

EDUCAÇÃO CULTURA

EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

10 ANOS DE PESQUISA NA BAIXADA FLUMINENSE

BAIXADA FLUMINENSE
DEMANDA POPULAR

Organizadoras
Anelise Monteiro do Nascimento
Fabiane Frota da Rocha Morgado

DIVERSIDADE ÉTNICA
ESCOLA PEDAGOGIA



Pedro & João
editores

Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares:

10 anos de pesquisa na Baixada Fluminense



**Anelise Nascimento
Fabiane Frota da Rocha Morgado
(Organizadoras)**

Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares:

10 anos de pesquisa na Baixada Fluminense



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.

Anelise Nascimento; Fabiane Frota da Rocha Morgado [Orgs.]

Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares: 10 anos de pesquisa na Baixada Fluminense. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 301p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0160-3 [Impresso]

978-65-265-0161-0 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526501610

1. Educação. 2. Contextos contemporâneos. 3. Demandas populares. 4. Baixada Fluminense. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Sumário

Prefácio	9
<i>Carlos Roberto de Carvalho; Rosana Pinto Plasa Silva</i>	
TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO... 10 ANOS DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO PPGEDUC	
“Retocando o sonho”: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares em teses e dissertações de um Programa de Pós-Graduação	13
<i>Anelise Nascimento; Alessandra Viana; Carolina Ponciano; Maria do Carmo Paiva; Dilma Carmina Souza; Érica Aparecida dos Anjos; Michle Mattos; Sáimita Diniz; Vanessa Campos</i>	
As produções acadêmicas da linha 2 do PPGEDUC da UFRRJ em seus 10 anos de (re)existência	25
<i>Paulo Sérgio Avelino dos Santos; Lídia Danielli Moratelli Pires de Souza; Silvana Alves de Andrade; Pâmela Amorim Rodrigues da Silva; Juliana Meireles Moreth da Camara; Guilherme Leoni de Paula Pires da Silva; Petrócio Soubreira da Silva; Antônio Fernando Ribeiro Rocha; Rodrigo Lema Del Rio Martins</i>	
ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS	
Bebês: conceito, políticas e atendimento educacional na Baixada Fluminense	45
<i>Glacione Ribeiro da Silva Arruda; Anelise Nascimento</i>	

Estéticas e imagens das juventudes normalistas na Baixada Fluminense	51
<i>Marcélia Amorim Cardoso; Aristóteles de Paula Berino</i>	
Deixa a obra falar!	71
<i>Rosana Pinto Plasa Silva; Carlos Roberto de Carvalho</i>	
Pedagogia em tempos de infocracia: por uma educação ante à lógica da desinformação	81
<i>Wallace Almeida; Edméa Santos</i>	
Imagem corporal e autoaceitação em escolares com deficiência visual: questões e reflexões na área da Educação Física Escolar	97
<i>Augusta Karla Silva Quintanilha; Fabiane Frota da Rocha Morgado</i>	
Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti/RJ – CAC/SJM: ideias-força que o promovem como um espaço formativo	111
<i>Ana Lucia Gomes de Souza; Flávia Miller Naethe Motta</i>	
Representações sobre o estágio curricular na formação de professores de Educação Física	123
<i>Célia Polati; José Henrique</i>	
Quilombo no processo formativo de educadores ambientais na “convivência pedagógica”.	137
<i>Franciane Torres dos Santos Nunes; Mauro Guimarães</i>	
O fazer-se pedagoga através das narrativas de si: o ateliê biográfico como instrumental metodológico formativo de pesquisa	149
<i>Renata Melo Rocha; Patrícia Bastos de Azevedo</i>	

DESIGUALDADES SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Programa Inclusão em Redes: política de educação especial, formação humana e afirmação da diversidade 165
Alessandra Andrade Cardoso; Allan Rocha Damasceno

Duque de Caxias e o projeto para a 'infância desvalida': notas sobre a Meninas (anos 1930-1940) 177
Márcia Spadetti Tuão da Costa; Fernando Cesar Ferreira Gouvêa

A Educação de Jovens e Adultos no período pandêmico e possíveis tendências 191
José dos Santos Souza; Rodrigo Coutinho Andrade

Habitus de Classe, Reclassificação de Capital Cultural e "Futuros Possíveis" 203
Vito Renato Rizzo; Máximo Augusto Campos Masson

Escola da Terra, das Águas e da Floresta: um projeto de formação continuada de educadores e educadoras do campo nas escolas de classes multisseriadas na Amazônia Amapaense 223
Pedro Clei Sanches Macedo; Ramofly Bicalho

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

O rap como educação antirracista: diálogos entre a Crítica da Razão Negra e os Racionais MCs 245
Luana Alana Mendonça de Lima; Adriana Carvalho Lopes

Da construção decolonial dos saberes: movimentos de escritura-memória da LEC/PRONERA/UFRRJ 253
Fabírcia Vellasquez Paiva; Aloísio Jorge de Jesus Monteiro

- Mayday: os caminhos da resistência nas páginas da literatura** 267
Brenda Cristina da Silva e Silva; Fabrícia Vellasquez Paiva
- Racialização de transexuais e travestis na escola: a construção da margem como ferramenta de exclusão permanente** 277
Leandro Rodrigues Nascimento da Silva; Jonas Alves da Silva Junior
- Educação para o sofrimento, submissão, silenciamento e violência doméstica: vidas de mulheres evangélicas em Nova Iguaçu** 287
Joselina da Silva; Fabrícia do Nascimento Silva de Oliveira

Prefácio

Deixar a fala ser fala é o começo de toda relação textual

As palavras hão de ser nascidas.
Pe Antônio Vieira

Esta coletânea é uma obra produzida por um grupo de intelectuais, pensadores(as) da educação que, ao longo de dez anos, vêm desenvolvendo, com afinco e afeto, pesquisas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, um caminho entre tantos outros. Não tem fim: começa no começo... Começa pelo que se constata naquilo que é, que nos abre para infinitas e múltiplas possibilidades do desencobrir e encobrir do viver-pensar sem corrimão à espera paciente do inesperado, cujas vias de acesso não estão sob nossa vontade.

Dada a variedade dos estilos de escrita e de caminhos teórico-metodológicos de pesquisa adotados pelos(as) autores(as), sugerimos que cada leitor(a) trace sua trajetória de leitura, para assim dispor-se a pensar na, pela, como e com a linguagem a partir do oferecido pela fala de quem fala que, por si mesmo, brilha à luz do seu mostrar-se. O caminho proposto para a leitura destes textos é dialógico-reflexivo, um caminho de pensamento que passa pela linguagem, percurso em que o(a) leitor(a) se deixa tomar por questões que o afetam. Nesta coletânea, ser tomado pelas questões significa dizer que são elas que nos têm, e não nós a elas.

O que aqui se desenha é que cada leitor(a), na abertura de sua liberdade, possa se encontrar predisposto e disposto a ouvir o apelo da fala que fala o que fala em cada texto, em cada autor(a). Que a coisa dita venha a ser e aparecer no dito, no escutado, no seu

desencobrir e encobrir, fato esse que exigirá de cada um de nós um dispor-se paciente e serenamente à espera do inesperado de cada obra que aqui nos fala!

É deixar o texto ser e aparecer à medida que ele for se abrindo nele mesmo, no seu acontecer, no seu durante, porque, por ser obra coletiva, não tem começo, meio e fim. Começa e termina em qualquer texto. Ou isto ou aquilo. Isto e aquilo. A tese que aqui se advoga é viver no vigor da escrita e da leitura, no vigor do viver mesmo. Espera-se que, nesse vigor do viver mesmo de cada texto desta coletânea, inúmeras coisas surjam, apareçam no caminho ou nos descaminhos do encaminhar de cada leitor(a) que se coloca em questão na questão que o(a) tem e retém.

Nesse modo de ler, como nos diz Guimarães Rosa, *o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia*. Essa é a essência daquilo que consideramos e sugerimos aqui como um método de leitura, que pressupõe uma atitude pessoal, e não uma teoria a priori sobre o que se está lendo. É ler no perigar mesmo do viver a coisa na própria coisa: na experiência de ser no tempo e no espaço, no aí do mundo. No espanto!

Ler é correr o risco de viver no aberto do aí do mundo. É no perigar do viver mesmo que a leitura acontece no seu ser-aparecer, no durante e no perdurar do ato de ler. Seja como leitor(a) ou como autor(a), há sempre um risco a ser enfrentado. O risco é sempre pessoal, individual e sem alibi: pensar sem corrimão.

Esperamos que, por meio de inúmeros leitores(as), cada texto desta coletânea habite o mundo, se mundanize, seja fala. No e com o mundo, a obra fala, espera ser escutada!

Neste dezembro de 2022,

Beto Carvalho e Rosana Plasa

TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO...
10 ANOS DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO
PPGEDUC

**“Retocando o sonho”:
Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares em teses e dissertações de um
Programa de Pós-Graduação**

**Anelise Nascimento¹
Alessandra Viana²
Carolina Ponciano³
Maria do Carmo Paiva⁴
Dilma Carmina Souza⁵
Érica Aparecida do Anjos⁶
Michele Mattos⁷
Sáimita Diniz⁸
Vanessa Campos⁹**

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender
a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o
sonho pelo qual se pôs a caminhar.
Paulo Freire

¹ Doutora em Educação/PUC-Rio. Coordenadora do PPGEduc/UFRRJ. E-mail: anelise.ufrrj@yahoo.com.br

² Mestranda em Educação/PPGEduc. Professora da Prefeitura Municipal de Queimados. E-mail: ascabral14@gmail.com

³ Mestranda em Educação/PPGEduc. Coordenadora de Ação Social da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu. E-mail: carolina.ponciano@gmail.com

⁴ Mestranda em Educação/PPGEduc. E-mail: carmempaivaluz@gmail.com

⁵ Mestranda em Educação/PPGEduc. Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Seropédica. E-mail: dilmacarmina@gmail.com

⁶ Mestranda em Educação/PPGEduc. Professora da E. E. Prof. Marcos Antonio Costa. E-mail: ericat.angel@yahoo.com.br

⁷ Mestranda em Educação/PPGEduc. Professora da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. E-mail: michelemattos2022@gmail.com

⁸ Mestranda em Educação/PPGEduc. Professora da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. E-mail: saimita_diniz@hotmail.com

⁹ Mestranda em Educação/PPGEduc. E-mail: vcampos572@gmail.com

A frase de Paulo Freire inspira a escrita deste artigo que insere na obra comemorativa dos 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) um pouco do “caminho caminhando e das possibilidades de refazer e retocar o sonho”. Trata-se de abordar temas emergentes da educação e suas presenças nas teses e dissertações defendidas no Programa.

O PPGEduc iniciou as atividades no primeiro semestre de 2009; em 2012 foi reconhecido pelo MEC por meio da Portaria Nº 1.077, celebrando em 2022 uma década de existência. Apresentando como área de concentração “Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares”, as atividades desenvolvidas no programa estão estruturadas em três linhas: Linha 1. “Estudos Contemporâneos e práticas educativas”; Linha 2. “Desigualdades sociais e políticas educacionais”; Linha 3. “Educação Étnico-Racial e de Gênero: Linguagens e estudos afrodiáspóricos”. Nesses 10 anos, foram defendidas 273 dissertações e 42 teses que, sob a perspectiva das demandas populares, buscam contribuir para a democratização do acesso à educação e ao saber, visando à defesa do ensino público e da formação de seus profissionais, com vistas à democratização do conhecimento. É sobre como algumas temáticas aparecem nestas teses e dissertações do Programa que se trata este artigo. Sua produção se deu no contexto da disciplina Seminário de Pesquisa I que, por meio de revisão de literatura, deu visibilidade às temáticas emergentes nos trabalhos defendidos no programa, especialmente os que se inserem nas linhas 1 e 3.

Para desenvolver a temática, este artigo é subdividido em três seções. A primeira trata das informações sobre a disciplina Seminário de Pesquisa 1 e a metodologia utilizada na construção dos dados. Na segunda seção, emergem os temas, as principais referências teórico-metodológicas, os recortes predominantes, o contexto em que ocorrem as investigações e os resultados encontrados nas teses e dissertações que fizeram parte da revisão de literatura. Na terceira seção, são sintetizadas as conclusões e

apresentadas algumas lacunas que podem indicar novos caminhos e pesquisas a serem desenvolvidas pelo programa.

“Aprender a caminhar”: produção científica e formação de pesquisadores

A disciplina “Seminário de Pesquisa I” visa a integrar os(as) estudantes do mestrado nas pesquisas do Programa, promovendo o acesso ao que já foi produzido e sistematizado em teses e dissertações, assim como nas pesquisas desenvolvidas pelos(as) docentes. O intuito é aprofundar o conhecimento sobre as áreas e concentração do Programa e a reflexão crítica sobre a pesquisa que cada mestrando(a) desenvolverá. No segundo semestre de 2022 foram ofertadas duas turmas desta disciplina. Uma voltada para os(as) ingressantes no mestrado das Linhas 1 e 3 e outra para os(as) ingressantes da Linha 2. Para alcançar os objetivos da disciplina, os professores optaram por aproveitar a celebração dos 10 anos do Programa, para propor, como resultado da disciplina, um levantamento, nos moldes de revisão de literatura, com os temas emergentes nas teses e dissertações do programa. O resultado do levantamento das Linhas 1 e 3 está sistematizado neste artigo, e os resultados da Linha 2, no artigo, que também compõe esta publicação, intitulado “As produções acadêmicas da Linha 2 do PPGEduc da UFRRJ em seus 10 anos de (re)existência”.

A escolha pela revisão de literatura (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014) como estratégia metodológica se deu pela possibilidade de organizar, esclarecer e resumir as produções de cada uma das Linhas, bem como fornecer os principais referenciais teóricos utilizados em cada campo, de modo a evidenciar a literatura mais relevante para cada área. Além disso, as revisões de literatura podem fornecer um panorama histórico, o que, em marcos como o de 10 anos do Programa de Pós-Graduação, focalizam os temas mais recorrentes, além de registrar as direções, configuração, encaminhamentos e lacunas das pesquisas defendidas no período.

De acordo com o site do Programa¹⁰, a Linha 1 desenvolve pesquisas que buscam pensar os múltiplos espaços-tempo contemporâneos das práticas educativas e ensino-aprendizagem de modo a abarcar campos da cultura humana: a vida, a arte, o conhecimento e os diferentes saberes. A Linha 3 considera a Educação como possibilidade para a desconstrução de ideários e práticas racistas, que perpetuam as desigualdades na sociedade brasileira e em diferentes países; oportuniza o estabelecimento de diálogos sobre as relações étnico-raciais e de gênero com os movimentos sociais negros, indígenas, feministas, LGBTQIA+ e do campo.

Com as temáticas das Linhas como horizonte, a primeira etapa da revisão de literatura envolveu a escolha do recorte a ser investigado. Foram definidos como temas: identidade docente, educação ambiental, educação especial, educação e tecnologias, educação infantil, infâncias, povos indígenas e educação escolar, educação na perspectiva antirracista, representação/ escolarização do povo negro e relações étnico-raciais. A busca pelas teses e dissertações que contemplassem os temas eleitos para a revisão se deu no repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRRJ (TEDE)¹¹ e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹². Assim, esse levantamento não abrange a totalidade de teses e dissertações defendidas no Programa, mas as que se relacionam com os descritores utilizados na busca pelas temáticas, que são apresentados ao longo do texto.

Em caminhada: pesquisas em educação produzidas na contemporaneidade

Uma vez definida a metodologia, de posse da amostra a ser analisada, a leitura do material empírico teve como orientação as

¹⁰ Disponível em: <https://ppgeduc.ufrj.br/linha-de-pesquisa>.

¹¹ Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/>.

¹² Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>.

seguintes categorias: tema, objetivo, metodologia, campo, referenciais teóricos, principais resultados e ano de publicação. Ao longo da disciplina, essas categorias foram trabalhadas de forma coletiva, mas cada discente, individualmente, se debruçou em um recorte específico e produziu um artigo que serve de referência para o levantamento que aqui apresentamos.

No que se diz respeito à educação ambiental, a pesquisa de Alessandra Viana, ao lançar a palavra-chave nos repositórios de busca, encontrou dezoito trabalhos, sendo três teses e 15 dissertações. Os principais referenciais teóricos utilizados foram: Paulo Freire, António Nóvoa, Philippe Layrargues, Bauman, Mauro Guimarães, Carlos Loureiro, Moacir Gadotti, Enrique Leff, Morin, Isabel Carvalho, Alda Alves-Mazzotti, Marie-Christine Josso, Edméa Santos, Gregário Gómez, Javier Flores, Eduardo Jiménez, Isabel Guerra, Ana Arroz, Michael Löwy. A autora avalia que, no PPGeduc, o campo da educação ambiental se constrói no diálogo entre Educação, Filosofia, Sociologia, Psicologia e Formação de Professores. Como conclusão, a autora destaca que as produções do PPGeduc/UFRRJ trouxeram para a Baixada Fluminense grandes contribuições na consolidação de uma educação ambiental crítica favorecendo a construção de ações políticas, sociais e pedagógicas. Também observa que as produções referentes à formação de docentes/educadores ambientais dispõem de alternativas integradoras de fazer e pensar a educação (GUIMARÃES, 2021), com juízo de valor, grau de profundidade e universalidade (BAKHTIN, 2003), resultando em uma compreensão dialógica da educação ambiental. Como lacuna, identifica que, com exceção de uma pesquisa, todas as outras produções acadêmicas da PPGeduc/UFRRJ no contexto da educação ambiental fazem parte da mesma linha, a Linha 1 (Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas) e possuem o mesmo orientador. Diante desse achado, acrescenta que a questão ambiental é multidimensional, envolve não só a educação, mas também as questões sociopolíticas e étnico-raciais, o que justifica o seu estudo pelas demais linhas de pesquisa do Programa. A autora propõe que olhar a questão ambiental com

outras perspectivas pode colaborar para o fortalecimento da educação ambiental e a consolidação do Programa.

Foi também essa discente que colaborou para o levantamento das produções de educação especial. De acordo com a busca nos repositórios de teses e dissertações do Programa com as palavras-chave: educação especial, educação inclusiva, inclusão e necessidades especiais, foram encontrados 27 trabalhos. Destes, 25 são dissertações e dois são teses. A temática é desenvolvida sob a orientação de docentes da Linha 1 e da Linha 2, sendo 16 pesquisas defendidas na Linha 1 e 11 na Linha 2. Não foram encontradas pesquisas desenvolvidas na Linha 3, o que representa uma lacuna do Programa, uma vez que são necessárias investigações que apresentem um cruzamento entre as questões desse campo e as questões étnico-raciais, da identidade negra e do preconceito. Com relação às temáticas, os trabalhos se dividem entre: políticas públicas (6), escolarização de alunos incluídos (8), atendimento especializado (7), formação de professores (5) e outros (1).

O tema da identidade docente foi desenvolvido por Dilma Souza. Utilizando a palavra-chave identidade docente, a autora encontrou inicialmente três dissertações, mas aplicando os critérios de inclusão/exclusão, a amostra foi finalizada com dois trabalhos de mestrado. O que inicialmente já evidenciou a ausência da temática no doutorado. Em estudo comparativo, realizado após a leitura dos resumos das dissertações de pré-selecionadas, a autora destaca que todas as pesquisas utilizaram o questionário como instrumento de encontro e produção de dados. Outro dado relevante é que todas as pesquisas foram realizadas na Linha 1, sob a orientação de uma única docente, que atualmente está aposentada, deixando em suspenso os desdobramentos da temática dentro do Programa. Com relação ao referencial teórico, os autores de referência foram Dubar, Nóvoa, Bardin e Tardif. Considerando a formação de professores como um eixo importante no Programa, a autora finaliza ressaltando a necessidade de investimentos em todas as Linhas de outras pesquisas sobre essa temática.

Educação e tecnologia foi outro tema sobre o qual a autora se debruçou, foram localizados oito trabalhos a partir dos descritores educação e tecnologia. Destes, um tem o Facebook como objeto de investigação, um tem o cinema e seis o uso de tecnologia nos processos de ensino-aprendizagem. Os referenciais são diversos, uma vez que alguns trabalhos se aproximam do campo da educação matemática, outros da educação especial e outros, ainda, da pedagogia da imagem.

O tema da infância e educação infantil das teses e dissertações, levantado por Sáimita Diniz, utilizou como filtro de busca nas plataformas mencionadas “educação infantil” e “infâncias” e debruçou-se de forma mais abrangente sobre como as produções seguiram ao longo desses 10 anos e incidências a partir das linhas de pesquisa deste Programa. Inicialmente, foram identificadas duas teses envolvendo a temática, na Linha 1 e 25 dissertações distribuídas da seguinte maneira: 13 dissertações na Linha 1, 8 dissertações na Linha 2 e apenas 4 dissertações na Linha 3. As pesquisas são apresentadas com linearidade de ocorrência ao longo dos 10 anos de Programa nas Linhas 1 e 2, contudo, na Linha 3 foram encontrados menores resultados. As pesquisas apresentam resultados variados no que se refere à educação infantil, com as quais caminham sobre a análise de transição da educação infantil para o Ensino Fundamental, concepções e práticas pedagógicas, percepção da criança sobre a escola e as relações que nela se estabelecem, educação infantil numa perspectiva antirracista, políticas educacionais para a educação infantil, análise de narrativas de orientadores educacionais, formação de professores, impactos das avaliações externas e relação da educação infantil como etapa preparatória, gestão democrática a partir da atuação dos conselhos escolares, obrigatoriedade da pré-escola, arte na educação infantil, educação para as relações étnico-raciais e estudo sobre impactos da capoeira da Angola na educação e no cotidiano de crianças. Outro interesse da autora conduziu o olhar para o percurso das metodologias utilizadas para chegar ao resultado das hipóteses aludidas. Estas percorrem sobre análise documental, registro de

observações do campo, entrevista, abordagem bibliográfica, observação participante, diálogo numa perspectiva sociocultural, registro fotográfico e o que mais chamou atenção, na Linha 1, com maior incidência, o “encontro” como metodologia de pesquisa numa perspectiva das interações dos sujeitos. Constatou que as produções apresentam maior abordagem sobre as práticas pedagógicas e olhar do adulto sobre as produções, contudo percebeu uma lacuna sobre pesquisas voltadas ao olhar da criança na sua perspectiva, suas interações e interesses sobre o mundo a sua volta.

Olhando para as teses e dissertações defendidas no PPGEduc, Michele Mattos adotou como recorte temático a educação e as infâncias em uma perspectiva antirracista e das relações étnico-raciais, tendo como base a Lei 10.639/03¹³, que altera a LDB 9.394/96. Foram identificadas pela autora oito pesquisas que dialogam com a temática proposta. As pesquisas registram resultados, experiência de educação em instituições de ensino, assim como avaliações, reflexões, sugestões no que tange à educação étnico-racial e antirracista. A busca pelas produções aconteceu dentro das palavras-chave: educação antirracista, relações étnico-raciais e Lei 10.639/03 com o recorte para educação básica. Assim, foram encontradas sete dissertações e uma tese. No que se refere à temática, os trabalhos podem ser divididos em: educação antirracista (4), relações étnico-raciais (2) e Lei 10.639/03 (2). As pesquisas retratam as relações étnico-raciais em diferentes aspectos e narrativas. Todas apontam para a necessidade de trabalhar na educação propostas diferentes das que orientavam os currículos antes da alteração ocorrida na LDB 9.394/96, pela Lei 10.639/03, instituindo práticas que valorizem a cultura africana e afro-brasileira. As manifestações culturais, como música, capoeira e artes aparecem como caminhos para refletir sobre ações discriminatórias no espaço escolar. Os autores das oito produções

¹³ A Lei 10.639/2003 altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

elencadas buscaram subsídios para seus trabalhos na Lei 10.639/03, além de dialogarem com literaturas que buscam descentralizar o eurocentrismo do fazer pedagógico de forma geral.

É também sobre a necessidade da superação do racismo e no sentido de uma educação que repare a ausência da representatividade de negros e negras em seus currículos e práticas que se volta o levantamento realizado por Érica Aparecida do Anjos. A autora lançou as palavras-chave: condição negra, representatividade preta, produções acadêmicas e incentivos, no banco de teses e dissertações do PPGEduc e encontrou como resultado somente três trabalhos. Dois trabalhos tiveram como objetivo evidenciar as contribuições da poética de Cruz e Souza para o campo e o terceiro buscou pensar nos problemas enfrentados pela educação e as relações étnico-raciais ao adotar como sujeitas da investigação quatro mulheres, dentre elas, duas mães-de-santo da cidade de Nova Iguaçu: Arlene de Katendê e Mãe Margarida. Como conclusão, os estudos valorizam a identidade de mulheres e homens negros, no sentido da superação do racismo epidêmico que tem permeado os imaginários e as instituições.

A revisão proposta por Maria do Carmo Paiva dialoga com os dois levantamentos anteriores. A autora buscou nas teses e dissertações defendidas no PPGEduc o tema da literatura negra e racismo em livros didáticos. Seu objetivo foi analisar os tipos de recursos didáticos utilizados na perpetuação do racismo e as ações de combate. Foram selecionados sete pesquisas, sendo duas teses e cinco dissertações. De acordo com a autora, os referenciais teóricos foram marcados por coincidências, visto que alguns teóricos se repetiam na preferência dos pesquisadores e pesquisadoras como Boaventura Santos, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes e outros. Como conclusões, a autora destaca que uma das pesquisas se volta para o tema da Geografia e Relações Raciais nos Livros Didáticos de Anos Iniciais, nela o pesquisador constatou uma tendência na Geografia do livro em transpor e simplificar conceitos científicos, ensinados, geralmente, por meio de práticas repetitivas e pouco explicativas. Nas pesquisas que abordam a questão racial

com os docentes, observou que existem aqueles que, de alguma maneira agem como produtores de novos conhecimentos, construindo possibilidades para uma educação antirracista. Os professores, que foram os sujeitos dessas investigações, expressam a necessidade de se discutir estereótipos e preconceitos de forma permanente, criando, inclusive, seus próprios materiais. Além disso, acrescenta que mesmo que a Lei 10.639 obrigue os livros didáticos a valorizarem a diversidade, o que indica respeito à pauta reivindicada pelo movimento negro, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável por regular as políticas do livro, organiza ainda seus editais dando prioridade ao interesse estatal, não oportunizando a participação dos profissionais de educação e da comunidade acadêmica nas decisões.

No que se refere à educação infantil, embora essa etapa não adote um currículo sistematizado em livro didático, a prática, muitas vezes, é orientada por datas comemorativas. As datas que são incluídas nos currículos de educação infantil, na maioria das vezes privilegiam determinada cultura, classe socioeconômica e religião, ou seja, uma cultura de base eurocêntrica, patriarcal, branca e cristã. De modo geral, os estudos apresentam como ponto positivo os interesses dos(as) pesquisadores(as) sobre essa temática. Destacam a necessidade de formação continuada no sentido da efetivação de práticas e ações antirracistas e, nesse sentido, o livro didático ocupa lugar de destaque, uma vez que, como outros meios de propagação de conhecimentos, cultura e informação exerce papel fundamental na formação individual e coletiva.

O levantamento de Vanessa Campos também se voltou para as pesquisas desenvolvidas na Linha 3. Seu levantamento se refere a teses e dissertações que abordam políticas antirracistas e escolarização do povo negro. As palavras-chave utilizadas na busca foram: políticas, étnico, negro e Lei 10.639. A autora encontrou seis trabalhos que podem ser distribuídos nas seguintes temáticas: políticas de reparação ou antirracistas (4), racismo institucional (1), percursos escolares (1). Como conclusão, a autora destaca que a temática começou a ser discutida no ano de 2016, sendo todos os

trabalhos orientados pela Linha 3, o que mostra a necessidade de ampliar este campo teórico para as outras Linhas do Programa. Outra conclusão é a de que trabalhos produzidos no PPGEduc dialogam entre si mostrando a trajetória de escolarização do povo negro no período pós-colonial e que o movimento negro foi essencial na luta para que não só para que essa escolarização ocorresse, mas também para que políticas em prol do povo negro fossem adotadas nos últimos anos. Embora sejam pesquisas distintas, suas narrativas se tornam complementares ao fornecerem ao leitor um panorama histórico dos processos que culminaram nas políticas reparatórias existentes no Brasil hoje, provocando a reflexão sobre, como e em que circunstâncias ocorreram tais conquistas e o quanto ainda é preciso avançar. Os estudos desta temática produzidos no Programa colaboram com a escolarização do povo negro ao evidenciar o quão grande é a dívida histórica do Brasil com esta população e o quanto são necessárias as políticas compensatórias.

O último levantamento que apresentamos tem como tema os povos indígenas e a educação escolar, realizado por Carolina Ponciano. O recorte da discussão abrangeu os descritores: legitimidade, identidade, língua e educação escolar; com o objetivo de compreender as narrativas responsáveis pelo protagonismo negado aos povos indígenas. Foram reunidos seis trabalhos que tratam da temática. Estes têm a intenção de discutir o papel da escola em uma desconstrução de saberes preestabelecidos culturalmente. São pesquisas que manifestam a intenção de amplificar as vozes dos povos indígenas em posição de agentes de suas próprias narrativas, sem uma descrição que não é fidedigna para com as etnias estudadas e investigadas.

Convém destacar que todos os trabalhos se baseiam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Escolas Indígenas, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Dessa forma, destacam-se como autores em comum: Antonio Nóvoa, Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Sandra Benites, Mauro Guimarães, Walter Mignolo, Domingos Barros Nobre, Wilmar da Rocha D'angelis, Maria Aparecida Bergamaschi. Com isso, percebe-se que

falar sobre educação escolar indígena pressupõe um arcabouço teórico que estrutura os conhecimentos pedagógicos sobre educação, além de serem norteadores para tratar a educação sob uma perspectiva decolonial, que desconstrói uma visão de dominados por parte dos povos indígenas.

Considerações finais

O contato com as teses e as dissertações do Programa evidenciou a abrangência das temáticas e o caráter inovador das investigações desenvolvidas no PPGEduc. Outro ponto de destaque é a atualidade do referencial teórico. De modo geral, os trabalhos buscam o fortalecimento da escola pública; a melhoria das condições de trabalho dos profissionais; a adequação dos currículos às demandas populares, em uma perspectiva decolonial; apresentam proposições que podem guiar políticas públicas no sentido da ampliação da qualidade da educação e do sentimento de pertencimento dos sujeitos aos espaços educacionais.

Sobre a estratégia metodológica adotada, Vosgerau e Romanowski (2004) destacam que os estudos de revisão apresentam o potencial para sintetizar, avaliar e apontar tendências do campo, assim como indicar os pontos de fragilidade de modo a favorecer a análise crítica sobre o acumulado da área. Acreditamos que este artigo cumpre parte desta função, uma vez que não se debruçou sobre toda a produção do Programa, mas que a revisão elaborada cumpre um importante papel ao indicar o que foi produzido nestes primeiros 10 anos e as lacunas que podem ser preenchidas por novas investigações nos próximos períodos.

Referências

VOSGERAU, D; ROMANOWSKI, J. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA LINHA 2 DO PPGEDUC DA UFRRJ EM SEUS 10 ANOS DE (RE)EXISTÊNCIA

Paulo Sérgio Avelino dos Santos¹

Lídia Danielli Moratelli Pires de Souza²

Silvana Alves de Andrade³

Pâmela Amorim Rodrigues da Silva⁴

Juliana Meireles Moreth da Camara⁵

Guilherme Leoni de Paula Pires da Silva⁶

Petrúcio Soubreira da Silva⁷

Antônio Fernando Ribeiro Rocha⁸

Rodrigo Lema Del Rio Martins⁹

Introdução

Neste capítulo, buscamos realizar um balanço descritivo-analítico das teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc) nos últimos dez anos (2013-2022), focalizando a Linha 2: “Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais”. Assim sendo, realizamos um estudo que fomenta

¹ Mestrando em Educação/PPGEduc. E-mail: paulosergiop12@hotmail.com

² Mestranda em Educação/PPGEduc. Professora do Município de Angra dos Reis. E-mail: lidiamoratelli@gmail.com

³ Mestranda em Educação/PPGEduc. Orientadora Pedagógica do município de Duque de Caxias, e-mail salvesdeandrade1979@gmail.com

⁴ Mestranda em Educação/PPGEduc. E-mail: pamelamorimr.96@gmail.com

⁵ Mestranda em Educação/PPGEduc. Inspetora de alunos no Município de Seropédica. E-mail: julianamoreth@ufrj.br

⁶ Mestrando em Educação/PPGEduc. E-mail: gsleoni@outlook.com

⁷ Mestrando em Educação/PPGEduc. Professor do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: psoubreira@hotmail.com

⁸ Mestrando em Educação/PPGEduc. E-mail: antoniofernandorrocha@gmail.com

⁹ Doutor em Educação Física/UFES. Docente do PPGEduc e do ProEF, vinculado ao DTPE/IE/UFRRJ. E-mail: rodrigodrmartins@ufrj.br

uma reflexão sobre a produção acadêmica coletiva decorrente dos projetos de pesquisas compartilhados por docentes e discentes dessa parcela importante do Programa em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A referida linha de pesquisa aglutina as investigações que

[...] têm como base estruturante a história, a sociologia, a antropologia e a política da educação. Suas trajetórias analíticas perpassam as teorias do Estado, 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 (PPGEduc, 2022).

Como revela a ementa supracitada, as teses e dissertações defendidas a partir da vinculação de docentes e discentes na Linha 2 oferecem às comunidades acadêmica e profissional um tipo de conhecimento socialmente referenciado e engajado no enfrentamento às questões que afetam diretamente a configuração da educação brasileira e a constituição do trabalho docente.

Para tanto, desenvolvemos um estudo exploratório, de caráter documental-bibliográfico, inspirados na elaboração de um Estado do Conhecimento (FERREIRA, 2002). Reconhecendo os limites de tamanho para escrita deste capítulo, optamos por apresentar uma análise quanti-qualitativa, realizada por meio da leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e, quando necessário, do interior teor das publicações, de alguns aspectos que caracterizam o conjunto de produções acadêmicas da Linha 2 do PPGEduc disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹⁰ e nos arquivos documentais disponíveis em acervo físico e digital. São

¹⁰Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Disponível em: [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 8 nov. 2022.](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

eles: Oferta de vagas; Autoria, Fluxo Temporal, Temáticas, Metodologias e Contexto de aplicação das pesquisas.

Lançar um olhar retrospectivo para essas produções nos parece uma tarefa desafiadora que oportuniza compreender melhor o percurso feito até então nesse marco simbólico relevante de dez anos. No sentido formativo, permite *caminhar para si* (JOSSO, 2010), bem como pode ajudar a (re)pensarmos, projetivamente, desafios que nos esperam de agora em diante.¹¹

Oferta de vagas

No decênio de enfoque deste estudo, sistematizamos todos os editais para compreendermos o movimento de oferta de vagas específicas para a Linha 2 conforme Quadro 1¹²:

Quadro 1: Distribuição de vagas para a Linha 2 do PPGEduc nos últimos 10 anos.

MODALIDADE	EDITAL	TURMA	VAGAS PARA A LINHA 2
Mestrado	003/2013	2014	12
	003/2014	2015	10
	005/2015	2016	11
	004/2017	2018	12
	04/2018	2019	11
	005/2019	2020	16
	002/2021	2021	12
	09/2022	2022	16
Doutorado	005/2015	2016	03

¹¹ Esse tipo de estudo, que revisita suas produções e práticas científicas, não é uma novidade. Em artigos como os de Martins, Almeida e Mello (2018), Silveira, Kundlatsch e Celeste Schuindt (2020), Louzada, Indolfo e Garcia (2022) e tantos outros, encontramos a importância de realizar esse balanço interno do Programa de Pós-Graduação.

¹² O edital de 2016 não está no quadro 1, pois o arquivo disponível na internet estava corrompido, impedindo a avaliação de suas informações. Não foi possível localizar o edital do doutorado de 2021. Por fim, em 2020 não houve processo seletivo de ambas as modalidades. Presume-se que o fato ocorreu devido à pandemia de Covid-19.

	005/2017	2018	10
	006/2019	2020	04
	10/2022	2022	07

Fonte: Editais do PPGEduc.

Destacamos que não houve um movimento crescente e/ou decrescente na oferta de vagas ao longo do tempo. Notam-se pequenas variações em determinados anos que podem ser explicadas pela disponibilidade maior ou menor de vagas para orientações que cada docente detém, que é modulado com base nas regras de funcionamento estabelecidos pela Capes.

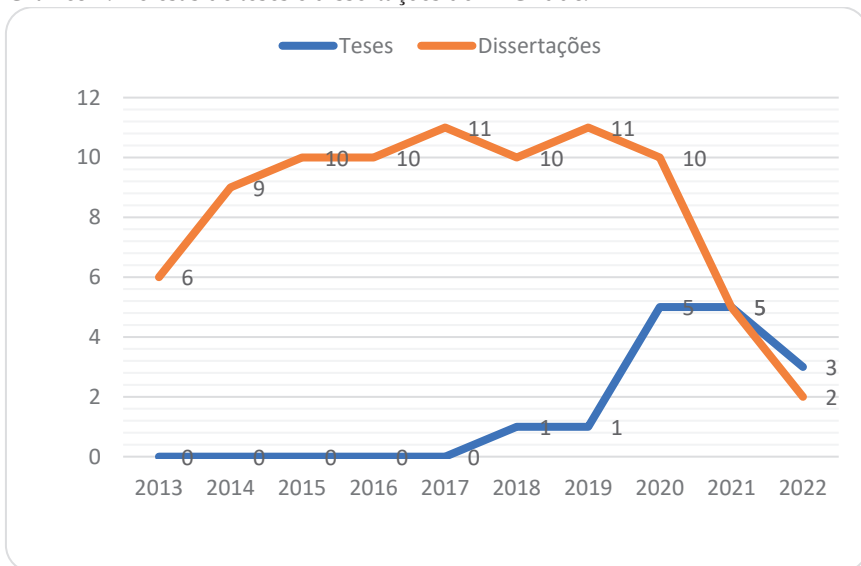
O ano de 2020 foi marcado pela pandemia de Covid-19, que acarretou diversas modificações em várias esferas da vida em sociedade. No caso da pós-graduação não foi diferente. O distanciamento social e as incertezas quanto aos prazos para retorno às aulas presenciais, legalidade para processos de seleção por plataformas virtuais impactaram sobremaneira a UFRRJ e, conseqüentemente, o PPGEduc. Com efeito, o Programa não abriu edital para os cursos de mestrado e de doutorado em 2020.

No ano de 2021, ainda em período pandêmico, o PPGEduc abriu 12 vagas para o curso de mestrado para Linha 2, realizando o processo seletivo de maneira inédita por via remota e sem necessidade de prova escrita. Daí em diante, o programa passou a ter a seleção e o ingresso ocorrendo no mesmo ano corrente, diferindo-se dos anos anteriores. O Edital nº 09/2022, com seleção para turma de 2022, marca o retorno ao modelo tradicional de seleção, que contou com 16 vagas para esta Linha.

Fluxo temporal das teses e dissertações defendidas entre 2013 e 2022

Neste tópico, demonstramos a distribuição das teses e dissertações defendidas ao longo dos últimos dez anos. Vejamos o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: Defesas de teses e dissertações do PPGEduc.



Fonte: Autores.

É possível observar no gráfico acima que inicialmente a Linha 2 apresentou o total de 99 defesas, sendo 84 dissertações e 15 teses. Entre 2013 e 2015, o programa contou apenas com o curso de mestrado, que nesse período totalizou 25 defesas de dissertações. Com a primeira turma de doutorado iniciando em 2016, foram dois anos até a primeira defesa de tese, que ocorreu em 2018.

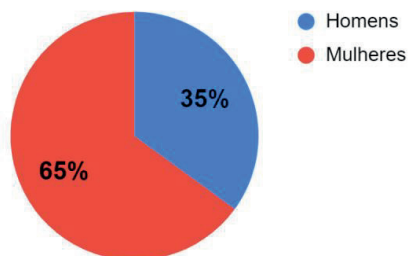
O Gráfico 1 indica que a Linha 2 do PPGEduc vinha em uma crescente numérica em termos de dissertações/teses defendidas com o passar dos anos, entretanto, a partir de 2020, a quantidade de trabalhos começou a diminuir. Consideramos a hipótese de que a pandemia de Covid-19 impactou esse fluxo, tendo em vista que muitas pesquisas, sobretudo as de campo, tiveram que ser reprogramadas em termos metodológicos e, por vezes, do próprio objeto de investigação. Além disso, a pandemia nos impôs um severo distanciamento social, fato que impactou negativamente na saúde, autoestima, confiança, capacidade econômica dos indivíduos, entre outros aspectos. Estima-se que a retomada dessa

crescente passe pela superação completa do quadro pandêmico, com vistas à normalização da vida em sociedade.

Autoria

Neste tópico, analisamos os dados que indicam a participação por gênero dos estudantes que assinam as teses/dissertações publicadas na Linha 2 no interstício de dez anos. O Gráfico 2 apresenta essa relação em termos percentuais:

Gráfico 2: Distribuição percentual de gênero das autorias.



Fonte: Autores.

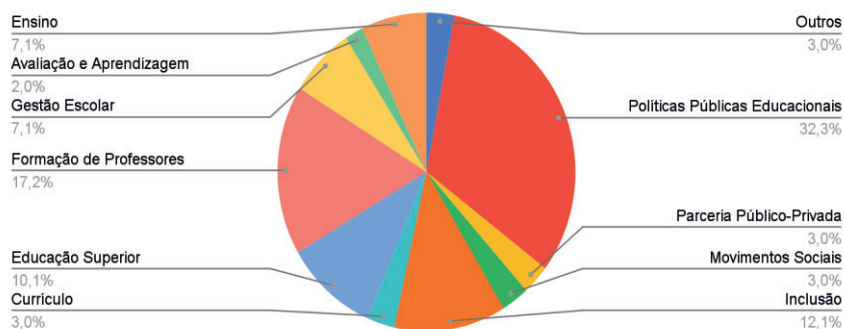
A análise das 99 teses/dissertações defendidas permite observar que quase dois terços (65%) dos trabalhos são de autoria feminina. Este dado, em certa medida, guarda relação com a caracterização geral do campo de trabalho do magistério. A partir dos estudos de Vianna (2013), compreendemos que a educação é, historicamente, uma profissão feminina decorrente do estereótipo da mulher no papel social de cuidadora e o magistério como uma espécie de continuação do lar. Possivelmente, esses dois aspectos combinados constituem entraves para a adesão do público masculino aos cursos de formação docente.

Temáticas

A produções acadêmicas da Linha 2 apresentam 11 eixos temáticos recorrentes, classificados de acordo com as semelhanças

entre os assuntos eleitos para dar base à discussão em políticas públicas e desigualdades sociais. O Gráfico 3 expõe os percentuais aproximados dessas temáticas:

Gráfico 3: Temáticas das publicações.



Fonte: Autores.

Foi possível identificar um conjunto amplo de pesquisas que escolheu discutir as Políticas Públicas Educacionais (32,3%) de maneira abrangente. Segundo Azevedo (2003, p. 38), “Política Pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões.”

A partir desta perspectiva, consideramos nesta categoria os trabalhos que traziam em seus títulos a expressão “políticas públicas” e/ou descreviam em seus resumos as reformas educacionais nas diversas etapas de educação. Em grande parte dos textos analisados, fica nítido a preocupação em abordar os contextos de desigualdades sociais e educacionais, demonstrando total sintonia com o escopo da Linha 2. Esse fator é positivo, pois demonstra coerência com a proposta formativa almejada pelo PPGEduc, que reserva uma de suas linhas constitutivas para a problematização desse tema abrangente.

Na sequência, com 17,2% das produções no decênio, o tema da Formação de Professores aparece como assunto de enfoque nas pesquisas. Este eixo foi categorizado a partir de trabalhos com títulos análogos ao tema, englobando estudos realizados sobre as

políticas públicas que dizem respeito à formação inicial e/ou continuada de docentes que atuam na Educação Básica.

A temática Inclusão (12,1%) se destaca como relevante e apresenta trabalhos que discutem abordagens teóricas e práticas da Educação numa perspectiva inclusiva, bem como oferece propostas de atendimento e definição de demandas de seu público-alvo.

A Educação Superior (10,1%) tem como características textos que discutiram perspectivas teóricas sobre esse nível de ensino, organização dos cursos ofertados, especialmente no âmbito das licenciaturas, além de abordar a importância dos centros de pesquisa e seu papel na difusão do conhecimento científico para as comunidades locais, como por exemplo em cursos de extensão. Cabe destacar que a maioria dos trabalhos neste eixo temático envolvem a região dos *campi* universitários das cidades de Seropédica e Nova Iguaçu.

Questões que atravessam a Gestão Escolar (7,1%) também estão contemplados no rol de teses/dissertações defendidas na Linha 2. Nota-se que a preocupação central desses trabalhos incide sobre as formas de gerenciar o espaço escolar na esfera administrativa e pedagógica, bem como problematizam dificuldades de estabelecer a tão propalada gestão democrática.

Também identificamos um conjunto de pesquisas que versavam sobre as políticas públicas relacionadas ao Ensino (7,1%). São estudos dedicados a analisar o impacto dessas políticas para as práticas didático-pedagógicas, as metodologias educativas acerca das perspectivas teóricas de educação que influenciam a constituição dos ensinamentos formal e não formal nas etapas de Educação Básica (em contextos populares e tradicionais).

Debates sobre Currículo (3%) estão presentes na Linha 2 e incluem problematizações sobre matriz curricular da Educação Básica, em consonância com as (*contra*)reformas do sistema educacional brasileiro, que afetam o trabalho docente e a organização dos processos de ensino-aprendizagem.

Na categoria Movimentos Sociais (3%) reunimos os textos que dão visibilidade aos contextos de atividade político-militante por

transformações no sistema educacional e que apresentam abordagens sobre perspectivas alternativas ao ensino formal e tradicional institucionalizado.

O debate de políticas educacionais e desigualdades sociais também tangenciou a relação do Estado com o setor empresarial, em especial, por meio do exame crítico das iniciativas de Parceria Público-Privada (3%) no campo da educação em geral. Observamos o severo questionamento ao interesse do setor privado em atuar na educação pública, além de suscitar reflexões sobre a necessidade e/ou benefícios deste tipo de parceria.

Avaliação e aprendizagem (2%) foram temas de pesquisas que buscaram caracterizar os impactos que as propostas de avaliação, sobretudo, as consideradas de “larga escala” (ou estandardizadas) causam aos atores escolares (professores e estudantes) desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, evidenciando como boa parte dos instrumentos avaliativos têm caráter excludente e classificatório.

A análise do Gráfico 3 também apresenta a categoria “Outros” (3%). Incluímos neste eixo, três trabalhos de temática isolada, sendo um deles sobre ação do Conselho Tutelar junto à escola; outro que abordou reformas no contexto da formação na segurança pública; e outro acerca do percurso da Assistência Social no Brasil e na Argentina.

Em síntese, compreendemos que essa variedade de temas reflete a capacidade pujante que o PPGEduc tem de produzir conhecimento, socialmente referenciado, num amplo espectro de questões relacionadas às políticas educacionais.

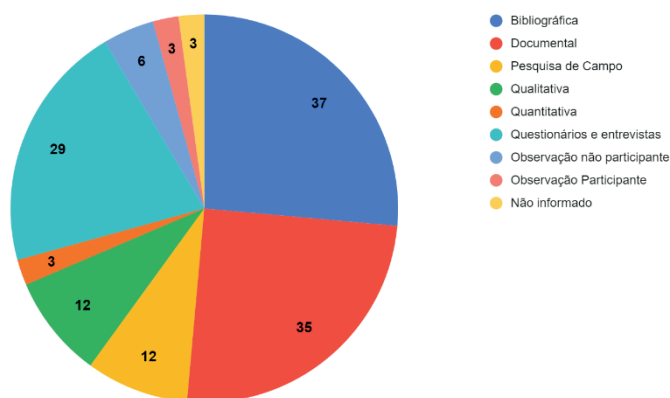
Metodologias aplicadas

Ao nos aprofundarmos nas produções da Linha 2 no interstício de dez anos, consideramos relevante identificar por quais caminhos metodológicos essas teses e dissertações foram elaboradas. Nesse movimento analítico percebemos que há, em geral, certa confusão entre natureza da pesquisa, método científico, referencial teórico para

análise dos dados, instrumento e fontes para produção dos mesmos. Esse fato denota uma aparente fragilidade que permeia essa parcela da produção em nosso Programa.

Por esse motivo, optamos por contabilizar as metodologias, tipologias e técnicas aplicadas sem entrar no mérito se estão adequadamente descritas ou não, do ponto de vista metodológico. No Gráfico 4 demonstramos o resultado desse levantamento:

Gráfico 4: Metodologias, tipos de pesquisa e técnicas aplicadas nas produções do PPGEduc – Linha 2.



Fonte: Autores.

O Gráfico 4 indica predominância de estudos de natureza qualitativa, fato que é comum em pesquisas ligadas às Ciências Humanas, na qual o PPGEduc se situa. A quantidade expressiva de pesquisas bibliográficas e documentais evidencia que as políticas públicas educacionais vêm sendo examinadas por meio de fontes textuais presentes na literatura acadêmica e nos próprios documentos que orientam tais políticas.

O número expressivo de entrevistas e questionários adotados para a produção de dados sinaliza que há uma predileção dos autores em estudar as políticas públicas e as desigualdades sociais a partir das “vozes” dos atores que atuam no âmbito da educação e suas impressões sobre as iniciativas governamentais que os afetam. Essa situação é corroborada pelo fato de que parte dos

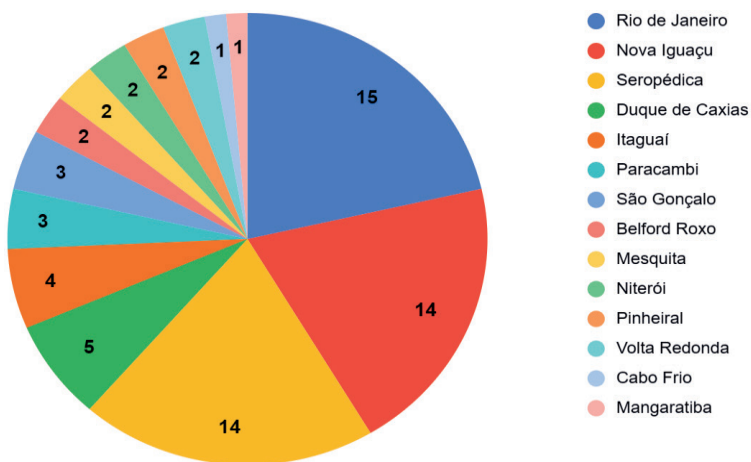
trabalhos utilizou pesquisa de campo observação participante, que reforça essa compreensão de valorização do que “se têm a dizer” sobre as políticas e seus impactos nos cotidianos educacionais.

Contexto das pesquisas

O período de escolha para análise das produções da Linha 2 do PPGEduc (2013-2022) nos permitiu identificar as diferentes localidades (municípios/estados/regiões/país) que serviram de base para a contextualização das pesquisas. Do total de 99 publicações defendidas, em 25 delas não fica explícito o contexto de aplicação do estudo ou não é possível determinar devido à natureza metodológica. As 74 obras restantes foram analisadas e apresentam um conjunto de 87 menções dos respectivos contextos de aplicação do estudo, contabilizando 25 locais específicos.

O Gráfico 5 indica a frequência numérica recorte dos 25 lócus de pesquisa. Apresenta todos os municípios do Estado do Rio de Janeiro que serviram como base para a realização de estudos em diferentes anos:

Gráfico 5: Municípios contemplados no estudo



Fonte: Autores.

De acordo com o Gráfico acima, podemos destacar que as pesquisas da Linha 2: a) contemplaram 14 diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro; e b) metade dos municípios elencados pertencem à Baixada Fluminense; c) Rio de Janeiro, Nova Iguaçu e Seropédica são os municípios com maior recorrência de estudos. Ressaltamos que apenas um trabalho adotou como contexto de aplicação cidades fora do Estado do Rio de Janeiro, qual seja, Dourados/MS e Valença/BA.

Os dados denotam a predileção dos/as autores/as em direcionar os seus estudos para a realidade educacional da capital, da baixada fluminense e, essencialmente, nos dois municípios em que o PPGEduc está inserido. Por esse ângulo, temos um fortalecimento da produção de conhecimento contextualizado e situado com importante capacidade de contribuir com o desenvolvimento político, cultural, científico, social, econômico e educacional dos locais de inserção da UFRRJ.¹³ Os municípios vizinhos a Nova Iguaçu e Seropédica, como Itaguaí, Paracambi e Caxias, vêm na sequência em números de trabalhos produzidos, fato que reforça essa nossa percepção.

Nas análises documentais-bibliográficas aqui empreendidas, percebemos que as teses/dissertações da Linha 2 do PPGEduc não se restringiram em estabelecer o contexto de pesquisa na esfera municipal e, tampouco, circunscrito ao Estado do Rio de Janeiro. No Quadro 2, reunimos esses trabalhos demonstrando a quantidade de produções por Unidade da Federação e seus respectivos anos de publicação:

¹³ Não obstante, a capital costuma atrair a realização de uma quantidade maior de investigações em diversas áreas do conhecimento devido a sua capacidade de propagação das políticas públicas implementadas, entre elas as de cunho educacional, para outras cidades (MARTINS, 2018).

Quadro 2: Relação dos estados, quantidade e anos de publicações.

ESTADO	ANOS DAS DEFESAS – TESES E DISSERTAÇÕES	QUANTIDADE DE CITAÇÕES
Amapá	2022	1
Goiás	2018, 2019	2
Minas Gerais	2022	1
Rio de Janeiro	2016, 2016, 2017, 2017, 2018	5
São Paulo	2018	1

Fonte: Autores.

De acordo com o Quadro 2, a Linha 2 do PPGEduc tem ampliado as investigações para outros estados, em especial para a região sudeste. Isso indica que o programa vem colaborando com discussões que extrapolam a dimensão local, o que é positivo se pensarmos a própria função da produção de conhecimento gerada a partir dos cursos de pós-graduação do Brasil.

Alguns autores como os Arruda (2019) e Souza (2022) optaram por trabalhar o contexto de aplicação de suas pesquisas utilizando regiões específicas na Baixada Fluminense como uma “localidade”, já Silva (2017) utilizou a região nordeste brasileira para situar suas discussões. Destaca-se que, o único autor até o momento que apresentou Brasil como *locus* de pesquisa foi Veiga (2020).

Considerações Gerais

A possibilidade de sistematizar e compreender alguns aspectos da produção científica da Linha 2 do PPGEduc, em celebração aos seus dez anos como programa oficialmente constituído, nos ofereceu um panorama da contribuição efetiva de seus docentes e discentes ao longo da última década. Essa visão geral, longe de servir como um modelo para outras análises a serem feitas pelo programa e por outras linhas, é mais um esforço reflexivo que auxilia no aperfeiçoamento de nossas práticas acadêmicas.

Esse processo de (re)visitar os documentos e as teses e dissertações envolveu os novos discentes da turma de Mestrado 2022, todos vinculados à Linha 2, que estão cursando a disciplina

de Seminário de Pesquisa. Com efeito, significou um exercício formativo de investigação teórica que produziu um *caminhar para si* (JOSSO, 2010), evidenciando as nossas principais qualidades e questões que, sugestivamente, sinalizamos como foco de atenção a serem enfrentadas, como é o caso das metodologias.

As condições de produção do PPGEduc como um todo, em certa medida, foram impactadas pelo cenário de retrocessos das políticas públicas educacionais e científicas que caracterizou o país nos últimos anos. Indubitavelmente, os ataques subjetivos (das narrativas) e objetivos (de financiamento) à ciência, à cultura e à educação que se acentuaram após o golpe jurídico-parlamentar que culminou com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, impeliram ao PPGEduc desafios adicionais para manter seu compromisso social de formação qualitativa de mestres e doutores. Em outro sentido, o início de um novo ciclo na gestão federal (2023-2026) vai demandar dos pesquisadores da Linha 2 se debruçarem, criticamente, sobre as novas iniciativas de programas e políticas que tendem a reconfigurar o campo da Educação no Brasil.

Como possibilidade de estudo futuro, pensamos ser viável e interessante o aprofundamento qualitativo das análises nas produções acadêmicas veiculadas na Linha 2 do PPGEduc, ainda mais em relação as temáticas abordadas nas teses/dissertações.

Referências

ARRUDA, G. R. S. **“Quem são e onde estão os bebês?”** Conceito, Políticas e Atendimento na Baixada Fluminense. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu/RJ, 2019.

AZEVEDO, S. Políticas Públicas: Discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JUNIOR, O. A. *et al.*

Políticas Públicas e Gestão Local: Programa Interdisciplinar de Capacitação de Conselheiros Municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, [s.l.], ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

JOSSO, M.C. **Caminhar para Si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LOUZADA, M.; INDOLFO, A. C.; GARCIA, C. Programa de Pós-Graduação em Gestão de Documentos e Arquivos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Balanço dos 10 anos da produção científica dos egressos. **Informação Arquivística**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 3-17, 2022.

MARTINS, R. L. R. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2018.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. **PPGEduc**. Disponível em: <https://ppgeduc.ufrj.br>. Acesso em: 12 nov. 2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. **Edital n. 003/2014 de seleção para ingresso no PPGEduc**. Disponível em: http://www.ufrj.br/posgrad/ppgeduc/paginas/docs_processo_seletivos/2014/Edital_003_2014.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. **Edital n. 005/2015 de seleção para ingresso no PPGEduc**. Disponível em: https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2015/10/Edital_PPGEduc_005-2016.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. **Edital n. 004/2017 de seleção para ingresso no PPGEduc**. Disponível em: <https://portal.ufrj.br/wp-content/>

uploads/2017/09/Edital-PPGEDUC-Mestrado-2018-C%C3%B3pia-1.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. **Edital n. 005/2017 de seleção para ingresso no PPGEduc.** Disponível em: <https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2017/09/Edital-PPGEDUC-Doutorado-2018-1.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. **Edital n. 04/2018 de seleção para ingresso no PPGEduc.** Disponível em: <https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2017/09/Edital-PPGEDUC-Mestrado-2018-C%C3%B3pia-1.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. **Edital n. 005/2019 de seleção para ingresso no PPGEduc.** Disponível em: https://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeduc/files/2019/09/Edital_Mestrado_2020_Retificado_29Set19.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. **Edital n. 006/2019 de seleção para ingresso no PPGEduc.** Disponível em: https://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeduc/files/2019/09/Edital_DOCTORADO_Retificado29Set19.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. **Edital n. 002/2021 de seleção para ingresso no PPGEduc.** Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/499626704/Edital-002-2021-PPGEduc-Mestrado-2021>. Acesso em: 16 nov. 2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. **Edital n. 09/2022 de seleção para ingresso no**

PPGEDuc. Disponível em: https://ppgeduc.ufrrj.br/wp-content/uploads/2022/09/Edital_PPGEDuc_Mestrado_2022_-_27-04-22-1.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES. Edital n. 10/2022 de seleção para ingresso no PPGEduc. Disponível em: https://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgeduc/files/2022/08/Edital_PPGEDuc_Doutorado_2022-27-04-22.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

SILVA, R. L. O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu/RJ, 2017.

SILVEIRA, C.; KUNDLATSCH, A.; CELESTE SCHUINDT, C. 10 Anos do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná: Um perfil de suas produções e de seus egressos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [s.l.], v. 17, n. 38, p. 1-35, 1 jun. 2022.

SOUZA, R. A. O significado social da expansão do ensino superior para a Baixada Fluminense-RJ. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu/RJ, 2022.

VEIGA, C. H. A. Militarização de Escolas Públicas no Contexto da Reforma Gerencial do Estado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu/RJ, 2020.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, S.C. (org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações.** Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

**ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS E
PRÁTICA EDUCATIVAS**

Bebês: conceito, políticas e atendimento educacional na Baixada Fluminense

Glacione Ribeiro da Silva Arruda¹

Anelise Nascimento²

O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam (Guimarães Rosa)³.

Foi a certeza de que as pessoas não estão acabadas e considerando os bebês como incluídos nesse inacabamento, que surgiu a proposta desse texto, que é a síntese da pesquisa **Quem são e onde estão os bebês? Conceito, políticas e atendimento na Baixada Fluminense**⁴ e busca revelar o mais “bonito do mundo”: como uma categoria social vai sendo construída, como as

¹ Mestre em Educação/PPGEDuc (2019). Professora Especialista/Orientadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias. E-mail: glacieduca@hotmail.com

² Doutora em Educação/PUC-Rio. Coordenadora do PPGEduc/UFRRJ. E-mail: anelise.ufrj@yahoo.com.br

³ ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Aguilar, 1994. p. 24-25.

⁴ As reflexões aqui apresentadas foram desenvolvidas nos artigos: ARRUDA, Glacione Ribeiro da Silva; NASCIMENTO, Anelise Monteiro. Quem são os bebês? Perspectivas e possibilidades para a construção de um conceito. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 3, p. 981-1018, Mai/Ago 2019. ARRUDA, Glacione Ribeiro da Silva; NASCIMENTO, Anelise Monteiro. Educação como direito dos bebês: atendimento, prioridade e acesso na Baixada Fluminense. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 1, p. 191-216 Jan/Abr 2020. ARRUDA, Glacione Ribeiro da Silva; NASCIMENTO, Anelise Monteiro. Onde estão os bebês na política? Governar a infância para governar a vida. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 264-278, 2020.

concepções e apostas vão mudando sobre um objeto e como emerge um conceito que pode subsidiar políticas e práticas.

O conceito de bebês apresentado nesta pesquisa fundamenta-se inicialmente nos estudos de Winnicott que nos levam a concluir que cada bebê é, desde o começo, uma pessoa. Como pessoa, existe em um determinado contexto e condição. Entende-se por condição um “modo de ser”; um “estado de alguém” ou uma “posição na sociedade” (HOUAISS, 2010, p. 185). Assim, o bebê, como categoria social, se constrói a partir da sua condição de sujeito e pessoa. Entende-se por sujeito “aquele que se submete ao poder ou à vontade dos outros; aquele que está suscetível ou passível de alguma coisa” (HOUAISS, 2010, p. 732) e por pessoa, “um ser humano, indivíduo perante a lei” (*ibidem*, p. 597). Nessa perspectiva, o bebê, como pessoa, é um ser humano, indivíduo perante a lei que possui direitos, e, como sujeito, é aquele que está suscetível e passível a esses direitos.

O bebê, nas condições de sujeito e pessoa, é aquele que, apesar de estar suscetível e passível a alguém ou alguma coisa, é também um ser humano autônomo, que tem suas vontades, suas escolhas, seus desejos e que possui direitos, entre eles, o direito à liberdade. A partir desta constatação, o primeiro conceito que nos ajuda a conhecer e apresentar o bebê é o de liberdade, que, nesta pesquisa, a partir do contato com o referencial teórico, se desdobrou em outros dois: desejo e autonomia. Nesse sentido, apresentamos nesta investigação uma concepção de bebê construída no tripé teórico-conceitual: desejo, liberdade e autonomia, num diálogo sobre a “condição humana”, por meio da Filosofia, com Hannah Arendt; a relação do bebê com o mundo, a partir dos conceitos psicanalíticos de Winnicott; e os princípios de cuidado e atendimento aos bebês construídos pela pediatra Emmi Pikler.

A primeira seção apresenta o bebê e sua condição, a partir do processo de subjetivação; na segunda seção, o bebê é compreendido a partir do tripé teórico-conceitual desejo, liberdade e autonomia, e a terceira seção, por sua vez, traz algumas conclusões, a partir da situação e do lugar que ele ocupa no campo de pesquisa.

O bebê e sua condição: o processo de subjetivação

A condição do bebê como sujeito de desejo se apoia, nesta pesquisa, no pressuposto de que, ao nascer, o bebê inaugura o mundo, traz novidade e inicia algo novo, por meio da ação. A ação é vista por Arendt (2008, p. 17) como “a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade”. A ação do bebê inflete e transgride os tempos, espaços e lugares e desestabiliza algo que já estava posto ou preconcebido antes da sua chegada. O bebê emerge na tensão entre o mundo que já existe e este que é inaugurado a partir do seu nascimento. A descoberta do mundo, pelo bebê, por meio da ação, estabelece uma relação primária dele com seu corpo, ou seja, com ele mesmo, com a figura materna ou de um cuidador, com o ambiente e os objetos. Nessa relação, preconizamos o respeito à liberdade, ao desejo e à autonomia do bebê como condição necessária para a criação e manutenção de vínculos saudáveis.

A condição do bebê enquanto sujeito se constitui a partir da sua relação de dependência com o “outro” adulto, com quem, desde o nascimento, constrói vínculos e estabelece uma relação alteritária e responsiva, e a partir da sua sujeição às leis e códigos prescritos.

Embora reconheçamos que os processos de maternidade são distintos, a literatura consultada põe grande força na figura materna sobre os processos de criação da subjetividade do bebê. Campos (2007) afirma que a relação da mãe com seu próprio corpo, durante a gravidez, será fundamental para a constituição da subjetividade do bebê. O vínculo entre mãe e filho se estabelece desde o instante da concepção, e a futura mãe atribui ao seu filho um corpo imaginário, diferente do que é o feto no plano fisiológico da realidade, ou seja, ele já é desejado por um outro e inserido em um contexto “simbólico, real e imaginário” (PARAVIDINI; ROCHA; PERFEITO; CAMPOS; DIAS, 2008, p. 205), no qual o bebê se constituirá a partir destes campos entrelaçados, onde as marcas inconscientes e os fantasmas do campo imaginário do outro

haverão de formar as mediações possíveis para inserção deste bebê no mundo simbólico. Mas, para além desta múltipla articulação, haverá também uma parte que caberá a um “si mesmo”, e que é singular ao bebê.

No conceito do “outro” se situam as “coordenadas simbólicas que presidem e possibilitam o surgimento de um sujeito” (FERNANDES, 2000, p. 27). Estas coordenadas referem-se à linguagem, às leis, à cultura, aos valores, à história familiar atual e a de seus antepassados, todo o universo linguístico e desejos presentes no “outro”. Um outro encarnado também na figura de um pai, mãe, avó, instituição ou outro qualquer responsável pelo advento do sujeito “a ser”.

Foucault compreende a subjetivação como uma escolha estética e política, por meio da qual se acolhe um determinado tipo de existência. Dessa forma, “os modos de subjetivação podem tomar as mais diferentes configurações, sendo que estas cooperam para produzir formas de vida e formas de organização social distintas (...)” (MANSANO, 2009, p. 114).

No que se refere especificamente à subjetividade do bebê, no estágio inicial, ele é totalmente dependente de um outro que o ampare e cuide dele para que possa sobreviver e é neste tempo original do encontro com o outro que “(...) advirão as primeiras experiências de satisfação, pondo em marchas as primeiras inscrições psíquicas” (FERNANDES, 2000, p. 53). Nesse primeiro encontro com o outro, este haverá de se constituir em um outro absoluto do sujeito em que o bebê deverá se alienar, sendo esta a condição essencial para a existência dele. No tempo lógico da alienação, o bebê é enunciado por um outro e está alienado ao desejo deste outro primordial. Os desejos parentais que são dirigidos ao bebê estão num campo narcísico, os quais advêm do próprio passado e das relações edípicas parentais e antecipam para o bebê uma aposta, um voto em relação ao futuro, que é um futuro antecipado daquilo que este bebê haverá de ser (JERUSALINSKY, 2002).

Na operação de separação, ocorre um confronto do sujeito alienado com o outro, e “(...) consiste na tentativa por parte do

sujeito alienado de lidar com esse desejo do outro na maneira como ele se manifesta no mundo do sujeito” (FINK, 1998, p. 73). Nesta posição, o bebê entende que não é o único objeto de desejo do outro, mas que o desejo deste se constitui para além dele, ou seja, é um desejo de algo mais. Dessa forma, o desejo do bebê será em direção àquele desejo do outro, que está para além do próprio bebê. Sendo assim, haverá sempre uma busca contínua de algo faltante (desejo) no processo de subjetivação ao longo da existência de um sujeito.

O processo de subjetivação do bebê compreende a alienação e a separação (LACAN, 1985); e as experiências sensoriais compartilhadas pelo bebê com ele mesmo, com os adultos e demais objetos do seu ambiente (WINNICOTT, 1969, 1975, 1983, 1988, 2000, 2012, 2014), nos quais ocorre uma ação potente e responsiva do bebê que o lança em direção à exploração do mundo. Nesse movimento de encontro com o mundo que se apresenta ao seu alcance, a ação do bebê é determinante para estabelecer vínculos entre ele, os outros, os objetos e o ambiente. As experiências da relação do bebê com o mundo revelam-nos o bebê como um sujeito de desejo, liberdade e autonomia, que constrói vínculos com os adultos, com o ambiente e os objetos.

O bebê: sujeito de desejo, liberdade e autonomia

Para pensar o espaço que o desejo, a liberdade e a autonomia ocupam na construção de um conceito sobre bebê, recorreremos aos estudos de Emmi Pikler e Hannah Arendt.

Os quatro princípios que norteiam a abordagem Pikler são: a valorização do vínculo entre o cuidador (e/ou mãe) e o bebê; o reconhecimento e o respeito à individualidade dos bebês; a promoção da autonomia a partir da liberdade de movimentos, do brincar livre; e o respeito ao tempo e ao espaço necessários ao desenvolvimento saudável.

Para Pikler (2010), liberdade motora significa permitir à criança, em qualquer idade, que descubra, prove, experimente, exercite e que mantenha ou abandone, ao longo do tempo, todas as

formas de movimento que lhe ocorram durante sua atividade autônoma. A autonomia, como a atividade sustentada e um primeiro sentimento de competência, é inerente a essa liberdade assim definida e tem uma inegável influência sobre o desenvolvimento da personalidade infantil em seu conjunto. O tempo dedicado aos cuidados, principalmente aqueles relacionados às atividades de atenção pessoal, como os momentos de alimentação, higiene e sono, representam o melhor momento para um encontro privilegiado e a melhor forma para se construir e aprofundar um vínculo afetivo. Se considerarmos o bebê como um ser competente e com potencial para se relacionar desde o nascimento, e não um ser passivo, apto apenas para receber o que o adulto oferece, é essencial estabelecermos, desde o início, uma relação de confiança, de colaboração e de respeito ao ritmo e à individualidade de cada bebê.

Hannah Arendt (1906-1975) e Emmi Pikler (1902-1984), foram contemporâneas e seus princípios foram delineados a partir das ruínas de uma Europa nazista. Apesar de suas origens distintas, ambas experienciaram o luto e a dor de uma guerra sectária. A partir do olhar de Arendt, sobre a condição humana, e de Pikler, sobre o atendimento aos bebês, é que se desenvolve o tripé teórico-conceitual desejo-liberdade-autonomia.

O bebê, enquanto sujeito de liberdade, constituído pelo desejo, ação e autonomia, tem o direito de exercer seu desejo e tem livre acesso ao conjunto de direitos reconhecidos ao indivíduo, isoladamente ou em grupo, em face da autoridade política, perante o Estado e dentro dos limites que lhe faculta a lei.

Para Arendt (2002), a liberdade é o sentido da política. A política se baseia na pluralidade dos homens, pois é no convívio entre homens que surge a política, em que cada ser humano é único; no entanto, devem possuir a igualdade de direitos, por isso que, na condição humana, a ação representa igualdade e pluralidade. Mas isto só ocorre onde há liberdade. A liberdade é o fator essencial da política, e da possibilidade do homem poder começar algo novo por meio do nascimento. Portanto, o homem

não nasce político, ele se torna político quando há as condições necessárias para isto. Ao olhar para a política e para as políticas, nos remetemos a Arendt, que, ao defender a ideia de que a política é baseada na liberdade, na capacidade de agir e iniciar algo novo, também argumenta que, em diversos momentos histórico-políticos, ela aparece de forma determinística.

O bebê é aquele capaz de “mover-se em liberdade” (PIKLER, 2010), regido pelo princípio do desejo e da autonomia. O bebê – ser livre – é capaz de se autodeterminar por leis não objetivas, sendo, portanto, dotado de autonomia. Logo, o centro da liberdade é a autonomia.

A liberdade começa pelo desejo e se configura plenamente na tentativa de realizá-lo a partir da ação. O bebê se move em liberdade na ação. Tanto o desejo como a liberdade encontram abrigo na autonomia.

A autonomia, lugar privilegiado para o desejo e para a liberdade, é uma propriedade do ser enquanto agente desejante, e corresponde, portanto, à referida capacidade humana de governar a vida em si mesma pela ordem do desejo (autogovernar).

Na relação adulto-bebê, a autonomia pode ser compreendida como o processo entre “eu faço junto” e “eu faço sozinho”. Isso quer dizer que o bebê não pode ficar abandonado à própria sorte, mas que o adulto deve estar sempre por perto, onde ele e a criança estarão sempre num “raio de escuta e visão mútuas” (DAVID; APPELL, 2012, p. 26). No entanto, a autonomia não é um fim em si mesma. Ela só adquire um autêntico valor se a independência no momento do “eu faço sozinho” constituir “um privilégio ao qual a criança dê uma grande importância” (FALK, 2010, p. 19, tradução nossa).

No que diz respeito ao desejo, este pode ser compreendido como princípio dirigente da ação humana, constituinte da autonomia e da liberdade, sendo uma tensão em direção a um fim ou aquilo que leva a um “mover-se”. Para o bebê, enquanto sujeito desejante, uma fonte de satisfação. O desejo impulsiona o bebê para a descoberta do mundo, direcionando suas escolhas, e se expressa por meio do corpo, nos diferentes movimentos, no choro, no

sorriso, no olhar, no engatinhar e no andar. O desejo impulsiona a atividade autônoma, pois “(...) a atividade autônoma, escolhida e realizada pela criança – atividade originada de seu próprio desejo – é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento” (*ibidem*, p. 52).

Segundo Paravidini, Rocha, Perfeito, Campos e Dias (2008), o lugar de alguém está sempre no desejo do desejo de um outro, a partir da diferença sexual, das identificações e das leis, mas tudo isto também vinculado a um contexto social e cultural. Dentro desta concepção psicanalítica, há de existir um mínimo de triangulação (circulação potencializadora) para que haja sujeito desejante, ou seja, “um bebê sempre articulado a um outro primordial que não se fecha a este bebê numa posição de gozo, mas que este outro (agente materno) tenha em si a função paterna articulada para que abra espaço ao devir deste bebê” (PARAVIDINI *et al.*, 2008, p. 208).

Segundo Golse (*apud* SZANTO-FEDER, 2014), em nossas sociedades regidas pelo crónos, as crianças pequenas correm o sério risco de tornarem-se prisioneiras do desejo de antecipação do (s) outro (s) (adultos) e de suas atitudes exigentes de eficácia e rapidez que se concretizam pelas relações de poder frente às crianças.

(...) renunciar a este poder supõe uma verdadeira confiança na criança, em seus ritmos de desenvolvimento (do qual depende a harmonia de suas aquisições), nos benefícios da liberdade de movimento e no fato de que com uma expectativa tranquila por parte dos adultos, as diferentes aprendizagens acontecem no tempo certo sem que seja preciso acelerá-las de maneira equivocada (GOLSE *apud* SZANTO-FEDER, 2014, p. 15-16, tradução de Mello e Singulani, 2014, p. 893-894).

O bebê: sua situação e lugar no campo de pesquisa

Os bebês da Baixada Fluminense, na condição de sujeitos, tornaram-se conhecidos no campo de pesquisa a partir dos dados populacionais, econômicos, sociais e educacionais, ou seja, a partir da situação de suas famílias e do atendimento educacional. A

pesquisa revelou que este atendimento é oferecido de forma discricionária por todos os municípios, desde a definição da faixa etária inicial para o atendimento até o estabelecimento dos critérios para a matrícula em creches.

No campo de pesquisa, a situação e o lugar que os bebês ocupam nas políticas e, principalmente, no atendimento foram revelados por meio do olhar dos representantes das secretarias de educação, durante a aplicação de questionários e entrevistas.

Há, por parte das gestões municipais, um desejo de ser e de saber sobre o bebê, por meio de classificações identitárias, colocando-os em grupos de pertencimento e merecimento das políticas. Essa concepção de bebê se inscreve no atendimento e influencia o desenho da própria política, devido à adequação, interpretação e ajuste local no processo de implementação, compreendida como uma formulação em processo.

Os bebês ocupam lugar de sujeito das e nas políticas, por estarem suscetíveis e passíveis a elas, na dependência da efetivação do direito ao atendimento educacional, o qual é concebido no imaginário dos formuladores, implementadores e influenciadores das políticas: os representantes dos organismos internacionais; os neurocientistas; os economistas; os governantes das esferas federal, estadual e municipal; e, principalmente, os burocratas, representados na pesquisa pelas coordenadoras das secretarias municipais de educação. No entanto, os bebês não são considerados objeto das políticas. A partir do atendimento discricionário da Baixada Fluminense, observou-se que as políticas são parciais e tendenciosas; mais subjetivas e menos objetivas; nas quais os bebês ainda não ocupam um lugar legítimo. No macrocontexto, podemos destacar: a influência dos organismos internacionais, na formulação de programas de baixo custo; e a influência dos neurocientistas e economistas, que preconizam a Educação Infantil como “a cura para todos os males”, na qual o bebê ocupa o lugar de “capital humano do futuro”. No microcontexto, temos uma supervalorização das questões estruturais, por meio do imaginário dos burocratas, que

compreendem o atendimento ao bebê como tutela, como forma de proteção e seguridade social; e o bebê, como ser indefeso, inseguro, que precisa ser resguardado e cuidado, o que influencia a implementação das políticas, e forma um “elo perdido” entre a formulação e a implementação. Ou seja, o lugar dos bebês nas políticas é pensado a partir de suportes e artefatos materiais, ignorando quem eles realmente são e representam. Em suma, os bebês ocupam o lugar de sujeitos nas e das políticas, porém, ainda não são objetos dessas políticas.

Mas, afinal, quem é o bebê?

O bebê pode ser compreendido como um sujeito desejante, livre e autônomo, que chega potencialmente ao mundo, inpletando e transgredindo os tempos, espaços e lugares. O bebê não é um devir, um não-ser, ou um ente ainda sem ser. Ele é e está no mundo; se relaciona alteritariamente, estabelecendo vínculos afetivos, ou seja, estando disponível para o outro. Cabe a nós, os adultos, cartografar seus trajetos e afetos, e interpretar o que enunciam através de seus corpos, gestos, olhares, dos ditos e não ditos. Olhar para as políticas, para a educação, para as leis, programas e propostas, enfim, para a vida, a partir dos bebês, é pensar com outra lógica, que desestabiliza nosso racionalismo ocidental, e nos leva a um desapego de ideias, conhecimentos e concepções.

Referências

ARENDDT, Hannah . **O que é política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CAMPOS, Sônia Cury da Silva. A imagem corporal e a constituição do eu. **Reverso**, Belo Horizonte, ano 29, n. 54, p. 63-70, set. 2007.

- DAVID, Myriam; APPELL, Geneviève. **Lóczy, una insólita atención personal**. Barcelona: Octaedro, 2012.
- FALK, Judit. **Lóczy, educación infantil**. Barcelona: Octaedro- Rosa Sensat, 2010.
- FERNANDES, Lia Ribeiro. **O olhar do engano: Autismo e o outro primordial**. São Paulo: Escuta, 2000.
- FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- JERUSALINSKY, Julieta. **Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês**. Salvador: Ágalma, 2002.
- LACAN, Jacques-Marie Émile. **O seminário - Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- MANSANO, Sônia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009.
- MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879-900, set./dez. 2014.
- PARAVIDINI, João Luiz Leitão; ROCHA, Tiago Humberto Rodrigues; PERFEITO, Hélvia Cristine Castro Silva; CAMPOS, Adriana Fayad; DIAS, Andréa Gonçalves. Nascimento psíquico e contemporaneidade: implicações metapsicológicas nos modos de estruturação subjetiva. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 195- 224, mar. 2008.
- PIKLER, Emmi. **Moverse em libertad: desarrollo de La motricidad global**. Madrid: Narcea, 2010.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.

SZANTO-FEDER, Agnès. **Una mirada adulta sobre el niño en acción:** el sentido del movimiento en la protoinfancia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cinco, 2014.

WINNICOTT, Donald W. Le développement affectif primaire. *In:* WINNICOTT, Donald W. **De la pédiatrique à la psychanalyse.** Tradução de J. Kalmanovitch. Paris: Payot, 1969.

WINNICOTT, Donald W. **Jeu et réalité:** L'espace potentiel. Tradução C. Monod e J.-B Pontalis. Paris: Gallimard, 1975a.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Rio de Janeiro: Imago, 1975b.

WINNICOTT, Donald W. **O ambiente e os processos de maturação.** Porto Alegre: Artmed, 1983.

WINNICOTT, Donald W. Agressivité, culpabilité et réparation. Tradução de B. Bost. *In:* WINNICOTT, Donald W. **Conversations ordinaires.** Paris: Gallimard, 1988a.

WINNICOTT, Donald W. **La nature humain.** Tradução de B.Weil. Paris: Gallimard, 1988b.

WINNICOTT, Donald W. **Da pediatria à psicanálise:** obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, Donald W. **Os bebês e suas mães.** São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

WINNICOTT, Donald W. **Privação e delinquência.** São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

WINNICOTT, Donald W. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: LTC, 2014.

Estéticas e imagens das juventudes normalistas na Baixada Fluminense

Marcélia Amorim Cardoso¹
Aristóteles de Paula Berino²

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo.
(FREIRE, 2013, p.108)

A proposta que aqui se desenha nasce com (e das) experiências formativas entrelaçadas pelas redes multirreferenciais de *aprenderensinar* tecidas ao longo do doutorado, cursado entre 2016 a 2019, no Programa de Pós-Graduação Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ. É o relato da pesquisa - imersão epistêmica, curiosa e cúmplice - do cotidiano narrado-experenciado-iconografado pelas juventudes normalistas de um colégio localizado na Baixada Fluminense, RJ. Tese orientada, fabulada e dialogada com/pelo professor Aristóteles de Paula Berino e defendida em 2019. Escolhemos como título: “**Boniteza e formação: estéticas e imagens das juventudes normalistas na Baixada Fluminense**”, no intuito de destacar a ‘boniteza’ freiriana enquanto um elemento estético da docência e de sua formação, postulado por Freire quando diz que a “atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza (...) Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 2000, p.160). A pesquisa aqui descrita, para os cânones acadêmicos é denominada qualitativa,

¹ Doutora em Educação/PPGEDuc (2019). Professora de disciplinas pedagógicas do Curso Normal/Nível Médio - SEEDUC/RJ. E-mail: myramarcel@yahoo.com.br

² Doutor em Educação/UFF. Docente do PPGEduc e do DES/IM/UFRRJ. E-mail: berino@ufrj.br

apresentando em suas premissas, além daquelas que os estudiosos da área discorrem, a “boniteza de ser gente”.

Em muito de Paulo Freire se buscou para ancorar olhares e tecer fabulações. A tese foi defendida antes da criação do nosso e atual Grupo de Pesquisa FRECON³ - Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo, em 2020, no qual dedicamos atenção às obras e refletimos suas análises epistêmico-estetizadas (com ares contemporâneos) do mundo, da educação e dos seres humanos.

A investigação que resultou na tese, se transmutou em uma viagem metodológica caleidoscópica e dialógica, no movimento cocriado e compartilhado com as juventudes, estudantes do Curso Normal, nível Médio, em que atuo como professora. No trajeto, diálogos com as juventudes foram propostos, narrativas compartilhadas e imagens produzidas. Em rodas de conversas, próximos dos Círculos de Cultura freirianos, o universo juvenil narrado pelas juventudes normalistas transborda fabulações em suas criações de si. E como nos instiga Berino (2017, p.185) ‘o inconsciente estético é o verdadeiro tecido das rebeldias e das vitalidades escolares’.

O trabalho direcionou seu foco para as falas, modos de ser, de se verem e de verem o mundo, os sentidos que conferem ao processo de formação e suas fabulações da produção de autoimagens. “Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo (FREIRE, 2000, p. 31). Como expressão das juventudes e do pensamento contemporâneo, as imagens produzidas através dos telefones celulares e replicadas nas redes sociais marcam um novo tempo de comunicabilidade e presentificação social.

Buscou-se compreender através dos pronunciamentos estéticos e imagéticos as formas praticantes dos cotidianos escolares nas percepções do devir-professora das jovens de origem popular e moradoras da periferia.

³ @frecon_ufrj

O esforço foi organizar um campo de referências conceituais articulando o campo epistemológico dos Estudos Culturais com abordagens metodológicas multirreferenciais, que por sua vez, também se torna uma abordagem epistemológica. Em síntese, **juventudes, formação docente, imagens e narrativas** contornam-se em espirais oscilantes entre as táticas praticantes emancipatórias, a arte existencial e a boniteza de ser, fazer e mudar o mundo. Organizamos a tese em seis capítulos apenas nomeados, propondo uma narrativa alusiva a uma pequena viagem: em cada capítulo uma parada e um conjunto de narrativas dando forma ao trabalho.

Nas trilhas investigativas

Fazendo pesquisa educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa, não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento.
(FREIRE, 1984, p. 35-6)

Fico pensando por que levamos tanto tempo para compreender. Víamos tudo e, no entanto, nada víamos. Ou melhor, estávamos acostumados a não ver (...) passamos a ser verdadeiros aficionados dos passeios de moto em estradas secundárias e descobrimos nessas viagens que havia muita coisa para aprender.
(PIRSIG, 1984, p.15)

Permita-nos iniciar essa seção com duas epígrafes que sutilmente ajudam a pensar o processo de pesquisa pelo qual nos propomos ao ingressar na pós-graduação. Terreno acadêmico, com ritos e passagens, normas e condutas, linguagens e cenários próprios.

Robert Pirsig, no livro *Zen e a arte da manutenção de motocicletas*, provoca e constata que o olhar acomodado não enxerga o visível, se ajusta a aquilo que se estabelece como 'normal', naturaliza construções ideológicas. O olhar acomodado sobrevoa tranquilo o familiar, não o estranha. Mas o estranhamento do familiar instiga o olhar incomodado que mira

para além do visível, para além da estrada principal. Movimenta a viagem, o caminhar, o percurso, a itinerância.

Paulo Freire propõe um olhar para a pesquisa como movimento, deslocamentos, itinerâncias. Um movimento de buscas e descobertas pelas 'ruas secundárias', vielas e becos, avenidas e travessas. No processo aprendo. Em um movimento ora contínuo, de equilíbrio dinâmico, ora aleatório, a pesquisa não se encerra. Transforma-se, recria-se, redescobre-se em outros/novos caminhos/itinerâncias. A curiosidade, as perguntas, os estranhamentos, as hipóteses e indagações (os olhares, as imagens e as narrativas) dinamizam o movimento da pesquisa, produzem a força criativa que anima o pensamento e instigam novas perguntas, estranhamentos, inquietações.... mesmo nos sendo familiar o '*fazer pesquisa*', reanima a fase dos porquês lá da infância. Velho (1978) diz que nosso conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos e 'estranhar o familiar', possibilita transcender os nossos limites confrontando intelectualmente diferentes versões e interpretações de fatos e situações. Este movimento nos torna mais modestos quanto à construção do nosso conhecimento.

O que impulsionou a pesquisa com as normalistas foi um jeito incomodado, curioso e sensível de olhar as juventudes e a realidade escolar de formação inicial para o magistério. Ao pensar a metodologia de pesquisa veio a sensação de viajante que se lança pela estrada a fim de conhecer outros/novos mundos. O que o percurso ensinará? O que descobriremos? Ao longo da viagem, que agora faz parte de nossas itinerâncias formativas, apresentou-se diante de nós uma série de elementos que não estavam em nossas mentes antes do primeiro passo, apesar de não ser um 'lugar' desconhecido, pois o *locus abriga* a professora-pesquisadora-viajante no cotidiano escolar.

Desde o início da jornada, a ideia clara em mente era o de aprender, com a nítida clareza que 'fazendo pesquisa educo e estou me educando. O ponto de destaque é que para isso, é necessário despir-se do excesso de resíduos, das 'ocorrências conhecidas', 'das estradas principais'. Requer o afastamento de pensamentos,

imagens e representações preestabelecidas e buscar o encontro do novo, do inédito. Embrenhou-se pela estrada investigativa com perguntas sobre a potência juvenil de estar no/com o mundo, representada na presentificação de si. Ao longo da pesquisa buscou-se ouvir-ver-sentir mais do que falar.

As inserções investigativas, amparadas pelos Estudos Culturais, pela Multirreferencialidade e pela Pedagogia Crítica, conduzem nossa opção epistêmico-metodológica na valorização das narrativas e dos cotidianos como elementos importantes para a compreensão social através dos sentidos que os praticantes dão. Essas bases para se pensar metodologicamente estimularam a bricolagem no diálogo entre vários referenciais teóricos, assim como também métodos e instrumentos de pesquisas críticos que valorizam a fala, a escuta e o diálogo. A pesquisa parte do cotidiano, do conhecimento comum, das percepções circulantes sobre o mundo das juventudes normalistas e suas formas de ser e estar. Suas narrativas e imagens, suas intencionalidades e artes de existência. À ‘espreita’, como sugere Kastrup (2010), na tentativa de desencadear atenção concentrada e aberta à experiência de problematização indo ao encontro de algo que surpreenda, provoque e faça pensar.

A abordagem multirreferencial (BARBOSA, 1998) busca a articulação do pensamento plural no reconhecimento da complexidade humana e sua relação, constituinte e constituída, com/pelas/nas práticas sociais profundamente heterogêneas. Articulação que não mutile o pensamento humano em disciplinas científicas preocupadas em apenas um ou outro aspecto isolado transmutando-o em epistemologia explicativa da realidade humana. Ao contrário, a análise multirreferencial, como nos elucida Ardoino (2012, p. 87), propõe-se explicitamente a uma leitura que possibilite diferentes ângulos e em função de sistemas de referências, mesmo distintos não anulem a si e ao outro, e mesmo que sejam trazidos para o foco de uma mesma vertente, sejam reconhecidos mutuamente heterogêneos. ‘Muito mais do que uma posição metodológica, é uma posição epistemológica’.



Como elemento que dialoga com as performances estéticas e analíticas, a metodologia proposta foi o uso combinado de *Photovoice* e *Fotoelucidação*, técnicas de produção de imagens e análises realizadas pelos próprios participantes da pesquisa, nesse caso, as normalistas de uma escola de normal da Baixada Fluminense.

Durante o doutoramento, a participação no Grupo de Pesquisa Estudos Culturais em Educação e

Arte, nosso grupo antes da criação do FRECON, orientou as leituras privilegiando o campo instituinte dos Estudos Culturais a partir de Alcía Rios, Ana Sarto e Abril del Trigo (2003), Eduardo Restepro (2015), Jesús Martín-Barbero (1996), Catharine Wash (2003), por exemplo. Leituras que nos conduziram à Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Walter D. Mignolo, entre outros, que influenciaram nossa opção atual pela decolonialidade e reiteraram nossa afinidade epistêmica com Paulo Freire.

Foi possível identificar possibilidades analíticas de reconhecimento dos saberes 'ausentes' nos estatutos da cientificidade positivista, mas que denunciam, rompem e emergem de percepções e redes particulares tecidas pelos sujeitos sociais, na defesa de uma sociedade democrática pautada em oportunidades, reconhecimento, valorização e acessibilidades sociais. Uma opção pelos saberes e culturas das classes populares, contra o desperdício das experiências sociais e pela estética dos inacabamentos.

Nossa pesquisa foi imagética-narrativa e nesse campo nos embrenhamos pelos caminhos acompanhadas por Michel de Certeau (1998), Michel Maffesoli (2010) e Nilda Alves (2001, 2003) que propõem um mergulho sedento no *espaçotempocotidiano* das bricolagens criativas e criadoras de outros/novos *espaçotempocotidiano narrativos*, enfrentando a invisibilidade dos 'conhecimentos ordinários' e o discurso hierarquizado produtor do desperdício da experiência como nos aponta Boaventura Santos (2002). Permeadas pelo diário de pesquisa, que nesse contexto torna-se também um dispositivo de autoformação, as experiências dos saberes cotidianos são ampliadas na ressignificação de sua leitura e compreensão.

No registro do evento, na descrição das situações, no relato das impressões, sentimentos, questionamentos, retomam aspectos importantes da realidade descrita. "O diário de pesquisa é um recurso possível ao exercício da autoria e da tessitura de olhares plurais no/sobre/com o processo de registrar suas impressões, angústias, aprendizagens..." (BARBOSA; RIBEIRO, 2018, p. 76). Na Pesquisa com Imagens, Alves e Oliveira (2004) nos ajudam a pensar sobre as configurações estéticas e imaginativas que as imagens podem propor, o que ali está e o que não está ou o que poderia estar, o que seria bom se estivesse, o que veio antes e o que veio depois e como veio, são questões que ajudam a pensar sobre o devir-imagético da autonomia de autorrepresentação e criação de si e criação do mundo, desconstruindo uma perspectiva dualista entre objetividade e subjetividade.

O processo investigativo privilegiou a *Photovoice* e a *Fotoelucidação* como técnicas de pesquisa-ação que consideram a imagem fotográfica constituinte de diálogo e de apropriação dos participantes da pesquisa de suas próprias criações e análises, e no trajeto refletem sobre suas realidades e as relações com suas existências. A técnica de pesquisa *Photovoice* (WANG; BURRIS 1997) consiste na ação dos participantes capturarem imagens de suas realidades cotidianas através das fotografias produzidas em

seus celulares e se pronunciam (*Fotoelucidação*, HARPER, 2002) em análises das experiências individuais ou coletivas vivenciadas.

A ALEGRIA DO ENCONTRO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas
faz parte do processo da busca.
(FREIRE, 2002, p 160)

Nossas andanças investigativas se iniciaram bem antes do doutorado. Os ‘incômodos’ epistemológicos, como por exemplo, sobre educação, formação docente e juventudes, apenas estes para delimitar a temática dessa escrita, nos perseguem e impulsionam na busca daquilo que acalme temporariamente os estranhamentos incomodantes. A fruição do/com/no mundo não cabe em explicações puramente objetivas. Os pronunciamentos daqueles que vivem a realidade podem nos mostrar muito além do que os olhos familiarizados enxergam. E nesse estudo puderam propor questionamentos sobre imagens pedagógicas circulantes nas escolas de formação que se distanciam dos princípios formativos e emancipatórios que atuais paradigmas educacionais sugerem.

Para delimitar o campo de pesquisa convidamos duas turmas do 3º ano do Curso Normal. Os dois grupos participaram voluntariamente. Os áudios captados nas propostas, em muitos trechos inaudíveis, pois todas falavam ao mesmo tempo, ansiosas pela participação, desejosas em contribuir com suas percepções, formas de ver e fabular o mundo, foram captados pelo aparelho celular. Retomávamos a fala e realinhávamos a vez de cada uma falar.

O primeiro grupo, em 2018, contou com oito e o segundo, no ano seguinte, com 17 participantes. A proposta desdobrou-se em produzir fotografias que elucidassem suas observações e experiências acerca de ser jovem, ser normalista e o Curso Normal. O primeiro grupo, buscava os encontros para verbalizar situações familiares que repercutiam em suas vivências na escola. Traçavam questões entre sala de aula e vivências familiares como elementos interligados. A escola como espaço contraditório de criação e encarceramento. As

juventudes observadas como fase de incertezas, amizades e sociabilidades e o Curso Normal como uma trajetória.

Muitas vezes o primeiro grupo sinalizava a solidão, as incertezas e as inconstâncias da vida e do futuro em suas narrativas indicando aquilo que Carrano (2008) define como 'profundo mal-estar que é ser jovem numa sociedade produtora de riscos e incertezas'. Paralelo, tais narrativas também pronunciam as forma e



sentidos criativos nas experiências do viver. As/os jovens são sujeitos sociais marcados por uma historicidade constituída mutuamente entre protagonistas e os contextos sociais em que nascem, crescem, convivem e se relacionam e quando ouvidas/os apresentam processos reflexivos de sua existência apropriando-se de forma autoral da sua história.

No segundo grupo, o Curso normal e a amizade são centrais. As performances a favor (e contra o) do uniforme mais presentes unem o agir coletivo nos eventos e trabalhos em grupos e as perspectivas em tornar-se professora mais dialogada. As fotografias produzidas pelas normalistas e as conexões que realizam pelas suas narrativas produzem fabulações, constituições imaginárias de si, o que Gilles Deleuze (2005, p.175) nos instiga a pensar sobre 'as perspectivas em projeção são o que não é nem verdade nem aparência'. Um outro/novo. Nem verdade e nem aparência, mas buscando estética em suas performances imagéticas, as normalistas criam e imaginam modos de representar/apresentar a relação com outros, com *espaçotempos*, acontecimentos que costuram caminhos 'para a

fabulação, para a ficção como formas de aceder a um conhecimento' (GONÇALVES; HEAD, 2009, p. 17).

As culturas juvenis em contextos contemporâneos se apresentam para nós como intensas expressões de vida, criações e cocriações. Foi possível encontrar nas narrativas das normalistas e suas produções imagéticas a boniteza freiriana ao se pronunciarem a favor (e contra) da escola, nos registros de corredores, troféus e áreas do entorno; nas performances de valorização do uniforme e, sobretudo, suas reivindicações contra ele; nas narrativas de suas escolhas em relação ao Curso Normal e, mesmo não sendo suas, o cursam com dignidade e compromisso. Há, também a boniteza no bom-humor e alegria dos 'memes' e outras produções. As imagens produzidas revelam a boniteza juvenil, da amizade, dos sonhos e desejos de um futuro. Bonitezas performáticas que trazem nuances de sedução, irreverência e leveza, sutilezas que as juventudes fabulam, produzem.



Bonitezas que perpassam pela escola com críticas e ponderações, reconhecem as falhas do processo formativo de escolarização e as práticas docentes, sentem-se cansadas, exploradas e injustiçadas pelas desvalorizações que recebem após tanto esforço empenhado. A boniteza em seus posicionamentos, ainda em processos de criticidade mais aguçada, diante das situações que envolvem as juventudes, como a gravidez, consumo

de bebidas e drogas. Reconhecem as problemáticas sociais. E

reivindicam que suas falas/desejos/sonhos sejam atendidas por aqueles que conduzem a escola, já que elas não fazem parte direta do processo. A boniteza da participação. Não querem apenas ser coadjuvantes, anseiam em ser consultadas e contribuir na decisão.

A sinalização que apontaram em relação ao Curso Normal é a configuração de que esse espaço formativo ainda se constitui uma opção de profissionalização das juventudes das classes populares. Também foi possível constatar as performances estudantis enquanto processos formativos críticos fomentados pelas manifestações de resistências e instalações de ‘microrrevoluções’, trazendo outros sentidos de emancipação. A boniteza freiriana nas fabulações imagéticas no devir-normalista.

Referências

ALVES, Nilda. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP& A, 2001. p. 91-107.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, 2003.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de Escolas: *espaçotempos* de diferenças no cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 17-36, 2004.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFSCar, 1998. p. 24-41.

ARDOINO, Jacques. Pensar a multirreferencialidade. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio. (org.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 87-99.

BARBOSA Joaquim Gonçalves; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. Diário de pesquisa e aprendizagem multirreferencial na cibercultura. *In*: SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela Guedes. (org.). **Diário de Pesquisa na Cibercultura**: Narrativas multirreferenciais com os cotidianos. Rio de Janeiro: Omodê, 2018. p. 71-89.

BARBOSA, Joaquim. Educação para a formação de autores cidadãos. *In*: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFSCar, 1998.

BERINO, Aristóteles de Paula. Paulo Freire esteta: arte, fotografia e cinema. **Revista E-Mosaicos**, [s.l.], v. 6, n. 13, p.182-192, dez. 2017.

CAPUTO, Stela Guedes. (org.). **Diário de Pesquisa na Cibercultura**: Narrativas multirreferenciais com os cotidianos. Rio de Janeiro: Omodê, 2018. p. 71-89.

CARRANO, Paulo. **Territórios Juvenis**. [S.l.: s.n.], 2008. Disponível em http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/territorios_juvenis.pdf. Acesso em: 05 nov. 2022.

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

CEVASCO, Maria Eliza. **As dez lições sobre os estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Cinema 2. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FREIRE, Paulo. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott. Confabulações da alteridade: Imagens dos outros (e) de si mesmos. *In*: GONÇALVES,

Marco Antonio; HEAD, Scott. (org.). **Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

HARPER, Douglas. Talking about pictures: a case for photo elicitation. **Visual Studies**, Abingdon, v. 17, n. 1, p. 13-26, 2002.

KASTRUP, Virgínia. Experiência estética para uma Aprendizagem Inventiva: notas sobre acessibilidade de pessoas cegas a museus. **Revista Informática na educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 38-45, jul./dez. 2010.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**. Porto Alegre: Sulina; 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Nosotros habíamos hecho estudios culturales mucho antes de que esta etiqueta apareciera. Entrevista concedida a Ellen Spielmann. **Dissens**, Colômbia, n. 3, p. 47-53, 1996.

PIRSIG, Robert M. **Zen e a arte da manutenção de motocicletas: uma investigação sobre valores**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

RESTREPO, Eduardo. Sobre os Estudos Culturais na América Latina Educação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 21-31, jan./abr. 2015.

RÍOS, Alicia; SARTO, Ana del; TRIGO, Abril. Presentación. Los estudios culturales latinoamericanos hacia el siglo XXI. **Revista Iberoamericana**, [s.l.], v. 49, n. 203, p. 323-331, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s.l.], n. 63, p. 237-280, 2002.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WALSH, Catherine. (org.). **Estudios culturales latinoamericanos: retos desde y sobre la región andina**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2003.

WANG, Caroline; BURRIS, Mary Ann. Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. **Health Education & Behavior**, [s.l.], n. 24, v.3, p. 369-387, 1997.

Deixa a obra falar!¹

Rosana Pinto Plasa Silva²
Carlos Roberto de Carvalho³

Deixar é o começo de toda relação, de toda pesquisa.
(Do livro das Metodologias)

Deixa a obra falar..., título da tese que nos faz pensar sobre a importância do falar e do ouvir, não é só um título que situa o assunto: é o método e a própria tese. É método e cerne da tese, porque se caracteriza como um movimento do pensar, visto não só como um conjunto de procedimentos técnicos, mas como um modo de encaminhar questões. É um caminho, uma vez que é por ele que experiências resultantes de um fazer, refazer, perfazer da obra e pensar a obra são vividas e operadas por um sujeito autônomo em diálogo com o outro e consigo mesmo, visando compreender como isso se dá. E é tese, porque se refere à obra que se sustenta na abertura do dizer, quando não só seu autor, mas também quando seu leitor se deixa tomar por questões.

Ser tomado pelas questões significa dizer que são elas que nos têm, e não nós a elas. E cabe a cada um de nós encontrar a linguagem propícia para fazer isso, o que pode se dar no momento em que temos a chance para falar o que deve ser dito ou não dito sobre isto ou aquilo, ou isto e aquilo que nos aparece como

¹ SILVA, Rosana Pinto Plasa. **Deixa a obra falar...** 2021. 154 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021. Sob a orientação do Professor Doutor Carlos Roberto de Carvalho.

² Doutora em Educação/PPGEDuc (2021). Professora do Colégio Técnico da UFRRJ. E-mail: rpps@ufrj.br

³ Doutor em Educação/UFF. Docente do PPGEduc e do IM/UFRRJ. E-mail: aloisio.monteiro@yahoo.com.br

fenômeno, como acontecimento, *por si mesmo a brilhar à luz do seu mostrar-se*⁴⁴. É um falar da obra, da obra nela mesma, a partir dela mesma, tautológico, aquele no qual se deixa a fala ser fala, a obra ser obra sem imposições. Desse modo, deixar a obra falar é um desabituar-se na e com a linguagem.

Deixa a obra falar... não pressupõe um exigir que se cumpra ou um querer, uma vontade, mas um *à vontade*, um estar disposto por si mesmo a deixar a obra ser, repercutir naquilo que ela diz. É estar disposto a ouvir o escutado, ouvir o apelo que traz a fala: deixar a coisa ser, aparecer no dito e no ouvido. Isto posto, não seria um largar, um desinteressar-se pela coisa, mas um envolver-se com ela, com o que se dispõe, com o que vai sendo falado e sendo ouvido no seu conjunto de percepções, de vozes, imagens, ideias, acenos e gestos.

A expressão “deixa a obra falar” é, portanto, uma unidade indivisível e indissolúvel e que, para nós, ainda se apresenta como enigma que nos afeta. Indica uma vontade fraca, um não querer escrever para, assim, quem sabe, nos dispor paciente e serenamente à espera do inesperado da obra mesma. Mostra ainda um não-querer- escrever por escrever, mas escrever somente o que nos pareceu necessário e que não poderia deixar de ser dito. É trabalho de Sísifo e de Penélope, aquele em que o feito é desfeito e refeito todo os dias! É uma atitude!

E, desse modo, no que nos colocamos à disposição do que a obra nos diz, no seu desencobrir e encobrir, vamos sendo provocados também a dizer, a expressar ideias, impressões, sensações, emoções, sentidos por meio de palavras, assim como convidados a ouvir. E, dessa maneira, no falar sobre o que vemos e nos surge, no ouvir do que nos chega pelos sentidos, o que antes estava velado pode se mostrar, vir à tona inesperadamente.

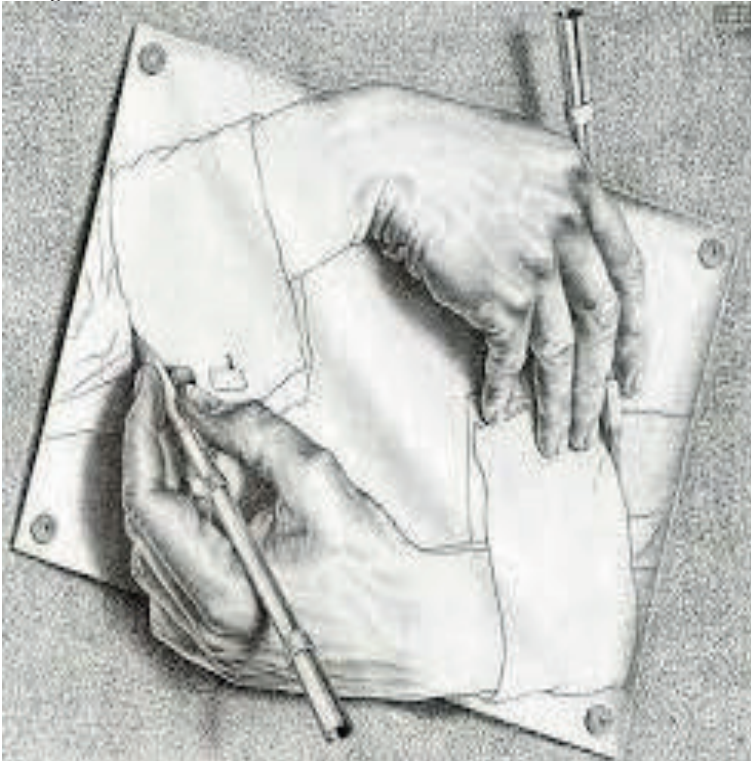
No envolver-se com o que se apresenta a nós, na linguagem e como linguagem, não só vemos e acompanhamos um vir a ser do ser que se mostra. Também, à medida que isso acontece, vamos vivendo, por meio dessa presença, a experiência de nos perceber e

⁴ HEIDEGGER, 2006, p. 188.

nos sentir afetados, de tal modo que vamos sendo conduzidos a pensar sobre o acontecimento e, a partir desse acontecimento, sobre o que está nos sobrevivendo no aberto.

Dessa maneira, no e com o mundo, na relação com o outro, na e com a linguagem, fenomenologicamente, no aparecer e surgir da coisa, assim como o fio de Ariadne, faz-se, desfaz-se e refaz-se uma obra - a obra em si e o próprio operário da obra - no movimento mesmo do sentir e do pensar. Obra e autor, autor e obra. Ambos em criação recíproca, no movimento mesmo da ação de produzir e de se autoproduzir. Assim como a obra do artista plástico Escher nos faz ver mandalas e labirintos de movimentos contínuos.

Litogravura *Desenhando mãos*, Maurits Cornelis Escher.



Fonte: <https://arteeartistas.com.br/drawing-hands-desenhando-maos-maurits-cornelis-escher/>

Em *Deixa a obra falar*, pode-se observar o ser numa construção contínua: o ser da obra e o ser operário, um em relação ao outro. É o deixar a obra falar à medida que ela vai se abrindo nela mesma e para nós no seu acontecer, a qualquer momento, no seu durante, porque não tem começo, meio e fim. Trata-se de um dispor-se ao que se desvela e vela para viver o tempo das perguntas com serenidade e paciência. No vigor do viver mesmo com o outro, na, com e como linguagem, colhe-se, escolhe-se e recolhe-se o que se ouve e o que se diz. O fato é que inúmeras coisas vão surgindo, aparecendo no encaminhar da pesquisa.

O caminho teórico-metodológico-fenomenológico, portanto, não é o caminho, mas um caminho. Dentre tantos outros, não tem fim, começa no começo... Começa pelo que se constata naquilo que é, que nos abre para infinitas e múltiplas possibilidades do descobrir e encobrir do viver sem corrimão à espera paciente do inesperado, cujas vias de acesso não estão sob nossa vontade. *Que é só é o que é no sendo, no seu contínuo vir a ser. Nesse sentido, Viver é muito perigoso... Porque aprender-a-viver é que é o viver, mesmo*⁵. É desde aí que nasce o método da tese. Há frase que vale por uma obra inteira! Vale por seu mistério... É o caso dessa citação que colhemos, recolhemos e acolhemos amorosamente dos *Sertões*, de Rosa.

Essa sentença não se encontra aqui à toa. Tem a ver com o nosso modo de pensar a linguagem desde a linguagem mesma, a partir do fazer, refazer e perfazer de uma pesquisa, que envolve tanto a sua realização quanto a autorrealização daquele que a realiza. O pesquisador se encontra na experiência com a obra, naquilo que se sabe por experiência no viver próprio da obra, no perigar do viver e aprender, para se ter uma vida autêntica, conforme nos orienta Heidegger⁶. Para ele, a vida autêntica está no que buscamos entender a vida na própria vida, naquilo que é e como é no seu contínuo, no solo do seu próprio acontecer, e não

⁵ ROSA, 2019, p. 418.

⁶ HEIDEGGER, 2015, p. 44.

naquilo que nos é dado como pronto, acabado e preestabelecido. Daí que aprender a viver é que é o viver mesmo!

Uma pesquisa fenomenológica se constitui no próprio movimento do seu perigar: o seu fazer, refazer e perfazer, concentrando-se em uma experiência pessoal na e com a linguagem. Nela se deixa o fenômeno linguagem falar por si mesmo, se mostrar em si mesmo, assim como a gravura *Desenhando mãos*, de Escher, nos faz ver mãos se desenhando. A obra de Escher, com um simples traço de lápis, nos mostra o que queremos dizer quando afirmamos que na, com e como linguagem, o autor é obra de si: se escreve, se inscreve naquilo que escreve.

Nesse modo de pesquisar fenomenológico, *o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia*⁷. Essa é a essência daquilo que estamos considerando como um método fenomenológico: pesquisar no e com o mundo no seu sendo, no seu aí, um procedimento presencial, uma atitude pessoal, e não uma teoria a priori sobre o objeto a ser investigado. É pesquisar no perigar mesmo do viver a coisa na própria coisa: na experiência de ser no tempo e no espaço, no aí do mundo como se percebêssemos nascidos deveras, num espanto. É um perguntar ingênuo, um questionar que tira sua direção prévia e imediata do que aparece à consciência do pesquisador: mãos se desenhando... nada mais... um abismo.

Na consciência do pesquisador, o fenômeno dado se retrai e é colocado em suspensão, em *epoché*⁸, para ser investigado intuitivamente no seu próprio modo de ser- aparecer, em carne e osso, “sem qualquer filosofia”, sem teoria ou ideia prévia da coisa, sem corrimão: no concentrado das mãos, ver mãos desenhando mãos. Seria ver, a cada momento, aquilo que nunca antes tinha sido visto. Heráclito já nos ensinou isto: tudo flui. *É um sentir-se nascido para a eterna novidade do mundo*⁹, para a coisa mesma que se

⁷ ROSA, 2019, p. 53.

⁸ HUSSERL, 1985, p. XI.

⁹ PESSOA, 2014, p. 22.

apresenta à consciência intencional do pesquisador que apenas vê, medita, se deixa envolver pelo visto: mãos se desenhando.

Seria um ver algo não para interpretá-lo, mas, puramente, para ver as mãos se desenhando, ver o que se pode ver graças ao fato de que se tem olhos para ver, *porque ser uma coisa é não significar nada. Ser uma coisa é não ser susceptível de interpretação*¹⁰. É ver a coisa na própria coisa: mãos se desenhando... apenas isso! E nada mais há para ser visto: a não ser mãos que se desenharam a cada vez que as contemplamos. Segundo Heidegger, ver a coisa na coisa mesma é ver a coisa naquilo que em si mesmo se mostra, um fenômeno, que pode ser conduzido e reconduzido à luz. É um falar manifestador do fenômeno. Uma epifania! Na suspensão dos juízos prévios, não se nega o mundo, mas, por meio de um indagar, um questionar, se busca uma compreensão dele naquilo que ele é e como ele é¹¹ no seu puro aparecer fenomenal, no seu contínuo vir a ser.

É o sendo das mãos se desenhando na linha que as une e as separa, formando um todo, uma mandala. Mas quem segura o lápis que desenha as mãos que desenharam? As mãos que desenharam as mãos que desenharam, nesse caso, não importam; importa apenas ver no concentrado as mãos que mostram e se desenharam no quadro. O autor se encontra na obra, na linguagem, no seu aí. Na obra, é onde o autor jaz ou jazz!

Na pergunta *que é*, a coisa dada se recolhe, se encobre, se retrai para viver um novo desvelar que não se exaure nunca. Isso pode ser exemplificado pelo relato de Agostinho quando questionado sobre *que é* o tempo. Ao que ele responde: *O tempo eu sei o que é, mas quando me perguntam, já não sei mais*¹². Em nossa pesquisa, a pergunta de onde partimos, *que é literatura*, que é a coisa literatura, nos coloca nessa mesma expectativa, em estesia, despertos, voltados para a coisa mesma: a literatura.

¹⁰ PESSOA, 2014, p. 295.

¹¹ HEIDEGGER, 2015, p. 40.

¹² AGOSTINHO, 2017, cap. XI.

A literatura sabemos o que é, mas, quando nos perguntam, já não sabemos mais: é a perplexidade do inesperado desencobrir e encobrir da coisa literatura na consciência intencional do pesquisador-espectador-ativo-inativo. Foi a pergunta *que é literatura* que nos espantou, nos paralisou. Foi a pergunta que nos ascendeu ao desejo de compreender o fenômeno literário em suas encarnações cotidianas, em seu mistério, em seu desvelar e velar-se no íntimo da existência humana, de cada escritor e de cada leitor, no seu começo sem fim predeterminado, rumo ao (in)esperado destino do nada.

Na soltura da liberdade, na redução fenomenológica, na *epoché*, o pesquisador volta-se para o questionado, a literatura mesma: *que é literatura?* Da pergunta *que é literatura* se origina o perguntado e o perguntador: *Como é o é da literatura?* No perguntado, as teses sobre a literatura são suspensas e banidos os *pré-conceitos*. Na suspensão dos juízos sobre a literatura, a literatura não é mais o que se pensa que sabe sobre ela. Não é mais o saber acumulado sobre ela. É ela nela mesma – nua – naquilo que ainda não se sabe, no seu mistério, naquilo que se descobre e encobre, se inaugura na pergunta. O que é posto como literatura se retrai, se recolhe para novo desvelar.

No desencobrir e encobrir do *como é o é da literatura*, vive-se uma experiência ingênua, intuitiva. Uma experiência poética com, na e pela linguagem. Na fenomenologia, não existe consciência no vazio, mas *consciência de* no aberto que se inaugura entre o sujeito e o objeto. O objeto só é para um sujeito, assim como o sujeito só é para um objeto. Um está unido ao outro pelo cordão umbilical da intencionalidade. Intencionalidade é a chave da fenomenologia.

É na consciência intencional do pesquisador, na consciência de que há algo que o afeta que se dá a inter-relação entre sujeito e objeto, em que cada um é o que é e está sendo no seu aí. Encontra-se na imanência: trata-se de uma consciência não transcendente ao mundo. Na inter-relação pessoal entre corpos que se afetam, não há verdade nem mentira, pois aquilo que se mostra se dá no aberto do mundo, sem a priori teórico- metodológico, epistemológico ou

ético. Sem modelos, crenças, teorias, juízos, representações ou interpretações antecipadas.

Esse encontro é um acontecimento mundano que se dá no espaço e no tempo, assim como ocorre com Drummond quando rememora uma pedra que havia no meio do caminho. Ali, no concentrado do acontecimento, o poeta vê-se ante essa pedra gravada nas retinas tão fatigadas de sua memória. *Tinha uma pedra no meio do caminho. No meio do caminho tinha uma pedra*¹³. O poema mostra o encontro de um homem com uma pedra. Um fenômeno. A pedra ausente, mas presente na memória do poeta, se desvela ainda que à distância. *Tinha uma pedra no meio do caminho...*

O poema de Drummond nos deixa ver o encontro de um homem com uma pedra. Nesse encontro, a pedra, na pedra mesma, no tempo e no espaço, no grande tempo, se revela em pedra filosófica, afetando a consciência, os sentidos do poeta e os sentidos da pedra. Assim como o encontro do poeta com a pedra desencadeia um pensar a partir do fenômeno pedra, o encontro do pesquisador com o seu objeto funda e fundamenta a pesquisa. É um acontecimento fático, cheio de riscos, afecções e afetos. Perigoso.

Pesquisar na fenomenologia é correr o risco de viver no aberto do aí do mundo. É no perigar do viver mesmo que a pesquisa acontece no seu ser-aparecer, no durante e no perdurar do pesquisar. Seja como sujeito ou como objeto, há sempre um risco a ser enfrentado. O risco é sempre pessoal, individual e sem alibi. No vigor daquilo que se mostra e não se mostra, corre-se o risco de julgá-lo inadequadamente por erro de cálculo ou por injustiça, por cegueira ou por surdez.

Segundo Heidegger, o destino do desencobrimento é o perigo em todos e em cada um de seus modos e, por conseguinte, é sempre e necessariamente perigoso¹⁴. *Todavia, onde mora o perigo é lá que também cresce o que salva*¹⁵, lugar de travessia, onde nasce a nossa

¹³ ANDRADE, 1985, p. 15, v. 1.

¹⁴ HEIDEGGER, 2006, p. 29.

¹⁵ HÖLDERLING in HEIDEGGER, 2013, p. 30.

compreensão do método fenomenológico: na experiência *a partir da e com a coisa*, em seu desencobrir e encobrir, e não *sobre a coisa*, o que se sabe previamente acerca da coisa.

A tese *Deixa a obra falar...* trata dessa abertura inaugurante do dizer que instala mundo. O sentido desta pesquisa é um olhar intuitivo e meditativo a partir da vida mesma. A vida é o único a priori da fenomenologia: olhar e contemplar a arte da literatura na própria arte da literatura. Olhar a literatura na literatura é olhar a linguagem na própria linguagem da literatura no seu fim sem fim: no seu mostrar-se, nela mesma, no que ela fala naquilo que fala aos outros, a cada leitor.

São inúmeros os(as) leitores(as) por meio dos (das) quais a obra fala, vem habitar o mundo e se mundaniza, faz-se linguagem, mundo no mundo. No e com o mundo, a literatura fala! Daí o apelo, o convite ao silêncio, ao recolher-se:

DEIXA A OBRA FALAR!

Referências

AGOSTINHO, Aurélio de Hipona. **Confissões**. Tradução de Lorenzo Mammì. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Amar se aprende amando**. Rio de Janeiro: Record, 1985.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências**. Tradução de Emanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Explicações da Poesia de Hölderlin**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2015.

HUSSERL. **Vida e obra**. Tradução de Zeljko Loparic. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Coleção Os pensadores).

PESSOA, Fernando. **Poemas completos de Alberto Caeiro:** Mensagem. Lima, Peru: Los Libros Más Pequeños del Mundo EIRL, 2014.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** Veredas. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Pedagogia em tempos de infocracia: por uma educação ante à lógica da desinformação

Wallace Almeida¹

Edméa Santos²

Pedagogia em tempos de infocracia

Um dos papéis fundamentais da educação ao longo da história da humanidade se refere a construção de novos ambientes e cenários de pesquisa, formação e prática docente (SANTOS, 2019, p. 98) para lidar com emergências. Desse modo, como pesquisadores da cibercultura e de seus fenômenos, atuamos em busca de compreender o surgimento do contexto de disseminação deliberada de desinformação na contemporaneidade para promover também a emergência de outras soluções formativas (ALMEIDA; SANTOS, 2020b). Forjamos um dispositivo capaz de brincar projetos de inteligência artificial coletiva em contexto de uma formação docente em checagem de fatos para propor um contradiscurso aos ecossistemas antidemocráticos de difusão onde informações são utilizadas como armas. A infocracia é esse processo antidemocrático que suprime a autonomia e liberdade de vontade, degenerando a política em uma guerra de informação (HAN, 2022). Abordamos assim a percepção da falta de compreensão dos modos pelos quais as redes funcionam, a confusão gerada diante do acúmulo de informações, tornando-se mais difícil saber se as estórias ou as notícias são confiáveis e a inexistência regras para a aceitabilidade do que se pensa e se fala

¹ Doutor em Educação/PPGEduc (2022). Professor da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: wallace.almeida@me.com

² Doutora em Educação/UFBA. Docente do PPGEduc /UFRRJ. E-mail: edmeabaiana@gmail.com

quando as normas desvanecem (SANTAELLA, 2018, p. 24). Para atingir esses objetivos, investimos em dispositivos, plataformas, oportunidades e experiências em busca de legitimar os fatos e os movimentos sociais democráticos para formar educadores pelos aparatos ciberculturais e jornalísticos, atuando em qualidade de informação e intensidade de mediação, acreditando que o que falta é a habilidade e educação para tirar o melhor dessas possibilidades (LÉVY, 2019)

Pesquisando o cotidiano e a cibercultura em tempos de pós-verdade

Ousamos formar e nos formar com o coletivo de atores e atrizes dos seus cotidianos, valorizando as práticas, criações, operações culturais diárias do homem comum (MADDALENA, 2018, p. 30), sendo assim praticantes culturais (CERTEAU, 2013) em formação do nosso curso de graduação em Pedagogia. Tendo como suporte essencial a proposta de um dispositivo didático interativo e aberto que busca contemplar práticas de vivência e resistência nos campos de batalha da contemporaneidade: a cidade e o ciberespaço. A belicização do mundo da informação avança, implacável e nos submete a uma mudança radical nossa percepção, nossa relação com o mundo, nossa convivência com o fenômeno da informação. A informação tem um espaço de tempo efetivo muito estreito na atualidade, mas os seus prolongamentos atuam no âmbito cognitivo, efetivando a crise infocrática da democracia no regime de informação (HAN, 2022, p. 24).

Da nossa implicação com a causa democrática da verdade e do interesse de mobilizar saberes outros em sintonia com as dinâmicas da cibercultura, iniciamos no primeiro semestre de 2019, pesquisando o cotidiano da disciplina “Informática na Educação” do curso de Licenciatura em Pedagogia da UERJ em parceria com o consórcio

CEDERJ/UAB³. Pensada em um desenho didático híbrido e colaborativo que conversa com aplicativos e softwares sociais, ela está arquitetada no Moodle⁴, uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre em que todos interagem criando e cocriando o conhecimento e suas aprendizagens. Pesquisar o Moodle é hoje muito mais que uma opção metodológica, mas um ato político em defesa da promoção e do uso do software livre, de reconhecimento a sua contribuição social e cultural e por permitir que indivíduos geograficamente dispersos, em capilaridade de cursos, polos e múltiplas idades e identidades culturais, possam estar inseridos com os seus pares através de interação no digital. Uma inovação que, com o surgimento da pandemia, demonstrou ainda mais a importância de posicionar a Educação Online (SANTOS, 2005) não apenas como alternativa ao ensino presencial, mas como a única configuração viável, eficaz e segura de manutenção da vida, por ocasião da promoção da política de distanciamento físico.

A Educação Online emerge da cibercultura (ALMEIDA; SANTOS, 2022) e supera ainda a ideia de autoaprendizagem e da mídia de massa, transcendendo assim a modalidade de Educação a Distância, com a qual não pode ser confundida. Por não compactuar com a reprodução de contextos de segregação curricular e por validar a produção cultural, a autoria dos praticantes e a interferência dos mesmos no processo formativo, ela

³ O consórcio reúne, por meio de acordo de cooperação técnica, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (SECTI) e da Fundação Cecierj, e as Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade na modalidade Educação a Distância. Fonte: <https://bit.ly/sobreocederj>

⁴ O Moodle é uma plataforma de aprendizagem projetada para fornecer a educadores, administradores e alunos um único sistema robusto, seguro e integrado para criar ambientes de aprendizagem personalizados. A plataforma é utilizada por alunos e professores como ambiente de apoio ao ensino à distância em mais de 220 países. Fonte: <https://bit.ly/aboutmoodle>

permite a manufatura coletiva e cotidiana do currículo, produzindo a criação e disputa de sentidos, a produção de conteúdos e processos de subjetivação em rede. Autorizando o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo (MACEDO, 2013) mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais, mergulhamos no fenômeno, que inspirado na/da/com a cibercultura, dá sentido a convivência humana no ciberespaço enquanto processo de interprodução ou de co-produção cultural. Desse modo forjamos então o nosso dispositivo de pesquisa.

Um dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura

Sendo a cibercultura o nosso contexto contemporâneo, suas especificidades permeiam as práticas pedagógicas e afetam diretamente a formação de professores. Assim, nossa opção metodológica pela pesquisa-formação na cibercultura e pelos estudos de seus fenômenos culturais parte de alguns princípios e traços importantes que definem a nossa compreensão do que é *serdocentediscente*³ na contemporaneidade. Em primeiro lugar, por entendermos com Freire (2011), que não há docência sem discência, em um movimento dialógico-discursivo duplo, onde apesar de nossas diferenças, cada indivíduo se constitui a partir da interoperabilidade com o outro, acreditamos também que quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Por isso, admitimos que neste trabalho não estamos em busca de transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar pela ação a qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 2011, p.18). Desse modo, a opção política de uma metodologia capaz de pesquisar em sintonia com o exercício docente, tendo a educação online como contexto, campo de pesquisa e dispositivo formativo, age de modo a potencializar a organização dos processos de *aprendizagemensinode* modo a compreender indivíduos que

aprendem enquanto ensinam e pesquisam e pesquisam e ensinam enquanto aprendem. (SANTOS, 2019, p.19)

Na importância de pensar esses fenômenos docentes, essas outras ações pedagógicas, buscamos ir além das aparências em busca de uma consciência outra para constatar, constatando, intervir, intervindo, educar e nos educar. Pesquisamos então para conhecer o que ainda não conhecemos no espectro do fenômeno e assim comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011, p. 22). Perceber aquilo que se mostra para além de como se mostra e não apenas para olhar. Para dialogar sempre, em abertura e em prontidão com o compromisso da democracia para incorporar, interrogar, analisar, buscar compreender tudo o que nos chega, desses espaçostempos, nos seus tão diferentes acontecimentos, através de todos os nossos sentidos (ANDRADE, CALDAS, ALVES, 2019, p. 3) para agir de modo a deter o avanço da crise da democracia no regime de informação (HAN, 2022, p. 24).

Desse modo, inovamos na proposição de um dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura, implicado no campo das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2009), para dialogar com a metodologia das plataformas em prol da checagem de fatos. Atendendo a princípios, tendências, formatos e contribuindo para a formulação de políticas sobre verificação de fatos em todo o mundo, cartografamos a vida e a obra nessa pesquisa, para lançamo-nos à vertigem de propor um desenho didático que nos possibilite identificar, combater e propor um contradiscurso as fake news. Na intenção de demarcarmos nosso lugar de fala como professor e aluno da educação pública, gratuita e de qualidade, onde estamos vivendo o tão esperado fim das assombrações que tentaram forjar uma nova educação desmemoriada de partido, lado e posicionamento crítico. Conduzimos o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire ao centro de nossa missão para evocar que “ensinar inexistente sem aprender”. Buscamos assim, para com ele, aprender novas formas mais democráticas de ver, compreender e lutar pelo mundo em nosso dispositivo.

O nome Reglus foi escolhido como uma homenagem ao grande educador e filósofo brasileiro Paulo Reglus Neves Freire em um contradiscurso à onda conservadora que busca censurar as vozes de professores e alunos assim como sua pedagogia. Assim nos parece interessante resgatar o pensamento de Freire que sempre “viu a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (FREIRE, 2017, p.23) para afirmar ser preciso também não apenas “alfabetizar” adultos e docentes em formação para atuar com a leitura das palavras nas mídias, mas efetivar nessa prática um profundo processo de significação para a produção de significados outros, ou seja, atuar no processo pelo qual os seres humanos usam um signo, seu objeto (ou conteúdo) e sua interpretação na produção de sentidos. Dados e informações são signos e agem como signos e quando se trata da análise desses dados, estamos diante de condições interpretativas inteiramente novas, pois o processo interpretativo na contemporaneidade é condicionado por algoritmos capazes de conduzir os signos a respostas e soluções rápidas e pretensamente eficazes (SANTAELLA, 2021, online). Para além dessa condução, quase que coercitiva, a dataficação é a tradução de intenções, ações, reflexos, sentimentos em dados operacionalizáveis para gerar novas ações preditivas (coletivas ou individuais) partir dessa coleta extensiva de informações (LEMOS, 2021, p. 195). A plataforma tem como proposta a bricolagem de uma diversidade de dispositivos de pesquisa-formação, entre os quais destacamos: as aulas da disciplina, na realização das atividades de pesquisa, análise dos debates em fóruns de discussão online, observação das práticas pedagógicas via ambiente virtual de aprendizagem. A criação e manutenção de um repositório online de notícias confiáveis, curado e alimentado pelos praticantes culturais da disciplina, onde docentes e discentes fazem aprendem como atuar como agência de checagem de fatos, isto é, um confronto de histórias com dados, pesquisas e registros. A aplicação de inteligência artificial coletiva na atuação direta (com a interação dos praticantes com os dispositivos, ao pesquisar, nas

publicações de notícias no feed do Twitter, a incidência de notícias falsas, respondendo com a informação fatural verificada) e indireta (com a criação e manutenção de um chatbot que responde pesquisas acerca de veracidade de notícias no Facebook, WhatsApp e no Twitter). Em busca de uma educação para significar com/para as mídias e atuar em verificação de fatos na educação, investimos com nossos praticantes culturais para brincar fundamentação teórica, crítica e prática formativa de modo a identificar, combater e propor um contradiscurso as fake news de modo a lançar mão de nossos dispositivos para fazer a verdade viralizar (ALMEIDA; SANTOS, 2020b).

Uma educação ante à lógica da desinformação

Foi assim preciso um ato criador que atendesse a uma perspectiva dialógica capaz de compreender muito mais do que a mera reprodução da mensagem enunciada nos discursos, mas que define qual é a posição que essa mensagem ocupa no contexto social e político, quem produz essa mensagem e principalmente: quem lucra com a sua propagação. Um movimento pedagógico que buscasse romper com o governo antinatural do sentimento como arma, como um estado, que está em sua totalidade em cada momento do tempo enquanto dura, produzindo uma reprodução exata de si mesmo (PEIRCE, CP1.307), em busca do exercício da racionalidade. A racionalidade também requer tempo e precisa ser formada a longo prazo. Por isso foi preciso forjar um dispositivo que permitisse que a reflexão de nosso processo formativo se estendesse para além do momento, no passado e no futuro. Na criação de um repositório, nessa extensão atemporal e um chatbot (ALMEIDA; SANTOS, 2021) que caracterizasse outra forma de racionalidade com o dado para pensar o tempo como agente de ação racional na sociedade da desinformação (HAN, 2022, p. 25). O objetivo da proposta não é o de apresentar soluções definitivas para o problema da desinformação em tempos de infocracia, nem fornecer meios e normas de atuação verificadas para o

aparelhamento de grupos e ou instituições. Antes de qualquer outra coisa, a proposta do mapa visa democratizar o volume e a variedade de esforços educacionais relacionados à verificação de fatos em todo o mundo para empoderar e proliferar as produções de educadores empoderados. De não usar apenas a verdade para lutar contra a infodemia. Esta é resistente à verdade e por isso, para não estarmos condenados ao fracasso, usarmos uma coerência lógica outra caracterizada no discurso e nos mecanismos que são familiares ao viral (HAN, 2022, p. 30).

Do primeiro semestre de 2019 ao primeiro semestre de 2022, foram oferecidos sete semestres da disciplina. Nesse período, convidamos e nos deixamos convidar a tecer nos/dos/com os docentes discentes praticantes da pesquisa as múltiplas bifurcações e labirínticas que nos permitissem e deixassem permitir a imersão e intervenção ativa dos participantes de nossa disciplina em busca de multiplicar saberes, narrativas e imagens que descrevessem nossas emoções, nossas invenções, nossos anseios e dilemas em busca de alcançar sonhos. Munindo-se daquilo que só existe pela lógica da nossa imaginação para fazer surgir, pelo exercício de nossa inteligência, a materialidade de nossas ações no desenho didático e na mediação docente. Na perspectiva de mobilizar-nos com os docentes discentes pelos percursos formativos dos ambientes de educação online, distribuimos os momentos e disparadores do desenho didático de nossa disciplina pelos dispositivos e pelos agenciamentos de comunicação, autoria e colaboração propostos por Silva para propiciar, disponibilizar, provocar, arquitetar e mobilizar outras aprendizagens capazes de reinventar a sala de aula em nosso tempo (2010, 2021) para a promoção de uma formação democrática pelo percurso didático em mediação docente.

Bricolando dispositivos de ciberpesquisa-formação

Nas aulas 1 e 2, “Educando em nosso tempo” e “De onde vêm as informações”, mobilizamos a experiência do conhecimento

acerca de si e do mundo ao implementarmos situações de aprendizagem que consideravam as experiências, os conhecimentos e as expectativas que os praticantes trazem consigo para a emergência da Educação Online⁵.

Nas aulas 3 e 4, “Aprendendo práticas de fact-checking” e “Novas proposições educativas”, tivemos como proposta didática a promoção de outros arranjos docentes em busca de mobilizar contextos formativos inspiradores para empoderar praticantes culturais como ativistas ciberculturais em um novo fazer pedagógico fundamentado na promoção da verdade dos fatos através da aplicação de inteligência artificial coletiva⁶.

Cercados assim pelas narrativas e imagens dessa pesquisa-formação na cibercultura, pudemos perceber o surgimento de alguns achados interessantes conforme se constituíam suas práticas. Essas produções criaram outras oportunidades de formação acerca dos dispositivos acionados durante a disciplina, reconfigurando contextos, usos e lógicas que até então enclausuravam nossos dispositivos móveis em busca de compreender uma relação passiva com a desinformação. Nesse sentido, espera-se que essa educação para a verificação de fatos aqui proposta, possa provocar a geração de novos educadores para o engajamento na luta pela sua própria resistência, chamando e organizando atos e movimentos a partir das redes, para unir a sociedade em busca de mudança. Na esperança de não mudar o mundo, mas apenas uma pessoa, que por sua prática, transforme o mundo

⁵ A emergência da educação online: narrativas *docentes discentes* de uma educação online por/em outras presencialidades. Fonte: <https://bit.ly/aemergenciadaeo>

⁶ Reglus: uma proposta de prática pedagógica na cibercultura. Fonte: <https://bit.ly/reglusaaproposta> e Chatbots para a formação docente: novas possibilidades de aprendizagem em rede. Fonte: <https://bit.ly/chatbotsparadocencia>

Achados da pesquisa

Para assumir-nos como seres plenamente capazes de ir além do fenômeno que nos é condicionante, fizemos e nos refizemos nas vivências e relatos dessa pesquisa, com corpos e objetos, docentes e discentes, para sermos agentes de transformação de um mundo que requer nossa intervenção. Nesse sentido, emergem os achados de nossa pesquisa e elegemos algumas dessas categorias analíticas que acolhem e percebem o conjunto de dados e sentidos vislumbrados em nossa investigação⁷.

Primeira noção - A importância do ato de ler. A necessidade de compreensão do processo de leitura de nosso serestar no mundo informacional foi sendo percebida, assim como foi com Freire, pela escrita do texto, pela reflexão crítica dos diferentes momentos onde o ato de ler o mundo se deu em nossa experiência existencial no viver desta pesquisa. Desse modo, o “Fórum 4 - Atividade 2 - O filtro invisível do Google” tinha como proposta um diálogo acerca da personalização de resultados de pesquisa conforme as preferências de quem busca. Para isso introduzimos a questão desse “filtro invisível” (PARISIER, 2012) ao afirmar que “a internet está cada vez mais feita sob medida” para alertar sobre os perigos de sermos “impedidos de entrar em contato com ideias que mudam o modo como vemos o mundo e nós mesmos”. Em diálogo com essa percepção, destacamos a narrativa da praticante Andrea, observando os resultados das pesquisas de Julianna e comparando com as suas: *“vi como está diferente das minhas. Além de endereços diferentes nos mapas, sua pesquisa sobre o professor se mostrou um pouco mais política. Gostei muito do resultado.”* Ela ainda vai atentar que *“no caso Marielle, também teve foco no assassinato da vereadora e não em pessoas de programas de TV, que não fazem o menor sentido.”* para reconhecer: *“achei os seus resultados mais próximos do que eu esperava*

⁷ O texto completo da pesquisa, assim como as capturas das narrativas e imagens da pesquisa estão disponíveis em nosso repositório através do link: <http://reglus.me/sobre>

nos meus resultados". O algoritmo havia feito uma leitura mais profunda do que ela esperava saber de si. Desse modo, o primeiro passo havia sido dado. A descoberta do que nos aproxima, para então perceber se o que nos encerra é de fato uma visão democrática. E deve ser política, ideológica e emancipatória, para então divisar o que devemos afastar ou aproximar em nossas bolhas especulares identificatórias em vias da realização de um mundo melhor, mais justo, menos feio e mais substantivamente divergente.

Segunda noção - Ciberativismo como práxis da liberdade. Na intencionalidade pedagógica de formar educadores ciberculturais em tempos de pós-verdade, sugerimos também o "Fórum 5 - Atividade 3 - Estourando sua bolha de filtro" com a premissa de percepção de que todos filtramos as informações e como é preciso significar esse processo. O Mentimeter foi o aplicativo utilizado por ser interativo e permitir a composição e partilha de sentidos através da exibição de resultados contextualizados com o seu público. Desse modo, solicitamos que os praticantes acessassem o aplicativo e preenchessem os campos com os nomes de seis das suas principais fontes de informação acessadas em seu cotidiano para percebermos o resultado coletivo das fontes do nosso coletivo. Desse modo, foi possível perceber a erosão desse processo significativo por percebemos a necessidade de concebermos a práxis docente de modo cada vez mais crítica e consciente de seu lugar e de seu fazer no mundo. Uma questão necessária quando estamos lidando com discentesdocentes em formação. Apresentamos aqui a narrativa de Maryana para identificar a patologia indicada pela leitura dos resultados encontrados nas fontes de informações do coletivo do polo após identificar alguns dos sintomas acima: *"Muito me choca, também, que veículos como Terça Livre e Brasil Paralelo apareçam entre os mais acessados, visto que ambos sofrem acusações seríssimas por disseminação de Fake News. É estarrecedor!"* Enfim o diagnóstico completo. Esse é o caminho que pressupõe autonomia e liberdade da vontade: o rompimento com o processo de crise da democracia.

Terceira noção - Inteligência coletiva: um encontro e reencontro com a inteligência artificial. A proposta de nossa relação dialógica com o dispositivo buscou permitir, portanto, que os praticantes culturais cocriem não somente a mensagem e a comunicação em linguagem natural que será replicada pelo chatbot, como também o seu próprio processo formativo em relação com outros corpos e os objetos técnicos da cidade e do ciberespaço. Com o disparador de gerar um processo formativo coletivo e público, a autoria do praticante atua também de forma transformadora em sua percepção pessoal, embrionando no âmbito do indivíduo uma nova visão crítica-consciente de sua interferência na cidade e no ciberespaço. Assim, por nos tornamos capazes de representar outros papéis e, pouco a pouco, estarmos nos convertendo em um coletivo de educadores para a verificação de fatos, poderíamos agora escrever nossa própria história de forma implicada no meio condicionante, como agentes produtores da escrita do mundo. Esse fato pode ser verificado na narrativa de Ariane que, presente em sua criticidade, percebe os dados objetivos que condicionam sua realidade. *"Se tivermos robôs ainda melhores nos auxiliando em causas como a de combater fake news, acho ótimo, pois se torna muito injusto que eles sejam usados apenas por pessoas mal intencionadas",* e faz tudo isso com a certeza de quem usa um dispositivo, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia: *"como se diz, combatemos desinformação com informação, e temos que usar, no mínimo, as mesmas armas. Se elas forem mais fortes, melhor. Mas ainda estamos aprendendo a usá-las. Mas sejamos guerreiros. Aulas como essa fazem o exército do bem aumentar, ganhar força e foco".* Uma vez liberta das falácias, é preciso viralizar a verdade. Nem que seja preciso usar, de formas mais humanas, democráticas e amorosas, as mesmas armas de conformação pela alteração dos dispositivos e dos códigos, para estabelecer outras lógicas, próprias e comuns em busca de promover táticas sutis.

Conclusão

Na multiplicidade de atos de currículo vividos com nossos praticantes, bricolamos uma diversidade de dispositivos de ciberpesquisa-formação para promover letramentos docentes em busca de responder cada uma das nossas questões de pesquisa. Desse modo, revelamos aqui nossas atividades pela vivência da disciplina, apresentando o nosso contexto de pesquisa e a proposta política de nosso empreendimento: viver uma experiência real de educação online. Esperamos que, desse modo, tenhamos iniciado aqui um movimento de “futuridade revolucionária” (FREIRE, 2013, p. 42) que identifica a nós e nossos praticantes como projetos quanto pelo fato de termos projetos para o mundo, em busca de um novo fazer pedagógico que possa oferecer caminhos outros por uma educação ante à lógica da desinformação.

Referências

- ALMEIDA, Wallace; SANTOS, Edméa. A Emergência da Educação On-line: Narrativas *Docentesdiscentes* de uma Educação On-line por/em outras Presencialidades. **EaD em Foco**, [s.l.], v. 12, n. 3, e1922, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i3.1922>.
- ALMEIDA, Wallace; SANTOS, Edméa. Chatbots para a formação docente: Novas possibilidades de aprendizagem em rede. **Civitas: Revista De Ciências Sociais**, [s.l.], v. 21, n. 2, p. 248-259, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39635>.
- ALMEIDA, Wallace; SANTOS, Edméa. De memes a fake news: desafios de uma pesquisa-formação na cibercultura. **Educação em Foco**, [s.l.], v. 25, n. 1, p. 130-147, 2020a <https://doi.org/10.22195/2447-524620202530436>
- ALMEIDA, Wallace; SANTOS, Edméa. Reglus: uma proposta de prática pedagógica na cibercultura. **Acta Scientiarum. Education**, [s.l.], v. 42, n. 1, e52872, 2020b. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.52872>.

ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre rede de saberes. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

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

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2011.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia:** digitalização e a crise da democracia. Tradução de Gabriel S. Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

LEMOS, André. Dataficação da vida. **Civitas: Revista De Ciências Sociais**, [s.l.], v. 21, n. 2, p. 193-202, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39638>. Acesso em: 24 out. 2022.

LÉVY, Pierre. **Tecnologia pode tirar ciências humanas da Idade Média**, diz Pierre Lévy. São Paulo: Folhapress, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/inteligenciacoletivalevy>. Acesso em: 31 out. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e Autonomia Pedagógica:** o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MADDALENA, Tania Lucía. **Digital storytelling:** uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/tesetaniamaddalena>. Acesso em: 31 out. 2022.

PARISIÉR, Eli. **O filtro invisível:** o que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2012. 292p.

PEIRCE, Charles Sanders. **The Collected Papers of Charles Sanders Peirce**. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://bit.ly/paperspeirce>. Acesso em: 31 out. 2022.

SANTAELLA, Lucia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa**. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores Editora, 2018. 98p.

SANTAELLA, Lucia. **De onde vem o poder da mentira?** Barueri, SP: Estação das Letras e Cores Editora, 2021. (Coleção interrogações; 1).

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica/ Semiose/ Semiosfera na época do big data e do Antropoceno**. [S.l.]: LabJor FAAP, abr. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/semiotica-semiosesantaella>. Acesso em: 31 out. 2022.

SANTOS, Edméa. **Educação On-line: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2005. Disponível em: <http://bit.ly/tesedmea-santos1>. Acesso em: 31 out. 2022.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-Formação na Cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. 223p. Disponível em: <http://bit.ly/pesquisafor2019>. Acesso em: 31 out. 2022.

SILVA, Marco. Interatividade na educação híbrida. *In*: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa; SAMPAIO, Fábio F. (org.). **Informática na educação: interatividade, metodologias e redes**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, vol. 3). Disponível em: <https://ieducao.ceiebr.org/interatividade>. Acesso em: 03 nov. 2022.

Imagem corporal e autoaceitação em escolares com deficiência visual: questões e reflexões na área da Educação Física Escolar

Augusta Karla Silva Quintanilha¹
Fabiane Frota da Rocha Morgado²

Introdução

Imagem corporal e autoaceitação são dois importantes construtos que têm estado sob foco de atenção de professores, pesquisadores e estudiosos da área da Educação, especialmente, Educação Física Escolar, por serem relacionados à formação integral do sujeito, sendo os espaços escolares ambientes importantes para debates e propostas pedagógicas que considerem essas temáticas (YAGER et al, 2013).

No contexto da deficiência visual, tais construtos possuem especial relevância. Há indícios na literatura (PINQUART; PFEIFFER, 2012) de que adolescentes escolares com deficiência visual podem estar suscetíveis a desenvolver alterações na imagem corporal, bem como desencadear depressão, baixa autoestima e dificuldades de interação com os pares. A autoaceitação, nesse contexto, pode ficar comprometida frente às alterações na imagem corporal, uma vez que o desenvolvimento pleno da imagem corporal é um fator chave no processo de autoaceitação (MARQUES et al., 2016).

Embora a relevância desses construtos no contexto da deficiência visual, é escassa a literatura da área (QUINTANILHA

¹ Mestre em Educação/PPGEduc (2021). Professora do UGB-FERP - Centro Universitário Geraldo di Biase. E-mail: augustapsic@gmail.com

² Doutora em Educação Física/Unicamp. Docente do PPGEduc e do DEFD/IE/UFRRJ. E-mail: fabianemorgado@ufrj.br

et al., 2021). Tal escassez dificulta o conhecimento mais aprofundado dessas questões, bem como o desenvolvimento de projetos educacionais sociopedagógicos que trabalhem aspectos da imagem corporal e autoaceitação de escolares com deficiência visual no contexto da Educação Física Escolar.

Em vista disso, este capítulo, que é fruto da dissertação de Mestrado defendida no PPGEduc (Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) pela primeira autora, Augusta Karla Silva Quintanilha, no ano de 2021, sob orientação da professora Fabiane Frota da Rocha Morgado, tem como objetivo conhecer, por meio de uma revisão narrativa da literatura, características sobre o desenvolvimento da imagem corporal e da autoaceitação em escolares com deficiência visual. Visa também contribuir, a partir das reflexões levantadas, para futuras políticas públicas e práticas pedagógicas na Educação Física Escolar que sejam assertivas e que enfoquem o desenvolvimento integrado da imagem corporal e autoaceitação desses escolares.

Imagem corporal: tecendo algumas considerações sobre o conceito e suas relações no contexto da deficiência visual

Imagem corporal pode ser definida como a representação mental subjetiva do próprio corpo e da aparência corporal (SCHILDER, 1999; CASH, 2004). Tal conceito tem sido considerado complexo por transcender os limites do corpo e envolver aspectos biopsicossociais. Dessa forma, o entorno do sujeito influencia sua subjetividade e seu comportamento numa relação dialética de formação da imagem corporal. Assim, a imagem corporal é um fenômeno multifacetado, dinâmico e singular, estruturado por meio de uma complexa associação de informações relacionadas à natureza das experiências corporais (TAVARES, 2003; CASH, 2004).

Para Campana e Tavares (2009), a imagem corporal é dinâmica e legítima a existência singular e original do ser humano no mundo, abarcando duas dimensões: a atitudinal, que são os

comportamentos, as emoções e as cognições do sujeito relacionados a seu corpo e sua aparência corporal; e a perceptiva, que diz respeito a como o sujeito percebe o próprio corpo, como, por exemplo, proporções e dimensões corporais.

Outros autores compreendem o conceito de imagem corporal como a forma que corpo é considerado, percebido e avaliado, ou seja, uma construção complexa e multifacetada que abrange muitos aspectos de como as pessoas vivenciam seus corpos (TIGGEMANN, 2015). Entretanto, é importante destacar que a imagem corporal pode se desenvolver tanto em um caminho negativo, quanto positivo. Quando negativa, caracteriza-se por pensamentos e sentimentos que levam o indivíduo à insatisfação corporal, podendo desenvolver sentimentos e atitudes prejudiciais à saúde (TYLKA, 2011). Já a imagem corporal positiva, por sua vez, pode ser entendida como atitudes de afeto e respeito com relação ao próprio corpo e a própria aparência corporal, abarcando, ainda, aspectos como apreciação do corpo, orgulho corporal, aceitação corporal, opiniões favoráveis sobre o corpo, respeito pelo corpo, proteção do mesmo e valorização das funções que o corpo pode desempenhar (TYLKA, 2015; JANKAUSKIENE; BACEVICIENE; TRINKUNIENE, 2020).

Dessa forma, ampliar o conhecimento dessa temática no contexto da Educação é primordial, por viabilizar seu entendimento mais profundo e consistente, o qual poderá subsidiar diferentes políticas públicas, bem como ações e estratégias pedagógicas que contribuam para qualificar o desenvolvimento da imagem corporal positiva de escolares. Particularmente, considerando escolares com deficiência visual, o conhecimento dessa temática pode contribuir sobremaneira para práticas inclusivas que considerem as experiências corporais diversificadas e genuínas no desenvolvimento integrado e positivo da imagem corporal (MORGADO et al., 2019).

Thompson et al. (2004) reportam que a imagem corporal não deve ser entendida somente como um conceito cognitivo baseado na habilidade visual, mas como um construto mental que pode ser

influenciado por interpretações da realidade e valores socioculturais. Nesse mesmo sentido, Morgado et al. (2019) demonstram que as construções das experiências corporais nas pessoas com deficiência visual são impactadas por fatores biopsicossociais diversos, dessa forma, há de se considerar que tanto as características do indivíduo, quanto seu entorno, influenciam na formação de sua imagem corporal.

Estudos destacam que escolares com deficiência visual desenvolvem sua imagem corporal, positiva e integrada, a partir de seus sentidos, em detrimento da ausência do estímulo visual (JONES; TAYLOR; BROADWELL, 2008; ANDERSON et al., 2019). Em complemento, Pierce e Wardle, (1996) destacam que escolares com deficiência visual experienciam aspectos afetivos relacionados ao corpo de acordo com a avaliação positiva dos pais, refletindo em sua autoestima. Sua corporeidade é formada a partir de sentidos como tato e audição, e interpretada a partir da perspectiva funcional, demonstrando que podem desenvolver uma imagem corporal integrada, não baseada somente na aparência, o que lhes possibilita apreciar as funções que seu corpo pode desempenhar.

Semelhantemente, Schipper, Lieberman e Moody (2017) demonstraram que estudantes com deficiência visual têm uma visão positiva sobre o que podem fazer, ressaltando a importância de desempenhar atividades diversas, especialmente, aquelas relacionadas às práticas corporais. Da mesma forma, Anderson et al (2019) reportaram que, para essa população, elementos importantes de suas vidas eram os mesmos que os valorizados e perseguidos pela maioria das pessoas, porém vivenciavam esses elementos de forma diferente, discutindo aspectos como relacionamento interpessoal, saúde e capacidade física.

No contraponto dessas considerações, alguns estudos (PINQUART, PFEIFFER, 2012; GREGUOL, GOBBI, CARRARO, 2014) destacam que estudantes com deficiência visual têm sido considerados grupo de risco para alterações na imagem corporal, podendo apresentar dificuldades em desenvolver e manter uma imagem corporal positiva. Isso porque, no quadro da deficiência

visual, segundo esses autores, a formação da imagem corporal pode ser negativamente afetada por características específicas da deficiência, como, por exemplo, o formato dos olhos e maneirismos estereotipados.

Outros autores (VANDEREYCKEN, 1986; PAGE; PAPPS, 2018) consideram que características comumente observadas em pessoas com deficiência visual, como a dependência da avaliação visual dos outros sobre a própria aparência física, também podem influenciar na formação da imagem corporal, uma vez que há maior incerteza a respeito de seu próprio visual devido à ausência do *feedback* visual (KAPLAN-MYRTH, 2000; KOCOURVOVA, et al, 2011). Essas avaliações, em geral, não são positivas e os alunos que não enxergam podem ser mais vulneráveis a sofrer *teasing*³ por sua aparência física (PINQUART, PFEIFFER, 2013).

Outros dados sugerem que estudantes com deficiência visual podem apresentar quadros psicológicos relacionados ao medo do fracasso, extrema dependência da mãe, transtornos alimentares, comportamentos suicidas, autoagressão, preocupação excessiva com sua imagem corporal, comportamento de checagem corporal, problemas de sono e dificuldades nas relações entre pares (KOCOURVOVA, 2011), enfatizando essa corrente teórica que destaca aspectos preocupantes da imagem corporal de pessoas que não enxergam.

A despeito dessas contradições na literatura sobre o desenvolvimento da imagem corporal em estudantes com deficiência visual, estudos da imagem corporal no ambiente escolar deveriam ser aprofundados. Vale ressaltar que a escola é um espaço favorável para troca de ideias e questões sobre o corpo, gênero, difusão e articulação de ideais de beleza considerados perfeitos, bem como para compartilhamento de anseios e

³ O conceito de *teasing* está relacionado a chacotas e provocações relacionadas à imagem corporal e a características físicas do sujeito (SCHLÜTER; KRAAG; SCHMIDT, 2021).

inquietações em relação ao corpo (YAGER et al, 2013; HAEGELE, ZHU, 2018).

Autoaceitação: refletindo sobre o conceito e problematizações no campo da deficiência visual

O conceito de autoaceitação se refere à aceitação individual de todos os atributos da própria pessoa, sejam eles positivos ou negativos. Ela permite ao indivíduo avaliar corretamente suas características de modo a aceitá-las (CEYHAN; CEYHAN, 2011). A autoaceitação é um aspecto importante para o indivíduo em seu desenvolvimento integral e também pode ser compreendida como uma atitude positiva em relação a si mesmo, estando também relacionada a acontecimentos do passado, tal como experiências, traumas e decepções (DE VOS et al., 2017). De acordo com Morgado, Neves e Tavares (2014), há três atitudes principais ligadas à autoaceitação: (a) aceitação do corpo; (b) a autoproteção contra julgamentos negativos de outros; e (c) crença nas próprias capacidades.

A primeira atitude é a aceitação do corpo, que é definida por Tylka (2011) como a expressão de conforto e amor pelo corpo, apesar de não estar totalmente satisfeito com todos seus aspectos. A segunda atitude é a autoproteção contra julgamentos negativos de outros e consiste em não se preocupar se as outras pessoas estão te julgando negativamente (CARSON, LANGER 2006). A terceira atitude diz respeito a sentir e acreditar nas próprias capacidades e inclui reconhecer, apreciar e desenvolver pensamentos positivos e sentimentos sobre as capacidades e realizações de si próprio (GHAHRAMANI, BESHARAT, NAGHIPOUR, 2011).

Vale ressaltar que a autoaceitação está relacionada a aspectos psicossociais como autoestima, autoconfiança, autocuidado e crescimento pessoal (MACINNES, 2006; WILLIAMS, LYNN, 2011). Além disso, também está relacionada a aspectos sociais como, por exemplo, relações positivas com outras pessoas (DE VOS, 2017). Em contrapartida, níveis limitados de autoaceitação estão

associados à dificuldade de interação social, quadros de depressão e ansiedade (WILSON, STREVENS, 2018; POPOV, 2019) e ao desenvolvimento e manutenção de transtornos alimentares (KLAPP, KLOTTER, 2019; STOCKFORD et al., 2019), fatores que podem interferir diretamente o processo educacional.

No contexto da deficiência visual, aspectos interacionais na formação da autoaceitação são considerados importantes, por exemplo, para os estudantes com deficiência visual, a avaliação dos pais pode refletir em seu autoconceito e sua autoestima (PINQUART, PFEIFFER, 2013). Portanto, a interação parental pautada no respeito e segurança pode prover aos estudantes o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis e positivas (PIERCE, WARDLE, 1996). Nesse mesmo sentido, Schipper, Lieberman e Moody (2017) entendem que é importante para o aluno com deficiência visual desenvolver uma concepção positiva sobre suas capacidades, influenciando na aceitação de sua condição relacionada à deficiência e na conseqüente autoaceitação.

Vale destacar a relevância de escolares com deficiência visual vivenciarem diferentes experiências e práticas corporais em um ambiente educacional inclusivo e de participar de atividades de lazer e outras atividades sociais com seus pares adolescentes (ANDERSON et al, 2019; CHEI KH, KASMI, MEHIDI, 2018), pois o desenvolvimento do autoconceito requer um ambiente que ofereça liberdade para experimentar diversas situações (GRIFFIN-SHIRLEY, NES, 2005), interferindo diretamente em sua autoaceitação. Nesse mesmo sentido, entende-se que pais e professores desempenham papéis importantes no desenvolvimento de identidade, julgamento moral, interação social e comportamento social entre crianças e adolescentes com deficiência visual (PINQUART, PFEIFFER, 2013).

No contexto educacional, particularmente, conhecer questões relacionadas à autoaceitação em escolares com deficiência visual pode ser de especial valor. Isso porque o cotidiano escolar pode ofertar inúmeras oportunidades singulares de conhecer a si, sua corporeidade, suas potencialidades e imagem corporal. As experiências corporais

diversificadas viabilizam memórias e aprendizagens que influenciam o desenvolvimento pleno do indivíduo. Isso é também fomentado pelo contato e troca com experiências corporais de outros alunos, que, por sua vez, trazem consigo experiências particulares, vivenciadas em seus contextos particulares (PARK, HOLLOWAY, 2017; EMMONS, BELANGEE, 2018).

É nesse sentido que uma disciplina do currículo escolar da Educação Básica que se destaca e que pode ser um terreno propício para o desenvolvimento de intervenções assertivas que reforcem a autoaceitação nessa população, bem como trabalhem o desenvolvimento da imagem corporal positiva, é a Educação Física, pois possui o corpo e o movimento como principais abordagens para o desenvolvimento do processo pedagógico. É nas aulas de Educação Física Escolar que os alunos encontram amplas possibilidades e oportunidades para explorar seu corpo em movimento e assim conhecer e refletir sobre questões pertinentes no campo da imagem corporal e da autoaceitação (SCHIPPER, LIEBERMAN, MOODY, 2017; HAEGELE, ZHU, 2018; QUINTANILHA; MORGADO, 2021).

O papel do professor de Educação Física assume especial relevância nesse contexto por mediar situações de práticas corporais e oportunizar aos escolares experiências corporais saudáveis e positivas com o próprio corpo. No contexto da deficiência visual, esse professor deve se preocupar em incluir TODOS alunos em suas aulas, visto que isso interfere na autoestima e na autoaceitação, impactando positivamente a imagem corporal (GREGUOL, GOBBI, CARRARO, 2014; HAEGELE, ZHU, 2018).

Considerações finais

O presente estudo realizou uma revisão narrativa da literatura com o objetivo de conhecer características sobre o desenvolvimento da imagem corporal e da autoaceitação em escolares da Educação Básica com deficiência visual, visando contribuir para futuras

políticas públicas e práticas pedagógicas na Educação Física Escolar que sejam assertivas e que enfoquem o desenvolvimento pleno e integrado da imagem corporal e autoaceitação desses escolares.

Encontramos uma estreita relação entre os conceitos de imagem corporal e autoaceitação, na medida em que uma imagem corporal integrada e positiva tende a contribuir para o quadro de autoaceitação de escolares adolescentes com deficiência visual. Foi possível destacar também que o contexto escolar, particularmente, as aulas de Educação Física, se configuram como ambientes importantes para o desenvolvimento da imagem corporal, bem como para o desenvolvimento da autoaceitação, sendo a oferta de possibilidades para a vivência de experiências corporais diversificadas e inclusivas fundamentais nesse contexto. Estudos futuros que objetivam desenvolver programas sociopedagógicos que trabalhem, especialmente, questões relacionadas à imagem corporal e autoaceitação no contexto educacional inclusivo de escolares com deficiência visual são necessários.

Referências

ANDERSON, R.; WARREN, N.; MISAJON, R.; LEE DPSYCH, S. Exploring Wellbeing in Youth with Vision Impairment: Insights for Vision Rehabilitation. **Applied Research in Quality of Life**, [s.l.], 2019.

CARSON, S. H., LANGER E. J. Mindfulness and self-acceptance. **J Ration Emot Cogn Behav Ther**, [s.l.], v. 24, p. 29-43, 2006.

CASH, T. *et al.* Measuring “negative body image”: Validation of the Body Image Disturbance Questionnaire in a nonclinical population. **Body Image**, [s.l.], v. 1, n. 4, p. 363-372, 2004.

CEYHAN, A.; CEYHAN, E. Investigation of university students' self-acceptance and learned resourcefulness: a longitudinal study. **High Educ**, [s.l.], v. 61, p. 649-661, 2011.

CHEIKH, Y.; KASMI, B.; MEHIDI, M. The level of health-related fitness of male blind versus sighted pupils. **Gazzetta Medica Italiana**, [s.l.], 2018.

DEVOS, J. A.; LAMARRE, A.; RADSTAAK, M.; BIJKERK, C. H.; ERNST, T.; BOHLMMEIJER, E. T.; WESTERHOF, G. J. Identifying fundamental criteria for eating disorder recovery: a systematic review and qualitative meta-analysis. **Journal of Eating Disorders**, [s.l.], v. 5, n. 34, 2017.

EMMONS, J. M.; BELANGEE, S. E. Understanding the Discouraged Child Within the School System: An Adlerian View of the School-to-Prison Pipeline. **The Journal of Individual Psychology**. University of Texas Press, [s.l.], v. 74, n. 1, 2018.

GHAHRAMANI, M. H.; BESHARAT, M. A.; NAGHIPOUR, B. An examination of the relationship between perfectionism and self-esteem in a sample of student athletes. **Social and Behavioral Sciences**, [s.l.], v. 30, p. 1265-1271, 2011.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Physical activity practice, body image and visual impairment: A comparison between Brazilian and Italian children and Adolescents, **Research in Developmental Disabilities**, [s.l.], v. 35, p. 21-26, 2014.

GRIFFIN-SHIRLEY, N.; NES, S. Self-esteem and empathy sighted and visually impaired preadolescents. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, [s.l.], v. 99, p. 276-285, 2005.

HAEGELE, J.; ZHU, X. Body image and physical education: Reflections of individuals with visual impairments. **European Physical Education Review**, [s.l.], v. 1, n. 15, 2018.

HALDER, S.; DATTA, P. An exploration into self concept: A comparative analysis between the adolescents who are sighted and blind in India, **The British Journal of Visual Impairment**, [s.l.], 2011.

JANKAUSKIENE, R.; BACEVICIENE, M.; TRINKUNIENE, L. Examining Body Appreciation and Disordered Eating In Adolescents of Diferent Sports Practice: Cross-Sectional Study Int. **J. Environ. Res. Public Health**, [s.l.], v. 17, 2020.

JONES, M. G.; TAYLOR, A. R.; BROADWELL, B. Concepts of Scale Held by Students With Visual Impairment, **Journal of research in science teaching**, [s.l.], v. 46, n. 5, p. 506-519, 2008.

KAPLAN-MYRTH, N. Alice without a looking glass: blind people and body image. **Anthropology & Medicine**, [s.l.], v. 7, n. 3, 2000.

KLAPP, A.L.; KLOTTER, J.C. Fitness vs. Body Positive, various social constructions of health on Instagram. **Pravention und Gesundheitsforderung**, [s.l.], v. 14, n. 4, p. 362-367, 2019.

KOCOURKOVA, J.; SOLTYSOVA, M.; MARKETÁ, M.; MOHAPLOVA HRDLICKÁ, M. Anorexia nervosa in a blind girl. **Neuroendocrinol Lett**, [s.l.], 2011.

LOPEZ-JUSTICIA, M. D.; PICHARDO, M. C.; AMEZCUA, J. A.; FERNANDEZ, E. The self-concepts of Spanish children and adolescents with low vision and their sighted peers. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, [s.l.], v. 95, p. 150-160, 2001.

MACINNES, D. L. Self-esteem and self-acceptance: an examination into their relationship and their effect on psychological health. **Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing**, [s.l.], v. 13, p. 483-489, 2006.

MARQUES, Maria Inês *et al.* (In)Satisfação com a imagem corporal na adolescência. **Revista Nascer e Crescer**, [s.l.], v. 25, p. 217-221, 2016.

MORGADO, F. F. R.; NEVES, A. N.; FORTES, L. S.; FERNANDES, M. C. G. C. Implicações da Cegueira Congênita na Imagem Corporal: Uma Revisão Integrativa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s.l.], v. 35, e-35415, 2019.

MORGADO, F.F.R; CAMPANA, A. N. N. B.; TAVARES, M. C. G. C.F. Development and validation of the Self-Acceptance Scale for persons with Early Blindness: The SAS-EB. **Plos One**, [s.l.], v. 9, n. 9, 2014.

PAGE, A.; PAPPS, F. A. Eating Attitudes of Women Living With a Vision Impairment. **Psychology of Women Quarterly**, [s.l.], v. 42, n. 4, p. 477-488, 2018.

PARK, S.; HOLLOWAY, S. D. The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary

school level: A longitudinal study. **The Journal of Educational Research**, [s.l.], v. 110, 2017.

PIERCE, J. W.; WARDLE, J. Body Size, Parental Appraisal, and Self-Esteem in Blind Children. **J. Child Psychol. Psychial**, [s.l.], 1996.

PINQUART, M.; PFEIFFER, J. P. Body image in adolescents with and without visual impairment. **British Journal of Visual Impairment**, [s.l.], v. 30, n. 3, p. 122-131, 2012.

PINQUART, M.; PFEIFFER, J. P. Perceived social support in adolescents with and without visual impairment. **Research in Developmental Disabilities**, [s.l.], 2013.

POPOV, S. When is Unconditional Self-Acceptance a Better Predictor of Mental Health than Self-Esteem? **Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy**, [s.l.], 2019.

QUINTANILHA, A. *et al.* Imagem corporal de adolescentes com deficiência visual: uma revisão sistemática de estudos sobre o tema. **Educação: Teoria e Prática**, [s.l.], v. 31, n. 64, 2021.

QUINTANILHA, A.; MORGADO, F. F. R. Apreciação da funcionalidade corporal e suas interseções no cotidiano educacional de escolares com deficiência visual: uma revisão narrativa. *In*: JUNIOR, E. A. S; BRAGA, L. P.; NORONHA, M. N. (org.). **Conectando Conhecimentos**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2021.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo**: as energias construtivas da psique. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHIPPER, T.; LIEBERMAN, L. J.; MOODY, B. “Kids like me, we go lightly on the head”: Experiences of children with a visual impairment on the physical self-concept. **British Journal of Visual Impairment**, [s.l.], v. 35, n. 1, p. 55-68, 2017.

SCHLÜTER, C.; KRAAG, G.; SCHMIDT, J. Body Shaming: an Exploratory Study on its Definition and Classification. **International Journal of Bullying Prevention**, [s.l.], p. 1-12, 2021.

STOCKFORD, C.; KROESE, B.; BEESLEY, A.; LEUNG, N. Women’s recovery from anorexia nervosa: a systematic review and meta-synthesis of qualitative research. **Eating Disorders**, [s.l.], v. 27, n. 4, p. 343-368, 2019.

- TAVARES, M. C. G. C. **Imagem corporal: Conceito e desenvolvimento.** São Paulo: Editora Manole, 2003.
- THOMPSON, J. K. *et al.* The Sociocultural Attitudes towards Appearance Scale (SATAQ-3): Development and validation. **International Journal of Eating Disorders**, v. 35, p. 293-304, 2004.
- TIGGEMANN, M. Considerations of positive body image across various social identities and special populations. **Body Image**, [s.l.], v. 14, 2015.
- TYLKA, T. L. Positive Psychology perspectives on body image. *In*: CASH, T. F.; SMOLAK, L. **Body image: a handbook of science, practice, and prevention.** 2. ed. New York: Guilford Press, 2011.
- TYLKA, T. L.; WOOD-BARCALOW. N. L. The Body Appreciation Scale-2: Item refinement and psychometric evaluation. **Body Image**, [s.l.], v. 12, 2015.
- VANDEREYCKEN, W. Anorexia Nervosa and Visual Impairment. **Comprehensive Psychiatry**, [s.l.], 1986.
- WILLIAMS, J. C.; LYNN, S. J. Acceptance: an historical and conceptual review. **Imagination, Cognition and Personality**, [s.l.], v. 30, n. 1, p. 5-56, 2011.
- WILSON, J. C.; STREVENS, C. Perceptions of psychological well-being in UK law academics. **Law Teacher**, [s.l.], v. 52, n. 3, p. 335-349, 2018.
- YAGER, Zali *et al.* What works in secondary schools? A systematic review of classroom-based body image programs. **Body image**, [s.l.], v. 10, n. 3, p. 271-281, 2013.

Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti/RJ – CAC/SJM: ideias-força que o promovem como um espaço formativo

Ana Lucia Gomes de Souza¹
Flávia Miller Naethe Motta²

Introdução

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa de doutorado realizada entre os anos de 2018 e 2020 no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti - o CAC³.

Quanto às estratégias teórico-metodológicas utilizadas, escolhemos⁴ os princípios bakhtinianos como orientadores da investigação, considerando a abordagem do pesquisador com seus sujeitos de pesquisa através do ato dialógico. Nesta investigação de cunho qualitativo, realizamos também: pesquisa de campo durante dois anos na instituição; análise documental, pesquisa bibliográfica e os diálogos com nossos sujeitos de pesquisa. Com Bakhtin, compreendemos que:

A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e

¹ Doutora em Educação/PPGEDuc (2020). Professora Adjunta do CAp-UERJ. E-mail: analucia.eja@gmail.com

² Doutora em Educação/PUC-Rio. Docente do PPGEduc e do DES/UFRRJ. E-mail: flaviamnmotta@gmail.com

³SOUZA, Ana Lucia Gomes de. **Ideias-força que acolhem, escutam, promovem e contam a história do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti/RJ – CAC/SJM**. Tese de doutorado. Seropédica, Nova Iguaçu, RJ, 2020.

⁴ Uso a primeira pessoa do plural para me referir a minha escolha e da minha orientadora de pesquisa.

encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar seu significado (BAKHTIN, 2011, p. 319)

Tais elementos metodológicos tiveram o intuito de responder a principal questão de nosso estudo: **Quais seriam as marcas, forças, ideologias que sustentam e movem o Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti, de forma a preservá-lo em atuação por mais de 30 anos?**

A essa questão buscamos responder, responsivamente, através de um plano polifônico do resgate da história do CAC, tentando compreender as ideias-força⁵ que impulsionam a instituição e o modo como operam na educação das crianças.

A teoria, de acordo com os princípios bakhtinianos, cumpre a nos responder perguntas em diálogo com a vida. Esse seria o sentido de um texto e, portanto, da tese escrita.

Bakhtin (2011, p. 404) nos diz: “A coisa, ao permanecer coisa, pode influenciar apenas as próprias coisas; para influir sobre os indivíduos ela deve revelar seu *potencial de sentidos*, isto é, deve incorporar-se ao eventual contexto de palavras e sentidos”.

Assim sendo, reconhecemos a responsabilidade na autoria de uma tese, na seleção dos teóricos que nos inspiraram, dos eventos descritos e na tentativa de compreendê-los e traduzi-los. E, principalmente, de colocar esse texto em diálogo com as coisas do mundo e fazê-lo ter sentido para mim e para o outro (nosso leitor).

Na organização do artigo, inicialmente, trabalhamos com o conceito de ideias-força e o modo como estão organizadas na tese. Num segundo momento, temos a narrativa sobre o histórico de fundação da instituição em tela, baseada nos estudos bibliográficos, na análise documental e nos diálogos com nossos sujeitos de pesquisa. A seguir apresentamos alguns elementos do eixo educação da Escola do CAC e a sua manutenção por mais de 30 anos.

⁵ O conceito de Ideias-força será explicado no tópico 1 deste artigo

1. Ideias-força de uma instituição

O conceito de ideias-força foi um elemento essencial nos estudos sobre o CAC. Abraham Magendzo - explica ideias-força como ideias e pensamentos que se convergem, contudo não supõem semelhanças, pois são complexos. O autor os classifica como pensamentos que estão enraizados no tempo histórico, “entendido como criação, como produção de diferentes e diversidades, como transformação, como devir, enfim, como processo” (MAGENDZO, 2009, p.5).

Vera Candau também se ilumina pela formulação de Magendzo⁶ ao afirmar que “ideias-força não podem ser reduzidas a uma coleção de noções, nem a uma estrutura preestabelecida”. Ela nos explica que as ideias-forças são produzidas “pela interação entre profissionais que geram configurações discursivas de estabilidade relativa”. E, portanto, possuem um significativo potencial provocativo. Considerando que nos encaminham além do estabelecido e assim penetrar em questões de sentido e perspectivas de futuro (CANDAU, 2016, p.18).

As autoras Suliveres &, Morán (2009) mencionam ideia-força como [...] formas de consciência que nos libertam, movem e motivam para a ação. Para elas seriam princípios fundamentais que não só incorporam uma força social externa, mas que também se constituem pela intensidade que possuem, pela sua natureza ética e pelo seu potencial de ação, como uma enorme energia dinâmica e transformadora. [...] As ideias-força, de acordo com as autoras, tendem a lançar as bases para ordenar as tensões em nosso imaginário social e harmonizar a ideologia de vários movimentos na esfera social e política (p. 278).

Com os autores compreendemos a potencialidade da expressão ideia-força, por incorporar uma força social. Podemos concebê-la como princípio harmonizador do ideário do um lugar, ou de uma coisa e no caso de minha pesquisa - de uma instituição.

⁶ Op. Cit.

Podemos afirmar, a partir do que lemos e do que presenciamos nas atividades de campo no CAC, que a ideia-força é o espírito da instituição. São suas ideias-força que o faz preservar suas práticas, seus princípios, seus valores. É o que a mantém em atividade, com base sólida, fortalecida e viva. É o que a faz tudo ter sentido para seus sujeitos e os orienta a administrar as tensões.

Durante o trabalho de campo apontamos 10 elementos que, sob nosso ponto de vista, são as ideias-forças do CAC: a Memória da instituição, os Movimentos Sociais, o sentido de Comunidade e Comunitário, a Experiência, a Infância, a Ideologia, os Processos formativos dos professores, o Quintal da escola, o Contexto Pedagógico e a Postura de Estudante. Para cada uma delas foi destinado um estudo conceitual e empírico, descritas em o que classificamos como partes da tese de doutorado.

Percebemos, durante a pesquisa, que as ideias-força do CAC não estão isoladas, mas se completam e estão interligadas, em constante interação. Elas são capazes de tornar esse lugar único. Pois suas ideias-força lhe acrescentam originalidade.

Para este artigo, optamos por apresentar alguns aspectos do histórico da instituição e da construção de sua concepção pedagógica. Fica o convite para a leitura da tese e assim conhecer outras singularidades desse espaço comunitário.

2. Sobre o Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – O CAC

Boa parte das informações obtidas sobre o Centro de Atividades Comunitárias - o CAC - surgiram em diálogo com uma de suas fundadoras, a professora Maria da Conceição Rosa, conhecida como Nalu. O texto construído sobre esse espaço reúne elementos importantes dessas nossas conversas, além dos estudos bibliográficos e análise documental que realizei sobre a instituição.

O CAC é um espaço comunitário, localizado no bairro de Coelho da Rocha em São João de Meriti. Ele foi criado por militantes dos movimentos sociais, tais como: tais como: Federação

das Associações de Moradores e Amigos do Bairro de São João de Meriti – ABM; outras associações de moradores em diversos bairros do município de São João de Meriti; as Comunidades Eclesiais de Base – CEB's; As Pastorais Sociais; os Sindicatos dos Profissionais da Educação – SEPE, entre outros.

O município de São João de Meriti é conhecido como “Formigueiro das Américas”⁷, por possuir o maior adensamento populacional da América Latina - cerca de 13 mil habitantes por Km², ocupando uma área territorial de 35.216 Km²⁸.

Por volta dos anos 1980 o município sofria com o crescimento demográfico desenfreado, deixando a comunidade desfavorecida de bens públicos. A ausência da ação do estado impulsionou a organização dos militantes políticos, dentre eles, a professora Nalu. Suas reivindicações se materializaram na construção de um Centro de Atividades Comunitárias que “pudesse desenvolver ações e oferecer subsídios para suas discussões sobre a qualidade na educação e na saúde, e sobre as possibilidades de produção para a sustentabilidade institucional.” (ROSA, 2011).

A fundação do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti aconteceu em 1987 e contou com o apoio de entidades importantes, como a Central Única dos Trabalhadores – CUT e com apoio financeiro de organismos internacionais, como a Central Francesa Democrática de Trabalhadores – CFDT e a Comunidade Econômica Europeia – CEE. Assim foi adquirido o terreno de uma chácara com 4.000 m², onde foi construída gradativamente toda estrutura para o CAC, com a mão de obra da comunidade local, conforme descrito por Melo (2014).

Nalu se recorda que a proposta inicial seria a construção de uma creche e, junto com seus companheiros, compreendeu que a creche implicava numa estrutura maior do que dispunham, inclusive para manutenção. A preocupação dessa equipe de

⁷ Na tese de doutorado há um capítulo sobre a história do município de São João de Meriti.

⁸ Dados do censo de 2010

militantes era de não criar uma instituição assistencialista. O grupo refletia sobre a qualidade dos serviços públicos, sobre o socialismo auto gestor, sobre conscientização, formação política da comunidade, sobre exercício de cidadania e o desejo de acumular conhecimentos científicos para subsidiar os sindicatos e movimentos sociais. Ela explica que o CAC nasce dentro de uma articulação política, num campo de esquerda.

Assim, de acordo com a nossa conversa e os estudos realizados, podemos afirmar que o Centro Comunitário é uma instituição não governamental, sem fins lucrativos, que atende a comunidade do entorno com atividades educacionais, culturais e de prevenção à saúde. De acordo com Rosa (2011), ele “foi constituído estatutariamente como uma associação”.

Melo (2014) fala da organização da instituição e sinaliza que está prevista em estatuto a organização de uma Diretoria Executiva composta de: Presidente, Vice-Presidente, Secretária, Tesoureiro, Segundo-Tesoureiro e Conselho Fiscal; eleita por dois anos pelos sócios. Uma diretoria exercida através de um colegiado onde todos participam e decidem ações para a instituição coletivamente.

Moraes (2002) ressalta que embora tendo sido criado no bojo do Movimento Social, a fundação do CAC não se limita à reivindicação. E destaca que o diferencial dessa instituição está na ação concreta prevista desde o início, na qual pode-se apontar perspectivas de melhoria e a qualidade dos serviços prestados.

2.1 “Quem vem para esta escola tem desejo de ficar” - o eixo educação do CAC/SJM

O Centro de Atividades Comunitárias abriga a Escola do CAC, o único projeto que sobreviveu ao longo de mais de 30 anos de história da instituição.

De acordo com Moraes (2002), a Escola do CAC foi fundada em 1988, inicialmente com o pré-escolar e depois ampliou para o ensino fundamental. Ela nasce ancorada no aporte teórico aprofundado pela equipe da comissão de educação, suas reflexões

e vivências. A equipe manteve o formato de grupo de estudos, que se reunia periodicamente para refletir sobre os processos de apropriação da leitura e escrita. Desde então, passaram a fazer o registro sistemático de suas ações pedagógicas.

Em nossa conversa, a professora Nalu se recorda que compunha a comissão de educação. Diz ter sido influenciada pela leitura do livro “A paixão de conhecer o mundo” – de Madalena Freire⁹ e buscou pela formação continuada, junto a outro colega professor, durante o seu período de férias, na Escola da Vila, em São Paulo- uma escola de referência construtivista no Brasil, que se destacava por sua eficiência no campo da alfabetização, na segunda metade dos anos 80. O desejo dos professores era conhecer e se aproximar dos estudos sobre o Construtivismo e desenvolvê-los na Escola do CAC. E assim o fizeram.

Em 1989, a equipe de profissionais do CAC iniciou sua participação em cursos de formação promovidos pelo Centro de Estudos da Escola da Vila e observaram crescimentos importantes em sua prática pedagógica. A partir daí iniciaram a construção da concepção pedagógica da Escola do CAC.

Moraes (2002) destaca que os professores da Escola do CAC iniciaram o movimento de desenvolver formação para professores alfabetizadores em sua sede e em outras localidades do estado e prestaram assessoria à Secretaria Municipal de São João de Meriti. O objetivo principal desse movimento formativo, de acordo com a autora, seria “desenvolver um projeto de educação a partir do qual pudessem apontar caminhos para a prática pedagógica em alfabetização de boa qualidade” (IDEM, p. 47).

Os estudos bibliográficos e as conversas com os professores apontaram que a instituição se manteve ao longo de mais de 30 anos com o apoio financeiro de organismos internacionais como: Instituto Belleville e a Fundação W.K.Kellogs, que acreditaram nos

⁹ FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1989. A professora Nalu conta que leu o livro e conversou com a escritora pelo telefone, que a encorajou conhecer a Escola da Vila em São Paulo.

projetos educativos e investiram recursos financeiros no Centro Comunitário. Contudo, com o esgotamento desses recursos, os sujeitos do CAC se movimentaram em busca de novas estratégias, como a parceria com das Secretaria Municipal de São João de Meriti para cessão dos profissionais¹⁰ e o apoio da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e seus projetos extensionistas. Estes não disponibilizam recursos financeiros à instituição, mas sim recursos humanos. Tais mecanismos de sobrevivência revelam muito sobre o CAC e comprovam a luta e a atitude solidária para mantê-lo funcionando.

No ano de realização da pesquisa - 2019, a Escola do CAC contava com quatro profissionais vinculadas ao município de São João de Meriti (sendo 3 professoras e 1 orientadora educacional). E atendia duas turmas de educação infantil e uma de ensino fundamental. As professoras se organizavam e dividiam as tarefas pedagógicas e administrativas, pois na escola não havia funcionários de apoio ou técnicos administrativos. Por isso mesmo, todo trabalho de limpeza, assim como de pequenos reparos na chácara e da plantação no quintal conta também com a colaboração das famílias dos alunos e moradores da comunidade local.

O Centro de Atividades Comunitárias funciona numa chácara com o espaço amplo, com duas salas de aula, uma biblioteca, os banheiros e o quintal grande e arborizado. Posso afirmar que o quintal é a marca registrada deste lugar¹¹. Um espaço onde as crianças brincam e realizam atividades privilegiando a riqueza desse ambiente.

Trabalhar nesta instituição é um desejo de muitos professores da Rede Municipal de São João de Meriti, pois o próprio espaço da chácara já é um diferencial significativo em relação ao que encontramos em grande parte das escolas municipais e a proposta pedagógica é encantadora e envolvente.

¹⁰ Convênio celebrado entre a Prefeitura, o Centro de Atividades Comunitárias e a UERJ, descrito na tese.

¹¹ Na tese há um capítulo dedicado a destacar o quintal da chácara como um lugar de aprendizagem.

De acordo com a orientadora educacional, antes da efetivação da matrícula, acontece uma reunião com os familiares sobre a organização e prática da Escola do CAC. Neste encontro, os responsáveis passam a conhecer a concepção pedagógica da escola, que prevê, por exemplo: a escolha por não se trabalhar com datas comemorativas. “Não esperem ver seus filhos saindo da escola com orelhas de coelhinho, pois isso não acontece na Escola do CAC. Nem mesmo presentes no Dia das Mães” – palavras da orientadora. Ela explica que não há massificação da tarefa de casa, que acontece eventualmente e não como uma obrigatoriedade pedagógica. “Não se trabalha com livros didáticos e sim com literatura infantil. As crianças leem textos completos e com sentido e não pedacinhos de palavras”, ela continua. Além disso as famílias são informadas sobre a importância de sua participação na manutenção da escola e da colaboração na compra do material escolar, do uniforme e do lanche do estudante. Depois destes esclarecimentos iniciais a matrícula é efetivada. Por isso: “Quem vem para esta escola tem desejo de ficar”, ela explica.

O investimento no letramento e na alfabetização é a marca da Escola do CAC, considerada em todos os trabalhos que encontrei sobre a instituição. E é o que constatei durante o trabalho da pesquisa de campo.

“Nessa escola as crianças levam livros emprestados para casa desde os quatro anos de idade para serem lidos com as famílias. Acontece às vezes de alguns sumirem e não retornarem para o acervo ou então retornarem danificados, mas isso faz parte do processo”, assim disse a orientadora.

Certa vez, ao chegar à escola comunitária pela manhã, presenciei a conversa entre uma senhora - que cuidava do roçado e uma professora da UERJ - coordenadora do projeto de extensão desenvolvido na Escola do CAC. A professora perguntou sobre seu filho e a senhora contou que ele havia sido aprovado para o 2º ano de escolaridade e seguiu a vida escolar em outra escola do bairro. Ela contou que a nova professora de seu filho elogiou o trabalho da Escola do CAC, pois a criança chegou alfabetizada.

Admirável o relato e a atitude de colaboração daquela senhora! Importante perceber que mesmo que seu filho tenha deixado a escola, ela colaborava na manutenção do roçado. Interpretamos sua fala como o retorno de uma família e de outra instituição de ensino sobre as vivências daquela escola.

A partir desses elementos percebemos que estudar nessa escola comunitária era uma escolha, uma opção das famílias pelo trabalho que nela é desenvolvido. Pois, para pessoas de origem humilde, como é o público atendido pela Escola do CAC, seria mais cômodo manter as crianças em escolas municipais¹² e garantir a oferta de materiais, merenda e uniformes. Contudo, a proposta pedagógica é atraente. O espaço permite a prática diferenciada. E as famílias demonstram acreditar no trabalho da equipe.

Considerações

A pesquisa realizada permitiu conhecer, entender e divulgar o trabalho educativo realizado nessa instituição. Por ora, podemos considerar que O CAC tem conseguido se manter por suas convicções políticas e ideológicas que não permitem que se afaste dos seus princípios, preservando sua função educativa e negando o assistencialismo.

Um destaque importante deste estudo é a constatação que o CAC tem se afirmado como um espaço formativo. Ele é especialmente formativo para as crianças do entorno. É formativo para os professores das redes municipais que participam das formações continuadas da Escola do CAC. É formativo para os professores pesquisadores que mantêm seus projetos de extensão nesta instituição. E para os seus bolsistas (estudantes dos cursos de licenciatura da UERJ) que vivenciam experiências únicas e preciosas para seu processo formativo. É formativo para os inúmeros colaboradores, que contribuem e realizam tarefas

¹²Na tese apresento um estudo sobre as escolas do entorno do bairro de Coelho da Rocha, onde está localizada a Escola do CAC.

fundamentais para o funcionamento da instituição. É formativo, sobretudo, para os profissionais que lá atuam ou atuaram, na medida em que buscaram por sua formação com o propósito de ofertar às crianças da comunidade de Coelho da Rocha algo similar aos que estudantes das escolas de excelência desfrutavam. E por ainda permanecerem se formando colaborativamente em grupos de estudos.

Para a pesquisa foi importante conviver com os sujeitos do CAC, estar junto, compartilhar, dialogar, apreciar de perto o trabalho desenvolvido na escola e conhecer as experiências com as crianças pequenas. As ideias-força foram surgindo e confirmando a potencialidade da instituição e sua importância, não só para a comunidade de Coelho da Rocha, mas também por sua representação na Baixada Fluminense.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-Força” do Pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 32, n. 0, p. 15-34, jan./mar. 2016.
- MAGENDZO, Abrahan. Ideas-fuerza: Pensamiento e de la educación em derechos humanos em liberoamérica. *In*: MAGENDZO, Abrahan. **Pensamiento e ideas-fuerza de la educación em derechos humanos em liberoamérica**. Chile: SM, 2009. p. 4-25.
- MELO, I.L. Centro de Atividades Comunitárias: um projeto, um diálogo, uma história. **Revista Pilares da História**, [s.l.], ano 13, 2014.
- MORAES, M. **A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares**: discutindo uma prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

ROSA, M.C. **A História da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SULIVERES, Anita Yudikin; MORÁN, Anaida Pascual. Pensado el quehacer de la educación em derechos humanos y para una cultura de paz em Puerto Rico. *In*: MAGENDZO, Abrahan. **Pensamiento e ideas-fuerza de la educación em derechos humanos em liberoamérica**. Chile: SM, 2009. p. 278-298.

Representações sobre o estágio curricular na formação de professores de educação física

Célia Polati¹
José Henrique²

Breve introito

Especialmente nas últimas duas décadas a formação profissional de professores tem sido submetida a processos de reestruturação envolvendo aspectos legal, curricular e social. Com vistas a corresponder as demandas decorrentes desta reestruturação e acompanhar tais mudanças, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), como parte da formação inicial, vem sendo alvo de pesquisas que apontam para a necessidade de uma reformulação em sua concepção e formato (PIMENTA; LIMA, 2009; PIMENTA, 2012; IZA; SOUZA NETO, 2015).

O ECS necessita ser entendido como um momento ímpar na formação docente, pois propicia ao licenciando uma reflexão sobre suas vivências advindas das experiências de campo e, a partir de tais reflexões, iniciar um processo de construção de saberes que permearão a vida profissional do futuro professor. Olhar o estágio sob este prisma implica uma reformulação de conceitos muitas vezes baseados no senso comum, cristalizados por estagiários, professores orientadores e supervisores que concebem o estágio como uma perda de tempo, dispensando-lhe pouca importância e mostrando-se pouco dispostos às adequações necessárias em

¹ Mestra em Educação/PPGEduc (2019). Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Pirai e do Rio de Janeiro. E-mail: celiapolati@gmail.com

² Doutor em Ciências da Educação - Motricidade Humana FMH/UTL. Docente do PPGEduc e do DEFD/IE/UFRRJ. E-mail: henriquejoe@hotmail.com

conformidade com o que nos mostram os achados das mais recentes investigações.

As reflexões que exercitamos neste capítulo tem inspiração em vivências oriundas de um projeto de reformulação do programa de ECS do curso de licenciatura em Educação Física de uma instituição pública de ensino superior. A reformulação visou transformar o visível estado de abandono pedagógico, desmobilização acadêmica discente e desarticulação curricular que comprometia as finalidades curriculares do estágio e, dessa forma, o diálogo entre teoria e prática na formação de futuros professores de educação física. Todo processo de reformulação foi intensivo e sistematicamente fundamentado em teorias sobre o estágio, e contou com pares representativos e fundamentais na estruturação do ECS, conseqüentemente da formação profissional. O projeto contemplava sistêmicas de protocolo burocrático do ECS; a fundamentação e acompanhamento das atividades desenvolvidas na escola, de modo a garantir ao licenciando agregar valor e sentido ao ECS na sua formação profissional; e, por fim, processos de reflexão, avaliação e compartilhamento colaborativo das experiências realizadas no estágio.

No entanto, a ausência de uma cultura acadêmica valorativa do estágio, em simultâneo com a mudança do paradigma do “*laissez faire*” para um projeto/processo controlado e sistematizado acarretou impacto em uma parcela de discentes, os quais demonstravam insatisfação pela obrigatoriedade de cumprimentos das ações previstas, inclusive normativas legais. No entendimento da equipe gestora do projeto de estágio, a atitude de uma parte dos discentes representava um problema que não podia ser ignorado em se tratando da formação de futuros professores, de quem a sociedade espera uma formação de qualidade, de modo a contribuir para a melhoria da educação básica no País.

Frente àquela realidade em construção, alguns sujeitos, de forma recorrente, adotavam atitudes de resistência que conduziam a comportamentos de burla do estágio, elaboração de planos de intervenção fictícios, atitudes menos reflexivas durante as

orientações de estágio, entre outros. Estas situações se configuravam um problema, pois, além de comprometer a formação dos próprios licenciandos, acarretavam prejuízos a outros discentes que valorizavam o ECS, pois acabavam sendo influenciados pelas atitudes de resistência e discursos contraditórios quanto as funções do estágio, comprometendo a dinâmica reflexiva sobre as atividades de campo e de orientação acadêmica.

Diante do exposto, à luz da lógica científica, o problema que nos inspirou à sistematização da pesquisa de mestrado realizada e concluída se concentrou na identificação das representações sociais construídas pelos licenciandos em educação física de uma Instituição de Ensino Superior (IES) a respeito do ECS, buscando compreender as possíveis relações existentes entre estas representações e as atitudes frente ao estágio.

No desenvolvimento deste capítulo, apesar de seu conteúdo originar em uma pesquisa científica, em lugar da excessiva formalidade comum na escrita acadêmica de artigos ou relatórios de pesquisa, optamos por adotar uma linguagem e organização mais didática visando alcançar, além dos pesquisadores, estudantes e professores formadores da educação básica. Assim, na sequência, tecemos apreciações sobre os fundamentos do ECS, bem como da teoria das representações sociais que dão suporte epistemológico à pesquisa onde se originou o presente texto. Posteriormente, evitando excessivos detalhamentos metodológicos³, explanamos as opções metodológicas adotadas na pesquisa de modo a orientar o leitor sobre os procedimentos de permitiram alcançar os resultados relatados no seguimento do texto. Por fim, expomos e refletimos sobre os resultados alcançados e suas consequências na formação profissional, sempre respeitando os limites permitidos pelo arcabouço teórico adotado na pesquisa.

³ Estes detalhamentos estão disponíveis na dissertação de mestrado intitulada “Representações sociais de licenciandos de Educação Física sobre o Estágio Curricular Supervisionado”, disponível em <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5346>.

Estágio curricular supervisionado

O termo “estágio” remete à aprendizagem posta em prática no futuro espaço laboral sob supervisão de um profissional da área, visando a aproximação do estudante com seu futuro campo de atuação.

O estágio é normatizado por diversos dispositivos legais que norteiam sua organização, função e realização. Trata-se de uma atividade que preza pela articulação teórico-prática no processo de aprendizagem profissional, e como tal se faz presente também no currículo de formação de professores.

Embora descenda de um conceito de prática totalmente voltada ao treinamento de habilidades necessárias à docência, o ECS, bem como sua relação com a prática de ensino, vem evoluindo a partir de contributos das pesquisas, assim como das alterações legais e conceituais mediante pareceres e resoluções propostos pelos organismos educacionais em diferentes momentos históricos da formação docente (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Atualmente o ECS se configura enquanto espaço propício à articulação teórico-prática no qual o licenciando, por meio de vivências pedagógicas e compartilhamento de experiências, ideias e dúvidas com docentes universitários e da educação básica, constrói um arcabouço de conhecimentos iniciais sobre a docência, importantes em seu processo formativo. Assim, o ECS vem evoluindo em sua perspectiva pedagógica, revelando uma concepção de estágio mais prolongado e integrado ao contexto escolar e suas demandas.

No entanto, ainda que se observe avanços conceituais, práticos e legais relativos ao ECS, Pimenta e Lima (2009) alertam que leis, pareceres, resoluções e diretrizes norteadoras não são suficientes para extinguir a dicotomia entre teoria e prática ainda presente na formação inicial, pois a proposta curricular para a formação docente é fragmentada e parece reforçar a distância entre teoria e prática. Complementam tal narrativa afirmando que: “O estágio conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades

práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares” (op. cit., 2009, p. 87).

Ao mesmo passo, concepções equivocadas a respeito do ECS comprometem também o desenvolvimento profissional docente que começa ainda na formação inicial (MARCELO, 2009), uma vez que este se dá a partir da inserção do licenciando na escola, agregando conhecimentos e experiências significativas à evolução das competências profissionais. Assim, o estágio representa, entre outros, “[...] aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das práticas necessárias” (PIMENTA; LIMA, 2009, p.29).

O ECS ocupa um lugar privilegiado na formação dos professores, por permitir aos licenciandos a aquisição de habilidades da profissão com professores experientes. Diante do exposto, autores como Paquay e Wagner (2001) alertam que também no estágio, e com certa frequência, existe o risco dos futuros professores se moldarem às práticas tradicionais, mediante resgate de suas experiências pregressas enquanto alunos da educação básica, reproduzindo-as como um saber prático, sem qualquer embasamento teórico. Concluem que experiência desta natureza é característica em alunos inseguros, incorrendo no perigo de se tornarem tão práticos ao ponto de rejeitarem qualquer reflexão teórica, fato este bastante comum no campo da Educação Física pela múltipla interpretação sobre o desenvolvimento dos conteúdos curriculares relativos à área.

Daí a importância da adequada estruturação do estágio na formação inicial, pois este deve propiciar ao futuro professor experiências diversificadas que o habilite a transformar, construir e desenvolver, mesmo que de forma inicial, um arcabouço de saberes e refletir sobre as possíveis ações frente as situações tão peculiares do ambiente escolar em sua futura atuação docente. Este contato preliminar com a docência em ambiente real de ensino viabilizado pelo estágio representa uma ruptura na reprodução irrefletida de práticas referenciadas por vivências com antigos professores.

Compete ao campo do estágio na formação de professores propiciar-lhes a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações pedagógicas como oportunidade na indução à imersão profissional (PIMENTA; LIMA, 2009). O ECS é parte importante da formação inicial justamente pelo potencial de rompimento da dicotomia entre teoria e prática, permitindo articular diferentes conhecimentos e saberes em situação de inserção do licenciando no ambiente escolar (IZA; SOUZA NETO, 2015).

Algumas dificuldades presentes no ECS são motivadas por questões que ultrapassam o campo material. Pesquisas acerca das representações dos licenciandos sobre o ECS mostram que a percepção dos licenciandos sobre o ECS influencia diretamente na sua atitude diante deste componente curricular (CORDEIRO 2012; NASCIMENTO, 2013; TRIANI, 2016; COELHO, 2016). A seguir, propõe-se uma síntese do referencial teórico sob o qual se desenvolveu a pesquisa da qual se originou este texto.

Representações sociais

Ao pensar a psicologia social e o papel das representações neste contexto, associadas com aspectos relacionais entre comunicação, conhecimento e transformação do conteúdo em conhecimento, Moscovici (2003) concluiu que, da mesma maneira que uma pessoa pode elaborar um sistema de representações, e através desta elaboração conformar um conhecimento científico, pode igualmente elaborar um sistema de representações que tenha como produto a formação do conhecimento do senso comum. Tal conhecimento nunca é desprovido de intenção, pois está sempre atrelado aos interesses humanos sendo produto da interação e comunicação, como assim reforça Durveen (2003, p.9): “O conhecimento emerge do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação e frustração.”

No esforço de consensualizar o conceito das representações sociais com base no ideário de estudiosos da área, Jodelet (2001, p.22) sintetiza as representações como "uma forma de

conhecimento socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". A autora também alerta que as representações sociais são formas de conhecimento diferenciadas do conhecimento científico, nomeadas como um saber de senso comum, com status de objeto de estudo legítimo, pois exerce importante papel na vida social, elucidando as possibilidades dos processos cognitivos e das interações sociais.

Conforme Abric (2001), as representações são determinadas, ao mesmo tempo, pelo próprio sujeito com suas experiências e histórias de vida, pelo sistema social e ideológico no qual o sujeito está inserido e pela natureza dos vínculos mantidos pelo sujeito com o sistema social. Desta forma, a representação se caracteriza como "um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação" (op. cit., 2001, p.156).

Os estudos realizados no campo das representações sociais adotam diferentes abordagens. Na pesquisa que realizamos optamos pela abordagem estrutural, representada pela Teoria do Núcleo Central (TNC), conforme proposto por Jean-Claude Abric, em 1976, na *Université de Provence*, contando também com colaboradores no desenvolvimento da abordagem estrutural, pautada na hipótese de que "toda representação se organiza em torno de um núcleo central" (ABRIC, 2001, p.162). Para Sá (1998) a TNC tem se mostrado relevante para o desenvolvimento do campo das representações sociais, tanto pela construção de seus objetos de pesquisa, como das metodologias necessárias, de maneira consistente e teoricamente fundamentada. Campos (2003) complementa, afirmando que só se conhece uma representação a partir do momento que se conhece o seu núcleo central e seu sistema periférico.

Pinceladas Metodológicas

Com a intenção de melhor conhecer as representações dos licenciandos sobre o estágio, optamos pela complementariedade

paradigmática ao decidirmos por uma abordagem metodológica mista sequencial, nos valendo da interpretação, ora de dados quantitativos – técnica de evocação livre de palavras (TELP⁴) e análise prototípica no EVOC⁵ (WOLTER; WACHELKE; NAIFF, 2016), ora buscando a sua compreensão e o porquê das representações manifestadas pelos licenciandos mediante a complementariedade do método e de técnicas qualitativos – Entrevistas e análise de conteúdo (BARDIN, 2011; CRESWELL; PLANO CLARK, 2007 *apud* CRESWELL, 2011). Os participantes da pesquisa foram 95 licenciandos, finalistas do curso de educação física (sétimo e oitavo períodos), de ambos os sexos, que realizavam o estágio supervisionado no decorrer da pesquisa. Na fase qualitativa da investigação entrevistamos quatro discentes em função de suas representações positivas ou negativas em relação ao ECS. Os procedimentos da pesquisa foram submetidos e aprovados Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CEP-UFRRJ) e, portanto, cumpriram as diretrizes e normas pertinentes às pesquisas que envolvem seres humanos.

As representações vigentes

O método estrutural adotado permite gerar um quadro de quatro casas onde se distribuem o núcleo central das representações, suas periferias e a zona de contraste. O quadrante

⁴ A TELP é uma técnica que consiste em solicitar aos participantes da pesquisa que registrem as cinco primeiras palavras que lhes vem à mente ao ouvir ou ler um termo indutor fornecido pelo pesquisador. Em seguida os sujeitos hierarquizam as palavras evocadas por ordem de importância, atribuindo valores de um a cinco, sendo o valor “um” atribuído à palavra considerada pelo sujeito como a mais importante até “cinco” para a menos importante. Após a hierarquização, os participantes justificam por escrito a escolha da palavra considerada como mais importante. (Vide SÁ, 1998).

⁵ O software EVOC é um conjunto de programas que, de forma conjunta, possibilitam a realização da análise estatística das evocações bem como a elaboração de matrizes de co-ocorrências, oportunizando a elaboração do Quadro de Quatro Casas e a análise de similitude.

superior esquerdo abriga os elementos que compõem o provável núcleo central da representação; O quadrante superior direito abriga os elementos da 1ª periferia; O quadrante inferior esquerdo abriga os elementos de contraste; o quadrante inferior direito aloca os elementos pertencentes a 2ª periferia (OLIVEIRA et. al, 2005). O Quadro 1 ilustra as representações evocadas pelos licenciandos, considerando seu núcleo central e periferias.

Quadro 1: Núcleo Central e Periferias das Representações Sociais sobre o ECS

PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL				PRIMEIRA PERIFERIA			
Frequência	Média	>	OME*	<	Frequência	Média > 11	OME > 2,70
11			2,70		aluno	13	2,769
Burocracia	19		2,158		aprendizado	39	2,872
Cansativo	12		2,333		experiência	33	2,727
Escola	18		2,611		professor	13	3,231
					prática	16	3,000
					reunião	11	3,000
ZONA DE CONTRASTE				SEGUNDA PERIFERIA			
Frequência	Média	<	OME	<	Frequência	Média < 11	OME > 2,70
11			2,70		chato	6	2,833
Compromisso	6		1,167		conhecimento	9	2,778
Relatório	8		2,625		estresse	8	2,875
responsabilidade	7		2,571		formação	10	3,200
Vivência	10		2,700		sábado	7	3,000

* Ordem média de evocação; Fonte: Dados da pesquisa.

A estrutura da representação social dos licenciandos de Educação Física sobre o ECS comporta elementos de natureza normativa, valorativa e formativa. O núcleo central das representações e sua proximidade com os demais elementos determinam a estruturação e organização das representações sociais, e cada quadrante assume um significado específico na estrutura das representações. Pela compreensível limitação que se

impõe à extensão deste capítulo, abordaremos as expressões presentes no provável núcleo central, bem como na primeira periferia por orbitarem o provável núcleo central e, portanto, agirem para a compreensão das representações de maneira concreta e com significado para os sujeitos.

O provável núcleo central comporta os elementos que dão significado às representações e foi formado por evocações que destacaram a burocracia; o desgaste pessoal para a formalização do estágio tanto no âmbito da IES (cansaço); e a escola.

No que respeita à IES, a exigência de várias vias do Termo de Compromisso, a recolha de assinaturas confirmando o aceite do estágio pelos agentes e instituições envolvidos, o exame médico e a comprovação de cadastro do estágio junto à coordenação do curso foram interpretados como excessivamente burocrático, ainda que, atenção! estes instrumentos constituam uma exigência legal. Soma-se a isso o argumento de que não são suficientemente esclarecidos sobre os procedimentos a serem adotados para a formalização da atividade, bem como a necessidade de assumirem despesas com custos gerados por fotocópias de documentos e deslocamentos até as escolas. Em relação à escola, as representações foram justificadas pela percepção negativa dos procedimentos de recepção do licenciando para a concessão do estágio, sendo interpretado como falta de respeito e desprestígio conferidos aos estagiários.

Com base no que nos foi transmitido nas entrevistas, parece plausível afirmar que a representação do estágio como atividade burocrática se fundamenta precipuamente na necessidade do licenciando readaptar sua rotina acadêmica às necessidades de uma atividade que ocorre fora do contexto e limites departamentais do curso na IES. A representação do ECS como “*cansativo*” ilustra esta inferência quando o estágio é justificado como “*uma atividade a mais*” em meio às demandas de um curso em tempo integral e, para uma parcela dos alunos, também de suas atividades laborais exercidas em simultâneo com o curso. Outro motivo para significar o estágio como uma sobrecarga pode se dever ao fato de uma parcela dos alunos adequarem o desenvolvimento do curso às suas

necessidades pessoais – trabalho simultâneo, por exemplo, bem como pendências curriculares provenientes de reprovações em disciplinas. O acúmulo de pendências curriculares pelos discentes na primeira metade do curso se mostram críticas por sobrecarregar a carga horária dos mesmos no último ano de formação. Ressalta-se que a matriz curricular do curso investigado expressa uma redução da carga horária em disciplinas exatamente para permitir conforto aos discentes na realização dos estágios, pelas demandas que naturalmente exige. Do quarto ao oitavo períodos letivos, a carga horária semanal em disciplinas curriculares se reduz a metade em relação aos dois anos iniciais do curso.

Considerando o valor e o espaço pedagógico que ganhou a atividade de ECS nas últimas reformas educacionais e curriculares, faz-se necessário que as instituições formadoras – e aqui nos referimos conjuntamente à Universidade e à Escola, fundamentem e sistematizem este eixo de formação baseado na lógica de que a alternância entre os espaços formativos (universidade e escola) contemple uma densa formação teórica, o desenvolvimento da capacidade investigativa do licenciando e a compreensão da prática também como espaço curricular que provê aprendizagens diversificadas, articulação com as teorias e que traz elementos consideráveis e profícuos para a problematização e formação do pensamento crítico durante a formação profissional. As evocações da primeira periferia denota confirmar esta perspectiva ao concentrar as evocações referentes ao “aluno”, “aprendizado”, “experiência”, “professor” e “prática”.

Estas evocações alimentam as expectativas de que o esforço pela transformação do projeto de ECS não foi em vão. Nas justificativas apresentadas pelos discentes, as evocações fazem emergir elementos fulcrais proporcionados pelo estágio. “Aluno” apareceu associado ao sujeito central do processo educativo, com quem deve-se buscar empatia, compreensão de sua individualidade e contexto de vida, bem como desenvolver competências para promover o seu engajamento no ensino-aprendizagem; “Aprendizado” denotou ocupar a memória coletiva

dos licenciandos, remetendo ao aprendizado da docência articulado com as teorias, com erros e acertos que contextualizados à realidade escolar propiciam a construção de conhecimentos sobre a docência e a superação do choque de realidade vivenciado pelo iniciante. A associação entre “experiência” e “prática” demonstrou precipuamente o reconhecimento das oportunidades de articulação entre teoria e prática na constituição docente. Por fim, “professor” significou o sentido da constituição da identidade docente.

Considerações derradeiras

Em face da centralidade sugerida ao caráter burocrático do estágio e de que as ações preliminares atendem a um marco legal, portanto sem margem para flexibilização, no contexto investigado entende-se que seus agentes devem envidar esforços no sentido de sistematizar ações que fundamentem e conscientizem os alunos sobre as instâncias normativas do estágio e os esclareçam sobre a necessidade das ações para o processo de legitimação acadêmica do cumprimento desta atividade curricular, a garantia de segurança e integridade física aos estagiários (perante a obrigatoriedade de oferta de seguro contra acidentes aos estagiários) e a explicitação de relações entre entidades institucionais e agentes tutores e supervisores em favor da formação do futuro professor. A superação de atitudes negativas frente aos aspectos burocráticos do estágio podem trazer ao protagonismo os aspectos periféricos das representações, os quais denotam o potencial e riqueza das experiências proporcionados pelo novo projeto de estágio, em face das evocações evidenciadas na periferia do núcleo central das representações dos licenciandos. Certamente, também, a aproximação e ação conjunta entre a Universidade e a Escola podem desfazer grande parte das contingências percebidas pelos discentes, convergindo esforços para que os aspectos pedagógicos do estágio assumam a centralidade de suas representações.

Referências

- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-172.
- ANDRADE, C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CAMPOS, P. H. F. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. *In*: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. D. S. **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 23-36.
- COELHO, S. R. Representações sociais do estágio supervisionado no curso de Letras de uma universidade na Baixada Fluminense. *In*: NOVIKOFF, C. (org.). **Teoria das representações sociais: caminhos metodológicos em pesquisas na/para formação de professores**. São Paulo: Editora Pontocom, 2016. p. 197-227.
- CORDEIRO, L. R. L. **Representações sociais de estágio supervisionado por professores e alunos de curso de pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DURVEEN, G. O poder das ideias. *In*: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 7-28.
- IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. **Por uma revolução na prática de ensino: o estágio curricular supervisionado**. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Espanha, n. 8, p. 7-22, 2009.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, C. A. O. **Estágio obrigatório**: as representações sociais dos alunos concluintes de cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013.

OLIVEIRA, D. C. et al. Análise de evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In MOREIRA, A. S. P. et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2005, p. 573-603.

PAQUAY, L.; WAGNER, M. C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na vídeoformação. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-160.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SÁ, C. P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110p.

TRIANI, F. S. As Representações Sociais sobre Formação de Professores (inicial) para os estudantes dos cursos de Educação Física. In: NOVIKOFF, C. (org.). **Teoria das representações sociais**: caminhos metodológicos em pesquisas na/para formação de professores. São Paulo: Editora Pontocom, 2016. p. 229-224.

WOLTER, R. P.; WACHELKE, J.; NAIFF, D. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais e o Modelo dos Esquemas Cognitivos de Base: Perspectivas Teóricas e Utilização Empírica. **Temas em Psicologia**, [s.l.], v. 24, n. 3, p. 1139-1152, 2016.

Quilombo no processo formativo de educadores ambientais na “*convivência pedagógica*”

Franciane Torres dos Santos Nunes¹

Mauro Guimarães²

Nestes dez anos que comemoramos e destacamos a relevância da criação do Programa de Pós Graduação em Educação: contextos contemporâneos e demandas populares (PPGEduc), temos a oportunidade, como Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS), que compõe esse Programa desde sua criação, de apresentar um esforço coletivo no desenvolvimento de uma proposta teórico metodológica de formação de educadores ambientais, desde 2013, que denominamos como “ComVivência Pedagógica”.

Essa proposta busca se referenciar a partir de princípios formativos que embasam a constituição de um ambiente educativo, em que como estratégia metodológica, tem-se a convivência imersiva junto a modos de vida que se distinguem significativamente do modo de vida da modernidade. Acreditamos que essa formação seja capaz de provocar experiências transformadoras para aqueles que a realizam.

Ao longo deste período foram realizados vários estudos tendo como convivência imersiva diferentes ambientes, como: comunidades indígenas (Krahô, Guarani, Quechua); comunidades intencionais de cunho filosófico e religioso em Portugal e o Santo Daime em Minas Gerais; experiências com agroecologia e na

¹ Mestre em Educação/PPGEduc (2019). Professora da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do Município de Angra dos Reis. E-mail: franciane_angra@hotmail.com

² Doutor em Ciências Sociais/UFRRJ. Docente do PPGEduc /UFRRJ. E-mail: guimamauro@hotmail.com

realização do Caminho de Santiago, Espanha. Esse estudo que apresentamos aqui é resultado de uma pesquisa de Dissertação de Franciane Torres dos Santos Nunes, “ComVivência pedagógica” com jovens quilombolas da Santa Rita do Bracuí: a formação da identidade, sentimento de pertencimento e o reencontro com o natural, defendida em 2019 nesse Programa, tendo como universo de pesquisa comunidades quilombolas, em que sua experiência foi junto ao Quilombo da Santa Rita do Bracuí (Angra dos Reis/RJ).

A síntese da pesquisa no Quilombo de Bracuí.

Para tentar compreender o quanto a cultura quilombola pode contribuir no processo formativo de Educação Ambiental, pesquisamos o processo de formação de identidade da juventude quilombola, buscando uma reflexão sobre o quanto o “sentimento de pertencimento” e o “reencontro com o natural” fazem parte, ou não, desse processo.

A vivência de saberes ancestrais em seus contextos propicia que o “reencontro com o natural” aconteça espontaneamente, pois a natureza, normalmente farta, ocupa um papel central nos sentidos vividos em atividades cotidianas das comunidades. O entendimento, em coparticipação com os movimentos da natureza e de conexão com o todo, é bastante presente nestes contextos.

Discutir o “sentimento de pertencimento” no processo formativo de Educação Ambiental permitiu pensar em práticas educativas que constituem o ser humano e natural, rompendo com a dicotomização da razão e emoção trazida pela modernidade.

O trabalho de campo compreendeu o período dos anos de 2018 e 2019 e foi realizado, por meio de vivências no Quilombo Santa Rita do Bracuí. Na convivência de campo buscamos realizar observação direta e observação participante, ambas com o objetivo de compreender a realidade cultural da comunidade, buscou-se uma dissertação de ordem qualitativa, num processo reflexivo e crítico de pesquisa de cunho participativo. Além da convivência de

campo, realizamos entrevistas com membros da comunidade, registros imagéticos, pesquisa bibliográfica, documental e teórica.

O objeto dessa pesquisa foi o modo de vida da Comunidade Quilombola Santa Rita do Bracuí. Nosso objetivo geral foi investigar, a partir de jovens de comunidade Quilombola, o processo de construção de sua identidade, as relações com o sentimento de pertencimento e a perspectiva do resgate do natural, para referenciar processos formativos de Educação Ambiental. E para alcançar esse objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Pesquisar a cultura quilombola em geral, a partir da convivência com a comunidade de Santa Rita do Bracuí.
- Identificar representantes da juventude da comunidade local, o seu engajamento ou não com o movimento de resgate da identidade quilombola, para refletir sobre o processo de construção de identidade e sentimento de pertencimento.
- Estabelecer relações entre a construção de identidade e sentimento de pertencimento no movimento quilombola, a partir de elementos do seu modo de vida comunitário e de maior integração com a natureza, que possam contribuir com processos formativos da Educação Ambiental.

A “Com Vivência Pedagógica” e o processo formativo.

Em educação, centricidade, para Asante (2013), refere-se a uma perspectiva que implica recolocar os estudantes no contexto das suas referências culturais que lhes permite identificarem-se social e culturalmente com outras perspectivas culturais. Centricidade é, assim, um conceito aplicável a qualquer cultura. Este paradigma cêntrico é suportado por investigação demonstrativa de que o método mais eficaz de ensino é aquele que coloca o grupo social do estudante no centro do contexto do conhecimento. Para a maioria dos alunos brancos nos continentes americanos isto é fácil porque todas as experiências abordadas nas salas de aula são discutidas a partir da história e da perspectiva europeias. Contudo, a educação

brasileira não é cêntrica; e sim, eurocêntrica. Conseqüentemente, os estudantes negros, neste país, são forçados a sentir que tanto eles como o seu grupo são marginalizados. Só muito raramente as crianças negras leem ou ouvem falar dos africanos como participantes ativos na história. Sua proposição tem como base a realidade de que muito raramente as populações são envolvidas para compartilhar as decisões em todas as etapas de um projeto de intervenção (concepção, implementação e avaliação). Uma educação hegemônica só se pode permitir que a informação que transmite seja precisa e verdadeira. É por isso que a educação hegemônica eurocêntrica só se pode manter enquanto a sociedade branca conseguir conservar a ideia da total ausência de contribuição dos povos africanos ou de quaisquer outros povos não brancos para a civilização do mundo. Em busca de processos formativos que transcendam essa educação hegemônica, eurocêntrica e colonial, podemos, também, nos embasar na pedagogia decolonial trazida por Catherine Walsh (2009):

Uma perspectiva crítica da interculturalidade, que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade.

Essa busca perpassa pela interculturalidade crítica, que segundo Walsh (2009) “é um processo que aponta a reexistência e à própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de com-vivência de viver “com” - e de sociedade”. O sentido contra hegemônico da interculturalidade crítica muito tem a contribuir para um processo formativo que busca, na coletividade da vida comunitária, uma de suas bases, visto que, suas raízes estão nas discussões políticas dos movimentos sociais e de lutas coletivas por direitos. É um projeto de construção de outros modos de poder, saber, ser e viver. A interculturalidade permite uma interação entre culturas, uma comunicação entre diferentes grupos humanos, com

diferentes costumes. Sendo assim, em uma relação dialógica e igualitária, nenhum grupo está acima de outro, promovendo a igualdade, a integração e a convivência harmônica entre eles.

Por estarmos tratando de processos formativos de Educação Ambiental, buscamos através da ComVivência Pedagógica com a comunidade Santa Rita do Bracuí, vislumbrar uma educação ambiental não-hegemônica, cêntrica e decolonial. Visto que, as comunidades tradicionais em suas práticas são as primeiras protetoras de sua terra, de seu território, elas têm uma relação de vida com a terra e não de destruição. Diferentemente dos grandes agricultores, exploradores de terras, que visam unicamente o capital. Buscamos subsídios para fomentar um processo formativo de Educação Ambiental capaz de enfrentar os condicionantes da crise civilizatória.

Isto significa uma opção por Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória, que vai além de “ensinar” bons comportamentos em relação à natureza e ao meio ambiente. É uma Educação Ambiental comprometida com as mudanças de valores e a transformação de indivíduos e sociedade. Como afirma Guimarães (2004), “educação é construção e não apenas reprodução e transmissão de conhecimentos, é a construção de novos caminhos, de novas relações entre a sociedade e a natureza”.

No dicionário Brasileiro Globo de 1999, encontramos os seguintes significados para a palavra convivência: 1- Ato ou efeito de conviver. 2- Trato diário. 3- Convívio. 4- Relações íntimas. 5- Familiaridade. Quando nos referimos à “ComVivência Pedagógica”, além de nos reportarmos a todos esses significados, buscamos que essa convivência seja capaz de atingir a radicalidade necessária para que o processo formativo seja “Com o modo de vida”, “Com o convívio”, “Com a coexistência”, “Com o relacionamento”, um processo formativo que busca na intensa vivência com outras epistemologias, demarcadas por outros modos de vida, a centralidade e o convívio dialógico entre indivíduos, sociedade e natureza.

A ComVivência Pedagógica nos permite uma educação como conscientização política sustentada na problematização da

realidade concreta. Para Freire (2006), “consciência de e ação sobre a realidade são inseparáveis”. A “ComVivência pedagógica” é um processo dialógico, pois, baseia-se em ações metodológicas que envolvem desde entrevistas formais até uma conversa na varanda do quintal de uma casa, num convívio cotidiano que estabelece um ambiente educativo, imerso na vivência de relações outras, baseada em outros referenciais paradigmáticos diferenciados da modernidade disjuntiva.

O GEPEADS, em suas pesquisas, descrevem alguns princípios formativos importantes que devem ser discutidos e vivenciados em um ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica”, são eles: desestabilização criativa; indignação ética; reflexão crítica; intencionalidade transformadora e postura conectiva, princípio que contempla o sentimento de pertencimento trabalhado neste estudo. Todos esses processos formativos têm em comum a ruptura como modo de vida da modernidade, de postura disjuntiva e individualizada, para que o sujeito em formação assuma em sua práxis outros modos de vida, que novas relações, contrárias a essa disjunção, possam ser construídas, que o sujeito apresente uma postura conectiva. Essa postura conectiva potencializa uma relação integradora com o outro e com o ambiente, relação esta que juntas contraria a lógica disjuntiva da modernidade.

Na “ComVivência Pedagógica” com a comunidade quilombola, podemos perceber essa postura conectiva em diferentes momentos, como na partilha dos alimentos e, nas festas da comunidade, percebemos uma solidariedade que torna-se indispensável para a formação dos educadores ambientais e para o reencontro com o “ser natural”. O convívio com a comunidade nos permite vivenciar os princípios formativos, pois, ao longo da pesquisa, podemos perceber cada um deles no modo de vida da comunidade: a desestabilização criativa - quando reexistem na prática do jongo com a participação dos jovens ; a indignação ética – quando lutam por seu território; a reflexão crítica – ao utilizarem a cultura oral como forma de resistência; a intencionalidade transformadora – quando participam de movimentos coletivos que buscam manter sua identidade; a

postura conectiva – com o modo de vida comunitário e solidário. O sentimento de pertencimento que conecta está presente quando em todos os momentos, seja através dos griôs ou da juventude a cultura resiste. Obviamente, que esta é uma forma didática de tentar exemplificar como o convívio com a comunidade nos permite vivenciar os princípios formativos. Pois, esses princípios se integram e uma ação perpassa por diferentes princípios. Aqui estamos tratando de ações e princípios formativos que nos apresentam uma noção de pertencimento e integração com o natural amplo, ou até mesmo planetário. Como podemos observar na palavras de Morin (2003) “... Ao mesmo tempo, e a despeito de todos os novos fechamentos etnocêntricos, a era planetária faz reconhecer simultaneamente a unidade do homem e o interesse das culturas que diversificaram essa unidade.”

Pensar a relação entre o sentimento de pertencimento e o processo formativo de Educação Ambiental nos permite pensar em práticas transformadoras, pautadas em emoções que constituem o nosso “ser” humano e natural. (Graúdo, 2018). Isso significa que o sentimento de pertencimento amplia a noção de identidade para além da identidade cultural e nos ressignifica enquanto seres naturais, permitindo uma conexão real com o outro e com a natureza. Não podemos ignorar que somos seres formados por conexões múltiplas; somos natureza com singularidades que nos definem como espécie humana; somos ao mesmo tempo biológicos e sociais.

Considerações para finalizar

O objetivo desse trabalho foi investigar, a partir de jovens desta Comunidade Quilombola, o processo de construção de sua identidade, as relações com o sentimento de pertencimento e a perspectiva do resgate do natural, para referenciar processos formativos de Educação Ambiental. Para isso, percorremos um caminho de compreensão de todo o processo histórico de resistência que configura as comunidades remanescente de quilombo.

Procuramos nos aprofundar na história do Quilombo Santa Rita o Bracuí para, a partir dessa história, compreender como se dava a formação de identidade dos jovens dessa comunidade. Discutimos a importância de uma Educação Cêntrica em que as diferentes culturas sejam respeitadas, que a juventude negra possa se identificar nas histórias contadas nas escolas, que sua herança africana seja valorizada e reconhecida, pois o apagamento dessa história é um dos fatores que constitui o racismo estrutural do nosso país.

Compreendemos a partir das histórias orais dos moradores da comunidade, em sua maioria jovens, que o sentimento de pertencimento está ligado ao reencontro com o natural, visto que esse sentimento de pertença se dá através do conhecimento de sua ancestralidade e de suas práticas ancestrais. A ancestralidade aparece na fala dos jovens apontando que é a partir do encontro com essa ancestralidade que o jovem quilombola reencontra-se com seu natural e forma sua identidade. O jongo, nessa comunidade, teve e tem papel de destaque para a afirmação dessa identidade quilombola e para o sentimento de pertença, que é extremamente necessário dentro do processo de formação de identidade.

A terra e o território são vistos como partes integradoras da comunidade e não com olhar mercadológico do homem moderno. Nesse estudo pudemos perceber a influência do pensamento verticalizado e desterritorializado dos povos colonizadores, quando o direito a esse território é tratado nos termos da sua condição de propriedade e não nos termos da relação comunitária e biointerativa dos quilombolas com os seus territórios (Bispo, 2015).

A partir dessa relação comunitária e biointerativa, pois, apresentam uma relação de respeito com a natureza, buscamos compreender como o modo de vida dessa comunidade poderia nos ajudar a encontrar processos formativos para uma Educação Ambiental realmente transformadora. E, para isso, nos utilizamos da estratégia metodológica “ComVivência Pedagógica”, que foi uma estratégia completamente adequada, pois permitiu que vivêssemos a radicalidade do convívio com outra epistemologia.

A “ComVivência Pedagógica” exigiu que praticamente todas as atividades desenvolvidas durante a pesquisa fossem em campo. Visitou-se as casas dos moradores, participação nas festas, cerimônias religiosas e conversas, muitas conversas que nos fizeram entender que o processo formativo se dava principalmente a partir delas, pois, o diálogo propicia a aprendizagem.

O processo formativo de uma Educação Ambiental que ajude o ser humano a se perceber como parte dessa natureza, como um “ser natural” que ressalte a importância de biointeragirmos com todos os elementos do universo de forma integrada, a ponto de superarmos os processos expropriatórios do desenvolvimentismo colonizador e o caráter falacioso dos processos de sintetização e reciclagem do desenvolvimentismo (in)sustentável, pelo processo de reedição dos recursos naturais pela lógica da biointeração (Bispo, 2015).

O saber ambiental levanta a questão da diversidade cultural no conhecimento da realidade, mas também o problema da apropriação de conhecimentos e saberes dentro de diferentes ordens culturais e identidades étnicas (LEFF, 2001).

A radicalidade do processo formativo que envolva a ComVivência Pedagógica e o reencontro com o natural pode ser significativa a ponto de transformar o sujeito e conseqüentemente, a sua realidade, como podemos observar nos jovens quilombolas que, ao reencontrar-se com suas ancestralidades e com seu “ser natural”, tornam-se sujeitos ativos, protagonistas nos processos de luta, preservação e resistência de sua comunidade.

Acho importante relatar como se deu essa transformação na pesquisadora enquanto sujeito em transformação e transformador, uma educadora ambiental em formação, que vivenciou a “ComVivência Pedagógica”. A sua ancestralidade negra estava “afogada” nas influências eurocêtricas que a modernidade nos impõe. Conviver com a comunidade e com a ancestralidade negra e rural que ela apresenta, a fez sentir a emoção de pertencer. Emoção esta que nos possibilita um sentimento de pertencimento, pautado na amorosidade, solidariedade, cooperação, respeito e

cuidado. (Graúdo, 2018). Esse sentimento de pertença, que traz essa gama de elementos de transformação, afetou sua relação consigo mesma, com o ambiente e com os outros seres, a fez ter um outro olhar sobre sua forma de consumo e maneiras outras de se relacionar com o ambiente, percebendo a cosmovisão desses elementos. No seu caso, essa transformação interna refletiu-se na maneira em que se mostrou para o mundo, na sua estética. Durante anos de sua vida, teve dificuldades de aceitar o seu cabelo em sua forma natural e sempre buscou formas “não-naturais” de modificá-lo. Esse reencontro com o seu “ser natural”, como sua ancestralidade negra a fez não só aceitar, mas amar o seu cabelo; relatou a pesquisadora Franciane ao final de sua Dissertação. Podemos nos perguntar o que essa mudança pode ter a ver com processos formativos de Educação Ambiental? É justamente essa capacidade de transformação interior e seus reflexos em sua ação diante do mundo, na manifestação do amor ao natural que buscamos nos processos formativos que objetivam conectar seres humanos, sociedade e natureza.

Acreditamos que as reflexões a partir da ComVivência Pedagógica, da potencialidade da germinação do sentimento de pertencimento e do reencontro com o natural, nos permite pensar em processos formativos e práticas educativas que causam uma real e significativa transformação das questões socioambientais que a sociedade moderna nos impõe. Que ao nos reencontrarmos com esse “ser natural” possamos combater a dicotomia ser humano natureza.

Acreditamos que esse trabalho, em conjunção com outros esforços que vem sendo desenvolvido pelo GEPEADS no âmbito do PPGEduc, nos indica diferentes formas de consolidar uma Educação Ambiental que quebre paradigmas e se contraponha a uma educação eurocêntrica, hegemônica e colonial, tão necessários para refletirmos sobre as demandas populares e contextos contemporâneos da Educação brasileira e, até mesmo, mundial.

Referências

- ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In: NASCIMENTO, Elisa L. (org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.* São Paulo: Selo Negro, 2009.
- CAMPOS, Flávio de. **Oficina de História:** volume 2. São Paulo: Leya, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 62. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papyrus, 2004.
- GUIMARÃES, M.; GRANIER, N. B. Educação ambiental e os processos formativos em tempos de crise. **Revista Diálogo Educacional**, [s.l.], v. 17, n. 55, p. 1574-1597, 2017.
- LEFF, Enrique. **Saber Ambiental.** Petrópolis: Vozes, 2001. 343p.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 3. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2003.
- NUNES, Franciane Torres dos Santos. **“Com Vivência Pedagógica” com jovens quilombolas da Santa Rita do Bracuí:** a formação da identidade, sentimento de pertencimento e o reencontro com o natural. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos – modos e significados.** Brasília: INCTI; UNB; INCT; CNPq; MCTI, 2015.
- SANTOS, Débora Gisele Graúdo dos. **A relação entre o sentimento de pertencimento e a educação ambiental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.
- WALSH, Caterine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In: CANDAU, V. M. (org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.* Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

O fazer-se pedagoga através das narrativas de si: o ateliê biográfico como instrumental metodológico formativo de pesquisa

Renata Melo Rocha¹

Patrícia Bastos de Azevedo²

Introdução

A construção de uma pesquisa acadêmica perpassa por diversas etapas e uma das mais importantes é a escolha metodológica. O trabalho sobre o qual nos debruçaremos teve como centralidade a reflexão a respeito do “fazer-se pedagoga” de estudantes do quarto período de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Assim, em suas linhas introdutórias o texto da referida dissertação traz consigo o anseio por conhecer a construção docente através das narrativas de professoras oriundas da Baixada Fluminense.

A escolha pelo caminho a seguir diz muito sobre a pesquisa, uma vez que as marcas metodológicas desenham o trabalho, atribuindo-lhe tom e nuances próprios. Em “Memórias da (o) pedagoga (o) em construção: o fazer-se educadora (or) pelas narrativas de vida, alfabetização e letramento de estudantes da UFRRJ”³ a escolha por um instrumental metodológico que

¹ Mestre em Educação/PPGEduc (2020). Técnica da Secretaria de Educação da Prefeitura de Nova Iguaçu. E-mail: renatarosjm@gmail.com

² Doutora em Educação/UFRJ. Docente do PPGEduc /UFRRJ. E-mail: patriciabazev@gmail.com

³ A pesquisa “Memórias da (o) pedagoga (o) em construção: o fazer-se educadora (or) pelas narrativas de vida, alfabetização e letramento de estudantes da UFRRJ” foi defendida em 2020 e anuncia em seu título o protagonismo feminino na educação e a escolha metodológica pautada nas narrativas de professoras.

fomentasse o diálogo e a escuta constituiu-se como um compromisso inadiável.

Logo, realizou-se a escolha pelo uso dos instrumentais metodológicos do ateliê biográfico de projeto⁴ pelo mesmo constituir-se a partir da elaboração de narrativas de si. Além disso, é preciso destacar o espaço/tempo em que a pesquisa foi construída e a relevância em escolher uma metodologia que privilegiasse as histórias docentes femininas. Tendo como lócus a Baixada Fluminense, a pesquisa trouxe em seu texto diálogos com experiências formativas de professoras periféricas que tiveram suas histórias atravessadas pela história local. Trata-se de analisar as contribuições do uso deste instrumental metodológico formativo em pesquisas sobre formação de professores, reconhecendo como tal ferramenta apresenta o protagonismo feminino docente.

O ateliê biográfico de projeto como instrumental formativo

Mas afinal, o que é o ateliê biográfico de projeto? O ateliê biográfico de projeto⁵ é definido por Delory-Momberger (2006) como um procedimento que pode ser utilizado no campo universitário ou profissional e tem como objetivo inscrever a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito, fazendo emergir um projeto pessoal. Trata-se de um instrumental metodológico formativo uma vez que ao narrar sobre si, o sujeito interpreta-se e reelabora-se, evocando memórias e experiências, numa possibilidade ampliada de leitura de si e de projeção para o futuro.

Dentro do ateliê biográfico de projeto a narrativa ocupa um importante espaço, já que nela são traduzidas as memórias.

⁴ Vale destacar que na metodologia analisada é possível identificar elementos próprios, construídos pela autora e pelos sujeitos da pesquisa (desdobramentos do ateliê biográfico de projeto).

⁵ As considerações aqui explicitadas a respeito do instrumental metodológico do ateliê biográfico de projeto ancoram-se largamente no texto de dissertação referendado pelo presente artigo.

Entretanto, Delory-Momberger (2006) destaca que a vida contada não é a vida, isto é, que o que é narrado não constitui e não recupera o vivido. Nesse sentido afirma:

Nenhuma prática de formação pode pretender reconstituir por si só o que seria o curso factual e objetivo do vivido; o 'objeto' sobre o qual trabalham as linhas de formação pelas histórias de vida não é, portanto, 'a vida', mas as construções narrativas que os participantes do grupo de formação elaboram, pela fala ou pela escrita, quando são convidados a contar suas vidas (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362).

Todavia, a narrativa é um objeto da linguagem que se constitui no momento de sua enunciação. Por conseguinte, ela não está fechada e limitada. Ao contrário, a narrativa de si é instável, transitória e viva. Logo, mais importante que a história narrada é a compreensão de si que o sujeito faz ao construir essa narrativa. Ele mergulha em seu emaranhado de lembranças e memórias e narra a versão que melhor o traduz diante de tais experiências. A narrativa é, portanto, o lugar onde o indivíduo elabora e experimenta sua história de vida, já que aquilo que vivemos está solto em nossa mente. Ao narrar sobre si, o sujeito organiza, ancora, dá sentido à sua história:

O Eu atualizado do discurso é a forma primeira na qual se institui o sujeito: é o Eu que me inscreve ao mesmo tempo como sujeito-narrador e como sujeito-ator da história, que eu conto sobre mim mesmo. Ficção necessária e sempre renovada, o sujeito é essa figura flexível e variável ao qual é dado se compreender como autor de sua história e de si próprio (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 364).

Além das narrativas do vivido, o ateliê biográfico de projeto fundamenta-se em oportunizar um projeto de futuro, isto é, um projeto de si em que constem elementos ainda não vividos, mas já presentes no desejo dos sujeitos⁶. Esse projeto de si não é algo

⁶ A autora Delory-Momberger (2006) defende o ateliê biográfico de projeto como uma metodologia formativa pela mesma oportunizar aos participantes uma leitura de si em três tempo: passado, presente e futuro. As professoras

consciente com detalhamento de metas, mas sim uma orientação para o futuro que naturalmente vai sendo desenhada pelo sujeito ao longo da reconstrução de sua história nos escritos autobiográficos. Ao construir sua narrativa, o ateliê biográfico de projeto fomenta que o sujeito vislumbre aquilo que pode ser futuramente, deixando emergir potencialidades projetivas, compreendendo a vida como uma experiência essencialmente formadora.

Uma marca do ateliê biográfico de projeto é a proposição de encontros para sua construção. Delory-Momberger (2006) afirma que o ideal é que seja organizada em um grupo que não ultrapasse o número de doze pessoas. Todos os participantes deverão estar cientes dos temas de cada encontro, assim como de suas sinopses/roteiros e etapas principais. As duas etapas iniciais constituem-se em familiarizar o grupo às informações dos procedimentos metodológicos do ateliê, com detalhamento sobre a responsabilidade pelo que é dito e ouvido nos encontros e da necessidade de engajamento nos encontros para que as memórias socializadas objetivem fim formativo e não terapêutico.

Ainda na etapa inicial existe a ratificação coletiva do contrato biográfico no qual os participantes confirmam sua participação depois que o formador estipula todas as regras, datas, horários e moldes de como os encontros acontecerão. Esse contrato pode ser oral ou escrito e precisa ser detalhado e aceito pelos participantes. É nesse momento, que firma-se com os sujeitos o viés do ateliê como metodologia autoformativa.

As etapas seguintes destinam-se aos momentos de escrita dos relatos autobiográficos. Esses momentos alternam a escrita de si (individual) com momentos de socialização da escrita de si por outro sujeito. Inicialmente os sujeitos produzem a primeira narrativa de si, que é individual e será retomada posteriormente na última etapa. Depois os encontros passam a ser estruturados em

participantes da dissertação referendada também puderam ao longo do ateliê rememorar momentos de suas trajetórias, recuperando em suas narrativas o “fazer-se pedagoga”.

tríades. A organização dos sujeitos em tríades é uma marca importante do ateliê biográfico que fomenta a socialização das histórias vividas e de suas ressignificações. Nessas tríades sempre haverá um narrador, um escriba e um ouvinte. Todos os membros da tríade interagem a todo o momento enquanto uma narrativa está sendo socializada e cabe ao escriba registrar a narrativa. Ao fim do encontro, o escriba redige um texto em primeira pessoa daquilo que foi contado pelo narrador. Sobre o movimento de distanciar-se da própria história Delory-Momberger (2006) afirma que:

O trabalho de reescrita, por um terceiro, inscreve-se novamente na perspectiva de coerência narrativa, acima enunciada, e 'objetiva' aos olhos de seu autor/ator a 'história de sua vida'. O percurso de apropriação de sua história, que é comum ao conjunto de práticas de histórias de vida, passa aqui pela busca compreensiva do outro e o distanciamento de si mesmo (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 367).

No último encontro cada participante é convocado a escrever seu relato autobiográfico final, sem exigências de tamanho ou forma, recuperando todos os escritos produzidos ao longo do ateliê. Este texto é retomado e socializado com todos. A autora sugere que após um mês haja um novo encontro entre os participantes para que todos dialoguem a respeito dos projetos de si.

O ateliê biográfico de projeto e a pesquisa sobre o 'fazer-se pedagoga'

Após o detalhamento realizado no tópico anterior sobre o ateliê biográfico de projeto é de suma importância que apresentemos resumidamente o campo em que a pesquisa referendada foi realizada para que possamos compreender como a escolha metodológica oportunizou a amplificação de dizeres docentes femininos em uma pesquisa em que se investigou o 'fazer-se pedagoga'.

Os sujeitos da pesquisa cursavam o quarto período de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

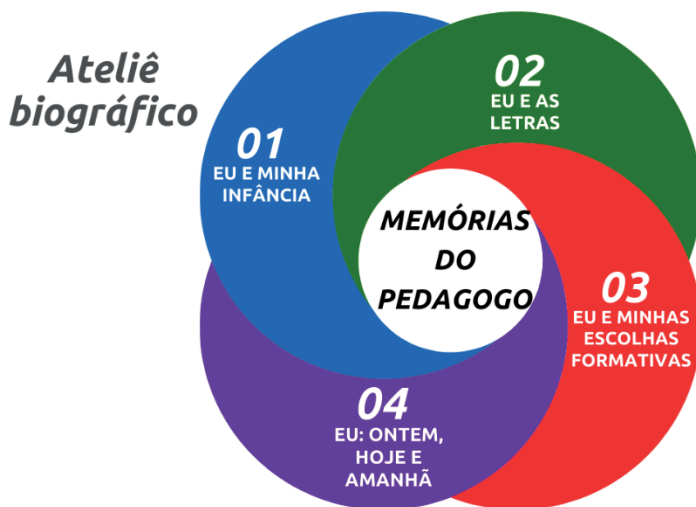
Tratava-se de um grupo composto por oito mulheres e um homem, com idades que variavam dos 20 aos 60 anos.

No que diz respeito a organização do ateliê na feitura da pesquisa, é relevante destacar que os encontros obedeceram ao que a metodologia previa, isto é, a composição dos encontros foi idealizada em uma sequência cronológica, no intuito de que os sujeitos fossem convocados a recordarem gradativamente cada etapa de suas vidas. Os participantes organizados em tríades rememoram diferentes etapas formativas: ‘Eu e minha infância’, ‘Eu e as letras’, ‘Eu e minhas escolhas formativas’, ‘Eu, ontem, hoje e amanhã’.

As tríades foram escolhidas aleatoriamente, mantendo a mesma estrutura até o fim da pesquisa. Logo, a cada novo encontro os sujeitos retomavam a socialização de suas memórias, adquirindo cada vez mais confiança no grupo, responsabilidade e respeito às próprias memórias e às memórias do outro. Os momentos mesmo estruturados separadamente foram complementares, o que propiciou a fluidez das narrativas e o entrelaçamento das histórias. Como representação da interseção entre os encontros e sua organização, segue o esquema⁷ abaixo:

⁷ O esquema explicitado acima faz referência à organização utilizada na referida dissertação de mestrado.

Figura 1: Esquema do Ateliê biográfico

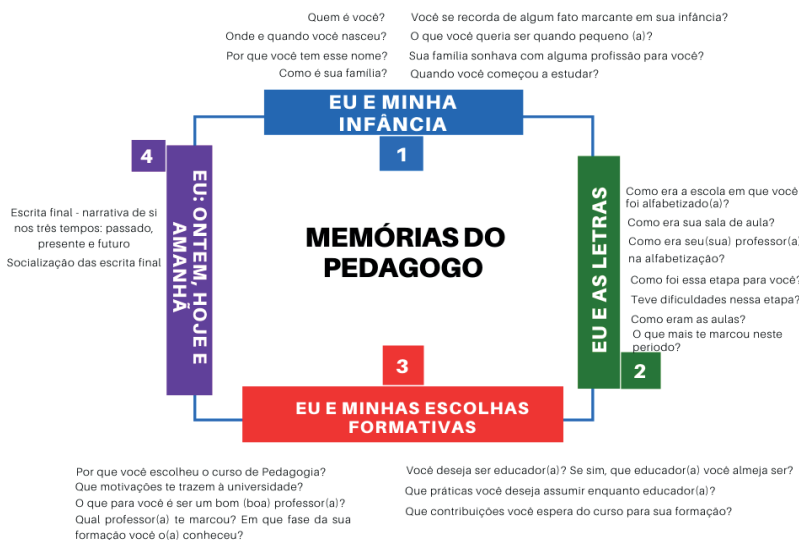


Fonte: Construção da autora

O primeiro encontro foi organizado para que os participantes tivessem contato com a proposta metodológica da pesquisa e os objetivos da mesma. Em um segundo momento, formalizou-se a participação com a assinatura de um contrato de segurança, para garantia do uso social da palavra e dos demais aspectos pertinentes ao uso dos dados compartilhados nos encontros para fim exclusivo da pesquisa. Vale ressaltar que todos os encontros seguiram o que Delory-Momberger (2006) intitula como *script*, isto é, um roteiro que direciona os relatos de memória acerca de cada uma das etapas da vida. A figura 2 exemplifica o esquema do ciclo de encontros e os encaminhamentos⁸ suscitados.

⁸ O quadro recupera os encaminhamentos realizados pela pesquisadora ao longo dos encontros. Através de tais encaminhamentos, os participantes recuperaram suas memórias, registrando-as em suas narrativas.

Figura 2: Esquema do desenvolvimento dos encontros



Fonte: Construção da autora

O segundo encontro intitulado ‘Eu e minha infância’ objetivou que os participantes contassem um pouco sobre o local em que nasceram e viveram. Cada participante contou como foi sua infância seguindo um roteiro orientado pela pesquisadora, podendo cada sujeito da pesquisa acrescentar informações caso julgasse pertinente. A dinâmica das tríades⁹ foi explicada, acordando que em cada relato de memória um sujeito assumisse o papel de narrador, o outro de escriba e o terceiro de ouvinte. Optamos em nossos encontros por cada narrador escolher seu escriba e assim, conforme o narrador contava, suas vivências eram registradas por outro alguém. É nesse sentido que Delory-Momberger (2006) define a biografização como a capacidade do sujeito narrar o próprio percurso de formação, reorganizar a memória das experiências vividas, articulando-a em uma narrativa autobiográfica.

⁹ A organização em tríades é uma marca da metodologia do ateliê biográfico de projeto. Prevê que ao longo dos encontros os participantes ocupem diferentes papéis, isto é, alternem entre si as funções de narrador, escriba e ouvinte.

No terceiro encontro 'Eu e as letras' os participantes foram convocados a recordarem os momentos ligados à alfabetização. O quarto encontro 'Eu e minhas escolhas formativas' objetivou que os participantes refletissem sobre a escolha pelo curso de Pedagogia e o último encontro fora destinado para entrega das escritas autobiográficas finais e socialização de como as mesmas foram construídas.

Ao longo dos encontros, várias narrativas de si foram sendo produzidas, sempre no movimento de rememorar momentos formativos marcantes que constituem o fazer-se pedagoga na contemporaneidade. Em todas elas memórias a respeito do princípio da escolarização, da infância pobre e da decisiva escolha pela Pedagogia marcaram o texto. Isto posto, o próximo tópico se propõe a pensar como a memória recuperada pelo instrumental metodológico do ateliê, amplifica narrativas femininas docentes. Tais narrativas evocam no tempo presente, outras tantas narrativas e como as trajetórias de docentes, sobretudo negras, estão entrelaçadas. Enunciados femininos que são ecos: desvelam memórias subterrâneas. Histórias silenciadas e contadas por aquelas que carregam as marcas de sua ancestralidade.

As contribuições do ateliê biográfico para amplificação de dizeres docentes femininos

O ato de biografar-se e de tomar-se como protagonista da história é revolucionário. Nesse sentido, narrar sobre si e sobre suas próprias experiências é um movimento e também um exercício inédito para muitas pessoas que a vida desde cedo tratou de silenciar. Construir uma pesquisa que almeje pensar sobre as trajetórias docentes consiste em perpassar pela memória. A memória é concebida por teóricos como Halbwachs (2006) e Pollak (1989) como um fenômeno coletivo, isto é, uma construção social. Até mesmo nossas lembranças que julgamos individuais, estão intrinsecamente ligadas às relações que temos com nossos pares.

Em diversos escritos da pesquisa podemos recuperar trechos em que a memória surge, ancorada a lembranças de outros. Contudo, faremos aqui alguns recortes de análise para que reflitamos acerca daquilo veio à memória, por meio do uso do instrumental metodológico do ateliê biográfico, e que muito tem a ver com os ecos de outras histórias. Tomemos nesse texto alguns fragmentos da narrativa da ‘participante A’: mulher negra, de 50 anos que cursou Normal e no momento da pesquisa demonstrava entusiasmo com a graduação em Pedagogia. ‘A participante A’ recupera uma lembrança sobre o início de sua escolarização, em uma casa intitulada como a escola do bairro: [‘Lembro-me de dona Maria... ano de 1981 e que havia bancos compridos que ladeavam uma mesa maior’]. Além de ancorada à memória de terceiros, é possível identificar diversas marcas de uma história feminina e periférica que fazem parte não só dessa, mas de outras tantas histórias. No trecho identificamos um período em que a educação acontecia em espaços informais, principalmente em comunidades pobres, nos quais a pessoa com maior escolarização da região era quem lecionava para as crianças. Além disso, ‘dona Maria’, representa a professora local e responsável pela educação das crianças daquela comunidade, como indício do protagonismo feminino na história da educação das classes populares de nosso país.

Ao longo do ateliê biográfico a ‘participante A’ relatou ainda o ingresso na Pedagogia: [‘Curso superior não estava nos meus planos, achava impossível passar no vestibular e sinceramente nunca tentei fazer, aliás, nem dinheiro para pagar eu tinha... Não conhecia ninguém que estava fazendo faculdade. Na minha cabeça faculdade era pra rico’]. Os indícios presentes nesse trecho desvelam as dificuldades encontradas pela classe trabalhadora feminina e majoritariamente negra, para entrar na universidade. A escrita de si é, portanto, uma forma de marcar lugar, de empoderamento e de resgate da memória daquelas que a antecederam. Pollak (1989) classifica memórias como as da ‘participante A’ como ‘memórias subterrâneas’ por pertencem a

grupos marginalizados que foram silenciados e minimizados na construção da memória nacional.

Trechos recuperados na referida pesquisa trazem implícita ou explicitamente o debate sobre a diáspora negra, recuperando a história daqueles que saíram das senzalas para ocuparem os becos da contemporaneidade. Nesse sentido, o ateliê biográfico de projeto inscreve-se metodologicamente como ferramenta que oportuniza a amplificação de dizeres subalternizados. Pollak (1989) recupera em suas reflexões a importância das ‘memórias subterrâneas’, por vezes registradas por meio da história oral:

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "memória oficial", no caso a memória nacional (POLLAK, 1989, p. 8).

Ao narrarem sobre suas infâncias diversas memórias relacionadas à família e às questões sociais foram revisitadas. A ‘participante A’ relatou ainda [‘Meus pais só estudaram até a segunda série primária, mas mesmo assim aprendi muito com a minha mãe, que adorava ler e contar história para os filhos. Minha mãe me ensinava a tabuada enquanto lavava as roupas no tanque. Ia me perguntando a tabuada e assim nunca mais esqueci. Me ensinava as atividades e quando não sabia pedia para que nossa vizinha Marli (in memória) me ajudasse’]. Nesse trecho é possível que identifiquemos o ‘fazer-se pedagoga’ em sua tônica mais aguda, pois a participante revela-nos um ‘jeito de ensinar’ das mulheres de seu convívio. Índícios sobre a escolha pelo magistério como profissão e a possibilidade de ascensão intelectual e social da mulher negra através da docência emergem das narrativas, possibilitando uma análise qualitativa e contextualizada da construção docente na contemporaneidade.

Seguindo as etapas metodológicas previstas pelo ateliê biográfico de projeto, os participantes fizeram nos últimos encontros uma ‘projeção de si para o futuro’. A ‘participante A’, vislumbrou continuar atuando como professora: [‘Daqui pra frente

quero ser diferente... vou me inspirar em vocês e nos colegas para melhorar minha prática e oferecer o melhor de mim no futuro dos meus alunos, pois me sinto muito responsável e amada por eles’]. Sua narrativa releva a potência formativa da escolha metodológica da referendada pesquisa e como o desenho traçado pela mesma ofereceu aos participantes uma reflexão sobre suas escolhas profissionais ao longo da vida. A construção da professora de hoje carrega as marcas de uma trajetória formativa repleta por ecos que quantitativamente não podemos analisar. É preciso conhecê-los através de suas histórias...

Assim como as narrativas da ‘participante A’, outras tantas poderiam ter sido aqui também alinhavadas, no intuito de exemplificarmos a potência do uso metodológico do instrumental do ateliê biográfico de projeto na feitura de trabalhos de cunho qualitativo. Nos últimos anos diversas pesquisas utilizam, em suas elaborações, escritos autobiográficos de histórias subalternizadas. Um destaque é a ampla discussão acerca do conceito de ‘escrevivências’¹⁰, cunhado pela professora e escritora Conceição Evaristo. Diz respeito a relatos autobiográficos de mulheres negras e que vem se configurando, seja na literatura ou nos espaços acadêmicos, como lugar de pertencimento e de denúncia. Vale ressaltar, que ao longo da dissertação referendada, a escrevivência foi referenciada como instrumental conceitual potente na explicitação das narrativas das professoras que compuseram a pesquisa.

Considerações finais

Depreende-se, após análise das contribuições supracitadas, que o ateliê biográfico de projeto, utilizado como instrumental

¹⁰ Em 2006 a autora Conceição Evaristo lança *Becos da Memória*, narrativa ficcional autobiográfica composta por: ‘corpo, condição e experiência’ de mulher negra. Nessa obra convida os leitores a conhecerem as memórias de sua infância, através de seus personagens, ao mesmo tempo em que inaugura lugar de pertencimento e de denúncia que perpassa pela consciência de sua ‘negritude’, intrinsecamente ligada à sua condição de classe em uma luta antirracista.

metodológico, possui caráter subjetivo e potente na amplificação das vozes das professoras que compuseram a pesquisa referendada. Através de trechos de uma das participantes, identificamos indícios que compõem o 'fazer-se pedagoga', revelando as imbricações contidas no existir da professora contemporânea.

O uso do ateliê fez emergir narrativas que traduzem o coletivo e os percalços em viver em uma sociedade desigual e patriarcal. São escritos de si construídos por sujeitos singulares que trouxeram suas 'memórias subterrâneas' para comporem um trabalho acadêmico que evidenciou trajetórias periféricas femininas.

A presença de escritas autobiográficas de professoras em trabalhos acadêmicos traz para o centro da discussão a urgência em viabilizar acesso e permanência da população negra, pobre e feminina nas universidades de nosso país. Trata-se de um movimento insurgente, dado a conjuntura política que nos atravessa e ao anseio em fazer pesquisa com e não sobre formação de professoras e nosso país.

Logo, primar pelo uso do instrumental metodológico formativo do ateliê biográfico de projeto instaurou um contraponto aos movimentos que subalternizam os enunciados femininos. São mulheres concebendo um contradiscurso! Trazer para pesquisas acadêmicas escritas autobiográficas femininas significa trazer a professora para o lugar de enunciação, em um exercício de coragem.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, P.B. **Ensino de história e memória social**. A construção de história-ensinada em uma sala de aula dialógica. Niemcy: Edições Acadêmicas, 2016. vol. 1. p. 155.

BRANDÃO, V.M.A.T. Memória (auto)biográfica como prática de formação. **Revista@mbienteeducação**, São Paulo, v. 01, n. 01, jan./jul. 2008.

- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.
- POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio". **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.
- ROCHA, Renata Melo. **Memórias da(o) pedagoga(o) em construção: o fazer-se educadora(or) pelas narrativas de vida, alfabetização e letramento de estudantes da UFRRJ**. Nova Iguaçu: [s.n.], 2020.

**DESIGUALDADES SOCIAIS E
POLÍMICAS EDUCACIONAIS**

Programa inclusão em redes: política de educação especial, formação humana e afirmação da diversidade

Alessandra Andrade Cardoso¹

Allan Rocha Damasceno²

1. INTRODUÇÃO

Considera-se que as escolas acabam por refletir a sociedade na qual está inserida. Entre as diversas estratégias existentes para remover as barreiras da aprendizagem e da inclusão, a colaboração entre gestores, educadores, e especialistas em Educação Especial, bem como entre equipes, ou mesmo entre os estudantes, pais e responsáveis, têm sido um dos grandes desafios no avanço das políticas públicas educacionais, tornando-se essencial a busca de avanços entre teoria e prática. Para Adorno:

O que, desde então, vale como o problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre teoria e práxis, coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento. (1995, pp. 203-204)

No campo educacional, existe um aparato legal que legitima o direito da pessoa com deficiência no acesso às escolas regulares em oposição às práticas de segregação em classes e escolas especiais, embora muito recente o governo brasileiro de Jair Bolsonaro tenha, através do Decreto Nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que Institui

¹ Mestre em Educação/PPGEduc (2022). Professora da Educação Básica do Município de Mangaratiba/RJ. E-mail: alessandrdrade1000@gmail.com

² Doutor em Educação/UFF. Docente do PPGEduc e do DECMSD/IE/UFRRJ. E-mail: lepedi-ufrrj@hotmail.com

a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida³, atacado as políticas formuladas na perspectiva da inclusão. O que, de acordo com a maioria das instituições e dos movimentos que lutam pelos direitos da pessoa com deficiência, representa um retrocesso aos direitos adquiridos como disposto na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) e na Constituição Federal (CF) de 1988, por enquanto suspenso pelo Superior Tribunal Federal.

Pensar a educação é tarefa complexa que exige pesquisa e criticidade. A perspectiva teórica deste estudo considera possibilidades de democratização da educação e da escola no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, dentro do contexto histórico em que se apresenta, surgindo assim, a necessidade de problematizar as práticas educativas com a criação de espaços de debate sobre a temática da inclusão, tendo como foco as políticas públicas desenvolvidas pelos gestores das secretarias de educação.

Nosso objetivo com este texto é apresentar o Programa Inclusão em Redes: políticas de educação especial, formação humana e afirmação da diversidade, bem como a possibilidade da constituição de construção entre uma rede de cooperação entre os sistemas de ensino municipais e a Universidade.

2. Apresentação do programa inclusão em redes

O “Programa Inclusão em Redes: políticas de educação especial, formação humana e afirmação da diversidade” foi instituído através de pesquisa-intervenção⁴ de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da

³ Suspenso pelo Supremo Tribunal Federal pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590.

⁴ A pesquisa-intervenção, por sua ação crítica e implicativa, amplia as condições de um trabalho compartilhado. (ROCHA e AGUIAR, 2003)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e buscou identificar, através de Webinários Intermunicipais de Inclusão Escolar e Educacional com a participação das equipes gestoras de educação especial das secretarias de educação, as políticas voltadas ao atendimento das demandas específicas de escolarização de estudantes da educação especial nos municípios de Angra dos Reis, Mangaratiba e Paraty⁵ da Região da Costa Verde/RJ.

Vale o registro de que a pesquisa aconteceu num período pandêmico que, sem precedentes, foi integralmente impactada pelas condições sanitárias impostas pela pandemia, mas não só por elas. Fomos constantemente desafiados a replanejar, inovar e criar meios de cooperação. A política de inclusão escolar sofreu ataques durante esse período, exemplo disso é o Decreto 10.502 de 2020 citado anteriormente bem como sucessivos cortes nos recursos da educação, se tornando um momento difícil para mobilização de movimentos de resistência e pesquisa.

O estudo foi delimitado para a elaboração e execução dos webinários no período que compreende de maio a dezembro de 2020, com o grupo focal que envolveu as coordenações de educação especial das secretarias municipais de ensino dos municípios da Costa Verde/RJ (Angra dos Reis, Mangaratiba e Paraty). Sendo finalizado, como pesquisa, em agosto de 2022, tendo como agenda de encontros presenciais o I Seminário do Programa Inclusão em Redes e reuniões bimestrais.

Os municípios participantes deste estudo foram escolhidos considerando a atuação profissional da primeira autora no município de Mangaratiba. Costa Verde é uma faixa de terra que vai do litoral sul do Rio de Janeiro até o norte do litoral do estado de São Paulo. No Rio de Janeiro, engloba os municípios de Mangaratiba, Angra dos Reis e Paraty. O nome é dado devido à

⁵ O nome de Paraty aparece em muitos documentos com a escrita “Parati”. Neste estudo optamos pela escrita Paraty por ser essa a escrita que aparece no site na cidade, logo buscamos respeitar a identidade da cidade pela visão de sua população.

expressiva presença de Mata Atlântica que ainda existe nesse trecho do litoral brasileiro.

Os Webinários aconteceram virtualmente no ano de 2020, com sete encontros através da Plataforma Skype, em caráter interinstitucional por coordenadoras e diretora das seguintes Instituições: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT) de Angra dos Reis – Assistência de Educação Especial; Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL) de Mangaratiba – Diretoria de Educação Especial e Diversidade (DEED); Secretaria Municipal de Educação (SME) de Paraty – Coordenação de Educação Especial. Os webinários ocorreram da seguinte maneira:

- 1º Webinário realizado em 24 de junho de 2020 - “Alinhamento e elaboração das normativas dos Seminários⁶ Municipais” (alinhamento sobre periodicidade, divisão de tarefas, sugestão/manutenção ou alteração dos temas).

- 2º Webinário realizado em 20 de julho de 2020 - “Diálogos Iniciais sobre/com a Educação Especial” (dialogar sobre o quantitativo de escolas, número de estudantes contemplados com Atendimento Educacional Especializado e a formação dos mediadores, entender como estão divididas as redes)⁷.

- 3º Webinário realizado em 17 de agosto de 2020 - “Conhecendo as Redes – Normativas Municipais da Educação Especial” (Nesta etapa indagou-se: Projetos Políticos Pedagógicos das escolas contemplam a inclusão do público-alvo da educação especial (PAEE)? Os Planos Municipais de Educação estão alcançando as metas previstas para a Educação Especial? As normativas municipais direcionadas à educação especial atendem as especificidades da modalidade e estão em consonância com as políticas nacionais?).

⁶ Inicialmente pensado e planejado como um seminário, posteriormente, pela condição de distanciamento social imposta pela pandemia do coronavírus, passou a caracterizar-se como webinário.

⁷ Chamados de Profissional de Apoio Escolar de acordo com a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015)

● 4º Webinário realizado em 21 de setembro de 2020 - “Integração X Inclusão do Público-alvo da Educação Especial” (etapa de autorreflexão crítica sobre como estamos atendendo nas redes a partir de palestra com a professora doutora Mônica Pereira dos Santos convidada pelo professor orientador para falar sobre o tema a partir da perspectiva omnilética⁸).

● 5º Webinário em 19 de outubro de 2020 - “Práticas Educativas Exitosas com o Público-Alvo da Educação Especial” (apresentação por rede das práticas educativas que se destacam como aquelas que obtiveram ou que obtêm resultados exitosos na educação especial).

● 6º Webinário realizado em 18 de novembro de 2020 - “Potencialidades com foco no processo de ensino-aprendizagem do público-alvo da educação especial” (realização do trabalho para alcançar avanços na aprendizagem dos estudantes; comparação de práxis e teoria; ressaltar a importância do trabalho coletivo).

● 7º Webinário realizado em 07 de dezembro de 2020 - “Seminário Inclusão em Redes” (apresentação do panorama da educação especial nas redes de ensino).

Sobre a motivação para os desafios na construção dos webinários recorreremos Adorno que nos esclarece:

Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz. (1995, p.185)

Buscando transformar a realidade como nos provoca o pensamento de Adorno projetamos e executamos o Programa Inclusão em Redes que foi estabelecido por Acordo de Cooperação Técnica⁹, tornando possível a investigação das normativas

⁸ Base teórico-metodológica denominada por Santos (2013), utilizada durante a análise dos fenômenos educacionais de uma maneira totalizante, compreendendo as diferenças como partes de um todo, caracterizado por suas relações dialéticas, complexas, culturais, políticas e práticas.

⁹ Importa saber que neste estudo os participantes, representantes das Secretarias

educacionais da região; o estudo dos padrões da qualidade do ensino, a cooperação administrativa; o compartilhamento de responsabilidades e possibilidades de formular políticas visando obter resultados positivos no atendimento aos estudantes PAEE, rompendo com barreiras culturais e territoriais. “A cultura, ao dificultar ou obstar a experiência entre diferentes indivíduos no trabalho ou em outras dimensões sociais, embrutece cada vez mais a sociedade, afirmando a homogeneização dos indivíduos pela fragilidade de identificação.” (DAMASCENO, 2015, p.15).

3. Materialidade do estudo – I Seminário do Programa Inclusão em Redes

O Instituto de Educação (IE/UFRRJ) sediou o I Seminário do Programa Inclusão em Redes, que foi realizado em 28 de abril no Auditório Marielle Franco com o objetivo de construir um Plano de Ação Intermunicipal de Educação Especial da região da Costa Verde.

E assim como uma janela que se abre o I Seminário do Programa Inclusão em Redes contou com a presença da Profa. A Dra. Ana Cristina dos Santos – Diretora do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IE/UFRRJ), do Prof. O Dr. Allan Rocha Damasceno, das participantes desse estudo e de outros integrantes das equipes de educação especial das secretarias municipais de educação. Sendo realizado quase dois anos após o início do Programa, aconteceu de modo presencial contando com a participação da antiga e a nova direção de educação especial do município de Mangaratiba, já que nos municípios de Angra dos Reis e Paraty as coordenações não haviam sido alteradas.

Para o I Seminário do Programa Inclusão em Redes foi elaborado um Documento Base para o Plano de Ação

Municipais de Educação assinaram Acordo de Cooperação Técnica visando a realização da Cooperação Técnico-Científica entre o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI/UFRRJ) e os sistemas municipais de ensino.

Intermunicipal de Educação Especial da Região da Costa Verde com estratégias constantes nos Planos Municipais de Educação dos sistemas de ensino e que poderiam ser articuladas em ações conjuntas, sendo uma a uma debatida com a possibilidade de os participantes acrescentarem, suprimirem ou alterarem as proposições de ações.

Apontamos esse como o momento mais importante e o resultado do Programa Inclusão em Redes, quando efetivamente as coordenações de educação especial dos três municípios construíram colaborativamente ações que consideraram serem as mais importantes e viáveis para serem executadas com a rede criada pelo Programa. Fruto da pesquisa-intervenção da universidade que, em cooperação técnica com os sistemas de ensino, conseguiu promover a melhoria no atendimento educacional da educação especial.

Na perspectiva de que esse é o ponto alto do estudo lembramos Pacheco:

Mas há esperança, meu amigo! Vemos surgir projetos concebidos por educadores que não se consideram funcionários de uma prefeitura e assumem ser cocriadores de comunidades. E que não querem ser “tias”, para que a função de guardar crianças não provoque a dissolução de relações familiares e sociais. (2014, p. 80)

Esse resultado, é importante registrar, vai muito além do que inicialmente se pensou sobre a criação do Programa Inclusão em Redes, é sobre sonhar e tornar realizável. De acordo Pacheco “Não entendem que os projetos emergem de sonhos, desejos, necessidades e que deverão ser as comunidades as protagonistas de projetos de desenvolvimento humano sustentável?” (PACHECO, 2014, p. 89)

Feita a dinâmica de leitura e debate do documento base no Seminário houve a leitura do Plano de Ação Intermunicipal de Educação Especial da Região da Costa Verde que foi aprovado contendo Lista de Instituições e Colaboradores participantes, Apresentação e Quadro de Meta, estratégias e ações colaborativas.

Ao total foram 15 (quinze) estratégias das quais 13 (treze) foram extraídas dos Planos Municipais de Educação e 2 (duas) construídas pelo Programa e 19 (dezenove) ações colaborativas para buscar o alcance das metas municipais para a educação especial da região.

As representantes pela educação especial dos municípios participantes acordaram continuar com o Programa, apesar do término da pesquisa, formalizando um calendário de reuniões e que cada encontro presencial seria em um município ou na UFRRJ, com divisão nos custos com lanches e quaisquer outros materiais que se façam necessários. Foi acordado ainda que o LEPEDI, através de seu coordenador Prof. Dr. Allan Damasceno e da Pesquisadora Profa. Alessandra Andrade Cardoso, continuariam na mediação e articulação do Programa.

O Plano Intermunicipal de Educação Especial da Costa Verde/RJ 2022-2025 é fruto do processo de construção coletiva, desencadeado pela decisão política e pedagógica de submeter ao debate intermunicipal as ideias e proposições, assegurando a cooperação técnica entre os sistemas municipais de ensino e a UFRRJ, através do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI).

Considerações finais

Em nossas considerações finais, à luz do pensamento de Adorno, analisamos que esse estudo problematizou as políticas públicas educacionais voltadas para a educação especial de três redes de ensino e consideramos seus Planos Municipais de Educação, seus Projetos Políticos Pedagógicos e suas normativas, documentos reveladores dos caminhos para onde querem levar a educação especial, possibilitando refletir criticamente sobre as concepções que cada rede tem e respeitado o contexto político de cada uma.

Acreditamos que o “Programa Inclusão em Redes” é uma comprovação de que o regime de cooperação entre os sistemas de

ensino e a Universidade é possível, necessário e urgente, sendo um potente meio de diálogo e fomento de políticas públicas na busca e superação dos desafios enfrentados cotidianamente por professores e estudantes da educação especial.

Compreendemos que por meio da colaboração busca-se reduzir as desigualdades territoriais e de capacidade de gestão, na direção da criação de uma rede de apoio e cooperação intermunicipal¹⁰, que tem potencial para contribuir com aqueles que atuam no magistério de estudantes público-alvo da educação especial. O estudo realizado através do Programa Inclusão em Redes nos ajudou a compreender o processo de elaboração, com seus obstáculos e potencialidades, de políticas educacionais e seus desdobramentos em práticas educativas que favorecem a inclusão, seus significados e seu papel para a transformação da sociedade.

Estamos convictos de que o estudo pode contribuir sobremaneira para que as redes tenham novas possibilidades de superação dos seus desafios e que o regime de cooperação pode auxiliar nesse processo. Nas palavras de Pacheco:

O país do futuro submete-se a uma modernização tardia, numa sociedade da informação caracterizada pela solidão e pelo individualismo. As escolas enfeitam-se de novas tecnologias, sem que seja afetado o modelo de ensino obsoleto. (2014, p. 84)

¹⁰ As ações de planejamento cooperativo podem ocorrer através dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), que se constituem em um instrumento de gestão pública para assegurar o direito à educação de qualidade em determinado território, bem como para contribuir na estruturação e aceleração de um Sistema Nacional de Educação (SNE). O art. 2º, da Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), preceitua que “o ADE é uma forma de colaboração territorial basicamente horizontal, instituída entre entes federados, visando assegurar o direito à educação de qualidade e ao seu desenvolvimento territorial e geopolítico”. Assim sendo o ADE é uma forma de trabalho em rede, no qual uma coligação de Municípios com proximidade geográfica e/ou características econômicas e sociais semelhantes, procura compartilhar experiências e conhecimentos para solucionar, conjuntamente, desafios no campo da Educação.

A instituição de uma rede de estudos, pesquisas, trocas de experiências e realização de ações colaborativas foi o primeiro passo dado através do Programa Inclusão em Redes, que se estabeleceu como ponte onde conseguimos comprovar a viabilidade, a necessidade e os ganhos que o trabalho colaborativo pode oferecer, sendo endossado pela construção do Plano de Ação Intermunicipal de Educação Especial da Região da Costa Verde/RJ.

Sobre o Programa Inclusão em Redes é importante esclarecer ainda que as participantes estão seguindo com o calendário de reuniões para o ano de 2022; o grupo de WhatsApp continua ativo e com os atuais gestores de educação especial de Mangaratiba o que nos deixa com possibilidades reais de continuar os estudos em outros municípios que assim o desejarem.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.
- BOLETIM DE NOTÍCIAS CONJUR. **STF referenda suspensão de decreto sobre política de educação especial do governo**. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: ConJur - STF referenda suspensão de política de educação especial do governo. Acesso em: 12 nov. 2022.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União** [...]. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 nov. 2022.
- CARDOSO, A. A.; TAVEIRA, G. D. M.; DAMASCENO, A. R. Programa Inclusão em Redes: política de educação especial, formação humana e afirmação da diversidade. In: SOUZA, A. C. A.; PEREIRA, M. A. DE M.; DAMASCENO, A. R. **Caminhos Possíveis para Incluir: Diversidade e Inclusão**. Curitiba: Casa Editorial, 2021. p. 201-218.
- DAMASCENO, A. R. **Educação Inclusiva e a Organização da escola: perspectivas críticas e desafios políticos do projeto**

pedagógico. Rio de Janeiro: Abrace um Aluno Escritor; CAPES, 2015.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

SANTOS, Mônica P.; FONSECA, M. P. S. Concepções de docentes e licenciandos de Educação Física acerca de inclusão em educação: perspectiva omnilética em discussão. **Interaccoes**, [s.l.], v. 09, p. 128-145, 2013.

Duque de Caxias e o projeto para a ‘infância desvalida’: notas sobre a Meninas (anos 1930-1940)

Márcia Spadetti Tuão da Costa¹
Fernando Cesar Ferreira Gouvêa²

Introdução

Entre 1932 e 1943, o território que atualmente é chamado por Duque de Caxias incorporou diferentes políticas instadas pelo governo federal que se apoiavam no enlace entre modernização e regionalismo. Devido a sua proximidade com o município do RJ, o território, até a década de 1930 foi utilizado como área de passagem (SOUZA, 2014) e como local para o desenvolvimento de experiências renovadoras no âmbito da educação (SILVA, 2008). A constituição de um conglomerado urbano data da década de 1930, pouco tempo depois de uma profunda crise que havia desmantelado a economia e a sociedade rural dos séculos anteriores (BRAZ; ALMEIDA, 2010). Em 1943, Duque de Caxias tornou-se município ao ser emancipado de Nova Iguaçu. Em 1947, São João de Meriti e Nilópolis, também se tornaram municípios desanexando-se de Duque de Caxias e Nova Iguaçu, respectivamente (BRAZ; ALMEIDA, 2010).

A instalação da FNM, ainda em 1942, foi um dos elementos que contribuiu para a emancipação do território, que em 1950, já apresentava um número significativo de manufaturas e estabelecimentos comerciais com uma população que alcançava o número de 92.400 habitantes. Como políticas decorrentes da

¹ Doutoranda em Educação/PPGEduc. Diretora Executiva do CEPEMHED de Duque de Caxias. E-mail: mardetti.tuao@gmail.com

² Doutor em Educação/PUC-Rio. Docente do PPGEduc e do DTPE/IE/UFRRJ. E-mail: gouveafcf@uol.com.br

intensificação da urbanização da cidade, relacionadas ao projeto de modernização e desenvolvimento nacional do governo federal, no período, Duque de Caxias foi cenário de experiências que visavam assentar um contingente populacional na região. Destaca-se, aqui, a criação do Núcleo colonial São Bento, em 1932.

Com a urbanização, algumas questões sociais tornaram mais evidentes, oriundas sobretudo do acelerado processo de industrialização que se iniciava na cidade. Tem-se a idealização da Cidade das Meninas em 1938; da Cidade dos Meninos em 1947; da Associação Beneficente de Menores em 1955; e do Patronato do São Bento em 1959.

Ao longo do tempo, as crianças em situação de pobreza que perambulavam pelas ruas das cidades em processo de urbanização que não tinham uma família que se responsabilizasse por elas, eram denominadas de diferentes maneiras, destacam-se os termos 'crianças desvalidas' e 'menores'. É importante lembrar que a classificação de 'menor' passou a ser utilizada como forma de criminalizar judicialmente, aquelas crianças que viviam em situação de rua, como também, naturalizar a condição de exploração e de violência instituída pelo desenvolvimento industrial da região (LUDOÑO, 2006; ARANTES, 1995). Essa parcela da população, foi alvo de políticas públicas vinculadas ao domínio caridade da Igreja Católica e a partir de 1930, nota-se um alinhamento com o Estado no controle dessa infância.

Neste artigo, procura-se compreender o processo educativo inicial proposto pelas instituições de asilamento – Cidade das Meninas (1938) – subsidiada pela Fundação Darcy Vargas (1938) que se materializou em Cidade dos Meninos mantido pela Fundação Abrigo Cristo Redentor, em 1947. Para isso, recorre-se a fontes documentais da Fundação Abrigo Cristo Redentor (FACR) na busca por vestígios sobre o percurso de criação dessa instituição que foi idealizada com vistas ao asilamento de crianças e de adolescentes, na cidade de Duque de Caxias no interior do Núcleo Colonial São Bento conduzidas pelas políticas de Darcy Vargas e Levy Miranda.

1. O município de Duque de Caxias e seu contexto de emancipação

O contexto de urbanização do município de Duque de Caxias foi permeado pela industrialização acelerada do território a fim de atender a demanda capitalista que se instituiu no país. Destaca-se a implantação da Estrada de Ferro Leopoldina que atravessou o território de Merity em 1886 que viria a se transformar no município de Duque de Caxias quando esse foi emancipado de Nova Iguaçu em 1943. Associado a isso, aconteceu na Cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, o projeto considerado 'civilizador' de Pereira Passos que expulsou os trabalhadores da região central para a metrópole, os morros, enfim, a periferia se tornou uma alternativa de moradia. Nesse sentido, ainda, Nilo Peçanha enquanto presidente do Brasil realizou trabalhos de drenagem para melhoria das regiões alagadiças próximas aos Rios Iguaçu, Sarapuú, Inhomirim e Pilar (FIGUERÊDO, 2004). Entre as décadas de 1940 e 1950, houve a intensificação do Êxodo Rural com a chegada de trabalhadores de vários outros estados brasileiros no estado do Rio de Janeiro, em especial, no município de Duque de Caxias oriundos, em sua maioria, dos estados nordestinos na tentativa de melhores condições de vida.

Na década de 1930, Duque de Caxias ainda, era Vila Merity fazia parte da economia Fluminense com base na agro-exportação de laranja, de sal e de farinha de mandioca. Como afirma Simões (2006, p. 142), "nesse período, os barões do século XIX já haviam sido definitivamente afastados da cena política com o advento da República, dando lugar aos coronéis e comendadores ainda intimamente ligados ao poder rural". Isso não aconteceu sem conflitos, principalmente, nos setores mais conservadores no Rio de Janeiro. Merity como outros municípios da Baixada Fluminense tiveram uma composição da classe dominante diferente da sede do município de Nova Iguaçu, pelo fato de ser limítrofe com o Distrito Federal, Rio de Janeiro e por ter tido obras de saneamento que

propiciaram o loteamento popular, além da malha ferroviária que favorecia o acesso ao Distrito Federal.

Não se pode perder de vista que 1937 foi instalado o Estado Novo marcado pela centralização de forças no Governo Federal com interventores indicados por Getúlio Vargas com repressão aos movimentos populares e emancipatórios empreendidos por Amaral Peixoto, ou seja, período de maior recrudescimento oriundo da instalação da ditadura do Estado Novo, de 1937 a 1945, vários decretos-leis transferiram para o governo federal “a responsabilidade de redefinir a divisão do território em unidades municipais e distintas” (SIMÕES, 2006, p. 142).

Concomitante a esse movimento, elencam-se várias situações que contribuíram para a emancipação do município. Segundo Simões (2006), o primeiro se deu no contexto de afirmação da força política local com uma substituição da base de poder na cidade. “Dessa forma, através do Decreto Estadual nº 2.559, de 14 de março de 1931, a alteração de nome foi concedida e o distrito de Nova Iguaçu, que era dividido em sete distritos, passou a ser dividido em oito” (COSTA, 2017, p. 48).

Destaca-se, ainda, doze moradores abastados que se organizaram mais tarde na União Popular Caxiense (UPC) em 1934 e fundaram um jornal “Voz do Povo de Caxias”. Em 1937, foi fundada a Associação Comercial de Caxias (ACC) com a direito à inauguração e presença de Amaral Peixoto. Os representantes dessas duas instituições elaboraram um documento com a solicitação da emancipação do 8º distrito de Nova Iguaçu, Caxias. Mas, Amaral Peixoto “abriu processo no Tribunal de Segurança Nacional e prendeu alguns membros da UPC, assim como foi decretado o fechamento do jornal (COSTA, 2017, p. 49). Outro aspecto relevante foi o fato de que o município se tornou área de transbordo da população do Rio de Janeiro com investimentos públicos do Centro, além do fato de que a implantação do Núcleo Colonial³ no território com seus investimentos, recuperou áreas

³ “O setor público, representado pelas instâncias do Ministério da Agricultura e

antes, desvalorizadas. Isso transformou a área em importante local de produção agrícola para a capital federal.

A implantação da Fábrica Nacional de Motores (FNM) em 1942, marcou o início do processo de industrialização no município, além de enfraquecer a hegemonia política da exportação da laranja internacionalmente com o distrito-sede de Nova Iguaçu (SOUTO, 2014). Além disso, Lacerda (2003) destaca que, o crescimento da insatisfação da população com a carência da oferta de serviços essenciais paralela a ausência do poder público fortalecia esse movimento emancipatório. Braz e Almeida (2010) sinalizam que a dificuldade de acesso à educação primária no próprio município fez com que muitos responsáveis recorressem a bairros próximos do Rio de Janeiro ou não conseguissem acesso a formação escolar.

Somam-se a todos esses aspectos, o acelerado crescimento da população e da economia dos distritos urbanos e a preservação do poder de Amaral Peixoto que apresentou a emancipação como uma decisão vinda dele mesmo como fatores que contribuíram para a emancipação de Duque de Caxias, enfim, uma emancipação que veio “de cima para baixo” (SIMÕES, 2006, p. 148). Assim, em 31 de dezembro de 1943, foi assinado o decreto-lei nº 1.055 de criação do município de Duque de Caxias com três distritos: Duque de Caxias, Meriti e Imbariê.

Destaca-se que o processo de emancipação do município esteve relacionado ao projeto de reforma administrativa do Estado Novo de consolidação nacional; posteriormente, à indicação feita por Amaral Peixoto dos prefeitos-interventores sem ligação com Duque de Caxias e Nova Iguaçu que contribuía para a política de centralização e as trocas de favores com políticos opositores, entre

suas autarquias, ocupou-se da promoção e organização dessa estrutura que viabilizaria a venda de pequenas propriedades e garantiria aos concessionários, auxílio técnico à manutenção dos sítios até a emancipação dos núcleos. Desta forma, tal política levaria o Estado a promover o saneamento da Baixada, o abastecimento do mercado interno, fomentaria uma saída ao crescente inchaço das cidades em especial o então Distrito Federal” (SILVA, 2014, p. 2).

outras questões; ao controle absoluto da FNM instalada no território de Caxias (SILVA, 2003; SOUZA, 2003; SIMÕES, 2006). Assim, decretava-se um município vinculado a proposta nacional de centralização, ao processo de industrialização, de repressão aos movimentos populares, de moeda de troca dos favores políticos que fora instituído no momento de maior endurecimento da ditadura instaurada por Vargas.

Dessa forma, foi criado o Núcleo Colonial São Bento através do decreto nº 22.226 de 1932 com a tarefa de “lotear a Fazenda, colonizar, desobstruir o Rio de Janeiro e garantir o seu abastecimento alimentar” (COSTA, 2014, p. 8). “Cria-se o Núcleo Colonial São Bento, em terras da Fazenda Nacional do mesmo nome, no município de Nova Iguassú, Estado do Rio de Janeiro” (BRASIL, Atos do Governo Provisório, 1932). O Núcleo Colonial São Bento funcionou entre década de 1930 e à de 1960. Nesse período, contribuindo para o assentamento dos colonos, a fixação do trabalhador nacional, a garantia de abastecimento alimentar para a capital federal, o desvio de parte do contingente urbano nos arredores da capital (GONZAGA e SOUZA, 2011). O Núcleo Colonial São Bento era composto por sete glebas.

Nesse contexto político instituído no município em associação com a necessidade de formação de trabalhadores para o atendimento da demanda capitalista de acordo com os debates sobre o ‘menor’ foram aspectos que contribuíram para a instituição de estabelecimentos asilares para o ‘tratamento’ dessa determinada infância em situação de pobreza. A seguir, tratar-se-á do projeto organizado pela Fundação Darcy Vargas (FDV), a Cidade das Meninas.

2. A Cidade das Meninas e o seu projeto educativo

A Cidade das Meninas idealizada por Darcy Vargas⁴ deveria ter sido instalada no município em terras da União. O projeto foi

⁴ Nasceu em 1895, em família de elite de São Borja (RS) e se casou aos quinze anos

escrito por Rubens Porto em 1942 para se estabelecer em uma das glebas do Núcleo Colonial São Bento. Destaca-se a atuação de Darcy Vargas na condução de diferentes obras assistencialistas no Governo de Getúlio Vargas a partir de 1938 como também, na presidência da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o fato de ter recebido o título de ‘mulher da assistência’.

Nessa perspectiva de educar esse “trabalhador nacional” que Darcy Vargas, então, esposa do presidente Getúlio Vargas – no momento da maior rigidez de sua gestão – passou a administrar as obras assistenciais de seu governo. Após a instaurar o Estado Novo (1937), mais precisamente, em 1938 – criou a Fundação Darcy Vargas que inaugurou a Casa do Pequeno Jornaleiro (1939) para “proteger” à infância; expandiu a Casa do Pequeno Lavrador, a Colônia de férias da Casa do Pequeno Jornaleiro, a escola primária Álvaro Sodré, o restaurante da Casa do pequeno Trabalhador (1940) e foi presidente da Legião Brasileira de Assistência – LBA (1942). A Fundação Darcy Vargas “objetivava atender menores e coordenar escolas para as crianças e os idosos” (COSTA, 2017, p. 64).

Simili (2008) aponta uma tendência política que se caracterizava pelo eixo filantropia-assistencialismo destinado às primeiras-damas. Tentava-se construir uma imagem associada à “utopia filantrópica que almejava uma sociedade harmônica, estável, feliz” que para alcançar tais aspectos necessitava passar pela “ética e pela educação” ao instituir a ordem de acordo com o ideário burguês através do “respeito às normas”, do “estímulo à

com Getúlio Vargas. Teve cinco filhos, Lutero, Jandira, Alzira, Manuel Antônio e Getúlio. Seu marido era catorze anos mais velhos que ela quando esse já havia iniciado sua carreira política. Fundou a ‘Legião da Caridade’ para auxiliar as esposas dos ‘conspiradores’ que atuaram na ‘Revolução de 1930’. A Legião da Caridade de Darcy Vargas era “uma organização de mulheres para solucionar os problemas imediatos decorrentes de uma luta política masculina; de voluntárias que passavam as noites a produzir mantas e meias de lã para aquecer os homens, suando sob o telhado de zinco de um barracão, doando-se aos homens e às suas disputas”. Instituiu a Fundação Darcy Vargas (1938), uma obra destinada à infância desvalida e ocupou a presidência da Legião Brasileira de Assistência de 1942 a 1945 (SIMILI, 2008, p. 44).

família”, do “amor ao trabalho” baseados na ciência e no “culto ao progresso” (SIMILI, 2008, p. 106). As atividades culturais beneficentes para arrecadação de renda para as obras assistenciais inspiravam-se no chamado “american way of life” que, a partir da década de 1920 que imprimia o modelo estadunidense como o que deveria ser seguido no mundo. Hernandez (2015) acrescenta que:

Nas décadas de 1930 e 1940 a busca pelo estreitamento de laços culturais com a América Latina, e a difusão do “american way of life”, se configuraram como uma estratégia com várias nuances, mas com um fortíssimo viés político, caracterizando uma política do Estado norte-americano. Se configurando como um produto do capitalismo, como um bem de consumo de massa, o cinema hollywoodiano tinha compromettimentos políticos e ideológicos e servia eficazmente a política externa dos EUA (HERNANDEZ, 2015, p. 41).

Em 1938, Darcy Vargas instituiu a sua entidade assistencial. De acordo com a ata da Fundação Darcy Vargas (FDV),⁵ de 12 de dezembro de 1939, seu objetivo era de “curar, amparar e educar a infância desvalida da cidade do Rio de Janeiro, como também promover a difusão do ensino profissionalizante de menores de ambos os sexos, com o propósito de prepará-los moral e fisicamente para uma vida útil, modesta e feliz” (Fundação Darcy Vargas, 1939, *apud* PRIORI e PEREIRA, 2020, p. 128). Por sua atuação incisiva na organização de instituições assistenciais em diferentes épocas e lugares, Simili (2008) revelou que era considerada, a mulher da assistência.

Nesse sentido, “a Fundação atrelou as suas práticas assistenciais a participação de mulheres envolvidas com a filantropia e voluntariado, em ação conjunta com o Estado”

⁵ “Juridicamente, a Fundação foi registrada em 1938 no Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro – Curadoria das fundações da capital, sob o número 35; foi declarada entidade de utilidade pública federal pelo Decreto-Lei nº 431/81, de 28.12.1961, em 1975 (CMAS nº 224491/74). Está registrada no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (Registro nº 02066/210) e no Conselho Municipal de Assistência Social (Registro nº 0215/99)” (SIMILI, 2008, p. 120).

(PRIORI e PEREIRA, 2020, p. 137). Darcy Vargas administrou a FDV de 1938 a 1968. Dentre as ações assistenciais empreendidas pela primeira-dama a frente da FDV, destacam-se as ações realizadas para instalação da Cidade das Meninas para “educar e preparar as meninas, mediante ensino técnico profissional segundo as práticas da pedagogia moderna em grupos-lares e escolas especializadas” (SIMILI, 2008, p. 113).

O livro “Cidade das Meninas” (1942) publicado pela Imprensa Nacional e foi escrito por Rubens Porto.⁶ Evidencia-se na capa do livro, a inscrição “empreendimento sob o alto patrocínio da Exma. Sra. Darcy Vargas” (PORTO, 1942, capa). Esse livro continha “o plano geral de educação, as razões constitucionais, o Abrigo Cristo Redentor, as recomendações americanas, a administração, a súmula do projeto, uma estimativa do orçamento, o anteprojeto das edificações, os estudos sobre a habitação e o conjunto” (COSTA, 2017, p. 67). Espaços de debate como o mais moderno, uma cidade-jardim que, de acordo com Costa (2017) funcionaria da seguinte maneira:

Em cada grupo pequeno de meninas, uma delas seria responsável pelo grupo. Assim, seria ministrado o ensino familiar com os serviços domésticos, a puericultura prática e a “pequena cultura”: uma internação próxima do que se vivenciaria nas famílias. Ele apresentava, ainda, como objetivo do projeto que as próprias meninas amparadas, tornar-se-iam auxiliares dessas responsáveis pelos “lares”. Consequentemente, as meninas mais velhas seriam “recrutadas” com formação e educação para assumirem essa função (PORTO, 1942). Vislumbrava que, as meninas de

⁶ Dr. Rubens Porto, nascido em 1910 (BOTAS, 2011). Foi presidente do Secretariado Econômico-social da Ação Católica, Presidente de Honra da Federação dos Círculos Operários do Rio Grande do Sul e Conselheiro Técnico da Comissão Nacional de Objectores de Consciências – Portugal, diretor da Imprensa Nacional (1940) (LIMA, 2015). Foi engenheiro-arquiteto, no tocante às reformas dos regulamentos das Carteiras Prediais dos Institutos e Caixas de Aposentadorias e Pensões, ao longo da década de 1930, e às premissas para a construção habitacional desses órgãos. Por quase toda a década de 1930, Rubens Porto foi chefe da Secretaria de Engenharia do Conselho Nacional do Trabalho (CNT), subordinada ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC). In: http://www.iau.usp.br/revista_risco/Risco8-pdf/02_art03_risco8.pdf. Consultado em 11 de outubro de 2016.

pouca idade, “recrutadas” na época, permitiriam a organização desses “encantadores” lares e para sua “boa eficiência” por três gerações: crianças – moças – responsáveis adultas (COSTA, 2017, p. 67).

Esse era outro aspecto que a assistência tentava instituir que esses espaços de internamento se assemelhassem ao da família, por isso eram compostos por lares menores. Ao se referir à educação das meninas, sempre havia uma reafirmação de que a função primeira que deveria ser aprendida por cada menina seria o fazer doméstico para que assim, servisse a sua família e ao seu país (PORTO, 1942), porque “a primeira e a principal função social da mulher reside no lar, assegurando a existência e a educação dos filhos – a felicidade dos seus” (PORTO, 1942, p. 28). A inserção da puericultura nesse ensinamento era a inserção da proposta higienista. Esses ensinamentos assegurariam a função que muitas dessas meninas pobres desempenharam o serviço doméstico como empregadas onde na maioria das vezes, não tinham salários, trabalhavam pela garantia da moradia e do alimento.

Em relação à administração do espaço, Porto (1942) sugeriu que fosse entregue às Franciscanas Missionárias de Maria, relacionava as obras com as quais estavam envolvidas em diferentes estados do Brasil. Mas, essa sugestão não se materializou na prática. Com a deposição de Getúlio Vargas do poder e com a eleição de Eurico Gaspar Dutra, Darcy Vargas encaminhou sua substituição na condução da obra. Costa (2017) acrescenta que:

Em 1945, a direção da instituição da Cidade das Meninas foi oferecida ao médico João Kelly da Cunha, médico da Companhia Carris de Força e Luz do Rio de Janeiro, que elencou inúmeras dificuldades para o funcionamento da obra e não aceitou (SIMILLI, 2008). Até que em 1946, Darcy Vargas devolveu o terreno cedido pelo Estado para o então presidente, Eurico Gaspar Dutra. Nesse período, ela não ocupava o cargo de primeira-dama, mas solicitou ao presidente que não alterasse a finalidade da obra, uma vez que foram considerados os mais “modernos” ditames do serviço social para a sua construção. Ainda em 1946, o projeto foi incorporado à Fundação Abrigo Cristo Redentor, de Levi Miranda, que foi um colaborador da primeira-dama na Fundação Darcy Vargas, e passou a ser denominada de Cidade dos Meninos (COSTA, 2017, p. 69-70).

Pondé (1977) não apresentou no seu livro a concretização do projeto da Cidade das Meninas. Ele apontou que a Cidade dos Meninos desde o início em 1947, quando Levy Miranda apresentou a mudança da denominação pelo fato de que abrigaria apenas meninos, mas anos mais tarde, com a construção de um novo pavilhão, foi instituído o Instituto Margarida Soares que abrigava meninas.

Considerações Finais

Apesar da mudança de regime ditatorial e de presidente - Vargas foi substituído por Eurico Gaspar Dutra através do voto direto da população – pode-se concluir que se manteve a política de asilamento como condição para o tratamento da infância considerada desvalida. A materialização desse projeto ficou conhecido, na cidade de Duque de Caxias, como Cidade dos Meninos.

Aponta-se que ao ser instalado dentro de uma gleba do Núcleo Colonial São Bento, a Cidade dos Meninos emerge como herdeira do projeto getulista de colonização para a periferia da cidade do Rio de Janeiro que nesse momento era a capital do Brasil. Percebe-se a permanência no tratamento dessa infância e dessa juventude denominada como 'menor' com um projeto que pretendia civilizar e enquadrar o comportamento das camadas mais pobres que ameaçavam a ordem capitalista em curso e as educar para o trabalho manual.

Referências

ARANTES, E. M. de M. Rostos de Crianças no Brasil. *In*: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño; Editora Universitária Santa Úrsula; Amais Livraria e Editora, 1995. p. 171-220.

BOTAS, N. C. A. **Entre o progresso técnico e a ordem política:** arquitetura e urbanismo na ação habitacional do IAPI. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRAZ, A. A.; ALMEIDA, T. M. A. de. **De Merity a Duque de Caxias:** encontro com a História da Cidade. Duque de Caxias. Duque de Caxias, RJ: APPH-CLIO, 2010.

COSTA, M. S. T. da. Instituições e Projetos Ruralistas de Educação na Baixada Fluminense (1932-1989). *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO, JORNADA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO, JORNADA HISTEDBR. EDUCAÇÃO NO CAMPO: HISTÓRIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS ATUAIS*, 3., 5., 7., 2015, São Carlos, São Paulo. **Anais [...]**. São Carlos, SP: UFSCAR, 2015. p. 1-17.

COSTA, M. S. T. da. **Patronato São Bento:** assistência, escolarização e trabalho para menores em Duque de Caxias (1950-1969). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias/RJ, 2017.

FIGUERÊDO, M. A. de. Gênese e (Re)produção do Espaço da Baixada Fluminense. **Revista Geo-paisagem**, São Paulo: Jundiaí, ano 3, n. 5, jan./jun. 2004. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1962_v24_n2.pdf. Acesso em: jul. 2022.

GONZAGA, M.; SOUZA, M. S. de. As políticas ruralistas instituídas no atual território do município de Duque de Caxias (1900-1961). **Revista Pilares da História**, Duque de Caxias/RJ, ano 10, n. 12, p. 58-70, 2011. Disponível em: https://www.cmdc.rj.gov.br/?page_id=1474. Acesso em: jul. 2022.

HERNANDEZ, P. S. R. **Cinema política da boa vizinhança:** a expedição de Walt Disney ao Brasil. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

LACERDA, S. J. da S. A emancipação do município de Duque de Caxias (uma tentativa de compreensão). **Revista Pilares da**

História, Duque de Caxias/RJ, ano 2, n. 3, dez. 2003. Disponível em: http://www.bvambientebf.uerj.br/banco_de_imagens/revistas_pilar_hist/03_revista_pilares_da_historia.pdf. Acesso em: jul. 2022.

LUDONÃO, F. T. A origem do conceito de menor. *In*: PRIORI, M. D. (org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 129-145.

PONDÉ, J. **Levy Miranda**. Apóstolo da Assistência Social no Brasil. Rio de Janeiro: Empresa Editora Carioca Ltda, 1977. 384p.

PORTO, R. **Cidade das Meninas**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

PRIORI, M. D. (org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, H. M. B. da. A emancipação política do município de Duque de Caxias. **Revista Pilares da História**, Rio de Janeiro: Duque de Caxias, ano II, n. 3, p. 28-36, dez. 2003. Disponível em: https://www.cmdc.rj.gov.br/?page_id=1474. Acesso em: jul. 2022.

SILVA, V. C. A. da. **Um caminho inovador**: o projeto educacional da Escola Regional de Merity (1921-1937). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SIMILI, I. G. **Mulher e Política**. A trajetória da – primeira-dama – Darcy Vargas (1930-1945). São Paulo: Editora UNESP, 2008.

SIMÕES, M. R. **A Cidade Estilhaçada**: Reestruturação Econômica e Emancipações Municipais na Baixada Fluminense. Tese (Doutorado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2006.

SOUTO, A. B. C. **Tabuleiro de Damas para um Jogo de Xadrez**: Emancipação de Duque de Caxias vista por Nova Iguaçu através do Correio da Lavoura. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/RJ, 2014.

SOUZA, M. S. de. **Escavando o passado da cidade**: História política da cidade de Duque de Caxias. Rio de Janeiro: APPH-CLIO, 2014.

A Educação de Jovens e Adultos no período pandêmico e possíveis tendências

José dos Santos Souza¹
Rodrigo Coutinho Andrade²

O presente ensaio resulta tanto da pesquisa de doutorado realizada dentre os anos de 2015 e 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc-UFRRJ), quanto das atividades de pesquisa realizadas no Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade da mesma instituição (GTPS/UFRRJ). Enquanto no processo de doutoramento analisamos os impactos da reforma gerencial do Estado brasileiro sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), demarcado historicamente o estudo dentre os anos de 1995 e 2016, objetivamos no presente momento a apreciação crítica e sintética dos desdobramentos de parte das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação à demanda e a oferta anos após do período supracitado, não dissociado, em hipótese alguma, da premissa da tese em relação aos desdobramentos do receituário neoliberal para a escolarização básica de jovens e adultos em tempos de crise orgânica do capital que, sem sombra de dúvidas, inferem à esta sua dimensão presente-histórica precária-periférica.

Nosso objetivo com este texto é expor as consequências institucionais, inexorável das ações de frações da sociedade civil, em relação à capilaridade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

¹ Doutor em Educação/Universidade Estadual de Campinas. Docente do PPGEduc e do DES/IM/UFRRJ. Email: jsantos.ufrj@gmail.com

² Doutor em Educação//PPGEduc (2019). Docente do PPGEduc e da UFRRJ. Email: rodrigoandrade@ufrj.br

nos momentos que antecederam o período pandêmico – que ainda não findou, mesmo com a retração do contágio e expansão da vacinação – acenando para possíveis tendências. Isto se realizou por meio do exame ancorado tanto em dados oficiais, quanto nas contribuições teóricas acerca da realidade concreta do mundo do trabalho e da escolaridade-escolarização dos jovens, adultos e idosos que não concluíram a Educação Básica, para a conflagração argutiva de sua dimensão periférica. Contudo, trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisas de tipo bibliográfico-documental, não descartando fatos e análises pretéritas para maior solidez argumentativa.

A EJA no cenário pandêmico

Enquanto a centralidade do debate sobre a educação brasileira no período de isolamento social, assim como nos dias atuais, abarcou principalmente a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a instrumentalização da relação ensino-aprendizagem mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) na Educação Básica, as protuberâncias acerca do *homeschooling* e da Educação a/Distância, as ações autocráticas para o incremento da regulação do Ensino Superior e, principalmente, as previsões para a ampliação da dualidade estrutural educacional, milhões de jovens, adultos e idosos analfabetos, semianalfabetos ou que não concluíram a Educação Básica passaram ao largo das preocupações institucionais – e dos debates programáticos e das *lives* também³. Tomamos como exemplo a simplória recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a EJA, restrita apenas à consideração da vida dos estudantes para a continuidade dos estudos, levando em conta

³ Não há no programa de governo do Partido dos Trabalhadores, assim como da candidatura capitaneada pelo Partido Liberal, menção à EJA; mas algumas noções e intenções para a escolarização-qualificação dos jovens.

a relação educação-trabalho e a “garantia do padrão de qualidade” (BRASIL, 2020).

Lograda ao ostracismo desde quando fora institucionalizada, a EJA nos dias atuais espelha de modo rotundo sua essência periférica, aligeirada, precária e insuficiente, com graves consequências para reprodução social e material da classe trabalhadora ao longo da formação social brasileira que, inegavelmente, persiste nos dias atuais ao examinarmos tanto a inserção de jovens, adultos e idosos no mercado de trabalho e a sua relação proporcional na massa salarial de acordo com a escolaridade, quanto na demanda significativa por essa modalidade de ensino⁴. Fato que toma tons alarmantes nos dias atuais por meio das consequências da intensificação da precariedade do trabalho em suas novas morfologias como a *uberização-terceirização* total, do elevado índice de informalidade-informalização⁵, e das novas tipificações reificadas na vida do *precariado* (ALVES, 2013; ANTUNES 2019; SOUZA, 2020), em sincronia com a perda das conquistas sociais e da dissolução das formas de organização e resistência da classe trabalhadora que se acentuaram após a recomposição da agenda neoliberal ortodoxa⁶.

⁴ Podemos tomar como exemplo, segundo os dados do Programa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD-IBGE), a taxa de analfabetismo em 2020. Esta alcançou 6,4% da população brasileira acima de 15 anos, com maior incidência sobre a população rural – 15,2% –, entre pretos e pardos – 8,5%, com tendência ascendente em relação aos segmentos demográficos com maior idade e, por fim, entre os mais pobres – 9,7% com a massa salarial familiar no quinto menos abastado.

⁵ De acordo com os dados do PNAD-IBGE sobre a taxa de informalização da População Economicamente Ativa (PEA), referente aos meses de junho e agosto do presente ano (2022), tal condição alcança 39,7% dos trabalhadores ocupados (IBGE, 2022). Se compararmos algumas peculiaridades alcançaremos profundos retratos da desigualdade socioeconômica no país, como por exemplo a variável estadual-regional – no Pará este quantitativo alcança 61,8%, enquanto no Rio Grande do Sul 32,8% estão em condição de informalidade.

⁶ Destacamos aqui, principalmente, a combinação entre a Reforma Trabalhista institucionalizada por meio da Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017 e a Medida Provisória Nº 905, de 11 de novembro de 2019, a Reforma Previdenciária por meio

Tabela 1:- Rendimento médio real do trabalho principal das pessoas com 14 anos ou mais de idade de acordo com a escolaridade – Brasil 2019-2022

	Média salarial	Sem instrução	EF Incompleto	EF completo	EM incompleto	EM Completo
2019	2.732	1.055	1.476	1.759	1.619	2.118
2020	2.771	1.121	1.502	1.782	1.643	2.118
2022	2.575	1.153	1.473	1.705	1.544	1.992

Fonte: PNAD-IBGE (2022 – adaptado pelos autores)

Marcada historicamente por campanhas-programas de alfabetização e escolarização com formato aligeirado-compensatório, tendo como últimos feitos neste escopo o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) – todos estes em estágio definimento, ou já encerrados –, encontra-se hoje, majoritariamente, no seio dos sistemas públicos de ensino, na modalidade EaD em relativa ascensão⁷, ou por meio de programas supletivos-preparatórios para o Exame Nacional de Certificação das Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)⁸, atravessando um trágico cenário de desmonte mesmo sendo a modalidade de ensino com a maior demanda – presente e futura – no país (ANDRADE, 2021).

da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) N° 287/2016, seguida pela sua acentuação contrarreformista através PEC N° 103, de 12 de novembro de 2019, e a Emenda Constitucional N° 55/2016.

⁷ Segundo dados do Censo Escolar, as matrículas da EJA na modalidade EaD somaram em 2019 aproximadamente 68,5 mil estudantes (INEP, 2022).

⁸ De acordo com os dados do ENCCEJA, captados e sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), a ascensão da inscrição computou 157.420 em 2010, enquanto no presente ano foram confirmadas 1.683.530 candidaturas.

Tabela 2: Taxa de frequência escolar da população brasileira entre 6 e 17 anos de idade de acordo com o nível de ensino - Brasil – 2019.

6 a 14 anos, no EF		6 a 10 anos nos anos iniciais do EF		11 a 14 anos, nos anos finais do EF		15 a 17 anos, no EM	
Taxa	CV	Taxa	CV	Taxa	CV	Taxa	CV
97,3	0,1	95,8	0,2	87,5	0,3	71,4	0,6

Fonte: PNAD-IBGE (2022 – adaptado pelos autores)

Tal fato que pode ser comprovado – o desmonte da EJA –, no primeiro momento, pela extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por meio do Decreto nº 9.465, de dois de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), onde se situava a Diretoria de Políticas de EJA no Ministério da Educação (MEC), sendo alocada limitadamente na Secretaria de Alfabetização (SEALF); que até agora não apresentou nenhuma iniciativa para a EJA. Em segundo lugar pela limitada inclusão no atual Plano Nacional de Educação (PNE), que prioriza somente a alfabetização da população acima de 15 anos e a elevação da escolaridade média da população entre 18 e 29 anos, indissociável dos pífios resultados das metas oito, nove e dez até o presente ano (ANDRADE, 2020); que demarca também a falência do atual plano. E, por fim, a EJA, além de conter o menor fator de ponderação no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), contabilizou a maior retração do financiamento no corpo das políticas educacionais executadas pelo MEC entre 2016 e 2019 – neste período, o orçamento pago para a EJA declinou de 485,4 para 21,2 milhões de reais (BRASIL, 2021). Ou seja, a EJA está, em grande monta, sob responsabilidade fiscal-orçamentária direta dos estados e municípios, o que remete – hipoteticamente – ao período em que vigorava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

De todo modo, para mensurarmos o impacto de tais ações institucionais, que engloba toda população acima de 15 anos sem a conclusão do Ensino Fundamental e os sujeitos sociais com mais de

18 anos que não findaram o Ensino Médio de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 6/2010, assim como a ineficácia da garantia à educação considerando o básico estabelecido pelo primeiro inciso do Artigo nº 21 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e a obrigatoriedade da oferta escolar como regem o quarto inciso do Artigo nº 4 e o Artigo nº 37 do mesmo dispositivo institucional, assim como o Artigo nº 205 da Constituição Federal, exporemos os dados da demanda presente e futura da EJA, e posteriormente a evolução da oferta dessa modalidade de ensino.

Inicialmente ressaltamos, por meio da exposição quantitativa no período pré-pandêmico, que 70,3 milhões de jovens, adultos e idosos acima de 25 anos no Brasil não haviam concluído a Educação Básica – 52,6%. De acordo com os dados do Programa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD-IBGE) (IBGE, 2022) sobre a educação em 2019, o analfabetismo alcançou 6,8% da população acima de 15 anos – 11,3 milhões de brasileiros –, o analfabetismo funcional presenciou a vida de aproximadamente 38 milhões de jovens, adultos e idosos entre 15 e 64 anos, 33,1% dos adultos e idosos acima de 25 anos não concluíram o Ensino Fundamental, 8,1% na mesma faixa etária contam apenas com o mesmo nível de ensino, e 4,5% abandonaram o Ensino Médio no ano acima discriminado. Coaduna-se a isto a média de anos de estudo da população brasileira mensurada em 9,5 com tendência de redução do coeficiente de variação a partir de 2016 – que, mesmo após a ascensão de 6,5 anos em três décadas, se mantém aquém dos 12 anos para a conclusão da Educação Básica, inferindo também no pífio avanço do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dentre 2017 e 2020.

Sobre a provável demanda futura, tomando novamente os dados do PNAD-IBGE de 2019, 3,9% das crianças entre 6 e 10 anos deixaram de frequentar os anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como 13,3% da população dentre 11 e 14 anos não presenciam o cotidiano dos anos finais do Ensino Fundamental. Acerca dos jovens em idade adequada para o Ensino Médio – entre 15 e 17 anos – 30,7% não presenciaram a rotina da escola, e 23,1%

estão em etapas inadequadas. Em relação ao abandono, 1,5% dos estudantes saíram do Ensino Fundamental em idade regular, e 6,1% deixaram de frequentar o Ensino Médio no mesmo ano. Números que se agravam quando conferimos no “chão da escola” inúmeros estudantes “convidados” para os programas de aceleração dos estudos capitaneados pelo empresariado para que, indiretamente, ascenda o indicador de desempenho das escolas por meio da exclusão-occlusão da taxa de reprovação – referencial direto do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (FERNANDES; ALVARENGA, 2021; ANDRADE; SOUZA, 2017).

Dentre os motivos para a não-frequência ao longo do ano de 2019, o trabalho predominou entre a população jovem masculina em 47,1%, abrangendo 29% mulheres brasileiras entre 15 e 29 anos, que também não frequentaram as escolas devido aos afazeres domésticos – contabilizado em 23,3% (IBGE, 2022). Cenário que se agrava ao examinarmos os jovens que não trabalham e não estudam, que alcançou 23% da população entre 15 e 29 anos no ano de 2019 com tendência ascendente após o período pandêmico.

Saindo dos números brutos no mesmo ano acima discriminado, as variáveis apontam plena convergência às contradições da nossa formação social e do tom das políticas educacionais nas últimas décadas. Sobre o último, as consequências do setorialismo excludente é nítida ao verificarmos que 21,5% da população acima de 65 anos se encontra em situação de analfabetismo, enquanto 1,6% pertencem ao segmento demográfico entre 15 e 24 anos (IBGE, 2022). Além de se concentrar entre os mais idosos, o analfabetismo pertenceu à vida de 9,1% da população negra e parda acima de 15 anos, e de 3,9% dos brancos em 2019. Em relação à situação geográfica, 17,5% dos residentes no campo se encontravam na mesma situação, enquanto tal fato alcançava 5,1% dos cidadãos. Acerca da variável regional, a região nordeste, que detém o menor coeficiente de variação – 1,2 –, se destaca negativamente com 13,9% de analfabetos acima de 15 anos, enquanto no sudeste este dado alcança 3,5% no mesmo critério. Por fim, a fração mais pobre do país contabiliza 10,6% de analfabetos

nesta condição socioeconômica, enquanto no quinhão mais abastado este dado alcança 1,2%. E, mesmo considerando a redução deste fenômeno no país ao longo dos últimos anos, com tendência de estagnação a partir de 2017, observa-se casos de ampliação percentual nos estados como o Pará, Amapá, Paraná, Mato Grosso e Distrito Federal (IBGE, 2022).

Mesmo com toda a demanda real-potencial para a EJA, ao longo da última década (2011-2019) 1.051.919 matrículas foram subtraídas dessa modalidade de ensino de acordo com os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (INEP, 2022). Enquanto em 2010 os estudantes da EJA abarcavam 8,3% do total de matriculados na Educação Básica no Brasil, em 2019 somaram 6,7%. Indissociável disto, impera o caráter público da EJA, que percentualmente supera todos os níveis e modalidades de ensino; pois no mesmo ano apenas 81.389 estudantes da EJA estavam matriculados no Ensino Fundamental de cunho privado dentre 1.937.583 alunos. Quando observamos a retração por meio das variáveis regionais, as regiões com maior demanda da EJA são as que apresentam maior decréscimo nos últimos cinco anos – só na região norte, entre 2014 e 2019, na primeira metade do período de vigência do atual PNE, aproximadamente 27,4% das matrículas deixaram de existir. Na região nordeste este número negativo alcança 8,7%, enquanto na região sul houve o acréscimo de 1,3%.

Além disso, os autodeclarados pardos e pretos representavam 45% dos matriculados na EJA em 2019, enquanto os brancos somavam 16%. Se compararmos com a totalidade da Educação Básica – 39% de pretos e pardos, e 32% de brancos – podemos concluir que além do protagonismo público, há maior concentração da população preta e parda, e da fração mais pobre da população brasileira – 20% dos piores rendimentos – nos assentos da EJA; o que nos permite dizer que essa modalidade de ensino tem como essência a educação dos excluídos no passado e no presente de acordo com as consequências históricas e da sociedade de classes.

Cabe acrescentar, para além da insuficiência e retração da oferta, que a concentração das matrículas reside no segmento demográfico jovem – fenômeno categorizado como *juvenilização* da EJA por alguns estudiosos do tema, com algumas ressalvas cabíveis. Em 2019, 1.054.985 das matrículas foram preenchidas por jovens até 19 anos, enquanto 726.466 por adultos e idosos acima de 40 anos, explicitando o setorialismo do *setorialismo* (INEP, 2022). Fenômeno este provocado tanto pelo foco na juventude ao longo das décadas passadas pela elevada concentração de problemas societários como o desemprego, a renda, a criminalidade protagonizada-vitimizada, as doenças sexualmente transmissíveis (SOUZA, 2011), quanto pelos impactos das contrarreformas educacionais assentadas nos princípios do gerencialismo e do *accountability* educacional, que promoveu a exclusão de jovens da Educação Básica e, consecutivamente, sua inclusão na EJA.

A presente radiografia expõe a rasa capilaridade dos sistemas de ensino para os jovens, adultos e idosos dos espaços formativos e, consecutivamente, da EJA no país, refletindo-se de modo imediato nas condições materiais da população brasileira em diferentes aspectos. No primeiro momento, de acordo com os dados do PNAD-IBGE de 2019 (IBGE, 2022), a escolaridade está intrinsecamente relacionada ao rendimento da população brasileira, assim como ao coeficiente de variação. Dentre os homens sem instrução, ou Ensino Fundamental incompleto, o rendimento médio domiciliar *per capita* somou 841 reais no ano discriminado, enquanto os que possuíam Ensino Superior tal cifra alcançou a média de R\$ 4.125,00. Entre as mulheres, considerando a mesma premissa, a renda variou de 853 reais e 3.430 da mesma espécie. Quando comparamos a variável raça, os dados são mais assustadores. A média salarial dos brancos sem instrução, ou Ensino Fundamental incompleto, supera em 845 reais a dos pretos e pardos com o Ensino Médio completo – R\$ 1.101,00. O que nos leva a concluir que para além da escolaridade, outros fatores imputam a pobreza no país.

Em dados mais recentes, referentes ao primeiro trimestre do ano de 2021, a população acima de 15 anos sem instrução recebeu em média R\$ 919,00, enquanto os que concluíram o Ensino Superior obtiveram 4.938 reais, refletindo-se na pobreza absoluta – que atingiu, em 2018, 29 milhões e 306 mil brasileiros sem instrução, e 655 mil com Ensino Superior completo. Dado este que afeta inexoravelmente todos os poros existenciais, como por exemplo o esgotamento sanitário. 45,5% das casas da população sem instrução, ou Ensino Fundamental incompleto, não possuem rede regular de esgoto, enquanto entre os bacharéis e licenciados este dado alcança 16,7% (IBGE, 2022). Por fim, no primeiro trimestre de 2021, 50,5% da PEA não havia concluído a Educação Básica. Dentre os desocupados no mesmo recorte histórico, 12,2% da PEA, 55,1% não concluiu o Ensino Médio, e 69,5% da força de trabalho sem qualquer ocupação estão na mesma condição.

Enquanto isso, avança a combinação entre a retração das matrículas e a ampliação da certificação dos estudos por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); ou seja, uma estratégia de ampliação da escolaridade pela certificação. De acordo com os dados do INEP, em 2014 146.475 jovens, adultos e idosos se inscreveram no ENCCEJA, enquanto em 2018 foram 1.695.607 – ano em que contou com massiva divulgação nas redes sociais e nos meios de comunicação.

Considerações finais

Os dados acima expostos, assim como a breve análise destes, explicita a relevância da EJA nos dias atuais e a necessária ampliação de sua capilaridade no território brasileiro considerando, principalmente, os fenômenos intrínsecos à sua formação social, política e econômica. Tais dados se agravam ao observarmos o quantitativo de jovens que abandonam-evadem dos espaços escolares, com maior incidência no período pandêmico, apontando explicitamente a demanda futura pela EJA e, em largo

sentido, a intensificação da *juvenilização* dessa modalidade de ensino em tempos de significativa retração das matrículas e dos estabelecimentos escolares para a escolarização da educação de jovens, adultos e idosos, que passa a sinalizar a supressão da rasa escolaridade por meio dos mecanismos de certificação. De modo sincrônico, observa-se o definhamento dos programas federais no mesmo intento.

Concluimos que tais transformações refletem, de modo ímpar, a condição periférica da EJA principalmente após a materialização da ofensiva neoliberal no Brasil mediante tanto na proporção entre a demanda e a oferta, quanto nas ações de cunho setoriais para a escolarização de modo geral, que pode ser concebido pelas políticas de financiamento e até nas predisposições avaliativas e curriculares. De todo modo, a tendência em curso não descarta a continuidade de tal condição, combinada à retomada das medidas de certificação e exclusão dos jovens, adultos e idosos em tempos de crise fiscal e consolidação das práticas conservadoras no corpo das políticas públicas para a educação.

Referências

- ALVES, Giovanni. **O que é precariado?** São Paulo: Boitempo, 2013
- ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Tendências da educação de jovens e adultos pós-pandemia de covid-19. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 213-238, 2021.
- ANDRADE, Rodrigo Coutinho; SOUZA, José dos Santos. Crise do capital, recomposição burguesa e impactos na gestão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista EJA em debate. Ano**, v. 6, 2017.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho Intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In.: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização: trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **SIGA Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil>>. Acesso em 17 de setembro de 2022.

FERNANDES, Marcos Vinícius Reis; ALVARENGA, Márcia Soares de. A juvenilização da eja no ensino médio público fluminense. **Revista Gestão em Conhecimento**, v. 7, n. 7, p. 4-4, 2021.

IBGE. **Programa Nacional por Amostra de Domicílios**. Brasil: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=destaques>>. Acesso em 17 de setembro de 2022.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2011-2019. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 16 setembro de 2022.

SOUZA, José dos Santos. A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho. In.: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

SOUZA, José dos Santos. Cursos superiores de tecnologia: a materialidade da formação enxuta e flexível para o precariado no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 36, p. 320-342, 2020.

Habitus de Classe, Reclassificação de Capital Cultural e “Futuros Possíveis”

Vito Renato Rizzo¹

Máximo Augusto Campos Masson²

Apresentação

A ampliação da escolarização da população no Brasil, sobretudo a partir do final do século XX, proporciona diversas questões relativas à mobilidade ascensional de segmentos das classes subalternas como a de estar em curso novas formas de reprodução das posições de classe desses segmentos mediante apropriação formal de capital cultural institucionalizado. Tendo em vista essa problemática e efeitos decorrentes da pandemia de covid-19, apresentamos estudo de caso sobre experiências escolares e expectativas de “futuros possíveis” de jovens das classes dominada. Expectativas que, em boa parte, eram inéditas em seus universos familiares, sobretudo quanto a aspirações de inserção no ensino superior. Era objetivo do estudo apreender elementos constituintes de expectativas de futuro desses estudantes quanto à inserção imediata no mercado de trabalho e à continuidade dos estudos, dado o fato deles serem concluintes do ensino médio em curso de formação para o magistério do ensino fundamental.

Excetuando-se a emergência de processos de transformações radicais das relações sociais nos campos econômico e político, a configuração de “futuros possíveis³” inéditos para novas gerações

¹ Mestre em Educação/PPGEduc (2021). Professor da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: rvito73@gmail.com

² Doutor em Educação (UFRJ). Docente do PPGEduc e Professor Associado de Sociologia da Educação/UFRJ. E-mail: maxmasson@uol.com.br

³ “Futuros possíveis” é expressão consagrada por Bourdieu para dimensionar expectativas de trajetórias dos agentes sociais diante de, mas não só, mudanças no

das classes dominadas não ocorre sem concomitantes mudanças na conformação das formas de reprodução da posição de classe dos socialmente dominantes. Nas sociedades capitalistas avançadas essas mudanças produzem redefinições no campo educacional, alterando valores de bens de capital cultural como certificados escolares e diplomas acadêmicos, reclassificando-os positiva ou negativamente, proporcionando, conforme assinala Bourdieu (2010) novas estratégias dos socialmente dominantes para assegurar suas posições de domínio ou ampliá-las. Simultaneamente se produzem novas situações de acesso pelos dominados a espaços nos sistemas de ensino que lhes eram, na prática, vetados. Espaços abandonados ou não mais monopolizados pelos dominantes. A ocorrência, mesmo temporalmente posterior, de processos, à primeira vista, semelhantes em sociedades dependentes, como a brasileira, levamos a perguntar se nos deparamos com similar formato de reprodução de posições de classe ou se, ineditamente, há elementos que contribuem para nelas se conforme novas relações de classe⁴.

Os limites da nossa pesquisa impedem maiores formulações acerca dessa possibilidade, mas permitem-nos apreender aspectos que desenvolvidos em investigações de maior vulto podem auxiliar na análise de relações entre mudanças no campo educacional e o desencadear de transformações nas sociedades capitalistas dependentes, apesar da específica condição subalterna do campo educacional nessas sociedades⁵. Sobretudo quando há em maior grau reclassificação – e desqualificação – de determinadas certificações escolares e dos meios de sua obtenção. Isto porque, de modo distinto das sociedades capitalistas avançadas, nas dependentes menos do que instrumento demandado para a

campo econômico com efeitos nos demais campos.

⁴ Debates com sentido político semelhante ocorrem hoje em sociedades sul-americanas de grande pluralidade étnica como Bolívia, Equador, Peru e, com particularidades mais específicas na Venezuela.

⁵ Sobre a condição subalterna do campo educacional na sociedade brasileira, veja-se Masson (1997).

realização de atividades de maior exigência técnica, com a obrigatoriedade de domínio de conhecimentos profissionais específicos, a posse de capital cultural institucionalizado em forma escolar se relaciona mais diretamente à capacidade do trabalhador responder positivamente a modos mais intensos de exploração de sua força de trabalho, característica marcante dessas sociedades⁶.

A posse de certificados escolares se constitui em meio, embora não essencial, de obtenção de postos de trabalho menos mal remunerados, em especial, em cenário marcado por alta concorrência e informalidade, inclusive em relação a atividades próprias a “trabalhadores intelectuais”, como as de áreas do setor de serviços, entre as quais, a educação.

Docência e reclassificação de diplomas: a situação do antigo “Curso Normal”

O “curso de formação para o magistério do ensino fundamental”, até hoje chamado de “Normal” é exemplo de reclassificação (desqualificação) de certificado escolar.

Desde as primeiras décadas do século XX, o “Normal”, transformado na ditadura militar em “formação para magistério”, se constituiu em espaço onde predominavam mulheres (muitas adolescentes), da tradicional ou nova pequena burguesia⁷.

Contudo, dado o processo de desenvolvimento capitalista brasileiro, se desencadearam progressivas mudanças na reprodução da posição de classe dos segmentos que tradicionalmente propiciavam a renovação de quadros do magistério. Para esses segmentos surgiram novos “futuros possíveis”, fazendo com que progressivamente o “Normal” não mais fosse “opção” de formação profissional para esses segmentos.

⁶ Sobre a superexploração da força de trabalho nas sociedades capitalistas dependentes, sobretudo as latino-americanas veja-se: Marini (1973), Luce (2018).

⁷ Empregamos a terminologia (tradicional e nova pequena burguesia) formulada por Poulantzas (1975) para caracterizar determinados segmentos sociais que são genericamente classificados como “classes médias”.

O desinteresse pelo “Normal” (e pelo magistério) é parte de mudanças nos sistemas de ensino acentuadas a partir dos anos 1980, mas já perceptíveis durante a ditadura militar.

Nos anos 1980 se consolida o processo de abandono pela pequena burguesia (e de camadas operárias) das redes estaduais e municipais de ensino⁸. Para a pequena burguesia, esse abandono configura reordenação de trajetórias em busca de distinção social, tornada possível pela transmutação geracional de capital econômica em capital cultural, com seus correspondentes efeitos econômicos como sublinha Bourdieu (2007).

Essa reordenação foi concomitante ao aumento das demandas das classes dominadas por escolarização. Por ser o educacional um campo subalterno, as respostas às pressões por escolarização tenderam a ser, na prática, classificadas por boa parte dos governantes como “gastos” e não “investimentos”, contribuindo para que o aumento dos quadros do magistério, necessários à maior oferta de ensino público, fosse acompanhado pela queda de rendimentos do magistério, propiciando processo de pauperização não revertido.

Afora esses fatores de ordem geral, mudanças na legislação educacional brasileira após a ditadura militar, sobretudo as exigências, embora não concretizadas, de universalização de formação universitária para todo o magistério, fizeram com que a oferta do “Normal” fosse cada vez menor.⁹. Existindo residualmente este curso se tornou estratégia profissional “reconvertida”. Seu certifica simbolicamente desqualificado.

Contrariamente ao conjunto do país, o Rio de Janeiro apresenta situação excepcional. A oferta do curso ainda é significativa. 95 escolas o oferecem¹⁰, com cerca de 20.600 alunos

⁸ Nesse sentido, veja-se Masson e Van Acker (2018).

⁹ Com exceção, absolutamente minoritária, de algumas raras escolas confessionais, os estabelecimentos particulares deixaram já por mais de trinta anos de oferecer esta modalidade de ensino.

¹⁰ Conforme dados da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, referentes ao ano de 2021.

matriculados, cerca de 3% do total de discentes do ensino médio da rede pública estadual.

Não discutiremos possíveis determinantes dessa situação. Apenas salientamos que nas escolas que oferecem o curso há resistências significativas para manter a oferta. somente “Esta é uma característica da escola em que foi desenvolvido a pesquisa que passamos a apresentar, cujo objetivo inicial era compreender um aparente paradoxo: o curso de “formação para o magistério” apresentava número expressivo de ingressantes, os quais depois comutavam a matrícula de “formação profissional” para a “formação geral”.

Mudanças discentes em uma antiga “Escola Normal de excelência”

A escola em tela é localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Foi construída nos anos 1950. Segundo Lima (2020), sua criação resultou de campanha por uma “Escola Normal” que atendesse aos anseios de famílias da região, evitando o deslocamento de suas filhas para a zona norte da cidade, local do Instituto de Educação.

Hoje “jovens da classe média da zona sul” não compõem o alunato da escola, que já não é só voltada para “formação de professores”. Os atuais alunos residem em diversos bairros da cidade, algumas até distantes da escola. Segundo seus relatos, a heterogeneidade quanto a locais de residência decorreria da qualidade atribuída à escola, manifesta no fato de não “faltarem de professores”¹¹; de resultados positivos no ENEM; de não estar em áreas de maior violência urbana e possibilitar formação profissional. Mesmo não sendo só voltada para a formação de professores, a modalidade a “identifica. O “projeto político

¹¹ Algo aparentemente inusitado, mas que constitui elemento importante na “escolha da escola”, dado que nem sempre escolas estaduais possuem corpo docente completo.

pedagógico” e as falas de estudantes e professores reafirmam a tradição dela ser uma “Escola Normal”.

Entretanto, apesar de certa “aura consagratória” de tempos anteriores, há significativa evasão dos estudantes matriculados no curso para formação de professores.

25 turmas são tradicionalmente formadas anualmente. 16 de “formação para o magistério”¹², sendo 7 de 1ª série; (230 alunos em média); 5 de 2ª série, (180 alunos) e 4 da 3ª série (140 alunos). Portanto só metade dos ingressantes conclui o curso. A 1ª série apresenta maior índice de reprovações (e desistências). Segundo estudantes e professores, as dificuldades de adaptação ao ensino médio e, principalmente, as exigências das disciplinas do curso de “formação de professores” seriam os motivos principais para a evasão.

As peculiaridades – e exigências - da “formação de professores” são desconhecidas pela maioria dos ingressantes, contrariando algumas de suas expectativas como é relatado pelos professores¹³. Também as expectativas de sucesso no ENEM sofrem os efeitos de não haver, concretamente, maior integração entre as disciplinas de “formação geral” (solicitadas no ENEM) e as específicas para a formação profissional, gerando incertezas quanto às possibilidades de ingresso no ensino superior¹⁴.

O trabalho de pesquisa e a pandemia

A definição da escola como universo de pesquisa ocorreu após a elaboração de instrumental conceitual para a compreensão dos

¹² As demais são para “formação geral”, sendo 4 destinadas à EJA, oferecida exclusivamente à noite.

¹³ Os pedidos de transferência ocorrem majoritariamente na passagem da primeira para a segunda série. Nesta última os estudantes ficam praticamente em tempo integral na escola, impedindo-os de trabalhar concomitantemente à escolarização, algo necessário para muitos.

¹⁴ Ações visando o estabelecimento de algum tipo de interdisciplinaridade provém de iniciativas pontuais de alguns professores, não havendo, de fato, projetos institucionais com tal objetivo.

“futuros possíveis” pelos estudantes, em especial influências do cotidiano escolar na formulação desses “futuros”. Além da situação paradoxal antes referida contribuiu para essa escolha a maior possibilidade de acompanhar sistematicamente seu cotidiano, por ser um dos autores nela professor¹⁵.

O instrumental teórico se constituiu a partir dos conceitos de Bourdieu como: campo social, *habitus* de classe, capital (em seus diversos tipos e formas), interesses, estratégias e trajetórias. Com base neste definiram-se ações iniciais da investigação (levantamento de dados sobre a escola e o alunato), hipóteses e instrumentos e técnicas de pesquisa (questionários, entrevistas “observação participante”).

Quanto à “observação participante” teve-se atenção especial aos riscos de idealizações do espaço pesquisado dada a condição institucional do observador, a fim de evitar o risco de expectativas subjetivas se sobreporem ao esforço analítico. Buscou-se empreender o trabalho contínuo de “objetivação” do “sujeito objetivante”, salientado por Bourdieu¹⁶. Preocupação similar se teve na formulação de questionários e entrevistas. Essas observações são importantes quando se desenvolve um estudo de caso, pois isto significa adotar uma opção metodológica fundamentada na interrogação sistematicamente de uma dada situação social de modo que se possa a partir de pequeno fragmento do social compreender as relações presentes em um campo, como sublinha Bourdieu (1989)¹⁷.

¹⁵ Descrição detalhada do processo de aproximação do universo de pesquisa e formulação do instrumental conceitual e emprego de técnicas e instrumentos de investigação são apresentadas em Rizzo (2021).

¹⁶ Nesse sentido, veja-se as considerações expostas em “O Senso Prático” (BOURDIEU, 2009) acerca de consequências negativas sobre o processo analítico do subjetivismo e do objetivismo, antinomia que atravessa a história das ciências sociais, bem como as concepções presentes em toda “sociologia espontânea”, as quais é preciso submeter a esforços analíticos de objetivação (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010; BOURDIEU, WACQUANT, 2012)).

¹⁷ Sobre o estudo de caso como possibilidade metodológica de apreensão de percepções de futuros possíveis de jovens das classes populares veja-se Masson

Como se tinha a intenção de acompanhar a trajetória dos estudantes sistematicamente por cerca de dois anos, o universo da pesquisa foi restringido aos da 2ª série. Assim, analisaríamos efeitos do fato de estarem em vias de serem habilitados ao magistério.

À definição do instrumental teórico e hipóteses preliminares seguiram-se as etapas posteriores do trabalho investigativo. As hipóteses consideravam possíveis efeitos das posições e *habitus* de classe dos estudantes; as ações de familiares e amigos além de impactos das experiências escolares, o que incluía as relações dos estudantes com todos os que foram – ou eram naquele momento – seus professores. Realizou-se o levantamento de dados sobre os alunos e a escola e elaborou-se o questionário para os estudantes. Ao mesmo tempo, observações sobre o cotidiano da escola, conversas informais com estudantes e professores foram anotadas em um “diário de campo”.

O questionário foi aplicado em novembro de 2019. Esta etapa foi precedida de reuniões com os estudantes, em se apresentou objetivos da pesquisa. A participação era voluntária. Cerca de cem estudantes (185 era o total da série), responderam ao questionário e, salvo exceções, manifestaram concordância quanto a serem entrevistados, informando formas de contato (e-mail ou WhatsApp), que se revelaram muito úteis depois. A partir de critérios como origem de classe (composição familiar quanto a atividades de trabalho e renda), local de moradia, escola de origem), escolarização de familiares, desejo de prosseguir os estudos, sexo, idade e motivos da escolha da escola, se pretendia delinear perfis dos estudantes a fim de possibilitar a escolha de futuros entrevistados.

A análise das respostas ao questionário, as entrevistas com os estudantes eram previstas para o ano seguinte. Porém ocorreu a pandemia e todos os procedimentos planejados tiveram que ser reavaliados, inclusive a própria continuidade do trabalho.

(2016).

Após meses de incerteza quanto ao curso da pandemia¹⁸ e se estabelecendo rotina mínima das atividades escolares por meio remoto, foi possível definir mais realisticamente sobre a continuidade da pesquisa, em especial, a realização de entrevistas. Essas foram feitas por contato telefônico após processo de reaproximação com os estudantes e verificação de possibilidades técnicas, o que implicou em nova “seleção” de entrevistáveis¹⁹.

Em vista desse quadro, as entrevistas só ocorreram no início de 2021, quando já tinham concluído o curso. Elas possibilitaram apreender as relações entre perspectivas de futuro, inclusive sobre inserção no magistério, e ações de familiares, amigos, professores e colegas de escola em meio a uma situação social inédita. Se buscava compreender como o *habitus* de classe, entendido como passível de transformações, definiria expectativas e estratégias, considerando o cenário da pandemia e a conjuntura econômica do país.

A análise das respostas ao questionário permitiu caracterização dos estudantes, possibilitando dividi-los em três grupos. Os estudantes, reafirmando a tradição do “curso Normal” ser um “feminino”, eram, em ampla maioria, mulheres (93%), com 17 ou 18 anos de idade (85%), denotando, por não haver maiores distorções na relação série/idade.

Quando da aplicação dos questionários, antes da pandemia, a expectativa de ingressar no ensino superior era muito alta (98%). 87% afirmavam que já tinham definido o curso pretendido. 42% escolhiam pedagogia ou licenciatura de ciências humanas. Não foi possível obter maiores dados sobre a permanência dessas expectativas, mas as entrevistas indicaram tendência expressiva a reavaliá-las.

Com relação o origem social se confirmava a tendência de alteração da composição do corpo discente do “Normal”. Em ampla maioria, pertenciam a famílias cujos responsáveis atuavam no setor de serviço embora em atividades de menor remuneração.

¹⁸ Ocorrendo inclusive adoecimento de um dos autores por efeito da pandemia.

¹⁹ Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados..

A renda familiar da maioria (88%) não ultrapassava 05 salários mínimos sendo que mais da metade das famílias (cerca de 60%) chegava somente a 03 salários mínimos²⁰. A posição de classe era sinalizada também pelo local de moradia. Embora residentes em diferentes bairros da cidade (20% nas zona norte e central, distantes da escola), a maioria morava nas zonas sul (40%) e oeste (37%), mas em áreas de menos valorizadas. Os moradores na zona sul em sua maioria residiam na comunidade da Rocinha e os da zona oeste também em áreas mais pobres. A posição de classe se manifestava pela escolaridade dos pais (em especial das mães, pois inúmeros não moravam com o pai) e pelas escolas em que cursaram o ensino fundamental.

Cerca de metade das mães (47%) concluíram a educação básica, com 16% também cursos superiores. Entre os pais, 33% concluíram a educação básica, com 18% também cursos superiores. A relação entre escolaridade dos pais e renda familiar sinalizava para prováveis efeitos do quadro de características recessivas que marca a economia brasileira nos últimos 07 anos, quando nem sempre tem ocorrido a inserção de agentes mais escolarizados em atividades de maior remuneração. Embora seja minoritária a presença de responsáveis mais escolarizados, isto vem a ser significativo quando se relaciona a escola em que cursaram o ensino fundamental, as motivações para a escolha da escola em que estavam e o grau de influência de familiares quanto às expectativas de futuro. A correlação desses aspectos foi fundamental na construção da tipologia dos estudantes.

Sintomaticamente 16% dos estudantes cursaram o ensino fundamental em escolas privadas enquanto 84% em escolas públicas (todas não federais). O percentual de ex-alunos de escolas particulares é praticamente idêntico aos percentuais de mães e pais com diplomas de cursos superiores. Quanto à escolha da escola, as respostas sinalizam para a influência mais ativa de familiares. Há

²⁰ No momento de aplicação dos questionários o salário mínimo brasileiro era de 998 reais.

significativa semelhança entre o percentual dos que afirmaram ter sido importante ou muito importante a ação da família na escolha da escola (57%) e percentual de responsáveis, sobretudo mães (47%) que concluíram o ensino médio; enquanto a influência de amigos foi considerada mínima para mais da metade (56%). Reafirma-se, assim, o sublinhado por Bourdieu (2003) sobre relações entre herança cultural familiar, fundamental na constituição dos dispositivos do *habitus* de classe, e características dos processos de escolarização.

A partir desses dados e observando-se as limitações impostas pela pandemia foram selecionados estudantes para as entrevistas. Com base na análises das mesmas e cotejando-se o quadro de respostas, construiu-se uma tipologia composta por tres grupos de estudantes que sinalizam para modos como os *habitus* de classe conformam visões de “futuros possíveis” e formulação de estratégias para a concretização dos mesmos. Procurou-se analisar como estudantes que eram agora possuidores de certificado que os habilitavam ao exercício do magistério no ensino fundamental consideravam tanto o certificado obtido - consequentemente sua escolarização – e a opção profissional de atuarem como professores.

Percepções de futuro e efeitos diferenciados do *habitus* de classe

Os estudantes, cuja análise dos discursos passamos a apresentar são expressões de grupos diferentes de alunos da escola. Embora todos pertencem às classes subalternas os modos como se colocam diante do futuro manifestam variações particulares no *habitus* de classe relacionados a suas trajetórias de vida.

O primeiro grupo se caracteriza por conceber o futuro como presente imediato. Distinto da construção idealizada e racionalizada do futuro que marca a pequena burguesia, a prática desses agentes se manifesta numa apropriação “direta” e não metódica do que as situações sociais oferecem. Suas ações se assemelham as de um *bricoleur*, um artesão que emprega os meios e materiais disponíveis para resolução de problemas postos à sua frente e assim sobreviver.

Matriculam-se na escola por três motivos: a tradição relativa ao “curso Normal”, a obtenção de uma formação profissional e a qualidade atribuída por resultados de seus alunos no ENEM serem superiores aos de outras escolas públicas estaduais.

Esse grupo é representado por Marina²¹, 18 anos, moradora da Rocinha. Escolheu a escola em função da família não permitir que se matriculasse em uma escola de formação técnica na área da saúde situada em local de grande violência. Frente a essa situação, pesquisou resultados de escolas estaduais no ENEM e isto a fez optar pela escola apesar da distância de sua casa. Também contribuiu para a escolha a possibilidade de ter uma habilitação profissional, mesmo que em área distinta daquela de seus interesses iniciais. Considerava que os professores contribuíam para “*pensar sobre o seu futuro*”. Embora o magistério não fosse sua opção preferencial nem descartasse tal ideia, desejava atuar de outro modo na educação. Relatou querer desenvolver com amigas projetos sociais na sua comunidade e que a pandemia lhe trouxe a oportunidade de iniciar trabalho remunerado próximo de casa: auxiliar crianças que estavam tendo ensino remoto. Afirmava que práticas aprendidas na escola, sobretudo em estágios, estavam sendo “*muito proveitosas*”. Apesar do receio de se contaminar, considerava a experiência “*proveitosa para os projetos futuros*”. Sobre a continuidade dos estudos, disse ser essa sua vontade, mas que o ensino remoto durante a pandemia a tinha desestimulado e não via grandes possibilidades de sucesso quanto a ingressar no ensino superior: “*talvez para o futuro*”. Estava indecisa sobre a opção de curso superior, “*talvez uma licenciatura*”. Afirmou não se arrepender em nenhum momento de ter optado pela escola, mas estava incerta quanto ao futuro. No momento procurava continuar com a atividade no ensino de crianças próximas de casa. Na prática, estava se tornando uma “*explicadora*”, atividade informal bastante comum em áreas populares urbanas. Marina encarna segmento de jovens das classes subalternas que veem a escola como meio de

²¹ Todos os nomes de estudantes são fictícios.

capacitação para uma futura atividade profissional mas que dados os dispositivos de seu *habitus* de classe somente responder ao que lhes é apresentado de imediato. Assim como uma impossibilidade a fez trocar a saúde pela educação, ao sair da escola ela ingressa rapidamente na informalidade. Responde às necessidades do presente, ainda que idealize “projetos futuros” cuja concretização não é objeto de efetivo planejamento.

O segundo grupo se caracteriza pela percepção ilusória sobre a apropriação de capital simbólico e por dificuldades em formular estratégias relativas ao presente. É exemplificado por Paula, 18 anos, moradora de bairro distante da zona oeste. Como é comum a este grupo, ingressou na escola por influência ou mesmo imposição de familiares. No caso de Paulo, seu ingresso decorreu de ações de uma irmã que tinha estudado na escola. Embora formada, a irmã não atuava como professora, mas tinha sido “auxiliar” em escola particular. Disse que não tinha maior interesse pelo curso, mas a família acreditava que este era “*uma boa opção de futuro*” por proporcionar formação profissional. Nesse sentido, a escola é considerada um meio de obtenção de capital cultural simbólico e econômico. “*Ter o “Normal” é mais do que só ter “o ensino médio*”, mesmo quando o magistério não esteja em seu horizonte profissional, pois como relatou a permanência na escola foi produto de pressões familiares. Assim, curso passou a ser algo “*menor e passageiro*”. Só no final viu “*algumas coisas interessantes*”. Esta atitude frente ao curso não foi acompanhada de qualquer estratégia que viabilizasse a continuidade dos estudos em superior, embora relatasse desejar “*fazer arquitetura*” e se “*via uma arquiteta no futuro*”. Quando perguntada se tinha tido alguma experiência, inclusive de trabalho, próxima ao curso pretendido, disse que não. Sua única experiência de trabalho (informal) tinha sido, até a pandemia, a de recreadora de festa infantil e que o estágio fôra útil para ensinar a “*lidar com as crianças*”.

Deve-se observar um aspecto do grupo exemplificado por Paula: o hiato entre futuro idealizado (“*quero ser arquiteta*”) mais próprio a segmentos situados acima na hierarquia social - como frações da

pequena burguesia - e a efetivação de estratégias para concretizar o “futuro esperado”. Como o jovem filho de imigrante morador da periferia parisiense, entrevistado por Bourdieu (2003), que mesmo reconhecendo as limitações da escola em que se encontrava para proporcionar o capital cultural necessário às suas aspirações de ascensão social, antevia que por algum imprevisto mágico concretizaria seus sonhos. Conforme Bourdieu assina, agentes dotados de determinado *habitus* de classe (como Paula e o jovem parisiense), *“do mesmo modo que os subproletários que, como ele, estão quase que totalmente desprovidos de controle sobre o presente e sobre o futuro, ele não queira senão tentar permanecer neste estado de incerteza que o impede precisamente de dominar a duração”* (BOURDIEU, 2007, p. 489):

O último grupo, minoritário na escola, é constituído por membros de camadas pauperizada da pequena burguesia, cujas famílias são dotadas de maior capital cultural (e até social), mas desprovidas de capital econômico. Se matriculam na escola para terem o certificado do ensino médio e poderem tentar ingressar na educação superior. Não descartam o magistério no ensino fundamental como possibilidade, inclusive como fonte de recursos momentânea, mas não o tem como expectativa definitiva de “futuro possível”.

Este grupo é representado por José, 18 anos, morando desde o início da pandemia com um familiar em bairro próximo ao centro da cidade. Antes morava com os pais na zona sul, tendo cursado o ensino fundamental em escola privada. Por motivos financeiros a família não pode mais mantê-lo na rede privada e José se matriculou na escola porque esta não está em área de violência e ser relativamente próxima à sua casa. Formação profissional ou qualidade do ensino não foram fatores considerados.

Com a pandemia a situação familiar se agravou mais ainda e José foi morar com o irmão do padrasto: *“Vim para a casa do meu tio para facilitar um pouco a condição econômica”*. Esse fato aparentemente sinalizava para um contínuo processo de mobilidade social descendente, manifesto de início na incapacidade de ser mantida estratégia familiar de proporcionar

capital cultural por meio da escolarização em escola privado. Contudo, o tio se tornou grande referencial para José. Além de sustentá-lo financeiramente, com orientações precisas o motivou a não abandonar a escola (José pensava em trabalhar em função das dificuldades familiares), a participar de cursos *on line* e de todo tipo possível de atividade que o preparasse para o ENEM e outros processos seletivos. “*Meu tio de certa forma abriu meus olhos, me botou pra cima.*”. José pretendia ingressar no curso de psicologia (UERJ) e não descartava cursar uma licenciatura da área das ciências humanas. O discurso de José celebrava a possibilidade de apenas estudar, motivada e promovida pelo tio. Uma situação nem sempre comum: “*Teve muitos amigos meus que tiveram que começar a trabalhar, pessoal da minha turma*”.

A ação do tio manifesta a ocorrência, mesmo que não planejada em detalhes, de estratégias familiares para a constituição de “*futuros possíveis*” de caráter ascensional, objetivamente concretizáveis, cujo sucesso somente é possíveis por efeito de dispositivos internalizados anteriormente, conformadores do *habitus* de classe do agente. Antes da crise financeira da família, o prognóstico de José seria, mediante escolarização na rede privada, a reprodução de sua posição de classe ou mesmo alguma mobilidade ascendente. A intervenção do tio “*substituiu*” ações de outros familiares (mãe e padrasto). A situação conjuntural insatisfatória foi superada com algum sucesso graças à intervenção direta de um agente próximo, sinalizando para perspectiva de futuro não somente mais favoráveis como concretizáveis, ao contrário do vivenciado pelos representantes dos outros grupos.

O discurso de José sinalizou por diversos momentos aspectos da perspectiva familiar sobre a escolarização. Possivelmente por ter evitado um declínio social mais agudo, sua visão sobre suas experiências na escola era bastante positiva, detalhadas com precisão, sobretudo quanto aos anos em que as atividades foram presenciais. Mesmo a percepção da formação concluída difere das de Marina e Paula. Para José a formação obtida “*abria possibilidades*” e apontava para investimentos futuros. “*Uma oportunidade, né? Eu*

posso trabalhar com isso, eu não sei o dia de amanhã, vai que futuramente eu possa virar um professor em qualquer área que seja. ensino fundamental, médio, faculdade.”.

Ainda sobre José deve-se destacar experiências vivenciadas, com efeitos sobre a constituição de seu *habitus*, incomuns para a maioria de seus colegas de escola. José participava, inclusive durante a pandemia, de equipe de polo aquático de um clube, algo raro em meios populares. Novamente o tio agiu como importante incentivador, possibilitando que José permanecesse na equipe. Essa atividade não era somente a prática de um esporte. Ela possibilitava a presença de José em espaços socialmente mais heterogêneos quanto ao pertencimento de classe do que o do espaço escolar. As práticas sociais que se estabelecem entre os participantes do esporte, , as origens de classe dos atletas e o contexto que envolve esse esporte podem produzir efeitos reordenadores no *habitus* de classe de agentes como José, contribuindo, mesmo indiretamente, em formulações mais positivas sobre si mesmo.

Considerações finais

A escolarização como forma de mobilidade social é diuturnamente apresentada nas sociedades capitalistas, , especialmente para as classes subalternas.

No entanto, os discursos dos estudantes que foram objeto deste trabalho, mesmo podendo ser considerados “bem sucedidos”, pois concluíram a educação básica, sinalizam, inclusive quando não claramente explicitada, para o predomínio de incertezas quanto ao futuro. Incertezas que a escolarização recebida parece não conseguir responder à altura, sobretudo diante da dramaticidade do cenário da pandemia, agravado pela inesatez e irresponsabilidade do governo brasileiro de extrema direita.

Mesmo se considerarmos possibilidades menos desfavoráveis no grupo representado por José, a concretização das aspirações

desses estudantes esbarram em obstáculos reais, inclusive por força de características dos *habitus* de classe que são portadores.

Nas respostas dos estudantes sobre futuro, suas experiências escolares e mais particularmente os efeitos de ações dos professores foram de algum modo mencionados, principalmente nas falas de José. Marina e Paula ressaltaram mais “aspectos práticos” referentes aos estágios, úteis em trabalhos informais aos que se vincularam. Essa presença percebida de forma rarefeita, exceto novamente em José, cujo capital cultural herdado familiarmente o aproximava mais do *ethos* escolar, salienta as dificuldades de professores e demais agentes institucionais para realizar estratégias planejadas, não somente pontuais, visando objetivos precisos quanto à formação escolar, como também compreender de modos menos ingênuos o espaço em que estão inseridos e, por consequência, tornar possíveis ações que, mesmo em grau menor, produzam efeitos assemelhados àqueles resultantes da socialização familiar, ainda que, por vezes, em sentido inverso. Em outras palavras, empreender um agir que reconhecendo os dispositivos dos *habitus* de classe de seus alunos venha objetivamente se contrapor a consequências da dominação de classe que incide sobre o alunato predominante nas redes públicas de ensino. Deve ser ressaltado que o *habitus* de classe, elemento central para a reprodução ou mudança das relações sociais, é um “*sistema de disposição aberto, que está incessantemente diante de experiências novas, logo, incessantemente afetado por ela. É duradouro, não imutável*” (BOURDIEU *apud* BONNEWITZ, 2003, p. 90).

Referências

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.
BOURDIEU, P. (coord.). **A Miséria do Mundo**. 5. ed. Tradução de Mateus S. Soares Azevedo *et al.* Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. Classificação, Desclassificação, Reclassificação. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org.). **Escritos de Educação**. 11. ed. Tradução de Aparecida Joly Gouveia *et al.* Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Una Invitación a La Sociología Reflexiva**. Tradução de Ariel Dillon. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LIMA, F. S. Quando “ser professor” servia às elites: A escola normal Ignácio Azevedo do Amaral. (1950-1970). **Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 60, p. 322-344, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/10519/7434>. Acesso em: 12 jul. 2021.

LUCE, M. S. **Teoria Marxista da Dependência: Problemas e categorias. Uma Visão Histórica**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MARINI, R. M. **Dialoética de la Dependencia**. México: Ediciones Era, 1973.

MASSON, M. A. C. **Campo Educacional, Magistério e Modernidade: A Situação dos Professores na Sociedade Brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGE/UFRJ, Rio de Janeiro, 1997.

MASSON, M. A. C. **Experiências Escolares de Jovens de Classes Populares e Construções do Futuro**. Relatório de Pesquisa, apresentado à Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação e ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação

Comparada como requisito para conclusão do Estágio de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2016.

MASSON, M. A. C; ACKER, M. T. V. V. Experiências escolares de jovens de classes populares e construções de futuro. **Debates em Educação**, [s.l.], v. 10, n. 20, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/4055>. Acesso em: 12 jul. 2021.

POULANTZAS, N. **As Classes Sociais no Capitalismo de Hoje**. Tradução de Antonio Roberto Neiva Blundi. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RIZZO, V. R. **Formação para o Magistério e Perspectivas de Futuro**: Um Estudo sobre Expectativas Profissionais de Jovens Estudantes de uma “Escola Normal” do Município do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2021.

Escola da Terra, das Águas e da Floresta: um projeto de formação continuada de educadores e educadoras do campo nas escolas de classes multisseriadas na Amazônia Amapaense

Pedro Clei Sanches Macedo¹
Ramofly Bicalho²

Introdução

A presente pesquisa é um estudo investigativo e empírico a respeito das políticas de educação do campo e a formação dos professores que atuam em escolas com classes multisseriadas, com destaque ao Programa Escola da Terra implementado no Estado do Amapá – Amazônia – Brasil, através do projeto intitulado: “Escola da Terra, das Águas e da Floresta”, coordenado pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP em parceria com Secretaria de Estado da Educação do Amapá, secretarias municipais de educação e Ministério da Educação. Enquanto demanda local e nacional, contempla a formação dos educadores das escolas com classes multisseriadas e escolas quilombolas, como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), pautando os desafios enfrentados pelas escolas do campo para assegurar o direito à escolarização de crianças, jovens e adultos camponeses. Para tanto, apresento um breve recorte da Tese de Doutorado em Educação intitulada “Políticas Públicas em Educação do Campo Amazônia Amapaense: o Programa Escola da Terra na formação continuada de professores de escolas com classes

¹ Doutor em Educação/PPGEduc (2022). Técnico em Assuntos Estudantis do IFAP. Email: pedroclei@hotmail.com

² Doutor em Educação/UNICAMP. Docente do PPGEduc e do DECAMPD/IE/UFRRJ. E-mail: ramofly@gmail.com

multisseriadas”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A oferta de formação de professores das escolas do campo no Brasil, em especial para aqueles que atuam em classes multisseriadas, é ainda escassa, em meio a um contexto de contradições e desencontros políticos e administrativos para a consolidação de políticas públicas de educação do campo. Diante desse desafio, é de extrema importância, que políticas de formação continuada, como o Programa Escola da Terra, sejam analisadas no contexto em que são inseridos, identificando os caminhos percorridos desde sua elaboração e articulação com o movimento de Educação do Campo, a organização curricular proposta pelas universidades, a autonomia das escolas do campo, a metodologia e o processo de avaliação, levando em consideração seus tempos e espaços.

É importante destacar, que o Programa Escola da Terra, como política pública, mobiliza um grande número de educadores e educadoras do campo, responsáveis pela educação escolar dos estudantes das escolas públicas campesinas, além de gestores estaduais e municipais e as instituições públicas federais, responsáveis pela formação. A formação continuada exige a aplicação de novas diretrizes que permitam aos educadores do campo desconstruir noções e concepções aprendidas em sua formação inicial. Esta problemática nos impulsiona a refletir sobre a formação de professores que atuam em escolas multisseriadas na perspectiva da educação do campo, enquanto política pública.

É uma pesquisa sócio-histórica de caráter qualitativa que se insere na categoria de pesquisa bibliográfico-documental e pesquisa de campo a partir do levantamento de informações e entrevistas com os sujeitos envolvidos que darão um caráter qualitativo no campo científico. Por este motivo, a realização de pesquisas sobre a formação de professores que atuam em escolas multisseriadas, tem oportunizado aos pesquisadores: observar, acompanhar, dialogar e apoiar os educadores e educadoras que atuam nessas escolas, identificando e denunciando as condições de

abandono e precarização que nelas ainda predominam, reconhecendo e contribuindo com as experiências que os professores, estudantes e integrantes das comunidades camponesas têm efetivado para enfrentar as condições adversas que configuram a realidade educacional presente nessas escolas.

1. Educação do Campo e políticas de formação de professores de escolas multisseriadas: caminhos para a superação da lógica capitalista

A construção inicial de um projeto de qualificação de professores das escolas multisseriadas no Brasil nasce num contexto de profundas transformações na lógica de acumulação do capital no meio rural, representada pelo modelo agrícola baseado no agronegócio, que diz respeito a uma aliança entre os grandes proprietários de terra, o capital estrangeiro e o capital financeiro. Nesta conjuntura, vários países latino-americanos empreenderam mudanças entre a década de 1980 e 1990 para responder ao novo contexto econômico, político e cultural que se configurava. Para Gonçalves (2009, p. 23)

Tais mudanças foram, em grande parte, induzidas pelas agências multilaterais de fomento, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que proveram, por meio de empréstimos, os recursos para realizar a reforma do Estado, bem como para o desenvolvimento e reformulação de programas sociais e políticas públicas, desde que estivessem de acordo com os seus preceitos, ou seja, atendessem às condicionalidades cruzadas com o FMI e seu programa de ajuste estrutural para os países muito endividados.

Com isso, novas formas de organização dos sistemas educacionais brasileiros são desenvolvidas como consequência de uma série de programas implementados com o objetivo de expandir o acesso à educação, definida, em grande parte, pelos organismos multilaterais que financiavam sua implementação através de políticas de financiamento, de avaliação, currículo e formação de

professores compreendidas entre os teóricos da educação como a versão neoliberal da globalização (GONÇALVES, 2009).

Uma das primeiras iniciativas de política pública implementada pelo Estado brasileiro para as escolas com classes multisseriadas no Brasil foi o Programa Escola Ativa (PEA), desenvolvido a partir de 1997, no marco de um convênio com o Banco Mundial (BM), com o objetivo de melhorar o rendimento de alunos de classes multisseriadas rurais, a partir da formação de professores e da melhoria da infraestrutura das escolas. O PEA foi elaborado a partir da experiência do Programa Escuela Nueva (PEN), desenvolvido na Colômbia na década de 1970 e replicado em diversos países da América Latina na década de 1980. A experiência na Colômbia foi parâmetro para a construção da proposta no Brasil, em 1996, por meio do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola). A proposta metodológica deste programa foi fundada nos princípios escolanovistas, inspirados nas obras de Pestalozzi, Herbart, Dewey, Freinet, Makarenko e Montessori, consolidando-se como modelo internacional de reforma para educação no meio rural, exclusivamente para as classes multisseriadas (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010; D'AGOSTINI et al, 2012).

As primeiras discussões para implantação do PEA, ocorreu em maio de 1996, quando técnicos do Projeto Educação Básica para o Nordeste (Projeto Nordeste) do MEC e dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo BM a participar, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia “Escuela Nueva - Escuela Activa”, que tratava da socialização da experiência formulada por um grupo de educadores colombianos. Após essa iniciativa, em agosto de 1996, foi realizado em Brasília, um seminário, coordenado por um representante da “Fundación Volvamos a la Gente” – instituição que foi responsável pela implementação da metodologia na Colômbia – que reuniu a partir do Projeto Nordeste todos os secretários de educação e diretores de ensino dos estados da região nordeste a fim de conhecerem e decidirem sobre a adesão da proposta (AZEVEDO, 2018; D'AGOSTINI et al, 2012).

Segundo as definições do MEC, o PEA foi criado para auxiliar o trabalho educativo nas classes multisseriadas das escolas rurais, com o objetivo de aumentar nível de aprendizagem dos alunos; reduzir a repetência e a evasão; e elevar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), a partir da formação de professores e melhoria na infraestrutura dessas escolas. A implantação estratégica do PEA no Brasil, ocorreu em 1997, em escolas da Região Nordeste, cujas primeiras experiências foram implementadas nos estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí, com assistência financeira do Projeto Nordeste/MEC e, posteriormente, o programa foi ampliado para as demais regiões no marco de um convênio com o BM.

O PEA foi uma estratégia metodológica implementada inicialmente pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso e que continuou no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, destinado às escolas com classes multisseriadas, ou escolas de pequeno porte, em local de difícil acesso, com baixa densidade populacional, com apenas um professor, na qual todas as séries/anos estão agrupadas numa mesma sala de aula.

A formação de professores das classes multisseriadas ocorreu num processo gradativo de estruturação ao longo dos anos. Entretanto, foi passível de inúmeras críticas por estudiosos, por ser sido considerada, por muitos, como uma ação isolada desde sua origem e apresentada aos estados e municípios como um pacote educacional com pouquíssimos diálogos entre o contexto das escolas multisseriadas e os sujeitos, individuais e coletivos, do campo. (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010). Em decorrência, especialmente, das referências de base neoliberal, com raízes no pragmatismo e nas concepções escolanovistas e neoconstrutivistas, o Programa Escola Ativa teve dificuldades em atender as necessidades de base teórica do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

Em 1999, quando o Projeto Nordeste chega ao final, o PEA se vincula ao Fundescola e suas ações de implementação foram disseminadas nas regiões que compunham a Zona de Atendimento Prioritário (ZAP) do referido programa. De agosto de 2004 até

setembro de 2006, mesmo com a criação da Secretaria de Alfabetização e Diversidade SECAD/MEC, o PEA permaneceu na estrutura do FNDE – agência que faz a gestão dos recursos do MEC advindos do Banco Mundial. Somente no decorrer de 2007, o PEA passou a ser gerido pela SECAD³, momento em que foram encerradas as transações com o Banco Mundial, e o MEC assume o programa com recursos próprios, expandindo-o a todas as regiões do país.

Em 2008, com o término do Fundescola, o PEA é transferido para a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC/SECAD), incorporando-o às ações da Política Nacional de Educação do Campo, diante da necessidade de avaliação e reconfiguração do programa, uma vez que as diretrizes propostas pela CGEC expressavam uma proposta de política pública construída com a participação coletiva de diferentes sujeitos, situados em diferentes lugares na dinâmica social. (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010).

Neste sentido o PEA foi assumido pela SECAD como ação prioritária para a educação básica no campo e as IES foram convidadas a participar das iniciativas nos Estados e municípios, juntamente com as secretarias de Educação, o que possibilitou um aprofundamento das críticas à proposição teórico-metodológica do Programa. Assim, a partir de 2008, o PEA é reformulado, em meios aos debates e críticas ocasionados pela incorporação dos princípios, conceitos, metodologias e práticas da articulação que estavam sendo construídas nas Conferências Nacionais “Por Uma Educação Básica do Campo” (1998) e “Por uma Educação do Campo” (2004), Conferências Estaduais, criação de fóruns e redes estaduais e municipais, publicações e instalação de comissões nos órgãos públicos para acompanhar, discutir, avaliar e propor ações no âmbito das políticas públicas para a educação do campo no Brasil. Com uma nova configuração, o PEA passou a ser disponibilizado para todos os

³ Em maio de 2011, via decreto, acrescentou-se o eixo “inclusão” à SECAD, introduzindo em seu leque de ações as atribuições antes alocadas na Secretaria de Educação Especial (SEESP). Assim, a SECAD torna-se SECADI.

municípios brasileiros na perspectiva de apoiar os sistemas estaduais e municipais na melhoria das escolas multisseriadas, com o fornecimento de recursos pedagógicos e de gestão. As universidades foram convidadas a atuarem como parceiras na execução do processo formativo (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010).

Por conseguinte, o PEA é incorporado em todos os municípios brasileiros a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na perspectiva de apoiar os sistemas estaduais e municipais, com o objetivo de melhorar a educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo recursos pedagógicos e de gestão. Nesse contexto, os municípios deveriam aderir ao programa por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e as universidades foram convidadas a atuarem como parceiras na execução do processo formativo (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010). Vale ressaltar que apesar das IES terem assumido o compromisso com a formação Escola Ativa – Adesão 2008, somente em 2009 receberam as informações reais acerca da quantidade de municípios e de escolas que aderiram ao Programa e a própria operacionalização do programa foi sendo apresentada nos módulos de formação dos formadores no decorrer dos anos 2009 e 2010. Apesar da aprovação dos projetos pela SECAD e pelo FNDE o recurso é liberado sempre com um ano de atraso (FONEC, 2011).

Em 2011, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) publica uma nota técnica sobre o Programa Escola Ativa. Esta nota apresenta uma análise crítica com o objetivo de avaliar a continuidade do Programa, a partir das diferentes posições sobre multisseriação e o contexto da sua implantação na América Latina (FONEC, 2011). Esse relatório foi fundamental para o redimensionamento de novas propostas construídas no contexto de institucionalização do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e, conseqüentemente, da criação do Programa Escola da Terra, em substituição ao Programa Escola Ativa.

Segundo Costa (2016) a reformulação do PEA foi uma tentativa de adequá-lo às diretrizes legais e pedagógicas da educação do campo no Brasil. Mesmo que tenha o embasamento da

legislação educacional brasileira no Projeto Base, foi difícil perceber a participação dos movimentos sociais nas discussões e elaboração da nova proposta, deixando espaço para as críticas no tocante ao movimento de Educação do Campo, que defende uma construção mais democrática que considere as diversidades de cada região e as experiências junto as comunidades rurais e movimentos sociais.

Portanto, a continuidade do PEA não foi assegurado frente à fragilidade das políticas públicas educacionais do Governo e à profunda crise que vive os Estados em decorrência do sistema capitalista. A regulamentação via decreto não assegurou o programa como política pública permanente. Tanto a SECADI, quanto as IES participantes, cientes destas consequências, propuseram reformulações na base teórico-metodológica do PEA, buscando fundamentação nas teorias críticas da educação, evitando a reprodução de conteúdos desconexos da realidade do campo. Além do mais, o PEA não atingiu um grau de reformulação nacional capaz de identificá-lo com os fundamentos da Educação do Campo que tem sua identidade relacionada às lutas sociais pela reforma agrária e por outro modelo de desenvolvimento econômico no campo (FONEC, 2011).

Como evidenciamos nessa avaliação, houve a necessidade de redimensionamento e reconceituação do programa. As primeiras mudanças começaram a ser discutidas a partir da aprovação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA, com a finalidade de avançar para uma política pública efetiva e ampliada, de formação inicial e continuada de professores do campo da educação básica em sua real demanda enquanto conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implantação da Política Nacional de Educação do Campo. O que ocasionou, por conseguinte, com a criação do “Programa Escola da Terra” como uma de suas ações.

2. A experiência do Projeto Escola da Terra, das águas e da Floresta na Amazônia Amapaense: desafios e perspectivas

O Programa Escola da Terra, instituído pela Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013, com umas das ações do Pronacampo, se desenvolve mediante regime de colaboração: União (MEC/SECADI) e Universidades Federais, Estados e Municípios (secretarias de educação) e Escolas (diretores e professores), considerando os demais setores e agentes envolvidos diretamente no processo. O manual do Programa Escola da Terra traz a seguinte definição:

A Escola da Terra é ação constante do Eixo nº 1 do PRONACAMPO e busca promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades. O atendimento às escolas do campo e escolas localizadas em comunidades quilombolas incluídas na ação Escola da Terra se dá em turmas compostas por estudantes de variadas idades e dos anos iniciais do ensino fundamental (Classes Multisseriadas), fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural [...] A participação de cada ente federado dar-se-á mediante o aceite ao Termo de Adesão à Escola da Terra (MEC/SECADI, 2013)

De acordo com a proposta do Programa Escola da Terra, seus objetivos são: : 1) promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas; e 2) oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.

Na implementação do Escola da Terra em cada Universidade Federal, houve a necessidade da construção de um projeto específico para o curso de formação continuada que pudesse atender as necessidades locais e regionais. Os projetos são elaborados pela equipe de formação composta por professores vinculados à área de educação do campo, em articulação com as redes estaduais e movimentos sociais. Para a realização da

formação continuada junto aos educadores/as das escolas do campo, cada instituição organiza um curso de aperfeiçoamento, com carga horária total mínima de 180, divididos em períodos formativos, denominados: Tempo-Universidade (TU) que se constitui em encontros presenciais executados pelas instituições formadoras, com exigência de frequência ao curso, ministrado em carga horária entre 90 a 120 horas; e Tempo-Comunidade (TC) que são períodos formativos, realizados em serviço e acompanhados pelos tutores, com carga horária entre 60 e 90 horas. A soma da carga horária dos dois períodos formativos deve totalizar, no mínimo, 180 horas. (MEC/SECADI, 2013).

O Escola da Terra no Amapá foi pactuado pelo governo estadual, por meio da Secretaria de Educação, e executado no período de dezembro de 2017 a dezembro de 2018, pelo Núcleo de Educação do Campo (NEC), como representante Estadual, articulado com os representantes das secretarias municipais de educação dos municípios de Macapá e Mazagão, tendo como instituição federal formadora, a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em atendimento as orientações da Portaria nº 579 de 2 de julho de 2013, que institui o Programa Escola da Terra e a Resolução nº 38 de 8 de outubro de 2013, que estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Escola da Terra, disciplinando o processo de execução e orientações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/MEC para melhor condução da ação nos Estados e Municípios.

Na Amazônia Amapaense optou-se por apresentar um nome específico para o projeto de curso, que ampliaram o conceito de “Escola da Terra” para “Escola da Terra, das Águas e da Floresta”, por entender que os sujeitos do campo são diversos e pertencentes a diferentes territórios. É importante destacar que construir um projeto de formação na perspectiva de Educação do Campo, significa formar educadores e educadoras do campo para atuarem em diferentes espaços educativos, com diferentes sujeitos e diferentes histórias. Para Arroyo (2013) é preciso reconhecer que

todo conhecimento é uma produção social, pautada em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento, como forma de superar as visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Isto é, reconhecer que há uma “pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos” (idem, p. 117).

O reconhecimento da pluralidade e diversidade dos sujeitos do campo, é um pré-requisito para compreender por que as vivências dos educandos e dos educadores, as experiências, das lutas, do trabalho e da condição docente são desprestigiadas e ignoradas, não apenas nos currículos, mas também nas políticas públicas de valorização profissional (ARROYO, 2013, p. 117). Por este motivo, compreendermos que a construção do projeto de formação do Escola da Terra, se direciona para reconhecer a diversidade de experiências e de conhecimentos e a diversidade de sujeitos do campo na Amazônia Amapaense (formadores, coordenadores, gestores, educadores/educadoras), que também carregam suas experiências e conhecimentos, de seus diferentes territórios: da terra, das águas e das florestas. Assim explica o coordenador do Escola da Terra no Amapá:

O nosso Escola da Terra aqui no Amapá, virou o Escola da Terra, das Águas e Florestas, porque a gente se preocupou em tentar atender as demandas e as especificidades dos professores dentro da heterogeneidade amazônica. Nós atendemos professores das regiões de assentamentos que mexe com agricultura familiar onde a identidade principal são agricultores familiares que mandam seus filhos para as escolas do campo. A gente tem muito essa coisa do ciclo da roça, da planta, da colheita, das sementes, da feira, todo esse complexo da Agricultura Familiar. Então a gente considerou isso e preparamos um núcleo ao redor da capital Macapá e nas comunidades do entorno do Pacuí para tentar atender essa relação da

“Educação com a terra”. Mas a gente tem as florestas e áreas ribeirinhas, onde a tônica se dá mais baseado no extrativismo, principalmente nas regiões dos castanhais, das grandes árvores, onde a escola do campo tem outra identidade, outro perfil. Então com o município do Mazagão que foi uma das redes que a gente atendeu, a gente pensou uma *“Escola para a Floresta”*; uma oferta que considerasse os tempos do extrativismo vegetal das florestas [...] E também aqui na Amazônia, as águas precisam ser consideradas. A gente vive numa região onde o ciclo das águas, as marés, as cheias, representam um componente constitutivo da vivência das populações ribeirinhas. Então a gente pensou também um núcleo ao redor das comunidades do Bailique que é um arquipélago, bem próximo do Oceano onde a gente montou a *“Escola das Águas”*. A gente teve também essa preocupação de considerar esse entorno, considerar esse universo próprio das famílias que fazem a pesca, a pesca do camarão, que trabalham com açaí, que hoje é uma cadeia produtiva que traz um impacto muito grande na vida das comunidades. (coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

O Projeto de formação continuada na Amazônia Amapaense foi pensado, portanto, a partir da diversidade ambiental, produtiva, cultural e territorial identificada no território amapaense, que no caso específico dos territórios rurais, se constitui pela *“inter-relação entre Terra, Água e Floresta* como referência na constituição das identidades individuais e coletivas dos sujeitos, como campos de interação, resistências e lutas pela produção familiar na agricultura, na pesca e no extrativismo, e pelo lugar em que vivem” (HAGE et al, 2018, p. 124). Por este motivo, o projeto de formação foi desenvolvido considerando a realidade amazônica em 3 polos distintos: 1 - **Polo Educação do Campo**: atendeu a rede estadual com professores de diferentes municípios e assentamentos centralizados na capital, Macapá; 2 - **Polo Educação das Águas**: atendeu a rede municipal de Macapá, com foco nas comunidades ribeirinhas e no arquipélago do Bailique na comunidade de Vila Progresso - Bailique; 3 - **Polo Educação da Floresta**: atendeu a rede municipal de Mazagão com foco nas reservas extrativistas do sul do estado do Amapá, no município

de Mazagão. Esta foi umas das diferenças marcantes no Programa Escola da Terra se compararmos com o Programa Escola Ativa: a necessidade de atender a diversidade dos sujeitos do campo por território.

O foco do projeto Escola da Terra, das Águas e das Florestas foi criar condições de melhoria, acesso e permanência dos alunos ao serem atendidos por profissionais em suas comunidades e escolas do campo nos seus diferentes territórios, considerando a realidade regional da Amazônia Amapaense, assumindo a identidade enquanto sujeitos da terra, das águas e da floresta e, subsequentemente dando destaque para o fortalecimento do ensino e aprendizagem aos alunos em suas comunidades, seja do campo, em territórios quilombolas e ou áreas ribeirinhas, voltada para a compreensão da realidade local e social do povo campestre.

Contudo, os desafios foram grandes, tanto da parte da instituição formadora e coordenação estadual da ação quanto para os profissionais contemplados pela formação, principalmente quanto ao deslocamento e logística para acomodação dos cursistas das áreas mais distantes, devido a distância regional em que as escolas campestres amapaenses estão situadas. A equipe técnica das redes de ensino buscou diversas possibilidades para atender os profissionais em formação durante o TU no que concerne o deslocamento do professor para participação do curso de formação continuada e também no TC durante as visitas *in lócus* dos tutores para realização do assessoramento pedagógico junto aos professores. O deslocamento dos agentes envolvidos no projeto Escola da Terra, das Águas e da Floresta se deu através de transporte terrestre a partir de veículos oriundos de várias localidades de difícil acesso, e pelo transporte fluvial da capital Macapá para diversas localidades das áreas ribeirinhas dos diferentes municípios.

Sobre a realização das formações no Tempo Universidade os coordenadores locais do programa Escola da Terra, descrevem como ocorreu essa organização e apontam algumas dificuldades:

Dentro do Tempo-Universidade, a Unifap vinha atuando com a equipe de formadores, fazia toda aquela formação e levava as incumbências das atividades que tinha que ser realizada no Tempo-Comunidade. Os encontros aconteceram na Unifap, outros também na própria localidade, na região do Pacuí, no Bailique, no Mazagão, e Macapá numa escola da rede estadual, que agregava alguns municípios pela dificuldade. [...] No Tempo Universidade tinha a semana de formação, depois vinham com as atividades para aplicar, executar as atividades com os cursistas. (Coordenadora estadual do Programa Escola da Terra/Amapá, 2021).

A gente desenvolveu o processo de formação em aproximadamente um ano. A gente teve atraso de cronograma por dificuldades da gestão financeira, mas desde o início do lançamento até a culminância no nosso segundo Seminário Estadual tivemos mais ou menos um ano de trabalho com os 4 núcleos. [...] Eles tinham um período que ia aproximadamente dois a três meses para desenvolver o seu Tempo-Comunidade, o seu aprofundamento e as suas práticas. No retorno a gente fazia uma socialização no início da semana de formação (Coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

A elaboração de projetos interdisciplinares, denominados “Projetos Vivenciais” foi uma das propostas apresentadas pelos formadores aos professores que atuam em escolas com classes multisseriadas. Os professores no TU ao trabalharem a caracterização da escola do campo e uma diversidade de atividades que pudessem retratar a realidade de cada comunidade - produção de mapas (cartografia social), contação de histórias, paródias, registros através de desenhos, relatos de experiências - elencaram diversas possibilidades/temáticas que auxiliariam na construção de um projeto interdisciplinar, que pudesse ser colocado em prática no TC. É o momento de realizarem a pesquisa de sua realidade, de registro de experiências, de prática exitosas que permitam a troca de conhecimentos, buscando elementos teóricos e práticos para a elaboração dos projetos de intervenção a serem desenvolvidos de

forma coletiva entre os professores cursistas e com a participação dos alunos, pais e a comunidade local.

O Programa Escola da Terra ao trabalhar com a alternância pedagógica entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade teve um papel importante na formação dos professores de escolas do campo a partir de uma proposta metodológica que possibilitasse uma reflexão sobre a prática pedagógica, favorecendo uma intervenção mais próxima da realidade e estimulando o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. sem necessariamente que o professor tivesse que se distanciar de seu trabalho por um período longo de tempo. É neste período formativo que os professores buscam relacionar a aprendizagem construída no Tempo Universidade com a realidade de cada território amazônico, constituindo-se como um importante espaço de articulação e consolidação de “velhos” e “novos” conhecimentos, propiciando o diálogo entre os saberes.

Sobre a alternância pedagógica, utilizada como proposta metodológica de formação no Programa Escola da Terra, o coordenador comenta:

Então a gente desenvolveu a alternância dos tempos e espaços e foi também uma opção que trouxe muita riqueza para execução da proposta, porque quando eles [professores] voltaram para etapa subsequente, os trabalhos deles eram muito ricos, eram coisas que tinham brotado do aprofundamento teórico que eles tinham realizado e da experimentação prática que tinham vivenciado no seu cotidiano do trabalho. Então essa opção da Alternância Pedagógica, possibilitou uma riqueza na questão da formação que a gente avaliou como muito positivo, muito fundamental para atingir os objetivos de ofertar uma educação qualificada pra esses sujeitos (Coordenador da formação continuada do Programa Escola da Terra/Amapá/UNIFAP, 2021).

Para Hage *et al* (2018) essa articulação entre tempos e espaços formativos através da Alternância Pedagógica cultiva um vínculo permanente entre os conhecimentos que a ciência produz e as questões contemporâneas que envolvem a vida e o trabalho dos

sujeitos do campo, centrando o processo pedagógico no princípio da práxis, ao articular teoria e prática. Ou seja, é preciso compreender que a realidade pode ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada.

Considerações Finais

A organização da formação continuada “Escola da Terra, das Águas e das Florestas realizada através da alternância pedagógica com módulos em tempos e espaços diferenciados, criou condições para o desenvolvimento de um processo formativo que possibilitasse o diálogo com a experiência numa perspectiva dialética, promovendo a interação entre diferentes realidades vivenciadas pelos professores cursistas, tanto no TU como no TC, através de estratégias de troca de experiência e socialização das atividades desenvolvidas pelos professores em suas respectivas turmas.

Algumas dificuldades encontradas pelos coordenadores, formadores, tutores e professores cursistas, como hospedagem, transporte, descentralização de recurso, não impediram que a programação prevista Projeto Escola da Terra, das águas e da Floresta (Seminários, Tempo Universidade, Tempo Comunidade, projetos vivenciais, socialização de experiências, etc.) fosse realizada com a presença marcante dos educadores e educadoras do campo dos diferentes territórios.

Entendemos que toda política pública ao longo de sua construção, como é o caso da formação continuada de professores de escolas do campo com classes multisseriadas, desde o Escola Ativa até o Escola da Terra, tem seus percalços e dificuldades, e somente quando há um processo contínuo de avaliação/autoavaliação consciente e crítica, por parte dos gestores, educadores, instituições e movimentos sociais que essas políticas buscam se afirmar com uma política pública permanente ou então sua descontinuidade, seja como iniciativa governamental, ou como iniciativa dos próprios movimentos sociais e instituições de formação.

O Programa Escola da Terra, como política de formação docente de escolas com classes multisseriadas e quilombolas, através da alternância pedagógica, representa no território amapaense, um projeto ainda em construção, que deu um primeiro passo, com a oferta de uma primeira edição em 2018 e 2019, recebendo uma avaliação muito positiva dos gestores, formadores, tutores e professores cursistas, mas que ainda precisa se solidificar como uma política de continuidade, principalmente por não ter alcançado todos os professores das redes de ensino municipal e estadual que atuam nas escolas do campo.

Nessa tessitura, a formação continuada de educadores/educadoras a partir do curso de aperfeiçoamento Escola da Terra, das Águas e da Floresta, é parte construtiva e fundamental para a formação humana, social e cultural. As experiências dos diferentes sujeitos, nos diferentes territórios das Amazônias, foram ricas e produtivas, constituindo-se como fio condutor da formação nas diferentes áreas do conhecimento (linguagem, alfabetização, matemática, ciências naturais, história, agroecologia, entre outras), tendo um papel decisivo na discussão das categorias educação do campo, território, diversidade e heterogeneidade com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas com turmas multisseriadas que não possuem formação na área (MENDES; SILVA e REIS, 2020).

Referências

- ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, Márcio A. **Pesquisa em avaliação de políticas públicas e o Programa Escola Ativa: 20 anos depois**. Curitiba: CRV, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 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, 2010.

COSTA, Heliadora Georgete Pereira. **Políticas públicas de educação: um estudo sobre os programas federais de educação para o campo no Amapá**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – UNIFAP, Macapá, 2016.

D’AGOSTINI, Adriana *et al.* Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 315-325.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica**. Brasil, 18 abr. 2011.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej *et al.* (org.). **Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

MENDES, D. M.; SILVA, E. C.; REIS, M. Cartografia Social como metodologia para formação de professores do campo: uma experiência a partir do Arquipélago do Bailique. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [s.l.], v. 17, n. 48, p. 362-382, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Projeto base: Programa Escola Ativa**. 2. ed. Brasília, DF, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi). **Manual de Gestão: Programa Escola da Terra**. Brasília: SECAD/MEC, 2013. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf. Acesso em: jul. 2021.

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

O rap como educação antirracista: diálogos entre a *Crítica da Razão Negra* e os Racionais MCs

Luana Alana Mendonça de Lima¹

Adriana Carvalho Lopes²

Em função da racialização como critério-base do desenvolvimento econômico-social da sociedade ocidental, sobretudo a partir da “criação do Negro” e do entrelaçamento da escravização com projeto capitalista (“devir-negro”), o filósofo contemporâneo Achille Mbembe elaborou os conceitos necropolítica/necropoder. Neste ensaio, correlacionamos conceitos desenvolvidos por esse filósofo camaronês com perspectivas produzidas por rappers brasileiros. Articulamos as problemáticas levantadas pelo conceito de raça, construído por Mbembe em sua obra *Crítica da Razão Negra* (CRN), com a performance narrativa do grupo Racionais MCs. Para dialogar com Mbembe, trazemos dos MCs Racionais as questões enfrentadas pela população racializada negra no contexto brasileiro; questões trazidas no conjunto de sua obra sobretudo como denúncia e diagnóstico de uma sociedade estruturalmente construída sobre o racismo. Entendemos a cultura hip hop como uma agência de letramento (STREET, 2014), ou seja, uma forma de reescrever a realidade e o mundo por meio da qual a juventude negra e periférica enfrenta as mazelas sociais e sobrevive culturalmente. Assim, tendo como ponto de partida a CRN, apesar do delírio da criação europeia de raça/racismo, e considerando-se os percalços enfrentados na (re)construção de nossas identidades, enfatizamos o rap como compromisso político-social. Mais do que artistas, Mano Brown

¹ Mestranda em Educação/PPGEduc. E-mail: ludec7@gmail.com

² Doutora em Linguística/Unicamp. Docente do PPGEduc e do DES/IM/UFRRJ. E-mail: adrianaclopes14@yahoo.com

(Pedro Paulo Soares Pereira), Ice Blue (Paulo Eduardo Salvador), Edi Rock (Edivaldo Pereira Alves) e KL Jay (Kleber Geraldo Lelis Simões) são pensadores urbanos, agentes de letramento cuja obra contribui efetivamente para o desenvolvimento de reflexões e de estratégias para lutarmos contra a aplicação do necropoder. Mbembe e Racionais são críticos do sistema e dos algozes que fazem funcionar a necropolítica no cotidiano, através da produção massiva do ódio, da indiferença e da constante reativação do medo da morte. A revolução dos Racionais está na centralidade do discurso que, desde os anos 80, olha e dialoga conosco, pretos e pobres, para estarmos sempre atentos ao sistema vigente, reivindicando e reavivando nossa autoestima e inclusão. Afinal, a exclusão que se realiza pelo racismo representa pragmaticamente a condição de existência da organização necropolítica. É por isso, portanto, que nós, racializados e negros, e nossos aliados, também racializados, precisamos ocupar cada espaço do mundo, conscientes da necessidade de encontrar/desenvolver modos de enfrentar, subverter, reinventar e criar maneiras de (sobre)viver.

Neste sentido, é imprescindível frisar que a sociedade está atrelada às problemáticas relações de inimizade, detentoras do desejo de apartheid (separação e enclave), fincadas no contexto necropolítico de extermínio promovido e provocado por uma sociedade racista, permeada por indiferença e ódio (MBEMBE, 2017, p. 71). Considerando o processo de formação do Estado brasileiro, não podemos deixar de lembrar que as relações coloniais são fundamentalmente relações racializadas, não apenas aos indivíduos, mas também à língua, religiões e conhecimentos (MIGNOLO, 2005, p. 17). A língua é o meio para se constituir performativamente pessoas, culturas, conhecimentos; a língua é, portanto, racializada, e paralelamente racializa o mundo do qual ela faz parte e se constitui (NASCIMENTO; PINTO, 2022, n.p.).

Refletindo sobre as mazelas que constituem a sociedade brasileira, é importante ressaltar que a cidade é o local da reprodução da força de trabalho, onde o conflito central de luta se dá entre movimentos sociais urbanos em contraposição ao Estado

(D'ANDREA, 2013, p. 38). Partindo desta perspectiva, a performance narrativa do grupo de rap Racionais MCs é nosso ponto de partida para discorrer e tematizar o contexto necropolítico em um Brasil que estabeleceu a naturalização geopolítica da barbárie sobre corpos classificados como matáveis. Nesta penosa lógica, estão entre nós, também, diversos fornecedores de violência não governamental, constatando, então, que o Estado não exerce exclusivamente o poder de morte: nós, enquanto sociedade, também o fazemos (MBEMBE, 2016, p. 139). Basta um olhar atento para os diversos textos que circulam no novo cotidiano de uma rede tecnológica repleta de *fake news*; ou quando falsos médicos conseguem adentrar no Sistema Único de Saúde provocando a morte de pessoas; quando policiais humilham, batem e matam aqueles que judicialmente deveriam, no máximo, ser presos; quando a figura central do país fomenta deliberadamente o machismo, a misoginia, homofobia, transfobia, o racismo, fascismo, enfim, a destruição total da dignidade humana; quando a sociedade corrobora com o negacionismo científico e propaga teorias da conspiração, incentivando, dentre outros, a não vacinação de adultos e crianças, fazendo ressurgir doenças há muito erradicadas – situação agravada pela pandemia Covid-19, quando, com nossa circulação física e geográfica, impedida, a mobilidade semiótica chama atenção para os crescentes índices de miséria, desemprego e perda de direitos humanos, previdenciários e trabalhistas. A população de rua aumenta assustadoramente de norte a sul do país, defensoras/es dos direitos humanos são executadas/os, assim como a população negra, indígena, transgênera, feminina e pobre. (JESUS; MELO, 2022, n.p.).

É no contexto de um mundo em que a morte avança predatoriamente sobre a vida que a necropolítica surge como esse tipo peculiar de organização do poder. Na contemporaneidade, a morte deliberada encontra justificação, sobretudo, na economia. Materializada pelos Estados, a lógica outrora exclusivamente colonial emerge e se reatualiza em diversos espaços do mundo, sobretudo nas periferias do planeta, principalmente nos países

marginalizados – refiro-me aqui ao Sul Global, isto é, regiões periféricas, semiperiféricas e países do sistema mundo moderno, que foram denominados de Terceiro Mundo, após a Segunda Guerra Mundial (SANTOS, 1995, pp. 506-519) – onde as práticas coloniais não só deixaram marcas, como muitas vezes nem sequer chegaram a ser efetivamente extintas. Uma vez inseridos no capitalismo neoliberal, Mbembe observa um efeito ainda mais devastador, explicado através do conceito de devir-negro do mundo: mazelas anteriormente aplicadas aos colonizados, agora, atravessam qualquer fronteira, se espalhando e alcançando a humanidade como um todo, numa espécie de neoracialização, criando cisões não só pela cor da pele, mas também em função de configurações sociais [favelados, imigrantes, população carcerária, religiosos de matrizes não-cristãs, população LGBTQIAP+ etc].

[...] A violência do capital aflige agora, inclusive, a própria Europa, onde vem surgindo uma nova classe de homens e de mulheres estruturalmente endividados. Mais característica ainda da potencial fusão do capitalismo e do animismo é a possibilidade, muito distinta, de transformação dos seres humanos em coisas animadas, em dados digitais e em códigos. Pela primeira vez na história humana, o nome Negro deixa de remeter unicamente para a condição atribuída aos genes de origem africana durante o primeiro capitalismo (predações de toda a espécie, desapossamento da autodeterminação e, sobretudo, das duas matrizes do possível, que são o futuro e o tempo). A este novo carácter descartável e solúvel, à sua institucionalização enquanto padrão de vida e à sua generalização ao mundo inteiro, chamamos o *devir-negro do mundo*. (MBEMBE, 2014, p. 18).

Na esteira do processo do devir-negro, novas configurações de populações racializadas passaram a viver sob condições essencialmente destinadas à morte, ao medo, à indiferença, com pouca ou nenhuma expectativa para além de uma vida miseravelmente empobrecida, em constante embate. Neste sentido, vai-se universalizando e normalizando vivências atravessadas pela violência: tornou-se corriqueiro que as pessoas estejam sob a mira

de armamentos de guerra, com suas casas invadidas a qualquer hora do dia ou da noite, vendo corpos serem empilhados e desaparecimentos “inexplicáveis” acontecerem.

Esse tenebroso contexto foi prenunciado de diversos modos, dentre os quais o Massacre do Carandiru, em 1992, que sintetizou pungentemente o pior cenário da sociedade brasileira. Poucos anos mais tarde, em 1997, Racionais MCs lançariam o álbum *Sobrevivendo no inferno*, denunciando o que ainda hoje permanece em estado de drástica piora: em 2022, um governo que fomenta a miséria, incentiva a detenção em massa e promove o genocídio da população negra e pobre. Neste sentido, portanto, entendemos a performance dos Racionais acionando a linguagem como própria ação, como tratam Austin (1962) e Butler (1997), visando, dentre muitos aspectos, conscientizar a população sobre as amarras necropolíticas, na tentativa de impedir novos massacres.

Assim, a performance narrativa, isto é, atos linguísticos reiterados, que condensam uma historicidade e assumem significados culturais locais em relação às estruturas sociais mais amplas (LOPES, 2011, p. 77) do grupo de rap mais importante do país, talvez do mundo, repercutiu para muitos de nós, pobres, pretos, periféricos, como a mais objetiva convocação para enfrentarmos o racismo, o neofascismo e todas as demais faces que o necropoder seja capaz de produzir. Apesar do regime institucional enfatizar a uniformidade nas práticas de comunicação, tentando marginalizar e silenciar pessoas que não correspondem às normas capitalistas que intensificam a exclusão (BLOMMAERT, 2007, p. 13), práticas de letramento como a que o rap propicia estão ativamente presentes e provocando muito barulho. Ao longo dos anos 1980, mas sobretudo no início dos anos 90, a mensagem de sobrevivência e reconstrução da nossa autoestima ecoou para nunca mais retroceder. O movimento hip hop fez universidade nas ruas do Brasil, e o rap dos Racionais tornou-se paradigma da intelectualidade orgânica periférica, possibilitando o tensionamento de diversas questões cruciais no âmbito da sociedade.

Neste sentido, a obra dos Racionais é imprescindível também para contestar a colonialidade do poder/saber (QUIJANO, 2005). O grupo efetivamente impulsiona a linguagem na construção de práticas sociais que causam efeitos na sociedade, combatendo veementemente atos de fala performativos (AUSTIN, [1962] 1990) como os discursos sobre a miscigenação, o mito da democracia racial, o racismo, a branquitude, entre outros que estruturaram e ainda estruturam a sociedade brasileira em suas relações sociais.

Neste sentido, dentre as mais diversas formas de enfrentamento, resgate e (re)criação, o rap é, sem dúvida, um dos compromissos cruciais nessa jornada de reconhecimento do processo histórico. O movimento hip hop é uma revolução sociocultural, fruto da diáspora africana, e, como tal, busca a quebra de paradigmas através da música (rap), da dança (break), da pintura (grafite/pixação), da moda e do ativismo. Seja no Norte ou no Sul Global, trata-se de um estilo de vida culturalmente adaptado aos contextos periféricos em que se desenvolvem, no qual “a luta do hip hop por reconhecimento se torna uma exigência” (DARBY; SHELBY, 2006, p. 63), para que, apesar das condições de opressão, nosso legado e dos nossos antepassados se mantenham acesos, objetivando um futuro afirmativo, sobretudo para a juventude urbana negra latinoamericana. Através da cultura hip hop podemos reafirmar aquilo que Aimé Césaire anunciou sobre a desumanização do “homem” por meio do processo de colonização³.

³“Se de minha parte recordei alguns detalhes dessas horríveis carnificinas, não é, de nenhuma maneira, por deleite sombrio, mas porque penso que não nos desfaremos tão facilmente dessas cabeças de homens, dessas colheitas de orelhas, destas casas queimadas, dessas invasões godas, deste sangue que fumega, dessas cidades que se evaporam no fio da espada. Esses fatos provam que a colonização, repito, desumaniza o homem mesmo o mais civilizado; que a ação colonial, a empreitada colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo do homem nativo e justificada por esse desprezo, tende inevitavelmente a modificar aquele que a empreende; que o colonizador, ao habituar-se a ver no outro a besta, ao exercitar-se em tratá-lo como besta, para acalmar sua consciência, tende objetivamente em transformar-se ele próprio em besta. Esta ação, este golpe

Como nos ensina Emicida (2016, p. 6) “O hip hop é um código aberto de compartilhamento, como uma sociedade de cientistas, evoluímos e colaboramos para que os próximos deem continuidade ao que foi iniciado muito antes de nós”. De acordo com essa perspectiva, o rap é, etimologicamente, ritmo e poesia, como também, revolução por meio das palavras. Movimento, cultura, manifestação, compromisso político-social. Nas palavras de Teperman:

O rap se apresenta como uma música que não só está no mundo como pretende transformá-lo. Trata-se de uma opção teórica pela imbricação de estética e política. Esta característica faz com que aspectos biográficos do artista sejam relevantes para a apreciação de suas produções. (2015, p. 98).

O rap tem sido crucial na formação social e organização política de uma enorme parcela da população brasileira, relatando a realidade da periferia, bem como da atual conjuntura político-social do Brasil e do mundo, descrevendo, transmitindo, inventando e reinventando processos culturais baseados tanto em questões locais, quanto universais. “Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros.” (*Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, 2004, p.14.) Sendo assim, de Racionais MCs a Tasha e Tracie, não faltam exemplos de voz ativa, fonte de empoderamento e representatividade, mas sobretudo de crítica e enfrentamento a esse *sistema obtuso*⁴ baseado na *boca de lobo*⁵ da racialização.

Dois de novembro, era Finados
Eu parei em frente ao São Luiz do outro lado

devolvido pela colonização, era importante assinalar.” (CÉSAIRE, 2020, p. 25).

⁴Criolo & Tropkillaz, *Sistema Obtuso*, 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gMcbiuNYnQY&ab_channel=Criolo>.

⁵Criolo, *Boca de Lobo*, 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jgekT-PEb6c&ab_channel=Criolo>.

E durante uma meia hora olhei um por um
E o que todas as senhoras tinham em comum?
A roupa humilde, a pele escura
O rosto abatido pela vida dura
Colocando flores sobre a sepultura
Podia ser a minha mãe
Que loucura
Cada lugar, uma lei, eu tô ligado
No extremo sul da Zona Sul tá tudo errado
Aqui vale muito pouco a sua vida
Nossa lei é falha, violenta e suicida
Se diz que, me diz que, não se revela
Parágrafo primeiro na lei da favela
Assustador é quando se descobre
Que tudo deu em nada e que só morre o pobre
A gente vive se matando, irmão, por quê?
Não me olha assim, eu sou igual a você
Descanse o seu gatilho, descanse o seu gatilho
Entre no trem da malandragem, meu rap é o trilho
[...]
Procure a sua paz
[...] Malandragem de veade é viver⁶

Referências

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução de Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BLOMMAERT, J. **Grassroots Literacy: Writing, identity and voice in Central Africa**. London: Routledge, 2007.

BUTLER, J. **Excitable speech: a politics of the performative**. New York: Routledge, 1997.

⁶ Racionais MCs, Fórmula Mágica da Paz, 1997. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9nUHK06-bX4&ab_channel=RacionaisTV>.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 2. ed. Apresentação de Cláudio Antonio Ribeiro. Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 2020.

CRIOLO. **Boca de Lobo**. São Paulo: Oloko Records, 2018.

CRIOLO. **Sistema Obtuso**. Produção: Tropkillaz. São Paulo: Oloko Records, 2021.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. **A formação dos sujeitos periféricos: Cultura e Política na periferia de São Paulo**. São Paulo: FFLCH/USP, 2013.

DARBY, Derrick; SHELBY, Thommie. **Hip hop e a filosofia**. Tradução de Martha Malvezzi Leal. São Paulo: Madras, 2006.

EMICIDA. Apresentação. *In: Hip Hop Genealogia*. Ed. Piskor. Tradução e comentários de Mateus Potumati. Apresentação por Emicida. São Paulo: Veneta, 2016.

JESUS, Dánie Marcelo; MELO, Glenda Cristina Valim. **Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade**. [S.l.]: Mórula Editorial, 2022. [Edição do Kindle].

LOPES, Adriana Carvalho. **Funk-se quem quiser: no batidão negro da cidade carioca**. Rio de Janeiro: Bom texto, 2011.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. **Arte & Ensaios – Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes**, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, n. 32, dez. 2016.

MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.

MIGNOLO, W. D. **The idea of Latin America**. Oxford: Blackwell, 2005.

NASCIMENTO, André Marques; PINTO, Joana Plaza. Continuidades e transformações das ideologias raciais em ideologias linguísticas. *In: JESUS, Dánie Marcelo; VALIM, Glenda Cristina . (org.). Linguística aplicada, raça e interseccionalidade*

na contemporaneidade. [S.l.]: Mórula Editorial, 2022. [Edição do Kindle].

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RACIONAIS MCs. **Sobrevivendo no inferno.** 1 LP. Cosa Nostra, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition.** Nova Iorque: Routledge, 1995.

STREET, B. **Letramentos Sociais.** *Abordagens Críticas do Letramento, na etnografia e na educação.* Trad: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editora, 2014.

TEPERMAN, Ricardo. **Se liga no som: as transformações do rap no Brasil.** São Paulo: Claro Enigma, 2015.

Da construção decolonial dos saberes: movimentos de escrita-memória da LEC/PRONERA/UFRRJ¹

Fabírcia Vellasquez Paiva²
Aloísio Jorge de Jesus Monteiro³

*E tudo enfim nesta noite que não termina nunca, enseada escura
onde a memória é âncora e luz...*

Carlos Heitor Cony

Cony nos permite abrir este artigo retomando a ideia da memória – e da construção de um memorial por seus sujeitos – como algo, por si só, complexo e dialético. Como um instrumento, compreendido por nós, de conquista, de ocupação de um espaço específico – não-dado – sua elaboração é, ao mesmo tempo, nas palavras do autor, ‘âncora e luz’, como elementos, se não antagônicos, ao menos ilustradores de duas cenas. De um lado, a necessidade de relativa ancoragem para se alcançar a luz da memória; de outro, a ideia de um referencial memorialístico que, por ser âncora fluida e provisória nas/das lembranças, permite a luz dos acontecimentos por quem os narra.

Este artigo é fruto da tese produzida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e

¹ Ao longo deste artigo, utilizaremos a sigla LEC/UFRRJ não apenas como um acróstico da construção Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; mas, sobretudo, por se tratar também de parte importante do que vimos aqui defendendo: a construção de uma memória formativa própria, por outras bases [decoloniais] de saberes, no plural, com a constituição de uma identidade docente também característica daquele Curso, na ocasião da primeira turma.

² Doutora em Educação/PPGEduc (2018). Professora do DTPE/IE/UFRRJ. E-mail: fabriaciavellasquez@yahoo.com.br

³ Doutor em Educação/UFF. Docente do PPGEduc e do DECMSD/UFRRJ. E-mail: aloisio.monteiro@yahoo.com

Demandas Populares, em que também me permiti forjar como discente e como docente. Na ocasião do doutoramento, ainda como estudante, pude pesquisar e socializar minhas inquietações, junto ao meu colega-professor-orientador, sobre uma turma que vivenciamos com muita entrega e força, ambos como docentes: a primeira turma de licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Ainda como mestre em educação, pude experimentar com esse grupo de estudantes – ainda em um formato de turma piloto para um Curso elaborado por um convênio (LEC/PRONERA)⁴ – a oportunidade de atuar junto às Oficinas de Texto, com produções mais “livres”, tal como a proposta dos Cadernos Reflexivos⁵, em que poderiam registrar, ao longo de sua formação na UFRRJ, suas trajetórias e seus percursos formativos, em registros também memoriais.

Tendo, pois, a memória como um dos elementos que – a partir da experiência vivida e relatada – pode levar à reflexão crítica dos sujeitos, deparamo-nos com a proposição deste escrito: a discussão sobre a colonialidade/decolonialidade do conhecimento, por nós atribuída como saberes. Do saber diferente, esse mesmo por vezes nem sequer considerado, é que continuaremos essa viagem metodológica também em outro rumo do bilhete por nós assumido desde a partida. A partilha, pois, de saberes, nos deslocaria a mais dois movimentos. O primeiro deles seria a consideração de que há muitos saberes, pluralizados, em diálogo e em ação não verticalizada de “quem detém” e de “quem (ainda) não detém”, incluindo-se, neste ponto, efetivamente o saber produzido pelos estudantes. O segundo, e numa ordem apenas didática, seria a

⁴ O Edital PRONERA/2009, por um convênio entre a Universidade e o INCRA, foi elaborado em parceria com os movimentos sociais e sindicais do campo e a representação dos povos tradicionais.

⁵ Nestes Cadernos, nossa “materialidade” de pesquisa neste artigo, se misturavam, pela concepção científica tradicional, tanto índices de uma escrita “acadêmica”, quanto experiências da vida naquele território universidade. Ao longo deste estudo, apresentaremos essa produção apenas como o nome Cadernos.

destituição da própria ideia de conhecimento adjetivada a um universo específico como a ciência. de metodologia.

Ademais, queremos principalmente destacar o que se torna o ponto crucial da diáspora que problematizamos: o deslocamento entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), como proposta metodológica da Pedagogia da Alternância, também assumida por essa primeira turma, quando do ingresso à UFRRJ. 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).

Essas idas e vindas entre a Universidade e os locais de origem dos estudantes, não apenas dentro do período letivo, de maneira prevista pelo currículo, mas como marca integrante da própria formação, representa, assim, mais um processo diaspórico que se institui pela decolonialidade dos saberes. Longe, portanto, de “unir” ou de “aproximar” o saber científico e o saber da terra, nos acrescenta, como discussão, a formalização de outros saberes recolocados ao debate pelos povos tradicionais, e que se legitima justamente no espaço acadêmico. Essa formação diferenciada e composta de muitos saberes questionadores de um único – ou restrito – conhecimento legitimado, nos provoca a olhar para cada semestre letivo da primeira turma da LEC, via Cadernos Reflexivos, com outra urgência: a de não ser mais possível compreender, nos escritos de estudantes de nível superior, uma ação que não os reflita, como pesquisadores-autores de suas ideias, apesar de, contraditoriamente, as instituições de pesquisa, como a Universidade, exigirem tal postura de seus alunos. O deslocamento entre TE e TC tem, pois, nos mostrado exatamente como se faz

possível outra perspectiva de formação – seja por um fluxo de deslocamento geográfico-espacial, seja por um fluxo de pensamento autorreflexivo.

A partir de muitas metodologias aplicadas em diferentes contextos de pesquisa, Vygotsky, no início do século XX, publica seu importante estudo sobre a relação proximal entre pensamento e linguagem. Sobre a linguagem escrita, esclarece se tratar de uma função linguística diferente da oralizada, em dois principais aspectos: tanto na estrutura quanto na função principal. Distante das motivações imediatas, na escrita cada sujeito precisa justamente (re)criar os personagens e a situação de fala para, através uma representação, conseguir atingir o ato comunicativo que, por sua vez, estará ainda mais distante da situação real que se quis/intentou comunicar. Sem considerar o processo histórico de amadurecimento do discurso, a intelectualidade, para ele, é reificada, objetificada, passando a ser diminuta como algo que não apresenta muito a significar. Esse ponto da obra de Vygotsky é fundamental para o que vimos discutindo sobre decolonialidade⁶ dos saberes, pois já nos permite discutir que a chamada ‘construção intelectual’, por fazer parte de uma estrutura de um tipo de conhecimento, não se constitui, a priori, como maior, melhor, ou tampouco com níveis de organização de pensamento mais coerentes ou precisos.

O conceito de pensamento verbal de Vygotsky (2008) vem justamente demonstrar a importância de se considerar a capacidade do ser humano de aproximar pensamento e linguagem na organização da realidade em que se vive. Mais do que priorizar do discurso oral, ou do escrito, ou, dos dois – e de nenhum,

⁶ É preciso, aqui, já um destaque: nossa proposta decolonial em nada tem relação com a *teoria pós-colonial*. Isso porque, nesta teoria os estudos são constituídos pelo colonialismo, em experiência estruturante ao colonizador e ao colonizado; a decolonialidade, com a qual dialogamos e problematizamos, se efetiva justamente pela fissura aberta pela colonialidade, e, em especial, a partir de vivências que se materializam *na* e *a partir da* América Latina pela ruptura de um pensamento colonizador em geral de origem europeia.

inclusive – a intelectualidade do modo de se dizer algo, as contribuições do autor se materializam no sentido de tratar as duas faculdades inerentes aos sujeitos como em sendo, ambas, auxiliadoras – ou mentoras – das narratividades presentes em cada experiência vivida.

Experimentar o experiencial, no entanto, requer que trabalhemos o outro elemento apresentado: a (auto)reflexão⁷. O ato de se permitir (auto)refletir, via linguagem, é, ao mesmo tempo, ingrediente e condição para os relatos de experiência. Afinal, partimos do princípio de que esses escritos, nos Cadernos, não foram construídos aleatoriamente de maneira tão descuidada – por mais que muitos possam ter sido elaborados despretensiosamente. Desde a seleção vocabular, portanto, até a estrutura do texto, passando pelas lembranças intencionadas à tensão inscrita das linhas, há, nessas escolhas, continuidades e pausas (auto)reflexivas – mais uma vez, agora pela linguagem: o que se quer, o que se pode, o que se deve ali escrever.

A (auto)reflexão, portanto, assume dois vieses. É o produto possível da aproximação entre pensamento e linguagem, de um lado; e é, além disso, instrumento produtor de significados, pelos sujeitos de fala, de outro. Tais pontos não são excludentes, mas representam as possibilidades de apropriação da linguagem por um terceiro elemento não inerente – a (auto)reflexão – que pode ser construído pelas instituições de formação, mais do que qualquer outro aspecto, ou habilidade/competência. E, dentro da experiência e da memória, estão a linguagem, o pensamento e a (auto)reflexão. Conceitos que, juntos, vêm nos colocar diante de outra perspectiva de educação inclusive – mais pautada na possibilidade efetiva da identidade dos sujeitos, diante de uma concepção instituída de curso, e revista pelas falas deles. Trataremos, assim, da segunda

⁷ Vimos abordando a (auto)reflexão como um processo que pode ter envolvido a reflexão de todos os sujeitos ou de alguns, daí a ideia de (auto)fazer, entre parênteses, que pode incluir o sujeito de fala, em todos os momentos, ou não.

proposição metodológica pautada em alguns preceitos da Pedagogia decolonial.

Precisamos, no entanto, esclarecer alguns conceitos que tomaremos para nossa nova proposta. O primeiro deles é o pensamento decolonial, antes mesmo de chegar à educação⁸ definida, ou em definição, por essa direção. Mais do que uma (nova) ideologia, apresenta-se como um projeto intelectual crítico que, independentemente do recorte de fala, busca a investigação da modernidade/colonialidade latino-americana. Partindo, pois, de uma resistência aos espaços e aos territórios historicamente dominados pelo “conhecimento único”, como os eixos geográficos dominantes e, na América Latina, também as universidades (como centros reprodutores desse conhecimento eurocentrado), o pensamento decolonial requer que lembremos, uma vez mais, da necessidade de construção e de luta por saberes emancipatórios.

Esses saberes de resistência, que estão para além do academicamente cunhado, têm, por objetivo, evidenciar o nascimento de outra direção científico-social que se constrói na luta, pela não-negação de enfrentamento em relação a qualquer forma de invisibilidade e de preconceito com o outro diferente. Estabelece, assim, um movimento contra o epistemicídio⁹, como expressão máxima do fim da ciência inclusiva, integradora. Ou, ainda nas

⁸ Embora o pensamento ou ação decolonial tenha, nos processos de (re)educação, a principal atividade conceitual.

⁹ Muitos autores vêm adotando o referido conceito, mas, aqui, queremos trabalhar com o defendido por Boaventura de Sousa Santos (especialmente na recuperação do conceito realizada em sua publicação conjunta de 2009) em cuja defesa recai a ideia de extermínio de saberes, no plural, e de culturas, pluralizadas, que não apenas não são aceitas, como, por não serem assimiladas, são suprimidas pela cultura ocidental que se apresenta com o monopólio do conhecimento. Nossa escolha de diálogo se justifica por entendermos, tal como o autor, que o movimento de se criar um padrão de produção, nas universidades, com extremo ‘rigor’ e ‘excelência’ *também* linguísticos pode, em verdade, ser trabalhado para ocultar outros pensamentos e outras ações dissidentes. Concordamos, em suma, por compreender o epistemicídio como mais um subproduto do projeto de colonialismo científico.

palavras de Santos (2009), contra o “pensamento abissal” que não apenas nega o Outro, mas o coloca em lugar de não pertença, de total exclusão para “além das linhas do pensamento”, donde sua existência jamais possa ser lembrada ou anunciada. Assim:

La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas. Por tanto, no es de sorprender la afición de los agentes coloniales de apagar la luz y, a la vez, de imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos —hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, etc. (WALSH, 2017, p. 26).

Tal como Cony na epígrafe, Catherine Walsh evidencia a importância da memória coletiva como parte da compreensão de um modo de viver com luz e com liberdade criativas. Nosso debate com o decolonial vem na dinâmica das perguntas, pela (auto)reflexão dos sujeitos que não mais (e há muito não) se identificam com uma instituição social que não os representam como produtores de seus próprios saberes. Pelos gritos de (re)existência desses sujeitos é que intentamos construir mais um “como”, dentro de uma metodologia menos paradigmática¹⁰.

A atuação coletiva, resgatando memórias e organizando ações (decoloniais), é compreendida por nós, ainda em concordância com a autora, de como se faz possível um processo de construção de rachaduras, de brechas¹¹ nas comunidades e nas universidades. Logo, integra a ação decolonial o ato de aprender, de desaprender e de reaprender, sempre no sentido de se trabalhar como se constrói, por alguns projetos, a negação da existência, que é ontológica, por sua própria problematização. Trata-se, pois, de

¹⁰ Concordamos com Walsh (2017) quanto à ideia de que a ação decolonial é uma construção de sentidos. Não é tanto um paradigma, tampouco uma ideologia. Precisa, sim, de ser compreendida como parte da luta pela sobrevivência, que tem lugar e tem sujeitos próprios..

¹¹ Tanto as brechas quanto as rachaduras são expressões metonímicas que têm como objetivo indicar a negação das fronteiras de exclusão, especialmente as de pensamento, de epistemologia. Para tanto se constituem como espaços de criatividade, de consciência e de escolha.

uma ação de desobediência, em que muitos “como(s)”, no plural, se realizam concomitantemente e em constante movimentação. A apropriação do pensamento e da ação decoloniais, portanto, pode se tornar uma perspectiva emancipatória de metodologias, se, em cujas propostas, se identificar a orientação para a transgressão e para as rupturas, como nos esclarece novamente Walsh, quando nos alerta que:

Así se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización (WALSH, 2017, p. 64).

Pela memória e pela experiência, assim, intentamos problematizar a ação decolonial que, em podendo ser *também* metodológica, via linguagem – pelo *letramento de (re)existência*, via *autobiografias acadêmicas* dos Cadernos – dialogue com as possibilidades de outra ação formativa na decolonialidade. Para tanto, queremos discutir algumas categorias do que vimos considerando, a partir dos registros dos Cadernos, como uma linguagem (diaspórica) decolonial com que os estudantes compuseram suas produções. São quatro grandes categorias que demarcam, nessas memórias formativas, a construção decolonial dos saberes, tal como marcamos no início do artigo.

A primeira categoria localizada, pelos estudos sobre/da colonialidade, é justamente o que queremos chamar de *consciência da colonialidade*. Não se trata da negação de um processo de colonização¹², tampouco de um momento contemporâneo de sua

¹² Embora, em meados de 2004, tenha havido a preocupação, no campo acadêmico, de estabelecer a escrita do conceito como decolonial, no lugar de descolonial (sem o “s”), como um importante movimento de ruptura à ideia de ser/não ser colonizado (entendendo-se que a colonização foi concretizada, que está posta), na contemporaneidade essa discussão, mantendo o termo ainda sem o “s”, estabelece

superação, mas de uma consciência que, tomada pelos sujeitos de fala, pode viabilizar a concretização de uma proposta outra. Esse entendimento parte do princípio, inclusive, que a colonialidade¹³, pós efetivação concreta da colonização, continua em vigência por meio de processos diferentes, (re)atualizados – e mas que continuam legitimando, pela exclusão ou pelo silenciamento, as diferenças entre sujeitos e entre conhecimentos.

Tal categoria objetiva considerar que os sujeitos de fala, por nós analisados por seus escritos, podem reconhecer a colonialidade não apenas como um subproduto ou projeto da modernização, mas como o ponto mais grave, ou obscuro, da modernidade. Assim, longe de propor uma mera, ou simples, “ultrapassagem” de um tempo remoto, de um período em que a colonização era ainda mais latente, a *consciência da colonialidade* espera justamente que, em não se negando e nem em se tratando como outro momento da história, os sujeitos apresentem elementos e críticas de saberes que se encontrem, pelo projeto da modernidade e da colonialidade, na contemporaneidade, incluídos e excluídos socialmente. Em outras palavras: a tomada de consciência de que para que o conhecimento acadêmico seja formulado como tal, e legitimado, implica,

que o fundamental é a ação do ato de lutar, de entender que, passado o processo de colonização, o projeto da colonialidade continua e que se faz preciso, assim, reagir com novas proposições. No campo linguístico-semântico, muito pouco se utiliza, em língua brasileira, o afixo “de”, em comparação ao “des”. Assim como no campo conceitual das ciências sociais, queremos compreender, pelas ciências da linguagem, que mais do que prefixos de *negação*, tanto o “de” quanto o “des” podem ser utilizados como *opositores* à ideia central, cabendo, por esse primeiro motivo, um dos dois. Ademais, justamente por ser o prefixo “des” mais comum à nossa língua, mas por influência da colonização portuguesa, sendo, inclusive, ligado às palavras desta origem, o “de”, assim sendo concebido por essa linha de pensamento, seria mais inovador/propositivo da perspectiva decolonial, via linguagem, do que o primeiro.

¹³ Importante esclarecer que também nos remontamos às considerações, aqui, de Aníbal Quijano, em sua proposta específica de “colonialidade do poder”. O autor problematiza e adjetiva o conceito inicial de colonialidade, englobando a noção de sistema mundo, como referência de um projeto político maior, que envolve não apenas sujeitos e territórios específicos, mas práticas, subjetividades e posturas políticas.

necessariamente, que os saberes “não-acadêmicos”, ou “pouco-acadêmicos”, sejam na mesma proporção construídos ao mesmo tempo. O não-incluído, em geral, fundamenta, assim, o incluído como legítimo.

A segunda categoria analítica seria a urgência de um *pensamento local-global*. Neste, queremos compreender, estariam compreendidas todas as produções ou manifestações de linguagem em que os sujeitos de fala evidenciassem a relação de suas vivências e experiências formativas como parte do sistema mundo, ou seja, como um tipo de escrita que precisa ser divulgado e discutido como uma possibilidade de produção que integre o mesmo Curso em outras instituições – nacionais ou não –, e, ainda, que seja também parte de outros cursos de graduação na mesma universidade. Um letramento de (re)existência, como vimos trabalhando, mas que seja, justamente por sua linguagem decolonial, uma nova proposta, um projeto que se constrói em outra direção.

Esse ponto considera a não restrição¹⁴ da análise a um país ou região específicos – e, no nosso caso, o Curso e a Universidade, em questão, se tornam apenas motes para o debate que precisa ir além. Nosso entendimento, com essa categoria, se estabelece no sentido de, pela escrita dos Cadernos e ainda aliado ao primeiro elemento analítico, fomentar um debate necessário quanto à abrangência do pensamento decolonial, tal como o fez a modernidade, quando da expansão de suas ideologias tidas e assumidas como verdades. Assumimos, assim, que apenas pela divulgação irrestrita de um novo projeto – e de uma nova ideia para além dos próprios muros espaciais e/ou geográficos – é que a ação decolonial poderá se constituir também como instituída.

Ainda em diálogo, chegamos à terceira categoria, por nós intitulada como *saberes de experiência e de vivência*. Nesta, a

¹⁴ Não queremos, com isso, dizer que o pensamento decolonial, por suas categorias, seria assumido da mesma forma em todo ou em qualquer lugar. As especificidades de ações e de movimentos continuam, por nós, a ser respeitados a depender da demanda dos sujeitos e dos condicionantes objetivos e materiais com que cada grupo social apresenta seu projeto de decolonialidade.

atribuição recai sobre dois fatos principais, mas interligados. O primeiro deles, e que já fora por nós discutido, se posiciona frente à própria noção de conhecimento, desconstruindo-o – sendo, essa desconstrução, de qualquer conhecimento “único” e aprimorado como sendo padrão no meio acadêmico. O segundo deles seria a própria noção de não ser, o pensamento decolonial, nova proposta epistemológica, justamente porque não se trata, no debate de nenhum autor ao adotar essa ação, de criar novo paradigma teórico nas instituições de pesquisa.

Foi, sim, proposto como um “paradigma-outro”, nas palavras de Walsh, no sentido de tensionar, de questionar os critérios e as condições que, há muito, vêm considerando a produção do conhecimento a partir de poucos e/ou de um único padrão de fazer ciência e, nas universidades, de se constituir um sujeito ‘formado’ por aquele mesmo fazer científico – e isso inclui novas formas de análise sobretudo. Assim, segundo a autora:

O projeto da modernidade/colonialidade se considera como paradigma-outro pelo fato de que tenta construir um pensamento crítico que parte das histórias e experiências marcadas pela colonialidade e não pela modernidade, e também pelo fato de que busca conectar formas críticas de pensamento não só na América Latina como em outros lugares do mundo onde a expansão imperial/colonial e a própria colonialidade negam a universalidade abstrata do projeto moderno e apontam a modos de pensar, ser e atuar distintos (WALSH, 2005, p. 21).

Por esse pensamento, temos dialogado com a autora, em especial, e principalmente por suas reflexões¹⁵ sobre os sujeitos partícipes nesse processo de construção de um novo pensamento

¹⁵ Assim como em outros autores, encontramos importantes contribuições sobre o diálogo do pensamento decolonial para além das regiões historicamente oprimidas. Não há, assim, a negação do pensamento do outro, a priori, por sua região ou seu espaço geográfico, mas a tentativa de entender se, mesmo na Europa, por exemplo, há elementos em que semelhante contexto de construção de um “conhecimento superior” tenha se estabelecido. Importam muito mais as ações decoloniais (atividades de denúncia, de proposições e de teorias e metodologias) que procurem, com suas divulgações, nos servir de suporte e de debate.

decolonial – para nós, sujeitos de fala. Parte, assim, de um ponto essencial para nossa pesquisa que é o de considerar que toda forma de conhecimento, e, nele, sua característica de produção/de apresentação, é situado na história, no espaço e na política necessariamente. Assume, assim, uma crítica à perigosa pretensão com que o eurocentrismo vem construindo, ao longo dos séculos, a falsa ideia de que pode haver um conhecimento sem sujeito(s), sem história(s). Justamente nesse sentido é que vimos sugerindo nossa categoria analítico-conceitual *saberes de experiência e de vivência*, como uma contribuição, por essa pesquisa, de se pensar a direção de saberes, no plural, especialmente pela experiência e pela vivência – pregressa, inclusive – dos sujeitos¹⁶, como outra “proposta-outra” no campo da análise dos Cadernos.

Ainda sobre os sujeitos, aportamos na última categoria: o *protagonismo dos sujeitos coletivos de fala*. De início, já queremos destacar que propositalmente não conceituamos a fala como sendo coletiva: nossa intenção é justamente a de marcar que os sujeitos é que são, e precisam continuar a ser, coletivizados. As falas, portanto, podem ser constituídas como marcas subjetivas, mas que se correspondem a um projeto maior, este sim coletivo. Neste sentido é que, mais do que a apropriação da linguagem pelos sujeitos – como já apontamos – essa categoria se soma às demais como uma discussão cara tanto ao pensamento decolonial quanto – e em especial – a nossa proposta aqui pesquisada. A tomada de posição desses sujeitos, pós apropriação da linguagem, representa um momento e um contexto que, ao se permitirem desvelar nos Cadernos, se configuram, para nós, como parte de nossa “proposta-outra”, em diálogo com Walsh.

¹⁶ Por esses conceitos, é que intentamos esclarecer que não se trata de propor que os saberes precisam ser admitidos em sua universalidade, mas, sim, em uma perspectiva plural, pela pluriversalidade das ideias e das formas não padronizadas de se fazer e de se escrever (sobre) ciência. Trata-se, assim, de se considerar a igualdade na diferença, com a equidade também no campo acadêmico.

Assim é que a ideia da “fala” e dos “sujeitos”, foi sendo construída para que fosse possível, nesse momento, refletirmos sobre as pessoas produtoras de sentidos em sua formação. O protagonismo desses sujeitos, portanto, é, para nós, o fechamento temporário da ideia de que tanto de fato inexistiu conhecimento sem sujeito, quanto, mais propriamente, de que são esses mesmos indivíduos coletivos que assumem e que lideram suas formas de construir saberes.

Referências

- ARROYO, Miguel. Tempos humanos de formação. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 733-740.
- CONY, Carlos Heitor. **Quase memória**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Equador: Editora Abya-Yala, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial).
- WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala, 2005.

Mayday: os caminhos da resistência nas páginas da literatura

Brenda Cristina da Silva e Silva¹
Fabrícia Vellasquez Paiva²

*Muitas coisas neste livro são verdade e tudo é ficção.
Elif Shafak - 10 minutos e 38 segundos neste mundo estranho;*

Cara Comadre,

O artigo que aqui te direciono é fruto de muitos processos, mas se forma em pesquisa, inicialmente, a partir de um processo de orientação em Linhas, Histórias e Memórias da Extensão Universitária e se molda em uma monografia. Ambos os processos citados, sendo gerados a partir do diálogo, da leitura e da contação de/em histórias de duas mulheres em processo de formação na academia e para além dela. Ao olharmos as narrativas fantásticas/ficcionais de ontem e nos reconhecemos no hoje, pensamos em construir outros caminhos possíveis de diálogo, de intervenção, de reflexão e de formação - que seja acadêmica e humana - em outras formas, capazes de ecoar as vozes de tantas autoras anônimas, as vozes das mulheres de hoje e daquelas que ainda virão; pelo reconhecimento da força e da amplitude que a voz literária consegue exercer ao longo dos tempos e das sociedades - seja ao reforçar ou ao romper com os valores sociais que são naturalizados em determinados momentos históricos.

O debate sobre o gênero sempre ocupou as páginas literárias. Nas linhas narrativas ao longo da História, as mulheres, o ser

¹ Graduação em Serviço Social/UFRRJ (2022)

² Doutora em Educação/PPGEduc (2018). Professora do DTPE/IE/UFRRJ. E-mail: fabriciavellasquez@yahoo.com.br

mulher e o papel da mulher em determinados contextos histórico-sociais sempre se apresentaram como os assuntos preferidos da arte literária. No romance “Senhora” (1875), por exemplo, escrito por José de Alencar, podemos encontrar em Aurélia, a protagonista, a “moça típica daquele momento histórico (metade do século XIX)”, dessa forma, “o leitor contemporâneo de ‘Senhora’ devia conhecer muitas Aurélias na vida real, não exatamente *aquela*, mas *como aquela*” (SANTOS, 2008, p. 154, grifos do autor). A Literatura tem, portanto, a capacidade de nos fazer reconhecer nas suas personagens fictícias, contornos das personagens reais que nos cercam em nosso cotidiano: somos, nós mesmas e nossas conhecidas, as personagens descritas nas páginas da narrativa. Outro exemplo disso está nas linhas do romance “São Bernardo” (1934), escrito por Graciliano Ramos, em que podemos reconhecer na personagem de Paulo Honório um “anti-revolucionário por instinto de classe, [que] não suporta [...] socialistas, ainda mais mulheres” e que comunga algo com todo burguês: “medo a livros, a frases compridas, a atitudes femininas” (SANTOS, 2008, p. 162). Atualmente, na sociedade brasileira, podemos reconhecer em muitas pessoas a figura de Paulo Honório, não exatamente *aquela*, mas *como aquela*³.

E foi justamente pelo seu potencial de criação e de reflexão que a narrativa literária serviu como “um dos principais caminhos para a redefinição ideológica das relações de gênero” quando do momento da acumulação primitiva do capital, a partir de “um amplo debate travado na literatura erudita e popular acerca da natureza das virtudes e dos vícios femininos” (FEDERICI, 2017, p. 200). A partir da criação de personagens, então, as narrativas

³ Cara Companheira: permita-me destacar aqui outra característica de Paulo Honório: o pânico que ele tem pelos hábitos de Madalena - ler e escrever (SANTOS, 2008, p. 162). Não posso não pensar em como esses mesmo hábitos também criavam pânico nos homens que fundaram a República de Gilead, não atoa eles nos privaram da palavra escrita. Acredito que seja medo da capacidade libertária que a liberdade das palavras nos oferece. Que do encontro de nossas palavras se faça um lindo dia de maio - J.

literárias se colocam a serviço dos interesses da classe burguesa na questão da dominação e do controle dos corpos femininos, especialmente no que diz respeito ao debate sobre direitos reprodutivos. Dessa maneira, era comum encontrar na Literatura da época personagens que criavam e reforçavam o estereótipo das mulheres bruxas, que sofriam com a perseguição do Estado e, ao longo prazo, de seus contemporâneos. A figura da vilã, portanto, poderia ser encontrada na figura real da “esposa desobediente, que, ao lado da ‘desbocada’, da ‘bruxa’ e da ‘puta’, era o alvo favorito de dramaturgos, escritores populares e moralistas” (FEDERICI, 2017, p. 202); não é surpresa, pois, que “A megera domada” (1593) de Shakespeare fosse um manifesto da época (idem). Usando as suas vozes e as suas escritas, “humanistas, reformadores protestantes e contrarreformadores católicos, todos cooperaram constante e obsessivamente com o aviltamento das mulheres” (FEDERICI, 2017, p. 202): seja nos romances, em panfletos, em obras de teatro, em pregações, etc., “o castigo da insubordinação feminina à autoridade patriarcal foi evocado e celebrado” (idem), contribuindo para sua reprodução e sua naturalização na realidade social. Ainda hoje percebemos como a Literatura pode servir na construção e na manutenção de determinados estereótipos, em especial no caso feminino. Muna Omran (2021) traz como a construção das figuras femininas árabes, também na literatura, é muitas vezes feita de modo a reforçar dois estereótipos atribuídos à mulher árabe: o primeiro “de mulheres oprimidas, silenciadas, cobertas pelo hijab, incultas e iletradas” e o segundo, mais voltado para os artistas do século XIX ou do século XX, de uma visão erotizada, lasciva e sedutora dessas mulheres (p. 45-46). Mas esse, cara amiga, é assunto para outro compilado.

Como profissão, o campo literário também se mostrou hostil às escritoras mulheres. Por anos as mulheres precisaram esconder as suas vozes literárias sob a alcunha do “anônimo”, ou recorriam ao uso de pseudônimos, como as irmãs Brontë, ou simplesmente escondiam as suas palavras na gaveta de suas cabeceiras, como foi o caso de Emily Dickinson. Virgínia Woolf, no ensaio “Um teto

todo seu” (1929), traçou reflexões sobre as mulheres e a ficção: sendo autora, sendo personagem e sendo ambos. Woolf (2019) foi categórica ao trazer que “a mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu se pretende mesmo escrever ficção”; mas será que somente isso basta? A própria autora respondeu a pergunta, anos depois, em seu texto “Profissões para mulheres”, lido “para a Sociedade Nacional de Auxílio às Mulheres em 21 de janeiro de 1931 [e] publicado postumamente em *A morte da mariposa*, 1942” (WOOLF, 2012, p. 9). A autora conta que percebeu que, se queria trabalhar com literatura - no caso na escrita de resenhas literárias -, ela precisaria lidar com o fantasma de uma mulher, que a incomodava, tomava o seu tempo e a atormentava (WOOLF, 2012, p.11). A essa mulher ela deu o nome de “O Anjo do Lar”, que tomou emprestado “da heroína de um famoso poema [escrito] por Coventry Patmore (1823-1896), que celebrava o amor conjugal e idealizava o papel doméstico das mulheres” (idem). Virgínia, se quisesse continuar trabalhando com resenhas críticas de livros, precisaria matar a construção social feita da mulher: a dona de casa “extremamente simpática. Imensamente encantadora. Totalmente altruísta. [...] [Que] sacrificava-se todos os dias. [...] Em suma, seu feitio era nunca ter opinião ou vontade própria, e preferia sempre concordar com as opiniões e vontades dos outros” (WOOLF, 2012, p. 11-12). Ao se deparar com a figura de “O Anjo do Lar”, Virgínia Woolf (2012) reconhece, no peso dos estereótipos que recaem sobre os ombros das mulheres, que “mesmo quando o caminho está nominalmente aberto”, quando nada impede que a mulher siga a carreira que desejar, “são muitos, [...] os fantasmas e obstáculos pelo caminho” (p. 18) e que, diante disso, é fundamental e urgente que se discuta “as metas e os fins pelos quais lutamos, pelos quais combatemos esses obstáculos tremendos” e que “não podemos achar que essas metas estão dadas; precisam ser questionadas e examinadas constantemente” (idem); afinal, pelas palavras de Simone de Beauvoir: “basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados”. Mas para isso é necessário matar o fantasma do “O Anjo do Lar”; e

como podemos fazê-lo? Ainda em sua fala, Virgínia Woolf (2012) reconhece que “é muito mais difícil matar um fantasma do que uma realidade” (p. 13), afinal o fantasma vive na construção narrativa, na formulação dos estereótipos, dos hábitos ensinados, na naturalização dos papéis sociais, etc. Assim como “O Anjo do Lar” carrega o peso do estereótipo da mulher “bela, recatada e do lar”, “a definição das mulheres como seres demoníacos e as práticas atroz e humilhantes a que muitas delas foram submetidas” quando da caça às bruxas, “deixaram marcas indelévels em sua psique coletiva e em seu senso de possibilidade” (FEDERICI, 2017, p. 203) e podemos encontrar, ainda atualmente, marcas de ambos os casos nas mulheres. Clarissa Pinkola Estés (2018) mostra que, por meio da análise de contos - oriundos, inclusive, da tradição oral -, é possível trabalhar essas marcas que as mulheres carregam das inúmeras violências, físicas e psíquicas, que sofrem constantemente⁴. Então por que não usamos as narrativas literárias para reconhecer e derrotar esse fantasma, também em espaços de atuação e de formação profissional?

Nas obras “O Conto da Aia” (2017) e “Os Testamentos” (2019), ambas de Margaret Atwood, podemos notar como o ato de contar a sua história foi de fundamental importância para o reconhecimento e a superação das violências sofridas. Em “O Conto da Aia” (2017), a rede clandestina de mulheres, de nome “Mayday”, só pode existir e ajudar a libertar algumas mulheres da opressão de Gilead por conta da fala e da voz das mulheres; a rede

⁴ Cara Companheira: ainda que aqui não tenhamos espaço para tratar detalhadamente de como a autora traz isso na obra, acredito ser pertinente indicar que é no capítulo 7 de seu livro, “Mulheres que correm com os lobos” (2018), que ela traz sobre o controle do corpo. Sobre como esse controle do corpo das mulheres se dá, também, de maneira subjetiva, ao definirem para as mulheres “apenas um determinado tipo de temperamento, de apetite, fosse aceitável”, com frequência acrescentando “a essa atitude a atribuição de correção ou incorreção moral de acordo com a conformidade da forma, do jeito de andar, da altura e do tamanho da mulher em relação a um ideal único e exclusivo”, fazendo com que as mulheres que são submetidas a essas situações não gozem mais de liberdade (ESTÉS, 2018, p. 229). Que minhas palavras te encontre em um bom dia de maio - J.

de apoio é formada a partir do reconhecimento das violências de gênero que as mulheres estavam submetidas e do compartilhamento, entre elas inicialmente, de suas vivências. Em “Os Testamentos”, a narrativa se intercala em três personagens: a Tia Lydia, que narra a sua visão da história por meio da escrita de Cartas a um destinatário de fora dos limites da República de Gilead; e pela transcrição do depoimento duas Testemunhas, indicadas - inicialmente - por um número de série, a partir do processo de queda da República de Gilead. Trabalhar trechos das narrativas dessas obras com mulheres e outros públicos possíveis no aparelho que a/o assistente social esteja inserido, pode nos oferecer possibilidades de intervenção sobre questões de gênero, de classe e de raça.

Carolina Maria de Jesus (2019) escreveu: “[...] eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada: -Viva a mamãe! A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o hábito de sorrir”; o trecho, do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada” (1960), continua atual na realidade brasileira. E, quando a autora escreve que “no dia 13 de maio de 1958 [ela] lutava contra a escravatura atual - a fome!”, ainda hoje outras Carolinas, igualmente reais como a que nos escreveu em Diário, também lutam a mesma luta. E como assistentes sociais, em nosso cotidiano profissional, podemos usar a voz narrativa de Carolina Maria de Jesus para fomentar novas vozes em narrativas-denúncias de uma realidade social brasileira que o Estado faz questão de apagar? E, para além, para reconhecer nessas vozes demandas outras que estão além da demanda aparente que nos foi/é apresentada. Permita-me aqui, antes de me despedir de você, trazer uma experiência pessoal - que não estava de fora de toda a minha escrita nestas Cartas, não se engane - de forma mais direta neste momento. A partir da minha atuação como aluna bolsista de Extensão Universitária nos Projetos de Extensão “De linhas, outras histórias e novas memórias: espaços, temas e sujeitos possíveis à contação e à criação de livros em literatura infantojuvenil” (2020-2021) e “Narrativas sociais em outras histórias e novas memórias: espaços,

temas e sujeitos revisitados em literatura infantojuvenil” (2021-2022), pude notar o potencial crítico e reflexivo que o uso de obras literárias permitiu no momento de interação com os participantes.

Em sua fase inicial, por conta da pandemia da Covid-19, o Projeto precisou acontecer de forma remota, através de transmissões síncronas de contações e debates. Foi possível perceber de forma mais direta e clara, a partir da análise dos comentários dos participantes, como o momento pandêmico estava - e ainda está - sendo vivido e compreendido de formas diferentes, a depender da posição social que ocupamos; bem como as consequências, físicas e mentais, em cada um de nós. Tais dados, recolhidos a partir do trabalho com as obras literárias, são de fundamental importância para a atuação profissional, não só na Assistência Social, como também na Saúde - em especial na Saúde Mental. Outra experiência importante, também derivada do Projeto de Extensão, veio no Curso de Extensão “Em linhas narrativas de mulheres: infinitos contornos de gênero”. A equipe técnica do Curso foi composta totalmente por mulheres, de diferentes classes sociais e raças, e contou com visões interdisciplinares. Trabalhando pelas narrativas literárias de obras escritas por mulheres outras, inclusive outros trechos do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada” (1960), foi pedido, como trabalho de conclusão, que as participantes escrevessem, em linguagem literária, suas experiências como mulheres na sociedade brasileira. Em uma das obras assinadas por uma participante, encontramos um relato-denúncia, em poesia, de anos de abusos sofridos - inclusive sexuais - desde a infância. Diante do que aqui conversamos, te pergunto então: por que não usar a narrativa literária como mais um instrumento possível para a intervenção profissional?

Clarissa Pinkola Estés (2018) nos conta um ditado “Llamar o tocar a la puerta”, que “significa usar as palavras para obter a abertura de uma passagem” (p. 19, grifo original) e, aqui, em nossa troca de correspondência, pretendi te mostrar como as narrativas literárias podem nos abrir portas inimagináveis quando

trabalhamos com elas. Ao trazer trechos de uma narrativa literária e coloca-los lado a lado com as vivências sociais que podemos perceber narradas em nosso cotidiano, conseguimos argumentar como “os contos de fadas, os mitos e as histórias proporcionam uma compreensão que aguça nosso olhar” (ESTÉS, 2018, p. 18) de forma tal que nos torna possível trabalhar com essas - e outras - narrativas em projetos de intervenções nos espaços onde atuamos. As histórias “[...] suscitam interesse, tristeza, perguntas, anseios e compreensões” (ESTÉS, 2018, p. 29) que nos trazem, como profissionais, novas dimensões para analisar e intervir sobre as demandas narradas em nosso dia-a-dia.

É bem verdade que “o texto literário tem por principal característica romper o silêncio” (OMRAN, 2021, p. 53), seja de quem o escreve, seja de quem o lê, seja de quem o escuta e que ao romper com os silêncios que nos cerca, o texto literário nos narra as histórias que a classe dominante luta para tornar cada vez mais invisíveis, as histórias que nos são fundamentais para construir uma unidade capaz de transformar as narrativas construídas pela classe burguesa.

Na esperança de que “tudo o que é silenciado clamará para ser ouvido anda que silenciosamente” (ATWOOD, 2017, p. 183) em um lindo dia de maio,

Gaia.

Referências

- ATWOOD, Margaret. **O Conto da Aia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.
- ATWOOD, Margaret. **Os Testamentos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.
- FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2019.

OMRAN, Muna. Recortes femininos do Mundo Árabe. *In*: CHEAITO, Karime Ahmad Borrasci. (org.). **Ahlan wa Sahlan**: uma introdução aos Mundos Árabes. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Quem ama literatura não estuda literatura**: ensaios indisciplinados. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

WOOLF, Virgínia. Profissões para mulheres. *In*: WOOLF, Virgínia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**: 1032. Porto Alegre: L&PM, 2012. (Edição de bolso).

WOOLF, Virgínia. **Um teto todo seu**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

Racialização de transexuais e travestis na escola: a construção da margem como ferramenta de exclusão permanente

Leandro Rodrigues Nascimento da Silva¹

Jonas Alves da Silva Junior²

Introdução

*A arquitetura do presente trabalho se situa na temporalidade.
Todo problema humano exige ser considerado a partir do tempo.
O ideal seria que o presente sempre servisse para construir o
futuro. (FANON, 2020, p. 27)*

Partindo da epígrafe que abre este trabalho, concordamos com Frantz Fanon (2020) acerca do fenômeno da temporalidade como característica importante em nossas análises. Este ensaio buscou refletir sobre o presente em que vivem milhares de jovens transexuais e travestis que estabelecem relações com educadores/as, agentes culturais, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as etc. na espacialidade escolar. Portanto, como diria Mãe Stella de Oxóssi (2015), em entrevista à TV UFBA, “Meu tempo é agora!”. Assim, não temos a pretensão de dizer como deve ser a escola do futuro, pois, por ora, só temos a escola do passado e a deste presente – a escola desta época. “E é para ela que devo viver. O futuro deve ser uma construção constante do homem existente. Essa edificação se vincula ao presente, na medida em que o considero algo a ser superado.” (FANON, 2020, p. 27). Assim, falar das relações da escola do presente com alunas travestis/trans é o nosso objetivo. Aplicamos neste ensaio questões teóricas

¹ Mestrando em Educação/PPGEduc. E-mail: leandrosalesufrjr@outlook.com

² Doutor em Educação/USP. Docente do PPGEduc e do DES/UFRRJ. E-mail: jonasjr@usp.br

norteadoras que são essenciais nos estudos de gênero contemporâneos. As análises de Don Kulick (2008), na cidade de Salvador, com um grupo considerável de mulheres e jovens trans/travestis nos serviu de farol em tão estimulante campo de diálogo; somado à crítica transfeminista realizada pelas professoras Letícia Nascimento (2021), Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017), Sara Wagner Pimenta Gonçalves Junior et. al. (2018) e pela professora Jaqueline Gomes de Jesus (2019) tínhamos, então, a espinha dorsal que nos apoiou. Essa contextualização teórica conta também com as pesquisas fundamentais do professor Silvio Luiz de Almeida (2021), o qual trará um olhar sensível às formas outras de racismo possíveis e que agem na sociedade brasileira.

O professor Silvio Almeida (2021) nos auxiliará a “criticizar” as estruturas de racialização que submetem ao limbo não só pessoas da cor da pele negra, mas também outros grupos como travestis, transexuais e mulheres sob o argumento de separação “natural” da ordem das coisas. Portanto, nossos questionamentos se debruçarão sobre um tripé evidente: gênero-raça-educação.

Racialização dos corpos trans/travestis no ambiente escolar

De acordo com a professora Letícia Nascimento (2021) é urgente que os movimentos sociais – feministas, negros, LGBTQIA+ – passem a considerar a discussão sobre racismo como um eixo de importância proeminente para os avanços teóricos que são debatidos em suas trocas e diálogos. Ampliar a discussão de raça e racismo para além da cor da pele não é descreditar a luta construída ao longo dos últimos três séculos pela população preta, mas é compreender que, para além de haver interseções dentro dos movimentos sociais, nos quais, obviamente, há travestis, transexuais e mulheres cisgêneras pretas, outras comunidades também são racializadas e se tornam vítimas de um Estado Colonial que impetrou em seu funcionamento o racismo como política. “A análise decolonial e interseccional demanda a compreensão de que raça e gênero são inseparáveis.”

(NASCIMENTO, 2021, p. 177). Gênero, nesta perspectiva, se coloca em par de igualdade com o conceito de raça e de racismo por se ancorar em um processo de autodeterminação ainda em disputa, que carece do reconhecimento social no qual se observa, não raro, mulheres e jovens travestis e transexuais tendo que reafirmar o uso correto do emprego dos pronomes com os quais desejam ser tratadas. Como dito, isso reitera o aspecto relacional do conceito “gênero” na atualidade. De maneira mais simples, queremos dizer: o nosso gênero ainda depende de um reconhecimento por parte do/as outros/as para que seja vivido na integridade, que, de acordo com bell hooks (2020), “integridade” conota “inteireza”. De igual forma, vemos cotidianamente pessoas negras tendo que refirmar o seu lugar enquanto cidadãos de direitos diante de uma sociedade racista que insiste em lhes subalternizar.

Compartilhando das ideias defendidas por Silvio Almeida (2021), devemos destacar duas teses sobre os conceitos de raça e de racismo: a) a sociedade contemporânea não pode ser entendida sem eles; b) o racismo é sempre estrutural e se difunde *ferozmente* na política e na economia da sociedade. A palavra “feroz”, de acordo com bell hooks (2020), possui um sentido de “apaixonado”, “possessivo”, por isso a utilizamos e a grifamos em itálico para salientarmos a maneira pela qual os conceitos discutidos se apoderam do Estado e, vide o caso do Brasil durante a gestão do governo de Jair Messias Bolsonaro, teve a sua possessão maximizada por práticas endossadoras da hierarquia branca, cisgênera, heteronormativa e religiosa. Assim, sobre a etimologia da palavra raça, podemos dizer que seu significado sempre esteve atrelado à ação de classificar seres vivos – inicialmente as plantas e alguns animais – e, posteriormente, seres humanos. Sobre a noção de raça endereçada ao estabelecimento de diferenças entre humanos, pode-se afirmar que a sua difusão coletiva é fruto inventivo do século XVI (ALMEIDA, 2021; ECHTERHOFF, 2018). Dessa maneira, podemos dizer que por detrás da racionalidade racista sempre há poder e decisão. Sempre há, portanto, um aspecto relacional e histórico – como afirmamos acerca dos gêneros – a ser

considerado: a “raça”. A depender “dos donos do poder”, novos grupos, sexualidades, gêneros vão sendo escolhidos como raça inferior, vão sendo construídos como “a margem”.

A ideia de que existam seres inferiores e superiores na Era Moderna advém dos ideais iluministas. A filosofia iluminista, que serviu de substrato para as revoluções liberais, objetando levar luz às sociedades imersas nas “trevas da religião” – filosofia essa que declararia guerra ao poder e às leis absolutistas, ao poder da nobreza – engendrou um movimento “civilizatório” que se denominou *colonialismo* (ALMEIDA, 2021). Como uma das tecnologias mais eficientes do colonialismo, a classificação de indivíduos de culturas diferentes se mostrou utilitária sobremaneira. Essas classificações faziam referência à “ferocidade”, “bestialidade” dos povos de África, da Oceania, das Américas e da Ásia. Essas atribuições racistas aos povos não europeus se evidenciou como uma tônica do racismo, a qual coopera para o processo de desumanização do/a outro/a, antecedendo práticas estigmáticas, discriminatórias, e preparando o caminho para o genocídio – no caso de mulheres travestis e transexuais falamos em transfeminicídios (NASCIMENTO, 2021).

Após tornar mais evidente o conceito de raça – que intimamente se relaciona com o conceito de racismo, a divisão que fazemos é didática a fim de facilitarmos a assimilação – podemos dialogar sobre racismo. De acordo com Silvio Almeida (2021, p. 32):

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam.

Cabe ressaltarmos que, diferentemente do que se imagina, “racismo”, “discriminação racial” e “preconceito racial” são fenômenos distintos, muito embora relacionados. O racismo, como já dito, é o guarda-chuva maior que se introduz no poder econômico e político da sociedade, e age ferozmente na superestrutura. O preconceito racial é a interpretação do/a outro/a

com base em ideias preconceituosas que grassam na sociedade, a exemplo: ciganos são todos/as charlatões; judeus são mesquinhos; ou que travestis e transexuais são ladras. Esses são alguns exemplos de preconceitos raciais que poderiam se somar à lista incontável de outros. A discriminação racial é diferente do preconceito racial, pois é o emprego, na prática, de tratamento diferenciado de grupos que são considerados racializados. A discriminação age no campo da força física, “higienizando” lugares, espaços públicos, religiosos etc. onde determinado grupo racial não é bem-vindo. Já realizamos pesquisas com trans/travestis nas quais as participantes eram todas profissionais do sexo e trabalhavam na mesma avenida. Elas nos contaram, no decorrer do estudo, que tiveram de se mudar da antiga esquina em que trabalhavam porque um posto de gasolina havia sido construído em frente ao “ponto” delas e, numa noite, “Eles já chegaram...tipo...amanhã ninguém desce pra avenida. A gente perguntou o motivo, e os caras disseram que era porque ali passaria a ser frequentado por cliente do posto com família”. [Trecho de uma das falas das participantes, que, ficticiamente, chamaremos de Sasha]. Os sujeitos “eles” a quem a jovem travesti se refere são agentes da milícia local que, juntamente com o aparato policial, a força do Estado, oprimem e extorquem tanto as travestis/trans como extorquem os seus clientes, segundo nos foi relatado. Por ora, compete-nos chamar a atenção para o fato de que a **discriminação racial** e o **preconceito racial** são elementos fundantes da raça.

Porém, precisamos ter diligência no que tange ao aspecto da força física da discriminação racial. Ela, mascarando-se, pode ser físico-simbólica. Para melhor explicar, primeiro repartiremos, como o faz Silvio Almeida (2021), a discriminação racial em direta e indireta. A forma direta de sua atuação já exemplificamos com a história a nós relatada por Sasha. Já a sua forma indireta se perpetra no plano físico-simbólico, muito recorrente nas práticas científicas e escolares quando se ignora a situação de marginalização de grupos racialmente identificados por meio de uma suposta “neutralidade racial”. Dito de outro modo, seguindo os

questionamento trazidos por João Gomes e Rosângela Hilário (2019) – no artigo intitulado *Raça, Gênero e Sexualidades no Espaço Escolar: relato sobre processos de formação e exclusão de estudantes a partir de uma oficina didática* – diante de uma sala de aula repleta de alunos negros e homossexuais o/a educador/a pode se privar de abordar temas como gênero, raça, sexualidade e direitos humanos? Pode o/a pesquisador/a, num estudo para a escrita de uma monografia, dissertação ou tese se furtrar de ler, ouvir e citar vozes negras em um país cuja maioria populacional é preta como é o caso do Brasil? Pode, em uma pesquisa sobre mulheres travestis e transexuais, o/a pesquisador/a fazer um epistemicídio e ignorar a qualificada já existente produção transfeminista em suas análises? O fato é que isso, reiteradamente, continua a ocorrer nos círculos acadêmicos, escolares, profissionais etc. e prova que as opressões sofridas por mulheres e LGBTQIA+, em especial, estão para além da relação com o homem cis opressor. Há opressões diversas, sentidas e vividas de diferentes maneiras por indivíduos racializados (KULICK, 2008; OLIVEIRA, 2017; JESUS, 2019; NASCIMENTO, 2021). Como resultado dos processos relatados, nos diz Almeida (2021, p. 33):

A consequência de práticas de discriminação direta e indireta ao longo do tempo leva à estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado.

Para a professora e educadora Jaqueline Gomes de Jesus (2019), as práticas de discriminação racial aplicadas à mais antiga travesti preta que se tem notícia no Brasil – Xica Manicongo, 1591 – fez com que a sua existência fosse invisibilizada por séculos em documentos que a esta se referiam no masculino, algo muito comum no Brasil pela herança dos códigos de leis Manuelinas e Filipinas, que puniam severamente as dissidências de gênero. Assim, o prejuízo de se invisibilizar uma história é incalculável, pois se configura num verdadeiro caos historiográfico, de registro para as gerações

vindouras. Acerca da natureza do caos, diz-nos o ensaísta alemão Hans Magnus Enzensberger (1995) – na obra *Guerra Civil* – que o caos não se deixa quantificar. Caos esse que pode se traduzir como o sentimento de inferiorização de um determinado grupo racial por este não conseguir retroceder em elementos históricos que o compõe. Por esse grupo ter dificuldade em estabelecer uma unidade simbólica mínima de identidade coletiva.

Dito de outro modo, pensando com Frantz Fanon (2020) sobre a natureza da história e sua real importância para grupos marginalizados na construção de sua identidade, só há sentimento de inferioridade por parte do homossexual, das trans/travestis, dos/as negros/as quando há um apagamento de suas narrativas ancestrais. Não à toa, na contemporaneidade, os movimentos sociais se organizam para reivindicar cada vez mais o seu direito de memória e o reconhecimento desta por parte do Estado. Na verdade, Fanon (2020) nos dirá que o sentimento correto quando há ausência de história de si para contar não é, necessariamente, o de se sentir inferior, mas é sim um sentimento de inexistência. “A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Tenhamos a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado!” (FANON, 2020, p. 107). E o cria por meio das “verdades” históricas as quais assim são entendidas por meio de um esforço “de verdade” reiterado até que sejam aceitas e, cabe a nós, conscientes disso, criarmos as fissuras necessárias para romper com o *status quo* hierárquico dessas “verdades” (JESUS, 2019; FOUCAULT, 2006).

Em síntese, podemos depreender que, assim como houve um processo de colonialismo com base na cor da pele, houve, simultaneamente, um processo de colonização dos gêneros (NASCIMENTO, 2021; ECHTERHOFF et. al. 2018). Deflagrar essas estruturas é importante para sermos capazes de ampliarmos os lugares de debates e as posições interessadas e atentas de escutas. Raça, racismo, discriminação racial e preconceito racial se alimentam numa relação interdependente que se evidencia taxativamente no espaço escolar. Às vezes, de maneira lamentável, com o apoio da direção local, jovens travestis e transexuais são expulsas por palavras

cruzadas nos corredores da unidade de ensino advindas de professores/as, agentes culturais ou outros/as envolvidos/as no processo de garantia do ensino e da educação. Desbaratar, desconstruir o colonialismo educacional, ou melhor, descolonizar as mentes – tanto as dos/as docentes quanto as dos/as discentes – talvez seja um dos maiores desafios da escola contemporânea.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa; JAYME, Juliana Gonzaga. O binarismo de gênero nas placas de banheiros em espaços públicos. **Psicologia & Sociedade** [on-line], v. 33, e228122, 2021. ISSN 1807-0310. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v33228122>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

ECHTERHOFF, Gisele *et al.* **Direitos Humanos e Relações Étnico-raciais**. Curitiba: IESD Brasil, 2018.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. **Guerra Civil**. Tradução de Marcos Branda Lacerda e Sergio Fraskman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: vontade de saber**. 11. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Alburquerque. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 22. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

GONÇALVES JR, Sara Wagner Pimenta; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de; POCAHY, Fernando. Corpo, Gênero, e Sexualidade nas práticas-saberes de uma educadora da Baixada Marítima: notas de uma cartografia-encontro. *In*: POCAHY, Fernando; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de; JUNIOR, Dilton Ribeiro Couto. (org.). **Gênero, Sexualidade & Geração**: intersecções na educação em saúde. Aracaju: EDUNIT, 2018. p. 129-148.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. 2. ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando Pensamento Crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Xica Manicongo: a transgeneridade toma a palavra. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro. v. 3, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/41817>. Acesso em: 26 fev. 2022.

JUNIOR, João Gomes; HILÁRIO, Rosângela. Raça, Gênero, e Sexualidades no Espaço Escolar: relato sobre processos de formação e exclusão. *In*: SILVA JR, Jonas Alves da; SALES, Sandra Regina; SILVA, Tiago Dionísio da. (org.). **Direitos Humanos na Educação Básica**: diálogos e interseccionalidades. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 55-66.

KULICK, Don. **Travesti**: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2008.

LEITE JR, Jorge. Transitar para onde? Monstruosidade, (des)patologização, insegurança social e identidades transgêneras. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 559-568, ago. 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

OXÓSSI, Mãe Stella de. TV UFBA – PERFIL – Mãe Stella de Oxóssi. Youtube, 17 ago. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1ppbTi1QuNI>. Acesso em: 26 fev. 2022.

RODOVALHO, Amara Moira. Cis By Trans. **Revista Estudos Feministas**, [on-line], v. 25, n. 1, p. 365-373, 2017. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p365>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SILVA JR, Jonas Alves da; SILVA, Maria de Lourdes; SILVA, Leandro Rodrigues Nascimento da. Travestilidades no espaço socioeducativo: (des)patologização, monstruosidade, violência, abjeção e negação das identidades transgêneras. **Dialogia**, São Paulo, n. 32, p. 1-20, jan./abr. 2019.

YORK, Sara Wagner; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes; BENEVIDES, Bruna. Manifestações textuais (insubmissas) travesti. **Revista Estudos Feministas**, [on-line], v. 28, n. 3, e75614, 2020. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n375614>. Acesso em: 25 fev. 2022.

Educação para o sofrimento, submissão, silenciamento e violência doméstica: vidas de mulheres evangélicas em Nova Iguaçu

Joselina da Silva¹

Fabírcia do Nascimento Silva de Oliveira²

A temática da violência doméstica dificilmente está presente nos sermões pastorais. A inquietude em investigar tal fenômeno com as mulheres evangélicas é trazer à luz tais acontecimentos. A observação ocorreu no município de Nova Iguaçu, RJ. As interlocutoras tiveram seus nomes, endereços e famílias preservados.

Nosso objetivo geral neste trabalho foi investigar o fenômeno da violência doméstica que afeta mulheres evangélicas de diferentes denominações no município de Nova Iguaçu. Interessou-nos analisar os três “sss” submissão, sofrimento e silenciamento que aniquilam corpos e mentes das mulheres, além de identificar e compreender a importância de abordar a temática da violência doméstica entre as evangélicas.

O presente trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa e exploratória. Colaboraram sete mulheres, evangélicas, casadas, que vivenciaram ou vivenciam em seus relacionamentos conjugais heterossexuais a violência doméstica, em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense-RJ. Todas pertencentes às Instituições religiosas evangélicas tradicionais e neopentecostais. O instrumento realizado para a coleta de informações foi entrevistas semiestruturadas com a finalidade de analisar se a violência era reconhecida e identificada por elas. A amostra foi composta pela

¹ Doutora em Ciências Sociais/UERJ. Docente do PPGEduc /UFRRJ. E-mail: joselinajo@yahoo.com.br

² Mestre em Educação/PPGEduc (2020). E-mail: fabriciansilva@yahoo.com.br

maioria de mulheres negras. Todas as participantes tiveram seus nomes mantidos em absoluto sigilo e renomeadas com nomes de mulheres bíblicas.

Violências múltiplas que geram sofrimento.

Compreender a violência que permeia a sociedade requer que desvendemos e reconheçamos que o contexto e o fenômeno estão inseridos. Segundo Fonseca, Ribeiro e Leal (2012), a violência contra a mulher é um fenômeno multicausal, multidimensional e multifacetado, portanto, acarretada por diferentes causas e dimensões. As violências abrangem a compreensão da totalidade da vida, da saúde, das relações interpessoais e da qualidade de vida.

O Relatório Mundial sobre Violência e Saúde divulgado pela OMS anunciando, em 2002, define o fenômeno da violência, como *o uso intencional da força física ou de poder, real ou em ameaça contra si próprio, contra outra pessoa ou contra um grupo ou uma comunidade que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte ou dano ao psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.*

Internacionalmente, foi criado o entendimento de que a violência de gênero que também atinge as mulheres é uma violação dos direitos humanos, de acordo com Fonseca, Ribeiro e Leal (2012). A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, na Convenção de Belém do Pará realizada em 1994, trouxe a definição da violência contra a mulher: *entende-se que seja qualquer ato ou conduta que cause danos, morte ou sofrimento físico, sexual ou mesmo psicológica à mulher, na esfera pública ou privada.*

Este fenômeno afeta a vida das mulheres nas esferas do trabalho, da família, da saúde e da educação., entre outras. A violação, muitas vezes, começa de forma sutil e aumenta lentamente. Segundo Aguiar (2002), pode-se nomear os três ciclos da violência, que se apresenta em três fases. A primeira está no início de episódios como ameaças, intimidações, entre outras. A segunda está na explosão, nas tensões acumuladas que eclodem em

agressões verbais e físicas. Os ataques constantes podem acentuar e acarretar o feminicídio. A terceira, também chamada de arrependimento, é misturada com amor. Faz com que o agressor prometa mudanças, confundindo a vítima que age com o coração e os sentimentos construídos. Na maioria dos casos, ocorre a conciliação. Mesmo que o companheiro se desculpe, depois de cometer atos, violentos ele poderá repetir tal prática com o passar do tempo, podendo virar uma rotina.

Segundo Saffioti (1997), devemos dar atenção à *violência psicológica ou emocional*. Nesta, o prejuízo à vida da mulher pode ser desastroso porque o agressor controla suas ações, decisões e crenças com intimidação, rejeição, manipulação e agressão verbal. Ocorre nos casos em que há demonstração de amor excessivo do esposo/companheiro conjugal, o impedimento da mulher - de trabalhar, de encontrar com os amigos, de sair de casa e - o hábito de pegar o celular da companheira para saber com quem ela está falando e de apagar os contatos são alguns dos exemplos deste tipo de violência.

Nesta sequência, a *violência patrimonial* pode ser nomeada quando o companheiro retém os objetos da mulher tais como documentos pessoais, roupas, dinheiro e bens, em geral. A *violência sexual* compreende que, mesmo que o homem seja namorado ou esposo, ele não tem o direito de forçar o ato sexual, sem o consentimento da mulher. O casamento não autoriza atos sexuais forçados. A *violência física* que é causada por ferimentos e lesões corporais advindos de tapas, chutes, empurrões, perfurações, tiros entre outros. A *violência moral* consiste em todo ato calunioso ou difamação.

A violência contra a mulher, a violência doméstica, a violência intrafamiliar e a violência de gênero são categorias utilizadas com sentido equivalente, havendo distintas expressões (Almeida, 2007). A Lei 11.340/06 surge para reafirmar às mulheres a garantia do direito à vida e à igualdade permitindo a visibilidade e o debate nacional e internacional sobre o combate à violência doméstica. Objetiva coibir a violência contra as mulheres no território

nacional. No entanto, segue ainda pouco discutida em algumas instituições conservadoras, como por exemplo, algumas igrejas. Segundo Souza e Oshiro (2018), a violência de gênero é sistêmica.

Reconhecer os males que decorrem da violência doméstica é entendermos a abrangência de múltiplos aspectos na vida psicológica, moral, física e sexual das mulheres que são afetadas por quaisquer modalidades destas vivências. Refletindo com os apontamentos de Pequeno (2007) podemos também dizer que, mesmo que a mulher não se perceba afetada por nenhuma das modalidades de violência doméstica, não significa que ela não seja vitimada.

Mulheres evangélicas e a violência doméstica.

Segundo uma pesquisa produzida pela Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo publicada no site do grupo Geledes³ no ano de dois mil e dezesseis, quarenta por cento das vítimas de violência contra a mulher eram evangélicas. Valéria Vilhena (2011) realizou a investigação em um Centro de Atendimento às mulheres vítimas de violência doméstica.

A base da estrutura cristã constitui um modelo que proclama o que seria o ideal para homens e mulheres. Mulheres iguais à Eva e homens iguais a Adão. As religiões pautadas no patriarcalismo tendem a legitimar a culpa sobre o feminino. Mesmo que este corpo “mulher” busque na religião, a diminuição de seu sofrimento - para muitas - faz parte do ser mulher. Segundo Vilhena (2011), o que precisa ser entendido é que gênero e religião são fatores socialmente interligados. Ouvi das mulheres que entrevistei o seguinte pensamento: “Se Cristo sofreu, quem sou eu para não passar um pouco de sofrimento nesta terra”.

³ <https://www.geledes.org.br/geledes-missao-institucional/>

GELEDÉS Instituto da Mulher Negra fundada em 30 de abril de 1988. É uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira.

Ao falar com nossas entrevistadas, mulheres evangélicas percebemos que não é fácil romper com a exposição perante à igreja e à sociedade. Ir à uma delegacia denunciar o homem que é visto como o “escolhido de Deus” para sua vida, pode representar rompimento com o compromisso de fé. Para Souza e Oshiro (2018), dependendo do nível de envolvimento das mulheres evangélicas com a igreja, este pode desempenhar papel fundamental para a permanência ou ruptura das “fiéis” com casamentos violentos. Há uma frequência nos aconselhamentos dos líderes religiosos para que esperem em oração, para que o quadro seja revertido pela intervenção divina.

O rompimento conjugal, em se tratando do matrimônio evangélico, sofre interferências bíblicas que são as bússolas que orientam os sujeitos que pertencem a este seguimento religioso. Assim, em muitos episódios, podem neutralizar a decisão de quebra do ciclo de violência entre mulheres de matriz evangélica. Neste caso, os conselhos e pensamentos dos líderes religiosos contam como fator de decisão para as fiéis, gerando a obediência ao líder espiritual, mesmo que seus corpos e mentes estejam feridos e mutilados pela violência doméstica, como aponta Gebara (2000). O silêncio da instituição é uma forma de violência, assim como o ato de recusa ao denunciar, conscientizar e falar sobre este problema social, no púlpito da igreja (KROB, 2014).

As igrejas acabam por compactuar com a reprodução e manutenção da violência contra as mulheres, no momento em que se tornam cúmplices da cultura da mudez e da omissão. Para Krob (2014), o silêncio da instituição é uma forma de violência, assim como o ato de recusa ao denunciar, conscientizar e falar sobre o problema social no púlpito da igreja. Embora a religião se transforme em refúgio e local onde mulheres que sofrem violências busquem auxílio e acolhida. Um dos lugares menos questionados é o templo evangélico, visto que, neste local, a vítima está buscando a Deus em oração.

Nossas entrevistadas denúncias e falas emergentes

Combinar religião e violência é um fenômeno relativamente novo na história (HUNT, 2009). A partir da observação do depoimento de cada entrevistada a pesquisa pode analisar as condições de sofrimento, submissão e silenciamento das mulheres evangélicas que vivenciam ou vivenciaram violências contra seus corpos e mentes. Os nomes de nossas colaboradoras, como dissemos antes, foram preservados e as apresentamos como mulheres que possuem suas histórias na bíblia.

Tabela 1: Apresentação das participantes.

NOME	COR	IDADE	TEMPO DE CASADA	N. DE FILHOS	ESCOLARIDADE
ANA	MORENA ⁴	34	14 anos	3	Ens. Médio
ESTER	BRANCA	68	34 anos	2	Fund. Incompleto
MARIA	NEGRA	66	40 anos	4	Ens. Médio
MARTA	NEGRA	37	12 anos	3	Superior Completo
NOEMI	BRANCA	50	27 anos	11	Fund. Incompleto
RAQUEL	NEGRA	32	8 anos	1	Sup. Cursando
RUTE	NEGRA	46	10 anos	2	Sup. Cursando

Fonte: Entrevista

Todas se casaram acima dos vinte anos. O tempo de relacionamento conjugal varia de oito a quarenta anos. No que se refere às condições econômicas, duas são da igreja Batista e uma da Assembleia de Deus tem renda mensal de um salário-mínimo. Uma representante da igreja Nova percebe um salário-mínimo e uma da igreja Assembleia de Deus recebe quinhentos reais mensais. Ana

⁴ A definição das cores foi expressa em acordo com a auto declaração de cada entrevistada.

tem direito à uma ajuda do Governo por ter seus filhos menores de idade e pelo marido estar desenvolvendo atividades de trabalho informal, não tendo vínculo empregatício registrado. Noemi mãe de onze filhos, sendo sete menores, não tem garantido o próprio sustento. Rute trabalha como auxiliar de serviços gerais em uma escola e sua renda mensal é de um salário-mínimo para ela, seu esposo e seus dois filhos, Marta trabalha lecionando em uma escola do município do Rio de Janeiro. Raquel conta exclusivamente com a renda do esposo e Ester e Maria são aposentadas.

Diversos foram os relatos que nos mostram consequências da saúde psíquica e mental envolvendo baixa autoestima, vergonha, desconfiança e vários transtornos ligados à construção de suas imagens, enquanto mulheres. Das sete participantes, cinco relataram ter sofrido violência sexual. Falar da violência sexual foi um ato de romper com o silêncio e os dogmas religiosos. Identificar a violência sexual em um relacionamento - considerado abençoado por Deus e visto como amparado pela unção divina - é separar o chamado mundo espiritual das relações sociais.

Quando a gente casa parece que tanto o homem quanto a mulher se tornam obrigados a fazerem sexo. Na verdade, tudo que ultrapassa o comum acordo mesmo dentro do casamento, no meu ver, é uma violência. Porque o homem muitas vezes quer forçar. O pai do meu filho pequeno... Eu estava de resguardo tinha acabado de ganhar criança, cheia de pontos... Ele forçou e conseguiu. Mais uma vez eu digo, no meu momento de vulnerabilidade (Marta, 37 anos)

Para Silva (2009), o estupro cometido pelo marido, companheiro, ex-marido ou ex-companheiro pode ser mais traumático do que aquele realizado por um estranho. Foi notório identificarmos as vítimas exercendo auto culpa em um ato de violação contra seus corpos. O processo constante de violências fez com que Raquel intercedesse a Deus para sua mudança: *Na época, a igreja que eu congregava o pastor não sabia lidar com o assunto. E até hoje não sabem.* (Raquel, 32 anos).

Ao destacarmos a temática da violência, a tendência é associarmos ao “homem” que possui algum relacionamento

amoroso/íntimo com a mulher. Por outro lado, filhos, enteados, irmãos entre outros, também praticam atos violentos contra mulheres na família. São os agressores intrafamiliares. O que ocorreu, segundo o relato de Ester:

Já sofri violência do meu marido e do meu filho também. O meu filho eu quis matar, não fiz nem sei o porquê. Pedi a Deus pra tirar todo sentimento ruim de dentro de mim, hoje lido com eles sem dor. Eu sei que é o inimigo que usa a vida das pessoas pra ficar perturbando os outros, agora eu tenho consciência que não é minha família que tenta contra mim. O diabo é sujo! (Ester, 68 anos).

As violações as quais mulheres são acometidas podem gerar um impacto devastador na vida sentimental/afetiva, bem como provocar desconfiança e medo em relação a todos e à vida. É possível que passem a crer que todos os homens cometeriam as mesmas atrocidades. *Eu temia quando ele chegava perto de mim, tinha medo de tudo... Da fala dele, do soco dele, eu tinha muito medo dele. Sofri tanto com este homem, que agora que estou separada dele não penso em arrumar ninguém.* (Noemi, 50 anos). Os maus-tratos que as entrevistadas relataram não estavam exclusivamente relacionados aos tapas e empurrões, como também à destruição da autoestima.

Quando meu filho era pequeno, meu ex-marido tentou me matar por estrangulamento e não conseguiu porque Deus não deixou. Inclusive, eu tive depressão, eu começava a me culpar... Casei errado e agora “solteira nunca mais” agora estava divorciada. A culpa foi minha que me casei mal, a culpa foi minha porque eu não tive paciência, comecei a ter um turbilhão de ideias. Quando eu ia para a igreja, inclusive eu participava de ministérios, mesa de oração, dirigia culto... As pessoas diziam assim: não pode deixar uma pessoa divorciada para dirigir o culto de libertação, diziam que eu não prestava porque eu tinha deixado o meu marido. (Marta, 37 anos)

Entre as evangélicas que entrevistamos foi comum ouvirmos o seguinte: *Será que eu casei com a pessoa errada; Ele não foi o escolhido de Deus para mim?*; Outros questionamentos eram relacionados aos afazeres domésticos: *o jantar que eu fiz não o agradou; a hora em que eu*

cheguei; a casa que eu não arrumei. A culpa pode provocar o sentimento de aprisionamento e passividade frente à um relacionamento abusivo como nos relata Ana: *Passo várias humilhações, depois que me vi com três filhos escuto dele que sou feia, que tem mulheres bonitas na rua... já peguei ele de conversa no telefone com outra pessoa, sabe?* (Ana, 34 anos).

Noemi entende como violência doméstica somente a agressão física e aquela provocada apenas pelo marido. *Foi fácil identificar a violência doméstica que eu vivia porque ele me batia* (Noemi, 50 anos). No entendimento dela, todas as outras violências sofridas foram um gesto ou ato de nervosismo do marido à época.

Seguindo na observação das participantes, analisamos quantas procuraram seus líderes religiosos, pastores, para relatarem casos de violências. Salientamos que as sete mulheres colaboradoras são pastoreadas por homens.

A igreja influencia negativamente muitas vezes na violência, acho que a igreja, Deus que me perdoe ajuda a perpetuar a violência. Na maioria das vezes os pastores são despreparados, não tem estudos suficientes para ser um líder, não possuem cursos adequados, por exemplo: Tem gente que nem o ensino médio tem, não estudou nada do assunto das áreas humanas e está ali a frente de um rebanho para querer orientar. (Marta, 37 anos)

Rute, Maria, Ester, Noemi e Raquel não compartilharam casos de violências com seus líderes. Motivos diversos levaram as cinco mulheres a não dividirem suas dores psíquicas e físicas com seus pastores. Importante observar que muitos líderes evangélicos/cristãos, se apegam de forma arbitrária ao texto de Provérbios capítulo 14 versículo 1 *“Toda mulher sábia edifica sua casa, mas a tola a destrói”*, para amedrontar e aprisionar mulheres, em seus relacionamentos violentos.. O texto não contraria decisões tomadas de forma a preservar a integridade física e emocional da mulher. O amparo no livro bíblico de Provérbios, de forma indevida, fundamenta justificativas da edificação e sensatez entre as mulheres evangélicas gerando em muitos casos o silêncio em

situações que necessitariam de compartilhamento como a que ocorreu com Raquel.

É um assunto que falo hoje sem dor nenhuma sabe! Eu sinto o arrependimento de não ter compartilhado com ninguém a situação que eu vivenciei por um tempo. Arrependimento de não ter falado com a minha mãe, poderia ter compartilhado com a minha mãe... Com outras pessoas. Como eu estava cega naquela época, eu achava que Deus iria mudar, que Deus iria tratar ou que alguma coisa iria acontecer. Quando nós estamos na presença de Deus, quando somos evangélicos a gente acredita que as coisas vão mudar e por isso eu não compartilhava com ninguém, sofria calada! (Raquel, 32 anos)

A cultura do silêncio e da omissão em denunciar os atos de violência e seus autores está na estrutura das instituições sociais e ao longo dos tempos se perpetua com a reprodução e manutenção dos mitos da violência (KROB, 2016). Muitas mulheres vítimas de violência doméstica, algumas por desconhecimento e outras por não desejarem romper com aprisionamentos impositivos a seus corpos e mentes, buscam o caminho da igreja. Assim, aceitam como verdade absoluta o que um homem impõe e diz sobre suas vidas. *Decidi falar com o meu pastor porque eu não aguentava mais aquela situação. O pastor não fez nada! Disse que eu deveria ler Provérbios 14.* (Ana, 34 anos). A figura do masculino, a mesma que o cristianismo liga à imagem/figura de Deus, tem a construção do símbolo que se destina aos pais, pastores, diáconos, presbíteros e obreiros, todos homens.

O pastor disse que eu tinha duas escolhas, primeira: perdoar, conversar e continuar tocando o casamento para ver se ele melhorava... E segunda opção: se eu achasse que estava insuportável as atitudes violentas dele eu poderia me afastar dele com a separação. Toda a igreja foi contra esse pensamento, todos achavam que eu deveria ficar com ele até o fim. Isso fez eu continuar com ele mais um tempo, eu não deveria ter continuado porque foi pior. Eu ia para lá e ele começava a me proibir de sair, agia de forma mais violenta comigo. Ele ficou com raiva por eu ter levado para fora o assunto. dia, eu tive que fugir de casa. Eu disse

que iria comprar pão e não voltei mais até hoje. Tive que deixar móveis para trás, documentos, roupas. (Marta, 37 anos)

A depender do nível de envolvimento das mulheres evangélicas com a igreja, este pode desempenhar papel fundamental para a permanência ou ruptura de casamentos violentos (SOUZA e OSHIRO, 2018). De acordo com nossas entrevistadas foi comum ouvir de líderes religiosos que a mulher deva se sujeitar a maus tratos psicológicos, físicos e morais. De acordo com Krob (2014), as instituições religiosas e seus representantes estão inseridos no sistema patriarcal e suas políticas, ideologias e atitudes contribuem para a perpetuação da manutenção do sistema. A Coordenadoria de Políticas para Mulheres de Nova Iguaçu – CPM divulgou dados estatísticos de 116 mulheres que foram atendidas no ano de 2017, 49% das vítimas se declararam evangélicas.

Uma das perguntas direcionadas às sete participantes, foi se elas conheciam alguma mulher evangélica que sofresse ou já houvesse sofrido violência doméstica. E por unanimidade todas tem pelo menos, uma amiga. *Conheço muitas. Que não tiveram a coragem que eu tive dese libertarem* (Marta, 37 anos). As entrevistadas, sem exceção têm conhecimento entre suas redes de contato (amigas, parentes e ou vizinhas) pelo menos uma mulher que esteja sofrendo violência doméstica.

Submissão, sofrimento e silenciamento: o que se espera da mulher evangélica?

Trazer à tona o pensamento das mulheres evangélicas acerca da violência produzida e reproduzida contra elas na sociedade e no espaço religioso é desvelar a virtude da estética cultural que padroniza a figura da mulher como sábia. As participantes da pesquisa contaram haver aprendido, a partir da bíblia, que a mulher precisa ser submissa ao seu marido. A dependência é uma condição imposta, legitimada e respaldada pela bíblia que faz com

que mulheres evangélicas se sujeitem/subordinem ao poder que os homens têm sobre suas vidas.

Na esfera religiosa cristã/evangélica a representação imagética de Cristo na cruz simboliza que um homem sofreu física e moralmente, sendo exposto a diversas formas de sofrimento e que as dificuldades de hoje, assim como as diversas formas de violência enfrentadas por mulheres, não se comparam ao calvário de Jesus. O texto bíblico do livro de Efésios cinco, versículo vinte e três diz o seguinte: “*Porque o marido é a cabeça da mulher, como também Cristo é a cabeça da igreja, sendo ele próprio o Salvador do corpo*” Dialogando com o pensamento e prática cristã protestante nos deparamos com trechos bíblicos servindo de respaldo para justificar o fenômeno da violência contra mulheres evangélicas. Importante observar que o silêncio não impulsiona ao enfrentamento.

Recentemente, um dos líderes religiosos mais influentes da denominação neopentecostal, o Bispo Edir Macedo⁵, explanou no altar da igreja acerca da submissão da mulher. Afirmou que suas filhas só poderiam cursar a faculdade após o casamento. Justificou seu posicionamento da seguinte forma: *se minha filha fosse uma doutora e tivesse o grau de conhecimento elevado e encontrasse um rapaz que tivesse grau de baixo conhecimento, ele não seria a cabeça, ela seria a cabeça*. Segundo o dicionário online de português⁶, o termo submissão é entendido como: servilismo, subordinação, dependência entre outras.

Uma das lições da Comunidade Cristã Bíblica Renascer ⁷ publicada em 2015, estudo sobre marido e mulher demonstra, explicitamente, o porquê a autoridade masculina foi designada para os homens. Segundo a lição disponibilizada no site da própria instituição religiosa, a submissão está baseada no pensamento

⁵ <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/09/24/edir-macedo-diz-que-so-deixou-filhas-fazerem-faculdade-apos-casamento.htm>

⁶ Ver significado em: <https://www.dicio.com.br/submissao/>

⁷ O Ministério Celebrando a Vida, pertencente à Comunidade Cristã Bíblica Renascer. Em site particular divulga periodicamente lições bíblicas, disponível em: <https://ccbrsp.wixsite.com/comunidadecrista/licao09-marido-e-mulher>

tríplice de que a mulher foi feita depois do homem. mulher, o corpo feminino, passou a existir para suprir a solidão do homem e terceiro cria-se a mulher da parte física do homem, pegando parte do masculino para criação do feminino, tornando-a, assim, parte/propriedade dele.

O silenciamento é um tema ainda pouco discutido nas diferentes instituições, principalmente na esfera evangélica. Ainda existe, no imaginário no interior de algumas igrejas evangélicas de que há um mundo externo perpetrado e dominado pelo mal, repleto de violência e destruição e que os evangélicos são imunes quando se referem a seus lares e a igreja. Ressaltamos que as mulheres evangélicas também são atingidas violência. Seus credos religiosos não as isentam de tais fatos.

Pensares conclusivos

A investigação proporcionou conhecer diferentes realidades no que tange às modalidades da violência doméstica contra as mulheres, estando elas representadas no município de Nova Iguaçu, RJ. O fenômeno investigado não é recente, mas ainda é pouco abordado em algumas instituições conservadoras, como a igreja. A partir das falas das mulheres entrevistadas foi possível analisar que o fenômeno da violência doméstica assola a vida de mulheres evangélicas. Assim, vimos que as entrevistadas não são tímidas, mas silenciadas. Foram vozes potentes que trouxeram à tona a problemática velada e abafada pela instituição chamada Igreja.

Algumas questionavam a postura dos seus respectivos líderes (pastores), e do trato recebido por seus maridos em casa e na igreja. Percebemos o despreparo de alguns líderes religiosos no trato com a situação de violência doméstica vivenciada por mulheres da igreja. Não basta aconselhar nos gabinetes pastorais para que as mulheres orem e sejam pacientes esperando em Deus para que seus companheiros sejam curados de um mal social. 71% das entrevistadas optaram em não falar com seus respectivos líderes. Mulheres estas que esperam que o “agir de Deus” seja feito. Ou

seja, que somente pela intervenção e ajuda espiritual do ser supremo Deus, poderão resolver suas vidas.

Atitudes ou posicionamentos em favor das mulheres que deveriam ser tomados por pastores ainda estão aquém da realidade. Quando o assunto está relacionado às mulheres que sofrem violências há uma tensão quando a palavra “gênero” é pronunciada nas igrejas, segundo apontam nossas entrevistadas. O desconhecimento ou aversão à palavra que atualmente não tem podido aparecer na comunidade evangélica contribui com a violência.

Entendemos que romper com o silêncio na esfera das violências é um processo de denúncia para a sociedade no geral e para a instituição evangélica, pois elas escondem estas mazelas que podemos perceber como traço do patriarcado. Reforçar que os cristãos e seus lares estão imunes às ações inerentes aos seres humanos é uma forma de alimentar a violência.

Referências

ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de Gênero e Políticas Públicas** Rio de Janeiro: UFRRJ, 2007.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Diário Oficial da União** [...]. Brasília, 2006.

FONSECA, D.H.; RIBEIRO, C.G.; LEAL, N.S.B. Violência doméstica contra a mulher: realidades e representações sociais. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], p. 307-314, 2002.

GEBARA, Ivone: **Rompendo o Silêncio: uma fenomenologia do mal**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

HUNT, Mary E. Religião e violência contra as mulheres: diferentes causas, compromissos comuns. *In*: Orozco, Yuri Puello. **Religiões em diálogo: violência contra as mulheres**. São Paulo: Católicas pelo direito de decidir, 2009.

KROB, Daniéli Busamello. A igreja e a violência doméstica contra às mulheres. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA

- FACULDADES EST, 2., 2014, São Leopoldo. **Anais** [...]. São Leopoldo: EST, v. 2, 2014.
- MONTEIRO, C.F.S; SOUZA, I.E.O. Vivência da violência conjugal: fatos do cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], p. 26-31, 2007.
- OMS. Organização Mundial de Saúde. **Relatório Mundial de Violência e Saúde**. Genebra: OMS, 2002. Disponível em: C:\Livro PDF\teste.PDF (opas.org.br). Acesso em: 15 nov. 2022.
- PEQUENO, M.J.P. **Direitos humanos e violência**. [S.l.: s.n.], 2007.
- SAFFIOTI, H.I.B. Violência de gênero – lugar da práxis na construção da subjetividade. **Lutas Sociais**, São Paulo, PUC, p. 59-70, 1997.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. **Mana**, [s.l.], v. 13, n. 1, 2009.
- SOUZA, Sandra Duarte; OSHIRO, Claudia Poleti. Mulheres evangélicas e a violência doméstica: o que o poder público e a igreja têm a ver com isso? **Caminhos**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 203-219, jul./dez. 2018.
- VILHENA, Valéria Cristina. **Uma igreja sem voz – uma análise de gênero da violência doméstica entre as mulheres evangélicas**. São Paulo: Ed. Fonte Editorial, 2011.

Implementado em parceria entre o Instituto de Educação (IE) e o Instituto Multidisciplinar (IM) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), o Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) foi reconhecido pelo Ministério da Educação por meio da Portaria Nº 1.077, de 31 de agosto de 2012. Após 10 anos de seu reconhecimento, o programa tem se tornado um importante polo de referência em produção de conhecimento na área da Educação, em uma das regiões urbanas mais desafiadoras do país, a Baixada Fluminense. Esta obra celebra os 10 anos de (re)existência do PPGEduc! Congrega produções científicas de orientadores/as e orientandos/as de Mestrado e Doutorado desenvolvidas ao longo deste período. E descortina inúmeras problemáticas atuais e contemporâneas que emergem cotidianamente no contexto educacional.

Anelise Nascimento (Coordenadora PPGEduc)
Fabiane Frota da Rocha Morgado (Docente do Programa).

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

