pessoas.

A gente pergunta qual o tom de pele delas. Então ali já começa. Ali você já começa a identificar quem tem preconceito e quem não tem (Ana Paula R. Valentim, 2023. Informação verbal).

A professora Ana reconhece o racismo que permeia a sua existência e aponta que o racismo brasileiro se manifesta através das pilhérias à mulher negra, que tem sua subjetividade dilacerada pelo estereótipo de incapacidade intelectual do qual sempre é lembrada, pois estar em ambientes considerados de ascensão social é de certa forma ser lembrado que, “nós temos que saber o nosso lugar” (Santana, 2011), o do trabalho subalternizado, que a sociedade reservou para nós. Assim, ao se deparar com uma mulher negra em posições de liderança, as pessoas não aceitam ou não compreendem de que forma a professora negra rompeu com o lugar que foi destinado a ela. A professora traz a questão da dificuldade que as pessoas têm em assumir sua negritude, o que nos faz pensar no que Neuza Santos (2022) escreveu: “ser negro não é uma condição dada a priori. “No Brasil, ser negro é tornar-se negro”. O tornar-se negro enquanto uma construção social e individual se materializa na concretude de sujeitos sociais, dotados de identidade, corporeidade e memória” (Gomes, 2002, p. 42). Deste modo, não é fácil aceitar e se reconhecer negro, diante dos vários estereótipos negativos que recebe.

Considerações finais

A pesquisa teve como foco a reflexão sobre os modos de compreensão e percepção de professoras negras sobre a questão do racismo estrutural, interseccionado com as categorias de classe, gênero, raça, no contexto da educação e nas relações sociais. A proposta da pesquisa nos permitiu refletir sobre a disparidade, no que tange à questão racial, de classe, gênero no espaço escolar brasileiro e, conseqüentemente para além deste espaço.

Acreditamos que ir de encontro com o que é posto em termos do racismo estrutural é uma estratégia para se proteger de

possíveis perseguições, em redutos onde a gestão democrática não tem voz. Nossas professoras negras têm suas histórias pessoais marcadas pela superação, reconhecimento pessoal e social, merecem total respeito pelas histórias que construíram e que continuam construindo no âmbito educacional.

As lembranças compartilhadas trouxeram fatos adormecidos com relação ao preconceito, à discriminação racial e de gênero. Suas vivências refletiram no ambiente escolar, pois os espaços sociais também foram um demarcador na formação e na vida das professoras negras. A oralidade foi utilizada como metodologia para realização das entrevistas, através do questionário estruturado.

As informações obtidas nas entrevistas nos revelam que a questão racial é lida como algo secundário, que não faz parte da realidade delas e da qual não souberam dizer se sofreram racismo ou até negaram a presença dele. Esta negação prejudica a formação da consciência das vítimas com relação ao fenômeno que faz parte da sociedade.

É importante ressaltar que nas cidades do interior, ser mulher, negra e professora é ter prestígio e destaque, pois é muitas vezes a profissão mais almejada pelas mulheres.

Os relatos das professoras nos levam a refletir, que o mito da democracia racial e a meritocracia andam juntas, no contexto histórico delas, e na atual realidade do Brasil. O racismo que aniquila, que impõe barreiras, que nos mantém à margem das desigualdades, que nos sufoca com a falta de representatividade nos espaços de poder e que reflete em políticas públicas que não são efetivadas integralmente, precisa ser combatido. Só quem passa pelo crivo da discriminação racial é capaz de compreender o quanto é frustrante ser menosprezado e excluído pela cor da pele, que é estigmatizada como inferior.

Nossas professoras negras têm suas histórias pessoais marcadas pela superação, reconhecimento pessoal e social. São mulheres que merecem o total respeito por suas trajetórias, que se diferem, mas ao mesmo tempo se aproximam, no sentido de terem vivido situações em que precisaram se dedicar mais aos estudos,

para se fixarem como profissionais capacitadas e comprometidas com a transformação social da vida dos alunos, refletindo, também, no âmbito familiar.

Posto isto, ao dialogarmos sobre as questões raciais e de gênero, chamamos a todos para a responsabilidade, pelo reconhecimento e o respeito à diversidade. É preciso repensar o espaço escolar, chamar a responsabilidade para si, substituir com urgência, as teorias que reforçam o racismo por epistemologias construídas por pensadoras, pensadores negros(os), intelectuais muitas vezes, desconhecidos nas escolas e nas universidades, que ainda adotam teorias eurocentradas. Uma pedagogia antirracista se faz presente, quando valoriza e fortalece a autoestima do estudante negro, com pautas que permeiam a sua estética, de forma positiva.

Referências

CAVALLEIRO, E. dos S. *et al.* Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. **Revista Em Favor De Igualdade Racial**, 1(1), 137–146, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/2000/>.

Acesso em: 12 dez. 2024.

CRUZ, N. da. Depoimento [dez. 2021]. Entrevistadora: Adriana B. Marcelino. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2021. Entrevista concedida ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc, 2021.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

EUCLIDES, M. S. *et al.* Quando se é mulher, negra, doutora e professora universitária: uma travessia marcada por disputas. **Revista da Universidade Federal de Alagoas**, 2016.

FERNANDES, F. O negro no mundo dos brancos. São Paulo: Global Editora, 2015.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, N. Educação e identidade negra **Aletria**: Revista de estudos de literatura, Belo Horizonte, UFMG, vol. 9, n. 22, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912/>. Acesso em: 02 jun. 2025.

hooks, b. **Eu não sou uma mulher**. Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

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

hooks, b. **O feminismo é para todo mundo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2023.

MENDES, C. M. Creusa Maria Mendes: depoimento [maio.2022]. Entrevistadora: Adriana B. Marcelino. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2022. Entrevista concedida ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc, 2022.

MOURA, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro. Editora Perspectiva SA, 2020.

MUNANGA, K. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, K. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, n. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf/ Acesso em: 12 dez. 2024.

RAMOS, A. G. **Patologia social do "branco" brasileiro**. Rio de Janeiro: EditoraJornal do Commercio, 1955.

SANTANA, P. **Professor@s negr@s**: trajetórias & travessias. São Paulo: Mazza edições, 2004.

SILVA, J. Doutoradas, professoras negras: o que dizem os marcadores oficiais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 19-36, jan./jun. 2010

SOUZA, C. M. S. Cassia Maria Silveira Souza: depoimento [maio. 2023]. Entrevistadora: Adriana B. Marcelino. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2023. Entrevista concedida ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc, 2023.

SOUZA, N. P. de. Nair Procópio de Souza: depoimento [dez. 2021]. Entrevistadora: Adriana B. Marcelino. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2021.

Entrevista concedida ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc, 2021.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

VALENTIM, A. P. R. Ana Paula Rodrigues Valentim: depoimento [abr. 2023]. Entrevistadora: Adriana B. Marcelino. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2023. Entrevista concedida ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc, 2023.

Saberes em construção decolonial: Cadernos de Escrita-Memória

Aloísio Jorge de Jesus Monteiro
Fabrícia Vellasquez Paiva

Da introdução: por um diálogo memorial-formativo

Defendendo o que pensa saber levanta certeza na forma do muro, orgulha-se de seu casulo. Até que maduro explode em voos, rindo do tempo que imaginava saber ou guardava preso o que sabia. Voa alto sua ousadia reconhecendo o suor dos séculos no orvalho de cada dia (Mauro Iasi).

Na proposta analítica das narrativas dos sujeitos de fala, o presente texto se coloca no estudo do limite entre as práticas institucionais que ainda resistem, em seus modelos tradicionais de ensino, e as ações decoloniais de educação que, igualmente, por resistência, se assumem no mesmo espaço institucional, apesar de. Também poderíamos iniciar a problematização, pelas palavras de Iasi, na comparação de uma história sobre o curso, na universidade, que ainda “orgulha-se de seu casulo” e da memória, nos Cadernos que, explodindo “em voos”, expõe aquilo que “guardava preso o que sabia”.

Trazemos, assim, o debate definido, a partir de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida em 2018, no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc/UFRRJ. A pesquisa dialoga com as produções e as participações dos estudantes da primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, quando ainda eram alunos da referida graduação (2010-2013). Esse grupo de

estudantes compunham uma turma em situação pouco institucionalizada com a universidade, tanto pela distância de seus locais de origem e as possibilidades que a instituição poderia/deveria proporcionar para a manutenção dos licenciandos na estada junto ao LEC/UFRRJ, quanto por ter sido, essa primeira turma, um Projeto piloto da universidade, sem garantia de continuidade e de institucionalização regular de oferta do curso. Ademais, como condição deste Projeto piloto de formação, os estudantes precisariam apresentar relação e pertencimento a um movimento social e/ou em situação de resistência: quilombos, assentamentos, acampamentos, aldeias etc.

Era importante, assim, registrar, e ainda já, naquele momento, essa passagem formativa e de afeto junto a esse percurso. Os *Cadernos Reflexivos*, ou *Cadernos de Estudo da Realidade*, foram a composição individual-coletiva de escritura, desse processo, tendo sido nosso objeto investigativo no decorrer da pesquisa. Como registro de tudo o que os estudantes vivenciavam, ao longo dos semestres letivos, o instrumento é apresentado como mais um recurso metodológico disponibilizado pela Pedagogia da Alternância¹ da LEC – não sendo, pois, um instrumental específico de uma disciplina em particular. Nele, inclusive, era possibilitado e fomentado qualquer tipo de construção, em diversas manifestações da linguagem, que representasse um olhar crítico e reflexivo sobre a formação: dificuldades, descobertas, conceitos, diálogos, resistências.

¹ A Pedagogia da Alternância é uma construção elaborada pela/para a Educação Básica do Campo, em respeito aos tempos de relação com o campo, e com a produção, com que os sujeitos precisam lidar. Na Educação Superior, alguns cursos continuam a utilizar essa expressão, mantendo-se inclusive a nomenclatura “Tempo Escola” e “Tempo Comunidade”, como é o caso do curso de graduação, por nós tomado como campo de análise. Apesar de, na análise dos Cadernos, diferenciarmos as produções no TE e no TC, as etapas de formação não foram por nós separadas neste modelo adotado entre os Tempos.

Discussão: cadernos em Inteira de escritura-memória

A Teoria da Inteira, que se consubstancia pelos *letramentos de (re)existência*, via linguagem diaspórica, na perspectiva decolonial, já se demonstra nos Cadernos por meio de produções em que a evidência recai sobre a ação dos sujeitos de fala; sendo, as compilações de cada escrito, ao longo dos TEs e dos TCs, a representatividade, ademais, de sujeitos coletivizados de linguagem, na mesma ideia de abstração com que o autor da TS apresenta seus atores languageiros. Não sendo, pois, sujeitos individuais, isolados de seu tempo e de seu espaço, nos condicionam a olhar para os Cadernos como produção de outrem, mas, ao mesmo tempo, reveladores de uma fala própria. São renomeados como Cadernos, a partir de um *gênero científico*, com a característica maior de um *dizer* reconhecidamente *acadêmico*.

A ação, ou atividade languageira, neste sentido, importa muito mais porque incide sobre os grupos sociais – e deles nos fala algo. Sua realização não pode prescindir dos sujeitos de fala. Trata-se de uma Teoria, pois, em que os estudantes se permitem dizer, em integridade, para que se possa conhecer para além deles: sobre o curso, sobre a universidade (UFRRJ), sobre a relação entre instituição e sociedade, sobre currículo, sobre linguagem, sobre formação. E, isso só se faz possível porque, com a TS, dialogamos a respeito da abertura, não apenas de um olhar específico sobre aqueles que produzem sentido, mas, especialmente, pela possibilidade de construção discursiva em que se faça possível atravessar por discursos outros e por gêneros diferentes, nesse modo de se (re)velar.

Por não ser possível, assim, de se constituir em um universo de práticas de linguagem endurecidas e intransigentes, a compreensão amplificada da primeira turma da LEC – por todas as suas possibilidades de acompanhamento – se torna viável apenas por uma leitura também “inteira”, para além das classificações usuais de conceitos definidos, de autores basilares e de linguagem padrão, via língua portuguesa, na variante padrão e culta. Essa possibilidade de desconstrução, pelos próprios sujeitos, em escritos

“livres”, apesar de institucionais, representa a materialidade possível dessa Teoria.

Neste recorte do presente capítulo, assim, ainda que a ideia de memória-história não represente uma oposição imediata à de história-memória, a pretensão é a de destacar a história, via memórias, do Curso da LEC na UFRRJ, por vias pouco “institucionais”. Para tanto, consideraremos como as lembranças *da* e *sobre* formação são resgatadas nos Cadernos, pelos estudantes, especialmente, a partir daquilo que representa a Educação do Campo para eles – considerando suas experiências anteriores e suas vivências no período da formação em Licenciatura em Educação do Campo.

Como *práxis* que aponta sobre si e sobre a realidade social, mas principalmente sobre si no mundo, a memória refletida nos Cadernos tem o pressuposto pedagógico de (re)construir reflexões sobre educação e trabalho, sobre formação e cotidiano, sobre relações sociais outras. Nas reminiscências de cada linha da produção dos estudantes, não é apenas a lembrança formativa que se traz à tona: é projetada, na mesma direção, a possibilidade de se pensar em outros caminhos, futuros, para a vida em sociedade. Assim:

No plano da *práxis* pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (Caldart, 2012, p. 263).

Dessa forma, a memória-história a ser trabalhada compreenderá a análise dos Cadernos pelo viés memorial que resgata e que projeta com a mesma intensidade – pela resistência das narrativas, a partir da autoconsciência revisitada pelas experiências contadas (Adorno, 1995). Assim, partimos do entendimento de que a formação dos sujeitos de fala na universidade precisa integrar a memória pregressa desses mesmos

estudantes, a partir daquilo que se tem constituído do diálogo anterior com a Educação Básica do Campo, pelas relações estabelecidas com o trabalho, com a educação e/ou com as demais relações sociais oriundas de seus territórios.

Para tanto, por ser nosso objeto material de análise, os Cadernos Reflexivos, não nos limitaremos, neste espaço, a apresentar as características de cada educando, em sua possível relação com a universidade, nem mesmo por meio dos seus escritos, tendo em vista a quantidade de estudantes que conseguiu se formar.² A integração da memória, portanto, buscará refletir a atualização – ou a presentificação – das lembranças formativas das passagens analisadas antes mesmo de ingressarem no espaço formal de Educação Superior.

Com intuito de evidenciar o(s) Memória(is) e as identidades, pelas narrações em escrituras da LEC, os Cadernos analisados, ao longo dos próximos diálogos, serão apresentados em suas principais características. Procuramos continuar com a identificação entre a produção realizada no Tempo Comunidade e no Tempo Escola, em destaque, embora, em nossa análise, essa diferenciação não tenha um significado de separação, mas, sim, de fidelidade e de compreensão de como, nesses registros, as interferências dos pares em diálogo podem ter influenciado para mais ou para menos a seleção daquilo que fora revelado nas narrativas.

² Ao final da primeira turma, 51 estudantes são apresentados no relatório final do LEC/UFRRJ, nas regionais de seus territórios de origem, a saber: Regional Metropolitana: Campo Alegre-Nova Iguaçu; Terra Prometida-Caxias; Marapicu-Nova Iguaçu; São Bernardino-Nova Iguaçu; Cachoeira Grande-Magé; Quilombo das Guerreiras-Rio de Janeiro; Japeri; Sindicato dos Trabalhadores Rurais-Caxias. Regional Médio Paraíba; Regional Norte: Assentamento Cantagalo-Rio das Ostras; Assentamento Celso Daniel-Macaé; Assentamento Zumbi dos Palmares-Campos dos Goytacazes; Assentamento 13 de Maio-Espírito Santo; Assentamento Cambucaes-Silva Jardim. Regional Sul Fluminense: Quilombo Santa Rita do Bracuí-Angra dos Reis; Aldeia Sapukay-Angra dos Reis; Praia do Sono-Paraty. Regional São Paulo.

Partimos, assim, da concepção de que pela centralidade dos/nos sujeitos, se faz também necessária a consideração do que vimos aqui reproduzindo, como a Pedagogia da Alternância, dividida em Tempo Escola e em Tempo Comunidade. Atribuída pelas escolas do ciclo básico da Educação do Campo, a proposta pedagógica em alternância atribui importância aos ciclos de formação, em respeito às realidades do estudante, em geral, trabalhador dessas escolas ou que lida com a colheita, mas, também, em relação ao tempo de aprendizagem com que suas vivências se colocam para a instituição escolar. Nas palavras de Arroyo, “dar centralidade aos tempos de formação humana carrega uma opção de pôr uma concepção de educação como humanização e pela retomada da educação, da formação humana, como direito” (2012, p. 734).

Dessa forma, dos Cadernos entregues às Coordenações,³ geral e pedagógica, tivemos o contato com sessenta e seis (66) referentes às etapas mais básicas (de 1 a 4) do Tempo Comunidade; e cento e dois (102), do Tempo Escola. Todos foram analisados. Destes selecionamos vinte e sete (27) do TC e vinte e nove (29) do TE, para serem utilizados como pontos de apoio à socialização das escrituras. Os critérios considerados tomam, como principais

³ Apesar de ser uma prática programática a entrega dos Cadernos, ao final de cada etapa, o percurso de “controle” não poderia ser uma ação sistemática junto aos estudantes. A própria dinâmica de vida e de ida e vinda para a UFRRJ e para os territórios de origem, ademais, pode não ter contribuído para que a garantia de devolução dos escritos acontecesse, especialmente porque os Cadernos acompanhavam os estudantes em suas viagens formativas – para o TC, para o estágio, para os projetos etc. – o que, talvez, justifique a quantidade superior ser justamente a referente aos Cadernos das etapas do TE. Queremos, ademais, contribuir com duas reflexões sobre este aspecto: o primeiro vai na direção da dificuldade e/ou da insegurança quanto ao que se vai expor em escrita ou o que se quer revelar – sendo, pois, a entrega, um desafio a essa possível realidade; o segundo, e ainda em diálogo com o primeiro, pode se apresentar como uma subversão à data fixada da entrega, como tentativa de resistir a uma exposição que não se quer. Apesar dessas intervenções, vemos que a participação nos Cadernos, em geral, muitos preenchidos, não foi alterada ou forjada pelos estudantes.

elementos, aqueles que demonstram uma forma típica de escritura, em continuidade possível às suas vivências, e apesar de serem inscritos em um processo institucional de formação.

Os Cadernos Reflexivos, esses mesmos que vimos assim denominando por uma organização de nomenclatura e de apropriação pelos estudantes, também receberam, na escritura com que os próprios licenciandos os apresentavam – em geral, nas capas ou nas primeiras páginas, junto aos seus nomes⁴ – outras formas nominais: “Diários de bordo”, “Diários reflexivos”, “Memórias”, “Agenda”.⁵ De todos os títulos recebidos, no entanto, um deles se destaca: “Vivências”. Em mais de um conjunto de escritos, o termo “Caderno” cedia lugar à ideia de que ali seriam apresentadas as experiências vivenciadas de sujeitos que, mesmo na universidade, continuavam a narrar suas próprias histórias – e a trazê-las de outros espaços/seus territórios, não apenas em continuidade, mas *para* o novo *locus* formativo – assim como o sujeito que se permite estender por cada folha por ele inscrita em sua narrativa.

Utilizando cadernos escolares pequenos, cada licenciando-autor teve, em geral, um caderno para cada tempo na alternância, em cada etapa. Apresentados, a partir desse formato, a grande maioria dos textos autorais sobre a formação dos licenciandos, por

⁴ Por não serem os estudantes nosso referencial de análise, mas sim suas produções, e também para não os expormos desnecessariamente, não utilizaremos seus nomes “reais” na pesquisa. A referência de produções oriundas de sujeitos diferentes, dessa forma, será realizada por meio de iniciais alfabéticas tanto para os licenciandos produtores dos Cadernos quanto para os docentes que, porventura, tenham sido citados ao longo das narrativas. Os discursos das produções, no entanto, terão seus trechos fielmente reproduzidos, com suas marcas textuais típicas.

⁵ Muitos Cadernos apresentam o formato de “agenda” – não apenas pelo aspecto físico do suporte de registro, sendo, pois, uma agenda realmente – mas pela sistematização entre datas e atividades a cada etapa do TC e do TE. Importante sinalizar que, em nossa análise, isso não diminuiu o efeito narrativo dos escritos. Pelo contrário: ao adotarmos também um desses Cadernos para a socialização do que fora produzido, a intenção é a de demonstrar como, metodologicamente, a proposta dessas escrituras *também* gerou o efeito de pesquisa e de reflexão, *inclusive*, pela sistematização das práticas.

eles mesmos, tinham a mesma configuração espacial (Fig. 1); outros, no entanto, nem sempre eram adotados a partir de um específico modelo e/ou formato de um caderno propriamente dito (Fig. 2) – com brochuras, folhas presas e ordenadas; mas, apesar disso, seu conjunto de mensagens era igualmente – ou até mais – significativas quanto ao memorial de percurso na LEC:⁶

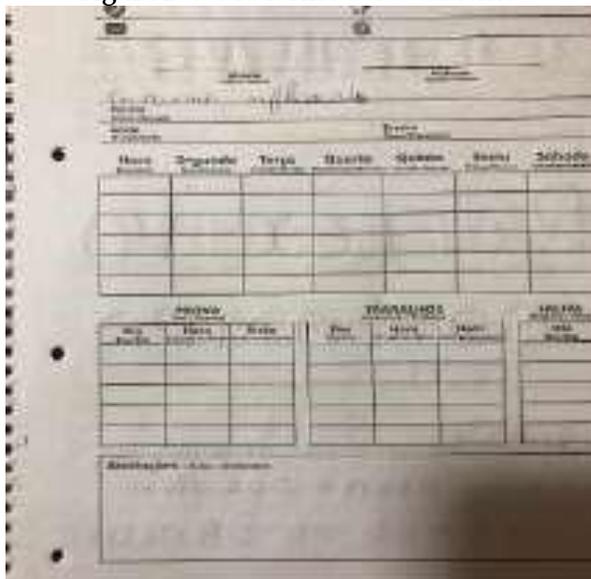
Figura 1: Capas produzidas pelos estudantes



Fonte: Acervo da pesquisa.

⁶ Na maioria dos casos, em que os escritos dos licenciados foram registrados, em folhas avulsas ou fora de um modelo tradicional de caderno, algumas explicações eram inscritas na própria elaboração textual por eles: ora justificadas como demora de ingresso/de participação no curso; ora como atraso no ato de pegar o caderno com a coordenação do curso; ora, por fim, como um possível esquecimento, ou dificuldade de tempo, naquela etapa, de retomada do memorial para a entrega a tempo.

Figura 2: Outro formato dos Cadernos



Fonte: Acervo da pesquisa.

Outras importantes características encontradas de maneira geral, nos Cadernos, dizem respeito à apresentação estética com que foram compostos. Mesmo sendo suportes pequenos, geralmente, utilizados por crianças, os cadernos – muitos deles doados e/ou adquiridos pela coordenação e pelos estudantes, através de diferentes formas de ajuda – logo ganhavam identidade própria de cada licenciando, e até da turma, a começar pelas capas – da mesma consciência estética de que falamos pela autoprodução de suas próprias vivências –, sendo a reexistência que pode levar à resistência.

Enfeitados ou encapados de um jeito particular, os Cadernos se destacavam como uma necessidade de marcação de um princípio estético *também* do campo, por meio de estampas, de mensagens ou de imagens significativas em relação aos territórios de origem dos estudantes. Assim:

Figura 3: Capa com memórias do território



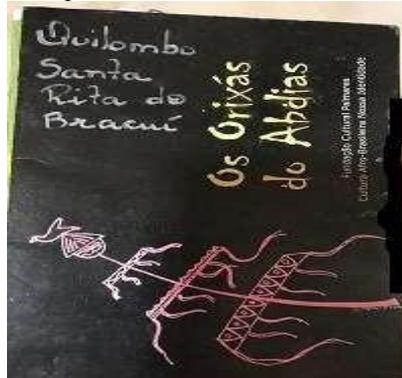
Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 4: Capa com rótulo geracional/espacial



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 5: Capa com ancestralidade dos territórios



Fonte: Acervo da pesquisa.

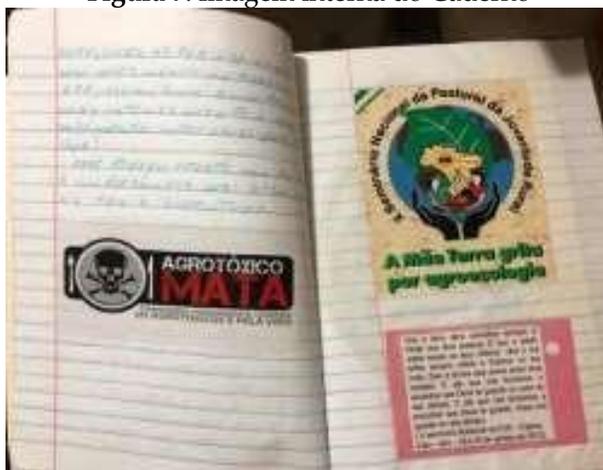
Figura 6: Capa com símbolos de um território



Fonte: Acervo da pesquisa.

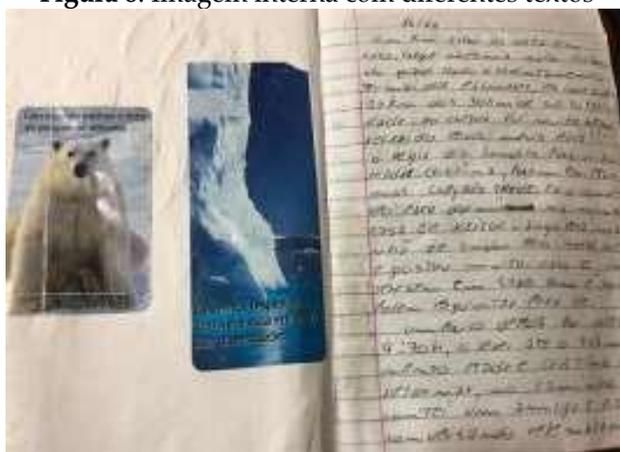
Utilizando-se de várias manifestações da linguagem – diferentes e complementares – os licenciandos puderam (se) expor, evidenciando suas formas próprias de ver o mundo e de analisar aquela realidade tão nova na qual se encontravam. Internamente, nas páginas que aos poucos eram preenchidas, a composição também se tecia de maneira especial, e não apenas com relatos sequenciais das ações a cada tempo ou a cada etapa. Dessa forma, ao se permitirem a elaboração de uma forma simbolicamente única, conseguiam, com isso, não fugir de seus territórios. Por meio dessa localização de seus espaços em outros (novos) espaços, eles se encontravam e reorganizavam seus coletivos em si mesmos, como podemos perceber nas imagens-texto a seguir:

Figura 7: Imagem interna do Caderno



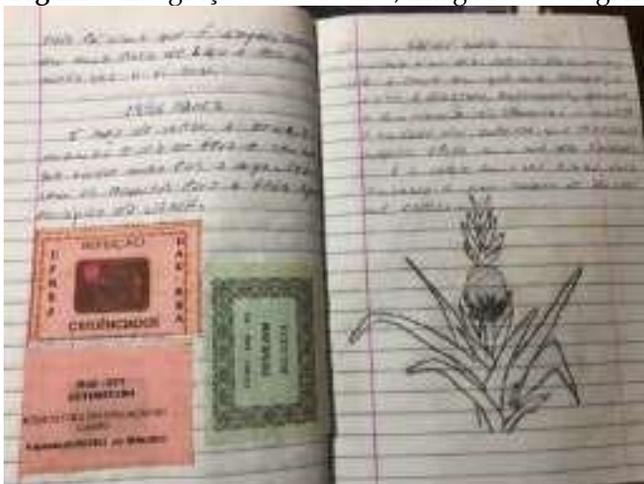
Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 8: Imagem interna com diferentes textos



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 9: Integração texto escrito, imagético e colagem



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 10: Texto imagético caricato



Fonte: Acervo da pesquisa.

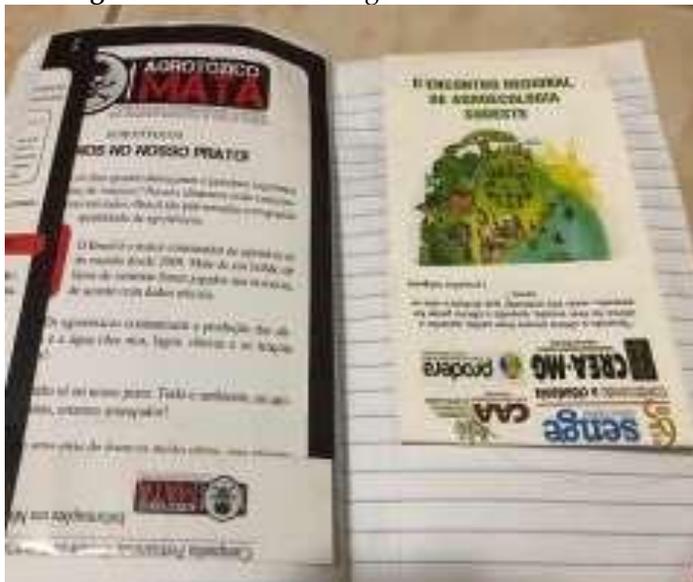
Os exemplos acima trazem para nós, muitos significados: desde os adesivos ou os recortes de jornais e de revistas sobre agrotóxicos, agroecologia e preservação do meio ambiente, até os desenhos autorais das representações importantes para os

estudantes. Destaca-se, além disso, na Fig. 09, o tíquete de ingresso/de autorização para o refeitório, o Restaurante Universitário (RU) da UFRRJ. Esse acesso ao RU é uma marca importante para os licenciandos da LEC, tendo em vista que, mesmo sendo previsto como um direito aos estudantes, é cobrado um valor simbólico de aquisição dos tíquetes para cada aluno. Na LEC, no entanto, seus estudantes conseguiam acesso especial pela verba de contrapartida⁷ entre a universidade e o convênio Pronera, nesta primeira turma.

Ainda sobre a estrutura dos Cadernos, pelas colagens – compreendidas por nós como um grande mosaico de cor, de afeto, de registro e de (in)formação – a poesia escrita e desenhada, intertextual ou autoral, também ganha destaque, nessa heterogeneidade textual. Com isso, viabiliza o acesso à reflexão de si e do coletivo, tanto pela mensagem de João Cabral, no poema “Tecendo a manhã”, em que “um galo sozinho não tece uma manhã”, quanto pela voz de um dos estudantes, ao relatar o processo de adoecimento de “boa parte da turma”, ao final de uma das etapas, por conta do excesso de atividades. Assim:

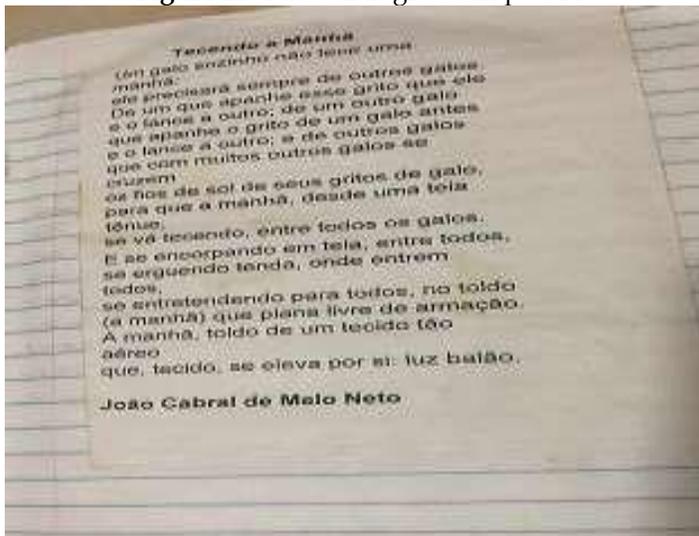
⁷ Uma das rubricas destinadas ao convênio tinha como objetivo justamente a liberação do acesso e do tíquete de consumo das refeições aos estudantes, administrada pela coordenação do curso – daí a impressão nominal e especial do curso nos tíquetes, especialmente, destinados à LEC/Pronera.

Figura 11: Textos em colagem-lembrete-memória



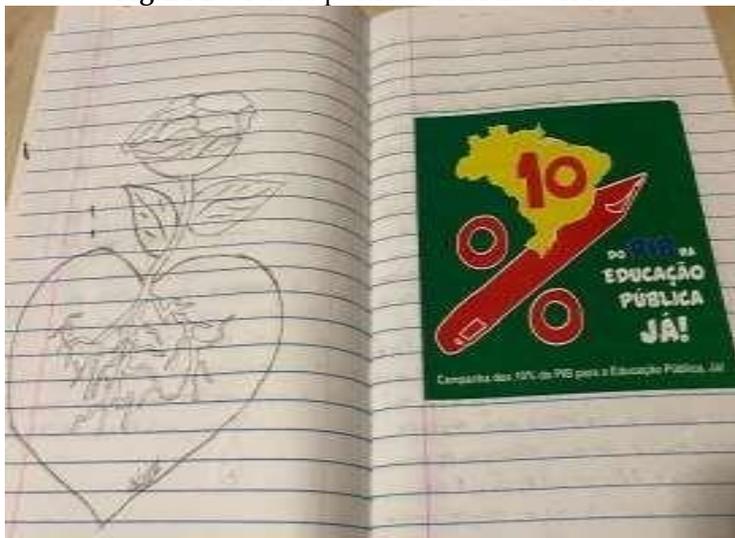
Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 12: Texto dialógico com poesia



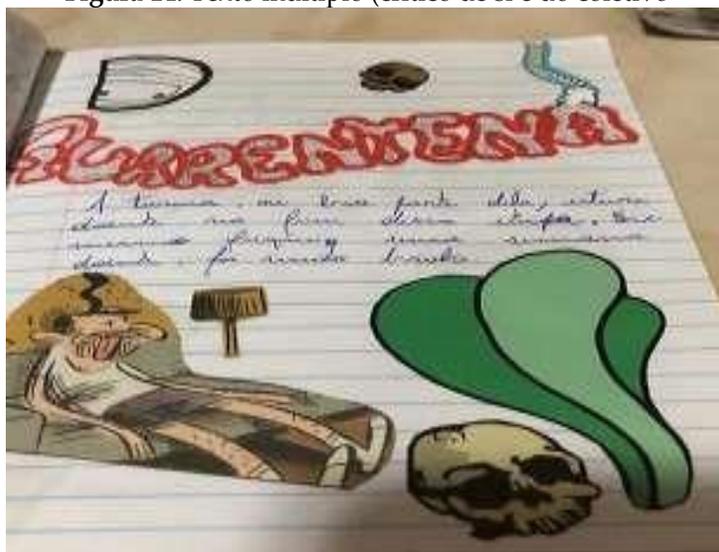
Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 13: Textos poéticos autorais e críticos



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 14: Texto múltiplo (crítico de si e do coletivo)



Fonte: Acervo da pesquisa.

Percebemos que muitas colagens, ademais, têm, nos Cadernos, a função de lembrete-memória sobre eventos e sobre participações

importantes dos estudantes nos referidos seminários, congressos, simpósios. Tal como a colagem dos tíquetes, esses textos de panfletos e folders se materializam como uma ocupação necessária nesses espaços, que requer ser lembrada quanto à sua data de realização e, depois, documentada como uma marca de conquista de presença confirmada em sua edição.

Outro destaque, também merece nosso novo olhar: o fato de, em muitos Cadernos, alguns trechos sofrerem realces de canetas marca-texto e/ou de recursos manuais, como traçados circulares ou sublinhados – o que nos leva à compreensão de uma estratégia especial de, na narrativa, evidenciar ainda mais aquilo que se quer expor⁸ – dentre os quais, uma aula com um representante guarani (Fig. 15); a participação do movimento estudantil junto ao posicionamento de greve (Fig. 16); a felicidade na aquisição de duas obras, ou “livros grossos”, os primeiros assim adquiridos, visando inclusive à monografia (Fig. 17); e, por fim, a reflexão necessária e exposta claramente sobre a condução ideológica do curso, quando da pergunta duplamente em destaque: “De que educação do campo estamos falando?” (Fig. 18). Os trechos originais são assim apresentados:

⁸ Apontamos essa como uma característica especial em um texto narrativo-argumentativo, por entendê-lo, por ele mesmo, como um gênero que já seleciona o que se vai expor. O destaque, sobre essa seleção, portanto, é por nós compreendido como um macro destaque, ou, ainda, como meta destaque – evidenciando um aspecto que não só é *importante* colocar, mas *necessário* apresentar.

Em diálogo conceitual sobre identidade e memória, dialogamos com Hall (2003), inicialmente, para problematizar como esse movimento de escrita inscrita nos Cadernos pode ser compreendido, como uma diáspora que extrapola a chegada e o retorno dos estudantes em constante transição pelos tempos escola e comunidade da alternância. Esse resgate dos territórios, via heterogeneidade nos escritos, se apresenta como uma composição diaspórica formativa, que confronta os entrelugares por onde circulam os sujeitos da LEC, durante o mesmo semestre letivo. Mais do que identidade, é justamente pela identificação dos sujeitos (Hall, 2000), ao se apropriarem de um coletivo que inclusive está/permaneceu nos assentamentos, que outra proposta de memória se compõe.

No aspecto da memória, já em discussão, queremos considerar a problematização de Nora (1993), quanto à crítica aos lugares fixos da memória, como se fosse possível sua eternização. Os Cadernos, em uma análise inicial de seus aspectos estéticos-textuais, nos demonstram justamente o contrário, em concordância com o autor: quando evidenciamos os sujeitos de fala, em sua vivacidade de relação inclusive com o suporte de memória, o aspecto memorial se torna suscetível a lacunas, sendo não-linear ou não-sequencial, porque se materializa pelo que se quer recordar.

Ademais, os grupos-memória apresentados nos Cadernos – em geral, trazidos junto à capa ou na contracapa pelo nome dos assentamentos – representam essa relação indissociável entre identidade-memória-identificação dos sujeitos. Isso, segundo Halbwachs (2013), só se faz possível justamente pela aproximação entre o conjunto “eu-nós-eu” em cada depoimento, compondo sobre si e sobre o outro, sempre a partir de um movimento de reminiscência coletiva.

Tomando, assim, os sujeitos licenciandos, vemos que seus vestígios de memória (Pollak, 1992) – em folders, em rótulos, em tíquetes – revelam vidas reais, parte de uma história social em que os estudantes passam a ser, pelos Cadernos, guardiães de um memorial (*idem*) que se estabelece *também* por seus escritos, mas

não só. Ainda que sejam instrumentos institucionais, as composições se permitem como memórias negociadas nas instâncias do curso, a começar pela relação com a coordenação que, com frequência, lia e fornecia, por escrito nas próprias páginas, um retorno pedagógico sobre as narrativas, como se pode verificar nas Figuras 16 e 17, por exemplo.

Todas essas marcas próprias, nas produções acadêmicas, as quais também chamamos de composições heterogêneas das escrituras,⁹ ou *autobiografias acadêmicas*, se constituem pelo atravessamento substancial da memória na linguagem, subvertendo a concepção tradicional do texto escrito. Suas marcas escritas, em tempo, não são perdidas: elas ganham novos elementos que se estabelecem por meio do entrelaçamento entre oralidade e escrita fundamentada por dois motivos – a proximidade do narrador à sua própria narrativa e a naturalidade com que memória e linguagem dialogam para garantirem coexistência. A resistência dos povos tradicionais, na LEC/UFRRJ, assume, no preâmbulo entre memória e linguagem, pois, sua forma atualizada e acadêmica de luta.

Por essa mesma proposta organizadora de uma narrativa que faça sentido,¹⁰ Le Goff (2013) nos orienta, neste ponto da análise, por meio de três importantes categorias, no olhar lançado novamente sobre os Cadernos. Além da relação entre tempo e narrativa, com influências significativas sobre o movimento da narratividade na produção dos licenciandos, a contribuição de Le

⁹ Estamos também considerando, na heterogeneidade, as conversas, em tom de retorno dos docentes incluindo a coordenação, sobre as narrativas dos Cadernos. Muitas vozes, portanto, que compunham o relato formativo-acadêmico.

¹⁰ Em nossa discussão, Le Goff (2013) também observa como os documentos – e, dentre eles, os cadernos – podem ser compreendidos como aspectos da memória, como suportes reais de algo a ser preservado.¹² Na recuperação das categorias de Le Goff (2013), mais reconceituadas, a partir de nossa proposta, que considera uma inteireza de narratividade pela escrita e pela análise dos Cadernos, usaremos, como recurso gráfico de destaque, as proposições do autor ainda em itálico e a nossa proposta de renomeação entre aspas simples. Uma forma simbólica de demarcar os espaços de autoria do autor da cunhada pela pesquisa.

Goff, na pesquisa, recai sobre a aproximação entre linguagem e memória com que estrutura seu pensamento, a partir desses eixos.

Trata-se do comportamento narrativo da memória, dos sistemas auto-organizadores da vida humana, e da linguagem como armazenamento das informações de memória. Pelos Cadernos, queremos compreender como o atravessamento – por uma linha de condução que perpassa igualmente as três propostas – pode ser (re)situada pela inteireza com que essas composições heterogêneas foram projetadas pelos sujeitos.

No *comportamento narrativo da memória* pela ‘inteireza dos sujeitos’,¹² queremos destacar dois trechos representativos dessa categoria. No primeiro vemos a recuperação de um possível efeito social, via memória, em um modo discursivo particular. Os versos, em intertextualidade, chamam atenção para essa capacidade narrativa de dizer sobre algo/alguém que falhou, mas sem que se perdesse a condução da continuidade da vivência e da narrativa. E, no segundo, a intercomunicação ou a metalinguagem sobre um diário reflexivo, que reflete sobre ele mesmo demonstra a insegurança e a incerteza na escrita, apesar de ser um memorial. Assim:

Quando as águas de março não conseguiram fechar o verão, mas mantiveram suas promessas de vida (Aluna M, Caderno TC).

Bom, hoje recebi meu diário de bordo. Confesso que estou um pouco apreensiva, não sei o que escrever. Ontem, dia 20 de setembro de 2010, iniciou-se a 1ª turma do Curso de licenciatura em Educação do Campo, formada por militantes de vários movimentos sociais: quilombolas, indígenas, assentados da FETAG e do MST, do qual eu milito. Estou muito feliz: há uma diversidade cultural imensa e a troca de experiência é rica (Aluna E, Caderno TE).

Em sequência, *os sistemas auto-organizadores da vida humana* ‘pelos sujeitos de inteireza’ são por nós compreendidos, via Cadernos, como o modo com que os estudantes puderam discursivamente se (auto) e (re) organizarem, especialmente quando depois de alguma experiência significativa junto ao curso. Nos dois trechos a seguir, de tempos de formação distintos, a

diferença também reside na composição textual: entre subjetividade e objetividade, os licenciandos demonstram que muitas podem ser as formas de apresentação reflexiva dessa organização da própria existência para a resistência do/no novo espaço que é a universidade. Assim:

A luta pela terra
O poder que oprime
E persegue
Assim é a vida do
Homem que não aceita O domínio. (Aluna S, Caderno TE).

Coisas que deixei de cumprir na etapa do TE4:

- Participar mais a fundo do movimento estudantil, pois faço parte do DCE. [...]
- Me organizar para fazer a organicidade da turma funcionar [...]. (Aluno S, Caderno TC).

Pelas tipologias próprias desse instrumento de registro da memória-história do curso, chegamos à terceira categoria: *a linguagem como armazenamento das informações de memória 'na inteireza de seus sujeitos'*. A mesma linguagem, para além da língua, que simboliza, e que expõe ao máximo seus sujeitos, também o faz em busca de um coletivo, da tentativa de preservação de um conhecimento, de uma memória social. Em todos os trechos, podemos analisar como as construções dos Cadernos, mais do que exposição, admitem seus estudantes como seres que continuam a questionar e a verificar até que ponto tudo o que passam – e da forma com que têm vivido – é de fato significativo para si e para os seus. Seguem, pois, os trechos de exemplo:

[...] vejo que estamos reproduzindo a mesma educação tradicional e não uma educação popular em que os espaços são construídos participativamente no coletivo (Aluno J, Caderno TE).

Tenho aprendido muito neste curso, espero um dia poder compartilhar com a minha comunidade o que tenho vivido e aprendido na UFRRJ. Esse

processo de formação está me levando a refletir por vários assuntos e aspectos que envolve o meu assentamento (Aluna A, Caderno TC).

Figura 19: Aluno D, Caderno TE



Fonte: Acervo da pesquisa.

A presença de árvores em desenhos, em colagens e em outras referências textuais, como no próprio discurso escrito, é um símbolo que, mesmo na universidade, tem um simbolismo de vida e de território de pertencimento a esses sujeitos. A identidade e a identificação deles, nesse sentido, também têm se feito possível por essa marca referencial de continuidade de um ciclo que se renova.

Na reflexão final deste capítulo, propomos a reflexão de como a Educação do Campo pode ser conceitualmente utilizada como ponto para outras formações, assim como a necessária revisão constante de si mesma – a partir de cada experiência formativa de seus licenciandos, por eles mesmos, em totalidade. Afinal, os escritos se apresentam como um importante registro dessas vivências dialógicas com a universidade, em que, no caso da LEC/UFRRJ, se fez possível conhecer um pouco dos estudantes – naquilo que quiseram expor – em sua perspectiva de sujeitos inteiros, com memórias que perpassam a trajetória acadêmica, mas se constituem antes dela, e cuja história se permite materializar pela institucionalidade relativa com que se apropriam das narrativas em seus Cadernos Reflexivos.

Considerações finais: diálogos ainda não finalizados...

“Voa[ram] alto”, pela ousadia de tomada da sua própria forma de narrar, tal como nos lembra Iasi, retomando a epígrafe que abre este capítulo. E, “no orvalho de cada dia”, inscrito a cada página, o “suor dos séculos” não apenas se faz reconhecer, mas testemunhar a memória-história desses grupos sociais, em suas relações com seu novo espaço. Cadernos-memória pela Inteira de nova história formativa.

Temos, sim, a dimensão da experiência formativa como um movimento – e não como parte de um momento – que perpassa a compreensão humana, porque resgata, a todo o tempo, a trajetória de vida de todos os sujeitos, antes, durante e até depois do curso (LEC/UFRRJ), entendendo que todas as etapas são parte do mesmo fio da história. Mais do que isso: representam a integralidade dos indivíduos no exercício de refletir sobre a própria vida, em constante processo de formação.

Os Cadernos, por fim, não se constituem como únicos instrumentos possíveis de elaboração de reflexão narrativa, tampouco, de composição memorial. Mas, ao mesmo tempo, têm a potencialidade de se apresentarem como ferramentas de afetação coletiva e institucional quanto à desconstrução de modelos cristalizados pelo tempo ou por uma ordem de formação; afinal, como já destacava Schopenhauer (2005), em meados do século XIX, em sua obra *A arte de escrever*, o efeito do que se pretende, com os escritos, provém do próprio assunto. Logo, as produções dos estudantes podem viabilizar, enfim, a projeção de suas trajetórias e que eles mesmos, como sujeitos em formação, tomem (cons)ciência de suas histórias.

O poema de Iasi, “Aos educadores populares – Aula de voo”, que nos acompanhou ao longo desse texto, não foi aleatoriamente escolhido. Do saber que se tem contato à possibilidade de sua reconstrução, fizemos, a todo tempo, diálogo com o percurso de nossa materialidade na pesquisa. Por ser constante, a aula de voo precisa ser garantida a todos os educadores populares, em sua

identificação de permissão de (se)dizer para refletir. Guardamos, pois, nosso bilhete, nesta viagem, mas a ação de voar, sempre libertária, não se limita a essa única experiência. Os Cadernos nos mostraram – e com seus sujeitos aprendemos – que nenhum escrito pode se constituir casulo. As asas, em qualquer movimento ou deslocamento, sempre nos serão mais úteis, nessa ruptura necessária, de um tempo atrás, de um momento outro. Por uma linguagem, enfim, que se permita a meta da forma e, metamorfoseando-se, (re)exista nas brechas. Linguagem decolonial.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARROYO, M. Tempos humanos de formação. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 733-740.
- CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2013.
- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- HALL, S. Quem precisa da Identidade? *In*: SILVA, T. T. da. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.
- IASI, M. Aos educadores populares – aula de voo. *In*: SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002

- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. *In: Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992, p. 200-212.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- SCHOPENHAUER, A. **A arte de escrever**. Porto Alegre: L&PM, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales**: prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya-Yala, 2017.
- WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala, 2005.

A bolsa não é de vocês: desigualdade de gênero e raça nas bolsas de pesquisa no Brasil

Jairo Carioca de Oliveira

Sabe lá. O que é não ter e ter que ter pra dar. Sabe lá.
(Esquinas – Djavan)

Em uma reunião sobre bolsas de estudo em um programa de pós-graduação de uma universidade pública federal, a indignação com as mudanças realizadas sem a participação do corpo discente estava em efervescência. Nesse contexto, um dos coordenadores do programa de bolsas, em um ímpeto de uma suposta finalização do debate, declarou: “A bolsa não é de vocês”.

Considerando que a maior parte do corpo discente do programa é composta, em termos de marcador étnico-racial, por pessoas negras; no marcador de gênero, por mulheres e LGBTQIAPN+; no marcador de classe, por periféricos, tal enunciado reverberou profundamente na historicidade do povo negro. Desde a colonização até o período pós-abolição, foram empurrados para um lugar de não-pertencimento, e essa frase me fez refletir sobre como essa exclusão ainda ressoa nos espaços universitários, manifestando-se de formas sutis e naquilo que ainda é difícil de nomear – o racismo.

O Brasil é o país com a maior população negra fora do continente africano, ficando atrás apenas da Nigéria. É imperativo rememorar o profundo desamparo do povo negro, brutalmente arrancado de seus lares, onde muitos eram príncipes e princesas, reis e rainhas — sujeitos de liberdade em terras de liberdade. Inumanizados e confinados nos porões dos navios negreiros que cruzavam o Atlântico, incontáveis corpos foram tragados pelas

águas, sob a complacência das frotas europeias, abençoadas pelo cristianismo eurocêntrico e silenciadas pelo iluminismo racional europeu. Foram destituídos de sua terra *mater*, de seu modo de vida, de seu *ethos*, de sua fé, de suas famílias e de suas escolhas, sendo-lhes negada a própria humanidade. A desumanização não se restringiu ao sequestro, à travessia e à escravização: seus corpos foram animalizados, tratados como coisas sem alma. Os homens brancos europeus invadiram os corpos das mulheres e meninas negras, depositando nelas suas sementes brancas, promovendo uma massiva mestiçagem nesta nação negra chamada Brasil. Ao longo de séculos, este povo enfrentou sofrimentos indescritíveis, sem paralelo na modernidade. Após os terríveis sortilégios, vieram as medidas abolicionistas, que, ao invés de garantirem a verdadeira liberdade, deixaram o povo negro à própria sorte. Sob o regime totalitário e colonizador, a promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, celebrada como símbolo de emancipação, de fato empurrou centenas de milhares de pessoas negras para as margens da sociedade. Sem apoio legal ou políticas afirmativas, foram abandonadas pelo Estado e pelas elites, que até então haviam se beneficiado do trabalho indispensável dessas mesmas pessoas (Cardoso, 1982).

Empurrados para um lugar de não-pertencimento e deslegitimados enquanto sujeitos de direitos, os negros foram alvo de diversas leis que mantiveram seu povo despido de cidadania em uma sociedade que, diariamente, os condenava à miséria. Entre essas leis, destacou-se a Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, que proibiu escravos e pretos africanos de frequentar as escolas públicas, "mesmo que fossem livres ou libertos". A Lei de Terras de 1850, também foi outro mecanismo de exclusão, impedindo que negros se tornassem proprietários de terras. Já o Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, conhecido como Lei dos Vadios e Capoeiragem, permitia que qualquer pessoa maior de 14 anos fosse detida, caso não estivesse com emprego e fosse acusada de ofender "a moral e os bons costumes". Essa mesma lei também criminalizava práticas culturais negras, como as rodas de samba

em ruas e praças. Eram tratadas como uma perturbação da ordem social. Essas medidas perpetuaram a marginalização do povo negro, mesmo após a abolição formal da escravidão, negando-lhes o direito à cidadania plena (Funes, 2007).

A campanha abolicionista no Brasil, apesar de conceder liberdade formal aos cativos, não representou um esforço humanitário. Na verdade, foi impulsionada pela política do branqueamento da população e pela modernização econômica. O negro foi visto como um obstáculo ao progresso, o que explica a ausência de ações voltadas à reparação histórica ou à integração social dos libertos. No pós-abolição, o discurso colonial que associava o negro à escravidão foi revitalizado, reforçando estereótipos racistas (Bhabha, 2007).

A abolição da escravatura, portanto, não trouxe dias melhores para os negros. Atrelado a isso o racismo científico e o darwinismo social legitimavam o medo das elites em relação às massas negras livres, além de promover políticas sanitaristas e de branqueamento (Gomes; Domingues, 2013). Essas ideologias contribuíram ainda mais para a invisibilidade e marginalização dos afro-brasileiros, cujas memórias da escravização foram apagadas pelo discurso oficial. Esse apagamento foi reforçado pela estrutura de poder, que moldou a memória coletiva através de desfiles cívicos, monumentos e outras representações públicas (Pollak, 1989). Símbolos que constantemente reforçavam a imagem de heróis libertadores, relegando a história da população negra ao esquecimento e a um lugar de absurda passividade (Silva; Souza 2016).

Esse processo de desconsagração e apagamento, que se inicia na família e se estende por instituições como a escola e a universidade, silenciou sistematicamente a memória da escravização e das contribuições dos negros à sociedade brasileira, perpetuando sua exclusão social e econômica (Bosi, 1979). É fundamental reconhecer o mal-estar profundo que afetou o povo negro, despersonalizado por séculos de violência e ruptura traumática das suas relações sociais. Após mais de três séculos de opressão, o povo negro foi forçado a forjar uma nova identidade

como mecanismo de sobrevivência e resistência. Essa reconstrução, fruto de resiliência diante de um sistema profundamente excludente, moldou um legado de luta por reconhecimento e direitos. No entanto, mesmo atualmente, é doloroso constatar a persistência de discursos que buscam deslegitimar conquistas obtidas com extremo sacrifício ao longo dessa trajetória histórica.

Assim, ao ignorar as dores do povo negro, manifestou-se de forma sutil o racismo que se infiltrou e permaneceu nas palavras. As palavras são fálicas, isto é, emanam dos centros de poder, no caso deste texto, no campo da educação pública, dito por corpos masculinos hegemônicos e possuidores de uma invocação que opera de forma simbólica e alienante sobre outros assujeitados - os discentes. O Brasil foi o segundo país que mais reduziu o investimento de recursos públicos em educação, entre 2015 e 2021. Os dados são do relatório *Education at a Glance*, produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).¹ O documento analisou uma série de indicadores educacionais de 48 países. A redução dos recursos públicos brasileiros, no período, foi produzida num contexto de golpe seguido da implementação do fascismo, a partir de 2016.

Nenhuma fala é esvaziada de sentido, apontou Freud, ao escrever a própria descoberta da psicanálise no ato de falar, abordando a questão da linguagem nos termos da filologia, da gramática, da arqueologia antiga e instaurando a cena do inconsciente no lugar de todo discurso (Freud, 1900/2010). É a linguagem que toma o corpo e fala através dele. O psicanalista francês Jacques Lacan apontou a diferença entre enunciado e enunciação afirmando: “Que se diga fica esquecido por trás do que se diz em o que se ouve” (Lacan, 2012, p. 448). Tanto Freud quanto Lacan exploraram, no nível da enunciação do significante, o que é dito sem que o sujeito tenha consciência de que sabe o que está

¹ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-09/investimento-publico-em-educacao-cai-no-brasil-entre-2015-e-2021>. Acesso em: 25 ago. 2024.

dizendo. Dessa forma, somos constantemente atravessados pela linguagem, que revela mais do que aquilo que expressamos.

A palavra se institui como estrutura semântica do mundo que é o da linguagem. A palavra não tem um único sentido, nem um único emprego. Ela sustenta múltiplas funções e envolve diversos significados. Por trás do que é dito num discurso, há uma intenção, e, por trás dessa intenção, há ainda outra camada de significado, nunca totalmente esgotada – a palavra tem um papel criador e faz surgir a própria coisa, que, em seu núcleo, é um conceito. Ele é o que permite que a coisa exista, mesmo sem estar presente. A relação entre o conceito e a coisa é o que fornece sua qualidade de ser, neste lugar é que acontece o processo de simbolização transformando o fato da coisa em símbolo. No fim, sempre se fala de coisas.

Lacan nos recorda que Hegel deduziu que este conceito do qual falamos é o "tempo da coisa", ou seja, algo acontece quando a verdade irrompe, e não simplesmente como resultado de uma contradição. Na vida, a verdade pode se revelar ao capturar o equívoco em seu ponto cego. Na análise, ela surge através do que há de mais evidente na equivocação: o lapso. A verdade surge nas fissuras do discurso, em especial, os lapsos. São momentos em que o sujeito deixa escapar algo não intencional. Para Lacan, eles são representações privilegiadas da verdade, pois revelam conteúdos inconscientes que estão por trás das tentativas conscientes de controle e significação. Para Lacan: “nossos atos falhados são atos que são bem-sucedidos, nossas palavras que tropeçam são palavras que confessam” (Lacan, 1986). No interior das associações livres, imagens dos sonhos, sintomas, manifestam-se uma palavra que traz a verdade. “A verdade pega o erro pelo cangote, na equivocação” (Lacan, 1986). Assim, a verdade se infiltra nos erros, nas hesitações, e é nesse espaço que ela se mostra mais intensamente. Em termos hegelianos, o conceito de que o tempo da coisa é o movimento de sua própria revelação.

De maneira análoga, Achille Mbembe (2018, p. 28) argumentou que a raça é uma construção fantasmática “sem fundamento natural físico, antropológico ou genético”. Ela opera

como uma ficção simbólica que aprisiona corpos e mentes. Assim como o lapso expõe a verdade no discurso lacaniano, o racismo também revela a relação neurótica de dominação e desumanização nos processos de colonialidade. A ideia de superioridade racial, tal qual o ato falhado, confessa sua própria ficção, expondo as estruturas de poder que sustentam a opressão e a marginalização.

Fanon (1968; 2008), em suas obras *Pele Negra, Máscaras Brancas* e *Os Condenados da Terra* revela como o racismo, tanto na sua vertente estrutural quanto colonial, destrói o colonizado, reduzindo-o à condição de escravizado pela ideia de inferioridade, enquanto o colonizador, sustentado por uma suposta superioridade, também se vê aprisionado por essa dinâmica. Seria possível escapar ileso de tais significantes racistas em um país que foi o último do Ocidente a abolir a escravização? O sujeito inconsciente não permanece imune a esses significantes que estruturam a cultura e o poder.

Para Paulo Freire, escrever é um exercício epistemológico e uma tarefa eminentemente política — um *que-fazer* com seriedade e ética (Freire, 2000). Escrever esse texto me levou a destinar parte do ódio produzido pela violência verbal, o ato falho inconsciente ou o lapso, dentro da universidade. Esse ato construiu aquilo que nomeei de organização do ódio, como veremos no próximo tópico. A violência expressa na fala “a bolsa não é de vocês” produziu um mal-estar racista no corpo preto. Entretanto, a subjetividade histórica da luta negra respondeu as violências sem colocar em risco a esperança de transformação. Essa operação de separação promovida pelos movimentos sociais ativistas, ao longo da história, construiu um “lugar invocante” para enfrentar o mal-estar produzido pelo discurso racista. Assim, no campo da Educação, o destino pulsional não destruiu sua prática, ao mesmo tempo em que, criava no corpo vitimado um terreno de resistência visceral. A luta sempre chama para um espaço de fortalecimento. Como canta Milton Nascimento: “Nada a temer, senão o correr da luta”.

Não se pode idealizar o espaço acadêmico como um ambiente livre de racismo. A Diretoria de Análise de Resultados e Soluções

Digitais (DASD) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), realizou um estudo com base nos dados do Painel de Fomento em Ciência, Tecnologia e Inovação, divulgado em setembro de 2023. A análise, que abrange o período de 2005 a 2022, revelou que apenas cerca de 18% dos recursos foram destinados à população negra, e apenas 4% desse montante foi direcionado a pessoas autodeclaradas pretas. Esses números evidenciam o racismo nos processos de concessão de bolsas de pesquisa no Brasil (Brasil, 2023a). Outro relatório, focado nas bolsas de Iniciação Científica, mostrou que aproximadamente 52% dos beneficiários se declararam brancos, cerca de 30% se identificaram como negros (dos quais apenas 6% eram pretos) e somente 0,25% eram indígenas. Ao final da análise, verificou-se que as desigualdades étnico-raciais na distribuição de bolsas é, ainda, mais acentuada do que as desigualdades de gênero (Brasil, 2023b).

Com relação a esse último, a pesquisa apresentada no Painel de Fomento em Ciência, Tecnologia e Inovação: Olhares e Possibilidades para a Pluralidade forneceu uma visão detalhada das disparidades de gênero no financiamento de pesquisas pelo CNPq. No período analisado, de 2005 a 2022, a concessão de bolsas revelou uma sub-representação acentuada de mulheres em áreas de prestígio específica, como de Produtividade em Pesquisa (PQ).

Nos campos historicamente ocupados por homens na área de Ciências Exatas, como Matemática e Engenharias, as mulheres continuam sendo minoria, representando apenas 6% no nível mais alto da PQ 1A em Matemática (Brasil, 2023a). Os dados demonstram que, embora 50,09% das bolsas concedidas entre 2005 e 2022 tenham sido direcionadas a homens, apenas 49,84% foram concedidas a mulheres. No entanto, ao se analisar os auxílios a projetos de pesquisa, a disparidade aumenta: apenas 35,53% desses auxílios foram destinados a mulheres, refletindo o desequilíbrio no financiamento dos projetos de maior prestígio. Em Ciência da Computação, as mulheres representam apenas 18% das bolsas de Iniciação Científica, embora tenham obtido 58% dessas bolsas em todas as áreas combinadas (Brasil, 2023a).

A participação de mulheres negras é ainda mais restrita nessas áreas de pesquisa. Além disso, todos os números vistos até aqui revelam que a presença feminina negra na área de Ciências Exatas também é reduzida (Brasil, 2023a). Se levarmos em consideração todos os dados vistos até aqui, a estimativa do percentual de mulheres negras, que recebem bolsas de pesquisa de prestígio como Produtividade em Pesquisa (PQ), pode variar entre 0,6% e 1,8%, com base nos dados fornecidos sobre a distribuição geral de mulheres e pesquisadores negros. Embora, seja uma aproximação, as mulheres negras são um subconjunto tanto dos 10% de pesquisadores negros quanto do percentual de mulheres que recebem bolsas em diferentes áreas.

O relatório, portanto, sublinha a urgência de enfrentar essas desigualdades estruturais por meio de programas específicos e iniciativas que incentivem a permanência e ascensão de mulheres negras nas ciências exatas, como o Programa Mulher e Ciência do CNPq. Apesar de algumas ações do CNPq em prol da diversidade, como a prorrogação de bolsas para mulheres, em casos de maternidade, o consenso é de que esses esforços precisam ser ampliados, em especial a mulheres negras (Brasil, 2023a).

A persistência de desigualdades reflete a estrutura patriarcal e racista da sociedade brasileira. As desigualdades de gênero articuladas a raça também são particularmente notórias em áreas historicamente dominadas por mulheres, como as Ciências Humanas e Sociais. Em Filosofia, por exemplo, 17% das bolsas de Produtividade são destinadas a mulheres. Um panorama similar se reflete na distribuição racial: em 2022, apenas 10% das bolsas PQ foram concedidas a pesquisadores negros.

Mas, nem tudo são críticas, ao longo dos anos observo as iniciativas inclusivas do CNPq, gradualmente evoluindo, buscando reduzir as desigualdades de gênero e raça nas universidades públicas. Desde 2005, programas como o Programa Mulher e Ciência têm apoiado mulheres nas áreas Exatas e Engenharias, destinando mais de R\$ 20 milhões em 700 projetos. Além disso, o Programa de Iniciação Científica nas Ações

Afirmativas (PIBIC-AF), criado em 2009, fortaleceu instituições que adotaram políticas afirmativas. Outras ações notáveis incluíram a parceria com o Instituto Rio Branco, que, desde 2002, já concedeu bolsas a 52 brasileiros negros para promover a diversidade racial na carreira diplomática. Em 2023, novas iniciativas ampliaram o apoio com bolsas internacionais voltadas para mulheres negras, indígenas, quilombolas e ciganas. O CNPq também analisa a inclusão de marcadores de orientação sexual e identidade de gênero no Currículo Lattes, sinalizando um compromisso crescente com a inclusão e diversidade no ambiente acadêmico.

Apesar dessas iniciativas representarem importantes avanços, os dados revelam que ainda há um longo caminho para se alcançar uma representação mais equitativa e inclusiva em todas as áreas do conhecimento. O racismo, infelizmente, continua a ditar as regras de exclusão, moldando tanto as práticas institucionais quanto os discursos que ecoam nos ambientes acadêmicos.

Quando analisamos o enunciado do docente — "a bolsa não é de vocês" — sob a luz desses dados, torna-se evidente que as desigualdades são históricas e culturais, enraizadas em estruturas que persistem ao longo do tempo e se manifestam, especialmente, através da linguagem. O Painel de Fomento em Ciência, Tecnologia e Inovação, que destaca essas desigualdades, apenas reforçou o quanto essas questões são perpetuadas e como elas afetam de forma desproporcional grupos marginalizados, como mulheres negras, LGBTQIAPN+ e periféricos.

Assim, o discurso aparentemente isolado e lacrador do professor se tornou um reflexo de um sistema maior, onde a exclusão e a marginalização são reforçadas, não apenas por meio de práticas visíveis, mas também pelos não-ditos, pelas sutilezas e nuances que permeiam o racismo estrutural na sala de aula universitária e ambientes acadêmicos. É nesse contexto que se vê a urgência de expandir as políticas afirmativas e promover a verdadeira inclusão, não apenas por meio de ações pontuais, mas por uma mudança cultural que transforme profundamente a maneira como as instituições lidam com a diversidade.

As desigualdades aqui brevemente apresentadas são históricas e culturais e têm perdurado ao longo dos anos. Elas estão imbricadas com as estruturas da sociedade ainda patriarcal e racista que são replicadas na academia (Brasil, 2023a).

Ora, a violência é um dos Nomes do Real porque promove desposseção do corpo produzindo efeitos nefastos de exclusão, principalmente negros e periféricos. Mas, isso não se dá sem a decepção narcísica tão necessária à resistência visceral e outras subjetividades de indignação fora do racismo estrutural. Assim, não basta apenas ser professor é preciso uma educação para a consciência crítica que reformula o pensamento e a ação sintomática, ultrapassando o lugar já perlaborado de vítima. A branquitude a todo instante lembra que nem só de desejo se constitui um corpo negro e periférico, mas também do escorrer suor, lágrimas e luta.

Organizando a desesperança e o ódio como recursos políticos

Diante do enunciado do professor, naquele momento, as subjetividades de indignação produzidas pelos corpos periféricos nos lançaram em dois territórios distintos: a desesperança e o ódio. Esses dois afetos são, em geral, vistos sob uma ótica binária que alimenta uma lógica moral fortemente enraizada na tradição cristã. Nesse sistema, certos sentimentos são exaltados como bons, enquanto outros são condenados como ruins. No entanto, a psicanálise e a educação não seguem esse sistema binário. Pelo contrário, elas se baseiam em uma ética do desejo que valoriza cada afeto em sua singularidade no campo subjetivo e educacional. Afetos como desesperança e ódio não devem ser reprimidos ou reduzidos a rótulos simplistas, mas sim compreendidos em toda sua complexidade e potencial transformador.

Lacan, por exemplo, ao dizer “Eu aguardo, mas não espero nada” (Lacan, 2006), criticou a atitude passiva da espera. Ele nos convidou a ocupar uma posição de ação no presente, onde o ato de

“aguardar” se diferencia da “espera” de um ideal messiânico de futuro. Nesse sentido, há uma distinção ética significativa entre os termos “esperar” e “aguardar”. O primeiro implica numa ausência subjetiva em direção a um ideal de futuro, já o segundo envolve uma postura ética de presença numa escuta atenta que não depende de projeções idealizadas. Como evidenciado por Lacan, o desejo não é uma promessa, mas uma força que mobiliza a ação no presente, portanto, não é uma força que se projeta em uma expectativa de cumprimento futuro. O desejo não se alinha com a promessa de algo que virá a ser, mas com a falta e a busca incessante que dão movimento ao sujeito. Nesse sentido, o desejo está ligado ao ato de esperar, no sentido de sustentar a ação, mas sem a garantia de realização ou de resposta.

Mas, na sociedade brasileira esperar é um sintoma social que instrui as mulheres a tolerarem a violência e a reproduzi-la, na esperança cristã de que, ao se dedicarem, os homens agressores possam mudar. Aqui, a esperança está associada à tolerância e à repetição de uma dinâmica violenta desferida contra o corpo feminino. A sociedade brasileira, por meio de normas e práticas culturais advindas da moral religiosa, induz corpos femininos a esperarem que, ao se dedicarem e suportarem situações de violência, possam transformar o comportamento do Outro. Trata-se de uma esperança sustentada por um ideal cultural no campo do desejo do Outro, que frequentemente, se revela mortífera e nefasta para quem a sustenta. Neste aspecto, a resiliência religiosa molda o gozo e subjuga o sujeito a uma lógica de obediência, ao mesmo tempo em que não reconhece as interseções entre desejo e alienação, ignorando como as estruturas sociais invisibilizam corpos que, ao se depararem com o simbólico, muitas vezes, são relegados a papéis subalternos.

Esse sintoma social brasileiro é visível também na constituição das relações familiares, quando a criança, ao se perceber em posição de falta em relação à mãe, transfere sua esperança para o pai, aguardando que ele a posicione em seu desejo. A frustração e a ausência de resposta do pai a empurram de volta para a mãe,

criando um ciclo de amor-ódio que se perpetua como uma forma de esperança ressentida. Assim, a esperança — que poderia sustentar o movimento do desejo — assume um papel de manutenção da passividade e do ressentimento. Desse modo, a esperança, nesse contexto, deixa de ser um motor de transformação e passa a reforçar uma posição de paralisia e de repetição das violências.

No entanto, a partir da noção lacaniana de que o desejo deve sustentar a ação presente, sem garantias de realização, propõe-se que a sociedade brasileira abra mão dessa esperança colocada num lugar de expectativa passiva de transformação do Outro. Depois dessa renúncia, é preciso substituí-la por uma ação imediata e corajosa no presente, que, mesmo sem garantias, permite a possibilidade de ruptura e de criação de novos percursos de desejo. Paulo Freire nos lembra de que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade, sem a qual não há cultura e nem história (Freire, 2000). Uma vez colocada a desesperança num lugar de expectativa ativa de transformação do sujeito de desejo, o ódio pode se levantar para desorganizar as subjetividades da indignação.

No contexto da sociedade brasileira, o ódio possui um papel estruturante e histórico. A formação social do país foi enraizada na eliminação e subjugação de grupos considerados "outros", como os povos indígenas e os negros escravizados. Esse ódio se revela como um "gozo exterminador", colocando em destaque que a sociedade brasileira se construiu pela aniquilação e esvaziamento do diferente, o que faz do ódio um laço social que atravessa as relações sociais e culturais. No plano das relações de gênero, o ódio ao feminino se manifesta de diversas formas, como a traição, o uso abusivo do corpo das mulheres em relações de poder (como explicitado nos casos de assédio e abuso sexual), a desvalorização afetiva de amigos e a recusa de assistência a outros com base em critérios de gênero. Esse ódio expõe uma recusa do Outro feminino e um desejo de rebaixamento que está diretamente ligado à tentativa de destruição simbólica e discursiva desse Outro. Lacan chamou de segregação essa violência — um gesto de rechaço ao

outro que, na impossibilidade de ser compreendido, é anulado. A violência simbólica e a exclusão estão ligadas à dificuldade de dar significado ao que escapa ao campo do simbólico, e aquilo que não pode ser significado, que não cabe na ordem das palavras, costuma ser eliminado (Lacan, 1992).

O ódio, portanto, não se limita aos discursos explícitos de violência; ele pode ser uma força latente, internalizada, como ocorre no caso do neurótico. O neurótico é, frequentemente, um ressentido que não dissolveu seu complexo edípico: o ódio ao pai, que o separou da mãe, ou o ódio por ter sido impedido de amar a mãe. Esse ódio internalizado se transforma em um afeto que, não podendo se externalizar de forma saudável, consome o sujeito internamente. Nesse sentido, o ódio neurótico é um afeto desorientado, que revela a impossibilidade do sujeito de agir sobre seus impulsos agressivos, transformando-se em ressentimento passivo e perpetuando-se como um sofrimento subjetivo e social. Assim, o ódio se mostra como um afeto difuso e abrangente, que se adere tanto nos processos culturais quanto na constituição edipiana, estruturando relações de dominação e subjugação que atravessam e marcam a sociedade brasileira, em especial nas universidades.

Diante disso, surge a pergunta: Será que o ódio pode ser canalizado e reorientado para a destruição da opressão? Ana Maria de Araújo Freire, ao organizar as cartas do educador Paulo Freire, escolheu o título *Pedagogia da Indignação* para o livro como uma forma de expressar a combinação entre o ódio legítimo e a generosidade presentes no pensamento e nas ações do educador. Segundo ela, as verdadeiras ações éticas emergem dessa tensão paradoxal entre "amor e ódio" (Freire, 2000). Essa dialética entre sentimentos aparentemente contraditórios é o que possibilita uma ação transformadora, não apenas no contexto educacional, mas também na luta política de maneira mais ampla.

Ao justificar o título do livro, Ana Maria destacou que refletiu a indignação de Paulo Freire diante das injustiças, mas também sua capacidade generosa de amar. Esse posicionamento ético e sua

postura cidadã são elementos centrais em sua prática, que se manteve ancorada na esperança mesmo diante de situações difíceis e dramáticas. Para Freire, a esperança é o eixo que une ódio, indignação e amor, sendo a base para uma atitude transformadora. Ele acreditava que apenas a combinação entre esses sentimentos contraditórios pode gerar ações éticas genuinamente humanas, sustentando sua prática educativa e engajamento político.

Em vez de ser suprimido, o ódio deve ser reconhecido como um motor legítimo para a ação política, transformando-se em resistência dos sujeitos marginalizados. Em vez de pedagogizar ou neutralizar sentimentos considerados negativos, é essencial reconhecer sua legitimidade e seu potencial transformador. Quando canalizado, o ódio deixa de ser uma força meramente destrutiva e se torna um recurso político para a emancipação, capaz de impulsionar mudanças sociais significativas.

Freire alertou que o ressentimento passivo leva a um fatalismo que sentencia “a morte da história, o desaparecimento da utopia e o aniquilamento do sonho” (Freire, 2000). Esse tipo de fatalismo despolitiza a educação, transformando-a em um mero treinamento técnico, sem espaço para reflexão crítica. Para ele, a verdadeira ação ética emerge do encontro entre o amor e o ódio — sentimentos aparentemente contraditórios, mas que, juntos, impulsionam o movimento histórico. O ódio legítimo e o amor transformador são forças dialéticas que, em vez de se anularem, fortalecem o sujeito na sua luta por justiça social.

Por outro lado, Freire nos alertou que a esperança, especialmente quando interpretada a partir do paradigma cristão, pode facilmente se transformar em uma força paralisante. Sustentada por promessas de redenção e felicidade futura, essa forma de esperança pode impedir o sujeito de agir no presente. Nesse sentido, é a desesperança ativa que permite que o indivíduo se mova, sem se apoiar em ilusões redentoras. Para Freire, a esperança deve ser um ato de comprometimento com a transformação e a ação no presente — uma esperança que atua, que impulsiona e que sustenta o sujeito em sua capacidade de intervir

no mundo para transformá-lo (Freire, 2000). Apenas dessa maneira, a educação se torna um lugar para que a desesperança e o ódio encontrem outra saída que não seja o ato violento e em oposição ao ressentimento passivo que paralisa e desativa sujeitos em situações de opressão.

Oficina da Escrita Gustavo de Lacerda e Projeto Cresol – Lugares da indignação como dispositivos de ruptura

Reconhecer afetos oriundos da subjetividade da indignação como o ódio e a desesperança geram motores legítimos para a ação política e a transformação social. Eles são frequentemente condenados ou vistos de forma negativa, a educação propõe compreendê-los em sua complexidade e potencial transformador. A esperança passiva, alimentada por promessas de um futuro ideal, pode se tornar um obstáculo, promovendo um ressentimento diante da opressão. Já o ódio, quando canalizado, pode se tornar recurso de resistências, especialmente para grupos marginalizados. No contexto da sociedade brasileira, o ódio se estrutura historicamente na subjugação do outro e atravessa relações de poder e gênero. Como vimos, para Paulo Freire, a combinação entre amor e ódio gera ações éticas, sustentando uma prática educativa crítica e engajada. Assim, em vez de suprimir sentimentos oriundos da indignação, é necessário reorientá-los para fortalecer a luta por justiça e evitar o ressentimento que gera passividade e fatalismo.

O reconhecimento do ódio e da desesperança como forças legítimas para a transformação social encontrou um lugar para seu exercício na direção de movimentos concretos de inserção e emancipação de corpos historicamente marginalizados. Recentemente, um marco histórico foi alcançado no Programa de Doutorado em Estudos Clássicos da Universidade de Coimbra, com a entrada de sete novos alunos (quatro mulheres negras, dois homens negros e uma mulher branca, advogada de direitos humanos). A conquista foi fruto do Coletivo de Pesquisa Ativista

em Psicanálise, Educação e Cultura liderado pelos psicanalistas Jairo Carioca² e Ronald Lopes³ em parceria com o professor Dr. Brian Kibuuka.⁴ Conquista essa que representou não apenas a quebra de barreiras raciais, mas também um importante gesto de ressignificação e empretecimento de espaços acadêmicos historicamente hegemônicos, transformando-os pela presença e protagonismo negro. A iniciativa ganhou visibilidade e chamou a atenção da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), que propôs uma parceria com o Coletivo responsável pelo projeto. O objetivo dessa colaboração é expandir seu alcance, permitindo que um número maior de pessoas negras tenha a oportunidade de ingressar no doutorado na Universidade de Coimbra. A proposta visa transformar o que hoje é visto como um feito inédito em algo comum e acessível, desafiando as barreiras históricas de exclusão e consolidando a presença de acadêmicos negros em uma das universidades mais conservadoras e respeitadas da Europa.

Essa parceria marcou um avanço significativo no campo da educação e da inclusão, ao quebrar paradigmas e abrir portas para que mais negros possam ocupar espaços de destaque em instituições de prestígio internacional. O projeto, ao promover essa democratização do acesso, também simboliza um movimento de resistência contra as estruturas que tradicionalmente excluíram corpos negros do ambiente acadêmico europeu, transformando essa presença em um marco de igualdade e justiça social.

Foi a partir dessa proposta, que surgiu o projeto "Oficina da Escrita Gustavo de Lacerda", uma homenagem ao jornalista negro catarinense que fundou a ABI em 1908. O nome do projeto carrega um simbolismo poderoso, honrando a memória de um pioneiro da comunicação que, em seu tempo, também lutou por espaços de representatividade e voz para os marginalizados. Dessa forma, o projeto não apenas cria oportunidades educacionais, mas também

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

³ Doutorando em História pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

⁴ Professor Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana.

celebra o legado histórico de luta pela inclusão e diversidade, trazendo à tona uma nova geração de intelectuais negros que farão história em ambientes acadêmicos tradicionais.

Essa ocupação de espaços de poder através da indignação, no entanto, não se deu apenas no campo acadêmico. Em uma iniciativa que articula a ética psicanalítica com uma ação social direta, o Projeto Cresol foi criado no bairro de Campo Grande, o mais populoso da América Latina, situado simbolicamente às costas do Cristo Redentor. Fundado por Jairo Carioca e Ronald Lopes, o Projeto Cresol se configurou como uma clínica de rua que responde às necessidades emergenciais de indivíduos em situação de extrema vulnerabilidade, oferecendo não só atendimento terapêutico, mas também condições mínimas de higiene e alimentação. O surgimento desse espaço foi motivado pela interpelação direta de um sujeito em situação de rua, que expressou seu desejo de fazer terapia, mas que era constantemente impedido por duas questões fundamentais: a fome e o cheiro. Como ele mesmo disse: “Eu tô fedendo e com fome”. Essa fala nos remeteu à urgência de atender a dignidade humana de maneira integral, conforme implicou Betinho: “Quem tem fome tem pressa” (Betinho, 1994). Assim, o Projeto Cresol se constituiu como um espaço onde a educação e a psicanálise se realizaram em ato, implicando-se na realidade social para transformar as subjetividades que ali transitam.

Contudo, essa ocupação de espaços de poder, tanto no campo acadêmico quanto nas iniciativas sociais, demonstra uma dinâmica de resistência que desafia as estruturas de exclusão e marginalização. O Projeto Cresol, por exemplo, ao emergir como uma clínica de rua no coração da periferia, simboliza essa ruptura com a lógica cartesiana do “centro da cidade”, que privilegia o visível e o palpável como formas legítimas de existência. Assim como a Universidade de Coimbra é um espaço tradicionalmente inacessível para corpos negros, as ruas de Campo Grande também se configuram como espaços onde o não-ser — o invisível, o marginalizado — afirma sua potencialidade. Tanto a expansão do

doutoramento para negros em uma universidade europeia quanto a criação de um espaço terapêutico na periferia brasileira são manifestações concretas de uma educação e prática que se fazem nas margens, desafiando o poder centralizador que historicamente nega a presença desses corpos e vozes. Dessa forma, a ética psicanalítica e a educação periférica se encontram como forças de transformação, reivindicando um novo lugar de pertencimento, onde o invisível finalmente é visto e o inaudível, ouvido.

Os corpos negros, corpos periféricos, nunca se encaixam nas estruturas ideológicas do império (Dussel, 1977). Para realmente ouvi-los, é necessária uma educação que abandone o centro, uma educação periférica, que ecoe nas fronteiras do inaudível, nas margens do não-dito. Contudo;

Ao examinarmos o papel tradicional das universidades na busca da verdade e na disseminação do conhecimento, torna-se alarmantemente claro que essas instituições, historicamente, têm reforçado e sustentado preconceitos. A supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo corromperam a educação de tal forma que ela se afastou de seu potencial de ser uma prática de liberdade (hooks 2017).

Para que a educação se torne verdadeiramente libertadora, ela deve desafiar essas estruturas centrais de poder, rompendo com as noções de superioridade intelectual e moral que perpetuam opressões e silenciamentos históricos. Tanto a ocupação acadêmica em Coimbra quanto a intervenção social do Projeto Cresol também revelaram que a combinação entre ódio e esperança — afetos que, longe de serem suprimidos, são potencializados e canalizados para a ação — pode levar à construção de novos espaços de poder e à quebra de paradigmas sociais. A presença de corpos negros em universidades elitistas e a criação de clínicas de rua para atender àqueles que, pelas normas sociais, não têm sequer o direito de se expressar subjetivamente, constituem atos éticos de resistência e emancipação. Desse modo, a dialética entre amor e ódio, tal como proposta por Paulo Freire e articulada pela ética do desejo na

educação, deixa de ser um conceito abstrato e se concretiza em práticas que reconfiguram a sociedade.

Essa perspectiva é reafirmada quando Freire se posiciona como um cristão progressista, invocando um significativo revolucionário ao aproximar a espiritualidade de uma prática libertadora. Segundo o educador, foi no encontro com a figura de Cristo que ele se conectou mais profundamente aos favelados e se aproximou do pensamento marxista, buscando compreender melhor as dinâmicas de pobreza, desigualdade e injustiça social (Guareschi, 2002). Nessa confluência entre cristianismo e marxismo, Freire se vale da metáfora do Evangelho Joanino, sobre a encarnação de Cristo, para propor que o educador seja também um verbo que se fez carne. Com base nessa premissa, Freire deixou reflexões como: “ninguém ensina nada a ninguém: deixamos um pouco de nós nas pessoas com quem entramos em contato”, e “a essência do ato pedagógico são as relações que estabelecemos” (Freire, 1987). Essas frases sintetizam seu conceito de *Palavração*, que implica a indivisibilidade entre o conteúdo do que se diz e o método do que se faz.

Freire ultrapassou a simples transmissão de conhecimento, postulando que o educador deve estar implicado em ato. Ou seja, suas palavras e ações devem ser congruentes, de modo a testemunhar uma presença que simultaneamente anuncia, denuncia e contradiz as estruturas opressoras. É nesse sentido, que ele concebeu a educação como uma forma de intervenção política e ética, onde o verbo se tornou carne na prática educativa que ressignificou a experiência de ensino-aprendizagem. Freire desafiou a dicotomia entre dizer e fazer, propondo uma prática pedagógica que incorpora o conteúdo à prática metodológica, criando, assim, uma pedagogia transformadora e engajada.

As intersecções entre psicanálise, educação e justiça social apontam para a necessidade de uma prática ético-política, que transgrida a passividade imposta pela tradição cristã e pela lógica colonial. A psicanálise, ao valorizar cada afeto em sua singularidade e recusar uma categorização moralista de

sentimentos como ódio, raiva e desesperança, se alinha à pedagogia crítica de Paulo Freire, que entende a educação como um ato de implicação entre o que se diz e o que se faz. Ambas, psicanálise e pedagogia freireana, reconhecem o potencial transformador dos afetos e situam-se como práticas de resistência e criação, como expresso na metáfora freireana do “verbo encarnado” e no conceito de *Palavração*.

Em um contexto de colonização simbólica e epistemológica, a ocupação de corpos negros nos espaços acadêmicos hegemônicos, como o Doutorado em Letras Clássicas na Universidade de Coimbra, é um ato de insurgência que questiona os limites da universidade e reivindica a presença negra, não como fato isolado, mas como direito cotidiano. Esse movimento, impulsionado pela parceria entre o Coletivo de Pesquisa Ativista em Psicanálise, Educação e Cultura e o professor Brian Kibuuka, subverteu a colonialidade do saber ao empretecer um espaço tradicionalmente eurocêntrico. Simultaneamente, iniciativas como o Projeto Cresol, uma clínica de rua no bairro de Campo Grande, Rio de Janeiro, estendem a prática psicanalítica para o cuidado imediato de populações vulneráveis, onde a fome e a indignidade são as primeiras questões a serem abordadas antes da escuta terapêutica.

Assim, a prática clínica se articula à freireana ao romper com a neutralidade e ao implicar o sujeito e o analista no campo da ação social. O legado de Freire, ancorado na combinação paradoxal entre amor e ódio, convoca-nos a reconhecer o potencial emancipatório dos afetos quando canalizado para a destruição das estruturas de opressão. Frente ao risco de a esperança paralisá-los, sujeitos em situação de opressão precisam integrar o ódio e a desesperança ativa como motores de transformação, deslocando a expectativa redentora por um compromisso ético com a ação no presente. A psicanálise e a educação, nesse contexto, não são meros instrumentos de adaptação ou assimilação, mas dispositivos de ruptura e emancipação que desafiam a colonialidade do ser e do saber, constituindo-se como práticas revolucionárias de intervenção no real.

No enunciado “a bolsa não é de vocês”, há um subtexto explícito de escassez, um discurso que se ancora no óbvio e se alinha às estruturas do capital, refletindo a lógica da exclusão. O educador que se posiciona no centro desse sistema de poder e privilégio, inevitavelmente reforça as engrenagens que sustentam o rechaço ao outro e à diferença. São esses dois últimos que, por sua própria natureza, ameaçam desestabilizar a hegemonia estabelecida (Ribeiro 2011). Os corpos marginalizados acabam por aparecer como desumanizados, alvos de horror, e, em sua desumanização, tornam-se legitimados como passíveis de violência e aniquilação. Assim, cabe ao educador a tarefa de retirar os véus que encobrem as realidades oprimidas, desvendando o que está oculto, não para revelar novas obviedades, mas para expor a própria obviedade que se toma como verdade incontestável. Aquilo que é chamado de “crise educacional” no Brasil, não é uma crise; é, na verdade, um programa; uma estratégia meticulosamente planejada para manter as desigualdades e o controle social (Ribeiro, 2011).

Somente um educador que compreenda que o futuro não nos molda passivamente, mas que nós mesmos o recriamos em nossa luta coletiva, será capaz de se abrir verdadeiramente às fissuras do não-saber (Freire, 2000). Esse tipo de educação não nega os riscos, mas, ao contrário, os assume e incentiva homens e mulheres a enfrentá-los com consciência crítica (Freire, 2000). Fora dessa abertura à vulnerabilidade, a educação se torna opaca, surda ao que pulsa nas margens e às vozes periféricas que clamam por reconhecimento. Assim como o poeta, é preciso habitar a “terceira margem”, um “entrelugar” – espaço de subversão e alteridade, que permite uma visão mais ampla da realidade para enxergar as margens em sua totalidade (Rosa, 1988). Apenas quem carrega a subversão nas palavras e nos gestos pode contestar o sistema em sua profundidade e, através de uma escuta não-pedagogizada, engajar-se na única transformação autêntica: a que nasce do avesso, da subversão de tudo aquilo que sustenta o *status quo*.

A Branquitude e o Gozo do Masoquismo Narcotizante do Capital

A declaração do professor e coordenador de pós-graduação, “A bolsa não é de vocês”, revela uma estrutura de exclusão que transcende o episódio pontual e denuncia a profunda matriz racista e patriarcal que permeia as instituições acadêmicas. Ao negar o direito de estudantes negros e de classes populares ao acesso igualitário a bolsas de estudo, o discurso escancara a lógica colonial que ainda estrutura os processos de distribuição de recursos e de acesso ao conhecimento. Apesar das conquistas da sociedade civil como o Coletivo de Pesquisa Ativista Psicanálise, Educação e Cultura, associadas às políticas de ação afirmativa e inclusão — como as cotas raciais e o crescente protagonismo negro, em espaços acadêmicos de prestígio, como o doutoramento na Universidade de Coimbra —, a exclusão sistemática de corpos marginalizados permanece como uma prática institucional enraizada. Mesmo em programas progressistas, a concessão de bolsas segue perpetuando relações de poder que silenciam e deslegitimam a presença desses sujeitos no ambiente acadêmico, revelando a persistência de uma estrutura meritocrática excludente.

A educação, em sua essência, deve ser compreendida não como um sonho impossível de ser realizado ou concessão esporádica, mas como um direito inalienável e intransferível. Nesse sentido, a defesa da democratização da educação é, ao mesmo tempo, a reivindicação da presença de estudantes negros e periféricos nos espaços acadêmicos como um direito, e não como um favor. Entretanto, qualquer debate contemporâneo sobre racismo seria insuficiente sem a compreensão de que o capitalismo é um elemento estruturante de todas as formas de exploração. Este sistema não apenas estabelece, mas também depende de hierarquias raciais para aprofundar os processos de expropriação que o sustentam (Fanon, 1968). A universidade, enquanto parte dessa engrenagem, opera sob essa lógica capitalista, convertendo estudantes em unidades de consumo, mesmo quando se apresenta como uma instituição pública. A frase “não é de vocês” explicita

essa mercantilização da educação, reforçando a privatização disfarçada que se esconde por trás de discursos meritocráticos.

Existem momentos em que a linguagem ultrapassa a mera descrição da realidade e se torna uma ação performativa, um ato que, ao ser pronunciado, transforma o mundo. Conforme Austin (1990), ao enunciarmos determinadas palavras, estamos construindo realidades; a linguagem, portanto, é um fenômeno volátil e dinâmico, cujos significados estão em constante mutação. Derrida (2001) reforçou essa ideia ao destacar que os significados nunca são fixos, escapando continuamente de qualquer tentativa de controle absoluto. Quando um coordenador do campo universitário afirma que a bolsa não pertence aos estudantes — que constituem o próprio corpo vivo da universidade — ele simboliza uma negação do princípio democrático da educação pública, ao mesmo tempo, reafirma a lógica privatista e meritocrática que organiza as práticas institucionais. Esse discurso aponta que a universidade pública, ao operar como uma entidade privada está fundamentada na exclusão e na hierarquização social. A democracia na universidade se torna luxuosa e requintada construída sobre cadáveres discentes.

O capitalismo, enquanto sistema econômico se baseia na produção e acumulação de riquezas. Nesse processo, a população negra desempenha um papel central, obrigando oferecer a força de trabalho no limite da gratuidade, mas essencial para o funcionamento da máquina econômica (Davis, 2016). No setor privado, isso se traduz em lucros; no público, deveria implicar no desenvolvimento da nação. No entanto, uma característica fundamental do capitalismo é a concentração de riqueza nas mãos de uma minoria privilegiada — a branquitude — enquanto a maioria, composta pelo proletariado, luta pela sua sobrevivência por meio da venda obrigatória de sua força de trabalho (Mandel, 1985). É justamente esse grupo minoritário composto pela branquitude que financia fundações privadas responsáveis por terceirizar as gestões e manutenções do ensino público. São eles que definem a matriz curricular, planejam a educação como um todo, sem nunca terem

pisado, muitas das vezes, em uma universidade pública. Esse ciclo de exploração, baseado em hierarquias raciais e sociais, é replicado dentro da universidade, onde a concessão de bolsas de estudo, principalmente para estudantes negros e periféricos, é frequentemente vista como um favor, e não como um direito.

A educação, enquanto função do Estado é um fenômeno histórico e político. No entanto, a universidade pública que temos reflete os interesses do Estado capitalista, que molda a educação conforme seus próprios objetivos, e não em prol de uma emancipação social ampla. A ideologia capitalista contemporânea, centrada no conceito de empregabilidade, reduz a educação à formação de um “cidadão mínimo”, desprovido de capacidades cívicas plenas (Frigotto, 2003). O documento da Diretoria de Análise de Resultados e Soluções Digitais (DASD), do CNPq, revela a perpetuação das desigualdades raciais e de gênero no financiamento de pesquisas no Brasil, explicitando o gozo sádico narcotizante do capital pela branquitude. Mulheres e pessoas negras, especialmente em áreas de prestígio, como as bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ), são sub-representadas. A interseccionalidade agrava ainda mais essa realidade, com mulheres negras, sendo particularmente excluídas dos processos de distribuição de recursos acadêmicos.

Embora o CNPq tenha implementado programas de inclusão, como o Programa Mulher e Ciência e o PIBIC-AF, tais iniciativas revelam-se insuficientes para superar as profundas desigualdades estruturais que permeiam o sistema acadêmico brasileiro. Esses programas, apesar de bem-intencionados, evidenciam a ausência de um comprometimento efetivo do Estado em promover a verdadeira democratização do acesso ao ensino superior. O Estado, enquanto mantenedor e administrador da educação, não demonstra interesse em transformar a educação em um espaço de formação cidadã plena. Em vez disso, tem se limitado a garantir direitos mínimos, destinados apenas à sobrevivência dos sujeitos dentro da lógica capitalista (Hobsbawn, 2010). O ensino deveria ter como objetivo a emancipação e a formação integral do indivíduo, e

não servir como instrumento de reprodução das desigualdades e da precarização da cidadania.

Para que essa visão de uma educação transformadora se concretize, é imprescindível que gestores, coordenadores e educadores assumam um papel ativo na desconstrução das estruturas de poder que sustentam o capitalismo. Apesar de o capitalismo contemporâneo ter incorporado alguns princípios originalmente propostos por teses socialistas — como os direitos à educação, saúde, moradia, transporte e emprego —, ele ainda opera de maneira excludente, mantendo milhões de pessoas à margem desses direitos fundamentais. Esse modelo não apenas perpetua as desigualdades sociais, como também enfraquece cotidianamente a democracia. Educadores que se recusam a adotar uma postura crítica diante dessa realidade correm o risco de se alinhar aos interesses do capital, comprometendo, nesse processo, não apenas a formação de seus alunos, mas também a integridade de suas próprias convicções. Compreender a atual crise da educação é, em última análise, compreender a crise do capitalismo em si (Frigotto, 2003). A democracia, como advertiu Maria Carolina de Jesus (1960), “está perdendo os seus adeptos. No nosso país, tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os políticos, fraquíssimos. E tudo o que está fraco, morre um dia”. Essa fragilidade aponta para a necessidade urgente de reavaliação e reformulação de um sistema que, ao desfalecer, ameaça também o futuro da cidadania e da educação crítica.

Considerações finais

Buscamos, neste texto, evidenciar a persistência de um sistema acadêmico profundamente enraizado em dinâmicas de exclusão racial e de gênero, estruturado pelo capitalismo e suas hierarquias. Nessa perspectiva, a declaração “a bolsa não é de vocês” é mais que uma simples negação de direitos: ela é o reflexo cristalino de uma lógica colonial e patriarcal que marginaliza corpos negros,

periféricos e femininos, perpetuando uma violência simbólica que os impede de se reconhecerem como sujeitos plenos de direitos no ambiente universitário. Esse discurso, que reverbera em cada canto das instituições de ensino, é a manifestação viva de um racismo estrutural que opera em conluio com o capital para manter as desigualdades e a exclusão.

Ao negar acesso pleno e justo à educação, o sistema educacional reafirma o papel das universidades como reprodutoras das mesmas relações de poder que estruturam o capitalismo. Não se trata, como se demonstra aqui, de uma crise do sistema educacional, mas de uma estratégia programática cuidadosamente desenhada para perpetuar a subordinação dos sujeitos historicamente oprimidos. A educação, ao invés de ser espaço de emancipação e libertação, transforma-se em um aparelho ideológico que despersonaliza, desumaniza e mantém a supremacia de uma elite branca que detém o monopólio do saber e dos recursos.

O capitalismo, como matriz exploratória, constrói-se a partir de uma economia racializada, onde os corpos negros, periféricos e femininos ocupam, necessariamente, os níveis mais baixos dessa estrutura, fornecendo a mão-de-obra barata e a matéria-prima para a acumulação de riqueza. Nas universidades, essa lógica se reproduz na concessão de bolsas e recursos, onde políticas afirmativas, embora necessárias, são insuficientes para alterar a estrutura meritocrática excludente que mascara a violência do privilégio branco. Assim, o sistema educativo se configura como um campo de batalha, onde o direito à educação se torna uma concessão arbitrária, destinado a manter a ordem estabelecida e, conseqüentemente, a exploração.

É impossível dissociar o racismo do capitalismo. O primeiro sustenta o segundo, criando uma hierarquia de corpos e saberes que serve aos interesses de acumulação. A educação, como parte dessa engrenagem, age na manutenção de uma ordem social desigual, onde a presença de estudantes negros e periféricos não é vista como um direito, mas como uma ameaça à estabilidade do

sistema. A fala “a bolsa não é de vocês” é, portanto, um grito de poder que reafirma o controle da branquitude sobre os recursos e sobre o próprio destino das instituições acadêmicas.

Se a universidade pública pretende ser um espaço de emancipação, ela precisa, urgentemente, romper com esse pacto colonial e capitalista que a transforma em uma extensão do mercado. Não é possível conceber uma educação verdadeiramente democrática sem enfrentar de maneira radical o racismo estrutural e o patriarcado que sustentam a lógica de exclusão. A transformação desse espaço exige um comprometimento inegociável com a redistribuição de poder e o reconhecimento de que a luta pelo direito à educação é, em última instância, uma luta contra a exploração capitalista e a dominação racial.

A crítica aqui exposta não se limita a apontar as falhas do sistema; ela propõe a necessidade de uma reestruturação completa da educação como ferramenta de libertação. Paulo Freire já nos alertava sobre a importância de uma prática educativa que não fosse neutra, mas revolucionária. A educação precisa se configurar como um ato de denúncia e, ao mesmo tempo, como uma prática que anuncie a ruptura com as estruturas opressoras. Para isso, é imprescindível que educadores, gestores e estudantes se reconheçam como agentes de uma transformação que vai além do discurso e que se realize na prática cotidiana de subverter as relações de poder vigentes.

A indignação e o ódio, tão frequentemente condenados pela moral tradicional, devem ser aqui reivindicados como motores legítimos de ação política. Não, como forças destrutivas, mas como elementos de resistência visceral contra um sistema que insiste em desumanizar e silenciar. O racismo, enquanto uma ficção útil ao capital, só poderá ser derrotado por uma educação comprometida com a construção de uma nova realidade, uma educação que se negue a reproduzir os padrões de exclusão e que se torne uma prática emancipatória.

Em última instância, o enunciado “a bolsa não é de vocês” é a expressão de uma ordem que deve ser derrubada. Ele explicita a

violência da exclusão, mas também convoca à luta. É um chamado à insurgência dos corpos negros, periféricos e femininos que, ao longo da história, resistiram ao apagamento e à marginalização. A universidade deve ser reivindicada como um território de todos, onde o saber não seja um privilégio, mas um direito inalienável. E, essa transformação exige uma postura radical de enfrentamento ao capital e suas engrenagens, uma educação convocatória que se negue a ser instrumento de opressão e que se erga como arma de libertação.

Referências

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BETINHO. "Quem tem fome tem pressa". *In: A história de Betinho*. [documento da história oral], 1994.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Painel de Fomento em Ciência, Tecnologia e Inovação: Olhares e Possibilidades para a Pluralidade**. Brasília: CNPq, 2023a. Disponível em: <https://www.cnpq.br/>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Relatório de Iniciação Científica**. Brasília: CNPq, 2023b. Disponível em: <https://www.cnpq.br/>. Acesso em: 15 out. 2024.

CARDOSO, C. F. S. **A Afro-América: a escravidão no novo mundo**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1982. (Coleção Tudo é história, nº 44).

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

- DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DUSSEL, E. D. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola/Unimep, 1977.
- FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREUD, S. A interpretação dos sonhos. *In: Obras Completas de Sigmund Freud*. Vol. 4. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1900/2010b.
- FREUD, Sigmund. O inquietante. *In: Obras completas de Sigmund Freud*. Vol. 14. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1919/2010a.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FUNES, Eurípedes. O pós-abolição e a longa noite dos cativos. *In: FRIGOTTO, G. História da escravidão e abolição no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007, p. 120-136.
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In: GENTILI, P. (org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 77-108.
- GOMES, F.; DOMINGUES, P. **História social da escravidão e da liberdade no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- GUARESCHI, P. A. (org.). **Paradigmas da Psicologia Social Latino-Americana**: a perspectiva latino-americana. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

- GUATTARI, F. **Caosmose: Um Novo Paradigma Estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- HABERMAS, J. **Teoria da Ação Comunicativa**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- hooks, b. **Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- JESUS, C. M de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 3. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1960.
- LACAN, J. **O Seminário, livro 19 – ou pior (1971-1972)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.
- LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- LACAN, J. **O Seminário Livro 1: os escritos técnicos de Freud (1953-1954)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1986.
- LACAN, J. **O Seminário, livro 17: O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- LACAN, J. **O Seminário, livro 23: O sinthoma (1975-1976)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- LEVI, P. **Se Isto é um Homem**. Lisboa: Editora Bertrand, 2015.
- MANDEL, E. **O Capitalismo Tardio**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2018.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.
- RANCIÈRE, J. **O Dissenso: Política e Filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1995.
- RIBEIRO, D. **Ensaio insólitos**. São Paulo: Ludens, 2011.
- ROSA, J. G. **Primeiras estórias**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- SAFOUAN, M. **Estruturalismo e psicanálise**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- SANTIAGO, J. “Racismos: apenas existem raças de discursos” **Revista Derivas Analíticas: Revista digital de Psicanálise e Cultura da Escola Brasileira de Psicanálise**, Belo Horizonte, n. 22, março 25.

Disponível em: <http://revistaderivasanaliticas.com.br/index.php/racismo-discursos/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, E.; SOUZA, M. Memória e esquecimento na história brasileira. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 36, n. 72, 2016.

Professores Adjuntos homens nas creches municipais do Rio de Janeiro: formação continuada para quê?

Jonathan Ferreira Ribeiro
Ana Maria Marques Santos

Introdução

O presente artigo tem origem em pesquisa doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, a partir da apresentação no I Encontro de Egressas e Egressos do PPGEDUC, e que vem buscando investigar a trajetória de formação continuada dos Professores Adjuntos de Educação Infantil (PAEIs), homens, nas creches do município do Rio de Janeiro. Há anos vem se observando o aumento da presença masculina no trabalho com crianças pequenas nos espaços escolares. Muitos trabalhos acadêmicos nos revelam que o tema não é novo. Na cidade do Rio de Janeiro, a Educação Infantil já possui em seus editais e quadros a presença de Agentes de Educação Infantil (AEIs) e de Professores de Educação Infantil (PEIs), nos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI's), e nas creches do município.

A investigação nos sugere a necessidade de discutir as complexidades que aparecem no cotidiano desses profissionais, sua formação pedagógica inicial e principalmente, a continuada, no exercício do magistério na Educação Infantil. Destacam-se evidências de um certo estranhamento por parte de professores, gestores e comunidade escolar com a atuação de professores homens nesses espaços. A cultura patriarcal e misógina, marca de nossa sociedade, estabeleceu o ato de cuidar e educar de crianças

pequenas, como ‘naturalmente’ pertencentes à feminilidade, e ao “instinto” materno, ligadas e reforçadas pelo fato de o magistério ser um fazer sublime do feminino. Nosso foco, então, se mantém na compreensão de como esses Professores, do sexo masculino, se veem nas unidades escolares municipais? Como veem as questões de gênero e masculinidade na educação? Como têm observado práticas, dificuldades, preconceitos e desafios? Nesse sentido, como esses professores têm buscado formação complementar e ou continuada, em busca de auxílio e caminhos no trabalho com os pequenos? O cuidado na creche e na escola é um aspecto fundamental do processo educativo, que vai muito além das práticas higienistas e das noções tradicionais atribuídas ao fazer feminino. Nas primeiras etapas da educação, a relação de cuidado se torna a base para a construção de uma aprendizagem significativa, onde as crianças não apenas recebem informações, mas também desenvolvem habilidades socioemocionais.

Nessa direção, a Educação Infantil, a questão do Gênero, das Diferenças-Diversidade, e da Formação Docente, tendo como destaque a formação continuada, passam a ser mote da pesquisa e das reflexões presentes neste capítulo.

O docente homem na Educação Infantil

Ao realizarmos uma reflexão crítica do campo da Educação Infantil, temos como problemática central a função da docência predominantemente ocupada pelo gênero feminino. Mesmo que, em grande parte, as mulheres compõem a função do magistério com as crianças pequenas, notamos que há um número crescente de homens ocupando esses espaços. Para Silva (2014), por ser mulher, carinhosa e afetiva a sociedade elege o gênero feminino para atuação neste segmento, pois, acreditam que a mulher tem a capacidade e a habilidade de educar e formar as crianças. É como se essa “missão” fosse exclusiva de mulheres. Gostaríamos de esclarecer que a proposta de pesquisa não está voltada à crítica da

atuação do gênero feminino na Educação Infantil, mas sim, o fato de que os professores homens surgem como docentes nesses ambientes e acaba gerando estranhamento e, em muitos casos, rejeição da comunidade escolar, da família das crianças e, ainda dos funcionários das instituições, mesmo as públicas que, possuem professores homens nos seus quadros docentes.

Frente a esta situação, se faz necessário compreendermos as questões que permeiam à docência com crianças pequenas. Louro (2014, p. 88) traz um apontamento a respeito das construções sociais e culturais de gênero nas instituições de ensino e sobre o que divide o universo masculino e feminino. Para a autora, essa dicotomia se dá aos padrões historicamente marcados ao perfil docente e dos demais atores dos ambientes escolares que, em sua maioria, correspondem ao gênero feminino (Louro, 2014).

Quando um professor homem assume uma sala de aula da Educação Infantil, esse profissional começa uma “batalha” para demonstrar a todos da instituição e comunidade escolar que tem competência, aptidão e habilidades para o cargo, e que a sua sexualidade não é um perigo para os pequenos (Ramos, 2011). A respeito da sexualidade do professor homem, muitas vezes, nos deparamos com pensamentos do tipo: “se um homem escolhe a Educação Infantil para atuar, ele é homossexual ou um pedófilo”. Segundo Ramos (2011, p. 61):

Para serem aceitos pela comunidade escolar, os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a função no interior da instituição infantil exige a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças.

Ao pensarmos nos professores e professoras que estão nas salas de Educação Infantil, é importante atentarmos para o aspecto da formação, suas experiências e conhecimentos obtidos ao longo de suas trajetórias. Professores portadores de conhecimentos e comprometidos com a educação, provavelmente não terão dificuldades para compreender elementos fundamentais que permeiam o campo educacional. Derisso (2010, p. 57) afirma que a

pedagogia das competências reelaborou e incorporou, na última década do século XX, o construtivismo. Dessa forma, “[...] a pedagogia construtivista nos aparece mais pragmática, uma vez que coloca abertamente a preocupação com a adaptação do estudante à nova realidade do capitalismo globalizado”. A ideia da vinculação da formação educacional a determinados interesses da sociedade é reiterada por Silva (2014). O autor afirma que a formação dos professores é, em geral, estabelecida em conformidade com o tipo de profissional requerido por uma determinada sociedade, visando a sua autopreservação.

O interesse de investigação, deste projeto de tese reside em compreender a dinâmica que envolve a trajetória, a formação inicial e continuada e as práticas pedagógicas dos Professores Adjuntos da Educação Infantil, do sexo masculino, que atuam nas creches da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Esse espaço de atuação se faz importante, tendo em vista que o cargo é novo na Rede Municipal do Rio.

É importante frisar que a rede em questão já possui cargos diretamente ligados à Educação Infantil a saber: Professor de Educação Infantil (PEI), cujo primeiro concurso para ocupar essas vagas foi em 2010, sendo o Agente de Educação Infantil (AEI), concurso realizado em 2007.

Nas creches municipais do Rio de Janeiro, a tarefa de um PAEI, homem, não difere dos de uma PAEI mulher ou de uma PEI. Educar, dar banho, alimentar, trocar fraldas, vestir e ainda planejar e executar propostas pedagógicas para esse segmento. A partir dessas atribuições, a proposta de pesquisa visa dialogar como esses PAEIs homens, a respeito da docência na Educação Infantil, sobre a masculinidade na educação, seus desafios e perspectivas.

No município do Rio de Janeiro, há a presença de uma Gerência de Formação Continuada do Professor Regente. Esta informa que tem buscado ofertar possibilidades para que as/os professoras/es adjuntos, e nessa categoria, os homens que atuam nas creches municipais do Rio de Janeiro, possam aprimorar suas práticas pedagógicas, manterem-se atualizados em relação às

teorias e metodologias educacionais mais recentes, e promover um atendimento e ensino de maior qualidade para as crianças, desses espaços. A formação continuada também permite a reflexão sobre a prática profissional, o compartilhamento de experiências com outros colegas e a busca por soluções inovadoras para os desafios encontrados no dia a dia da sala de aula. Além disso, a diversificação das modalidades de formação (presencial, semipresencial e a distância) possibilita aos profissionais a escolha daquela que melhor se adapta às suas necessidades, disponibilidade de tempo e estilo de aprendizagem. Tudo isso contribui para uma educação mais eficaz e inclusiva nas creches municipais do Rio de Janeiro.

A Educação Infantil é um período crucial para o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, o cuidado é entendido como um ato pedagógico que abrange o acolhimento, a atenção às necessidades emocionais e o estímulo ao desenvolvimento das competências. Ao criar um ambiente seguro e afetuoso, os educadores favorecem a construção de vínculos de confiança, fundamentais para que a criança possa explorar, questionar e interagir com o mundo ao seu redor.

Além disso, é importante desconstruir a ideia de que o cuidado se restringe ao papel feminino ou a uma função exclusiva das mulheres. Na verdade, o cuidado deve ser visto como uma responsabilidade coletiva, que envolve professores, familiares e a comunidade. Essa ampliação do olhar permite que todos os envolvidos no processo educativo assumam a importância do cuidado, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

Outra questão relevante é que o cuidado deve estar entrelaçado com o currículo. Práticas que promovem o cuidado com o outro e com o ambiente, a convivência harmônica e a empatia são essenciais para formar cidadãos conscientes e responsáveis. O ato de cuidar é um componente das relações humanas que fomenta o respeito, a solidariedade e a colaboração.

Portanto, uma reflexão sobre o cuidado na Educação Infantil deve ser constante. Ele não deve ser visto apenas como uma exigência de higiene, mas sim como um pilar de formação que enriquece a experiência educativa, promove o bem-estar e estabelece as bases para um futuro mais justo e humano. O cuidado é, e deve continuar a ser, uma prática essencial na educação, que transforma e desenvolve saberes e relacionamentos, contribuindo para um desenvolvimento pleno da criança.

Professores adjuntos homens nas creches do Município do Rio de Janeiro

A escola da Educação Infantil, seus professores e todos os envolvidos na unidade escolar, na rede de ensino, é espaço para se refletir na desconstrução de que esse espaço é feminino e que a presença de um homem é ameaçadora, incompatível com a realidade: um fracassado trabalhador da indústria ou do comércio que tenta a sorte num trabalho mais “leve” de olhar crianças (Silva, 2014, p. 49).

Ao entrarmos em uma unidade escolar de Educação Infantil, a realidade que encontramos é de uma boa parte do quadro docente ser do sexo feminino. Mesmo diante dessa realidade, se olharmos com cuidado, encontraremos alguns homens, que rompem com o estereótipo de que o cuidado e a educação de crianças pequenas, de creches está ligado apenas às mulheres.

A prática pedagógica relacionada à educação é muito associada à figura feminina, tendo em vista toda a trajetória histórica, social e cultural, por trás da profissão de professora/professor. Observando a Educação Infantil, associada, muitas vezes, a uma concepção assistencialista, da qual não podemos dissociar o cuidar e o educar, ratifica-se o papel, na maior parte das vezes, das mulheres. Pensando por esse viés, nos perguntamos: como um homem vai cuidar de uma criança? Levar ao banheiro ou dar banho? E trocar fraldas?

Lançando o olhar numa perspectiva histórica, essa nos mostra que em diferentes momentos, as questões que envolvem as relações

sociais de gênero no campo profissional estão muito presentes. A figura masculina, especialmente ligada à docência e principalmente no cuidado da primeira infância, sempre foi visto como surpresa e estranhamento.

A imagem do homem, especialmente ligado à docência e no cuidado da primeira infância, é vista com certo estranhamento, principalmente com a associação da docência com o sentimento maternal, que para muitos é um aspecto natural das mulheres. Outro fator que contribui para tal estranhamento são os estereótipos criados principalmente apoiados em notícias da mídia (Moreno, 2017, p.13).

Diversos desafios são encontrados na carreira docente, principalmente quando esse professor é do sexo masculino. Mas, ainda que esses estereótipos relacionados aos professores homens, e arraigados na sociedade, ainda sim, esses conseguem se inserir nas escolas. Alguns autores como Ramos (2011), Monteiro e Altmann (2014), e também dados do Censo Escolar (2017), mostram que ainda são poucos os professores homens que atuam diretamente com as crianças, cerca de 6% a 2%. Segundo Pena (2018, p. 2):

Estudo oficial com os dados mais recentes da Educação Básica no Brasil, há hoje 575 mil docentes na Educação Infantil brasileira, sendo 554 mil mulheres e 21 mil homens. Ressalta-se que, em 2014, de acordo com o Censo Escolar, o número de docentes na Educação Infantil era de 15.703 professores e 483.082 mulheres dos professores na Educação Infantil, em âmbito nacional. Essa informação confirma um fenômeno presente no cotidiano de creches e pré-escolas, ou seja, de uma minoria de professores homens na educação da primeira infância. No entanto, sinaliza, também, que esse número tem aumentado nos últimos anos.

No ano de 2018, a Câmara Municipal do Rio de Janeiro através do Projeto de Lei nº 1086/2018, criou, no quadro permanente de pessoal do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro, a categoria funcional de Professor Adjunto de Educação Infantil, para atuar no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME). Essa categoria foi criada para os candidatos de ambos os sexos, com habilitação mínima de Ensino Médio completo na modalidade,

Curso Normal e carga horária de 40h semanais, com atribuições e responsabilidades genéricas que, segundo o Projeto de Lei nº 1086/2018:

Garantir a execução das rotinas diárias das turmas de Educação Infantil, em conformidade com o planejamento e com as orientações do Professor Titular e/ou equipe gestora;

Participar sistematicamente da execução de atividades que constituem cuidados essenciais referentes à alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer dos alunos;

Observar, no implemento de suas atividades, regras de segurança que devem ser asseguradas no atendimento às crianças e na utilização de materiais, equipamentos e instrumentos durante a execução das rotinas diárias;

Cumprir as orientações emanadas do Professor Titular da turma, da equipe de direção da Unidade Escolar e dos demais Órgãos da Secretaria Municipal de Educação.

Diante do exposto, nos deparamos com algumas questões muito específicas no tocante ao cargo supracitado. Durante muito tempo, o perfil de professor para esse segmento de ensino era prioritariamente, idealizado para mulheres, por haver uma ligação “natural” do cuidar e educar de crianças pequenas. No entanto, nos últimos anos, temos visto que essa concepção de “feminização” do fazer pedagógico na Educação Infantil, está sendo contestada e muitos estudiosos da área (Rocha, 1999; Galvão; Chesti, 2003; Kramer, 2005) têm enfatizado as complexidades que estão no âmbito do trabalho docente, nesse segmento. Outra questão que envolve o cargo é a docência compartilhada com o professor titular, o PEI (Professor de Educação Infantil). De acordo com o que discorre o Projeto de Lei:

- Executar as rotinas diárias da turma de Educação Infantil, inclusive em situações de ausência circunstancial do Professor Titular e nos períodos de atividade extraclasse do Professor Titular;
- Colaborar com o Professor Titular e/ou equipe gestora para a construção coletiva do projeto político-pedagógico;

- Atender diretamente às crianças em suas necessidades individuais de alimentação, repouso, higiene, asseio e cuidados especiais decorrentes de prescrições médicas;
- Contribuir com o Professor Titular e/ou com a equipe gestora, quanto à construção do planejamento das atividades pedagógicas e quanto à avaliação do desenvolvimento global dos alunos;
- Assessorar o Professor Titular e/ou equipe gestora no registro diário do comportamento e desenvolvimento dos alunos;
- Colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade escolar, sob a orientação da equipe gestora e/ou do Professor Titular;
- Participar, juntamente com o Professor Titular e/ou equipe gestora, das reuniões com os pais e responsáveis;
- Disponibilizar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades, em conformidade com as orientações do Professor Titular e/ou equipe gestora;
- Acompanhar os alunos em atividades sociais e culturais programadas pela unidade escolar, sob a orientação do Professor Titular e/ou equipe gestora. (Rio de Janeiro, 2018).

De acordo com o referido Projeto de Lei, as funções e atribuições previstas para a atuação no cargo, não fazem qualquer diferenciação se o profissional é do sexo masculino ou feminino. Por esta razão, essa pesquisa busca desconstruir o imaginário de que a docência na Educação Infantil é específica de um determinado gênero, o feminino, podendo, assim, se exercida também, por um profissional homem, com formação específica para o cargo. E, da mesma forma como o/a PEI, o Professor Adjunto tem as mesmas responsabilidades e atribuições para conduzir os espaços de interação da Educação Infantil independente se for homem ou mulher. Pensar como esses profissionais estão buscando formação ou se os órgãos públicos estão propiciando formação continuada para esses professores e, sobretudo, se essa formação tem contribuído nas práticas pedagógicas do dia a dia, nas creches municipais do Rio de Janeiro.

A necessidade de pesquisar essa temática surge quando, em 2019, a Prefeitura Municipal de Educação do Rio lança o Edital CVL/SUBSC nº 19 de 25 de janeiro de 2019, que regulamenta o

concurso público para Professor Adjunto de Educação Infantil (PAEI), que atuaria no âmbito da SME.

Ao serem direcionados aos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), foi percebido que todos os PAEIs atuariam na creche, sem a opção de atuação na pré-escola, mesmo o edital prevendo a atuação nessas turmas. Diante dessa situação, percebemos que só poderíamos escolher as turmas de berçário, maternal 1 e maternal 2. Ao chegar no EDI escolhido, após a posse no concurso, havia três PAEIs homens, que foram direcionados, cada um, para uma turma. A partir daí, começaram as reflexões a respeito de nossa atuação com crianças pequenas e começamos a enfrentar os olhares surpresos e “discriminatórios”: “Um tio homem”? “Professor com Mestrado, aqui”? “Com uma formação dessas... Cuidando de crianças?”.

O espaço escolar, sendo privilegiado para o aprendizado, também é um local fundamental para tratar dessa temática, no sentido de desconstruir esse preconceito, que ainda está enraizado na sociedade e precisa ser extinto dos sistemas de ensino municipais, tendo em vista a atual conjuntura social.

Pensar a formação continuada dos professores é vital se desejamos profissionais qualificados para atender as crianças na etapa mais importante da vida, a Educação Infantil.

Formação continuada, para quê?

Formar o professor, enquanto ator social, que se adequa à realidade onde intervém de modo participativo, implica uma valorização de práticas de cooperação durante os períodos de formação e o fomento de experiências promotoras de desenvolvimento de uma consciência participativa. Por outro lado, é necessária uma visão holística e integradora dos processos de formação, superando a perspectiva disciplinar, no sentido da promoção de uma atitude crítica fomentadora da dimensão autorreflexiva do conhecimento (Flores, 2000, p. 149).

Em tempos remotos, para se tornar professor, bastava que o indivíduo realizasse o Curso Normal, de nível médio. Os cursos de aperfeiçoamento de professores e professoras começam a

surgir no século XX, cursos estes que contribuíram para o surgimento dos cursos superiores em educação na Universidade de São Paulo. É importante lembrar que Anísio Teixeira, um dos pioneiros da Escola Nova, defendia que todos os professores precisavam de formação superior para contribuir no seu fazer docente. Para Nunes (2013, p. 38):

A formação inicial de professor(a), de acordo com diretrizes e leis, deu-se no curso de Pedagogia, na escola Normal Superior e na modalidade Normal do Ensino Médio, e a formação continuada, de forma variada, em diferentes agências. Em relação à formação de professores(as), pode-se perceber que se convive na sociedade com dois projetos: um que visa a qualidade total, defendido pelos tecnocratas, baseada numa concepção de economia de mercado neoliberal e na refuncionalização do Estado para mínimo, com saberes instrumentais e utilitários para atender o sistema capitalista com critérios mercadológicos, e o outro que visa a qualidade social, bandeira do movimento nacional de educadores, com base na concepção histórico-social e tendo o conhecimento como eixo de formação.

A formação continuada dos professores precisa ser entendida como prioridade no âmbito das esferas de governo. Entendemos que essa formação é um processo reflexivo e complexo, e que necessita várias reflexões, para que todos os atores, desse processo, possam ter uma formação capaz de promover ações significativas para as crianças, no cotidiano escolar.

A formação do(a) professor(a) como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos(as) envolvidos(as) nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores requer atualização constante (Nunes, 2013).

A Constituição Federal de 1988, garante o direito de todos e todas a uma formação de qualidade. Por esta razão, a formação docente deve atender as particularidades do trabalho educativo com as crianças. Essa formação precisa garantir que os professores obtenham formação teórica para melhor assimilarem, em suas

práticas pedagógicas, o conhecimento humanizado, mediando seus alunos e alunas na aquisição de seus próprios saberes.

Vale ressaltar que durante o levantamento realizado, nesta pesquisa, percebemos que muitos professores adjuntos concluíram o Ensino Superior, licenciaturas, mas ainda há professores sem formação continuada. Vimos também que, a grande maioria que já possui formação superior, encontram dificuldades para seguir para o mestrado ou doutorado, por questões de tempo, recursos e outras dificuldades. Alguns professores adjuntos não mostram interesse em dar continuidade à formação, salvo as formações oferecidas pela Escola Paulo Freire, que faz parte da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Segundo a Gerência de Educação Infantil, do município do Rio de Janeiro, a partir do currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do município do Rio de Janeiro, a formação continuada de professores adjuntos homens, nas creches municipais, destaca-se como fundamental para garantir um atendimento de qualidade e uma educação mais inclusiva e diversificada para as crianças.

Algumas considerações em caminho

Em caminho, podemos observar, tanto pela experiência prática vivenciada, quanto pelas produções desse campo, que se trata de tema relevante e urgente, sabemos, também da carência e ou ausência de qualificação da formação continuada para os professores que atuam com essas crianças. Formação esta que poderá auxiliá-los nas superações de desafios cotidianos. Dessa maneira, podemos reafirmar aos responsáveis pela formação continuada da Prefeitura do Rio de Janeiro, as verdadeiras necessidades dos professores para qualificarem-se e atenderem a demanda de alunos de maneira mais eficiente e assim propiciarem às crianças, experiências mais significativas de aprendizagem.

A formação continuada para professores adjuntos homens, nas creches municipais do Rio de Janeiro, é essencial para aprimorar as práticas pedagógicas, promover a atualização de conhecimentos e habilidades, garantir a qualidade da Educação Infantil, e contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores. A diversificação das modalidades de formação permite aos profissionais escolher aquela que melhor se adapte às suas necessidades, contribuindo para uma educação mais eficaz e inclusiva nas creches municipais. O fato da Gerência de Educação Infantil municipal, passar a considerar a inclusão de gestores e pessoal técnico-administrativo das creches municipais, nos processos formativos, alude a uma visão formativa mais integral e que poderá ser mais inclusiva e integradora à comunidade educativa.

A formação continuada também busca promover a reflexão sobre questões de gênero e fortalecer o papel dos profissionais na construção de um ambiente educacional mais acolhedor e igualitário, de olho em uma sociedade mais equânime e de relações menos violentas.

Referências

BAHLS, D. P.; MESOMO, L. A. C. Onde estão os profissionais do gênero masculino na educação infantil? Reflexões históricas sobre a docência com crianças pequenas. **Revista Inter Ação**, v. 44, n. 1, p. 243-257, 29 maio 2019.

BARBOSA, A. P. T. **Há guardas nas fronteiras**: discursos e relações de poder na resistência ao trabalho masculino na educação da infância (Rio de Janeiro, 2009-2012). Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2013.

CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(1): 241-282, janeiro-abril/2013.

FARIA, T. C. L. Magistério no Brasil: profissão feminina e masculina. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 10, v.10, n.19(10), p.40-51, jul./dez., 2016.

FÁVARO, J. D.; ROSSI, C. R. A figura do professor do sexo masculino na educação infantil. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v.22, n.42, p. 529-557, jul./dez., 2020.

GALVAO, A. C. T.; BRASIL, I. Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores. **Arq. bras. psicol.**, vol. 61, n.1, p. 73-83, 2009.

GALVAO, A. C. T.; GHESTI, I. A importância da educação nos primeiros anos de vida. *In: Anais do Simpósio Educação Infantil: construindo o presente*. Brasília: UNESCO, 2003, p. 99-115.

GONÇALVES, J. P.; FARIA, A. H.; REIS, M. G. F. A. Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n.3, p. 988-1014, set./dez., 2016.

GONÇALVES, J. P.; ANTUNES, J. B. Memórias de professores homens que trabalhara como docentes de educação infantil e suas representações sociais. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 6, n. 16, p. 134-253, 2015.

GONÇALVES, J. P.; PENHA, N. R. Professor homem na educação infantil: o olhar de acadêmicos e alunos egressos do curso de pedagogia. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v.17, n.32, p. 170-192, jul.-dez., 2015.

HAGUETTE, T. M. F. O objeto das metodologias qualitativas. *In: HAGUETTE, T. M. F. Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2017**. Brasília: MEC, 2017.

KIMMEL, M. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 4, n. 9, p. 103-117, out. 1998.

KIMMEL, M. Masculinidade como homofobia: medo, vergonha e silêncio na construção da identidade de gênero. **Revista do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social**, Natal, v. 3, n. 4, p. 97-124, 2016.

KRAMER, S. (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005b.

KRAMER, S. **Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professoras?** 28^a Reunião Anual da Anped. Caxambu/MG, 2005a.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cad. Pesqui.**, vol. 37, n.131, p.423-454, 2007.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, v. 4, p. 1-6. 2011.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. *et. al.* (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Caderno de Pesquisas**, v. 44, n. 153, p. 720-741, jul./set. 2014.

MORENO F. C. C. *et al.* Professores de creche e suas representações sociais sobre crianças de 0 a 3 anos. **Rev. Psicopedagogia**, vol. 34(105), p. 297-309, 2017.

MORENO, R. R. M.; LELIS, I. O. M. **Professores Homens na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro: Vozes, Experiências, Memórias e Histórias**. Rio de Janeiro, 2017, 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

NUNES, P. G. **Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio**

Verde (Go). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2013.

PENA, A. C. Histórias de Vida de Professores Homens na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 1, n. 1, p. 118-131, 11.

PENA, A. **Histórias de vida de professores homens na educação infantil**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 118-131, jan. /abr., 2016.

PENA, A. Professores homens na educação infantil: narrativas sobre gênero e cuidado. Trabalho apresentado no IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança. **Anais ...**, Goiás, 2018.

PEREIRA, M. A. B. **Professor-homem na educação infantil**: a construção de uma identidade. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na infância e adolescência). Universidade Federal de São Paulo, 2012.

RAMOS, J.; XAVIER, M. do C. A presença de educadores do sexo masculino na educação e cuidado de crianças pequenas. Fazendo Gênero 9. **Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

RAMOS, J. **Gênero na Educação Infantil**: relações (im)possíveis para professores homens. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Edital CVL/SUBSC nº 19 de 25 de janeiro de 2019**. Regulamenta o concurso público para provimento no cargo de Professor Adjunto de Educação Infantil do quadro permanente de pessoal do município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro, 2019, p. 1-36.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei nº 1086/2018**. Cria no quadro permanente do Poder Executivo do município do Rio de Janeiro a categoria de Professor Adjunto de Educação Infantil e dá outras providências. Disponível em:

<https://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1720.nsf/f6d54a9bf09ac233032579de006bfef6/23c4c68b6069cf908325834d005cc28f?OpenDocument/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil:** um estudo de professores em creches. 2005. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2005.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 5-22, jul./dez.1990.

SILVA, B. L. B. Da. **A Presença De Homens Docentes Na Educação Infantil: Lugares (Des)Ocupados**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, C. R. da. **Docência masculina na educação infantil:** impressões de um iniciante. Gênero e raça em discussão. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

SILVA, C. R. da. Professor homem, negro na escola da infância: reflexões e apontamentos de um iniciante. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v.7, n. 18, p. 125-150, 2011.

SILVA, C. R. DA; VELOSO, L. A. P. Desafios do Professor Homem na Educação Infantil: um debate a partir do estágio em Pedagogia. **Itinerarius Reflectionis**, UFFJ, v. 14, n. 1, p. 01 -14, 10 mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/51232/>. Acesso em 12 fev. 2025.

Diálogos sobre interseccionalidade: Lélia Gonzalez e Patrícia Hiil Collins

Neuza Maria Sant' Anna de Oliveira¹

Introdução

Pensar o referencial teórico para uma pesquisa é pensar com quem desejamos dialogar ao longo do caminho, diálogos esses que podem nos trazer novas perspectivas de compreensão de mundo e ampliação de olhares para *sulear*² nossa investigação. É bastante comum em trabalhos acadêmicos, mesmo os que têm como sujeitos mulheres, os autores tomarem como base teórica apenas pensadores homens como referencial. Aqui, pretendemos nos pautar em abordagens teórico-críticas, prioritariamente autorias femininas, pois acreditamos que as mulheres, especialmente as mulheres negras, podem ser nossas referências, para além de sujeitos de uma pesquisa, fornecendo as bases teóricas e epistemológicas para a construção de uma análise que pretende dialogar com histórias de formação de mulheres negras, que participam de coletivos.

Aqui, pretendemos construir um diálogo entre mulheres negras, a fim de pensarmos teoricamente sobre a pesquisa. Desta forma, especialmente iremos nos valer de duas intelectuais negras, como principais teóricas para a fundamentação desta investigação,

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Professora Assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP UERJ.

² Pretendemos romper com a lógica de que é o Norte Global quem nos direciona e nos dá caminhos para as pesquisas, por isso, empregamos o neologismo verbal “*sulear*”, ou seja, olhar para autorias críticas do Sul-Sul.

dialogaremos, também, com outras mulheres ao longo do texto, construindo, assim, uma melhor compreensão sobre o tema.

As principais teóricas que suleam a pesquisa, são Lélia Gonzalez e Patrícia Hill Collins, a partir dessas intelectuais, construiremos diálogos com outras mulheres, como as professoras e pensadoras Núbia Moreira, bell hooks, entre outras.

Gonzalez e Collins são as principais suleadoras desta pesquisa, pois, em tempos e espaços distintos, apresentam um referencial teórico que dialoga com o ser mulher negra em sociedades machistas, sexistas, misóginas e racistas.

Gonzalez foi uma intelectual, professora e militante brasileira, ou, melhor dizendo, amefricana, que lutou contra o racismo e o sexismo. Foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado e também foi uma das colaboradoras do Grupo *Nzinga*, Coletivo de Mulheres Negras. Lélia é importante para esta pesquisa, pois reúne dois pontos que são fundamentais: militância e intelectualidade acadêmica. Faleceu em 10 de julho de 1994, deixando uma grande contribuição para a luta de mulheres negras em nossa sociedade.

Collins é intelectual e professora, considerada uma das mais influentes pesquisadoras do feminismo negro estadunidense. É importante para esta pesquisa, pois sua teoria sobre a interseccionalidade das formas de opressão – raça, classe, gênero e sexualidade – dialoga com os escritos de Gonzalez sobre a opressão das mulheres negras brasileiras.

Um pequeno estudo da arte

Ao pensar sobre os impactos das diversas opressões sofridas pelas mulheres negras, realizei uma busca no banco de Dissertações e Teses da CAPES, utilizando a seguinte palavra-chave: “interseccionalidade”. Inicialmente, desejava buscar Teses e Dissertações, no escopo da temática dentro do período de 2019 a 2022. Entretanto, o site não apresenta dados do ano de 2019. Por essa razão, a pesquisa focalizou a busca no período de 2020 a 2022.

Considerando o período determinado, buscamos por Teses e Dissertações dentro da área de Ciências Humanas e Educação. Foram encontrados doze trabalhos com a palavra eleita para pesquisa. Desse total, dez foram Dissertações e apenas duas Teses; 2021 foi o ano que reuniu o maior número de pesquisas, seis ao total; em 2020, foram encontrados quatro estudos e, em 2022, apenas duas publicações, contendo a palavra pesquisada no título e/ou palavras-chave.

Após o levantamento de dados, realizei o rastreamento das referências bibliográficas, constatei que apenas sete trabalhos tinham por base teórica as autoras que priorizo na minha bibliografia. Dentro deste universo, três pesquisas tinham como base teórico-crítica as autoras aqui estudadas; três pesquisas citavam somente Patrícia Hill Collins, e apenas uma citava somente Lélia Gonzalez.

Dentro do período pesquisado, não encontramos nenhuma pesquisa que utilizava os conceitos de interseccionalidade e militância e/ou coletivos, nos resumos. Ou seja, dentro do período e dos critérios utilizados para a pesquisa, não foi possível encontrar Teses e Dissertações que dialoguem com as ideias de Gonzalez e Collins dentro da temática mulheres negras, coletivos e interseccionalidade.

Por esta razão, esta discussão é de extrema importância para a área de Educação, uma vez que os coletivos e as formas de opressões que nós mulheres negras vivenciamos, não podem ser negligenciadas no campo de formação.

Lélia Gonzalez

Lélia Gonzalez, quando trata das questões teóricas, afirma que os instrumentos epistemológicos e metodológicos utilizados na academia são instrumentos de “razão ocidental”, numa “perspectiva neocolonial”, que não favorece as pessoas negras. Por seguir padrões eurocentrados. A autora denuncia que tal perspectiva se torna um obstáculo para a compreensão total das

questões envolvendo o negro no Brasil. Assim, as produções apresentam valores parciais.

Na perspectiva sociológica ou da sociologia acadêmica, o negro é pensado dentro da lógica da industrialização e da modernização do capital. Consequentemente, justifica-se a marginalização do negro como a “despreparação do ex-escravo para assumir os papéis de homens livres, principalmente, na esfera do trabalho [...]. A repentina passagem do regime servil para o trabalho livre fez do outro ‘bom escravo’ um ‘mau cidadão’” (Gonzalez, 2020, p. 32). Tal perspectiva culpabiliza o negro pela sua não inserção no mercado de trabalho.

Dentro dos estudos sociológicos, a perspectiva marxista ortodoxa dilui a categoria raça na temática econômica, na qual não existe uma raça que é oprimida, o que existe é uma classe, a classe trabalhadora. Outra perspectiva seria a do branqueamento de “grupos racialmente subordinados. A ideologia do branqueamento é algo que interfere nas produções teóricas sobre o negro e a mestiçagem. Portanto, pensando nas categorias sociológicas utilizadas para pesquisar o negro, até então, estas eram/ são categorias que supervalorizam a opressão (Gonzalez, 2020, p. 33).

O pensamento economista enfatiza que brancos e negros sofrem os efeitos da exploração capitalista. Porém, a opressão racial nos faz constatar que mesmo os brancos pobres são beneficiados. Logo, o problema não se trata de classe e sim raça.

É preciso pensar a negritude em uma perspectiva acadêmica para além das análises sociológicas e economistas, nas quais nossas subjetividades e o sistema de opressão, que vivenciamos não são apresentados de forma correta ou realista. Um exemplo desta distorção são as análises do Censo Demográfico, envolvendo mulheres negras e sua condição de trabalho. É preciso ressaltar que as mulheres negras, após a abolição se tornaram "a viga mestra de sua comunidade". Elas, somente elas, acumulam as funções do cuidar da família e trabalhar fora.

Quando Gonzalez utiliza as pesquisas do Censo Demográfico para pensar a mulher negra na sociedade brasileira, após a

abolição, constata que, no Censo da década de 50, era possível ter acesso às informações de dados sobre escolaridades de mulheres negras. Entretanto, os Censos das décadas seguintes suprimiram tais informações; assim, escolaridade e gênero não foram levados em consideração. No Censo da década de 70, o quesito raça foi excluído, alegando-se a dificuldade de se ter padrão de raça no Brasil. Tais omissões reforçam as perspectivas racistas das ideias da sociologia acadêmica e econômica.

As categorias utilizadas para pensar mulheres negras ignoram suas subcamadas, ou melhor, ignoram a interseccionalidade que perpassa suas vidas. Ou seja, ignoram os elementos de opressão que interferem na vida da mulher negra.

Gonzalez faz uma análise da situação do negro no Brasil, ao falar da teoria da língua, afirma que nós negros estamos na lata do lixo da sociedade brasileira, alega que os brancos falam muito sobre nós e por nós, por isso, ela assumiu a própria fala para afirmar: “o lixo vai falar e numa boa” (Gonzalez, 2020, p. 78).

Entendendo o racismo à brasileira

O colonialismo produziu dois tipos de racismo: o racismo aberto e o racismo disfarçado. O primeiro é característica das colônias anglo-saxônicas, onde se consideram negros todos aqueles que possuem antepassados negros. Por isso, para essa ideologia, miscigenação e algo impensável.

O racismo disfarçado ou por denegação, é comum nas sociedades colonizadas por portugueses e espanhóis. Essa é uma forma mais eficaz de alienação e discriminação, pois, segundo Gonzalez, o racismo latino-americano é “suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição ou segmento subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: ideologia do branqueamento” (Gonzalez, 2020, p. 131). Devem ser observadas, especialmente, as questões raciais nos países colonizados por Portugal e Espanha; é preciso levar em consideração a constituição destas nações,

formadas por meio das lutas entre mouros (negros) e cristãos (brancos). Gonzalez afirma que “os espanhóis e portugueses adquiriram sólida experiência em relação à maneira de articular as relações raciais” (Gonzalez, 2020, p. 143).

As sociedades ibéricas foram estruturadas de forma extremamente hierárquica e essa hierarquia foi reproduzida em suas colônias. Tal reprodução ideológica de classificação racial e sexual garante a superioridade de um grupo em detrimento do outro, ou seja, coloca a branquitude em um lugar de privilégio que rejeita qualquer ideia de igualdade.

A influência dos países colonizadores oriundos da Península Ibérica construiu ideologias extremamente racistas por toda a América Latina, especialmente no Brasil, onde podemos afirmar que a identidade negra é composta por duas ideologias que resultam em um conflito dialético: a democracia racial e o branqueamento.

Gonzalez afirma que a ideologia da democracia racial está no nível do consciente, uma vez que é possível encontrar negros e negras em lugares predeterminados, como no futebol, músicas populares etc. A autora traz a fala de um humorista, que diz que a democracia racial deu certo no Brasil, pois o negro sabe seu lugar. Já a ideologia do branqueamento está no nível do inconsciente dos sujeitos negros, nas relações pessoais, nas quais esses procuram parceiros e parceiras brancos na perspectiva de clarear seus descendentes. Como diria Frantz Fanon (2008), para que o branco dê um pouco de brancura para aqueles homens e mulheres negras.

Diante da hierarquização, o racismo disfarçado construído pelos colonizadores, na América Latina, especialmente no Brasil, Gonzalez pensou uma categoria, a fim de romper com a hierarquia construída pelos colonizadores, elaborando, então o conceito de “amefricanidade”. Uma tentativa de uniformizar a forma como somos chamados, este conceito rompe com o aprisionamento da linguagem racista. Amefricanidade é a unidade de todos os negros que vivem/viveram nas Américas.

O seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma *unidade específica*, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. Portanto, a América, enquanto sistema etnográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo *amefricanas/amefricanos*, designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro como a daqueles que chegaram à AMÉRICA muito antes de Colombo (Gonzalez, 2020, p. 135).

Quando Gonzalez sugere que todos os negros que vivem nas Américas se nomeassem como a amefricanos, propõe uma nova linguagem para contribuir com o entendimento da realidade social latino-americana, além de romper com uma hierarquia de superioridade, como se os negros estadunidenses fossem superiores aos negros haitianos, por exemplo.

[...] Por tudo isso, e muito mais, acredito que politicamente é muito mais democrático, culturalmente muito mais realista e logicamente muito mais coerente nos identificarmos a partir da categoria amefricanidade e nos auto designarmos amefricanos: de Cuba, do Haiti, da República Dominicana [...]
(Gonzalez, 2020, p. 137).

A amefricanidade nasceu, floresceu e se estruturou no decorrer dos séculos que marcam a presença negra no continente americano.

As lutas feministas por Gonzalez

A luta feminista é uma luta contra o patriarcado. Entretanto, essa luta não leva em consideração as questões de raça. A mulher não branca sofre tripla (econômica, racial e sexual) discriminação, uma vez que essas são a grande maioria do proletariado, já que o sistema transforma diferença em desigualdade.

Gonzalez afirma que a “consciência da opressão ocorre antes de tudo por causa da raça” (Gonzalez, 2020, p. 147). Isso quer dizer que o racismo é o primeiro instrumento de opressão e a exploração

de classes e a discriminação de raça são referências básicas para a luta comum entre homens e mulheres. Uma vez que esse grupo vivenciou a experiência de escravidão e de dentro desse processo foi possível construir formas de políticas culturais de resistência, isso nos auxilia até os dias atuais, em nossas lutas dentro dos movimentos étnico-raciais.

No entanto, os homens negros, parceiros do movimento, reproduzem práticas sexistas do patriarcado. Por outro lado, dentro dos movimentos de mulheres, as pautas raciais não são priorizadas. Por estas razões, as mulheres negras se organizaram como grupo étnico, “na medida em que lutamos em duas frentes: estamos contribuindo para o avanço dos movimentos étnicos e dos movimentos das mulheres” (Gonzalez, 2020, p. 148).

Os primeiros grupos organizados por mulheres negras foram criados dentro do movimento negro como subgrupo. As mulheres negras eram consideradas pelas brancas do movimento feminista como agressivas ou não feministas, quando afirmavam que a luta antirracista precisava fazer parte da luta contra o patriarcado e o sexismo. O atraso político dos movimentos feministas brasileiros é notório, pois são liderados por mulheres brancas e de classe média, sem o elemento principal, que é a vivência das opressões das mulheres negras.

Também aqui se pode perceber a necessidade de denegação do racismo. O discurso é predominantemente de esquerda, enfatizando a importância da luta junto ao empresariado, de denúncias e reivindicações específicas. Todavia, é impressionante o silêncio com relação a discriminação racial. Aqui também se percebe a necessidade de tirar de cena a questão crucial: a liberdade da mulher branca tem sido feita às custas da exploração da mulher negra (Gonzalez, 2020, p. 43).

O mito da democracia racial apenas reforça a ideia de que o racismo não existe em nosso país. Quando Conceição Evaristo afirma que nossa história não é para “ninar gente grande”, ela nos faz pensar sobre a necessidade de rompermos com a história na qual nos colocam, mulheres e homens negros, como os estereótipos

de passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão. Entretanto, nossa história é uma história de resistência. Gonzalez traz exemplos de resistência, como a República Negra de Palmares, que a autora considera o berço da nacionalidade brasileira, já que ali viviam negros indígenas, mestiços, brancos e se falava pretuguês.

A mãe preta se originou das mucamas por cuidar da casa grande, amamentar e criar os filhos das sinhazinhas. Essas mulheres foram responsáveis por passar para a população branca valores culturais africanos, logo, conscientes ou não, resistiram às opressões e à tentativa do apagamento cultural africano ao recontar suas histórias e culturas.

A mulher negra sofre tríplice opressão na sociedade em geral, e no mercado de trabalho, por sua raça, classe e gênero. Conforme afirma Gonzalez, muitos trabalhos pediam um nível de escolaridade que essas mulheres não possuíam e, com sua pouca escolaridade, acabavam por ingressar no mercado de trabalho como domésticas ou serventes. Mesmo quando começaram a ter acesso às escolas, os empregadores pediam “boa aparência”, coisa que as mulheres negras não possuíam, uma vez que boa aparência era sinônimo de pertencer à raça branca. Neste contexto, para a grande parte da sociedade, as mulheres negras só podem desenvolver duas profissões: a de doméstica ou “a mulata”.

A autora afirma que mulata é uma profissão e, quando as mulheres negras optam por ser mulatas, como aquelas que se apresentam no carnaval, com poucas roupas, “são sutilmente cooptadas pelo sistema sem se perceberem no alto preço a pagar: a própria dignidade” (Gonzalez, 2020, p. 59). São manipuladas como objetos sexuais e também reforçam a ideia da democracia racial brasileira e, assim, não percebem que dão nova roupagem a um velho ditado brasileiro – “preta para cozinhar, mulata para fornicar e branca para casar”.

Gonzalez apresenta outras mulheres negras que, de certa forma, são resistência na sociedade brasileira, tais como as Mães de Santo ou Ialorixás, mulheres negras e pobres que não só

desempenham papel apenas religioso/cultural, mas “mantém posições de poder e dominação sobre, entre outras pessoas, homens brancos de classe média e, menos frequentemente alta” (Gonzalez, 2002, p. 63). Por meio de suas funções, estabelecendo um mecanismo de acesso aos recursos materiais pertencentes por outras classes, com isso, esse grupo doméstico consegue recursos e conexões maiores em termos de rede de influência para melhor sobreviver.

Além de citar outros movimentos de resistência, a autora faz uma homenagem a um movimento de mulheres negras anônimas:

Mas sobretudo a *mulher negra anônima*, sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família é quem, a nosso ver, desempenha o papel mais importante. Exatamente porque com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência nos transmite a nós, suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos a lutar pelo nosso povo. Mais ainda porque, como na dialética do senhor e do escravo de Hegel, apesar da pobreza, da solidão quanto a um companheiro, da aparente submissão, é ela a portadora da chama da libertação, justamente porque não tem nada a perder (Gonzalez, 2020, p. 64).

Foi no encontro com experiências de mulheres negras de outros países que foi possível perceber que a questão racial, dentro do feminismo, era importante, uma vez que corpos negros eram hipersexualizados, as mulheres negras eram tratadas como mulas e sempre com menores salários, com uma carga de trabalho muito maior do que as brancas.

A mulata como categoria racial

As mulatas constituem uma categoria própria para Gonzalez, uma vez que existem questões que são específicas, como o não lugar – nem branca e nem negra – e o cruzamento entre raças. Essas mulheres são hipersexualizadas no período do carnaval, sua aparência física suas qualidades eróticas e aquelas denominadas exóticas são exaltadas. Entretanto, ao final do carnaval, essas

mulheres retornam para as cozinhas das casas dos brancos, continuando seus trabalhos manuais e o seu apagamento como sujeitas de suas histórias. E, por falar em carnaval, este é um momento no qual o mito da democracia racial é atualizado. No carnaval, a negra se transforma em rainha e é desejada por todos.

Como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra, pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano desta mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica. É por aí que a culpabilidade engendrada pelo seu endeusamento se exerce com fortes cargas de agressividade. É por aí, também, que se contesta que os termos ‘mulata’ e ‘doméstica’ são atribuições de um mesmo sujeito. A nomeação vai depender da situação em que somos *vistas* (Gonzalez, 2020, p. 80).

Gonzalez faz o exercício de ir até o passado para entender o conceito de mulata, que é utilizado de forma sexualizada, e encontra as mucamas como sendo essas mulheres que eram sexualizadas pelos homens brancos (donos de pessoas escravizadas). Neste exercício, ela também encontra as mães pretas, que hoje são as domésticas, e afirma que elas, as mães pretas, são as responsáveis pela internalização de valores, pelo ensino da língua (pretuguês) e uma série de outras coisas, que fazem parte do imaginário do povo brasileiro. Complementa dizendo: “ela passa para gente esse mundo de coisa que a gente vai chamar de linguagem e graças a ela, ao que ela passa, a gente entra na ordem da cultura exatamente porque ela quem nomeia o pai” (Gonzalez, 2020, p. 88).

O racismo opera na construção da subjetividade das mulheres negras, quando as coloca como mulatas sexualizadas, que se encontram no lugar de segregação e alienação de seus corpos. Contudo, essas mesmas mulheres foram responsáveis pela construção do que a autora chama de pretuguês e da perpetuação da cultura afro-brasileira em nossa sociedade com as mães pretas.

Neste tópico, especialmente, trataremos das ideias de Collins na tentativa de ampliar as reflexões que Lélia Gonzalez já nos proporcionou. E, para expandir ainda mais essas ideias, traremos algumas outras autoras, como Moreira, bell hooks e Oyèronké Oyěwùmí, a fim de construir pontes de diálogos para melhor nos aprofundarmos sobre mulheres negras e as opressões que vivem.

O escrever é um ato de preservação de memória das mulheres, que um dia já existiram, para as mulheres que ainda virão. O ato de escrever é uma forma de ativismo intelectual, e esse ativismo tem um compromisso com a verdade e com a justiça social. Ou seja, nossas vozes transcritas em papel se tornam ativismo intelectual, assim como nos ensina Collins (2019).

O ativismo intelectual é uma forma de honrar nossas(os) ancestrais, pois foram elas/eles que vieram antes e tornaram nossas vidas mais bonitas. Oliveira contribui para este pensamento, quando define o que seria a ancestralidade.

A ancestralidade é a fonte de onde emergem os elementos fundamentais da tradição africana. Ela mesma é um princípio capaz de organizar a vida e as instituições dos africanos e seus descendentes. É a categoria principal da 'dinâmica civilizatória africana', pois para , além das relações de parentesco consanguínea, a ancestralidade tornou-se o princípio organizador das práticas sociais e rituais dos afrodescendentes no Brasil. **É a partir dela que se entende a lógica capaz de organizar os elementos estruturantes dessa cultura, pois tanto a força vital, o universo, a palavra, o tempo, a pessoa, os processos de socialização, os ritos funerários, a família, a produção e o poder são estruturados a partir da ancestralidade** (Oliveira, 2006, p. 110, grifos nossos).

A partir do conceito de ancestralidade apresentado por Oliveira e, em diálogo com Collins, compreendemos que nossas experiências individuais também são experiências coletivas e, a partir daí, criamos instrumentos para resistência e luta. É bem verdade que não podemos universalizar a vida das mulheres negras, como se todas nós fossemos iguais. Collins (2019) apresenta um conceito de agente de conhecimento de sua própria realidade.

Tal conceito nos ajuda a pensar as mulheres negras como seres comuns, quebrando aqueles estereótipos de mulheres fortes, guerreiras etc. Essas agentes do conhecimento, por meio de suas vozes e atos, apresentam ideias e ações para melhorar as suas vidas e a vida de sua comunidade.

O ativismo intelectual é capaz de produzir novos conhecimentos, para além de transformar consciências e estimular uma política de empoderamento. Entretanto, a escrita da mulher negra deve ser uma escrita acessível para que outras mulheres não acadêmicas possam ler e compreender. Tal afirmação é importante, pois o modo como se escreve também é uma forma de exclusão. Quem pode escrever? Quem pode ler?

A junção do contexto acadêmico com o cotidiano torna o texto mais poderoso e rigoroso, pois, utilizando-nos de instrumentos metodológicos, formas de verificação, mesmo em ciências humanas, aproximamos a academia da comunidade. Rompendo com a ideia de objetificação dos sujeitos, ou melhor, retirando as mulheres negras do lugar de objeto, acabamos com o silenciamento e tornamos nossas vozes coletivas, sem rotular nossas ideias.

Pensar como rizomas, trazendo ideias que convergem e abolindo a ideia de pensamento único, é algo de extrema relevância. Quando tentam fazer com que mulheres negras escrevam em uma perspectiva que não as suas, seus textos são bem aceitos, no entanto, isso modifica o real sentido do texto. Todas as mulheres têm direito de escrever, principalmente as mulheres negras, pensando e entendendo que a escrita da mulher negra é uma escrita de vozes coletivas, um trabalho que não é fácil, porém, necessário.

O pensamento feminista negro quer empoderar mulheres para transformar a realidade. O empoderamento perpassa pela superação da opressão e da injustiça social. Mas é preciso saber o que desejamos com nossas lutas.

Segundo Collins, a opressão de raça, gênero e classe é a fonte que gera a pobreza da mulher negra. Entretanto, é importante que saibamos os motivos que nos levam a não ter direito à justiça social,

para então partirmos para a luta e pensarmos o ativismo negro como instrumento de revolução, conhecimento e poder; o empoderamento perpassa pelo conhecimento.

É importante frisar a necessidade de um resgate das produções de mulheres negras que vieram antes de nós para a construção do pensamento feminista negro, uma vez que suas formas de resistência às opressões são muito importantes para a construção de um pensamento feminista negro hoje. O lema do movimento de mulheres negras brasileiras – “nossos passos vieram de longe” – reflete essa necessidade de buscar quem veio antes e referenciar esses pensamentos para garantir nosso futuro, já que o apagamento das produções ancestrais é uma forma de garantir o poder da branquitude.

Collins afirma que o ativismo feminista negro é um impulsionador do pensamento feminista negro. Enquanto existir opressão, existirão ativismos; é importante entender essa retroalimentação para entender as ideias do pensamento feminista negro. O desafio do próprio direito de existir é uma dessas ideias impulsionadas pela opressão e pelo ativismo. A autora caracteriza o trabalho intelectual das mulheres negras estadunidenses como transnacional, isto é, ele se assemelha a produções de mulheres negras que não são estadunidenses, quando caracteriza as dimensões das opressões sofridas por mulheres negras estadunidenses; suas vivências se assemelham muito com as das mulheres negras brasileiras, uma vez que vivemos um mesmo contexto de escravização.

A construção do pensamento feminista negro perpassa por algumas superações de opressões, como a exploração do trabalho das mulheres negras, que faz com que elas não tenham a oportunidade de realizar um trabalho intelectual nos “moldes do que é tradicionalmente conhecido”; as mulheres negras precisam sobreviver e, infelizmente, nossa sobrevivência não perpassa pelo trabalho intelectual. A dimensão política perpassa pela negação dos direitos e pela manutenção de privilégios de homens brancos;

é preciso reafirmar os direitos das mulheres negras, como o direito de estudar, o direito de votar e ser votada, o direito de existir.

A dimensão do controle é caracterizada pela manutenção dos estereótipos negativos atribuídos às mulheres negras. A ideologia funciona como um instrumento fundamental para a manutenção do controle; esse sistema de opressão apaga, anula as ideias das intelectuais negras. As imagens estereotipadas permeiam a cultura popular e as políticas públicas.

O movimento feminista branco possui uma fala que não nos contempla como mulheres negras, pois suas causas são exclusivamente pensadas para a branquitude, colocando a mulher negra no lugar estereotipado, no qual esta não seria capaz de produzir conhecimento e suas falas não são reconhecidas. O feminismo branco trabalha com o padrão de omissão do pensamento feminista negro, pois defende um discurso sobre a diversidade, mas não muda a prática; o discurso do lugar de fala é utilizado para não fazer nada, além de despolitizar as ideias do feminismo negro. As mulheres negras sofrem de discriminação de gênero, até mesmo dentro de espaços nos quais essas deveriam estar “protegidas”, como dentro do movimento negro, no qual são segregadas também, não conseguindo, por muito tempo, ocupar cargos de liderança, além de encontrarem bastante dificuldade para expor suas ideias.

É preciso pontuar uma distinção entre dois conceitos que são fundantes para essa discussão: Collins afirma que feminismos negros são as práticas e táticas de resistências cotidianas da opressão e que, em um dado momento, organizam-se coletivamente para essas resistências. Já o pensamento feminista negro nasce da necessidade de construir uma organização para essa resistência em um contexto acadêmico e no contexto da branquitude. O pensamento feminista negro possui, portanto, em sua essência, a história em primeira pessoa de mulheres negras, algo que a academia, tradicionalmente, exclui e não reconhece como produção científica. A professora Nubia Regina Moreira, em palestra proferida no Sesc São Paulo, em 8 de março de 2019, afirma

que tal denominação, feminismo negro, não é uma denominação largamente aceita pelos conjuntos de movimentos de mulheres negras que existem no Brasil, embora seja de grande aceitação dentro do meio acadêmico. Por esse motivo, em contexto brasileiro, quando se fala em feminismo negro estamos abordando um contexto acadêmico, a organização intelectual das práticas e táticas desenvolvidas pelas organizações de mulheres negras.

É importante destacar que não importa a nomenclatura e sim o cerne da coisa, pois em literaturas acadêmicas brasileiras, podemos encontrar o termo feminismo negro, para se referir à construção ideológica, organizacional e acadêmica, do que Collins denomina de pensamento feminista negro. Em ambos os termos, o que importa é a construção e produção de caminhos contra injustiça social. Além de tudo, compreender que “[...] opressões interseccionais, a dialética entre opressão e ativismo também influenciou as ideias e as iniciativas das intelectuais negras” (Collins, 2019, p. 47).

O pensamento feminista negro, como teoria social crítica, está articulado ao compromisso com a justiça social, com os oprimidos e com a coletividade. Em contrapartida, o pensamento feminista “branco” foi construído para parecer ingênuo para aqueles que controlam os saberes, para aqueles que “validam” o saber. Por essa razão, a favelização como estratégia política de controle constitui saberes e resistências voltadas contra a opressão racial.

Os saberes negros são experiências ancestrais vividas, eles existem para combater as injustiças. No entanto, aqueles que validam saberes os colocavam em um lugar de inferioridade, primitivo, eu diria, colocam os nossos saberes ancestrais como exóticos ou, até mesmo, sobrenaturais. É mais fácil dizer que o negro é um ser místico do que um ser que produz saberes.

As experiências vividas em suas famílias e comunidades deram significados à condição de mulheres negras. Quando essas experiências encontram expressões coletivas, ou seja, quando experiências individuais são coletivas, essas experiências são reformuladas. Aqui podemos pensar no sentido de *Ubuntu*,

uma concepção de matriz africana de coletividade e comunidade. Essas reformulações de experiências são formas de resistência e constituem, assim, uma visão de mundo centrada na mulher negra.

As mulheres negras constroem seus saberes em contato com seus pais e sua comunidade. Porém, quando adentraram no mercado de trabalho, os únicos lugares que lhes eram reservados eram no campo ou em casas de famílias brancas como domésticas. Quando domésticas, viviam como se estivessem excluídas no interior, ou seja, elas viviam a vida das famílias, entretanto, não faziam parte dessas famílias. Contudo, isso foi importante para que essas mulheres obtivessem a oportunidade de observar outros ângulos de opressão e, assim, construir novas resistências. Tal ponto se assemelha muito à realidade das mulheres negras brasileiras, pois aqui muitas de nós/nossas vivem/viveram uma “releitura moderna” do período escravocrata, e assim continuam se reinventando e construindo resistência.

O filme brasileiro lançado em 2015, *Que horas ela volta?*, dirigido por Anna Muylaert, traz para a discussão, o lugar da mulher negra, que realiza trabalhos domésticos nas casas de famílias brancas, mas que busca, por meio da educação, a “libertação de seus filhos”, pelo acesso às universidades e espaços que antes pessoas negras frequentavam para realizar trabalhos de “menor prestígio”, como a limpeza e a manutenção.

A academia, por muitas vezes, exclui das ementas dos cursos a discussão sobre o pensamento feminista negro; isso faz com quem as mulheres negras que estão na universidade vivenciem o mesmo sentimento de exclusão, assim como as empregadas domésticas. bell hooks, em seu texto “Intelectuais negras”, aborda essa exclusão, quando relata a necessidade de responder questões sobre ser e estar na academia sendo uma mulher negra, uma vez que a academia não proporcionava oportunidades de discutir o pensamento feminista negro. O lugar-comum da mulher negra não é a intelectualidade, o lugar-comum da mulher negra não é a academia, espera-se sempre encontrar essas mulheres servindo ao invés de construindo saberes.

Resgatar o trabalho intelectual de mulheres negras que foram apagadas pela história significa redescobrir, reinventar e analisar as ideias de subgrupos de coletividades mais amplas que foram silenciadas no contexto brasileiro. Resgatar mulheres negras como Lélia Gonzalez e Maria Firmino do Reis é uma reparação histórica.

Buscar os escritos de intelectuais que nos antecederam e analisá-los, sob a luz de novas perspectivas, como raça, classe e gênero, dá outra dimensão ao desenvolvimento do pensamento feminista negro. Collins define intelectuais negras como mulheres negras que contribuíram de alguma forma com a formação do pensamento feminista negro, como teoria social crítica. Analisar os discursos de mulheres negras escravizadas que não sabiam ler e escrever é uma forma de desconstruir o conceito de intelectual, já que nem todas intelectuais negras foram escolarizadas e nem todas estão no meio acadêmico (Collins, 2019, p. 52).

O trabalho intelectual, que o pensamento feminista negro sugere é um trabalho que envolve um processo de luta e de autoconhecimento, a favor das mulheres negras, independentemente do seu lugar social e de estas mulheres estarem na academia ou na cozinha, realizando trabalhos domésticos.

Raça, classe, gênero se constituem como formas de opressão que se interseccionam, a maneira que elas se relacionam hoje para produzir injustiça social é diferente das épocas anteriores. “É preciso desafiar os termos dos discursos intelectuais”. Collins (2019) cita trabalhos não acadêmicos que constituem elementos importantes do pensamento feminista negro, mas que não são sequer discutidos nas disciplinas feministas nas universidades. Alerta sobre a não discussão desses trabalhos, que pode reforçar o pensamento dominante, e aponta que tais trabalhos correm o risco de permanecerem desconhecidos, portanto, desacreditados.

Desenvolver o pensamento feminista negro, como teoria social crítica, implica em convergir as ideias de mulheres negras que não são consideradas intelectuais, como também as ideias das que são legitimadas pela academia. Como nos ensina Freire, “é

fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Freire, 2003, p. 61). Tal desenvolvimento se faz importante para que possamos chegar a um lugar “ideal” no qual não existe dicotomia entre pesquisa acadêmica e ativismo, assim como entre o pensar e o fazer. Entretanto, ser acadêmico e ser intelectual não é a mesma coisa.

Collins (2019) afirma que existem quatro componentes básicos do pensamento feminista negro. São eles: conteúdo temático, referências interpretativas, abordagens epistemológicas e importância para o empoderamento.

O **conteúdo temático** diz respeito às produções acadêmicas de intelectuais negras ao longo da história. Poderíamos também afirmar que o conteúdo temático nada mais é do que o próprio pensamento feminista negro e sua contribuição para a construção de uma teoria social crítica.

O **referencial interpretativo**, por sua vez, é o uso do paradigma interpretativo que é conhecido como os estudos de raça, classe e gênero, ou seja, o referencial interpretativo nada mais é do que a interseccionalidade. Para a autora, o paradigma interseccional nos lembra que a opressão não é redutível a um único tipo de forma de opressão e age conjuntamente na produção da injustiça: “[...] a ideia de Matriz de dominação refere ao modo como essas opressões interseccionais são de fato organizadas” (Collins, 2019, p. 57).

Já a **abordagem epistemológica** é um diferencial na construção do pensamento feminista negro, pois dá os contornos, a fim de direcionar outras pesquisas intelectuais, além de levar em consideração os pontos de vista das experiências vividas por mulheres negras para construir uma epistemologia do *nós* e não do *elas*. Ou seja, enquanto mulher negra que sou, faço parte da construção desse pensamento, logo, não é necessário falar na terceira pessoa, posso falar em primeira pessoa e, mesmo assim, a pesquisa ter o rigor teórico e acadêmico que é necessário.

Os pressupostos epistemológicos tradicionais que dizem como chegamos à ‘verdade’ são simplesmente insuficientes para a tarefa de levar adiante o pensamento feminista negro. Se conceitos como mulher e intelectual devem ser desafiados, também o processo pelo qual chegamos à verdade merece passar por um exame altura (Collins, 2019, p. 58).

E o **empoderamento** seria o resultado final de um processo de luta contra a opressão interseccional e a injustiça social. O empoderamento, portanto, na perspectiva de Collins (2019), é justiça social para todas as mulheres negras, na perspectiva de uma justiça transnacional, uma vez que só existirá empoderamento quando todas as mulheres negras do mundo obtiverem direito à justiça social, que é o domínio do poder que limita a vida das mulheres negras no mundo. Assim, como nos ensina a filosofia Ubuntu, o empoderamento deve ser coletivo.

As características distintas das mulheres negras dão ao pensamento feminista negro, contornos particulares. O feminismo negro é necessário, pois as mulheres negras ainda sofrem opressões interseccionais, logo, o feminismo negro é a resposta ativista a essa opressão. Ou seja, a causa principal da existência do pensamento feminista negro é resistir à opressão. Se não existissem opressões interseccionais, o pensamento feminista negro, conhecimento de resistência, não seria necessário.

Grupos organizados em torno de raça, classe, gênero, exclusividade e condições de cidadania não têm problema algum. Entretanto, quando esses grupos percebem que existem poucas esperanças para melhorar suas condições de vida, isso estabelece uma relação de injustiça social.

Reconhecer as conexões entre as experiências e a consciência que formam a vida cotidiana de cada pessoa negra, permeia com frequência, o trabalho de ativistas e acadêmicas negras. O fazer e o pensar individual podem ser caracterizados como experiências e ideias coletivas. Quando grupos oprimidos não possuem uma postura ativista é porque lhes falta consciência de sua própria subordinação.

Collins afirma que produzimos respostas diferentes para desafios comuns no feminismo negro. Todas as mulheres negras sofrem com as opressões interseccionais de raça, classe e gênero, porém, dependendo da classe, a resposta se dá de forma diferente: “existe um ponto de vista coletivo das mulheres negras, caracterizado pelas tensões geradas por respostas diferentes a desafios comuns” (Collins, 2019, p. 73).

Práticas feministas negras e pensamento feminista negro, ação e pensamento, possuem relação contínua e dialógica, que retroalimentam a coletividade. As práticas feministas negras surgem de iniciativas individuais e experiências vividas e necessitam da relação dialógica com o pensamento feminista. Quando se trata de relação feminista negra estadunidense, a relação dialógica se dá pela teoria social crítica. Contudo, a teoria social crítica consiste em teorizar o social em defesa da justiça econômica e social.

A teoria social crítica é fundamental para a construção do pensamento negro, pois reconhece práticas institucionais que tratam as questões centrais das mulheres negras, mas reconhece que constitui o grupo que se coloca de maneiras distintas em relação às situações de injustiças. Ou seja, a teoria social crítica tem o seu compromisso com a justiça para o próprio grupo.

O pensamento feminista negro deve estar ligado às experiências vividas pelas mulheres negras, e se ele é fundamentado na prática feminista negra, reflete essa relação dialógica. Isto é, tal pensamento está ligado à sobrevivência das mulheres negras. E, quando não é compreendido pelas mulheres negras, é preciso questionar essa relação dialógica, se ela se sustenta. O pensamento feminista negro é uma forma de articulação de práticas feministas já existentes e essa articulação objetiva empoderar mulheres e alimentar a resistência.

O trabalho intelectual negro mescla prática, teoria e experiências vividas pelos sujeitos em suas articulações cotidianas. Por essa razão, as intelectuais negras são centrais para a construção do pensamento intelectual negro, pois passam pela experiência de

opressão, o que as garante legitimidade para construir teorias sobre o assunto. Entretanto, é preciso salientar que nem toda intelectual negra tem clareza das opressões, sofre e/ou produz teorias a respeito. Por outro lado, para as mulheres que têm essa consciência, envolver-se na luta contra a opressão não é algo passageiro, ou melhor, não é algo da moda de que logo podemos nos distanciar e realizar produções acadêmicas que gerem “lucros” ou um certo “*status*” acadêmico. E, o mais importante, elas podem falar de si e elaborar agendas para suas lutas e, conseqüentemente, empoderar outras mulheres. “[...] o pensamento feminista negro não pode fazer frente às opressões interseccionais sem empoderar as afro-americanas” (Collins, 2019, p. 84). Uma vez que se constitui de maneira autônoma, não podemos nos restringir em análise das nossas próprias experiências, é preciso pensar a autonomia como as experiências negras universais, já que, de forma efetiva, este é um empreendimento colaborativo.

Moreira (2022) ressalta que os movimentos de mulheres negras formaram mulheres negras para que pudessem pautar, nas políticas públicas, as discussões raciais em diversos setores da sociedade, como educação, saúde, cultura, segurança pública, desenvolvimento social e habitacional. Foi muito importante ter o repertório e a gramática racial para racializar essas discussões. Collins traz para a discussão, as imagens de controle que são formuladas como dispositivos de opressão. Na perspectiva do pensamento negro transnacional, encontramos, em nossa cultura, semelhantes formas de opressões, como a “mãe preta”, a mulata e mulher negra agressiva. bell hooks contribuiu para essa discussão com elementos que constituíram a cultura estadunidense e que são semelhantes aos de nossa realidade, já que a parte Sul dos Estados Unidos também se utilizou de seres humanos negros escravizados.

Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a cultura branca teve de produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado. Essas representações incutiram na consciência de todos a ideia de que as negras

eram só corpo, sem mente. A aceitação cultural dessas representações continua a informar a maneira como as negras são encaradas. Vistos como 'símbolos sexual', os corpos femininos negros são postos numa categoria, em termos culturais, tida como bastante distante da vida mental. Dentro das hierarquias de sexo/raça/classe dos Estados Unidos, as negras sempre estiveram no nível mais baixo (hooks, 1995, p. 469).

Além de símbolo sexual, a mulher negra carrega o estereótipo de "mãe preta". Quando não somos "prostitutas", recebemos a função de cuidar dos outros, em especial, dos mais ricos.

Do outro lado das representações das negras como selvagens sexuais desqualificadas e/ou prostitutas, há o estereótipo da 'mãe preta'. Mais uma vez, essa imagem registra a presença feminina negra como significada pelo corpo, neste caso a construção de mulher como mãe, 'peito', amamentando e sustentando a vida de outros. Significativamente, a proverbial 'mãe preta' cuida de todas as necessidades dos demais, em particular dos mais poderosos (hooks, 1995, p. 469).

Essas imagens de controle não podem ser confundidas com estereótipos, elas servem como instrumento de poder para manter a opressão interseccional e privilégios de brancos sobre corpos negros, ou melhor, sobre as mulheres negras.

A autodefinição só existe porque as mulheres negras rejeitam as imagens de controle impostas sobre elas. Essas rejeições são experiências individuais que se tornam consciência coletiva. Quando somos afetadas por essas imagens e nos silenciemos, isso não quer dizer que aceitamos a submissão.

A voz dessas mulheres afro-americanas não é de vítimas, mas de sobrevivente. Suas ideias e ações sugerem que não apenas existe um ponto de vista auto definido das mulheres negras como grupo, mas que sua presença tem sido essencial para a sobrevivência das mulheres negras nos Estados Unidos (Collins, 2019, p. 182).

As imagens de controle são sistemas de opressão e a autodefinição é a libertação deste sistema, ou melhor, a mulher negra não aceita as imagens de controle impostas sobre ela.

Entretanto, isso não quer dizer que ela precisa ter respostas todas as vezes que alguém tente colocá-la nesse lugar, até porque silêncio não quer dizer aceitação. Isso pode ser provado com relatos apresentados no texto, como “[...] eu gosto de dizer o que penso. Mas não faço isso muito, porque a maioria das pessoas não se importa com que penso... muitas mulheres negras permanecem inertes por fora... E por dentro?” (Collins, 2019, p. 182).

Collins (2019) aborda o tema da maternidade, como extensão de famílias, assim dialoga diretamente com o pensamento de Oyèronké Oyěwùmí (2016), socióloga nigeriana, que apresenta uma perspectiva de influência da filosofia afrocêntrica, ao descrever a maternidade como **matripotência**. Para Oyěwùmí, matripotência é a descrição dos poderes espirituais e materiais derivados do papel de procriação de Iyá.

O ethos matripotente expressa o sistema de senioridade em que *Ìyá* é a sênior venerada em relação a suas crias. Como todos os humanos têm uma *Ìyá*, todos nascemos de uma *Ìyá*, ninguém é maior, mais antigo ou mais velho que *Ìyá*. Quem procria é a fundadora da sociedade humana, como indicado em Oseetura, o mito fundador iorubá (Oyèronké Oyěwùmí, 2016, p. 3).

Para Oyèronké Oyěwùmí, ser mãe é gerar a humanidade, e gerar a humanidade é poder. Cuidar dos seus é cuidar da humanidade. Percebo que Collins, quando aborda o conceito de maternidade, revela influência de uma filosofia afrocentrada para trazer essa ideia de maternagem. Esta ideia nada tem a ver com o conceito de matriarcado e seu binarismo. Maternagem e matripotências são ideias ancestrais, uma vez que esse cuidado pode ser observado em comunidades negras que passaram pelo processo de diáspora como, por exemplo, as comunidades negras brasileiras.

Aqui, nós, mulheres negras, que vivemos em comunidades periféricas nos forjamos no cuidado com o outro desde sempre, e esse cuidado não é o cuidado da mãe preta, e sim um cuidado com a coletividade. É comum mulheres negras irem até a escola da redondeza para procurar vagas para aquela criança que ainda não

está matriculada na escola, assim como também se responsabilizar por levar e buscar aquela criança na escola. Essa prática e muitas outras são exemplos de maternagem ativista. Creio que isso pode estar ligado com o próprio processo da diáspora e o processo de resistência às opressões, uma vez que toda criança é uma promessa de futuro e, com isso, toda a comunidade precisa garantir sua existência ou resistência por meio do cuidado coletivo com o outro.

Collins propõe a construção de uma epistemologia com a perspectiva das mulheres negras. A autora afirma que essas mulheres são agentes do conhecimento, pois são pessoas autorizadas a discutirem o conhecimento teórico baseado em suas próprias experiências. É preciso romper com as teorias hegemônicas e encontrar caminhos para o pensamento feminista negro. Na busca dessa mudança de pensamento, a autora afirma que é:

[...] relevante avaliar o ativismo das mulheres negras menos pelo conteúdo ideológico de cada sistema de crença individual - seja ele conservador, reformista, progressista ou radical - e mais pelas ações coletivas das mulheres negras, que enfrentam cotidianamente a dominação nessas esferas multifacetadas (Collins, 2019, p. 332).

Todos os movimentos que Collins propõe têm o objetivo final de empoderar as mulheres negras – penso que não só as mulheres estadunidenses, mas todas as mulheres negras do mundo. O empoderamento impulsiona as mudanças no quadro de injustiças sociais e institucionais, ou seja, o empoderamento proporcionado pelo pensamento feminista negro promove uma transformação paradigmática fundamental na forma como pensamos sobre as relações de poder e injustas.

Repensar o feminismo negro como projeto de justiça social implica uma noção complexa de empoderamento. Mudar o foco da análise para investigar como a matriz de dominação se estrutura em torno de eixos específicos - raça, gênero, classe, sexualidade e nação - e como ela opera em domínios de poder interconectados - estrutural, interpessoal, disciplinar e hegemônico - revela que a relação dialética que conecta opressão e ativismo

é muito mais complexa do que sugerem modelos simples de opressores e oprimidos (Collins, 2019, p. 454).

O empoderamento das mulheres negras provoca um movimento de rejeitar as dimensões do conhecimento que nos colocam como objeto e mercadoria a ser explorada. Empoderamento, para Collins, é revitalizar o feminismo negro estadunidense. E, eu colocaria, aqui, o movimento de mulheres negras brasileiras, como um projeto de justiça social, organizado e em um contexto transnacional, entendendo que somente movimentos coletivos podem produzir uma efetiva transformação institucional para que tenhamos justiça social.

Relações e divergências entre Gonzalez e Collins

Podemos afirmar que Lélia Gonzalez é a precursora dos estudos, que Patrícia Hill Collins chamou de interseccionalidade. As duas foram influenciadas por mulheres que estavam fora da academia e que denunciam as opressões de raça, gênero e classe. Gonzalez, no contexto brasileiro e Collins no contexto estadunidense.

Ambas as autoras nos fazem compreender que a experiência de ser mulher e negra, principalmente em sociedades nas quais o sistema de escravidão existiu, é uma experiência singular de opressão. Entretanto, por se tratarem de construções coloniais diferentes, essas sociedades apresentam diversificadas formas e maneiras de opressão, mas, também, apresentam diversificadas formas de resistência.

Aqui podemos citar duas ideias de opressão que as mulheres estadunidenses sequer vivenciam, a ideia de democracia racial e o branqueamento. Essas são as maiores formas de opressão na sociedade brasileira, uma vez que esses instrumentos escamoteiam o racismo, tornando-o mais perverso e “naturalizando” suas práticas.

Quando Collins fala de mulas, ela não está se referindo às mulatas, e sim a como as mulheres negras são mão de obra para trabalhos que não necessitam muita escolaridade, apenas do cuidado. Com isso, elas se tornam a força de trabalho que sustenta a sociedade, uma vez que cuidam dos filhos e casas das mulheres brancas, para que estas possam produzir teorias e sigam progredindo em suas carreiras. Gonzalez amplia essa discussão, ao trazer os anúncios de jornais que solicitavam “boa aparência”. O termo vigente em anúncios de jornais brasileiros da época, “boa aparência”, era a forma de excluir mulheres negras das melhores remunerações. Para esse grupo, a possibilidade de ascensão social era praticamente impossível.

Ambas as autoras relatam que as mulheres negras sofrem discriminação de gênero, até mesmo dentro de espaços onde deveriam estar “protegidas”. As mulheres negras, por muito tempo, não conseguiram ocupar cargos de liderança dentro do próprio movimento negro, além de encontrar, nesse espaço, bastante dificuldade para expor suas ideias. Gonzalez apresenta a estratégia utilizada por mulheres negras, dentro deste movimento, para conseguir espaço para discussão de suas pautas. Elas se reuniam antes das reuniões dos que as mesmas chamavam de grupão, e organizavam suas falas para serem pautadas durante o encontro. Tal estratégia fez com que as mulheres conseguissem mais espaços de discussão dentro do movimento negro. Elas também criaram grupos e coletivos para além do movimento negro; entretanto, dentro desses grupos e coletivos, a luta antirracista era a bandeira principal.

Collins sugere um feminismo transnacional, no qual entende que, em alguns pontos, sua teoria dialoga com outros países que foram colonizados. No entanto, as experiências que a autora apresenta são experiências vividas na sociedade estadunidense. Gonzalez, por outro lado, afirma que os países colonizados por portugueses e espanhóis possuem modos de opressão semelhantes, devido à formação dessas nações, como já foi apresentado anteriormente. Porém, as semelhanças de opressão vivenciadas por

todas as pessoas negras que vivem, neste continente, nos tornam um único povo e, por essa razão, a identidade amefricana é uma forma de trazer a unidade do povo que vive/viveu neste continente, antes e depois da chegada dos colonizadores.

Referências

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

EVARISTO, C. A escrituragem e seus subtextos. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrituragem**: a escrita de nós Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 419-441.

GOMES, N. L. **O movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

hooks, b. Alisando o nosso cabelo. *In*: **Revista Gazeta de Cuba** – Unión de escritores y Artistas de Cuba, 2005.

hooks, b. **Ensinado a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, b. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, UFSC, v. 3, n. 2, 1995, p. 454-478. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/>. Acesso em 02 jun. 2025.

hooks, be. **Tudo sobre o amor**. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Vivendo de Amor**. Geledes, 2010, s/p. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em: 14 out. 2023.

KRENAK, A. O pensador indígena. Ailton Krenak fala sobre a consciência desperta e o efeito coletivo. [Entrevista concedida a] Ana Paula Simonaci e Rejane Nóbrega. **Humanos**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 12-21, out. 2022.

MOREIRA, N. R. **A organização das feministas negras no Brasil**. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2011.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global. 2006.

OLIVEIRA, E. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba, PR: Gráfica Popular, 2006.

OYĚWÙMÍ, O. Matripotência: Ìyá Nos Conceitos Filosóficos e Instituições Sociopolíticas [Iorubás]. Trad. Wanderson Flor do Nascimento, para uso didático de Matripotency: Ìyá in philosophical concepts and sociopolitical institutions. **What Gender is Motherhood?** Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2016, capítulo 3, p. 57-92.

SILVA, J. I Encontro Nacional de Mulheres Negras: o pensamento das feministas negras na década de 1980. In: SILVA, J.; PEREIRA, A. M. (org.) **O Movimento de Mulheres Negras**: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala, 2014.

Sobre as autoras e os autores

Adriana Bernardino Marcelino

Mestra em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), conclui Doutorado em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como Funcionária Pública da Prefeitura Municipal de Miracema/MG, é membro da Coordenação Ampliada do Fórum Estadual de Mulheres Negras do estado do Rio de Janeiro.

Alessandra Costa

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEDUC da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Diretora Adjunta da Educação Infantil na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro Com pesquisa sobre o tema: Gestão na Educação Infantil, Burocracia de Médio Escalão. Integrante do GRUPIs - Grupo de Pesquisa Infâncias até dez anos, onde desenvolvemos o projeto: "Plano Nacional de Educação e o atendimento à creche no Estado do Rio de Janeiro".

Aloísio Jorge de Jesus Monteiro

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com Pós-Doutor em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como docente do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade (DECMSD) do Instituto de Educação da UFRRJ, onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA).

Amauri Mendes Pereira

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como Professor Adjunto do Departamento de Teorias e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc).

Ana Maria Marques Santos

Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua como Professora Associada do Departamento de Educação e Sociedade (DES) do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenou, de 2012 a 2020, o Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/UFRRJ), e foi vice-coordenadora desse programa no período de 2016 a 2019. Foi Vice-Coordenadora do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ de 2018 a 2020. Atuou no Fórum Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (FORPARFOR-Nacional), como representante Sudeste, e como representante da UFRRJ no Fórum Permanente de Formação Docente do Estado do Rio de Janeiro (FEPAD-RJ), sendo representante suplente deste junto ao Fórum Estadual de Educação (FEERJ) até 2020, além de ter composto o Fórum de Licenciaturas e coordenações da graduação da UFRRJ até 2020. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de Professores, Democracia e Direito à Educação (GRUPEFOR/Interinstitucional). É membro do quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ).

Anelise Nascimento

Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade da UFRRJ, na área de Educação Infantil. Professora do PPGEduc.

Coordenadora do Curso de Especialização "Docência na Educação Infantil" MEC/UFRRJ. Possui Doutorado em Educação (Puc/Rio, 2013), com período sanduíche em Université Paris Descartes - Paris V (2011), Mestrado em Educação pela - PUC - Rio (2004), Especialização em Educação Infantil pela PUC/Rio (2000) e Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (1999). Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, sociologia da infância, infância e cidade, políticas públicas e formação de professores. É Coordenadora do GRUPIs - Grupo de Pesquisa Infâncias até dez anos onde desenvolve o Projeto "Plano Nacional de Educação e o atendimento à creche no Estado do Rio de Janeiro" (Jovens Cientistas/FAPERJ, 2024; Cientistas Mães/FAPERJ 2025).

Ariane Adão Lopes Teixeira

Mestra em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como professora dos anos iniciais na Secretaria Municipal de Educação de Queimados/RJ.

Bruno de Oliveira Figueiredo

Doutor em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como Professor Adjunto do Departamento de Ciências da Educação (DACED) do Campus de Ariquemes da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), onde integra o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Licenciatura em Pedagogia, integra o quadro docente do Curso de Especialização em Docência no Ensino Superior (CEDES/UNIR), é membro do Colegiado do CEDES/UNIR, integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). É Líder do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Cultura (GTEC/UNIR), é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Enfoque Histórico-Cultural (GEPEEHC/UNIR), Grupo de Pesquisas sobre Trabalho e Políticas Educacionais (GTPE/UFRRJ) e do Grupo de Pesquisas sobre

Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ). É membro do Conselho Editorial da Revista Trabalho, Política e Sociedade (RTPS). É pesquisador integrante da Rede Universitas-BR, onde é Vice-Coordenador do Eixo Temático 8. É membro associado da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional de Política, Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET). Premiado com a Moção por Dedicção e Contribuição ao Aprimoramento Contínuo do Ensino Superior Carioca, pela Câmara Municipal do Rio de Janeiro (2016).

Carmen Oliveira Frade

Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como docente do Departamento de Hotelaria e Serviço Social (DHSS) do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) da UFRRJ.

Célia Regina Otranto

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É Professora Titular aposentada da UFRRJ, onde Coordenou o Programa de Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), de 2012 a 2014, e foi vice coordenadora de 2014 a 2016, e de 2010 a 2012. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da História da Universidade Rural (GEPHUR). Atua como pesquisadora da Rede UNIVERSITAS/BR, ligada ao GT-11 Política da Educação Superior, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Edméa Oliveira dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com Pós-doutorados em *E-Learning* e EAD pela Universidade Aberta de Portugal (UAB-PT) e em Tecnologia Educativa pela *Ohio State University*, OSU, Estados Unidos da América. Atua como

Professora Titular-Livre da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) e lidera o Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC/UFRRJ). É Editora-chefe da Revista Docência e Cibercultura (PROPED/UERJ) e Editora-gerente da RIAE - Revista Interdisciplinar Artes de Educar.

Fabiane Frota da Rocha Morgado

Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como Professora Adjunta do Departamento de Educação Física e Desportos do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), de 2023 a 2025, lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas em Aspectos Psicossociais do Corpo (GEPAC/UFRRJ). É bolsista do programa "Jovem Cientista do Nosso Estado" pela FAPERJ - 2022 - Proc. N. 200.233/2023.

Fábio dos Santos Coradini

Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde conclui o Curso de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). Atua como servidor público federal das Marinha do Brasil. Integra o quadro docente do Curso de Especialização *lato sensu* em Educação Especial e Inovação Tecnológica, ofertado pela UFRRJ, em parceria com o CEDERJ. É membro do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC/UFRRJ) e do Grupo Texto Livre (UFMG).

Fabírcia Vellasquez Paiva

Doutora em Educação pela Universidade Federal rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como professora adjunta da UFRRJ, onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em

Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). Nessa instituição, foi a primeira coordenadora do Curso de Bacharelado em Serviço Social, 2015 a 2018, e atualmente coordena a disciplina Prática de Ensino 1, no Consórcio CEDERJ/UFRRJ, Curso Semipresencial (disciplinas pedagógicas de cursos de licenciatura), também é Coordenadora de Tutoria no Consórcio CEDERJ/UFRRJ, semipresencial e coordenadora do subgrupo PET-SAÚDE pela UFRRJ. É pesquisadora do NEPEESS e do NPELES.

Isabella de Mello Leite

Mestra em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como tutora do primeiro Curso de Especialização em Educação do Campo do Rio de Janeiro em parceria com a UFRRJ. Foi Implementadora da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Mirim) (OBMEP) no município de Queimados/RJ. Atuou como professora formadora do PNAIC do Ministério da Educação (2017-2018), como Orientadora pedagógica da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu/RJ e como Coordena o Setor de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (2019-2021), foi Responsável Técnica pela revisão da META 08 do Plano Municipal de Educação, foi coordenadora do Programa Escolas da Terra (MEC/UFRRJ) pelo município de Nova Iguaçu, vigência 2020/2021.

Jairo Carioca de Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde conclui o Curso de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). Atua como psicanalista. É membro do Laboratório de Educação, Gênero e Sexualidades (LEGESEX/UFRRJ), do Grupo Ativista Audre Lorde (UNIR), da Comissão da Política Institucional pela Diversidade, Gênero, Etnia/raça e Inclusão da UFRRJ, da Academia de Letras do

Estado do Rio de Janeiro e membro fundador do Coletivo de Pesquisa Ativista em Psicanálise, Educação e Cultura.

Jonathan Ferreira Ribeiro

Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde conclui o Curso de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). Atua como professor de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de professores, Democracia e Direito à Educação (GRUPEFOR/UFRRJ).

José dos Santos Souza

Doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atualmente é professor associado IV de Economia Política da Educação e de Política Educacional do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde atua como docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), do qual foi Coordenador no período de 2014 a 2016, e atua no quadro docente de diversos cursos de licenciatura. É Líder do Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ); é editor da Revista Trabalho, Política e Sociedade (ISSN 2526-2319), Qualis A4; é membro pesquisador da Rede Universitas-BR; é membro associado da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET).

Joselina da Silva (in memorian)

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com Pós-Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Peru (PUCP). Atuou como professora associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde integrou o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). Coordenou o Núcleo Brasileiro, Latino-Americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais (NBLAC). Foi Bolsista de Produtividade em Pesquisa (BPI) – pela FUNCAP. Foi Coordenadora Geral do Centro Nacional de Informação e Referência da Cultura Negra/CNIRC, da Fundação Cultural Palmares (2014).

Maíra Gomes de Souza da Rocha

Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ, no Atendimento Educacional Especializado. É membra do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (OBEE/UFRRJ), é membro do quadro docente e Coordenadora de Disciplinas do Curso de Especialização *lato sensu* em Educação Especial e Inovação Tecnológica, na condição de Bolsista de Incentivo à Docência da Fundação CECIERJ.

Marcelo Ramos dos Santos

Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde conclui o Curso de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). Atua como docente de Geografia na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ. É integrante do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS) da UFRRJ. É membro associado da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em

Educação (ANPEd), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Rede Universitas/BR.

Natalia Macedo Nunes

Mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB), conclui o Curso de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atual como Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), Campus Urutaí.

Neuza Maria Sant' Anna de Oliveira

Doutora em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como docente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde integra o Grupo de Estudos em Práticas Educativas, Juventudes e Infâncias (GEPEJI). Também integra o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Rafaela Pinheiro Lacerda

Mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), concluindo Curso de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Ramofly Bicalho

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como Professor Associado IV do

Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade (DECAMPD) do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc).

Viviana Gmach

Mestra em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde conclui o Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). Atua como docente na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ, na especialidade de Ensino na Educação Especial. Integra o Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS) da UFRRJ, é pesquisadora associada à Rede Universitas-BR, à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Políticas, Práticas e Lutas Identitárias na Educação Contemporânea é síntese de um memorial de escritas científicas que refletem aspectos marcantes da identidade institucional do PPGEduc. Suas marcas são a diversidade, o compromisso com as demandas populares de caráter democrático, a inspiração libertadora e o comprometimento contra-hegemônico que imprimem o que o PPGEduc tem oferecido para a sociedade.

