



INFÂNCIAS & JUVENTUDES

INSURGÊNCIAS
NECESSÁRIAS NO
TEMPO PRESENTE

Perseu Silva
Luís Paulo Cruz Borges
Maira de Oliveira Freitas
(Orgs.)

 Pedro + João
editores

Infâncias & Juventudes:

Insurgências necessárias no tempo presente

**Perseu Silva
Luís Paulo Cruz Borges
Maíra de Oliveira Freitas
(Organizadores)**

**Infâncias & Juventudes:
Insurgências necessárias no tempo presente**



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.

Perseu Silva; Luís Paulo Cruz Borges; Máira de Oliveira Freitas [Orgs.]

Infâncias & Juventudes: Insurgências necessárias no tempo presente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 336p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0860-2 [Impresso]
978-65-265-0861-9 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526508619

1. Infância. 2. Juventude. 3. Educação básica. 4. Educação brasileira. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho 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
2023

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Rita Marisa Ribes	
APRESENTAÇÃO	13
Perseu Silva	
Luís Paulo Cruz Borges	
Maíra de Oliveira Freitas	
POLITIZAR INFÂNCIA, PENSAR INFÂNCIAS: DE(S)COLONIZANDO CONCEITOS	23
Perseu Silva	
EDUCAÇÃO E CONSERVADORISMO: AS CONCEPÇÕES DO ESCOLA SEM PARTIDO SOBRE INFÂNCIA E CRIANÇA	43
Luciana Helena Monsores	
CRIANÇAS COMO CURRICULISTAS: O CURRÍCULO NEGOCIADO COM OS ESTUDANTES E A POTÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE	65
Bonnie Axer	
Camila Gigante	
“HOJE TEM POESIA, TIA FABI?” - UMA MALA VELHA CHEIA DE LIVROS, UM TAPETE ROÍDO POR RATOS E UMA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA: O COMEÇO DE TUDO	87
Fabiana da Silva	
INSTITUIÇÃO ESCOLAR E CRIANÇAS NEGRAS: UM OLHAR RACIALIZADO	99
Thamara Figueiredo	

UNIVERSIDADE E ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS	119
Danielle Oliveira Núbia Santos Talita Gomes	
INFÂNCIAS EM DIALOGIA: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS SOBRE AS APRENDIZAGENS INFANTIS NO 5º ANO DE ESCOLARIDADE	141
Ana Lucia Gomes de Souza Mariana Zadminas Márcia Cristina Alves dos Santos	
DE ÁGUA QUE SOBE MORRO A MENINA MOVIMENTO: PRÁTICAS INSURGENTES DE PROMOÇÃO DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO DIÁLOGO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS	159
Tatiana Bezerra Fagundes	
LÍNGUAS DA ESCOLA, DESESTABILIZAÇÃO DE SENTIDOS E ALTERIDADE	181
Victor Ribeiro Rafael Monteiro	
FORMA SOCIAL E JUVENTUDE NEGRA: REFLEXÕES A PARTIR DO ÓDIO	197
Marcos Borges dos Santos Júnior	
AFROFUTURISMO E JUVENTUDES	217
Breno Felipe Araujo de Oliveira Gomes Sylvia Helena de Carvalho Arcuri	

TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS: VOZES DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA DE INTERNAÇÃO EM UNIDADE SOCIOEDUCATIVA FEMININA DO RIO DE JANEIRO	235
Sandra Maciel Jimena de Garay Hernández Graciela Fátima de Moraes	
JUVENTUDES E INTERSECCIONALIDADE: UMA ABORDAGEM SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	255
Juliana de Moraes Prata Mônica Peregrino	
JUVENTUDES E ESCOLHAS PROFISSIONAIS: O ENSINO MÉDIO NA PARAÍBA	275
Valda Ozeane Camara Cassiano de Oliveira Paula Almeida de Castro	
PESQUISAR COM AS JUVENTUDES EM TEMPOS (PÓS)PANDÊMICOS: INTERSECCIONANDO A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	295
Luís Paulo Cruz Borges Aline Carla Luna de Carvalho Camila Maria Nascimento da Silva João Pedro da Silva Costa	
QUANDO O CORRE VIRA SURF: OS FILÓSOFOS PRETOS NA GRANDE PRANCHA DE METAL	311
Wallace Lopes Silva	
AS AUTORAS E OS AUTORES	325

PREFÁCIO

Rita Ribes¹

Abrir este livro é uma experiência sinestésica de percepção da vida que se põe em movimento. Destas experiências que se tem quando se chega a uma escola, uma reunião animada, um auditório, uma assembleia, uma manifestação política. Há uma sonoridade, um burburinho de vozes que anunciam a coletividade do acontecimento, um crescendo que, de repente, confunde os limiares do estar dentro ou do lado de fora, se dentro e fora houvesse na dinâmica social.

De imediato veio-me à memória um burburinho acalentado há mais de três décadas, de uma formatura de graduação numa universidade pública no interior deste imenso país, uma formatura intercursos, que reunia estudantes cuja formação em comum era mais a política aprendida no movimento estudantil do que propriamente os campos disciplinares oficialmente declarados em seus diplomas. Tratava-se de uma geração de universitários que acompanhara o processo constituinte, a promulgação da Constituição e da então nova LDB, bem como o nascimento de Movimentos Sociais Organizados como o dos Meninos e Meninas de Rua e o MST.

Foi em meio a esse burburinho simbólico que escutamos do professor Amilcar Gigante, pessoa de princípios socialistas, um dos criadores da Medicina Social, que havia sido eleito Reitor pelo voto universal e cuja garantia da posse demandara seis meses de greve

¹ Graduada em Filosofia pela UFPEL. Doutora em Educação pela PUC-Rio. Professora Titular da Faculdade de Educação da UERJ. Procientista UERJ/FAPERJ, Cientista do Nosso Estado (FAPERJ), Pesquisadora do CNPq. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC). Coautora dos livros "Infância em Pesquisa", "Infância Crônica" e "Infância e pandemia: sentimentos e utopias de crianças da região metropolitana do Rio de Janeiro", publicados pela Editora NAU.

de professores, servidores técnico-administrativos e estudantes. Seu discurso, inicialmente, não se dirigiu a nós, os presentes, mas, sim, às cadeiras vazias. Mas o que são cadeiras vazias num espaço aparentemente lotado? A cutucada – para usar uma expressão dos organizadores deste livro – mais do que colocar em pauta a exclusão que estava posta no avesso daquela solenidade ou, retoricamente, orientar nosso trabalho (futuro) na direção de dirimir essas desigualdades, convocava-nos a “ver” as cadeiras vazias enquanto inquiria-nos sobre o que fazemos (no presente) para que elas estejam vazias. Lembrou-nos que o contrário da democracia não era apenas a ditadura – cujo bafo quente ainda sentíamos de perto –, mas que o contrário da democracia é também o fascismo, o racismo, o machismo, a LGBTfobia, a xenofobia, o ódio de classe, a hierarquização dos saberes, a arrogância que se mostram, inclusive, em dias de festa, como aquele.

Disse que sua fala se inspirava no discurso de um antigo professor que muito o havia marcado. E talvez, quem sabe, fosse esse mesmo o discurso que teria feito quando, recém-formado e admitido ao corpo docente da Faculdade de Medicina, fora escolhido paraninfo da turma. O Golpe Militar de 1964 deixou a sua cadeira vazia (mas seus alunos fizeram uma formatura paralela). No Registro da Delegacia de Polícia e Ordem Social – DOPS, consta que era “professor de Medicina de Faculdade Federal, elemento comunista, ex-líder estudantil”, e, por fim, “afastado após a revolução, por ser contrário à mesma”. O depoimento de duas testemunhas referendava o afastamento: “fez conferência sobre temas sócio-econômicos na Casa do Estudante” e “foi escolhido como paraninfo da turma de 1.964, por política, talvez como demonstração de fôrça esquerdista”. Constam, ainda, informações de que o “fichado” participou de congressos e até fez parte de seus oradores, esteve em assembleias, votou

favoravelmente à participação de estudantes em órgãos colegiados da universidade e ao manifesto de solidariedade à Cuba².

Tão longe, tão perto. Os organizadores e autores deste livro – muitos deles meus alunos ou colegas de trabalho – testemunharam o Golpe Jurídico-Empresarial de 2016 que afastara uma presidenta eleita democraticamente e viram tomar forma um desgoverno de base militar e princípios fascistas. Muito dos que aqui escrevem têm em seu currículo experiências de vida e política semelhantes às vividas pelo professor Amilcar Gigante. Mas como a história é sempre vivida e narrada em perspectiva, aquilo que o DOPS criminalizou, talvez seja, para este grupo, seu núcleo de dignidade. (Também para ele). Cada geração traz nas retinas a marca das urgências de seu tempo e das urgências que educaram o seu perspectivar. E assim vamos zelando por uma frágil democracia que, se olhada no miúdo, como provocam os autores deste livro, não é tão democrática assim. Está em feitura constante.

Aberto o livro, impõem-se as cadeiras vazias em meio ao burburinho que sugere um espaço lotado. As cadeiras vazias configuram-se como permanência política. Ausência assimilada. Um projeto. Assim como fascismo, o racismo, o machismo, a LGBTfobia, a xenofobia, o ódio de classe, a hierarquização dos saberes, a arrogância. Um projeto colonial customizado à moda das épocas. Em tempos agudos, parecem emergir a olhos vistos. Cronicamente, fingem repousar à sombra da “normalidade”. “Escola Sem Partido”, “Ideologia de Gênero”, “Tradição, Pátria e Família”, expressões da branquitude e da colonialidade. Tudo junto no mesmo espaço lotado com reserva de cadeiras vazias.

Nessa tensão entre as macropolíticas oficiais e o miúdo do cotidiano se produz a infância e a juventude – na linguagem, nas relações pedagógicas, na cultura. É nessa tensão, portanto, que cabe politizá-las. Há uma história cansada de ter que ter paciência histórica. De lidar com avanços e retrocessos numa história onde

² Agradeço ao prof. Luiz Henrique Schuch pelas informações e pelas cópias dos documentos.

pouco mudam os narradores e os que seguem invisibilizados e silenciados nas cadeiras vazias. Daí a “cutucada” como uma genuína filosofia política. O tempo da cutucada é o da constância, que enquanto não negocia trégua, afina a sensibilidade para desenhar e/ou reconhecer urgências, seja a que se mostra na “cria que surfa na prancha de metal” e que, literalmente, pode se derreter na tensão, seja na criança que indaga o “que é uma poesia?”.

Este é um livro que joga a palavra para o leitor. Cutuca, por assim dizer.

APRESENTAÇÃO

“Gosto de ver as palavras plenas de sentido ou carregadas de vazio dependuradas no varal da linha. Palavras caídas, apanhadas, surgidas, inventadas na corda bamba da vida” (Evaristo, 2016, p. 99).

A proposta de organizar um livro, além de um grande desafio é também, sem dúvida, algo muito instigante. Usamos “instigar” aqui não por um acaso, mas sim recorrendo à etimologia do termo. A palavra “instigar” vem do latim *instigare*, em que o prefixo *in*, significa “contra” e, *stigo*, “picar com um pau”. Compreendemos que esse livro tem a função de picar, ou melhor, cutucar - para usar um termo nosso de origem Tupi que faz muito mais sentido. O que queremos a partir das leituras dos textos é justamente esse incômodo provocativo, uma “cutucada” em nossos valores cristalizados, que nos leva a possibilidade de (re)pensar fazeres e saberes. Para tanto, propomos uma obra que reúne pesquisas, experiências e conversas, e que se apresente como polifônica - permeada de diálogos, encontros, desencontros e, acima de tudo, fazeres-saberes insurgentes em Educação. Pretendemos que os textos abram novas conversas com muitas outras pessoas, queremos que nosso livro seja o começo de novos diálogos que convoquem a nos sentirmos “cutucados pelo contra”, reativos às mesmices, provocados a (re)pensar a Educação do tempo em que vivemos.

Propomos uma obra composta de diferentes textos, referenciais, abordagens, perspectivas, metodologias, campos de conhecimento e lugares de fala. São muitas vozes que nos ajudam a escutar o não-dito ou o mal-dito. Também são olhares que julgamos que possam contribuir com a circularidade da produção de conhecimento da realidade educacional brasileira.

Com o objetivo de ampliar as reflexões em dois campos, especialmente Infâncias & Juventudes, os textos compõem uma obra plural que parte da relação dialógica entre escola-universidade, negando a possibilidade de hierarquia entre elas, para tecer conversas sobre o tempo presente. Para isso, os autores e autoras que constituem essa obra são docentes em diferentes atuações (Educação Básica, Ensino Superior e na dupla inserção).

No texto, que abre essa obra, **“Politizar infância, pensar infâncias: de(s)colonizando conceitos”**, de Perseu Silva, a relação intrínseca entre o pensar e o politizar as infâncias é posta como ponto de partida. Abordando questões centrais que perpassam todo livro como o adultocentrismo, a colonialidade e a invisibilidade das infâncias, o autor lança mão da interseccionalidade enquanto ferramenta para analisar, especialmente, as infâncias no projeto colonial moderno. Evocando seu lugar enquanto professor dos anos iniciais e suas experiências, traz como alternativa a essa lógica de dominação e tutela da infância, a literatura de escritoras negras.

No segundo capítulo, **“Educação e conservadorismo: as concepções do Escola Sem Partido sobre infância e criança”**, a autora Luciana Helena, discute as concepções de infância e criança do *Movimento Escola Sem Partido (MESP)*, a partir de uma análise de publicações e imagens encontradas no sítio eletrônico oficial do movimento na *Internet*. Uma breve contextualização histórica e política dos avanços do conservadorismo no Brasil, bem como uma análise das narrativas deste movimento, em sua página virtual, nos ajuda a compreender as articulações envolvendo projetos ideológicos autoritários e a educação das crianças. Portanto, a compreensão de como a criança é abordada pelo movimento nos subsidia na reflexão das concepções subjacentes ao conceito de infância.

Bonnie Axer e Camila Gigante são as autoras do terceiro texto intitulado **“Crianças como curriculistas: o currículo negociado com os estudantes e a potência da ação docente”**. Tal artigo tem por objetivo a reflexão acerca das possibilidades e potências do

cotidiano escolar, quando este envolve os estudantes nas práticas e produções curriculares, entendendo que momentos e propostas didáticas - em que as falas e ações das crianças causam tensão e disputam essa produção - impactam no funcionamento da escola. Para desenvolverem as reflexões e defesas sobre a potência que o currículo produzido com as/os estudantes pode trazer para nossas salas de aula, as autoras se apoiam em uma perspectiva pós-estrutural de currículo, a fim de construir outras experiências escolares em que o currículo é entendido como responsabilidade e produção de todos, inclusive das crianças.

Fabiana Silva, no quarto texto desse livro, **“Hoje tem poesia, tia Fabi?” - Uma mala velha cheia de livros, um tapete roído por ratos e uma estudante de pedagogia: o começo de tudo**”, teve a intenção de fazer uma reflexão sobre como o trabalho envolvendo a literatura mudou a forma de ver o brincar na favela Parque das Missões/Duque de Caxias, por crianças e jovens. A partir da observação de como a polifonia que se manifesta cotidianamente nos Saraus de Poesia vem construindo processos educativos no cotidiano da favela e como são tecidas suas relações com a educação escolar, a autora buscou registrar como a poesia transformou a relação dessas crianças com a escola. Produzindo novas narrativas a partir das memórias que as crianças trazem para os encontros semanais e com o firme propósito de alinhar-se a elas para quem sabe, tentar neutralizar a barbárie que aí se encena, contando suas histórias a contrapelo.

O quinto capítulo, de Thamara Figueiredo, **“Instituição escolar e crianças negras: um olhar racializado”**, apresenta reflexões críticas sobre a relação que a escola estabelece com as crianças negras e sobre a vivência que estas crianças têm na instituição. Tais reflexões têm por objetivo racializar a experiência escolar e tiveram seu estopim em experiências pessoais que foram motivadoras da pesquisa de mestrado da autora. O texto destaca a escola enquanto espaço obrigatório para compreensão de como se dá a relação entre as crianças negras e a escola.

Danielle Oliveira, Núbia Santos e Talita Gomes, escrevem o sexto capítulo desta obra, **“Universidade e Escola: reflexões sobre Educação Infantil e relações Étnico-raciais”**. O texto localiza-se no âmbito do projeto de extensão “Educação Infantil e Relações Raciais: narrativas positivas e potentes da cultura afro-brasileira e africana”, mais especificamente a partir de dois anos de encontros do Grupo de Estudo e Extensão em Relações Raciais e Educação Infantil (GEERREI/UFRJ). Com o objetivo de compartilhar reflexões que emergiram do olhar para a prática docente com crianças e da relação universidade-escola, quanto às dimensões de racialização presentes na forja desses contextos, as autoras colocam o “dedo na ferida” do campo de pesquisa de estudos da infância e da Educação Infantil.

O texto de número sete, de Ana Lucia Gomes de Souza, Mariana Zadminas e Márcia Cristina Alves dos Santos, **“Infâncias em diálogo: experiências e desafios sobre as aprendizagens infantis no 5º ano de escolaridade”**, dialoga com as concepções de infâncias que permeiam as práticas e os estudos das autoras, afirmando a criança como ser social, destacando os diferentes papéis protagonizados ante a história de vida e desenvolvimento no espaço escolar. Tal trabalho considera a sociologia da infância que contribui na perspectiva das diferenças e diversidade e seus desafios no processo de aprendizagem, levando em conta o tempo de pandemia e afastamento das importantes interações no espaço escolar. Assim, as autoras realizam uma revisão teórica da Sociologia da Infância, dialogando com perspectivas desenvolvidas na Europa. Entre o “vir-a-ser” e a concepção da criança como um sujeito com potencialidades, muitas construções foram realizadas. Destacam a identidade do CAP-UERJ no ensino, na pesquisa e na extensão, diversidade de público, passando pelo contexto da pandemia de Covid-19.

Tatiana Bezerra Fagundes, com o texto intitulado **“De água que sobe morro à Menina Movimento: práticas insurgentes de promoção de aprendizagem através do diálogo com crianças e adolescentes em escolas públicas”**, tece uma reflexão a respeito de

práticas insurgentes de promoção de aprendizagem no seio de escolas públicas, a partir do diálogo que suas/seus profissionais estabelecem com as/os estudantes dessas unidades, com vistas a trazer *respostas fortes* aos desafios da sociedade contemporânea, no tocante à constituição de processos de ensino-aprendizagem significativos. Pautada na experiência de outras 3 escolas, propõe como alternativa a reflexão de práticas insurgentes, práticas pedagógicas centradas nos sujeitos, diálogo com as crianças e adolescentes, para que a constituição de processos de ensino-aprendizagem significativos e, que vão ao encontro dos desafios apresentados pela contemporaneidade, possam favorecer a construção de elos com as comunidades onde as escolas estão inseridas. Para tanto, busca matrizes de referência à educação que nos apartem do colonialismo e tragam outras possibilidades de leitura de mundo.

“Línguas da escola, desestabilização de sentidos e alteridade”, é o título do nono texto do livro, com autoria de Victor Ribeiro e Rafael Monteiro. O trabalho propõe uma reflexão acerca da escola enquanto lugar de convivência diária de indivíduos com as mais variadas culturas e, portanto, enquanto local de circulação de línguas diversas. Para tanto, parte de uma concepção dialógica de linguagem, compreendendo a língua como espaço de dispersão de sentidos, isto é, de presença do Outro. Assim, o trabalho sustenta que a multiplicação desses sentidos na escola, quando alinhada a projetos de convivência e tolerância democrática, propõe ao indivíduo desestabilizar sua própria língua, na medida em que esta se abre à polêmica e à mobilização da palavra alheia. O texto nos traz a reflexão de que a escola poderia (e deveria) se tornar um lugar de ampliação do repertório de textos de seu público, uma vez que a língua é dialógica por natureza. Portanto, a partir da possibilidade pedagógica do conflito, do mal-estar provocado pelo confronto com textos que contradizem nossas visões *a priori* do mundo e parecem não caber na língua que ora falamos (e que nos fala), os indivíduos poderiam ser convocados à alteridade diante de posicionamentos conflitantes.

O décimo texto, de Marcos Borges dos Santos Júnior, **“Forma social e juventude negra: reflexões a partir do ódio”**, tem por objetivo refletir a constituição do ódio como *forma social* nos desdobramentos da juventude negra brasileira, a fim de promover um debate nas projeções de outras/novas *formas sociais*, a partir da afrocentricidade. Deste modo, o autor aponta que o interesse pela pesquisa surge à medida que múltiplos estudos demonstram a existência do racismo na sociedade brasileira, ocasionando em genocídio/etnocídio da população negra. Mais do que uma “simples incidência” que apresenta o racismo na contemporaneidade brasileira, alude a um processo de séculos referente à “desumanização” da população africana e diaspórica pelo sistema escravocrata Europeu, que ainda reflete nas adversidades encontradas pela população negra. Destaca ainda que este processo recai numa rede complexa de *paradigmas*, *arquétipos* e *ethos* que resultam na aparente simplificação do “ser” brasileiro.

O texto, **“Afrofuturismo e Juventudes”**, de Breno Felipe de Araújo de Oliveira Gomes e Sylvia Helena de Carvalho Arcuri, o décimo primeiro, deste livro, nos coloca em uma posição de confrontar o termo afrofuturo que está em disputa no campo das artes. Os autores procuram, a partir do entendimento do termo mencionado, trazer uma nova roupagem para pensar o futuro como presente e, por isso, ressignificam o conceito do devir e o inserem no tempo presente, adotando o termo *afropresente*. Pensar afrofuturismo na perspectiva de passado e futuro pode significar pensar a (re)apresentação no presente, portanto tal conceito impulsiona a potência para pensar as questões que envolvem a população negra dentro dos espaços culturais, políticos, educacionais e socioeconômicos, que muitas vezes nos foram negados. A reflexão, a partir da leitura do texto, nos faz destacar como os povos que viviam nos territórios do continente africano são dotados de complexidades e de diálogos, com o presente do mundo, muito além do que a empreitada moderna capitalista da racialização que chancelou a coisificação de pessoas e fomentou o

tráfico transatlântico. Depois da tessitura do conceito pode-se chegar na proposição final que é promover uma educação antirracista nas escolas.

Sandra Maciel, Jimena de Garay Hernández e Graciela Fátima de Moraes são as autoras do texto 12, **“Trajetórias educativas: vozes de adolescentes em cumprimento de medida de internação em unidade socioeducativa feminina do Rio de Janeiro”**. No estudo, as autoras buscaram compreender a trajetória educacional de jovens em situação de privação de liberdade a partir de seus próprios relatos e experiências e, em especial, os percursos educacionais destes/as jovens antes da entrada na instituição, à medida que o afastamento das instituições escolares, na maioria dos relatos, aparece como anterior à apreensão. Destaca-se que a violência e a exclusão, atravessadas por questões de gênero, raça e classe social, aparecem como elementos recorrentes nas trajetórias das/dos participantes e figuram, de forma central, na relação entre os/as adolescentes e seu processo de escolarização. Jovens em situação de privação de liberdade têm trajetórias educacionais muito plurais, porém, a exclusão e a violência escolar aparecem como pontos em comum no percurso de muitas/os deles e delas. A leitura do texto nos leva a refletir quanto a escola se consolida como uma instituição produtora e reprodutora da norma cisheterossexual e branca, que materializa corpos que cabem na escola, e corpos que devem ser expulsos.

No décimo terceiro texto, de Juliana de Moraes Prata e Mônica Peregrino, **“Juventude e Interseccionalidade: uma abordagem sobre a reforma do Ensino Médio”**, as autoras tratam a juventude, como bem mais que um grupo de idade, reportam-na como um conjunto analítico da sociedade que poderia operar como ferramenta interseccional para a leitura das desigualdades sociais e da Reforma do Ensino Médio. O importante levantamento teórico do conceito de interseccionalidade - a não-hierarquização das categorias, a análise justaposta dos multifatores e das multirreferências, que compõem a complexidade do real, são importantes apontamentos para compreensão dos fatores

apontados pelas autoras, como campo das desigualdades. Trata-se, portanto, do uso da interseccionalidade na articulação e compreensão dos processos de marginalização e da produção/construção de desigualdades sociais. Os resultados apontam que a Reforma se configura como atraso social e afeta a condição de juventude das classes populares.

Valda Ozeane Camara Cassiano de Oliveira e Paula Almeida de Castro escrevem o texto denominado “**Juventudes e escolhas profissionais: o Ensino Médio na Paraíba**”, no qual apresentam o estudo realizado com jovens do Ensino Médio e egressos, de uma escola pública do estado da Paraíba, sobre escolhas profissionais. Observam que essa escolha se configura como um momento decisivo para os estudantes, influenciando a definição da construção da identidade profissional. O desenvolvimento do estudo de caso apontou a importância de investigar, analisar e refletir sobre o papel da escola com relação ao conceito de trabalho e das escolhas transmitidas ao indivíduo, uma vez que é a partir dela que este faz a transição para o mundo do trabalho e para a Universidade. Portanto, a escola constitui uma base muito significativa de referência na orientação do adolescente e um *lócus* privilegiado para trabalhar as escolhas profissionais dos alunos.

Luís Paulo Cruz Borges, João Pedro da Silva Costa, Aline Carla Luna de Carvalho e Camila Maria Nascimento Silva são os responsáveis pelo texto 15, “**Pensar com as juventudes em tempos (pós)pandêmicos: interseccionando a produção de conhecimento**”. O artigo faz parte do projeto de pesquisa, ainda em andamento, intitulado *Os sentidos de futuro nas vozes discentes: a relação dos jovens estudantes com a escola pública (2019-2023)*, que tem como objetivo geral, analisar os sentidos de futuro a partir das vozes dos jovens-estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede pública do estado do Rio de Janeiro. Como objetivos específicos os/as autores/as buscam produzir uma reflexão sobre a produção de conhecimento *com as juventudes* em tempos (pós)pandêmicos. Além de contribuir para o debate sobre a

qualidade social da educação pública através da discussão sobre/com as juventudes que habitam a escola.

Finalizamos o livro com o texto de Wallace Lopes Silva, **“Quando corre vira surf: Os filósofos pretos na grande prancha de metal”**, texto estético-filosófico, um texto-movimento. Nesse ensaio o autor se propõe a pensar problemas filosóficos a partir de corpos pretos que disputam a cidade em movimento, contestando assim os conceitos universais filosóficos que foram encastelados de modo binário, dual, racializado e hierárquico. Dessa forma, o texto aponta para a necessidade de criar o abstrato, pensar filosofias da Central do Brasil, para o enfrentamento de tensões do ocidente em disputa. O texto aponta que cada jovem de periferia desenha práticas curriculares do acervo do mundo-escola numa poética do existir, portanto é muito importante analisarmos o quanto praticamos espaços e discursos espaciais no (de)-correr do dia, assim como deslocamentos individuais e coletivos no uso do corpo no agir da cidade.

Os esforços para a construção desta obra foram alimentados pela necessidade de (com)partilhar a intensidade e riqueza da produção do conhecimento, a partir, especialmente, da escola. Escola que está sempre em disputa, portanto, certamente aqui não conseguiríamos abarcar todas as discussões que queríamos ou que julgamos indispensáveis. Também não foi possível incluir todas/os autores/as que gostaríamos. Contudo, esperamos que a partir das reflexões aqui iniciadas o/a leitor/a se sinta “cutucado/a” a pensar, sob outro paradigma, a educação para quem sabe, continuarmos essa e outras obras; frutos das novas reflexões que ainda insistem em nos desafiar cotidianamente. Seguimos assim com Ailton Krenak (2019), reafirmando que queremos adiar, ainda que um pouco mais, o fim do mundo com nossos escritos.

Por fim, destacamos que esse livro, diverso e complexo, contou com o financiamento da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e Inovação (SECTI), no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa (Re)imaginação da

escola e do futuro com as infâncias e juventudes (GEPRIF), do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ) e do Colégio Pedro II (CPII). Reiteramos com esse agradecimento a necessidade de investimentos, cada vez mais potentes, na área das Humanidades, especialmente na Educação.

Luís Paulo Borges, Maíra de Oliveira Freitas e Perseu Silva
Primavera, 2023.

Referências

EVARISTO, Conceição. A gente combinamos de não morrer. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016, p. 99-109.

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

POLITIZAR INFÂNCIA, PENSAR INFÂNCIAS: DE(S)COLONIZANDO CONCEITOS

Perseu Silva

“Muito pequena Martha perdeu o seio e os cuidados da mãe para o bebê branco, pois, Anolina fora ama de leite de Maricota. Todo mundo sabia. O leite da escrava era antes de qualquer coisa para alimentar os filhos da Sinhá” (Eliana Alves Cruz, 2018, p.120).

Pensar infâncias. Politizar a infância. E vice e versa¹. Embora estejam colocadas inicialmente como ações distintas, não há de se fazer uma sem a outra. Ao menos não é possível nas pesquisas que desenvolvemos e participamos no campo dos estudos da infância, com o pensamento decolonial crítico e interseccional. E também não é possível fazê-lo em minha prática docente com crianças.

O adultocentrismo é uma das formas de organizar a sociedade na qual vivemos, determinando o que é hegemônico, classificando e hierarquizando pessoas pela sua condição etária. Nesse contexto, cabe à infância o lugar do silenciamento, da invisibilidade, da subordinação ao que é determinado pelo adulto. Dentre os diferentes grupos sociais que ocupam lugar periférico, as crianças e a infância ocupam o lugar de menor visibilidade, que é menos ouvido e que deve ter maior obediência. Pois, “Así como lxs burguesxs no quieren socializar sus riquezas en beneficio de lxs trabajadorxs, y los varones no quieren compartir sus privilegios con las mujeres, a lxs adultxs no les interesa perder el control sobre lxs niñxs” (Morales e Magistris, 2019, p.34-35). Lucia Rabello de

¹ Este texto parte das reflexões provocadas pela disciplina “Politizar a infância, silenciamentos, lutas e utopias”, ministrada pelas professoras Rita Marisa Ribes Pereira e Conceição Firmina Seixas Silva, a quem agradeço e dedico este trabalho.

Castro (2008, s/p) relaciona os direitos ausentes da infância à sua invisibilidade política, afirmando que: “No caso de crianças e jovens, é sua posição de menoridade jurídica que os coloca como sujeitos sem possibilidade de expressão política”.

Falar de infância na sociedade contemporânea remete a um projeto anteriormente pensado e desenvolvido nas práticas coloniais modernas. Projeto em constante atualização, que busca atender aos anseios que lhe fizeram ser fundado. A infância colonial moderna é o espaço idealizado de uma classe, de um grupo racial com papéis de gênero definidos. Essa amálgama produz a imagem de uma infância universal, uma concepção de infância hegemônica, na qual as crianças são entendidas como inocentes, frágeis, que vivem uma etapa da feliz vida. Uma concepção romantizada e idealizada da infância, da vida das crianças. Entretanto, se há uma concepção de infância hegemônica, há infâncias que ficam à margem dessa concepção.

O conceito de infância hegemônico e ao qual, em geral, se refere é parte do projeto colonial moderno, ou, como dizem Morales e Magistris (2019, p. 27) a “infancia hegemónica refiere al modo eurocéntrico de entender la niñez”. Como qualquer conceito, a infância está em disputa. Este texto pretende trabalhar com sentidos, discursos, concepções e imagens que a infância mobiliza e, assim, pensar esse conceito de maneira política. Desta maneira, concordo com López (2008, p.23), quando propõe que “Para entender o sentido da infância, necessitamos entender os conceitos com os quais esta se comunica e as forças que nela se expressam”.

Então, este texto busca politizar a infância pensando as infâncias, compreendendo os conceitos que aparecem na relação com ela(s), que discursos emergem do uso desses conceitos, que sentidos dão à(s) infância(s), que imagens produzem dela(s) e que concepções se (re)afirmam. Como entende Liebel (2019, p.145), “el término infancia no solamente como una forma de ser, de existir de niñas y niños sino también como un discurso sobre esa forma de ser y existir”.

Infância mobilizando sentidos

É comum que mulheres já adultas sejam chamadas de meninas. Muitas vezes, são chamadas assim enquanto grupo. No exercício da docência para crianças, trabalho majoritariamente com mulheres. Não é raro ouvir ou ler alguma mensagem dirigida a professoras que evoque o termo “meninas”. Em uma escola privada na qual trabalhei o e-mail era sempre: “Meninas e professor Perseu”. Eu era o único homem daquele grupo profissional, e esse vocativo me causava estranhamento, mas demorei muito tempo para compreender esse uso em sua complexidade.

Muitos homens também são chamados de meninos quando cometem algum delito, alguma infração, principalmente quando são brancos e preferencialmente ricos. Nossos milionários jogadores de futebol, embora muitos não sejam brancos, são muitas vezes chamados de meninos. Mesmo quando estampam as capas dos jornais envolvidos em crimes, são chamados de meninos.

Se no caso das mulheres, o termo apela para um pretense afeto usado para limitar, para cercear as possibilidades de atuação e traz subjacente a concepção de um grupo menor, com pouca força política; para os homens, em geral, impele-nos a desresponsabilização, quase um apelo a uma pretensa inocência de quem não sabe o que faz. “Ah! São apenas meninos.”

Atualmente, sou docente no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que, com 185 anos de existência, há quase 40 anos atende crianças no que hoje chamamos de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os *campi*, antes chamados de unidades, que recebem estudantes desse segmento seguem sendo chamados de “Pedrinhos”. Esses espaços que atendem os Anos Finais e Ensino Médio são chamados de “Pedrão”. Ao questionar o uso do termo no diminutivo para os *campi* que atendem crianças, a resposta mais comum é que é “afetivo”. Parece que sobra afeto aos Anos Iniciais e, talvez, falte aos Anos Finais e Ensino Médio.

O Colégio Pedro II integra a rede federal de ensino e é equiparado aos institutos federais. Suas atividades devem atender ao ensino, à pesquisa e à extensão. O colégio tem estudantes da educação infantil à pós-graduação. Diferente das escolas privadas, onde se mantém o absurdo de docentes de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ganharem salário inferior aos dos Ensino Médio, o salário das/os servidoras/es² do colégio segue uma tabela salarial única, com valores distribuídos de acordo com titulação, com tempo de carreira etc. Porém, a relação de hierarquização encontra outros modos de se manter. O lugar menor dado a docentes dos “Pedrinhos” se estabelece, por exemplo, com propostas que visam aumentar a carga horária de trabalho no ensino. Recorrentemente, atravessam as discussões nas mais diferentes esferas da instituição, propostas indicando que docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem ter uma carga horária maior em sala de aula. E com isso não colocamos o ensino em lugar menor, como muitas vezes argumentos enviesados tentam supor. Ao contrário, compreendemos que o exercício da docência, no ensino, se articula com a pesquisa e a extensão. Assim, é fundamental, na busca da qualidade do trabalho que desenvolvemos, garantir que docentes de todos os segmentos do colégio possam atuar na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com adequada distribuição de carga horária.

Colocar adultas/os na categoria menina/menino é recorrer ao conceito de infância, e não é de hoje que isso ocorre. Da mesma maneira, o uso de diminutivo para se referir ao que pertence à infância também não é novidade. Assim como os *campi* que atendem às crianças são chamados de “Pedrinho”; festa de criança é festinha; amigo, amiguinho; escola, escolinha; tarefa, tarefinha...

² Nossa língua é marcada por uma lógica de gênero binária, na qual o masculino se impõe como representação do coletivo. Em muitos momentos, vamos indicar a necessidade de superação deste modo de representação utilizando ‘a/o’. Sabemos que antes do ‘a’, depois do ‘o’ e entre ambos, há uma infinidade de identidades de gênero e seguimos na busca de outras formas de escrita que sejam cada vez mais inclusivas.

E poderíamos listar páginas e páginas de diminutivos aplicados à infância.

É importante destacar que esses usos não nos indicam apenas um conceito e um modo de operá-lo; também falam da maneira como as crianças são socialmente consideradas, e de quais concepções estão em jogo. É uma lógica de poder. Segundo Morales e Magistris (2019, p.25),

Esas tensiones y conflictos han sido resueltos desde el mundo adulto hegemónico, por medio del empleo de fuerza física, cuerpos legales, normativas, políticas públicas, dispositivos educativos (domesticadores) y discursos auto-referidos como científicos, en un proceso acumulativo de mecanismos que profundizan, acentúan y garantizan las condiciones de desigualdad y dominación.

Infância e colonialidade/modernidade

Voltemos a pensar, então, no conceito de infância. Mobilizá-lo requer reflexões sobre a colonialidade/modernidade, que o foi determinando, moldando, organizando para deixá-lo da maneira como conhecemos hoje. A expansão europeia ocorrida a partir do século XV instituiu a colonização de várias áreas do planeta sob o domínio daquelas que se constituíam como nações europeias. Colonização é o processo de tomada e exploração territorial, ou seja, é o domínio de uma área geográfica, onde se estabelece o colonialismo, numa relação de poder moldada pela hierarquia metrópole/colônia.

As sociedades coloniais modernas são construídas com a estigmatização de negros e de mulheres. O racismo e o sexismo construíram a sociedade em que vivemos. A maneira como se operou as ideias de raça e gênero, através da super exploração, desenvolveu as sociedades coloniais modernas. Os anos de exploração geraram a riqueza que possibilitou à Europa suas revoluções burguesas e aquilo que organiza como modernidade. Entretanto, esse processo acontece na elaboração da colonização /

colonialismo à colonialidade. Embora, até o final do século XX, países europeus ainda detivessem o domínio de territórios, especialmente no continente africano, isso foi se transformando.

Como nos ensina Walter D. Mignolo (2017), a colonialidade é o lado mais escuro da modernidade, ou seja, a colonialidade é a sombra da modernidade. A colonialidade se estabelece em maneiras de ser, de saber, de poder e na cosmogônica (da natureza), como explicitam Quijano (2005) e Walsh (2009). Essa elaboração se desenvolve na relação do colonizador com os povos colonizados, na instituição de um Outro, pautado na estigmatização especialmente dos povos que viviam nas Américas (território que, talvez, devêssemos chamar de Pindorama, como denominavam muitas populações originárias deste território) e em África (que até então eram diversos grupos étnicos que compunham uma diversidade de povos com suas línguas, culturas, hábitos, práticas... como ainda hoje acontece a despeito da barbárie do processo colonial moderno).

O que pode ser chamado de moderno na Europa, pode ser chamado de colonial por nós. Por isso, são inseparáveis. O colonial é a sombra do moderno, aquilo que não se deseja ver, mas que na claridade do dia aparece e na escuridão da noite se emaranha no todo. Jamais deixa de existir.

Todo esse processo demanda conceitos que organizam a sociedade. Difícil colocá-los em ordem. O patriarcado dá ao homem o lugar de maior poder, colocando mulheres em posição inferior. A divisão racial do mundo estrutura a lógica de poder, hierarquizando os seres. Brancos/as são o auge da civilização, da inteligência, da beleza etc. Negros/as e indígenas oscilam entre não serem humanos, ou serem sub-humanos, ou humanos de segunda classe etc. E, como dito antes, adultos/as tutelam crianças, que não têm autonomia em seu viver. E na interseccionalidade dessas categorias é que podemos pensar a sociedade em que vivemos.

São os homens adultos brancos cishéteros cristãos europeus que constroem a ideia de que eles próprios são superiores. Superioridade fundada na racialização do outro. E junto dela fundam paradigmas

pautados em dicotomias, nas quais de um lado se representa um “eu” (o homem adulto branco cisgétero cristão europeu), tal qual o mito de Narciso, só capaz de amar a si próprio, como bem já elaborou Grada Kilomba em sua exposição “Desobediências Poéticas”. De um lado, na construção de uma hegemonia, está a luz, a verdade, a civilização, o moderno, o científico, a humanidade, a razão, o belo. Já, no oposto, naquilo que foge ao reflexo de Narciso, numa relação dicotômica, estão as trevas, as crendices, a selvageria, o atraso, o primitivo, a natureza, o sentimento, o horrendo. Do mito da antiga Grécia para o mito europeu da modernidade, Narciso apaixona-se por si ao ver sua imagem refletida no espelho d’água. Nada além de si é digno, importante. É um jogo de poder, “ver-não ver” o outro para subjugá-lo, dominá-lo, para destruí-lo no que não for possível de controlar, inviabilizando-o, silenciando-o. Afinal, “A negação do Outro serve à Europa para afirmar sua identidade, experimentar sua potência, confirmar sua superioridade e para projetar seus desejos e utopias políticas de renovação e mudança” (López, 2008, p.28).

Mobilizando o conceito de infância para colonizar

Uma lógica de dominação vai se constituindo e construindo estruturas que se movem para mantê-la. A construção dos Estados-nações, da economia capitalista e seus meios de produção se desenvolvem dentro/junto com ela. A família, então, ocupa o lugar da reprodução patriarcal, da hereditariedade, da herança. O papel da igreja (religião), da escola (educação), do conhecimento (ciências) é definido na lógica da colonialidade/modernidade, e poderíamos trazer inúmeros outros exemplos disso.

Nesse lugar também está o conceito de infância. Tabula rasa, quem se encontra dentro da infância é marcada/o pelo lugar de não saber; é tida/o como projeto de futuro, um “ainda não ser”; pela sua incapacidade, deve ser tutelada/o; pela sua inocência, deve ser protegida/o; e esse jogo de poder, é lugar de silenciamento. Um conceito de infância marcado pela imaturidade e pela inocência. É um *espaçotempo* daquilo que falta. “Esse ‘ainda não’ é a essência do

poder colonial, consistente em uma suspensão temporal infinita” (López, 2008, p.35), pois “constitui uma condição de impossibilidade e de impotência porque suspende a potência no tempo, em um tempo futuro que jamais chega” (López, 2008, p.36). “Aquilo que falta, aquilo que ainda não é” estabelece uma ideia de “que deixará de faltar, que será”, mas é apenas uma prisão colonial moderna.

Não está dado que crianças sejam plenamente humanos, como sujeitos de direitos que constituem a história, a cultura e a sociedade. A infância é o lugar do “não ser” ou do “ainda não ser”. Por isso, a infância é o *espaçotempo* da colonização, lugar de dominar o selvagem para chegar ao homem, é onde se é mais próximo da natureza do que da “humanidade”. E vigoram essas relações dicotômicas estabelecidas na colonialidade/modernidade. Como nos diz Liebel (2019, p.148):

Una de las características fundamentales del concepto europeo moderno de infancia es comprenderla como estado imperfecto previo a la adultez que requiere ser desarrollado. Este concepto no sólo sirvió para justificar un estricto control y educación de niñas y niños, sino también para someter a las personas en las colonias fuera de Europa.

É na infância que se inscrevem os projetos de futuro, tanto para os/as herdeiros/as, quanto para filhas/as da classe trabalhadora. Pouco são agora, mas precisam ser moldados para a garantia de um futuro. Então, a infância é tutelada no limiar da proteção, o que significa, por vezes, menos cuidado e mais interdição de participação social, de autonomia etc. Ou seja, como na colonização, o conceito de infância torna legítimas relações de dominação, na qual crianças pertencem a suas famílias, como a mobília da casa, e que os adultos têm com elas relações paternalistas, que estabelecem dependência para sua vida. Pois,

Las ideas y prácticas producidas por ellxs [crianças] no son, en efecto, tomadas en cuenta por el mundo adulto – en general – más que como ensayos, pruebas, previas demostraciones de lo que podrán hacer

cuando sean “personas de verdad”, es decir, cuando sean adultxs (Morales e Magistris, 2019, p.27).

O conceito de infância é também mobilizado para justificar e impor a ideia de superioridade da Europa sobre o resto do mundo, especialmente nas Américas e em África. A Europa, o “Velho Mundo”, se arvora a “civilizar” o “Novo Mundo”. Neste se estabeleciam, segundo os europeus, os selvagens, os rudes, brutos, aqueles/as que precisavam estar sob o domínio dos “evoluídos”. A África era terra de crianças, de selvageria, de barbárie. Negras/os eram as crianças que demandavam a tutela da Europa adulta. Em outras palavras, “a construcción de la infancia como etapa previa inmadura e inferior a la adultez fue la matriz para la degradación de seres humanos de cualquier edad en las colonias, concibiéndolos como seres inmaduros, necesitados de desarrollo, que permanecían en un estado de infancia” (Liebel, 2019, p.146), pois, como continua Liebel (2019, p.148), “se recurría a la metáfora del niño para denominar a los ‘pueblos primitivos’ encontrados en el nuevo mundo y vistos como ‘salvajes’ e ‘incivilizados’”.

Lélia Gonzalez (2020a e 2020b) ao falar dos estereótipos que são atribuídos a negras e negros coloca a passividade, a infantilidade, a incapacidade intelectual, a aceitação tranquila da escravidão etc. Segundo a autora, o racismo cultural constrói a ideia de que a culpa da exclusão social da população negra é de negros e negras por sua “infantilidade”, “preguiça”, “irresponsabilidade”. Dessa forma, negro/a “só pode desempenhar, naturalmente, os papéis sociais mais inferiores” (Gonzalez, 2020a, p.38).

É desta maneira, então, que se estabelece a ideia que é preciso dominar, educar, cuidar daquelas/es que “ainda não” teriam condições de viver sua vida “civilizadamente”, com autonomia. López (2008, p.26) afirma que “ao pensar no Outro como criança, torna-se natural e necessário exercer sobre ele um poder de tutela”. E o autor continua: “Fomos pensados como infantes. Mas nossa infância não consiste em uma inocência, um começo, senão em uma

minoridade. Duplamente condenados: a 'não ser' e a não poder parar de 'procurar o ser'" (López, 2008, p.35).

Pensar infâncias com a literatura brasileira de escritoras negras

A colonialidade/modernidade deu ao homem adulto branco cishétero europeu a razão; aos demais, negou. Desta maneira, era a razão uma característica apenas da sociedade europeia no seu mais elevado status. Ou seja, epistemologicamente, eles fundam a si como donos da razão, são aqueles que possuem a verdade, os conhecimentos válidos, a ciência. O exercício da razão era uma habilidade apenas do homem adulto branco cishétero europeu, o seu outro não pensa, logo sua existência - se houver ou quando há - está fora da humanidade. Não pode esse outro, então, produzir conhecimento. Não tem epistemologia.

Abdias Nascimento (2016), desenvolve a compreensão do genocídio do negro brasileiro afirmando que uma das mortes provocadas pelo racismo é a dos conhecimentos da cultura. Já Sueli Carneiro (2023) elabora a ideia de epistemicídio para falar desse processo. Essas são ações da colonização e da colonialidade/modernidade que retiram a produção de conhecimento de negras/os, negando o pensamento da população negra. Em minha pesquisa de doutorado venho pensando infâncias na literatura brasileira de mulheres negras, de onde trago muitas das reflexões já apresentadas e outras que aparecem a seguir. Vamos à literatura, pois encontramos nela uma teoria social e, neste caso, o lugar possível de encontro com histórias que não são contadas pela história hegemônica. Buscamos romper com a violência epistêmica provocada pela colonização e pela colonialidade/modernidade. Assim também ampliamos o campo de estudos das infâncias, trazendo para a área a produção de uma parte significativa da sociedade brasileira que, em geral, fica alijada e não é cotejada na produção de conhecimentos.

Em todos os momentos da história do Brasil, como maneira de resistência, negras/os buscam as letras como ferramenta. Na

escravização, saber ler garantia disfarçar-se melhor e se diferenciar do anúncio de resgate evitando ser reconhecida/o nas ruas. Na comercialização, também valia mais a/o escravizada/o que sabia ler/escrever. Muitas/os escondiam essa habilidade, por entre outros motivos, para ter acesso a informações que não passariam por suas mãos se os senhores soubessem de sua capacidade. Não foram poucas as escolas fundadas por negras/os que buscavam educar crianças negras ao longo da história. O movimento negro, em geral, manteve e mantém a educação como pauta constante.

Grada Kilomba (2019) nos diz que o racismo é um processo de negação no qual qualquer possibilidade de identidade é negada a negras/os, pois o que se constitui é a fantasia criada pela branquitude para com negras/os. Dessa maneira, a autora argumenta que o trauma das pessoas negras advém não de um processo individual de base familiar, mas do contato com o mundo branco. O silenciamento é fundamental para a manutenção do mundo branco. A autora utiliza a metáfora da máscara, um instrumento colonial de tortura usado em pessoas escravizadas. A utilização da máscara como maneira de silenciar contraposições à fantasia do mundo branco. Desta maneira, Kilomba nos aponta que “nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se ‘especialistas’ em nossa cultura, e mesmo em nós” (Kilomba, 2019, p.51).

Entretanto, não foram poucas/os negras/os que usaram as letras para resistir. Maria Firmino dos Reis, primeira romancista negra e primeira mulher a publicar um romance na América Latina. Machado de Assis, considerado um dos maiores escritores da literatura mundial, fundador da Academia Brasileira de Letras. Lima Barreto, um narrador do cotidiano vivido por negras/os. Esperança Garcia, reconhecida pela Ordem de Advogados do Brasil como a primeira advogada do país pela escrita de sua carta-petição. Conceição Evaristo, com suas personagens de nomes marcantes, que cria sua literatura, trazendo aquilo que desenvolveu e desenvolve

conceitualmente com escrevivências. Geovani Martins, narrando a juventude negra favelada do Rio. Carolina Maria de Jesus, Eliana Alves Cruz, Edmilson de Almeida Pereira, Geni Guimarães, Jarid Arraes, Cidinha da Silva... Muitas gerações de escritoras/es, que mesmo diante da violência epistêmica permaneceram/permanecem produzindo, criando e colocando as letras como denúncia, celebração, reverência, acolhimento, memória, registro da vida da população negra em sua diversidade. Pois, como bem lembra Grada: “Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político” (Kilomba, 2019, p.28), assim, “Escrever contra significa falar contra o silêncio e a marginalidade criados pelo racismo [...] é preciso criar novos papéis fora dessa ordem colonial” (Kilomba, 2019, p.69). Desta maneira, contar, escrever e ler é lidar com o trauma, com a dor, é enfrentar o racismo, é romper com o silêncio e, por isso, é desestruturar a fantasia do mundo branco.

Inicialmente, meu projeto de pesquisa do doutorado incluía a literatura produzida por homens negros. Porém, nos estudos iniciais já se evidenciou a relação constante na escrita das mulheres com a infância. Embora quando escrevam, homens, algumas vezes, passem pela infância, em geral, a centralidade de suas escritas está na juventude e daí em diante. Porém, na literatura de mulheres negras, a infância aparece e, muitas vezes, em lugar de protagonismo. Como hipótese para compreender essa relação, temos alguns apontamentos que falam especialmente que:

No sólo el patriarcado y el adultocentrismo justifican que el detentador del poder general sea el varón adulto, sino también que las mujeres tengan a cargo las tareas (subordinadas por los varones adultos) de cuidado y educación de las nuevas generaciones, es decir, que sean las encargadas de producir y reproducir la ‘futura’ (en los términos de estos sistemas de dominio) fuerza de trabajo (Morales e Magistris, 2019, p.25).

As políticas de gênero e de sexualidade, as discussões do corpo, entre outras lutas e outros estudos provocam desequilíbrio na lógica colonial moderna. A ruptura do binarismo de gênero, por exemplo, com as pautas e demandas de pessoas não binárias, transsexuais, travestis, assexuadas, intersexo; o controle da natalidade, a questão do aborto, das pílulas contraceptivas apenas para mulheres, os preservativos. Todas essas políticas são atravessadas pelo controle dessa lógica colonial moderna.

Lélia Gonzalez (2020a e 2020b), pode nos ajudar a entender a relação “mulheres - infâncias”, quando diz que foram as mulheres negras que educaram o Brasil. Em dois ensaios produzidos em 1979 para colóquios internacionais, Lélia explicitou, a partir de uma análise do campo socioeconômico, o lugar destinado a mulheres negras em nossa sociedade. Colocando o racismo como fundamental na estrutura de classes e no sistema de estratificação social, ela aponta que a população negra está majoritariamente nas posições sociais mais baixas economicamente. Especificamente sobre as mulheres negras, diz que “coube à mulher negra arcar com a posição de viga mestra de sua comunidade” (Gonzalez, 2020a, p.40). A autora enfatiza as funções desenvolvidas pelas mulheres negras onde se destacam a organização e o cuidado da vida dos membros de sua família e também das famílias brancas, em geral, são empregadas, pois “sua falta de perspectiva quanto à possibilidade de novas alternativas faz com ela se volte para a prestação de serviços domésticos, o que a coloca numa situação de sujeição, de dependência das famílias de classe média branca” (Gonzalez, 2020a, p.42). Lélia exemplifica que dentre os papéis sociais atribuídos às mulheres negras, estão as profissões que entendemos como de cuidado, mas de cuidado do outro, sempre numa relação mais servil: empregadas domésticas, merendeira escolar, servente de mercado... Lélia remonta à mucama para falar da figura da “mãe preta”, que, segundo a autora, é “aquela que efetivamente, ao menos em termos de primeira infância (fundamental na formação da estrutura psíquica de quem quer que seja), cuidou e educou os filhos de seus senhores” (Gonzalez, 2020b, p.54).

A infância, no projeto colonial moderno, é parte fundamental do controle dos corpos das mulheres, principalmente das mulheres negras. Através da infância se mobiliza a maternidade. Mas, como sombra de ambos os conceitos, temos o patriarcado supremacista branco e a manutenção da lógica colonial moderna. É na presença de mulheres e de crianças que não se falam assuntos sérios. Os negócios são articulados e fechados no escritório, cômodo em geral restrito às mulheres e às crianças. Num verdadeiro ritual patriarcal de masculinidade, os homens brancos se reúnem e deliberam. Essa cena que parece apenas de uma época de colonização, repete-se constantemente nas câmaras de vereadores, nas Assembleias estaduais, na câmara dos deputados e no senado, em suas comissões. Também se repetem no executivo em seus secretariados ou em seus ministérios. Não raro, vemos homens brancos reunidos em volta de uma mesa, dentro de alguma “casa da democracia” deliberando sobre a vida da sociedade. Como aponta Liebel (2019, p.145): “El dominio de las formas de producción capitalistas y de la burguesía ha motivado la separación de los espacios de la producción y de la reproducción y há fomentado la localización de mujeres y niños en la familia nuclear organizada en forma de esfera privada”.

Em minha pesquisa, tenho também encontrado, nessa relação entre a infância e as mulheres, as literaturas de escritoras negras nas quais insurgem outras infâncias, outras mulheres, outras humanidades. Personagens negras/os que não fazem parte de uma literatura que coloca negras/os subalternizadas/os, animalizados e/ou vítimas passivas das barbáries do racismo. Personagens que são humanizadas/os em sua totalidade. Trazem a complexidade da vida e suas contradições.

Outras infâncias

“Se oriente, rapaz
Pela constelação do Cruzeiro do Sul”.
(Gilberto Gil)

"Ayoluwa, a alegria de nosso povo" surge como último texto do livro *Olhos d'água* (2016), de Conceição Evaristo, e conta as memórias de um momento de crise vivido em comunidade. O povoado em que se passa o conto estava desolado pela tristeza. Assim, "os nossos dias passavam como um café sambango, ralo, frio e sem gosto, as pessoas seguiam sem sustância para aprumar o nosso corpo. Havia escassez de tudo, [...] aparecia um sol desensolarado, [...] um frio interior nos possuía, [...] uma chuva de pinguitos tão ralos e escassos [...] E então deu para faltar de tudo" (Evaristo, 2016, p. 111). Como percebe-se, a narração é em primeira pessoa, mas é um eu-narrador coletivo, plural.

Ayoluwa, então, é uma anunciação. Em volta do fogo, na roda em que se reuniam, mas onde reinava "o banzo, a personagem Bamidele, a esperança, anunciou que ia ter um filho. A partir daquele momento, não houve quem não fosse fecundado pela esperança" (Evaristo, 2016, p.113). Gerar Ayoluwa era gerar esperança, uma ruptura naquela cotidianidade que assolava de desgraça o povoado. Ayoluwa era uma gestação coletiva, "todos se engravidaram da criança nossa (Evaristo, 2016, p. 113), foi aquela que todas nós sentimos algo se contorcer em nossos ventres, os homens também (Evaristo, 2016, p. 114). Quando a menina nasceu foi em boa hora para todos" (Evaristo, 2016, p. 111). Ayoluwa, a alegria do nosso povo, nasce de Bamidele, a esperança. É seu choro que desperta a todas e todos.

Simbolicamente, o Brasil tem duas mães - uma originária deste território, e outra trazida para cá à força - e um pai violento e abusador, violador. Qual é o efeito de alguém se considerar superior por tanto tempo? O que significa se instituir como um grupo mais humano que os demais? Quais são os danos de ter sua condição humana negada, inferiorizada?

O processo de de(s)colonizar, de criar uma sociedade antirracista, antimachista, anti-LGBTfóbica, anticapacitista, inclusiva no sentido amplo, passa pela humanização das populações colocadas à margem pelo projeto colonial moderno. Mas, já nos alertou Krenak (2020), não queremos fazer parte dessa

humanidade projetada e pautada nos valores coloniais modernos, esse “clube exclusivo da humanidade”, que segue devorando tudo ao seu redor. Desde seu princípio, como projeto, por interesse econômico, foi fácil justificar a desumanização daqueles que, do ponto de vista europeu, foram cunhados como o “outro”. Subjugar, inferiorizar, invisibilizar, silenciar eram práticas que mantinham – e ainda mantêm - a lógica do poder.

Como apontado ao longo deste texto, o conceito de infância foi desenvolvido e mobilizado por essa lógica de dominação, de tutela. Em sendo as crianças um dado concreto de nossas sociedades contemporâneas é urgente libertá-las da ideia colonial moderna de infância. Como outras condições etárias de vida, a infância demanda cuidados e proteção sim. Não defendemos que crianças são iguais a adultos e que devem ter a mesma atuação que estes. É importante abrir espaço para que ajam como crianças. Mas é necessário despaternalizar esses conceitos, pensando, talvez, em um co-protagonismo com as infâncias, como apontam Morales e Magistris (2019). Ou seja, passar a decidir junto com as crianças, sem se desresponsabilizar como adultos.

A literatura de escritoras negras tem atuado num processo humanizador, marcado por curas, pela ficcionalização do que o projeto colonial moderno negou da nossa história. É um processo criativo de imaginar outras histórias que vão além da inferioridade, da subalternidade. Trazem em si a multiplicidade das negritudes e de nossas ancestralidades. Essa literatura pode nos ajudar a questionar a história oficial, colocando o protagonismo nas vozes negras, produzindo outros significados, outros símbolos, outros conhecimentos. A começar, pelo lugar de autoria no qual reconhece negras/os, contrariando o papel subalterno, inferior, incapaz, imposto pela colonialidade/modernidade. Em suas obras, as infâncias ganham visibilidade política, com agência, narram suas experiências. Aqui, as infâncias não pertencem ao projeto burguês, não estão limitadas ao espaço privado dos lares. Elas são o próprio coletivo; são do espaço público, nascem sendo parte e não são um projeto. Elas são em si.

De(s)colonizar as infâncias é ação contínua e deve acontecer em conjunto com a nossa de(s)colonização. Afinal, se o conceito de infância serviu para nos colonizar, é preciso de(s)colonizá-lo para superarmos essa lógica colonial moderna. Krenak (2020, p.85), assim como a literatura de escritoras negras, também vai nos mostrando caminhos possíveis ao refletir sobre o contexto pandêmico que vivemos: “É hora de contar histórias às nossas crianças, de explicar a elas que não devem ter medo. Não sou um pregador do apocalipse, o que tento é compartilhar a mensagem de um outro mundo possível”.

Em muitos movimentos sociais, as crianças também têm seus espaços de protagonismo e de participação direta na organização das lutas e no enfrentamento de suas opressões. São crianças sem-terrinhas, crianças que vivem em ocupações urbanas, crianças indígenas, crianças quilombolas, crianças refugiadas. São infâncias que se constituem na luta contra a lógica colonial moderna que as atinge pelo grupo social ao qual pertencem e pela sua condição etária. São também infâncias negras periféricas que foram assassinadas pela necropolítica do Estado, mas que continuam existindo na resistência de suas famílias, principalmente suas mães, mulheres negras. Vamos encontrando, com essas infâncias, maneiras mais solidárias de viver. Talvez, seja a única possibilidade de superar a lógica de que a humanidade é o centro da vida, o tal antropoceno. Precisamos restabelecer uma conexão com a vida que atravessa todos os elementos do planeta. É aquilombar-se, viver em aldeia.

É necessário um outro tempo, romper com o “ainda não”. Essa falsa ideia de que estamos sempre progredindo, de que precisamos nos desenvolver. A infância e suas etapas de desenvolvimento... O desenvolvimento tem sido a armadilha contemporânea de muitos discursos que acabam entrando nessa lógica liberal. Afinal, chamam de desenvolvimento o aumento do consumo da vida no planeta. Desenvolver é ter mais máquinas, mais concreto e asfalto. Esse desenvolvimento segue uma falácia, pois se pauta na exclusão da maior parte da população. Que desenvolvimento é esse? Como

pensar em desenvolvimento quando o racismo brasileiro segue subalternizando negros e negras, que compõe a maior parte da nossa população? Desenvolvimento que segue derrubando florestas, poluindo rios, matando populações indígenas?

É o mesmo desenvolvimento que constrói prisões “modernas”, “tecnológicas”. É, por vezes, o discurso da diminuição da maioria penal, que deseja a ampliação do número de negros encarcerados e destruídos pelo sistema prisional. Parece que o desenvolvimento não é para todos. Afinal, de um lado do discurso está a defesa das “nossas crianças”; do outro, a criminalização da população jovem negra.

Como mais uma vez nos diz Krenak (2020, p.24): “Temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver”. A ruptura com esse “ainda não” que demanda desenvolvimento é uma necessidade para derrubar barreiras coloniais modernas. É preciso sermos o que já somos. E para isso, talvez, precisamos de um “outro tempo agora”, como nos convida López (2008, p.36), pois, como continua, “Precisamos de uma revolução do tempo que permita cultivar uma afirmação sem postergação”.

Nosso movimento de(s)colonial demanda desestabilizar o jogo hegemônico do poder. Faz com que encontremos atalhos, busquemos brechas, criemos insurgências e transgressões. Como diz Walsh (2009), é também “aprender a desaprender”. Ou seja, precisamos de outras epistemologias.

É importante lembrar, tal como diz López (2008, p.31), “o projeto colonial não está morto; ele se deslocou da Europa para os Estados Unidos durante a segunda metade do século XX”. O que nos faz lembrar de Benjamin (2016, p.12), em seu conhecido texto nessa tradução intitulado “Sobre o conceito da História”, afirmando que “nem os mortos estarão seguros se o inimigo vencer. E esse inimigo nunca deixou de vencer”.

Embora se mantenha hegemônico, vamos causando fissuras nesse inimigo. Foi e é num constante movimento de luta que as populações negras e indígenas vem resistindo aos processos genocidas da hegemonia branca, num processo de resistência, de

afirmação de seus modos de vida ou de construção de outras possibilidades, criadas coletivamente. Também é assim com os demais grupos periféricos no mundo. Em nossos encontros, com nossas conversas, reafirmamos nossa humanidade e, além de encontrar formas de resistir ao genocídio, resgatamos nossa ancestralidade e criamos outras maneiras de viver. Pois, como escreveu Conceição Evaristo (2016, p.114), “quando a dor vem encostar-se a nós, enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução”. Se ORiente, nos reORientemos.

Referências

- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. **O anjo da História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p.7-20.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- CASTRO, Lucia. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. **Psicologia Política**, 14 (7), 2008.
- CRUZ, Eliana Alves. **Água de barrela**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.
- EVARISTO, Conceição. Ayoluwa, a alegria do nosso povo. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017, p. 111-114.
- GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: Efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. In: RIOS, Flavia; LIMA Márcia (org.). Lélia Gonzalez: **Por um feminismo afro-latino americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020a, p.25-44.
- GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem político-econômica. In: RIOS, Flavia; LIMA Márcia (org.). Lélia Gonzalez: **Por um feminismo afro-latino americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020b, p.49-64.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIEBEL, Manfred. Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial In: MORALES, Santiago; MAGISTRIS, Gabriela (Comp.) **Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación**. Buenos Aires: Editorial Chirimbote, 2019, p. 145-170.

LÓPEZ, Maximiliano. Infância e colonialidade. In: VASCONCELLOS, Tania (org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008, p. 21-37.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 32, nº 94, junho/2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>.

MORALES, Santiago; MAGISTRIS, Gabriela. Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social. In: MORALES, Santiago; MAGISTRIS, Gabriela (Comp.) **Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación**. Buenos Aires: Editorial Chirimbote, 2019, p.23-47.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 107-130.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p.12-42.

EDUCAÇÃO E CONSERVADORISMO: AS CONCEPÇÕES DO ESCOLA SEM PARTIDO SOBRE INFÂNCIA E CRIANÇA

Luciana Helena Monsores

Mais recentemente, temos nos deparado com um avanço de ideias conservadoras, em âmbito global, que vem se traduzindo em perseguições ainda mais acirradas à classe trabalhadora de forma interseccional, ataques à democracia e, inclusive, tem ocupado espaços de poder, o que vem se desdobrando no levante de governos de extrema-direita, por vezes, oriundos de golpes de Estado. Esses governos conservadores embasam suas ações e narrativas em ataques aos direitos coletivos e às minorias, incentivo aos direitos individuais e disseminação de notícias falsas e teorias da conspiração, através de uma política do medo, provocando uma espécie de pânico moral social.

O conservadorismo se alicerça na manutenção e preservação da ordem institucional capitalista, com forte espírito antirrevolucionário, anticomunista e o fortalecimento das tendências de direita e extrema-direita na condução do Estado, das políticas públicas e na relação com a sociedade civil. Ele representa, desta forma, o recrudescimento das perspectivas de retrocesso civilizatório de maneira mais acentuada que o neoliberalismo (Souza, 2016).

Essa ofensiva neoconservadora vem ganhando espaço através do domínio de instrumentos de atuação que não se restringem à economia e à produção material, ou seja, à *estrutura*, mas abarcam também outros aspectos da totalidade social, as *superestruturas*, conforme definiu Gramsci (2004)¹, ou seja, através das atividades e

¹ Gramsci (1999) diferenciou a *estrutura* e a *superestrutura*, sendo a primeira a base material da sociedade, incluindo forças produtivas e relações de produção, e a segunda constituída pelas instituições, doutrinas, sistemas de ideias e crenças de uma sociedade. Para ele, o poder das classes dominantes não se dá apenas através

iniciativas de uma ampla rede de organizações culturais, corporações midiáticas, movimentos sociais e políticos e instituições educacionais, o que significa que a escola é um desses instrumentos.

É possível afirmar também, de acordo com Mészáros (2011), que as ideias conservadoras ganham impulso com a crise estrutural do capital e ressurgem nesses momentos de crise, como forma de manutenção e preservação da ordem institucional capitalista e fortalecimento de forças políticas de direita e extrema-direita.

O sistema passa a se pautar em novas formas de controle da classe trabalhadora, cada vez mais autoritárias, ora mais coercivas, em momentos de maior instabilidade do *status quo*, ora menos. As classes dominantes engendram, então, novos mecanismos de controle, para além da privação de liberdades e retirada de direitos sociais e trabalhistas anteriormente conquistados. E tem destaque nesta política de controle social crescente, a fomentação do medo e terror, através de discursos envolvendo, por exemplo, o “crescimento do comunismo” e das “ideologias esquerdistas” (Colombo, 2018), pautados quase sempre em uma moral religiosa. A fração da direita antes considerada histórica e alarmista vai ganhando apelo de massa, “uma mistura de neoliberalismo *hardcore* com fundamentalismo cristão” (Melo, 2016, p. 71).

Esse fenômeno não é brasileiro e, antes de se tornar parte da nossa realidade social e política, já crescia em outros países da Europa e nos Estados Unidos (após a crise financeira estadunidense de 2008). Mais tarde, é possível perceber a propagação de movimentos conservadores pelo mundo, com ramificações pela

do controle dos aparelhos repressivos do Estado, mas nas *superestruturas* através da *ideologia* e da *hegemonia* que as classes dominantes exercem sobre as dominadas, a partir do controle do sistema educacional, das instituições religiosas e dos meios de comunicação. Em respeito aos limites deste capítulo, esses conceitos gramscianos não serão aqui esmiuçados, ainda que importantes para alicerçar teoricamente a compreensão das políticas educacionais como campo de disputa política e ideológica. Sugere-se aprofundamento através da bibliografia referenciada.

América Latina, e que acabaram por se fortalecer, especificamente no Brasil, com uma série de protestos e manifestações de rua que chegaram a reunir mais de um milhão de pessoas em 2013. Esses protestos se deram como resultado, segundo Fernandes (2019), de um sujeito político dividido entre a ideia de povo e nação, o que apaga as relações antagônicas de classe, com a finalidade de se opor a um mal maior que se materializava no Estado, na política representativa, na corrupção e no Partido dos Trabalhadores (PT), o que resultou no fortalecimento de discursos antiesquerda e do fenômeno da *pós-política*².

Assim, uma nova direita se fortalece e ameaça o futuro da democracia no país. É justamente nesse contexto, a partir de 2013, que o Movimento *Escola Sem Partido* (MESP)³, ainda que fundado oficialmente em 2004, vem ressurgir com um novo tipo de protagonismo ofensivo e de estratégias de atuação.

O MESP e suas concepções de criança e infância: o imaginário da criança pura, indefesa e manipulável

De acordo com informações divulgadas em sua página virtual, o MESP, teria surgido em 2004, através da iniciativa do então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, como uma reação a um suposto fenômeno de instrumentalização da educação formal para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais, por parte de professoras/es e instituições de ensino, o que, em seu ponto de vista, representaria, doutrinação e cerceamento da liberdade no aprendizado das/os estudantes.

Considerando o contexto político, destaca-se que este movimento tem tido apoio explícito do Presidente Jair Bolsonaro, eleito em 2018 para mandato no período entre 2019 e 2022, e de

² A ideia de que a realidade material está descolada dos projetos e conflitos políticos da sociedade, sob a ideia de que tudo é uma questão de boa gestão e ética, ganhou força (Fernandes, 2019).

³ Utiliza-se as siglas MESP para Movimento *Escola Sem Partido* e ESP para *Escola Sem Partido*.

outros políticos com ele alinhados ideologicamente, tendo sido, inclusive, um importante bandeira de sua campanha política eleitoral⁴. O MESP, desta forma, vem recebendo apoio de políticos e personalidades ligadas à direita política, como o Movimento Brasil Livre (MBL)⁵ e o Instituto Liberal de São Paulo (ILISP)⁶ e a maioria dos projetos de lei⁷ oriundos deste movimento tem sido apresentada por parlamentares ligados a segmentos religiosos protestantes e católicos⁸.

Assim, baseado na afirmação de que existe um processo de doutrinação ideológica muito forte nas escolas, o MESP busca determinar limites para a atuação de professoras/es, interferindo na autonomia pedagógica e análise crítica da realidade social. Além disso, o movimento repudia totalmente a abordagem da temática de gênero nas escolas ou qualquer crítica ou contestação social e política ao capitalismo.

Esses discursos conservadores e fortemente ideológicos do MESP (ainda que afirmem neutralidade e isenção ideológica) e a

⁴GOIS, A. Educação: escola sem partido é a principal bandeira de Jair Bolsonaro. O Globo, Rio de Janeiro, 28/10/2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao-escola-sem-partido-a-principalbandeira-de-jair-bolsonaro-23193686>. Último acesso em: 23/05/2022

⁵ Movimento político brasileiro que defende o liberalismo e o republicanismo, ativo desde 2014. Em seu manifesto, cita cinco objetivos: "imprensa livre e independente, liberdade econômica, separação de poderes, eleições livres e idôneas e fim de subsídios diretos e indiretos para ditaduras". O movimento está posicionado à direita do espectro político. Disponível em: <https://mbl.org.br/> Último acesso em: 26/05/2022.

⁶ O ILISP é uma entidade que assim se define como "um think-tank liberal criado no dia 1º de junho de 2014, na cidade de São Paulo, Brasil."; e proclama: "Queremos que o Brasil tenha tanta liberdade econômica e social a ponto de nossa existência não ser mais necessária". Caetano, C. *et al.* *Quem somos*. São Paulo: ILISP, 2014. Disponível em: <http://www.ilisp.org/quem-somos/> Último acesso em: 26/05/2022.

⁷ O Movimento *Escola Sem Partido* se desdobrou em uma série de projetos de lei espalhados pelo país; entre eles está o mais expressivo e polêmico Projeto de Lei nº 867/2015.

⁸ Conforme afirma Leonardo Sakamoto (2016) no artigo "Escola Sem Partido: doutrinação comunista, coelho da páscoa e papai noel".

reverberação, na Educação Básica, de sua atuação ao longo dos últimos anos, levaram educadoras/es e pesquisadoras/es a debaterem e analisarem o *modus operandi* do movimento, seus discursos e as consequências éticas, políticas e pedagógicas para o campo educacional. Em um recorte envolvendo a Educação das crianças, quais são as concepções de infância e criança presentes nos discursos do MESP? Quais são as implicações desses discursos na prática pedagógica e na qualidade crítica do que é oferecido às crianças nas escolas?

Através das narrativas do MESP é possível identificar suas concepções sobre criança e infância e analisar como discursos e políticas conservadoras afetam a educação deste grupo. Em um primeiro momento, esta análise foi realizada em pesquisa de doutoramento⁹, entre os anos de 2017 e 2021, utilizando como principal campo de pesquisa o próprio sítio eletrônico do movimento: www.escolasempartido.org. Ao revisitar esta pesquisa e refazer o mesmo caminho metodológico, alguns elementos nos possibilitaram tecer algumas considerações envolvendo discursos conservadores e a Educação das crianças.

O *site* do MESP apresenta-se como principal suporte para a veiculação sistemática de ideias, instrumentalização de denúncias e disseminação de práticas e procedimentos de vigilância, controle e criminalização do que suas/seus idealizadoras/es entendem como “práticas de doutrinação” nas escolas. E através de artigos publicados e de algumas imagens, nota-se que as concepções de criança e infância destoam daquelas mais recentes veiculadas pelos Novos Estudos da Infância e da Criança e de uma perspectiva sociológica da infância¹⁰.

⁹ Este capítulo é um desdobramento da pesquisa de doutoramento intitulada “O movimento *Escola Sem Partido*, políticas conservadoras e a educação das crianças pequenas em tempos de resistência: concepções de criança, infância e Educação Infantil”, realizada no período compreendido entre 2017 e 2021 (Monsores, 2021).

¹⁰ Os estudos sociais da infância existem desde o século XIX, mas o que difere do movimento atual é justamente o caráter que esses estudos possuem na contemporaneidade, a interdisciplinaridade e a presença mais incidente de áreas

Antes de destacar alguns artigos e imagens geradas no *site* que nos ajudam a compreender e dão suporte ao debate proposto, chamamos a atenção para a articulação que se dá, envolvendo a criação do MESP e como ela, por si só, já nos traz elementos para pensar a infância e a criança nesse contexto.

A criação do MESP, oficialmente, tem início com uma situação de cunho pessoal envolvendo o procurador Miguel Nagib (ainda que outros fatores políticos e ideológicos expliquem a criação e ascensão do movimento). Em 2004, o mesmo redigiu e distribuiu a carta que escreveu denunciando o professor de História de sua filha por ter comparado São Francisco de Assis à Che Guevara. No mesmo dia, o ideólogo de direita e referência intelectual do MESP, Olavo de Carvalho, publicou um artigo com o título “O Estupro Intelectual da Infância”¹¹, em que expõe a carta e suas considerações sobre ela.

Penna (2017) destaca que Carvalho (2003) apresenta o seu texto como se ele fosse apenas uma introdução para a divulgação da carta produzida por Miguel Nagib, contudo, em seus escritos, ele já antecipa várias das estratégias retóricas que serão exploradas pelo MESP ao longo da sua trajetória: representa a/o professora/or como “responsável por esse abuso intelectual de menores” e as/os alunas/os como “plateia dócil para a propaganda comunista”.

das ciências sociais e humanas. Nessa perspectiva, sugere-se uma nova denominação, os novos estudos sociais da infância, que têm como marco os anos 1990 e contam com a grande contribuição da sociologia da infância e fundam as seguintes teses: 1. A infância é entendida como uma construção social. 2. A infância é uma variável de análise social. 3. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo em seu direito próprio. 4. As crianças são e devem ser encaradas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas. 5. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância. 6. Ao proclamar um novo paradigma dos estudos da infância também está a empenhar-se numa reconstrução da infância na sociedade (Coutinho, 2016)

¹¹ Artigo disponível em: MAIER, F. Estupro da infância. [s.l. s.n.], 27/10/2003. artigo publicado no site *Usina de Letras*. Disponível em: <https://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=26349&cat=Artigos&vinda=S>. Último acesso em: 24/05/2022.

Em seu artigo, Carvalho (2003), em apoio ao procurador, tece fortes críticas ao professor, acusando-o de doutrinação. Carvalho (2003), utiliza Antônio Gramsci, um filósofo marxista, para explicar tal comparação. Segundo sua leitura de Gramsci, a Igreja não deveria ser combatida, mas esvaziada de seu conteúdo espiritual e usada como forma de propagar o comunismo. Para ele (2003), a comparação feita pelo professor e toda a situação ocorrida na escola se enquadra no que denomina “doutrinação ideológica”, através de uma suposta “conspiração comunista” (Penna, 2017, p.31), que se personifica em Antonio Gramsci. Acredita-se que Carvalho (2003) referia-se, de forma deturpada, ao conceito de *superestruturas* e *blocos hegemônicos*.

Contudo, na realidade, muito antes de embasar Carvalho (2003), em suas críticas, Gramsci (1999) nos permite perceber que esse tipo de movimento como o ESP e todas as ideias que o permeiam estão enredadas nos conceitos que ele desenvolveu e aprimorou. Um discurso unificador gira em torno de um projeto de nação e o inimigo externo a ser derrotado é o comunismo. Além disso, por meio dos sistemas educacionais e demais *superestruturas*, a direita atua em uma disputa política na intenção de neutralizar qualquer pensamento divergente que forneça ao trabalhador um potencial crítico e, por sua vez, revolucionário. Em seu texto, Carvalho (2003, n.p) afirma ainda que o método pedagógico implantado é o do “estupro intelectual”, segundo ele, “calculado por Antonio Gramsci para alcançar suas vítimas numa idade em que seus cérebros não estejam prontos para reagir criticamente a um assédio publicitário incansável e brutal”.

Entretanto, o que Carvalho (2003), não reconhece é que crianças e jovens não são desprovidos de pensamento crítico nem são reféns dessa suposta passividade que lhes é a todo tempo atribuída. Ora, e o que fazem os adeptos do ESP senão retirar de crianças e jovens o direito à transgressão, à divergência e à criticidade, conferindo-lhes uma docilidade aviltante que lhes exclui do debate e da manifestação política?

Ainda sobre a participação de crianças e jovens na política, para Carvalho (2003), as/os supostas/os manipuladoras/es não se contentam com a propaganda doutrinária, mas também usariam estudantes como “exército de reserva para engrossar passeatas” convocadas pela esquerda. O ideólogo finaliza seu artigo afirmando que as escolas brasileiras “transformaram-se em centros de adestramento da juventude comunista”, já quase pronta para denunciar os pais à autoridade constituída quando ouvir em casa alguma conversa politicamente imprudente. Ora, e o que fazem os adeptos do ESP senão retirar de crianças e jovens o direito à transgressão, à divergência e à criticidade, conferindo-lhes uma docilidade aviltante que lhes exclui do debate e da manifestação política?

Fica evidente, deste modo, como o MESP compreende e aborda a infância, as crianças e as concepções que apresentam e defendem sobre elas. A imagem do infante pequeno e frágil é utilizada a fim de legitimar os discursos do movimento, posicionando a criança em um lugar de vulnerabilidade e intensificando a sensação de medo e insegurança ao colocar a escola e professoras/professores como ameaça. É possível, também notar nos discursos uma estratégia de utilizar a imagem de pureza e vulnerabilidade da infância como forma de sensibilização do espectador somada a termos e expressões negativas e impactantes que remetam a algum tipo de violência simbólica ou física.

Da mesma forma fez Olavo de Carvalho (2003), quando trouxe em seu título a palavra “infância” e uma outra palavra bastante forte - “estupro”, que remonta a um ato violento e forçado sobre uma pessoa mais frágil. Juntas, as duas palavras formam uma combinação impactante que objetiva trazer ao leitor um sentimento de repulsa. As ideias e narrativas do MESP são guiadas por esse tipo de procedimento ou estratégia como forma de impactar a sociedade civil e mobilizá-la em torno deste projeto, ou seja, narrativas com (i) termos ou expressões impactantes somadas a um (ii) apelo à imagem sensível, da inocência e fragilidade da criança e de tudo que o imaginário social reconhece como próprio da infância.

Os artigos e depoimentos publicados no *site* do MESP, bem como as imagens que aparecem envolvendo nosso recorte temático, ou seja, crianças e infância, ratificam esta primeira impressão envolvendo a criação do movimento e o artigo de Carvalho (2003).

No que se refere aos artigos publicados, a página virtual apresenta em seu índice uma aba denominada *Blog*. Esse setor concentra as mais diversas informações de ordem prática, através de postagens que contemplam casos compreendidos como de doutrinação político-partidária e situações cotidianas que ilustrariam todo o exposto no decorrer do *site* e nos anteprojatos de lei. Nesta aba existe um campo de busca, “Pesquisar por”, onde os descritores “criança” e “infância” foram utilizados e alguns artigos e imagens foram gerados.

Ao inserirmos no campo de busca o descritor “criança”, aparecem um total de 207 artigos, distribuídos em 28 páginas, com nítida redução substancial de publicações com o passar dos anos. Após leitura e análise dos 207 textos, percebeu-se que “apenas” 128 tratam especificamente sobre crianças.

Além do descritor “criança”, o descritor “infância” foi inserido no campo de busca. Nesse caso, foram gerados um total de 25 publicações, distribuídas em 04 páginas. Algumas apareceram no descritor anterior (“criança”) e se repetem agora.¹²

Após leitura dos artigos, foi possível perceber que o principal tema abordado trata das questões de gênero e sexualidade especificamente. Alguns artigos abordam termos como “ideologia de gênero”¹³ e alegam que as escolas “martelam ideologia de

¹² Destaca-se que ao realizar essa busca em maio de 2022, nota-se que não existe nenhuma atualização, já que não houve nenhuma nova publicação desde a última pesquisa em 2021.

¹³ Projeto de lei nº 1.859/2015. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), “para prever a proibição de adoção de formas tendentes à aplicação de ideologia de gênero ou orientação sexual na educação”. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015. Acesso em: 30/05/2022.

gênero na cabeça dos alunos”. Segundo elas/es, existe uma espécie de doutrinação na intenção de “transformar alunos em homossexuais” ou “escolher o gênero de crianças e jovens”, por exemplo (Escola Sem Partido, 2019).

A fim de embasar esses argumentos com alguns exemplos, destacam-se sete artigos dos que foram gerados após inserção dos descritores “criança” e “infância” no campo de busca do site do MESP. São eles: (i) *Estão detonando as nossas crianças*; (ii) *Chocante: os sem-terrinha. Doutrinação de inocentes crianças pelo MST*; (iii) *Che Guevara para crianças: quatro parágrafos indecentes*; (iv) *A pedofilia vai à escola*; (v) *Livro Infantil Promove Satanismo*; (vi) *Terrorismo sexual*; e (vii) *Protejam suas crianças do molestamento do Estado*.

Em um primeiro momento, apenas pelo título das publicações já é possível identificar a estratégia baseada no impacto e na inocência. Palavras como “detonando”, “chocante”, “indecentes”, “pedofilia”, “satanismo” e “molestamento” possuem um enorme apelo e têm como objetivo causar um sentimento perturbador ao receptor. As palavras “crianças”, “inocentes” e “protejam” trazem, por sua vez, um apelo à vulnerabilidade da infância e à necessidade de não permanecermos inertes para que possamos protegê-las.

Para Leite (2019, p.130), a presença de uma “infância” a ser protegida marca a força do acionamento da categoria “pedofilia” ao longo do percurso das polêmicas envolvendo os grupos conservadores brasileiros (e, portanto, o ESP). É comum o uso da imagem da criança indefesa, “presa fácil dos pedófilos” e a afirmação de que a abordagem das questões de gênero e sexualidade, bem como o enfrentamento da homofobia, mascaram um “aliciamento”, um desvirtuamento das crianças. Essa estratégia aposta na construção de uma polarização entre os que defendem os direitos das crianças e adolescentes, e os que defendem os direitos da população LGBTQI+, bem como os direitos das mulheres. A sexualidade e as expressões de gênero são hegemonicamente tratadas segundo a perspectiva do risco e não, a do direito.

Outra estratégia corriqueira está no uso de algumas expressões como “nossas crianças” ou “suas crianças”. O pronome

de posse “nossas” ou “sua” evidencia a responsabilidade dos adultos na proteção destas crianças, mobilizando o leitor a militar por essa causa. Não são quaisquer crianças, crianças abstratas, são as “nossas” crianças.

O conteúdo dos artigos supracitados trata basicamente de acusações sobre doutrinação política e ideológica, com enfoque nas questões de gênero e Educação Sexual nas escolas e ataques à vertente política de esquerda, em grande parte alicerçados em um discurso moral religioso cristão.

No que se refere às imagens encontradas durante a busca, ao acessarmos o sítio eletrônico oficial do MESP, logo na página de abertura, já é possível realizar uma análise interpretativa a partir de uma imagem que surge como plano de fundo. Trata-se da imagem de uma criança pequena, um menino branco e loiro, segurando uma caneta, aparentemente em um espaço escolar de Educação Infantil, onde o cenário é colorido e se podem ver lápis de cor e um globo terrestre. Um referencial de escola, de Educação Infantil e de criança.

Imagem 1 - Matéria extraída da página de abertura do *site* do MESP¹⁴



Fonte: ESCOLA SEM PARTIDO, 2019

¹⁴ A imagem da criança foi borrada como forma de preservar sua identidade. Para visualizar a imagem original, acessar a página virtual do MESP.

Vale destacar que a análise ou interpretação de uma imagem não é atemporal. Ela vai variar de acordo com o tempo histórico. E que entendemos a imagem como um dispositivo discursivo, uma linguagem que também transmite sentidos e conceitos. A imagem corporifica o que está em palavra, o que produz proximidade, empatia e se caracteriza pelo caráter emotivo e menos racional.

Segundo Vicente (2000), a percepção das imagens está baseada no olhar de quem a produz, ou do autor, e também no olhar de quem a recebe e essas percepções podem ser aproximadas ou equivalentes quando provocadas pela contemporaneidade dos sujeitos. Durante o trabalho de análise, desvendamos os métodos de construção dos significados e, a partir desse momento, o objeto já não é mais o mesmo, pois ao analisá-lo ressignificamos, atribuímos novos valores e signos. Destacamos que, para a autora (Vicente, 2000), outra forma de abordar o fenômeno da representação das imagens é o de verificar as intenções do produtor ou do autor. Seria, num primeiro momento, tratar da ideologia ou ideologias que o levaram a produzir a imagem. E é por isso que utilizamos algumas imagens que reforçam certos discursos, considerando o contexto histórico, a conjuntura política e as ideologias envolvidas.

Desta forma, além do que nos apresentam por escrito, as pesquisas no *site* do MESP, nos deparamos com algumas ilustrações em publicações, aparentemente com a intenção de afetar e causar ainda mais comoção ao público-alvo.

O artigo *Traídos pelos que mais confiamos*, escrito por Jorge Roberto Pereira e publicado em 2012, por exemplo, discorre sobre a indignação de um avô com a atividade que a neta deveria realizar em casa: a professora teria solicitado que as crianças fizessem uma pesquisa e selecionassem uma foto ou imagem que representasse “injustiça e desamor”. A neta teria apontado uma foto de uma favela e o avô mostrou-se bastante indignado, já que não considerava aquilo injustiça, uma vez que se tratava de um ponto de venda de drogas. O fato é que este artigo tem estampada a seguinte ilustração, na qual se nota uma criança que aparece de

forma inocente, com um bicho de pelúcia nos braços, ouvindo atentamente as orientações que um adulto, aparentemente no âmbito privado, lhe passa.

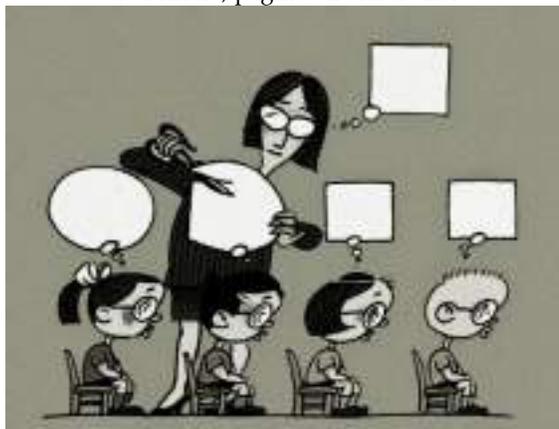
Imagem 2 - Matéria extraída do artigo “Traídos pelos que mais confiamos”, página virtual do ESP



Fonte: Pereira (2012)

A imagem abaixo, de autoria desconhecida, por exemplo, está disponível como ilustração do artigo/depoimento *Professora é doutrinada e ensinada a doutrinar*, de autoria anônima, publicado em 2020. Nela é possível perceber a professora moldando o pensamento e as ideias das/os alunas/os, que se encontram aparentemente hipnotizados, sem emitir qualquer reação. A impossibilidade de vermos os olhos da professora retira sua humanidade.

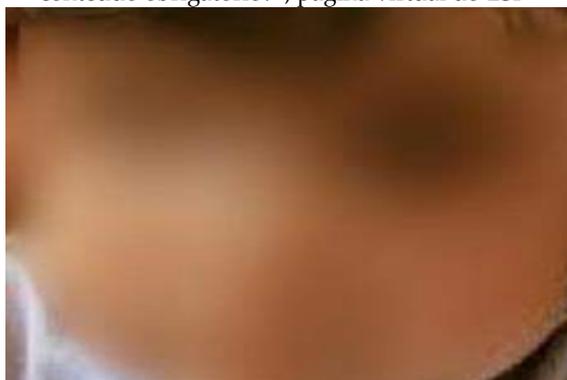
Imagem 3 – Matéria extraída do artigo “Professora é doutrinada e ensinada a doutrinara”, página virtual do ESP



Fonte: ESCOLA SEM PARTIDO COMUNICAÇÃO, 2020 (Autoria desconhecida).

Já o artigo “Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?”, escrito por Miguel Nagib e publicado em 2013, discorre sobre a obrigatoriedade da educação sexual nas escolas, o que, segundo ele, é uma crença. Como forma de ilustrar o artigo, a seguinte imagem é exposta:

Imagem 4 – Matéria extraída do artigo “Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?”, página virtual do ESP¹⁵



Fonte: Nagib (2013)

¹⁵ A imagem foi borrada com o intuito de preservar a identidade da criança. Imagem original disponível em: Nagib (2013).

Uma criança pequena, em faixa etária correspondente à Educação Infantil, branca, demonstra incômodo ao ouvir algo e, por isso, leva as mãos aos ouvidos. É importante destacar que, em contraposição ao que defende o ESP, a infância, para Abramowicz (2011), ora é uma estrutura universal, ora ela é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade atravessada pela classe social, o gênero, o pertencimento étnico. Esse imaginário de infância e criança que permeia as narrativas do ESP remete a uma concepção universal por meio de um padrão específico de criança. Normalmente, uma criança branca, de determinada classe social, pura e indefesa.

Na história da representação da criança, o pequeno Jesus, infinitamente representado, será o modelo exemplar e moral: piedoso, inocente e assexuado. A criança será representada como um anjo, nua e assexuada, nua e sem nudez já que a imagem de santidade, ingenuidade e pureza se sobreporão e não se verá a nudez das crianças: todas nuas (Abramowicz, 2011, p.19).

Os Estudos da Infância e da Criança, com base na Sociologia da Infância, trazem novas perspectivas sobre as crianças. Um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo e contra o colonialismo, alargando, dessa forma, as possibilidades conceituais de pensar a criança. Parte-se, então, de uma forma de pensar a criança mais clássica, considerando o social como totalidade, para uma outra forma que se interessa pelo sujeito singular, pela pessoa, pelos seus valores, suas expectativas, seus direitos, suas aspirações, seus cálculos, seus interesses. Considera-se o contexto social da criança, mas a enxerga-se em sua singularidade. Em suma, consideram-se as diferenças e não um padrão hegemônico universal de criança.

Assim, é necessário que se fortaleça o discurso das diferenças como mote das práticas pedagógicas e das relações com as crianças na escola e não como um desvio. Cabe à escola, enquanto âmbito público, apresentar às crianças a diversidade, superando as experiências e

aprendizados no âmbito privado da família e, ao mesmo tempo, respeitando as culturas e crenças pessoais de cada uma.

Para Kramer (2003b, p. 93), as visões sobre infância são construídas social e historicamente e seus papéis variam com as formas de organização social. Ela acredita na necessidade de encarar as crianças como sujeitos sociais e históricos e defende uma concepção de criança que reconhece as especificidades da infância, sem reduzi-la a imaturidade nem a "adultizando". Assim, segundo a autora:

Como propiciar que deixem de ser *in-fans* (aquele que não fala), para que adquiram voz e poder num contexto que, de um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, de outro, os 'adultiza', jogando para trás a curta etapa da primeira infância? As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem (Kramer, 2003, p.90).

Nesse sentido, nota-se que o imaginário de pureza da criança e da infância é constantemente alimentado e contraposto, através de um discurso de ódio, à construção da figura da/o professora/or como ameaça. E esse proceder não apresenta neutralidade alguma e ainda vai de encontro aos estudos da infância mais recentes. Qvortrup (2010), discute as crianças e a infância como um objeto instrumentalizado da política. Segundo o autor, as crianças sempre tiveram um papel específico: o de matéria-prima para a produção de uma população adulta. É por isso que as/os adultas/os referem-se a elas como nosso futuro ou como a próxima geração, o que levanta a suspeita de que a infância não é o alvo principal, mas apenas um instrumento para outras propostas.

Algumas considerações

As corporações e entidades neoliberais, conservadoras e reacionárias vem afetando fortemente o direito à Educação laica, plural e democrática, a liberdade de ensinar e aprender, o direito à participação e organização política, dentre outras pautas historicamente defendidas por movimentos sociais e sindicais de trabalhadoras/es da Educação. Nesse contexto, essa ofensiva neoliberal, ultraconservadora e reacionária também chega ao campo educacional.

O MESP se constitui como um movimento conservador e autoritário forjado politicamente com interesses neoliberais que desconsideram as diferenças e desconsideram as crianças e as diferentes infâncias. E como um movimento conservador utiliza de estratégias conservadoras e autoritárias em sua narrativa e ação: discursos de ódio, utilização e invenção de conceitos vazios e amplos, apelo por meio do medo e da ameaça, redução do outro em sua humanização. De forma transversal, defende uma concepção de criança (e jovem) pura, vulnerável, indefesa, dócil e manipulável. Propaga discursos que cerceiam liberdades e rondam a Educação e as políticas públicas para a criança e para a infância, buscando retirar da escola o dever de abordar temas de grande relevância para a educação e formação integral das crianças, como educação sexual, por exemplo, através de acusações sem qualquer base empírica.

Ao analisar a página virtual, foi possível perceber que o movimento advoga por concepções opostas ao afirmado pelos documentos e estatutos jurídicos que embasam o trabalho com crianças. A criança não é compreendida como sujeito, é um ser dócil e facilmente manipulável, e as/os professoras/es surgem como meras/os transmissoras/es de conhecimento e de técnicas.

Kramer (2003a, p.91-92), contrapõe o olhar da infância ao olhar que os adultos costumam dirigir a ela. A infância olha para o mundo com ternura, reinvenção e criatividade. Enquanto isso, o adulto dirige seu olhar à criança e vemos “falta de entendimento,

ausência de escuta do outro, violência, destruição, morte”. E é isso que está impregnado nas narrativas do ESP no que se refere à Educação das crianças: falta de entendimento, ausência de escuta do outro, violência, ódio, destruição. Nota-se uma concepção de criança e infância passiva, dócil, vulnerável e apenas receptora e reprodutora de história, cultura e política. Um aspecto importante sobre o qual Leite (2019), nos convida à reflexão está na seguinte contradição: as mesmas crianças e adolescentes que seriam incapazes de reagir a um processo de “sexualização precoce”, as mesmas “vítimas da ideologia de gênero” são aquelas e aqueles que estão sendo estimulados a serem agentes, protagonistas na denúncia de seus “professores doutrinadores”. Ao mesmo tempo que tomados como puro objeto de violação e controle, também podem ser sujeitos na mudança da ação educativa. Esse paradoxo nos traz uma reflexão sobre o estatuto de sujeito da população infantil e juvenil.

Desta forma, cabe ressaltar o modo como o MESP compreende e aborda a infância e as crianças, quais concepções apresentam e defendem sobre elas e como a imagem do infante, pequeno e frágil é utilizada a fim de legitimar os discursos do movimento e fortalecer a sensação de medo e insegurança, com base a estratégia da ameaça. É possível notar nas imagens e através dos escritos (seja dos artigos publicados, seja do programa ou dos projetos de lei), a existência de uma narrativa que coloca a criança em um lugar de vulnerabilidade e passividade. E sua imagem é bastante explorada nesse sentido.

A escola é um espaço plural, laico, de atuação civil e democrático e a transformação social (com vistas à superação das desigualdades) é papel da Educação e, desta forma, a tentativa de despolitização da escola é uma contradição. A escola é um espaço político, não sendo a manutenção da ordem vigente (marcada pela desigualdade social e violência) seu compromisso.

Por fim, ainda não é possível mensurar a amplitude e os desdobramentos futuros dessa atuação de cunho neoconservador na política e nas diferentes esferas da sociedade. O que se sabe é

que, apesar das derrotas, principalmente no campo jurídico, as ideias do MESP vêm se ampliando através da política do medo e ocupando espaços públicos diversos. As disputas estão em curso, e as crianças são diretamente afetadas. Por isso, torna-se imprescindível e urgente intensificar a luta pela garantia dos seus direitos e por uma escola que não as reduza à passividade, docilidade e invisibilidade.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP. Autores Associados, 2011, p.17-36.

CARVALHO, Olavo de. O estupro intelectual da infância. 2003. Disponível em: <http://old.olavodecarvalho.org/convidados/mnagib.htm/>. Acesso em: 09/05/2022.

COLOMBO, Luiza. **A Frente Liberal-Ultraconservadora no Brasil – Reflexões Sobre e Para Além do Movimento Escola Sem Partido. Mestrado em Educação**. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Os Novos Estudos Sociais da Infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5426/2980> Acesso em: 30/05/2022.

ESCOLA SEM PARTIDO. [Site oficial]. [Brasília, DF: Associação Escola Sem Partido], 2019. Disponível em: <http://escolasepartido.org/>. Acesso em: 02/05/2022.

FERNANDES, Sabrina. Junho de 2013. In: FERNANDES, Sabrina. **Sintomas Mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira**. Belo Horizonte: Autonomia Literária, 2019 p.92- 97.

GOIS, A. Educação: escola sem partido é a principal bandeira de Jair Bolsonaro. **O Globo**, Rio de Janeiro, 28/10/2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao-escolasem-partido-a-principal-bandeira-de-jair-bolsonaro-23193686/>. Acesso em: 23/05/2022.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2004.

ILISP. São Paulo, SP, 2014. Disponível em: <http://www.ilisp.org/quem-somos/>. Acesso em: 26/05/2022.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e o projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2003a. p.51-82.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2003b. p.83-106.

LEITE, Vanessa. Em defesa das crianças e da família: refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, n. 32 – ago. 2019 – p.119-142.

MBL. São Paulo, SP, 2014. Disponível em: <https://mbl.org.br/> Acesso em: 26/05/2022.

MELO, Demian. A direita ganha as ruas: elementos para um estudo das raízes ideológicas da direita brasileira. In. BIANCHI, Álvaro; *et al.* DEMIER, Felipe, HOEVELER, Rejane (org.) **A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONSORES, Luciana Helena. **O Movimento Escola Sem Partido, Políticas Conservadoras e a Educação das Crianças Pequenas em Tempos de Resistência: Concepções de Criança, Infância e Educação Infantil**. 2021. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

NAGIB, M. Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório? In: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 20/12/2013. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/quem-disse-que-educacao-sexual-e-conteudoobrigatorio/>. Acesso em: 12/05/2022.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017a. p 35-48.

PEREIRA, J. Traídos pelos que mais confiamos. In: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 14 jan. 2012. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/traidospelos-que-mais-confiamos/>. Acesso em: 18/04/2021.

Professora é doutrinada e ensinada a doutrinar. In: ESCOLA SEM PARTIDO, [Blog]. [Brasília, DF], 02/04/2020. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/professora-e-doutrinada-e-ensinada-a-doutrinar/>. Acesso em: 05/05/2022.

SAKAMOTO, Leonardo. “Escola Sem Partido”: Doutrinação comunista, coelho da páscoa e papai noel. In: XX. In: **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido - 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p.11-14.

SILVA, Segislane Moésia Pereira da; MACIEL, Valnise Verás; FRANÇA, Marlene Helena de Oliveira. Conservadorismo como instrumento capitalista em tempos de barbárie. **Revista Katálysis** vol.23 no.2 Florianópolis, May./Aug. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1414-49802020000200256/. Acesso em: 02/03/2021.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. **Tendências Ideológicas do Conservadorismo**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2016. Disponível

em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18011>. Acesso em:02/03/2021.

VICENTE, Tania Aparecida de Souza. Metodologias da análise de imagens. **Revista ContraCampo**. Instituto de Arte e Comunicação Social. UFF. Janeiro, 2000. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/issue/view/997>. Acesso em: 26/02/2021.

CRIANÇAS COMO CURRICULISTAS: O CURRÍCULO NEGOCIADO COM OS ESTUDANTES E A POTÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE

Bonnie Axer
Camila Gigante

Introdução

Ao partirmos do entendimento da escola como o contexto em que são produzidas práticas ininterruptas que constituem a formação curricular, compreendemos que essas práticas não estão restritas à sala de aula ou a um espaço físico e determinado, visto que o contexto escolar é compreendido como uma possibilidade de produção e vivências que ocorrem sem temporalidade e espacialidade específicas. Caminhamos, portanto, na contramão da redução desta instituição como lugar de transmissão de saber e de um determinado tipo de cultura (burguesa e europeia), que não abre espaço para a diferença e onde o estudante passa a ser um mero aluno uniformizado, igualado a todos os demais. Pensamos na escola não como espaço de apropriação da “cultura de fora”, mas, um contexto de (re)significação de múltiplas e inesperadas culturas que se fazem presentes na mesma, incluindo as produções culturais dos estudantes.

Pensamos ser necessário trazer questões referentes à produção curricular da educação das crianças (primeiro segmento do Ensino Fundamental), colocando foco nos momentos e propostas didáticas em que as falas e ações das crianças causam tensão e disputam essa produção. Encarando, então, a escola como esse espaço de interrelação e interpelação, revisitamos nossas práticas como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), no Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), em diálogo com a perspectiva pós-estrutural do campo do

currículo, a fim de construir outras experiências escolares em que o currículo é entendido como responsabilidade e produção de todos, inclusive das crianças.

Ao partir deste entendimento, a intenção deste capítulo é refletir com as nossas práticas em salas de aula, destacando as possibilidades e potências do cotidiano escolar, quando este envolve os estudantes nas práticas e nas produções curriculares, entendendo que estas ações e relações impactam diretamente o funcionamento e constituição da escola, e posteriormente o contexto no qual a mesma está inserida. Passamos então a considerar o desenvolvimento de nossas reflexões e defesas acerca da importância e potência que o currículo produzido com os estudantes pode trazer para nosso fazer diário, nos aproximamos da perspectiva pós-estrutural de currículo, que o considera como texto - ao passo em que diferentes significações são colocadas em disputa para constituir a produção de sentidos em sala de aula. Trata-se de um texto aberto, um discurso social, sem fechamento pré-estabelecido que pode ser também responsabilidade e produção daqueles que o vivenciam em sala de aula, como nossos estudantes, por exemplo. Nesse sentido, compreender o social como linguagem, em diálogo com contribuições da Teoria de Discurso (Laclau; Mouffe, 2015), nos permite entender que os sentidos para esta produção curricular - assim como para qualquer outra - são dinâmicos e produzidos contingencialmente na prática em que nossas salas de aula se contextualizam.

Nesse sentido, o currículo é encarado em nossas práticas e, neste capítulo, como produção do cotidiano, o que “exige o reconhecimento do professor como curricularista – não apenas o que implementa e tem sua prática adequada e/ou condicionada por políticas curriculares que para ele são elaboradas, mas como formulador destas, ainda que em outra esfera de produção” (Frangella, 2008, p.5). Quando reconhecemos os docentes enquanto curricularistas (e nesse reconhecimento nos incluímos), concordamos e pensamos que os docentes ressignificam na prática o que está

proposto em documento e produzem currículo em suas vivências, continuamente.

Caminhamos, assim, na contramão de uma lógica formativa universal, impositiva, que se pretende democrática, apresentada, muitas vezes, pelo caminho de uma suposta igualdade de formação curricular a ser desenvolvida e restrita ao ambiente da sala de aula.

Currículo para além de documento, seleção e organização de conteúdos

Iniciamos nossa escrita trazendo a perspectiva teórica com a qual dialogamos ao longo de nossos estudos. A partir de um viés discursivo do campo do currículo, compreendemos que toda prática curricular é textual e a produção de sentidos é ininterrupta. Logo, analisamos e dialogamos com essa possibilidade de pensar a produção curricular como contingente (Lopes; Macedo, 2011) e também com os sentidos que se colocam em disputa para significar esta produção em sala de aula. O que significa que temos, nesse jogo político, múltiplas interpretações e sentidos provenientes de diálogos entre docentes, estudantes e outros participantes do contexto escolar que negociam suas falas, seus espaços e estão em constante luta por significação de sua prática.

Ao assumirmos que a prática curricular é textual (ou seja, que tudo é texto), consideramos a potência da linguagem e compreendemos que os sentidos são híbridos, fluidos, movediços, inesperados e não há nada além de interpretações. Assim, a relação entre texto e significação é aberta, pois não há fixação em um texto, não há nessa lógica um fechamento absoluto de sentidos, pois a ambivalência é constitutiva da linguagem e impede esse fechamento (Bhabha, 2007). Entretanto, há constrangimentos discursivos que tornam determinados sentidos possíveis de serem enunciados e provisoriamente paralisados, enquanto outros se tornam inviáveis. Este entendimento tem como base teórica a Teoria do Discurso (TD), que nos auxilia ainda na interpretação do social como linguagem; o que abre possibilidade para um

questionamento às lógicas essencialistas, objetivistas e deterministas de compreensão do social. Dessa maneira, endossamos nossa defesa do currículo como texto e linguagem, entendendo que texto está para além de algo escrito e a linguagem para além de uma expressão da fala. As significações acerca do currículo passam a ser produzidas por meio de um processo discursivo do qual nada acontece externo a ele. Segundo Laclau e Mouffe (2015, p. 180), “todo objeto é constituído como objeto de discurso, uma vez que nenhum objeto é dado fora das condições discursivas de emergência”.

Ao pensarmos no contexto da sala de aula, por meio do desenvolvimento de diferentes atividades, estamos produzindo currículo e uma variedade de sentidos ininterruptos – considerando, para além de produções escritas, diálogos, intervenções e também o que não é dito ou explícito. Muitas vezes o silêncio também é uma forma de produção de sentidos, o que faz com que olhemos nossas produções didáticas ou atividades realizadas por meio de outra perspectiva. Trazemos para discussão, assim, possíveis interpretações acerca dos sentidos curriculares, compreendidos como dinâmicos e produzidos contingencialmente na prática em que nossas salas de aula se contextualizam.

Não concordamos com uma discussão dicotomizada entre prática e teoria ou currículo oficial e currículo vivido. Queremos chamar atenção para a potência da ação docente ao entender a produção curricular também por meio das experiências dos estudantes. Assim como nos diz Barreiros e Frangella (2011, p. 310), embasadas em Macedo (2006), é necessário acompanhar a política curricular no seu “movimento amplo”,

[...] que não se encerra no currículo escrito nem se desloca para o currículo vivido, mas exige a articulação entre as suas diferentes dimensões, num fluxo contínuo que torna as fronteiras fluidas; ainda que exija também momentos de fechamento, revela o caráter de

negociação na/com a diferença, articulação que exige mobilização política.

Dessa maneira, o fechamento total se faz impossível e o campo educacional e contexto pensado para além dos muros da escola são considerados, em nossa leitura, como urgências de produção: uma tomada de decisão em um contexto indecível (Laclau, 2011). Essa urgência é o movimento que produz sentidos na luta política. Logo, a produção curricular é fruto de negociações e lutas contínuas que envolvem planejamentos, projetos educacionais, livros didáticos, planos de aula, salas de aula, professores e estudantes. Assim, “qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 42). É texto passível de inúmeras, incessantes e imprevisíveis interpretações.

Defendemos ainda que o currículo, como qualquer texto, é produzido por constantes decisões, que acabam por limitar e excluir múltiplas outras possibilidades interpretativas. Essas exclusões são desdobramentos de uma luta incessante por fixações de sentidos, por mais que estes últimos sejam apenas provisoriamente fixados. Assim, a tentativa aqui exposta não é de ofertar uma ou mais definições supostamente corretas sobre o que possa ser entendido como currículo, mas sim trazer para o debate algumas noções possíveis de pensar a produção curricular para auxiliar em sua compreensão como prática cultural, politicamente e discursivamente produzida, de modo a nos ajudar a problematizar uma visão de estudante cristalizada, ou de uma instituição educacional determinada. Assim, compreendemos que o estudante (especificamente - ou não - do CAP-UERJ) também não deva ser personificado, determinado *a priori*, mas sim produzido ininterruptamente por meio das negociações de sentidos que envolvem o contexto em questão. Para auxiliar no entendimento deste contexto, optamos por trazer e dialogar, brevemente, com a nossa prática no CAP-UERJ, entendendo este como um produtor

de sentidos, entre tantos outros, na luta pela significação de um currículo negociado na prática.

A Escola enquanto produtora de sentidos para o currículo escolar

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) é uma instituição pública de ensino que, para além da oferta de educação básica compreendida como de qualidade, amplia seu papel social ao ter como finalidade o desenvolvimento formativo docente e continuado, por meio de parcerias com outras unidades acadêmicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Também são desenvolvidas em nome do Instituto, em espaços dentro ou fora do ambiente escolar, atividades de pesquisa em ensino e educação, bem como extensões universitárias por meio de parcerias com instituições exteriores à UERJ.

Como alguns dos principais objetivos, em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Instituto tem a função de se constituir em um campo de formação de estudantes dos cursos de graduação da Universidade, principalmente de Pedagogia e Licenciaturas; a produção de novas metodologias e abordagens de pesquisas e criações de sentidos para os diferentes níveis de ensino, por meio do desenvolvimento de pesquisa e extensão para além do ensino da educação básica; uma preocupação com a formação integral de estudantes da educação básica, considerando os segmentos de ensinosa fundamental (primeiro e segundo segmentos) e médio, em suas múltiplas dimensões, como ética, estética, social, cognitiva, motora e o exercício da cidadania; a promoção de uma formação compreendida como qualitativa - sendo qualidade entendida como a promoção de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, o trabalho em relação ao que se apresenta como estrutura curricular e um ensino que considere o cotidiano escolar - e, por fim, o estímulo da cultura e conhecimento científico no que concerne à

produção acadêmica e seu desenvolvimento social por meio do trabalho com a extensão universitária¹.

O Departamento do Ensino Fundamental (DEF), do qual fazemos parte como docentes, atua no atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo do 1º ao 5º anos com apenas uma ou duas disciplinas compondo cada ano de escolaridade²: Núcleo Comum³ e Clube de Leitura⁴. Esta organização disciplinar praticada pelo Departamento é fundamental para entendermos o desenho curricular produzido. Desenho curricular este que, a nosso ver, abre caminhos e possibilidades potentes para vivenciar um currículo de forma integrada e negociado com os estudantes. Ao assumirmos uma ou duas disciplinas entendendo-as e operando-as de forma integrada (num diálogo contínuo entre diferentes áreas do saber em que não há uma disciplina mais importante que a outra), além de apresentar para os estudantes outra maneira de dialogar com tais saberes (para além da divisão disciplinar em que determinadas disciplinas se sobrepõem a outras), apresentamos um desenho curricular “diferenciado”⁵.

¹ Essas informações também podem ser encontradas no endereço eletrônico: <<http://www.cap.uerj.br/>>. Último acesso em: 03/03/2022.

² O restante das disciplinas, que compõe cada ano de escolaridade, é ofertado pelo Departamento de Educação Física e Artes (DEFA). A disciplina Clube de Leitura engloba os 4º e 5º anos de escolaridade.

³ Disciplina única que abarca os conhecimentos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Sociais e Naturais.

⁴ O Clube de Leitura se constitui como uma disciplina que trabalha de maneira interdisciplinar com alguns Projetos do 4º e 5º anos de escolaridade, desenvolvendo um trabalho por meio da leitura de obras específicas, que estimulam a produção de conhecimentos dentro e fora do contexto escolar. Essa produção ocorre seja na sala ambiente do Clube de Leitura, em outros espaços da escola, ou por meio de Expedições com as crianças a alguns lugares do estado do Rio de Janeiro que dialoguem com o que é abordado nas obras elencadas e trabalhadas pela disciplina.

⁵ Ao dizer diferenciado, não colocamos aqui juízo de valor, melhor ou pior, mas uma forma outra de apresentar e viver o currículo, tendo em vista o espaço de experimentação e formação que nos encontramos.

Ao chamarmos atenção para uma forma integrada de produção e vivência curricular, estamos fazendo alusão à integração curricular⁶ (Lopes; Macedo, 2011). A proposta de integração curricular é uma tentativa de ir além das disciplinas. A separação disciplinar traz uma série de articulações que envolvem relações de poder, saberes legitimados e disputas entre as áreas. Estas relações são constituintes da escola, importantes para a história das disciplinas e para a produção do currículo, porém, para além desta constatação, se faz tão produtivo entender isso quanto reconhecer que estas disciplinas que disputam significações, também estão em modificação. Com este pressuposto, se optarmos pela produção curricular organizada de maneira integrada, como nos diz Lopes e Macedo (2011, p. 140), “produzimos novas estruturas disciplinares”.

Estas novas estruturas disciplinares se produzem continuamente e assim produzem o currículo escolar, especificamente ao que chamamos de Núcleo Comum, que embora abarque projetos de trabalho “pré-determinados”, são produzidos e pensados de diferentes maneiras em cada ano letivo; em cada ano de escolaridade; em cada equipe e em cada turma. O trabalho realizado por meio da disciplina denominada Núcleo Comum permite que múltiplos desenhos e sentidos de produção curricular possam ser produzidos nessa constituição, compreendendo que professores, estudantes e atores sociais envolvidos no contexto escolar são produtores desse conhecimento. Nesse sentido, a nosso ver, ter uma ou duas disciplinas na grade torna potente a organização curricular do DEF, visto que se trata de uma tentativa de ir além de uma sistematização fixa.

Outra questão que se alia ao Núcleo Comum e torna o currículo do DEF considerado produtivo e potente é a vivência deste currículo via projetos de trabalho, com base em Hernandez (1998). Segundo o autor, a chamada Pedagogia de Projetos não é um método, mas sim

⁶ Fazemos referência a noção com base nos interesses dos alunos e na vida social, em diálogo com William Kilpatrick (1918, *apud* Lopes; Macedo, 2011).

uma forma de organizar o ensino, ou melhor, outra forma de ensinar. Esta forma de organizar o currículo e conseqüentemente o processo de ensino-aprendizagem traz a perspectiva de que não há lugar fixo para o “ensinar” e o “aprender”. Estes se dão num percurso não fixo e sempre em movimento.

Enquanto professoras curriculistas⁷ deste departamento, entendemos o “professor para além de uma visão de implementador da política” (Barreiros; Frangella, 2011, p.297) e o currículo uma produção do cotidiano, acreditando que a potência de nosso currículo está justamente na apresentação que Hernandez (1998) nos traz. Para nós, operar com os projetos de trabalhos vai além da organização curricular: se trata da produção e vivência curricular. Não apenas organizamos nosso currículo em projetos que se dividem nos anos de escolaridades, mas vivemos e produzimos o currículo por meio dos projetos. Há uma diferença potente, a nosso ver, entre organizar e vivenciar um currículo. Nossos currículos são produzidos por experiências e não apenas organização. Não se trata de pegar uma matriz e dar a ela outra disposição ou organização, trata-se de viver essa matriz pré-determinada e previamente finalizada inesperada, e negociá-la a todo instante. Trata-se de produzir conhecimento com todos os sujeitos envolvidos (docentes, estudantes, famílias e demais servidores). Nesse sentido, embora tenhamos no Departamento projetos de trabalhos que se repetem em cada ano de escolaridade⁸, por exemplo, tendo em vista as matrizes de referência do que se espera de conteúdos, competências e habilidades para estes -, produzimos com os projetos e para além dos projetos. Não há

⁷ Dizemos curriculistas não só porque somos estudiosas do campo do currículo, mas porque entendemos que somos produtoras deste em sala de aula, nas relações de estudos, nos movimentos políticos nos quais nos colocamos e somos colocadas. Somos curriculistas, pois somos sujeitos da linguagem, produzindo sentido no e com o currículo, na e com a escola.

⁸ Costumam se repetir: 1º ano - projeto animais; 2º ano - projeto alimentação e saúde; 3º ano - projeto mata atlântica; 4º ano - projeto água e Rio de ontem e de hoje; 5º ano - formação do povo brasileiro.

desenhos únicos para os projetos de trabalho, os desenhos não se repetem porque estes são produções de sentidos, são textos, discursos, enunciações únicas, urgentes e indecíveis.

Quando decidimos compartilhar com o estudante a tarefa da aprendizagem, mantemos o diálogo com a perspectiva discursiva do campo do currículo e da educação como um todo, que coloca o estudante no centro de seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse caminho também colocamos o estudante como responsável, produtor e principalmente como autor de seu currículo e de seus conhecimentos.

Para encarar o estudante - a criança - como autor, é importante entender o papel das crianças e de seus conhecimentos nos processos da aprendizagem; é preciso ouvi-las para compreender como estas se colocam no mundo e fazem uso da sociedade que as cerca. É preciso encará-las como curriculistas.

Assim, a experiência curricular por projetos se faz interessante para o DEF por ser uma perspectiva de ensino-aprendizagem que leva em consideração a proposta de um currículo que busca se desenvolver em uma ação conjunta entre ambiente social e estudantes, de maneira que estes discutam em sala de aula problemas de seu cotidiano. A Pedagogia de Projetos cria estratégias e garante terreno de organização dos conhecimentos escolares que busquem abordar a informação a ser desenvolvida, de forma a correlacionar os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses. Neste entendimento, professores e estudantes são pesquisadores, produtores de conhecimento e autores no processo de aprendizagem. Logo, o professor não é o único detentor do saber, ele negocia sentidos com o conhecimento, com os estudantes e com a comunidade escolar.

Para exemplificar o que estamos querendo destacar e valorizar aqui, trazemos brevemente uma prática que é cara ao nosso Departamento, que acontece em todos os anos de escolaridade e que, a nosso ver, é um eixo do nosso currículo - as rodas. Temos desde o 1º até o 5º ano rodas que estruturam nosso trabalho, o andamento dos projetos e, conseqüentemente, produzem nossos

currículos. São algumas destas: roda de conversa, roda literária, roda científica e roda de notícias. Embora mantenham o mesmo nome, em cada ano de escolaridade a complexidade e o aprofundamento dos conteúdos se modifica de acordo com o que é esperado para determinado momento da aprendizagem.

Ao colocar todos em roda e propor um tema que organize essa configuração - como na roda de pesquisadores, por exemplo -, apresentamos para os estudantes outra maneira de produzir o conhecimento, deixando claro que eles são também responsáveis por essa produção. Na roda de pesquisadores do 3º ano, por exemplo, a Mata Atlântica é a grande temática, mas a pesquisa de cada estudante acerca desse bioma, sua história e características será desenvolvida de acordo com a curiosidade que mobiliza e afeta cada um e faz com que informações circulem - ou não - nesta roda. Em meio a esta prática é comum termos estudantes que trazem curiosidades, que instiguem os colegas, que mobilizem pesquisas não esperadas e que reconduzem o desenvolvimento do currículo. Ao mesmo tempo, temos estudantes que possuem dificuldades de se assumirem enquanto autores de suas pesquisas e do próprio projeto do ano de escolaridade e que demoram mais tempo para entenderem seu papel no currículo. Logo, acabam por repetir posturas e informações já apresentadas pelas professoras. Estas “repetições” também se fazem importantes para produção curricular da turma e também são valorizadas. Assim, é responsabilidade dos professores e estudantes a escolha do que será tratado, discutido e aprofundado na turma.

Destacamos que o conhecimento é compreendido como algo que não é apenas dado *a priori*. É também (re)construído, reelaborado pelo sujeito, individual e coletivamente. Sendo assim, no planejamento de nossos projetos, consideramos a importância de criar oportunidades de construção e organização de estratégias de formulação, investigação e constatação de hipóteses na construção do conhecimento do estudante. A roda é uma dessas estratégias. Ao operarmos em uma perspectiva de projetos de trabalho nos afastamos de uma ideia disciplinar de organização

curricular contemplando disciplinas específicas em horários determinados. O trabalho por projetos nos permite pensar para além de carga horária, em uma possibilidade de produção de conhecimento coletiva, elaborada a partir de constantes discussões e que leve em consideração os sentidos negociados com os estudantes. Assim, não há uma hierarquia de conhecimentos, em que o saber docente é mais válido ou importante que o conhecimento construído em diálogo.

Pensamos ser importante mencionar que esse diálogo é permeado por relações de poder e o papel do professor é o de mediar as produções de sentidos, de modo que os conhecimentos produzidos estejam de acordo com o que se espera para cada ano de escolaridade. Entretanto, a decisão dos conhecimentos/áreas de saber a serem desenvolvidas em cada ano escolar fica sob a responsabilidade de decisão das equipes de professores dos respectivos anos, que debatem, por meio de um ponto de vista teórico e metodológico, os caminhos e desenvolvimentos a serem abordados e explorados.

Essa forma de compreender a produção de conhecimento se relaciona com o que entendemos por currículo. Trabalhar com a definição de currículo como prática cultural traz implicações diretas na constituição do que defendemos como agência do sujeito⁹ nessa produção. Ao pensarmos nessa agência, entendemos que o ato de agir não é único, não é pré-estabelecido e que os sujeitos estão em contínua constituição, sendo que a cada nova decisão se colocam, se constituem e se desfazem ao mesmo tempo. Vale destacar ainda que ao pensar em agências e sujeitos estamos levando em consideração a sala de aula e os modos de ser e agir nesses espaços em que todos estão envolvidos - professores e estudantes. Logo, não estamos aqui falando de uma simples possibilidade de narrativa de um acontecimento ou continuidade

⁹ Operamos com o entendimento de sujeito baseado em autores pós-estruturalistas; logo, não se trata de um sujeito iluminista, absoluto ou autônomo como a teoria crítica propõe. Falamos de uma percepção de sujeito em contínua constituição.

de uma tradição, de um currículo, de um projeto, de uma roda, mas sim, uma constante negociação de sentidos, - o que não expressa amarras de um passado essencializado, “mas trata-se de um entre-tempo, um tempo de enunciação contínuo e sempre presente – um momento contingente – na significação do fechamento” (Bhabha, 2007, p. 255).

Essa forma de compreensão de agência dialoga com uma construção discursiva em que a relação entre teoria e prática faz parte de uma “predicação conjunta” (Bhabha, 2007, p. 256), ou seja, ambos são partes de um mesmo processo de formação, em que um constitui o outro, tal como ensino/aprendizagem ou ainda professor/estudante. Dessa maneira, o fechamento falido e impossível é realizado no momento contingente da repetição que nunca se dará e que, segundo o autor, é uma superposição sem equivalência. A agência, então, não está localizada em um tempo determinado (resposta a uma pergunta em sala de aula), espaço compreendido como específico (roda de pesquisadores) ou em determinada ação e um determinado sujeito (estudantes ou professores), mas ocorre a todo instante, no que o autor chama de “espaço de enunciação que mobiliza o ato de negociar” (Bhabha, 2007 p. 39).

Com base nessa perspectiva, se faz indispensável, compreender o poder no currículo de outra forma - menos hierárquica. Trata-se de um poder fraturado, porém produtivo. Trata-se de uma relação negociada entre docentes e estudantes que implica interação e diferenças, que apesar das normas impostas, é possível produzir, vivenciar e experienciar com o outro.

Agir *na* e *com* a produção curricular encarando-a como prática cultural, já discutido anteriormente, traz uma compreensão dela não somente como prática ou simplesmente documento escrito, mas principalmente como espaço de produção cotidiana, fruto do discurso. Vivenciar a produção curricular pelo desenho inesperado e urgente dos projetos de trabalho, por exemplo, auxilia na compreensão dos estudantes como produtores e autores de currículo. Ao interpretarmos os estudantes como autores desta produção, como sujeitos que agem e juntamente com a prática

docente significam e ressignificam o currículo que está em jogo, entendemos não apenas professores como curriculistas, mas também os estudantes.

Torna-se então pertinente, dentro desta perspectiva, o questionamento de práticas que normatizem subjetividades fixadas e desejadas organizadas numa única ordem, onde o estudante precisa se adaptar a uma única e engessada identidade por exemplo. Ao contrário a este posicionamento, percebemos toda e qualquer produção curricular enquanto texto que é produzido coletivamente, precisa ser coletivo, o que torna inviável pensar num único endereçamento para este (Axer; Sasson, 2019, p.18-19).

O estudante (a criança, no caso de nossa atuação), com base na perspectiva de linguagem com a qual nos aproximamos, produz significado e cultura em toda e qualquer relação em que se encontra, visto que a encaramos como sujeito da linguagem (Laclau, 2011), o que significa entender que este sujeito é produtor de significado, de sentidos, e essa produção ocorre a todo momento, independente dos diferimentos culturais que estão em jogo. Dessa maneira, reconhecemos que também as crianças são capazes de produzir sentido sobre qualquer coisa. Todo sujeito é capaz, sendo criança ou não, de produzir significado sobre o que lhe cerca, atravessa e afeta e é com este entendimento que apostamos também na autoria de nossos estudantes no currículo que vivenciamos e produzimos na escola e na sala de aula. Apostamos, assim, em uma formação humana do sujeito em uma perspectiva integral, de modo a englobar um papel crítico e social que ultrapassa a produção curricular desenvolvida no contexto de sala de aula (Gigante, 2021).

Vazio normativo e o diálogo com os estudantes: potência na produção curricular

A partir do viés interpretativo que apresentamos anteriormente, dialogaremos com uma cena cotidiana de sala de

aula, desenvolvendo nossas reflexões. Trata-se de um encontro síncrono com uma turma de segundo ano do ensino fundamental que aconteceu durante o ano letivo de 2021, vivido remotamente por conta da pandemia do Coronavírus. Os encontros síncronos deste ano de escolaridade aconteciam três vezes por semana com a duração de 1h30min. Nesse dia a atividade proposta era a construção de uma história coletiva em que todos os estudantes poderiam participar. Após a explicação da tarefa, que estava sendo vivenciada pela primeira vez com aquela turma, todos decidiram participar e contribuir com a história a ser escrita. O primeiro estudante iniciou a história e depois cada estudante foi dando continuidade a mesma. Assim ouvimos todos e a história foi ganhando corpo, muitos elementos, e precisava de um fechamento.

No desenrolar da história, aqueles estudantes que já haviam dado suas contribuições pediram para incluir mais coisas na história e combinamos que eles retornariam ao final, para encerrar a mesma. Assim ouvimos todo mundo, e com o intuito de agradar a todos que desejavam dar seu toque no final na narrativa coletiva, uma das professoras então decidiu dar um fechamento, na tentativa de misturar um pouco cada coisa que havia sido dita. Foi então que um estudante, muito chateado com a condução que a professora deu, lhe disse: “Ah não... eu ia falar. Assim não vale, você é uma descumpridora de palavra!”. A professora escutou a frase e no mesmo momento paralisou a tarefa e promoveu uma pequena roda de conversa em meio a atividade de criação da história. O estudante argumentou algumas vezes para que sua frase final fosse colocada na história, mas também ouviu os argumentos da professora para decidir encerrar ela mesma a história, a fim de incluir as ideias dos outros estudantes que também estavam envolvidos. Por fim, o estudante concordou e a atividade seguiu.

A roda de conversa foi finalizada em meio a uma produção de história coletiva e com um acordo, um combinado fruto de uma negociação que para muitos pode parecer boba ou sem importância, mas que para a nossa vivência curricular dizia muito. Nós - professoras e estudantes - colocamos nossas posições e juntos

decidimos que a atividade seguiria com a nova condução dada pela docente. Assim fizemos: construímos uma história coletiva que foi revisada pelos estudantes, ganhou ilustrações construídas de forma colaborativa (duplas e trios) por conta dos movimentos e desejos dos estudantes e ao final do ano letivo a mesma virou um livro entregue como marco do encerramento do 2º ano. Hoje a turma já anuncia, com suas novas professoras, a construção de um volume 2 para esta história. Tomamos assim, juntos e de forma não consensual, uma decisão política, sempre movente e fraturada, mas necessária para a produção e vivência curricular da turma. Decisão necessária para o cotidiano escolar.

Apesar do tom e da “acusação” inesperada usados pelo estudante para demonstrar seu descontentamento com a condução que estava sendo dada pela professora, ao tomar a palavra e argumentar, dentro dos limites de uma criança de 7 anos, é notória a autoria do estudante ganhando força, compreendendo seu espaço e se tornando potente em um diálogo formativo. Foi potente para este estudante - assim como para a turma e para as relações de aprendizagem que foram vividas a partir desse dia - a tomada de decisão, de consciência do papel de produtor, de ator e de autor. Enquanto professoras da educação básica que atuam nos anos iniciais, pensamos e encaramos os estudantes enquanto sujeitos que estão se constituindo no mundo, e, dessa forma, precisam também compreender a necessidade do conhecimento. Nesse sentido, ao decidir ouvir e negociar com eles sobre currículo ou sobre a construção de uma história, por exemplo, ampliamos, a nosso ver, o alcance desta produção curricular e permitimos de alguma forma que estes sujeitos se percebam enquanto necessários e ativos nessa relação.

A criança age como protagonista na escola para ocupar papéis de leitora, escritora, narradora, protagonista, autora, sendo interlocutora, **alguém que fala e assume seu dizer**. Vão emergindo e se explicitando não só as diferentes funções, mas as diversas ‘falas’ e ‘lugares’ sociais (Goulart & Santos, 2017, p.107, grifos nossos).

“Dar a palavra” ao estudante, permitir que o mesmo emita sua opinião ou até, de alguma maneira, modifique e/ou conduza alguma atividade ou parte dela em sala de aula, não necessariamente é algo novo ou pouco visto em salas de aula da educação básica, mas a maneira como reconhecemos, potencializamos e valorizamos tais posturas e momentos é que a nosso ver de fato modifica a produção e vivência curricular, bem como convida o estudante a se perceber como autor e ator nesse processo.

Ao pensar em uma produção de sujeito ativa, inerente ao processo educacional, compreendemos que essa subjetivação é marcada pela ação e pela contingência ao mesmo tempo, visto que as ações e decisões que constituem esses sujeitos são fraturadas em si são apenas certas decisões entre muitas outras possibilidades não vivenciadas naquele momento. Entendemos ainda que os sujeitos não são iguais. Logo suas vontades, demandas e desenvolvimentos também não o são. Dessa forma, pensamos na potência de um esvaziamento de normatividade curricular.

Quando trazemos a noção de esvaziamento da normatividade curricular ou vazio normativo, para fazer uso da expressão cunhada por Lopes (2015), destacamos a impossibilidade de plenitude e de fundamentação última. Assim como a autora, temos o intuito de chamar atenção para a necessidade de bloquear as tentativas que podem ser consideradas autoritárias, com vistas a dar uma resposta única e fixada do que vem a ser conhecimento, competências, habilidades e objetivos que podem vir a constituir uma produção curricular. Essa tentativa de frear as múltiplas significações acerca do que se pensa e vive enquanto educação, currículo, conhecimento, ensino e aprendizagem na escola é compreendida como uma tentativa autoritária (que se pretende absoluta), que se afasta da perspectiva pós-estruturalista na qual nos apoiamos.

Defendemos então que, ao pensar em uma produção de sujeito ativa, que traz à tona múltiplas significações inerentes ao processo educacional, reconhecemos a subjetivação marcada pela ação e pela contingência ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, pensar o sujeito

deve ser uma ação para além de uma lógica essencialista, fugindo de uma ideia de garantia de igualdade, pois ao acreditar que os sujeitos não são iguais, suas vontades, demandas e desenvolvimentos também não o são. Logo, todos acabamos com "descumpridores de palavras" uns dos outros.

Pensar a produção de sentidos para a Educação Básica implica na aposta em um vazio normativo, em que a prática compreenda transformações, participações, mediações, interposições e muitos outros verbos que tragam a ideia de ações de professores e estudantes. Essas ideias são entendidas como contextualmente construídas de maneira ininterrupta, como uma urgência necessária de agir na incerteza, de tentar sempre permitir a ampliação dos momentos de produção discursiva.

Se compreendemos que os estudantes constroem seus conhecimentos na interação com outros discursivamente, produzindo sentidos, criando e inventando modos de ler e dizer o mundo, o currículo precisa ser outro - ou outros -, visto que este precisará contemplar espaços de diálogo. Somente assim este será construído na relação com as crianças e abará por sua vez a impossibilidade de uma fixação das suas proposições, aceitando que há princípios, mas nunca um fechamento absoluto, ou uma receita pronta que resolva todas as situações cotidianas. Assim, com base numa perspectiva teórica que nos permite entender que nada está posto e que não existe absolutismo ou que ele não se faz produtivo em sala de aula, voltamos à simplicidade de uma criança de sete anos: "você é descumpridora de palavra", que nos lembra e reforça que não é apenas a nossa palavra que está em jogo nesse processo.

Essa aposta no vazio normativo é também uma possibilidade que se apresenta para o convite aos estudantes nessa produção curricular cotidiana. Possibilidade de reconhecimento e valorização do estudante como curricularista. Assim como destaca Madalena Freire, é nesse processo de "[...] descobrir, conhecer, registrar, [que as crianças] elas estão descobrindo suas palavras, a palavra de cada uma e do grupo. Elas estão descobrindo que são

‘DONAS’ do seu processo de desvelar as palavras, de ler o mundo [...]” (Freire, 1983, p.69).

Defendemos, portanto, não ser possível pensar em um aluno, compreendido como “o estudante”, personificando e unificando a complexidade de diferenças e demandas das subjetivações em um único sujeito, centrado, fixo e moldado por um projeto de currículo. Assim, caminhamos na contramão de uma lógica formativa universal, impositiva, que se apresenta muitas vezes como um trabalho que não dialoga entre as disciplinas, fazendo com que saberes sejam compreendidos como essenciais e cristalizados para a produção de um currículo único e excludente em sua produção contínua.

Considerações finais

Ao optarmos por vivenciar momentos de planejamento curricular sem uma finalização pré-estabelecida, como foi apresentado por meio das rodas e dos exemplos que dialogamos neste trabalho, acreditamos que os sentidos sejam postos e negociados. É na prática que o currículo se constrói e nos coloca a todos – professoras e estudantes – enquanto produtores do mesmo, bem como autores dos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, apostamos na produtividade da norma para pensar a prática curricular e na possibilidade de produção ininterrupta a partir daquilo que parece estar previamente normatizado: currículos, projetos, rotinas, conteúdos, entre outros.

Como defendido no início deste capítulo, compreendemos currículo como possibilidade de produção de conhecimento e cultura, logo, uma produção inesperada e continuamente movente. Dessa maneira, não há norma que fixe em absoluto qualquer produção de sentido. O diálogo com a norma via qualquer sistematização curricular (seja tarefa, aula, rodas...) nos permite tensionar os sentidos para a própria aprendizagem que se colocam em disputa no currículo. Dessa forma, com base nas perspectivas teóricas apresentadas, entendemos o currículo como texto não

traduzível em sua totalidade, que vai sendo significado e interpretado de diferentes formas pelas práticas sociais que o produzem. Colocamos em evidência a negociação de sentidos em torno do que se pretende produzir com os estudantes ao final de um ano letivo, por exemplo.

Essa perspectiva nos auxilia na compreensão de currículo não apenas como algo normativo que reproduz identidades e comportamentos, mas como legítimo artefato (prática) cultural que produz sentidos continuamente. Isso significa que os projetos e os desejos de regulação não deixam de existir, mas passam a ser lidos como controles precários. Essa é a linha tênue e a relação complexa e ambivalente entre o diferimento e a normatividade. Apostamos assim em um trabalho com o diferir, com a constante modificação do que se pretende como currículo e as práticas que o envolvem, potencializando a construção de sentidos para a Educação. Seja por meio de nossas atividades de Núcleo Comum desenvolvidas por projetos; seja por uma escuta discursiva dos estudantes em nossas rodas; seja pela função de “descumpridoras” ou “cumpridoras” de palavras, produzir o currículo é se afastar de uma normatividade previamente imposta e completamente cristalizada; é investir no processo de diferir.

Nossa intenção neste capítulo foi refletir sobre a produção política e curricular *para* e *com* as crianças, os discursos que ali perpassam, se legitimam e que, conseqüentemente, produzem e negociam sentidos para as práticas curriculares que são vivenciadas nos espaços escolares, tendo em vista os diferentes contextos e interesses que negociam para significar a escola e os rumos que o currículo pode vir a tomar na mesma. Dessa forma, discordamos de tentativas de fechamentos absolutos que existem e compõem tanto o currículo como o contexto escolar e político no qual ele se configura. Chamamos atenção para a impossibilidade do controle e fechamento absolutos, embora estes aconteçam de forma fraturada. Interpretamos então as produções curriculares como textos coletivos produzidos contingencialmente com docentes e estudantes, o que torna impossível pensar em um único

endereçamento, leitura específica ou até em uma projeção de um único sujeito ideal. Assim, nos afastamos de uma identidade do sujeito para trabalhar com a possibilidade de constituição contínua, uma maneira de compreender o currículo como prática que envolve a subjetivação dos estudantes e inclusive dos docentes, que são todos ao mesmo tempo “cumpridores” e “descumpridores” de palavra, bem como produtores de sentidos e significações da prática curricular.

Referências

AXER, Bonnie; SASSON, Crizan. A roda como experiência curricular na alfabetização. **Revista Digital Formação em Diálogo**. Rio de Janeiro, vol. 2, no 1, março de 2019.

BARREIROS, D. e FRANGELLA, R.C.P. “Chegando à escola: agora sou eu e eles” - o sentido de docência nas políticas curriculares em questão. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [38]: 289 - 313, janeiro/abril 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9394/96. Brasília, 1996.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Múltiplos contextos de produção curricular: conexões, conflitos e ações da Multieducação no cotidiano escolar**. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GIGANTE, Camila Costa. **A educação integral na base nacional comum curricular**. 2021. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

GOULART, Cecília; SANTOS, Andréa Pessoa dos. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em

perspectiva discursiva. In: GOULART, Cecília M. A *et al.* **A Alfabetização como processo discursivo. 30 anos de A criança na fase inicial da escrita.** São Paulo: Cortez, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando; Ventura, Montserrat. **A organização do currículo por Projetos de Trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista – Por uma política democrática radical.** São Paulo: Intermeios, 2015.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Teorias do currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice. **Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical.** In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas.** São Paulo: Annablume, 2015. p. 35-72.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, p. 98-113, 2006.

**“HOJE TEM POESIA, TIA FABI?” - UMA MALA VELHA
CHEIA DE LIVROS, UM TAPETE ROÍDO POR RATOS E
UMA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA: O COMEÇO DE TUDO.**

Fabiana da Silva

“Vejo à minha frente um caminho diferente
Um caminho que se diz contente...
Vejo agora que algo pode ser realmente e verdadeiramente
diferente.

A poesia me faz chorar, mas é um choro de magia.
Magia por acreditar que posso ser diferente e contente”.
(Thamires Ribeiro Tito, 2011).

Certeau (1994) nos diz no seu livro a *Invenção do Cotidiano* que as estratégias correspondem a um cálculo de relação de forças empreendido por um sujeito detentor de algum tipo de poder que, por esta via, “[...] postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (Certeau, 1994, p. 46). As táticas, por sua vez, são apresentadas pelo autor como ações desviadas, que geram efeitos imprevisíveis. Em oposição às estratégias – que visam produzir, mapear e impor – as táticas originam diferentes maneiras de fazer. Resultam das astúcias dos consumidores e de suas capacidades inventivas, possibilitando que os sujeitos tomem parte no jogo. Elas habitam o cotidiano da cultura ordinária, instância onde são desenvolvidas as práticas e as apropriações culturais dos considerados “não produtores”.

A leitura e a escrita são práticas culturais de grande importância em nossa sociedade, principalmente nos ambientes urbanos, onde somos cercados de diferentes informações inseridas numa complexa rede de relações, boa parte delas que dependem do acesso ao código escrito. Por isso uma mala cheia de livros e um

tapete velho foram as táticas que usei para iniciar o trabalho com a literatura na favela Parque das Missões/Duque de Caxias¹.

Vi no Parque, a partir das minhas andanças enquanto moradora, o potencial a ser trabalhado. Aproximar a prática da leitura e da escrita por meio da literatura foi minha motivação inicial. Mais especificamente por meio da poesia. Busquei a partir do processo de abrir aquela mala verde e chamar as crianças da minha rua inicialmente para o meu quintal como uma ferramenta para inseri-las no processo de aquisição da leitura e escrita.

A poesia foi o caminho encontrado para conseguir ganhar a confiança das crianças, pois via na poesia uma importante ferramenta para prender a atenção deles no processo da leitura e também pela possibilidade de trabalhar a poesia por meio de letras de músicas, desenhos e filmes. Meu desejo inicial de levar a poesia para as crianças da minha rua era para conseguir dar conta de uma questão que me atravessava: o tanto de crianças brincando de armas na favela. Olhava pela janela da minha casa e via aquele tanto de meninos e meninas brincando de bandido. Não tinha o sujeito policial ali. Todos queriam ser bandido. Daí, o convite inicial para eles brincarem de poesia.

Quando lembro de olhar pela janela da minha casa e ver aqueles meninos brincando de armas e a dor de olhar aquele processo de brincar como um ensaio para o futuro se não houvesse uma intervenção direta e como ter visto aquele processo foi decisivo para estruturar os passos iniciais do que hoje é o Apadrinhe um Sorriso².

¹ Localizado no 1º distrito do município de Duque de Caxias, nas proximidades da Via Expressa Presidente João Goulart (a Linha Vermelha), da Rodovia Washington Luís, nas margens do Rio Miriti e do Aeroporto Internacional do Rio de Janeiro - Galeão. A estrutura geográfica do Parque das Missões é constituída por 19 ruas, 6 avenidas e duas áreas adjacentes: Colômbia e Itaipava respectivamente.

² ONG que idealizei no ano de 2009, e que hoje oferta para mais de trezentas crianças, atividades de capoeira, teatro, dança, apoio escolar por meio dos saraus de poesia e as Rodas de Mulheres, que desenvolve ações para as mães das crianças

Todos de alguma forma conhecem os caminhos da poesia. Seja ela em uma história lida em sala de aula pela professora, seja nas letras das músicas ou nas brincadeiras de roda. A poesia vibrava nos becos e ruas do Parque. Eu vi isso. Queria que eles também pudessem ver.

Uma pergunta que desencadeou todo um processo e uma resposta que modificou a forma como eu via a educação e qual seria o meu papel, a partir da minha formação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi:

- Vocês querem brincar de poesia?

- O que é poesia, tia?

- O que é poesia, tia?

Ouvir a pergunta “O que é poesia, tia?” foi o chamado para que aquela velha mala cheia de livros pessoais se tornasse a porta de entrada de tantos processos educativos e trouxesse vida para objetos estranhos para algumas crianças. Livro era um objeto que só podiam tocar em algumas aulas e mesmo esses não tinham dinossauros soltando das páginas coloridas, bailarinas bailando sem parar e sem cansar, macacos que falavam, meninas que bordavam bilhetes e casas sem janelas e portas que abraçavam todos que habitavam nela.

Muitos se encantaram, que no meio do caminho de Dante havia uma selva escura e que a rosa que vivia naquele pequeno planeta conversava com o menino que também era um príncipe pequeno e também grande.

Ser aquela que levava histórias e também construía com eles novas memórias foi um processo de aprendizagem que não foi a graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro que me deu. Foram eles. Eles me mostraram que o fazer pedagógico era mais delicioso quando encontrava pelo caminho, a curiosidade de sujeitos que via nas páginas dos livros, caminhos possíveis para brincarem de poesia.

atendidas pela organização. Hoje contamos com a estrutura de uma sala de leitura e várias premiações pelos trabalhos desenvolvidos.

As arminhas construídas de madeira e canos de PVC deram lugar para as brincadeiras de roda, as trocas de cartas e as danças soltas das bailarinas e bailarinos pretos. Por meio da literatura foi possível trabalhar um Parque das Missões que até então não existia fora da minha imaginação. Uma favela que transpirava culturas por meio dos seus meninos dançando passinhos e meninas trançando o cabelo umas das outras.

A poesia trouxe para o território, um deslocamento de lugar. Transpôs os muros da favela e mostrou para os de fora as potências que ali existiam. Ao transpor os muros a poesia viva se mostrou presente e marcou ali seus tentáculos de resistência que obrigava outros a aceitarem que aqueles sujeitos tinham sede de viver e não somente viver. Viver atravessados pela poesia. Conceição Evaristo no seu livro *Olhos D'Água* expôs em letras o que motivou a tecer essa rede poética para que meninos e meninas deixassem de morrer pelo braço armado do Estado: "A gente combinamos de não morrer. Deve haver uma maneira de não morrer tão cedo e viver uma vida menos cruel (Evaristo, 2017, p. 108).

A maneira que encontrei foi apresentar a literatura e tudo que vem com ela para as crianças do Parque das Missões. Por meio dos textos, músicas e filmes trabalhei a ideia que a vida deles importava e que se combinamos de não morrer "não haveria distância para os pássaros e nem para quem cismar em ousar sonhar caminhos possíveis" (Machado, 2010, p. 08).

A partir disso, temos visto ao longo destes anos de trabalho uma procura maior por parte das crianças e jovens que se sentem à vontade por causa do uso das múltiplas ferramentas que usamos para ensinar. Ao serem questionados sobre o porquê do interesse pelo projeto escutam a seguinte resposta: "é que quando usamos poesia, teatro, dança e a capoeira para ensinar parece que as coisas entram mais fácil na cabeça do que somente com o velho método de ensinar a ler com o caderno e cartilha na mão" ³.

³Fala da aluna Yasmim Aquino, 12 anos

Eu sou poesia, tia?
Sou poesia por acreditar?
Sou poesia para brincar?
Sou poesia por gostar?
Sou poesia por amar?
Sou poesia por buscar sorrisos?
Sou poesia por pensar no outro?
Sou poesia por acreditar na gente?
Sou poesia por tentar sorrir?
Sou poesia por viver?
Sou poesia Tia?
Sou poesia?
Sou poesia?
Sei que sou poesia.
(Agatha Marinho, 10 anos, 2014)

Os desdobramentos do sonho de menina e as relações de poder presentes no território do Parque das Missões

Se existe uma coisa mais impactante do que o sonho de uma criança que se torna realidade não sei mesmo dizer. Quando brincava de dar aula e olhava para os meus alunos (irmãos menores e bonecos) e usava trejeitos e formas que via as professoras usarem nas suas práticas e sala de aula, me sentia poderosa. Me sentia importante. Me sentia uma heroína.

A visão que sempre tive da escola era de ser um espaço seguro e, hoje, com a compreensão que essa segurança está profundamente implicada com as relações de poder presente nos espaços escolares e, hoje, vejo que também estão presentes nos espaços não escolares, quando falamos da educação popular como meu espaço atual de trabalho e objeto de pesquisa.

Quando iniciei o trabalho de educação popular no quintal da minha casa e levei para o espaço da favela aqueles objetos estranhos para algumas crianças e jovens sabia o impacto dessa ação. Não foi algo não planejado - por mais que pareça ser assim em alguns momentos. Sabia que esse movimento traria muitos outros

movimentos que não seriam controlados por mim. Falo da realidade de uma favela conflagrada com múltiplas questões e a maior delas é que vi em muitos momentos essas mesmas forças locais acessarem os espaços escolares para decidir sobre a forma como a escola lidava com algumas questões de comportamento de alunos e professores.

Falo dessa realidade.

Logo, ao abrir aquela mala, abria também um mundo de possibilidades para aqueles sujeitos invisibilizados por práticas de negação de direitos. Falo de crianças e jovens frutos de uma realidade de total ausência de políticas públicas de cuidado e proteção. O Conselho Tutelar não entra no Parque das Missões por alegar ser um local inseguro. Logo, crianças e jovens vivem ciclos de atualização de violência e silenciamento.

Abrir a mala de livros, foi também a abertura da porta, de um espaço para que as crianças tivessem um espaço seguro para existirem como sujeitos de direito, e o maior de todos os direitos era de serem crianças.

Eu sabia disso quando iniciei toda essa movimentação?

Sim. Eu sabia.

Estava preparada?

Hoje vejo que não, pois o peso de carregar tantos sonhos, dores e anseios é pesado.

A literatura traz consigo chaves pessoais que vão abrindo as portas antes fechadas. Eu vi isso acontecendo há cada encontro do sarau de poesia com as crianças e também com os adolescentes.

Estava ali como o poder presente. Meus irmãos e meus bonecos velhos foram substituídos por sujeitos que me viam como possibilidade de futuro. Era nessa perspectiva que via a literatura centralmente envolvida nessa relação de poder, e eu como porta voz dessa relação afetiva e também complexa.

Com os livros conseguia acessar essas famílias e suas questões, mudar pensamentos e promover grandes mudanças, mas por outro lado teve um preço grande e pessoal. Os sonhos de menina de ser professora foram se atualizando no centro dessas relações de poder

colocadas dentro de uma realidade do não ter. Não tem saneamento, não tem escola para todos, não tem acesso à cultura. Políticas Públicas passavam longe do Parque das Missões.

E quando você vai trabalhando a literatura como meio para possibilitar que sujeitos entendam a parte negativa de não ter direitos básicos, você, se colocar dentro do horizonte dos poderes que querem manter essa invisibilidade presente, pois o não saber é um projeto de poder muito bem articulado por quem sempre deteve o poder de decidir os limites de acesso de cada um.

Reconhecer que existe um projeto de poder que, limita que sujeitos acessem seus direitos, não significa ter a chave que vai produzir as mudanças necessárias para acabar com essas práticas, mas, sim, tecer relações que nos ajude a produzir os deslocamentos necessários para produzirmos as mudanças sociais necessárias, para lidar com essas relações que são tecidas nesses espaços.

É importante lembrar que o trabalho de educação popular produzido no espaço do Apadrinhe um Sorriso e de tantos outros projetos de educação popular é vinculado diretamente com o currículo escolar presente nas escolas regulares. Nosso trabalho nos espaços não escolares somente consegue o sucesso observado e premiado - caso do "Apadrinhe um Sorriso", "Coletivo Marginal", "Biblioteca Tia Chocolate" - por terem vínculos estreitos com as unidades de educação. Muitas vezes, o único instrumento do Estado na favela. Por mais falhas que identificamos nesses espaços escolares não podemos ser levianos, e sim responsáveis em reconhecer que muitas vezes a única presença do Estado dentro desses territórios vulneráveis é a escola. A escola por si só não faz milagres, mas sem ela o quadro é pior. Muito pior.

Quais são as relações de classe, etnia, gênero que fazem com que o currículo seja o que é e que produza os efeitos que produz? Qual o papel dos elementos da dinâmica educacional e curricular envolvidos nesse processo? Qual o nosso papel, como trabalhadores culturais da educação, nesse processo? (Moreira; Silva, 2008, p. 30).

Uma das atribuições do poder público é escolher, em um universo de alternativas possíveis, os melhores investimentos com capacidade de gerar resultados positivos para a maior parte da população, em especial, sua parcela mais vulnerável.

Em Duque de Caxias, esse papel foi posto à prova várias vezes nos últimos anos. Só o Apadrinhe um Sorriso têm 13 anos de formação dentro do território da favela Parque das Missões e ao longo desses anos de formação do projeto o que mais identificamos é a falta de planejamento e ação política para promover melhorias para alunos e alunas da favela. Moreira e Silva (2008) fazem uma provocação ao questionar qual é o nosso papel, como trabalhadores da educação, dentro desse cenário.

Respondo que essa luta não pode ser vista somente sendo do campo dos trabalhadores que atuam nos espaços escolares formais, e sim do conjunto da sociedade que precisa olhar esses espaços como parte importante das mudanças, que precisamos realizar para sermos uma sociedade que acompanhe as mudanças focadas nas justiça de gênero, justiça econômica, justiça climática e justiça de raça.

Educação não é feita sobre o prisma de relações neutras. Sendo ela feita dentro ou fora dos espaços escolares formais. Ao abrir a mala de livros e chamar aquelas crianças para brincar de poesia, isso ficou muito claro para mim. Talvez, lá atrás, eu não tivesse a dimensão da relação de poder colocada ali, mas sabia que a neutralidade não dialogava com as mudanças necessárias que queria e acredito serem necessárias para o mundo que busco viver.

Um mundo que crianças não veem o livro como um objeto estranho, e que mulheres entendam que o direito à vida não é um mero discurso esvaziado de sentido. A educação popular me proporcionou isso.

A construção do conhecimento é um desnudar cotidiano, pois ideias antes solidificadas se tornam descartáveis a partir do momento que os objetos de estudo vão mudando para acompanhar o processo do tempo. Uma aluna super participava hoje, amanhã será estuprada, talvez morta dentro de casa ou indo para a escola e

terá como marca um apagamento de memória no meio de tantas outras alunas que simplesmente “sumiram” da escola.

Por muito tempo, minha principal preocupação era como levar a militância da minha vida para minha prática pedagógica, a partir do momento, que sabia que o meu posicionamento criaria rupturas para aqueles que acham que o que acontece fora da escola é para ficar fora da escola. Sem contextualizar que os muros feitos de concretos da escola não são a prova de bala e muito menos de questionamentos.

Educação e desigualdade são duas variáveis de forte correlação, sem educação não há mobilidade inter e intrageracional. Logo, organizar uma linha de atuação pedagógica que entenda essa correlação e os meios para conseguirmos dar conta dessas demandas é o caminho para uma educação focada na prática da liberdade.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições para que o aprendizado possa começar de modo mais profundo e íntimo (hooks, 2020, p. 25).

Defendo, enquanto educadora, uma educação pública, integral, acessível e inovadora com mais vagas em creches e qualificação na gestão da educação, de maneira a atender demandas das periferias e favelas, criando soluções para a evasão escolar e garantindo um desenvolvimento adequado para a primeira infância. Defender esse modelo de educação é defender a existência das crianças que há treze anos me perguntam “o que é poesia Tia?”.

Pensar no movimento que realizamos enquanto educação libertadora dentro da prática da pedagogia dos encontros é o que

verdadeiramente alimenta as vozes insurgentes de ações, como essa que foi abrir uma mala de livros, em uma rua de terra batida e chamar as crianças para brincarem de poesia.

Trabalho para que o ensino consiga relacionar suas práticas respeitando essas diferenças que nos atravessam enquanto sujeitos da favela, negros e negras. Não consigo olhar para este trabalho sem pensar na luta de classe e raça presente no cotidiano desse espaço de atualizações identitárias. Não consigo, como educadora, olhar para a prática de ensino sem que haja uma abordagem de gênero, raça e classe.

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadoras (hooks, 2017, p. 63).

A educação não pode ser pensada, construída e articulada longe do chão. Para quem ela se produz e se reproduz? Para que se produzam as aulas, os saraus, rodas de rimas, batalhas de passinho, batalhas de *slam*, um livro? Temos que observar outros meios desse uso. O sujeito que recebe esse produto é agente de mudança a partir do que recebe. A educação precisa, enquanto produto e meio, de resistência do Estado ser retificada não a partir do professor e, sim, a partir do intuito do sujeito que a consome. Logo, a democratização do acesso a uma educação pautada na prática libertadora é um direito universal. É imprescindível garantir que o processo de uma educação libertadora, que ajude esses sujeitos a terem acesso aos espaços de tomada de decisão, não seja tão desigual e pautado pelo local de moradia e cor de pele. A educação não pode ser uma reprodutora de desigualdades, seja em relação ao gênero, raça, origem socioeconômica, religião e outras tantas

formas de segmentação da nossa sociedade. Que o dever acesso e o dever direito se façam sempre presentes na nossa bagagem.

Sueli Carneiro, ao falar sobre os Direitos Humanos e o combate às desigualdades, cita que:

na base dessa contradição perdura uma questão essencial acerca dos direitos humanos: a prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que, conseqüentemente, leva à naturalização da desigualdade de direitos. Se alguns estão consolidados no imaginário social como portadores de humanidade incompleta torna-se natural que não participem igualmente do gozo pleno dos direitos humanos (Carneiro, 2023, p. 15)

Logo abrir aquela mala e convidar as crianças para brincarem de poesia e criar um espaço seguro de trocas e colocar a poesia como um brincar que dialogasse com duas dores, risos e sonhos foi e vem sendo revolucionário. Nossa maior recompensa é a garantia de que nossa sobrevivência vem da nossa união em uma mesma frente de atuação. Audre Lorde pergunta no livro *Irmã Outsider* (2020), se estamos “fazendo o nosso trabalho”. Eu respondo que da minha parte sim. E você? Vem fazendo a sua parte?

Referências

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro 2011.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF, 2017.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: WMF, 2020.

MACHADO, Ana Maria. **Abrindo Caminho**. 2.ed. São Paulo. Ática, 2010.

MORREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10ed. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUIÇÃO ESCOLAR E CRIANÇAS NEGRAS: UM OLHAR RACIALIZADO

Thamara Figueiredo

“Em um mundo em que a raça define a vida e a morte, não tomá-la como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo”
(Almeida, 2018, p. 44).

Introdução

Em nosso tempo, a experiência escolar é um dos elementos mais marcantes da vida das pessoas. Aquelas que iniciam a escolarização na Educação Infantil e encerram-na no ensino médio passam, em média, 15 anos frequentando a escola regular, cotidianamente. Este período abrange quase toda a infância e adolescência, o que significa que, em seus momentos iniciais de formação, as pessoas estão na escola. Por esta razão, quando se reflete sobre as infâncias, é imprescindível fazer isso também, a partir do contexto da instituição escolar e da escolarização.

As escolas brasileiras, segundo a prerrogativa da democracia, estão abertas a todas e todos, de maneira que é para ela que convergem crianças de todas as classes sociais, gênero e raça (Senna, 2007). Ali encontram-se crianças de classes populares, pretas, brancas, meninas, meninos, *menines*. Diante de tamanha diversidade de sujeitos, é preciso refletir sobre como é a experiência de tais sujeitos com a escola.

Desta maneira, o presente texto se propõe a trazer reflexões críticas sobre a relação que a escola estabelece com as crianças negras e também sobre a vivência que estas crianças têm na

instituição. Tais reflexões tiveram seu estopim em experiências pessoais e foram motivadoras de pesquisas, e têm por objetivo racializar¹ a experiência escolar. Ou seja, ao invés de assumir um ponto de vista de uma suposta neutralidade sobre a escola, proponho um olhar que parte da ideia de raça, a fim de compreender e explicar como se dá a relação entre as crianças negras e a escola, de maneira geral, e como esta relação afeta intensamente as pessoas negras.

Ao ponderar sobre minha própria vivência na escola - primeiro como estudante e atualmente como professora - consigo perceber o quanto esta instituição é profundamente atravessada pelo racismo e o quanto isso marca a cada um que passa por ali.

Na minha vivência de estudante e após mais de dez anos de magistério, pude observar a segregação racial que ocorre durante a escolarização. Observo isso desde a Educação Básica até a Pós-graduação, considerando o tempo em que fui professora da rede particular de classe média alta até hoje como professora de escola pública. Como aluna de uma escola privada num bairro de classe média do Rio de Janeiro, tive poucos colegas negros. Mesmo sendo uma escola que oferecia bolsas de estudos, a população escolar sempre foi majoritariamente branca ou identificada como tal. Em minha primeira experiência universitária, no curso de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, era ainda mais gritante a escassez de colegas negros. Algo que foi bastante diferente na graduação do curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Avalio que esta diferença esteja relacionada, primeiro à política de cotas, instituída na UERJ desde o começo dos anos 2000, e, depois, devido ao fato do curso de Pedagogia não constar da lista dos desejos dos brasileiros endinheirados.

Em minha experiência como professora no ensino privado, sempre notei uma ausência de crianças negras nas salas de aula, algo

¹ Racialização é um processo no qual um grupo social é marcado como um todo pelo elemento raça; desta forma, o grupo social antecede os sujeitos. Neste texto, racializar está sendo usado no sentido de se ter um olhar apurado para o elemento racial que atravessa as relações sociais.

que se explicava por questões econômicas: se é a população branca que retém a melhor condição financeira do país, logo são seus filhos os que acessam este ensino. Embora a questão de classe e raça já tivesse sido pontuada nesta experiência, a reflexão mais elaborada sobre escola e raça ocorreu-me, mais intensamente, quando troquei o ensino privado pelo público. Ali compreendi que há uma realidade mais profunda do que a mera diferença econômica.

Em que pese as diferentes realidades, a escola pública brasileira é de livre acesso a todas as crianças, sejam elas brancas, negras, asiáticas ou indígenas. É também gratuita. Nela se dão acolhimento e o ensino-aprendizagem preconizado na Constituição Federal de 1988. Todavia, na escola pública,² tive uma surpresa quanto à segregação racial e as experiências vividas e observadas neste sentido: mesmo ali pode ser constatada certa ausência de crianças negras e também uma escolarização precarizada, repleta de atropelos e fracassos. Refiro-me a uma ausência mais ampla do que a mera não-presença; uma ausência que diz respeito às várias experiências invisibilizadoras e até aos obstáculos que tais crianças encontram pela trajetória escolar. A ausência de fato pode ser constatada no decorrer da escolarização. Há uma tendência à evasão escolar que ocorre conforme as séries avançam, sendo assim, muitas crianças negras não concluem a escolarização até o Ensino Médio. Porém, não é apenas pela evasão propriamente dita que a escolarização de tais crianças é marcada. Há os mais variados modos de discriminação e exclusão e, ainda, situações de reprovação, que fazem com que elas levem muito mais tempo para a conclusão deste processo. Estas constatações acerca da escola foram as grandes motivadoras para a realização da minha pesquisa de mestrado.

Não é minha intenção, com este texto, explorar toda a complexidade da relação entre escola e crianças racializadas. Meu recorte estará mais especificamente nas crianças negras (pretas e

² Vale ressaltar que a minha experiência está restrita a uma instituição pública de ensino dita "de excelência".

pardas). Além disso, apesar de saber que há elementos da subjetividade muito importantes que atravessam e resultam da experiência escolar destas crianças, meu objetivo maior é pensar a instituição em si, seus processos e paradigmas, como o racismo pautou sua formação e práticas e as consequências que infringem sobre a população negra.

Este texto está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, trarei como foco a educação e a instituição escolar, ponderando sobre sua origem e a função social que desempenha até a atualidade. Na segunda parte, abordarei a experiência das crianças negras na instituição escolar, demonstrando como esta instituição, ao invés de acolhê-las, acaba por segregá-las, tornando-se mais um braço do racismo da sociedade. Por último, em minhas considerações finais, buscarei sugerir e - quem sabe? - sonhar com uma escola onde as práticas antirracistas tenham forma e permitam que as crianças negras vivam uma experiência melhor.

Instituição escolar: origem e função

Educação é parte da vida de toda e qualquer sociedade, faz parte da maneira como nos constituímos coletivamente (Senna, 2007). Os seres humanos estão constantemente educando-se uns aos outros pois, como seres culturais, é preciso transmitir de geração para geração conhecimentos e experiências. Assim, o ensino e a aprendizagem fazem parte de toda a realidade social humana existente. No entanto, ponderando a escola, trata-se de uma forma diferenciada de educação. A escola é uma formalização da educação, é a institucionalização do ato de educar, é delegar a um grupo de pessoas a tarefa de ensinar aos sujeitos que fazem parte daquela sociedade o que devem saber e como se comportar. Desta maneira, é preciso compreender qual é o sentido da escola, ou seja, por que, para que e para quem ela existe? Qual é o papel que esta instituição desempenha? E qual valor lhe é dado socialmente?

Originalmente, a escola é uma instituição iluminista e burguesa, que foi planejada e fundamentada com um propósito específico: civilizar um tipo de pessoa (Senna, 2007). Sua proposta inicial era de ser um lugar para a construção da sociedade burguesa e capitalista que surgia na Europa, no século XVIII. Para possibilitar tal sociedade, era necessário que a população tivesse acesso a conhecimentos e formas de operar, que até então eram para poucos ou mesmo desconhecidos. Desta maneira pode-se compreender que a escola foi pensada em um contexto histórico, visando um determinado objetivo. Seu papel é responsivo na estruturação da sociedade moderna e também é mantenedor da realidade social.

O Iluminismo foi um momento determinante na história do Ocidente, a partir dele se rompeu com os fundamentos de instituições vinculadas à Igreja e desse lugar governavam o povo. Tal período foi chamado de século das luzes por buscar opor-se ao obscurantismo que lhe precedeu. Os pensadores desta época eram chamados de ilustrados ou iluministas pois tinham, de acordo com Gadotti (2002, p. 87), “apego à racionalidade e à luta a favor das liberdades individuais, contra o obscurantismo da Igreja e a prepotência dos governantes”. A confiança no poder da humanidade e da razão irá apontar para mudanças políticas cruciais que ocorreram no século XVIII, das quais derivam os estados-nação e a criação da instituição escolar. Com a proposta de se colocarem em oposição ao *status quo*, que até aquele momento estabelecera os governantes, através de um legado divino, os iluministas defendiam uma noção de universalidade da razão humana e, com ela, a universalização de direitos e outros mecanismos político-sociais. Além do valor à racionalidade, os iluministas também preconizavam pela liberdade no sentido das possibilidades de intervenção da humanidade na História e no mundo, em oposição à ideia anterior que colocava todas as decisões em Deus e sob a mão pesada da Igreja. A filosofia iluminista foi o cenário que possibilitou as revoluções burguesas e que propiciou a criação de um lugar específico para o ensino: a escola. Assim, a

instituição escolar surge como um espaço para civilizar os sujeitos, tornando-os, os cidadãos que a república burguesa precisava.

Diante do exposto, é preciso chamar atenção dos leitores contemporâneos sobre o caráter das ideias de universalidade, racionalidade e liberdade defendidas pelos iluministas. Atualmente, idealisticamente, considera-se universal como um princípio democrático que abrangeria todas as pessoas ou a maior quantidade de pessoas possível. Para os ilustrados, no entanto, esta ideia era diferente. O projeto iluminista nunca foi de liberdade e igualdade *para todos*. Os teóricos iluministas, na realidade, admitiam uma desigualdade supostamente natural entre as pessoas. Segundo Gadotti,

Não estava em seu projeto a igualdade entre homens na sociedade e na educação. Uns acabaram recebendo mais educação do que outros. [...] A educação popular deveria fazer com que os pobres aceitassem de bom grado a pobreza, como afirmara Pestalozzi. Esse grande educador acabava de denunciar o princípio fundamental de educação burguesa: à classe dirigente a instrução para governar e à classe trabalhadora a educação para o trabalho (Gadotti, 2002, p. 93).

Desta forma, pode-se afirmar que o ideal de escola pública e obrigatória diz respeito às mudanças na hegemonia do poder daquela sociedade. Se anteriormente, as classes estavam fixas e o poder encontrava-se nas mãos da igreja e dos nobres, após a revolução, a burguesia havia se feito hegemônica, logo haveria necessidade de uma mudança de paradigma de classe social e trabalho. Além disso, a sociedade necessitava formar os trabalhadores para as novas formas de labor, uma vez que estava se transformando de sociedade agrícola em industrial. Assim, pode-se entender que a escola seria uma instituição de educação formal para todos, obrigatória e provida pelo estado, pois era este que deveria formar os cidadãos que iriam mantê-lo.

No caso do Brasil, no que tange à construção da sociedade moderna, republicana e industrial, houve uma tendência a

reproduzir os princípios europeus modernos e, assim, também admitir a desigualdade na educação formal. Com a vinda para o Brasil da família real portuguesa e sua corte, no começo do século XIX, passou-se a compreender que deveria haver também na colônia, agora reino unido, uma instituição de ensino. O Brasil Império precisava educar as elites. Tem-se, portanto, a gênese da escola brasileira. A escola do Brasil Império visava formar as elites e seus filhos, era voltada aos brancos e advogava os mesmos ideais dos ilustrados: era racionalista, cientificista, cartesiana e racista. Nela não havia espaço para todos os sujeitos. Não havia espaço para negros, indígenas ou mestiços.

A escola brasileira forma-se com base na educação iluminista para dar consecução a um projeto de sociedade republicana e livre da diversidade étnico-cultural (MOTA, 2010; LIMA; HOCHMAN, 2000). O Brasil adentra o século XX, com a esperança de que esta escola pudesse legar às futuras gerações um país liberto de suas matrizes coloniais, traços considerados como pura degenerescência (Senna; Lopes; Machado, 2017, p. 13).

Com as mudanças ocorridas em fins do século XIX e começo do século XX, o Brasil se impregna dos ideais liberais e positivistas, voltados para o progresso. Neste contexto, que vislumbra a industrialização, a escola passa a se tornar uma instituição chave para a transformação social, pois por ela deveria passar a maior parte da população. No entanto, para o imaginário social, a escola, agora não mais interdita, não fazia sentido. Trata-se, por exemplo, na cidade do Rio de Janeiro, capital do império, de um povo que habitava quilombos, favelas e subúrbios, locais onde a vida era diferente da urbanidade civilizada das cidades europeias. Já para o branco brasileiro, a escola tinha um papel não apenas de ensinar a maneira lógico-formal do sujeito cartesiano, mas principalmente tinha o sentido de fazer-lhes semelhantes aos europeus e arrancar-lhes a brasilidade, que era em si uma grande vergonha (Senna, 2007).

Dessa forma, instituiu-se no Brasil uma escola excludente e inadequada. Uma instituição permeada por ideais iluministas em uma sociedade na qual os sujeitos não seguiam tais ideais e nem desejavam fazê-lo. Apesar da defesa de uma suposta universalidade da razão, fica explícito que havia um sujeito ao qual se desejava formar naquela instituição - o branco civilizado. É esta instituição que sobreviveu aos anos e chegou ao período atual, passando sim por algumas modificações sem, no entanto, perder sua essência.

Na sociedade contemporânea a escola ainda é o principal veículo de ascensão social e econômica. Segundo dados oficiais, o Estado brasileiro colocou quase todas as crianças na escola, mas não garantiu que fossem bem sucedidas na empreitada, nem que saíssem de lá prontas para desfrutar a plena cidadania. Embora a escola receba os sujeitos da pós-modernidade, com identidades culturais e étnico-raciais diversas, permanecem as práticas que realiza desde o século XIX, resultando em um problema educacional para os sujeitos individualmente e para a sociedade como um todo. Senna, Lopes e Machado (2017, p. 56), afirmam que

O momento atual em que vivemos é marcado por um paradoxo: de um lado uma sociedade intercultural na qual se encontram sujeitos com múltiplas modos de pensar, agir e construir conhecimento, e de outro uma escola que insiste em manter um modelo racional e linear de educação e a forjar um sujeito moderno.

Diante disso, em se tratando de educação escolar, pode-se afirmar que, apesar dos esforços democráticos que ocorreram no século XX, e foram muitos, a escola mantém diferentes preceitos que tendem a excluir crianças e adolescentes negros, e, quando estas não evadem, são postas em lugar de reprovação, dependência, etc. Tal situação torna sua escolarização uma experiência racialmente segregadora. No entanto, por causa do discurso da educação inclusiva e da democracia racial, pouco é percebido pelos trabalhadores da educação e até mesmo pelos

estudantes e suas famílias. É preciso desenvolver um olhar crítico e racializado para perceber que as instituições mais caras às sociedades contemporâneas ainda estão vinculadas à sua origem iluminista e racista.

A experiência negra na escola

A escola, como instituição originada no pensamento iluminista e burguês, tem sua cultura e seus ideais, e por este motivo, é a ferramenta ideal para o projeto social de democracia brasileira, que preconiza pela diversidade cultural e racial. Os sujeitos negros, por sua vez, trazem consigo suas marcas ancestrais, sua cultura, seu modo de experimentar o mundo e o conhecimento, além das vivências opressoras de escravização recente e de exclusão socioeconômica no período pós-abolição. Destarte, é possível considerar, de antemão, que o encontro destes sujeitos com a instituição escolar transcorra de forma atribulada, e é nisso que esta seção se concentrará.

Uma das evidências mais eloquentes e perversas da desigualdade educacional na América Latina é a persistência do racismo dentro do sistema escolar, o lado obscuro de sociedades que se condecoram como sendo as herdeiras de uma mestiçagem providencial e devotas de uma suposta democracia racial que a realidade se esforça dia a dia para desmentir. O racismo educacional persiste na América Latina mediante processos de discriminação pedagógica e curricular, como evidenciaram diversos estudos e pesquisas, assim como em uma constante e tenaz segregação sofrida por esses grupos na qualidade e na quantidade de suas oportunidades educacionais. As oportunidades de acesso e permanência da população indígena e negra aumentaram substantivamente na América Latina. Contudo, a distância que separa as condições educacionais entre esses grupos e os mais favorecidos não diminuiu, e a produção institucional do *apartheid educacional* tornou-se mais complexa, embora menos contundente (Gentili, 2009, p. 1068).

O racismo educacional se apresenta de diversas formas. Além das questões apresentadas por Gentili (2009), ainda é possível perceber a segregação intraescolar, onde crianças e jovens negros lidam com situações de injúria racial e/ou racismo dentro da instituição escolar, que não se responsabiliza, não forma seu professorado e não consegue acolher as vítimas.

No Brasil, a partir da necessidade da criação de uma identidade nacional, em meados do século XX, o governo passou a introduzir as crianças oriundas da população negra na instituição escolar com a finalidade de embranquecê-las. Ou seja, tais crianças seriam aceitas na escola na medida em que ali fossem forjadas à imagem dos sujeitos ideais desta sociedade, e tais sujeitos são brancos. Portanto, não seriam aceitas com as culturas e identidades que trouxessem, mas induzidas, forçadas, a desfazerem-se destas suas características e apropriarem-se da cultura escolar, que é burguesa, cartesiana e branca. Por esta razão, a relação das crianças negras com a escola é, até a atualidade, permeada por conflitos, opressões, angústias e sofrimento. Por um lado, ela deseja e precisa estar ali, pois nas sociedades liberais a inclusão e a ascensão dão-se quase exclusivamente a partir da escolarização e processos semelhantes. Por outro lado, o preço da ascensão é sua identidade étnico-racial, de modo que ao escolarizar-se, ela praticamente rejeita sua comunidade de origem. Importa atentar para o fato de que tal cisão não se dá através de um processo explícito e consciente. Ao contrário, a criança e o jovem passam por todo tipo de situações racistas, que os fazem “escolher” se serão bem sucedidos na escola ou se serão quem são de verdade. Vale ressaltar que manter sua cultura original consequentemente leva-os a menores possibilidades de ascensão e inclusão. É uma falsa opção.

Segundo Cavalleiro “para os indivíduos negros, a experiência escolar também parece repleta de acontecimentos prejudiciais, o que dificulta a aquisição de uma identidade positiva, ao mesmo tempo que lhe confere o lugar daquele que não é bem-vindo e aceito no grupo” (2018, p. 83). As situações de racismo e injúria que ocorrem na escola, de modo geral, se dão de forma sutil, como é o

racismo à brasileira, e com ares de acolhimento, como é a suposta democracia racial. São situações de discriminação pessoal, com docentes e colegas, imposições culturais, pois a cultura escolar não aceita e apaga a cultura dos sujeitos e, ainda, se dão através de mecanismos institucionais, como currículos, avaliações e seleções, que mantêm frequentemente tais crianças em lugar de exclusão, mesmo quando estão inseridas no contexto escolar.

Em sua pesquisa, Cavalleiro (2018) pôde constatar que as crianças negras experimentam, na escola, diversas situações em que são ofendidas por seus pares e que, via de regra, a reação institucional a este problema, materializada nas pessoas das professoras, era de uma resolução superficial ou mesmo de silenciamento sobre o ocorrido. Isso quando não eram resoluções que reforçavam o racismo. Em algumas das entrevistas e observações descritas, as professoras referiam-se às crianças negras de modo pejorativo e, por vezes, diziam às crianças coisas como “não xinga porque poderia ser você”, reforçando as crenças sociais de que ser negro é feio ou algo ruim. Cavalleiro coloca, então, que “a forma de o professor caracterizar a criança negra evidencia seu despreparo para lidar com situações de discriminação na sala de aula, pois em muitos momentos o professor julga a criança negra culpada pela discriminação sofrida” (2018, p. 33). A autora descreve crianças negras sendo constrangidas por seus traços físicos e até mesmo por preconceitos do imaginário adulto (por exemplo, *todo negro é ladrão*), sem que efetivamente a escola se movimente para auxiliá-la a lidar com o sofrimento, assim como para tratar a criança que fez a ofensa. Cavalleiro (2018) ressalta que há um silêncio acerca das questões étnico-raciais pairando dentro da escola, assim como fora dela. Afirma que a criança negra não consegue reagir, que muitas famílias não veem grandes problemas nas situações, rotulando tudo como “coisa de criança” e que as professoras e professores não estão dispostos a enfrentar o racismo, ou até mesmo não estão instrumentalizadas para fazer isso, tornando o ambiente escolar, ao invés de acolhedor, altamente prejudicial para uma criança negra.

Desta forma, é possível perceber que quanto ao acolhimento das crianças negras, no campo das relações pessoais, a instituição escolar fica devendo muito, deixando tais crianças serem alvo de chacotas que, a longo prazo, prejudicam seu desenvolvimento escolar e cognitivo. A sensação de não pertencimento ao espaço escolar pode vir a ser um dos elementos que levam a população negra à evasão. Quanto à instituição, em que pese que a pesquisa mencionada relata conflitos mediados por professoras, importa observar que tais profissionais estão amparadas pelas escolas, tornando este um problema de dois prismas. Um prisma é institucional e o outro diz respeito ao despreparo das professoras. Neste sentido, o silêncio é um instrumento institucional para a manutenção da estrutura racista. Para a autora, "tal discurso parece denunciar o medo que se tem em discutir a questão da convivência multiétnica na sociedade e no espaço escolar. Parece-me que está de acordo com a sociedade. O silêncio sobre o tema aparece aqui como um indicador da inexistência do problema (Cavalleiro, 2018, p. 56).

A experiência das crianças e jovens negros na escola também é atravessada pela exclusão que se apresenta na forma de rejeição por sua cultura e na imposição de obstáculos, ou impedimentos, para que se tornem sujeitos escolares. É possível detectar isso através da perspectiva da cultura escolar, e igualmente, na construção dos currículos, avaliações e processos seletivos.

A cultura escolar, criada sob a égide do cartesianismo e do racionalismo, tem por característica a cisão entre corpo e mente. Tal cisão materializa-se nas práticas de ensino expositivo, na demanda pelo silêncio absoluto, na valorização de um comportamento estático que favoreceria o aprendizado. A necessidade de abstração para a produção do conhecimento e para o aprendizado também é uma característica essencial do cartesianismo e racionalismo na cultura escolar. Assim, ao invés de se experimentar a natureza e os acontecimentos, se pensa sobre eles, buscando reproduzi-los num ambiente seguro e, sobretudo, controlado. Portanto, a cisão entre mente e corpo traz, em especial, a ideia de controle. Foi nessa cultura cindida que se inseriram as crianças e jovens negros. Por sua vez, a

realidade da cultura negra, é completamente divergente desta. Com uma vivência coletiva, seja nos quilombos ou nas favelas, as crianças negras se desenvolvem de uma forma diferente. Sua relação com o corpo, com a coletividade e com o espaço público não é a mesma que a das crianças brancas ou oriundas da cultura afim à burguesa cartesiana. Desta forma, as alunas e alunos negros apresentam, muitas vezes, comportamentos que são rotulados como indisciplina ou falta de educação ao se depararem com a forma com que a escola funciona. Por vezes, demonstram dificuldade em permanecer sentados, necessidade de falar ou mesmo de tocar as coisas para que possam apreendê-las. Além disso, a maneira como se expressam em língua portuguesa, não apenas com um vocabulário distinto do escolar, mas muitas vezes com palavras consideradas erradas, tornam-nas ainda mais motivo de reclamação, apontamentos e chacota nas salas de aula brasileiras. Este quadro acaba por desfavorecer o processo de escolarização de tais crianças e jovens, tornando-os ainda mais vulneráveis à repetência e à evasão escolar. De acordo com Carvalho (2009, p. 115),

Ao longo de todas as fases da pesquisa, ouvi professoras descreverem alunos e alunas que consideravam indisciplinados usando os mais diversos critérios, que iam desde a dificuldade de concentração e a não cooperação com os colegas, até problemas de higiene e saúde, roupas inadequadas, sensualidade, agitação, desleixo, apatia, agressividade, dependência e falta de autonomia, falar alto, assobiar em classe, bater nos colegas, etc. Vi esses critérios serem utilizados de forma diferenciada conforme a criança fosse percebida como branca ou negra, rica ou pobre e também para meninos e meninas.

Além do racismo explícito e os embates culturais que a população negra enfrenta na escola, pode-se, ainda, perceber mecanismos institucionais que a excluem. Como instituição iluminista, a escola pretende-se neutra e universal, isso inclui os currículos, as avaliações, os processos seletivos etc. Quanto ao currículo, não é preciso pesquisar muito para verificar que, até 2003

não existia obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas do país. Assim, durante todo o século XX o currículo escolar nacional contemplou um ensino supostamente universal, mas que na verdade era branco e racista. Cabe ressaltar que, diante da ideologia da democracia racial, a escola deveria valorizar a cultura originária de *todas* as matrizes que formaram o Brasil, e não de uma exclusivamente. A supressão destas matrizes fez com que gerações de afro-descendentes aprendessem que seus ancestrais são aqueles que foram escravizados, ou que, no máximo, tinham talento para samba e futebol - e isso dentro de uma cultura que valoriza o intelecto acima de tudo. Se o aluno negro não se vê na educação formal, por que ele deveria esforçar-se para completar sua escolarização? Para ele não haveria solução: permite-se aculturar ou fracassar.

Diante de um currículo racista, pode-se deduzir, outrossim, que os processos de avaliação também são racistas. Nesse sentido é primordial ponderar que ainda hoje em muitas escolas, avaliação é sinônimo de prova. E provas são, na verdade, um instrumento padronizado e pontual que pode não refletir a aprendizagem integral de um aluno. No caso das crianças e jovens negros, é preciso lembrar do que foi dito anteriormente sobre as suas diferenças comportamentais com relação ao que a escola espera deles. Assim, a mera necessidade de ficar sentado em silêncio absoluto e ainda ter que responder às perguntas da forma específica que a professora deseja, já oferece desvantagem. Ademais, nas séries dos anos iniciais do ensino fundamental em especial, a avaliação é atravessada pela percepção *pessoal* das professoras e professores, e isso também poderá acarretar prejuízo para estudantes negras, caso as professoras tenham mentalidades racistas, como também já foi mencionado. Segundo Carvalho (2009, p. 9 e 10):

Mais do que os resultados de testes padronizados, essa avaliação feita pela professora de classe é decisiva na construção da trajetória escolar de cada criança nas séries iniciais do ensino fundamental, na medida em que fica registrada em sua ficha escolar, é comunicada de

maneira formal ou informal às demais professoras, leva o aluno ou aluna a receber apoio extra, quando ele existe, e, ao final de cada ciclo ou série, define a progressão da criança. Essas avaliações podem ou não estar relacionadas a uma efetiva aprendizagem e a eventuais dificuldades diante do conhecimento, pois dependem estreitamente dos critérios adotados pelas professoras, nem sempre claros para elas mesmas.

São as mesmas professoras e professores despreparados para lidar com a injúria e o racismo que os alunos sofrem em sala de aula que irão avaliá-los e decidir se progridem na escolarização ou se fracassam, permanecendo na mesma série ou ciclo. Isso posto, é possível afirmar que as avaliações transformam-se em mais um instrumento escolar de exclusão racista para os estudantes oriundos da população negra.

Diante do exposto, é possível afirmar que a experiência das crianças e jovens negros na escola iluminista não é leve e acolhedora. Os sujeitos negros encontraram uma instituição que não foi preparada para acolhê-los e educá-los de maneira plena, sem causar-lhes sofrimento e aculturação. Com efeito, esta instituição foi aberta para eles com a finalidade de transformá-los em sujeitos segundo um modelo idealizado branco. Essas crianças e jovens deparam-se com uma escola repleta de mecanismos racistas de exclusão social que tende a mantê-los à margem durante o processo de escolarização ou até mesmo levá-los a evadirem-se da escola. Ali experimentam aculturação, rejeição e injúria racial. São educados majoritariamente por profissionais que não tem preparo para lidar com suas necessidades e, por vezes, não tem interesse pois creem no mito da democracia racial. Tais profissionais não podem ser completamente culpadas pois vivem numa conjuntura racista e são, geralmente, a materialização de uma escola cuja ideologia é racista e segregadora.

Para finalizar, vale destacar que de modo nenhum estou indicando que as crianças negras não devem ser inseridas na escola ou que não são educáveis. O que defendo é que a cultura escolar

não pode mais permanecer da forma como foi fundada. Precisa ser revista e transformada. Para isso, é preciso conhecer os mecanismos institucionais racistas, a formação dos profissionais da educação desde a graduação como algo que deve instrumentalizá-los para enfrentar o racismo dentro da escola e, sobretudo, a sociedade, que urge o desmonte da estrutura racista. Apenas com mudanças profundas, na escola, na universidade e em todo o sistema, poderemos oferecer às crianças e jovens negros uma real oportunidade de desenvolverem seu potencial e ascenderem socialmente, tornando-se, de fato, sujeitos constituintes do povo brasileiro. Só assim este arremedo de democracia racial poderá talvez tornar-se de fato um lugar onde a sociedade seja democrática racialmente, e a população não encontre barreiras de todo tipo por causa da cor da sua pele.

Considerações finais

O presente texto teve por objetivo fazer reflexões de um ponto de vista racial acerca da relação que a instituição escolar estabeleceu com as crianças oriundas da população negra brasileira. Para isso, inicialmente, foram expostas as raízes da instituição escolar: sua origem histórica e filosófica, demonstrando que a escola tem a função de estabelecer a educação fundamental para a formação da sociedade moderna. Para explicitar melhor esta função, demonstrou-se que, apesar do discurso fundador da escola trazer preceitos como universalidade e liberdade, a escola é uma instituição, antes de tudo, fundada para o estabelecimento e manutenção de uma ordem social. Assim, buscou-se demonstrar, outrossim que, apesar das modificações que a instituição escolar sofreu nos últimos séculos, sua essência racial manteve-se, fazendo com que ela não seja um lugar acolhedor para as crianças marcadas racialmente.

Após esta primeira reflexão, o texto passou a considerar a experiência das crianças negras na escola: como esta instituição se relaciona com elas e qual resultado é obtido a partir do encontro de uma instituição essencialmente racista com tais crianças. Através da

exposição de diferentes elementos da cultura escolar, foi possível evidenciar que, embora seja aberta a todas e a todos e se diga democrática, a escola contemporânea é uma instituição que mantém práticas de exclusão e segregação racial. Há diferentes mecanismos através dos quais isso acontece e todos eles convergem para a finalidade de manter a população negra à margem da sociedade.

Diante de tudo isso, há mais reflexões a serem feitas. Por exemplo, se a instituição escolar não é um lugar acolhedor para as crianças negras, devemos tirá-las das escolas? Devemos fundar escolas especificamente para estas crianças? Devemos confiar nos mecanismos legislativos que têm sido criados nas últimas décadas, como a Lei de cotas e a Lei 10.639/03 e 11.645/08, e esperar que façam diferença?

Em que pese o sentimento de não pertencimento que grande parte da população negra tem com relação à escola, é preciso levar em conta que o acordo coletivo brasileiro, firmado na Constituição Federal de 1988, prevê que a educação é uma atribuição do Estado e da sociedade civil conjuntamente. Como estudiosa da educação inclusiva, considero imprescindível que a escola continue a ser o lugar para onde convergem todas as crianças brasileiras, havendo, porém, necessidade de se rever a formação docente, mentalidades racistas e práticas pedagógicas. Deste modo é preciso, primeiramente, ponderar acerca dos mecanismos legislativos já criados e perceber se estão de fato fazendo alguma diferença ou se é preciso que se crie outras formas para seu funcionamento. Por exemplo, quando se estuda a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira nas escolas, verifica-se que esta obrigatoriedade não atingiu os espaços de formação de professores. De tal modo que, os docentes chegam às salas de aula sem terem fundamentos onde apoiarem suas práticas pedagógicas. O cumprimento da lei, portanto, fica a cargo daqueles que fazem esforços pessoais ou se torna algo pontual, como semanas da consciência negra e afins, o que não tem força para resultar em uma mudança social mais profunda.

Além disso, pode-se considerar as práticas pedagógicas cotidianas à luz do antirracismo. Cada um dos hábitos escolares pode ser questionado e pensado a partir da ideia de raça, como foi feito na segunda parte deste texto. Desta maneira, ao invés de pensar em uma escola neutra, pode-se tomar consciência da racialidade existente neles e, assim, é possível criar maneiras de subvertê-los. É claro que atitudes assim tem uma interferência local, o que parece pouco. No entanto, Azoilda Trindade revela em sua pesquisa a importância de compreender que a escola é uma instituição única e que funciona em um sentido micro, ao mesmo tempo que é ligada a um sistema macro de ensino (Trindade, 1994). Desta forma, as transformações operadas no sentido micro da instituição podem vir a refletir no sistema macro e vice-versa.

Portanto, são diferentes os esforços que precisam ser feitos para que seja possível considerar uma escola menos racista. Tal escola, ao invés de ter um sentido de opressão e exclusão para crianças e jovens negros, pode significar o vislumbre de um futuro promissor e cheio de potencialidades.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e temática Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm >.

CARVALHO, M. P. de. **Avaliação escolar, gênero e raça.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

CAVALLEIRO, E. S. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2018.

GENTILI, P. O Direito à Educação e as Dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

SENNA, L.A.G. (org.) **Letramento: Princípios e Processos**. Rio de Janeiro, IBPEX, 2007.

SENNA, L; LOPES, P; MACHADO, M.L. (org.). **A cultura do professor e os sentidos da escola**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

TRINDADE, A. L. **O Racismo no Cotidiano Escolar**. Dissertação, 1994. (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia da Educação- Fundação Getulio Vargas (FGV), Rio de Janeiro. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8948/000304120.pdf/>.

UNIVERSIDADE E ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Danielle Oliveira
Núbia Santos
Talita Gomes

Introdução

A infância como um todo, e a primeira infância em particular, podem constituir um importante lugar de memórias afetivas em nossas vidas. Se falamos com pessoas negras, mesmo compreendendo as singularidades e a complexidade de suas vivências – que se alteram a depender da religiosidade, dos tons de pele, da territorialidade, entre outros marcadores –, o elemento de racialização e o espaço escolar quase sempre se entrelaçam numa contundente composição dessas memórias. Ainda assim, como nos coloca a professora Nilma Lino Gomes (2019, p. 1017), em seu artigo “Raça e Educação Infantil: a procura de justiça”:

Quando participamos de eventos, seminários e discussões educacionais do campo da Educação Infantil, é perceptível a resistência de algumas pesquisadoras em aceitar a raça como uma importante categoria de análise. Há relutância na compreensão de que as crianças pequenas entre si, na relação com os adultos e o mundo que as cerca, já nutrem interpretações e realizam ações pautadas na diferença racial. E, mais, esses comportamentos apresentam estereótipos raciais negativos em relação aos negros.

Sabemos que a resistência apontada por Gomes (2019), não ocorre apenas nos debates próprios da Educação Infantil, mas se traduz como um sintoma das dificuldades do trato de raça e racismo na sociedade como um todo, não deixando de fora os

espaços da academia e todas as outras etapas da Educação Básica. Há de se perceber os avanços históricos, afinal, escrevemos o presente texto no bojo dos dez anos da substancial “Lei de Cotas” nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências; dos 19 anos da Lei nº 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; e 14 anos da Lei nº 11.645/2008, que inclui a “Cultura Indígena” no âmbito de todo currículo escolar, na alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996.

Para além dos marcos institucionais do legislativo, da compreensão da incidência do Movimento Negro Unificado (MNU) e demais movimentos sociais na formulação e implementação de políticas públicas educacionais relevantes para a sociedade brasileira, concretamente, a partir do cenário colocado, e mesmo compreendendo as distâncias entre legislação e organização do trabalho pedagógico, percebemos como a chegada de pessoas das camadas populares à universidade reconfigura e tensiona o espaço universitário público a encarar, por exemplo, relações de opressão e exploração por uma perspectiva diferente da colocada até então. Uma perspectiva qualitativamente implicada, movimentando ementas, programas de cursos, projetos de extensão, pesquisas, assistência estudantil e tantas outras dimensões, evidenciando que “[...] as pessoas de classe trabalhadora que estão na academia adquirem poder quando reconhecem que são agentes, reconhecem sua capacidade de participar ativamente do processo pedagógico” (hooks, 2017, p. 243). Não se trata de uma trajetória fácil, idealizada ou homogênea, sabemos bem sobre ser estudantes-trabalhadoras, sobre as contradições e disputas presentes no espaço universitário, mas se reconhecemos apenas os percalços do percurso feito, deixamos de fora o que mais importa: as transgressões.

É a partir da percepção da lacuna levantada por Gomes (2019), do poder indicado por hooks (2017), e do olhar cotidiano de tantas

outras professoras negras atuantes na Educação Infantil, que nasce o projeto de extensão “Educação Infantil e Relações Raciais: narrativas positivas e potentes da cultura afro-brasileira e africana”, realizado pelo Grupo de Estudos e Extensão em Relações Raciais e Educação Infantil (GEERREI/UFRJ), uma iniciativa coordenada pela professora Núbia Santos (FE-UFRJ), uma das autoras deste texto, e elaborado em parceria com estudantes de graduação em Pedagogia e professoras do segmento de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). Nele seguimos atentas sobretudo à “luta das mulheres negras comprometidas com o resgate de suas histórias, recriando em suas potencialidades a tentativa de buscar mudanças que permitam novas experiências relacionadas de poder na sociedade” (Moreira, 2007, p. 12), conscientes de que:

A procura por um ponto de vista que abarque a pluralidade de experiências existentes entre as mulheres negras reforça a ideia de que, a despeito das diferenças existentes entre essas mulheres, elas dividem a comum experiência de opressão segundo um lugar comum – negra – embora outros elementos como formação escolar, capital cultural possibilitem experiências singulares em frente à opressão racista e sexista (*Ibid*, 2007, p. 12).

O GEERREI/UFRJ é um grupo formado por estudantes de Pedagogia, mestrandas, doutorandas e profissionais da Educação Infantil (EI), um espaço composto majoritariamente por mulheres negras periféricas advindas de universidades públicas e atuantes na EI pública e privada. O grupo nasceu em 2020, no âmbito da disciplina “Prática de Ensino de Educação Infantil”, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE-UFRJ), a partir do debate sobre as experiências com as crianças, produzido pelos estudantes que estavam realizando estágios em escola pública de Educação Infantil, na turma ministrada pela professora Núbia Santos.

Em março de 2020, o grupo fez seu primeiro encontro presencial na FE-UFRJ, no mesmo mês em que a Universidade suspendeu suas atividades, como medida sanitária devido à pandemia de Covid-19, seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS). Após as duas primeiras semanas de suspensão das atividades presenciais, a situação pandêmica levou-nos à constatação da impossibilidade de retorno e da imprevisibilidade de quando este ocorreria. A necessidade de isolamento físico nos fez buscar formas de encontros remotos para darmos continuidade às nossas discussões. Para nós, parecia muito necessário estar em grupo, mesmo que não fosse tal qual idealizamos, tampouco realizando as atividades que pretendíamos para este ano, mas como uma rede de produção de conhecimento e de acolhimento. Cabe ressaltar que o presente texto trata de um primeiro olhar que visa apresentar algumas questões que emergiram dos encontros do grupo durante os dois primeiros anos de existência.

É a partir da conjuntura política, econômica e social colocada, que o grupo repensa sua atuação, desfazendo-se do trânsito próprio de projetos de extensão na relação universidade-escola, especificamente com oficinas e formações elaboradas junto a professoras da Educação Infantil Pública, e limitando-nos à discussão de textos, organização de rodas de conversa abertas e análises de livros de Literatura Infantil, tal como a elaboração de

dois artigos¹, um trabalho monográfico² e uma dissertação³. Promovemos, assim, um maior aprofundamento teórico, ampliando o repertório de autores (as) negros (as) e de articulação entre os estudos da Infância e da Educação Infantil, estudos feministas e de gênero, e de relações étnico-raciais. Tudo no formato remoto, e não sem sentir os sofrimentos advindos da pandemia em meio à fome, ao desemprego e a tanta morte que devastou e segue massacrando tantas famílias brasileiras.

É nesse âmbito que se dá a escrita do presente texto, articulando o subjetivo e o institucional, a atuação individual e a coletiva, relações cotidianas e políticas públicas, professoras e crianças, ensino, pesquisa e extensão, universidade e Educação Básica, sem as dicotomias recorrentemente colocadas.

Assim, doravante as experiências dos encontros no GEERREI/UFRJ, o texto aqui proposto tem como objetivo compartilhar as reflexões produzidas nesses encontros a partir de três eixos, a saber: i) A relação universidade-escola; ii) Crianças e relações étnico-raciais; iii) A docência na Educação Infantil, os quais nos debruçamos também em diálogo com os princípios da Resolução nº 1, de 17 de junho 2004, que institui as Diretrizes

¹ SANTOS, Núbia. Oliveira; GOMES, Talita de Lima. Entre agentes e professoras de Educação Infantil: Mulheres negras e as dimensões raciais na construção da profissionalização. In: CRESPO, Fernanda N.; et al (org.). *História oral e educação antirracista: narrativas, estratégias e potencialidades*. São Paulo: Letra e Voz, 2021. OLIVEIRA, Danielle; GONÇALVES, Lorraine Andrade; FERNANDES, Lygia de Oliveira; SANTOS, Núbia de Oliveira. Educação Infantil Antirracista. In: OLIVEIRA, Danielle; GONÇALVES, Lorraine Andrade; BASÍLIO, Priscila (org.). *Educação Infantil: promovendo encontros*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 61-82.

² GOMES, Talita de Lima. *“Aprendendo a transgredir”*: contribuições para o percurso discente na formação docente. Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, 2021.

³ OLIVEIRA, Danielle Christina do Nascimento. *Tessitura de redes de afetos: diálogos com mulheres negras da Baixada Fluminense*, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/17396/>.

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

A relação Universidade-Escola: breves considerações

As ações afirmativas nas universidades são uma conquista da ampla luta do Movimento Negro na busca pelo direito à Educação de forma mais justa e equânime e pela promoção da igualdade racial no Brasil. Para Mayorga e Souza (2012), as ações afirmativas são políticas e práticas públicas e privadas, de caráter compulsório ou facultativo, tendo em vista a promoção da diversidade cultural e da justiça social, no sentido de corrigir as profundas distâncias e desigualdades historicamente atribuídas e impostas a determinados grupos sociais. Podem abranger “negros, indígenas, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiências e outros grupos cujos direitos sociais tenham sido desconsiderados e não reconhecidos em função do tratamento desigual dado à suas diferenças” (Mayorga; Souza, 2012, p. 265). As reflexões acerca das implicações das ações afirmativas na universidade, colocam em pauta o lugar que ela ocupa diante dos desafios atuais e a sua efetiva atuação democrática. Gomes, Silva e Brito (2001, p. 11) afirmam que:

A entrada de sujeitos pertencentes a coletivos diversos e historicamente tratados como desiguais no ensino superior público e, principalmente, nas universidades públicas federais, a presença de pessoas negras nos concursos públicos da administração federal por meio da implementação das cotas raciais em decorrência da Lei 12.990/14, as várias iniciativas de ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica, bem como os direitos garantidos no Estatuto da Igualdade Racial, têm feito emergir diversos conhecimentos e experiências produzidos pelos sujeitos negros nas suas vivências comunitárias, políticas, sociais, culturais, artísticas, nas suas histórias ancestrais, na sua sobrevivência frente a tantas desigualdades e violências. E isso tem transformado a ciência, a educação e a sociedade.

É nessa perspectiva que trataremos da relação entre universidade e escola, a partir das demandas de sujeitos negros que, em parceria de saberes, trazem a possibilidade de pensar e produzir conhecimentos emancipatórios, pois estes decorrem das experiências daqueles que participam das ações, expressando o seu fazer cotidiano. Cabe ressaltar que as demandas dos estudos acerca das relações étnico-raciais na Educação Infantil, realizados no GEERREI/UFRJ, nasceram a partir do debate sobre as experiências com as crianças, por parte de estudantes negras que estavam realizando estágios em escola pública de Educação Infantil. Tais demandas configuraram, entre outras questões, a necessidade de fomentar, na formação inicial dos licenciandos e dos professores envolvidos, a discussão sobre práticas pedagógicas que considerem a questão étnico-racial nas escolas como conteúdo multidisciplinar, visando o combate a posturas etnocêntricas, bem como a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao povo negro e a construção de narrativas positivas da cultura negra.

A universidade como instituição formadora de profissionais para a Educação Básica tem ocupado um importante lugar, exigindo atuações e posicionamentos críticos, que garantam avanços e acentuando a importância da assunção dos lugares intelectuais daqueles que atuam na escola. Também a expansão da escola pública, percebida nos últimos anos, deu acesso a um estrato antes excluído da população. O resultado dessa expansão aumentou a demanda dos professores, inserindo na escola novas exigências no que se refere às metodologias e conhecimentos pedagógicos. Para Libâneo (2002, p. 60), “novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças no currículo, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores”.

Assim, a relação universidade-escola hoje abarca novas conformações, contextuais e estruturais, que transformam as bases e as práticas sociais do trabalho nas diferentes instituições. Tal relação implica considerar e promover experiências e vivências integradas, como espaço de pesquisa e autoformação fundamentais

à formação docente. Deste modo, na perspectiva aqui apresentada, entendemos esta relação enquanto aprofundamento teórico que se configura como ação investigativa, ao ser assumido de forma reflexiva, gerando questões de pesquisa e ampliando a produção do conhecimento científico em diálogo com a realidade escolar. E ainda, as três dimensões que configuram o tripé da função universitária, ensino, pesquisa e extensão, se apresentam como indissociáveis na medida em que são fomentadas e ampliadas entre si num processo dialógico na articulação de conhecimentos empíricos e teóricos.

As novas atribuições impostas à escola e as mudanças por elas ocasionadas demandam a necessidade da revisão da formação docente. Isso implica fortalecer ou instaurar processos de mudança nas instituições formadoras, tendo em vista as novas tarefas e desafios. Essas mudanças também trazem como possibilidade a consciência política e histórica da diversidade; a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história própria, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história (BRASIL, 2004).

Educação Infantil e relações étnico-raciais: olhando para as crianças

Os estudos sobre as crianças negras, tal como os estudos sobre as infâncias e a Educação Infantil, durante muito tempo, ocuparam um lugar subalterno nas pesquisas acadêmicas. O impacto dessa escassa abordagem teórica pode ser evidenciado também nos currículos escolares, quando não reconhecem o racismo presente nestas instituições e tampouco atendem às especificidades das dimensões étnico-raciais que envolvem o cotidiano das crianças pequenas nas escolas que atuam com a faixa etária de zero a cinco anos. E mesmo com todos os avanços, a partir das legislações brasileiras que trazem a criança como sujeito de direitos, e as elaboradas em prol da superação do racismo e das desigualdades

étnico-raciais, as histórias e os elementos das mais diversas expressões culturais negras seguem ocupando lugar de inferioridade nos currículos e de negligência no cotidiano escolar.

Por vezes, o debate sobre relações étnico-raciais e infância é sufocado como uma discussão à parte, não tão necessariamente inserida no âmbito geral da construção de uma Educação Infantil comprometida com infâncias mais saudáveis e férteis, para além das seguridades dos marcos regulatórios já estabelecidos e tão fortemente reivindicados pelas mesmas professoras que não compreendem as dimensões de racialização como elementos negociáveis. Perdendo de vista que:

Compreender a criança negra como sujeito de conhecimento e de direitos e colocar a relação entre infância e questão racial como um dos eixos centrais de um currículo emancipatório implica reconhecer a diversidade racial na sua dimensão afirmativa, como parte da existência humana. Significa indagar a distribuição e a organização curricular não só das instituições da Educação Infantil, mas, principalmente, dos cursos de formação de professoras e professores, públicos e privados, que colocam no mercado de trabalho contingentes consideráveis de profissionais que trabalharão com a infância negra nas instituições educativas e nas escolas (Gomes, 2019, p. 1022-1023).

E que, ainda segundo Gomes:

Não é preciso ser uma investigadora muito atenta para compreender que a maioria das crianças atendidas pelas creches populares, pelas escolas infantis privadas dos bairros pobres e pela Educação Infantil pública é preta e parda, ou seja, devem ser reconhecidas como negras, e estão entre aqueles que representam 54% da população. Dessa forma, é possível afirmar que uma grande parcela de crianças atendidas pela Educação Infantil pertence aos segmentos populacionais que sofrem os problemas da perversa articulação entre desigualdades sociais e raciais (Gomes, 2019, p. 1017).

Olhar para as crianças, fora ou dentro do contexto escolar, é perceber como as brincadeiras, o que se leva para brincar ou comer, o que parece agradável de assistir ou ler, ouvir ou tocar, conversar, desenhar e assim por diante, convergem com dinâmicas de gênero, raça, classe, territorialidade, entre outras, colocadas na sociedade em geral. Apesar de estarem no início de suas vidas, as crianças não estão imunes a essas construções históricas e sociais e nos convidam a uma Pedagogia que também não esteja. O relato abaixo revela como estas questões estão presentes no espaço escolar, exigindo dos professores posicionamentos e intervenções constantes. Não fugindo ou silenciando, mas fazendo as crianças pensarem.

Era janeiro de 2020. Dia de calor no Rio. Em um espaço privado de EI na zona sul da cidade. As crianças corriam eufóricas para a área destinada ao banho de mangueira. Chegando lá, pouco antes das mangueiras serem abertas, Maria solta seu cabelo crespo ainda com as marcas da xuxinha quando é indagada por seu colega que, olhando para ela com olhos um tanto surpresos pergunta: ué, seu cabelo não cai quando você solta? Ele não fica pra baixo? Ela, com tranquilidade, responde: ele fica quando eu molho. A professora, por sua vez, interfere: ué, mas tem cabelo que é para baixo e tem cabelo que é para cima, né? O seu por exemplo, Francisco, nunca fica para cima. Francisco responde como se estivesse se dando conta de algo absolutamente novo: é verdade! Maria sorri e segue para o banho. Francisco vai em seguida (Relato Docente).

A discussão aqui colocada, e compartilhada por uma das integrantes do GEERREI/UFRJ, não se dá exatamente sobre a assertividade da postura da professora, mas sobre eventos como esse que aparecem diariamente entre as crianças, entre crianças negras e brancas, entre crianças negras com diferentes cabelos e repertórios familiares – seja nas brincadeiras ou nos demais momentos e, sobretudo, entre as meninas, o que já poderia nos inclinar às problemáticas de gênero também muito presentes.

Santos e Sodré (2018) abordam o tema da Educação Infantil e Relações Raciais tomando como ponto de partida a construção de

infâncias negras desde o processo da escravatura no Brasil e também as experiências recentes em uma creche situada na Mangueira, zona norte do Rio de Janeiro-RJ. As autoras tratam da questão da garantia do direito à educação e afirmam que “a garantia legal dos direitos não promove sua concretização” (Santos; Sodré, 2018, p. 12), e continuam:

O que demonstra compromisso com tais direitos são ações efetivas e intencionais. Mais do que assumir a diferença cultural no discurso, é preciso problematizar os mecanismos de poder que orientam as relações sociais, sobretudo as relações cotidianas no âmbito educativo, aqui mais especificamente no espaço da Educação Infantil, em que muitas vezes mantêm-se as desigualdades e a reprodução do racismo (Santos; Sodré, 2018, p. 12).

A breve prosa de Maria e Francisco, junto à intervenção da professora, nos indica que nem mesmo um simples banho de mangueira escapa dessas percepções e circunstâncias protagonizadas pelas crianças no bojo das relações étnico-raciais. E esse é um ponto chave: toda vez que não se confronta, não se fala, não se pensam propostas pedagógicas ou literaturas, a musicalidade, as culturas populares em geral, enfim, que não se assimila o antirracismo conjuntamente à Pedagogia, reforça-se a cultura e o pensamento hegemônicos, na contramão de um espaço formal de educação democrático e íntegro.

As rodas de conversas realizadas por docentes da Educação Infantil trouxeram aos encontros do GEERREI/UFRJ diferentes pesquisas sobre crianças e relações étnico-raciais, através das quais foi possível perceber não somente como teoria e prática precisam caminhar juntas, mas antes, como a prática docente é atravessada também pelo cotidiano de fora dos muros escolares. Pensando a infância a despeito do espaço escolar, em uma das rodas de conversa organizadas pelo grupo, discutiu-se os lugares ocupados pelas crianças presentes em rodas de samba na cidade do Rio de Janeiro.

A professora convidada Raíza Moreira Martins Venas (2019) apresentou sua dissertação de mestrado “Tem criança na Roda! Percepções da Infância nas Rodas de Samba”. Ao longo da conversa, provocadas pela dissertação e pela apresentação, emergiam reflexões sobre as crianças que ocupam esses espaços trabalhando, aproveitando o samba ou acompanhando seus familiares trabalhadores. Desde a percepção sobre como as meninas, em sua maioria negras, por vezes, já sofriam os efeitos da sexualização precoce através de aliciamentos públicos; de como meninos corriqueiramente são mais estimulados a aproximar-se do palco, de sambistas, dos instrumentos; enquanto incide sobre as meninas a possibilidade quase exclusiva de sambar. Por fim, há de se falar também dos aspectos positivos, da aprendizagem pela prática que, durante a conversa, nos colocou a pesquisadora, “na roda você aprende a sambar, sambando; aprende a tocar, tocando”, bem como a percepção sobre a criança ser vista como composição da roda, como parte, e não à parte dela.

Seja dentro ou fora do espaço escolar, seja pelas pesquisas que emergem cada vez mais, sobretudo, por pesquisadoras negras, ou pelas práticas docentes; seja a partir das falas das crianças ou pelas condições vivenciadas por elas e, sobretudo, por crianças negras, não há mais espaço para debater infâncias sem as devidas implicações do capitalismo, do racismo, das relações de gênero e dos demais recortes que nos habituamos a considerar quando discutimos variados campos do conhecimento. Preocupando-se ainda, com a construção e o fortalecimento das identidades e direitos; o desencadeamento de processos de afirmação de identidades de historicidade negada ou distorcida através do rompimento de imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas, por exemplo. (Brasil, 2004). Há muito já feito e há muito a ser feito na construção de uma Educação que não garanta mais direitos e vida apenas para um grupo de crianças, mas para todas.

Educação Infantil e relações étnico-raciais: refletindo sobre a docência

A Educação Infantil, tal como é concebida hoje, é resultado de grandes lutas sociais, dentre as quais podemos citar a educação como direito das crianças e a defesa do caráter educacional dessas instituições de atendimento. Todo esse processo que culminou na ampliação e democratização deste segmento colocou no mesmo espaço institucional crianças pertencentes a grupos sociais diversos e historicamente tratados como desiguais. Nesse sentido, no que se refere ao lugar das crianças negras na Educação Infantil, não podemos perder de vista que o seu direito à educação faz parte de um histórico de lutas sociais fomentadas pelos coletivos negros, associados à luta das mulheres, em especial das mulheres negras, pobres e periféricas (Oliveira; Gonçalves; Fernandes; Santos, 2022).

No processo de atendimento às infâncias no Brasil, destacamos a invisibilidade do recorte de raça nos estudos que tratam dessas ações, colocando a criança negra no bojo dos debates acerca da precariedade dessas vidas. A condição precária da vida nos obriga a olhar para os diferentes lugares ocupados pela criança negra: antes, durante e depois do seu nascimento.

Desde a aprovação da Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), a educação de crianças de 0 a 5 anos perde seu caráter assistencialista e passa a ter financiamento público, profissionalização da área e diretrizes nacionais orientadoras para o trabalho com crianças pequenas. O cuidar deixa de ser uma ação destinada meramente ao trato corporal direcionado às crianças pobres e o educar deixa de ser entendido como ação de promoção intelectual dirigido às crianças de classes mais privilegiadas, passando a compor ações integradas que "[...] caracterizam [os] espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos" (Brasil, 2009).

Para a realização da ação docente, principalmente na Educação Infantil, as práticas de cuidado são fundamentais. Se anteriormente cuidar e educar se distinguiam, desde as DCNEIs (2009), tais práticas são concebidas como indissociáveis nesta etapa da Educação Básica, uma vez que a compreensão do cuidado extrapola a dimensão de tratos do campo da fisiologia e envolve as dimensões social e emocional. No contexto da Educação Infantil, as diretrizes também já trazem como proposta pedagógica para o trabalho coletivo “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2009, p. 21), e, também a necessidade dessas propostas “proporcionar[em] uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo” (Brasil, 2009, p. 91). Para além do valor educativo das interações e da brincadeira, o que inclui imagens e histórias, ainda na observância do documento há princípios que devem ser respeitados:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades [...] **Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática [...] **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 87- 88, grifo nosso).

Esses princípios devem atravessar toda a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, obedecendo ao artigo 8º que diz respeito à garantia do acesso de crianças aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, bem como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009).

No que se refere ao campo da docência na Educação Infantil, os conhecimentos acumulados a partir dos encontros no GERREEI/UFRJ, se deram, sobretudo pelas reflexões propostas pela leitura da obra da autora Eliane Cavalleiro (2020), *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, pelas contribuições das rodas de conversas com professoras e professores de Educação Infantil, e considerando um outro objetivo do projeto, a saber: conhecer e contribuir para a formação do acervo de literatura infantil e de brinquedos, presentes nas escolas, relacionados à diversidade racial; a leitura atenta e análise de livros de literatura infantil.

No que tange à obra de Cavalleiro (2020), foi possível perceber o quanto a prática docente pode ser inclusiva ou excludente, sobretudo no que diz respeito ao cuidado com a criança negra, além de nos ajudar a pensar em propostas antirracistas que favorecem o aprendizado das crianças negras e não negras e de toda comunidade escolar. A autora nos chama atenção também, e principalmente, para a importância da parceria entre escola e família, através da responsabilidade da escola de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias, como previsto nas DCNEIs (2009), pois “escola e família, juntas, representam a possibilidade da transformação [...]” (Cavalleiro, 2020, p. 13).

A pesquisa nos trouxe reflexões sobre a necessidade de romper com os silêncios, quando se trata de racismo na escola. Mas, ao mesmo tempo, nos mostrou também as dificuldades em saber quais atitudes ou palavras podem combater a forma naturalizada como o racismo opera nessas instituições. Qual a dimensão do impacto dessas situações na vida dessas crianças cotidianamente? Ao constatar como as crianças apresentavam identidade negativa em relação ao seu grupo étnico, foi possível perceber como é imperiosa a inclusão das relações étnico-raciais na educação das crianças pequenas, mais precisamente como parte formadora da construção da sua socialização.

No que se refere às rodas de conversa, optamos em trazer para este eixo o debate realizado com a professora Cláudia Queiroz (2011), em sua dissertação intitulada *‘De uma chuva de manga ao funk*

de Lelê: imagens da afrodiáspora de uma escola em Acari, na qual, a partir de sua prática, nos mostra como foi possível discutir e “alterar” a percepção das crianças sobre o padrão de beleza historicamente hegemônico em uma escola pública municipal de Educação Infantil, na periferia do Rio de Janeiro-RJ. Através desta pesquisa, foi possível observar o quanto toda a estrutura da escola colaborava, não necessariamente de modo positivo, para o processo formativo/identitário das crianças e de toda comunidade escolar. Isso pode ser revelado nas imagens afixadas nas paredes da instituição, chamadas pela autora de “currículo imagético”, ou seja, os “usos e apropriações de imagens de desenhos animados, como o da Branca de Neve e os Sete Anões, afixados em abundância pelas paredes, em painéis no interior da escola em questão” (Queiroz, 2011, p. 17-18).

O trabalho de Queiroz nos trouxe reflexões importantes sobre a construção de identidades a partir de representatividades, que podem ser positivas ou negativas, mas que nunca são neutras, nos provocando à revisitação de memórias de infância para lembrarmos como eram os cotidianos escolares que colaboraram com a nossa formação e pensarmos como ainda são hoje. Algumas indagações surgiram de forma coletiva, como, por exemplo: Tivemos professoras negras ao longo do período de escolarização? Em quais etapas da Educação Básica? Nos sentimos representadas por essas professoras e pelo currículo proposto pelas escolas? Como era o “currículo imagético” das escolas que estudamos? Após as discussões, foi possível observar o quanto os princípios éticos, estéticos e políticos expostos nas DCNEIs (2009) nos ajudam a propor ações educativas e intervenções pedagógicas de forma contundente e assertiva.

Pensar a nossa prática docente, que está intimamente ligada à criança negra que fomos, com o acúmulo de conhecimento e o respaldo legal que temos hoje, nos possibilita colocar em debate o tema das relações étnico-raciais e do racismo a partir de concepções de uma educação antirracista na Educação Infantil.

Assim, o trabalho de Queiroz nos fez refletir sobre as diferentes e possíveis formas de superar o racismo na escola. Neste caminho, concordamos com o antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga (2005) e com a autora Azoilda Loretto da Trindade (2010), que sugerem o resgate da nossa memória coletiva e a continuação do trabalho,

[...] em nome de um verdadeiro e profundo amor pelas nossas crianças brasileiras, que merecem ter acesso a um patrimônio cultural que as constitui como brasileiras, que é o patrimônio cultural afro-brasileiro (Trindade, 2010, p. 35).

Pensar em uma Educação Infantil antirracista é pensar nas muitas histórias através das quais cada criança se constitui como sujeito histórico e de direitos. É pensar nas relações, interações e práticas cotidianas que elas vivenciam, enquanto constroem suas identidades pessoais e coletivas, estabelecendo sentidos sobre a natureza e a sociedade, e produzindo cultura (Brasil, 2009). É pensar também nas muitas histórias que cada professor/a carrega, e no quanto as orientações, os princípios e os fundamentos legais podem nos ajudar no planejamento, execução e avaliação do trabalho educacional. Munanga (2005) acredita que, partindo da tomada de consciência desta memória coletiva, as professoras serão capazes de transformar a realidade da escola. Isso inclui as brincadeiras e interações delas com as crianças, mas também a forma com que elas se relacionam com toda comunidade escolar, suas práticas pedagógicas e até sua vida pessoal.

No que tange ao exercício de leitura atenta e análise de livros de literatura infantil, assumimos o cuidado de conhecer e selecionar obras que não apresentem visões racistas, estereótipos, preconceitos, ou qualquer tipo de discriminação. Tal cuidado está em consonância com a ideia de “dever do Estado com a formação ética do leitor e do cidadão, com o princípio constitucional da igualdade e do respeito pela alteridade nas relações humanas” (Fernandes, 2017, p.237).

Entendemos que o texto literário permite a ampliação das experiências das crianças. A literatura exerce um lugar importante e significativo na formação, sendo, o livro de literatura infantil, um material presente nas escolas de Educação Infantil enquanto política pública. O exercício de analisar os livros de literatura infantil que tratam da temática das relações étnico-raciais foi uma atividade que permitiu reflexões acerca da produção literária para as crianças e de como atualmente esta tem sido uma pauta importante, tendo em vista o aumento da produção de livros de Literatura Infantil com este enfoque.

A literatura como fonte de conhecimento, produz impressões sobre o mundo. Ao trazer a história, resgata a experiência, mostra o diferente e a possibilidade de sua aceitação, pois pode revelar as injustiças e desigualdades. Nesta trilha, a questão que nos mobilizou foi, que impressão a obra nos traz quando nos relacionamos com ela com uma intenção mais crítica e indagadora? O que perseguimos aqui é apontar a importância dessas análises do ponto de vista da discussão das relações étnico-raciais, no sentido de poder oferecer às crianças, obras que ampliem as suas experiências com o mundo de forma antirracista.

Considerações finais

Compor os debates da Educação Infantil e das relações étnico-raciais, considerando os três eixos aqui abordados não é uma tarefa fácil. A experiência do GEERREI/UFRJ nos levou a pensar continuamente sobre como podemos contribuir com os avanços necessários e que tanto enriquecem os espaços universitários, e também a Educação Básica, sobretudo, o trabalho próprio da Educação Infantil.

Pensar a relação entre universidade e escola, a prática na Educação Infantil, as interações entre as crianças, e o percurso de formação docente no bojo das relações étnico-raciais nos instigam a refletir sobre elementos que, no limite, reescrevem a maneira como o campo é pensado até aqui, em consonância com o trabalho

de professoras e pesquisadoras que percebem a urgência do debate e fomentam esses estudos ainda tão recentes e muitas vezes refutados, numa perspectiva epistemológica mais tradicional.

Nesse debate, nos fundamentamos também e principalmente nos princípios da “consciência políticas e histórica da diversidade”, do “fortalecimento de identidades e direitos” e das “ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”, descritos na DCNERER (2004), que nos ajudam a pensar uma prática filosoficamente embasada e preocupada com a desconstrução de preconceitos pautados na “ideologia do branqueamento [e] pelo mito da democracia racial” (Brasil, 2004, p. 19), e no cuidado como parte do processo que reitera a importância de criar “[...] um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais” (Brasil, 2004, p. 20), como forma também de reafirmar a importância da produção de conhecimento – implementada como política pública desde 2003 com a Lei nº 10.639/03 –, pensando na educação das crianças, mas sem deixar de pensar na formação dos profissionais que atuam com elas.

Ainda, aprofundar o debate sobre cuidar/educar; o lugar da feminilização da profissão e as condições de trabalho; as construções de identidade racial que muitas professoras negras têm ou não têm e a incidência disso em suas práticas; a força do trabalho coletivo nas transgressões curriculares e a efetivação das políticas educacionais que tanto nos resguardam, porém, não necessariamente motivam pessoas atuantes na Educação Infantil. Foram estas as questões que transitaram nos encontros do GEERREI/UFRJ, no debate aqui proposto e persistem como anseios na continuidade das ações e reflexões do grupo.

Referências

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo e discriminação na Educação Infantil**. 6ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola –: PNBE 2006-2014. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, (51), 221-244, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-40185111> Acesso em: 03 jun. 2022.

GOMES, Nilma Lino. SILVA, Paulo V. Baptista. BRITO, José Eustáquio de. Ações Afirmativas de Promoção da Igualdade Racial

na Educação: Lutas, Conquistas e Desafios. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044 jul./set., 2019.

GOMES, Talita de Lima. **“Aprendendo a transgredir”: contribuições para o percurso discente na formação docente**. Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, 2021.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco. In: **Psicologia Política**, v. 12. nº 24. p. 263-281. maio-ago. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a06.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

MOREIRA, Núbia Regina. Feminismo negro brasileiro: igualdade, diferença e representação. **Anais. 31o Encontro da Anpocs**. ST: 18: Estudos de Gênero: teoria e pesquisa. Caxambu/MG, p. 1-22, outubro. 2007. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-31-encontro/st-7/st18-5/2961-nubiamoreira-feminismo/file>>. Acesso em: 31 mai. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

QUEIROZ, Cláudia. **“De uma chuva de manga ao funk de Lelé”**: imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari, 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação,

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, Danielle Christina do Nascimento. **Sobre a tessitura de redes de afetos**: diálogos com mulheres negras da Baixada Fluminense, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, Danielle; GONÇALVES, Lorraine Andrade; FERNANDES, Lygia de Oliveira; SANTOS, Núbia de Oliveira. Educação Infantil Antirracista. In: OLIVEIRA, Danielle; GONÇALVES, Lorraine Andrade; BASÍLIO, Priscila (org.). **Educação Infantil**: promovendo encontros. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 61-82.

SANTOS, Nubia de Oliveira; SODRÉ, Patrícia. “Meu cabelo é black e cresce forte, pra cima!”: Educação Infantil e relações raciais. In: GÓES, Luciano (org.). **130 anos de (des)ilusão**: a farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados. São Paulo: D’Plácido, 2018.

SANTOS, Núbia. Oliveira; GOMES, Talita de. Lima. Entre agentes e professoras de Educação Infantil: Mulheres negras e as dimensões raciais na construção da profissionalização. In: CRESPO, Fernanda N.; *et al.* (org.). **História oral e educação antirracista**: narrativas, estratégias e potencialidades. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). **Modos de brincar**: caderno saberes, fazeres e atividades. Rio de Janeiro: Fundação Marinho, 2010.

VENAS, Raíza Moreira Martins. **Tem crianças na roda!**: Percepções da infância nas rodas de samba., 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

INFÂNCIAS EM DIALOGIA: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS SOBRE AS APRENDIZAGENS INFANTIS NO 5º ANO DE ESCOLARIDADE

Ana Lucia Gomes de Souza
Mariana Zadminas
Márcia Cristina Alves dos Santos

Introdução

Somos professoras do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ). O que nos une, além de nossas práticas pedagógicas é a concepção sobre as infâncias que nos atravessam.

Nesse texto, nossa proposta é apresentar a concepção de infância que vimos construindo, ancorada em estudiosos do campo dos estudos da infância e no nosso fazer docente. Pensar a infância como uma categoria de análise nos aproxima ainda mais dos nossos estudantes e nos obriga ao compromisso de estabelecer uma relação dialógica, de respeito e responsabilidade com eles.

As diversas infâncias com as quais lidamos cotidianamente são entendidas por nós como um processo de construção histórica. Segundo Sarmiento:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. [...] Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos (Sarmiento, 2005, p. 365-366).

Para a organização desse artigo, trazemos um tópico com um estudo teórico sobre a concepção de infância, baseada nos estudos de Sarmiento (2005), Motta, Krammer (2010) e Pereira (2018). São eles que têm nos fornecido pistas de compreensão para os fenômenos e experiências com crianças na perspectiva de seres em potencial e não “o vir-a-ser”.

Num segundo momento, apresentamos um pouco da escola que nos une, enquanto professoras, o CAP-UERJ. Contamos um pouco sobre as singularidades deste Instituto da UERJ, enquanto escola de Educação Básica.

A seguir, trazemos um tópico com nossas experiências com os estudantes do CAP-UERJ e a forma como analisamos suas produções, autorias e criações. O modo como aprendemos ensinando e ensinamos aprendendo aparece em todo o processo de aprendizagem e consideramos o processo de cada estudante de maneira singular. Partindo desse entendimento, Corsaro (1997; 2005), afirma que o desenvolvimento das crianças não é algo individual, mas, sim, um processo cultural e coletivo que acontece por meio das relações das crianças com seus pares.

Finalizamos, trazendo nossas compreensões de professoras dos anos iniciais para as diversas infâncias que circulam entre nós.

Concepções de infância

A infância é um país independente de tudo. É um país em que há reis. Por que ir para o exílio? Por que não envelhecer e amadurecer nesse país?... Para que se habituar àquilo em que os outros acreditam? Isso porventura tem mais verdade do que aquilo em que se crê com a primeira e forte confiança infantil: [...]; tudo era como se soubéssemos muito mais sobre isso do que as pessoas grandes. Parecia que a gente podia ficar feliz e grande com cada coisa, mas também que podia morrer em cada coisa... (Rilke, 2007, p.125).

Rilke (2007), em uma de suas cartas, nos revela sua visão sobre a infância. Suas lembranças o encaminham para situações

agradáveis de sua infância, em que tudo era visto como especial e único. Ele a compreende como um país independente, cada coisa tinha uma importância singular. E por isso nos indaga: Por que ir para o exílio? Por que durante a fase adulta tudo tem, tende a ser mais sério e menos agradável do que na infância?

A epígrafe com Rilke (2007) é uma provocação inicial que fazemos a nós mesmas, autoras desse texto, sobre a concepção que trazemos atreladas às nossas infâncias e às infâncias de nossos alunos. Tal concepção, disputa ideologicamente um lugar na forma como concebemos as crianças e suas maneiras de viver suas infâncias.

A tarefa que nos convoca neste artigo é manter um diálogo com estudiosos reconhecidos por refletir sobre a infância e sobre o trabalho desenvolvido com crianças pequenas.

Nos identificamos com os estudos da Sociologia da Infância, pela sua proposição de debate sobre a criança como um ator social. A Sociologia da Infância é um movimento que surgiu na Europa e em alguns países de língua inglesa, por volta de 1980. Chama-nos a atenção as propostas dos sociólogos e a forma como concebem a infância, sendo considerada a quebra de um paradigma instaurado por séculos. Ela se apresenta em oposição aos modelos Pré-Sociológicos de estudos da infância e traz à tona o debate das ciências sociais entre as teorias Estruturais, Funcionalistas e Interpretativas.

A sociologia da Infância se diferencia da Sociologia tradicional por colocar a infância como objeto de estudo e por considerar as crianças como atores sociais ativos e capazes de criar suas próprias culturas e significados. Segundo Prestes (2013, p.18), “A Sociologia da Infância é uma área da sociologia que busca entender a sociedade por meio do estudo da criança [...]. Além de defender a criança como ator social e a infância como uma categoria socialmente construída”.

A partir dos anos 1960, houve uma série de movimentos sociais que reivindicaram a participação e a voz das minorias e dos excluídos, incluindo as crianças. O surgimento de uma cultura

infantil mais visível, com a criação de produtos culturais voltados para o público infantil, também foi um fator importante para o surgimento da Sociologia da Infância.

Entre as características principais da Sociologia da Infância estão a valorização da voz das crianças e sua inclusão no processo de pesquisa. Os pesquisadores da Sociologia da Infância buscam entender como as crianças vivem, como percebem e interpretam o mundo, e como se relacionam com outras pessoas e instituições. Para isso, é necessário ouvir as crianças, incluindo suas perspectivas e opiniões, e considerá-las como sujeitos ativos e competentes na construção da sociedade.

Outra característica da Sociologia da Infância é a ênfase na diversidade e na diferença. As crianças são vistas como seres que possuem diferentes identidades e que vivem em contextos sociais e culturais distintos. Os pesquisadores da Sociologia da Infância buscam entender como a diversidade é vivida e percebida pelas crianças, e como ela influencia a construção de suas identidades.

A Sociologia da Infância também valoriza a relação entre as crianças e os adultos, incluindo a família, a escola e outras instituições. Os pesquisadores da Sociologia da Infância buscam entender como as relações de poder e hierarquia são construídas e negociadas entre as crianças e os adultos, e como essas relações influenciam o desenvolvimento infantil.

Prout (2005)¹, a classifica como “o segundo paradigma sobre os estudos da infância”, no sentido de representar uma virada epistemológica e contrapor ao primeiro paradigma sobre a infância como um tempo do “vir-a-ser”. Dessa forma, as crianças deixam de ser vistas apenas como um ser biológico. Amplia-se o olhar para a criança como um sujeito social constituído pela pluralidade de contextos sociais, culturais e históricos aos quais está inserida. Compreende-se a partir daí, que as crianças são produtoras de

¹ PROUT, A. *The future of Childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London and New York: Routledge Falmer, 2005, *apud* Tebet (2013).

cultura e merecem ser estudadas em si, como atores na construção de sua vida social, ao qual é dedicado um campo de investigação.

Prout (2019) aborda a importância da interdisciplinaridade na pesquisa sobre a infância e destaca a necessidade de uma abordagem mais abrangente e colaborativa na compreensão das crianças e suas vivências. Enfatiza que a pesquisa sobre a infância ainda é fragmentada e restrita a áreas específicas, como a Psicologia e a Educação. Ela argumenta que essa abordagem limitada é insuficiente para uma compreensão completa da infância, que é um fenômeno complexo e multifacetado.

Para Prout (2019), a infância é influenciada por uma ampla gama de fatores, incluindo as relações familiares, as instituições escolares, a mídia e a cultura. A autora também discute a importância de uma abordagem centrada na criança, que inclua suas vozes e perspectivas em todas as fases da pesquisa. Ela destaca que a participação das crianças é fundamental para uma compreensão mais precisa de suas vivências e necessidades.

Destarte, alguns grupos de estudos são criados nas universidades considerando essa nova perspectiva de infância. Congressos são organizados com a intenção de reunir os pesquisadores e aprofundar a temática em todo mundo, sobretudo na Inglaterra e Portugal.

As perspectivas estruturais tomam a infância como categoria geracional, percebendo as crianças como sujeitos pertencentes simultaneamente a uma mesma faixa etária, sujeita aos mesmos constrangimentos da estrutura social em que estão inseridas.

Já as perspectivas interpretativas estudam processos de subjetivação, nas interações com adultos e com seus pares, recriando as culturas onde estão inseridas ainda que considerando também seu pertencimento da categoria social da infância.

Alguns estudiosos do campo da Sociologia da Infância se propõem a ampliar a área, tomando-a em sua dimensão multidisciplinar, para *Estudos da infância*. A proposta é de conhecer estas concepções e cotejá-las, onde cada uma delas tem seu espaço,

sem a intenção de hierarquizá-las, mas sim, enriquecer o debate que propomos ao longo do texto.

As contribuições do Professor Manuel Jacinto Sarmento, para o campo da Sociologia da Infância, destacam que a infância tem sido construída ao longo dos séculos, a partir de exclusão das crianças da sociedade como um todo, incluindo o ambiente familiar, o trabalho e a participação da vida em sociedade ao lado dos adultos. Assim, as crianças se mantiveram apartadas do mundo dos adultos e, em alguns casos, havia até mesmo sua separação das atividades destinadas exclusivamente aos adultos. Isto ocasionou, no dizer de Sarmento (2000), ao seu “confinamento” em espaços controlados por adultos e ao entendimento de que seriam privadas de seus direitos políticos.

Sarmento (2008), considera que as crianças devem ser estudadas a partir de seu próprio campo e não apenas sob uma perspectiva adultocêntrica. Ele sinaliza que os anos 1990 inauguraram um grande incremento na ideia da infância como uma categoria social. A partir daí, inicia-se a análise da infância em si mesma. Antes, porém, ela era observada apenas como uma geração a qual os adultos tinham a incumbência de transmitir seus saberes. Atualmente interessa pesquisar a realidade social na qual as crianças se inserem. Desta forma, as crianças se tornaram, gradativamente, alvo de estudos, sobretudo por se considerar que a infância acumula indicadores de exclusão e sofrimento.

Contudo, o autor reconhece a subalternidade da infância, em relação ao mundo dos adultos, pois foram consideradas por muitos séculos como criaturas menores, incompletas e imperfeitas. Sarmento sinaliza também que a condição etária da infância marca esse processo de subalternidade e é a geradora da desigualdade. A vida das crianças esteve por muito tempo submissa à vida dos adultos. “As crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de plenos direitos. Não existem porque não estão lá: no discurso social” (*Ibid*, p.4).

Na análise da infância, a Sociologia da Infância utiliza dois objetos de estudo: infância como categoria social e as crianças como atores sociais.

A abordagem que enfoca a infância como categoria social procura compreender como as ideias sobre a infância são construídas e reproduzidas nas diferentes sociedades. Essa abordagem considera que as concepções sobre a infância são influenciadas por fatores históricos, culturais e políticos, e que essas concepções variam de acordo com o contexto social em que as crianças estão inseridas. Nesse sentido, a infância é vista como uma construção social e cultural, que pode assumir diferentes formas ao longo do tempo e em diferentes contextos sociais. E as crianças não são meros objetos passivos da sociedade, mas sim sujeitos ativos que têm voz. As crianças são vistas como capazes de criar significados e influenciar a cultura e a sociedade em que estão inseridas.

Se realizarmos uma comparação entre as duas abordagens da Sociologia da Infância, podemos perceber que ambas são importantes para uma compreensão mais ampla da infância como fenômeno social. A abordagem que enfoca a infância como categoria social permite uma análise mais ampla das diferentes concepções sobre a infância em diferentes contextos sociais, enquanto a abordagem que enfoca as crianças como atores sociais permite uma compreensão mais profunda do papel das crianças na sociedade e em suas próprias vidas.

No entanto, é importante ressaltar que a abordagem que enfoca as crianças como atores sociais pode ter uma tendência a superestimar a autonomia das crianças, ignorando as desigualdades e opressões estruturais que afetam diferentes grupos de crianças. Por isso, é necessário combinar as duas abordagens de forma crítica e reflexiva, a fim de compreender a infância como um fenômeno social complexo e multifacetado.

Sarmiento (2005), entende que a categoria social sublinha a dependência estabelecida pela condição de subalternidade da infância em relação aos adultos. O poder legitimado dos adultos subalterniza a criança por sua condição etária, estabelecendo a

diferença e a desigualdade. Historicamente, estas diferenças e desigualdades estão presentes nas imagens sociais atribuídas à infância ao longo dos séculos, quando, por exemplo, o trabalho era uma atividade comum às crianças. Algumas contradições e desigualdades atravessam a infância em relação a classe social a que se encontre, ou quanto ao gênero, etnia ou estilo de vida urbano ou rural, assinala o autor.

As concepções de infância têm sido tema de discussão na área da Educação por muitos anos. Sarmento (2005) propõe uma abordagem crítica e reflexiva sobre as diferentes concepções que permeiam a nossa sociedade.

Para Sarmento (2005), a infância não é uma categoria natural, mas sim uma construção social e cultural. A forma como a sociedade concebe e trata as crianças é influenciada por diversos fatores, como a história, a política, a economia e a cultura. E discute a ideia de que a infância é uma fase de preparação para a vida adulta. Essa visão considera as crianças como seres incompletos e dependentes, que precisam ser moldados para se tornarem adultos produtivos e responsáveis. O autor argumenta que essa concepção é problemática, pois desconsidera as potencialidades e os direitos das crianças.

Sarmento (2005) defende que a infância deve ser vista como uma fase autônoma e única da vida, com suas próprias necessidades, desejos e potencialidades. Nesse sentido, é fundamental garantir que as crianças tenham acesso à educação, saúde, cultura e lazer, de forma a desenvolverem todo o seu potencial como sujeitos de direitos.

O Brasil apresenta boas produções sobre este campo do saber. Os estudos de Motta (2013), apontam que a temática da infância como área de pesquisa é crescente e tem gerado vasta produção acadêmica. A autora compreende a construção do conhecimento sobre “a criança como agente social” de grande importância para a nossa sociedade e cultura. Ela analisa que as pesquisas no Brasil contemplam, sobretudo, os aspectos da diversidade e alteridade dos grupos de crianças. Além disso, há produções sobre as culturas

infantis e a construção de representações sobre a infância. E um estudo mais sistemático sobre as práticas, modos de organização, estratégias de trabalho e subsídios na elaboração de políticas para a infância e instituições que atuam com crianças. O crescente investimento nas práticas educacionais para a infância ocorre pelo acréscimo de políticas públicas destinadas a orientação dos ambientes escolares, currículo e prática pedagógica voltadas para as crianças pequenas.

Kramer & Motta (2010) apresentam a *criança* como um ser social, que tem uma história, que pertence a uma classe social e está no mundo estabelecendo relações de acordo com seu contexto de origem. A criança, nesta interpretação detalhada das autoras se constitui na linguagem e dela faz um uso social e cultural, ocupa um espaço geográfico num determinado tempo histórico e é valorizada em conformidade com seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto, dizem as autoras.

Kramer & Motta (2010) ressaltam que as experiências da criança são mediadas pelas relações sociais e culturais em que ela está inserida. Dessa forma, a criança é influenciada pelas normas, valores e expectativas da sociedade em que está inserida. Ao apresentar a criança como um ser social é necessário pensar em estratégias para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas educacionais mais eficazes e inclusivas, e defendem a participação ativa da criança na construção de sua própria identidade e de sua relação com o mundo ao seu redor.

Podemos pensar as crianças do ponto de vista da sociologia da filosofia, onde a teoria crítica da cultura e da modernidade, especialmente a partir de Benjamin (2002), que considera que a criança cria cultura, brinca e dessa forma dá sentido ao mundo, produzindo história e recriando criticamente a tradição. Para a psicologia histórico-cultural, a criança ingressa no mundo cultural – de produção de sentidos - através da linguagem. Cada criança, dessa forma, reproduz o ingresso da humanidade no universo da significação uma vez que, como afirma Vigotski, (2000, p.74), as relações sociais se convertem em funções mentais. O ser humano é

um ser de relação; se faz humano nas interações onde as dimensões cognitiva e afetiva não se dissociam. A construção do *eu* de outros *eus* confere uma subjetividade necessariamente dialógica.

Vejamos um resumo para criança, na perspectiva dessas autoras:

Pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana. As crianças são constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais (Kramer; Motta, 2010).

As autoras trabalham na perspectiva do reconhecimento da criança como um sujeito concreto, capaz de produzir, de interagir, de criar e crescer. Consideram também algumas categorias preponderantes para a formação desse sujeito, como classe social, etnia, gênero. De fato, essas categorias sinalizam o contexto de cada criança e fazem todo diferencial na sua formação. Assim como as diferenças físicas, psicológicas e culturais também sinalizadas pelas autoras. Esse conjunto de fatores constitui a criança como um sujeito potente e ativo.

Por isso mesmo, desde 1999, Kramer já sinalizava que, para a Educação Infantil desempenhar seu papel no desenvolvimento humano e social, é preciso outro olhar para a criança. Ela não deve ser vista como devir ou semente, mas sim como cidadã criadora de cultura. Kramer² nos mostra que é preciso compreender as crianças para compreendermos também nosso tempo, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação. É preciso também que não olhemos para a criança como se fosse um filhote ou uma semente. Que possamos reconhecê-la como cidadã criadora de cultura.

Avançando nas argumentações sobre a infância, tomo como base, a pesquisa que Rita Ribes Pereira (2018) vem desenvolvendo sobre a infância, ao considerá-la como “um fato que deve ser (re)conhecido porque é efetiva e atuante, é parte integrante e

² Op. cit

essencial da/na sociedade, tem permanência, poder, coerções e sanções, tem posição e função social.” Sendo assim, a autora tem se debruçado sobre a forma de participação das crianças na sociedade e analisa que não há um momento definido pela sociedade para as crianças possam participar em seus espaços e tempos; pois na verdade, elas fazem isso de forma contínua, desde que nascem. No entanto, aos poucos esta participação infantil vai sendo construída cultural e socialmente e reconhecida, tanto no meio científico, quanto no cotidiano (Pereira; Gomes; Silva, 2018, p. 770).

Outro destaque da autora sobre a participação das crianças é a possível negação das capacidades das crianças, do seu empoderamento e de sua cidadania. A participação, neste sentido, vai tomando formatos distintos, na medida da relação com outros sujeitos, com diferentes espaços, buscando o melhor para as crianças, embora quem o defina seja mesmo o adulto.

Pereira disserta ainda sobre teorias sobre a infância, explicando que nesta perspectiva uma teoria é “um olhar para a infância através das artes, da ciência, das políticas e dos saberes acumulados pela cultura”. Explica também que a teoria, a seu ver, exige um “tornar-se pequeno” para então ser capaz dela se aproximar. Exige ainda, segundo a autora, a experiência de olhar por ângulos diferentes. Serão estes novos modos de ver, descritos por ela que nos moverá rumo ao que desejamos descobrir e nos fornecerão elementos para superar para as verdades as quais não nos associamos. Assim, a teoria sobre a infância, seria também um posicionamento (Pereira; Gomes; Silva, 2018, p.767).

Voltando a Rilke, então, podemos afirmar que, se por um lado, idealiza as experiências infantis, por outro reconhece a criança como um sujeito capaz de opinar e tomar decisões: Lida-se com elas (as crianças) como se não tivessem nada de próprio, e as profundas riquezas das quais elas vivem lhes são desvalorizadas e substituídas por lugares-comuns. Mesmo quando não se é mais assim em relação aos adultos, em relação às crianças continua havendo intolerância e impaciência. O direito de ter opinião

própria que naturalmente se concede a todo adulto é negado a elas. (Rilke, 2007, p.127)

O sentimento principal que motiva Rilke a escrever suas cartas, como um grande poeta que sempre o foi e deter-se num capítulo à infância e a educação, certamente é bem próximo do que nos acompanha na escrita deste texto. Afinal, não raro nos deparamos com situações em que as crianças são pouco consideradas em suas falas, como se não tivessem direito a manifesta-se diante de um adulto, ou no dizer do autor, como se não tivesse nada de próprio. Como se a pouca idade fosse atributo para apagar as crianças ou desprezar seus saberes. Ou como se o que pensam significasse coisa alguma ou muito pouco.

As concepções de infância de Rilke (2007) são marcadas por uma visão poética e sensível da infância como um momento de pureza e de conexão com o mundo natural. É uma fase de inocência e de admiração pela natureza, em que as crianças são capazes de apreciar a beleza e a simplicidade do mundo ao seu redor. Em seu livro *Sobre Verdade e Mentira*, ele escreve: “As crianças ainda se movem na imensidão do mundo com o mesmo deslumbramento que sentiam quando foram criadas”. Essa visão poética da infância como um momento de deslumbramento e de admiração é uma constante em sua obra.

Além disso, Rilke (2007) valoriza a capacidade das crianças de expressarem emoções e sentimentos de forma autêntica e sem filtro. Em sua obra *Cartas a um Jovem Poeta*, ele escreve: “Os sentimentos são por natureza simples e incompletos. Não é à toa que as crianças são as melhores poetas”. Para Rilke, a poesia e a infância são interligadas pela capacidade de expressar emoções autênticas e verdadeiras.

Com base no que lemos e escrevemos, percebemos que ao longo dos tempos as crianças vêm sendo observadas de diversas formas, em épocas distintas, por estudiosos de diferentes áreas de estudos. Entre o “vir-a-ser” e a concepção da criança com um sujeito com potencialidades, muitas construções foram realizadas. Tais pressupostos têm sido analisados e considerados e hoje nos

aproximamos deles sem a pretensão de julgá-los como corretos ou incorretos. Ao contrário, temos a convicção de que os pesquisadores contribuíram para os estudos sobre a infância. Nós os consideramos legítimos. Entretanto, diante de tudo que lemos, mantemos nossa posição do olhar para a criança como um ser produtor de cultura, que cresce com as contribuições de sua interação no meio social, que está no mundo produzindo.

Sobre o CAP-UERJ – *lócus* de nossa investigação

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ) é um Instituto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e tem como missão se constituir como espaço de experimentação e formação docente.

Em sua singularidade, o CAP-UERJ é uma escola ao mesmo tempo em que é também um Instituto importante da UERJ. Ele é, portanto, uma escola para estudantes da Educação Básica (1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio), um lugar de pesquisa acadêmica – onde interações entre sujeitos pesquisadores professores e estudantes são realizadas – e um espaço para o desenvolvimento de extensão universitária³, se propondo a estender os braços do instituto ao público externo de várias localidades, sob a coordenação e atuação dos seus docentes.

Dessa forma, o tripé ensino, pesquisa e extensão é estabelecido em nosso instituto contando com a atuação dos nossos discentes, docentes e técnicos administrativos.

Ao olharmos cronotopicamente para o CAP-UERJ observamos que o instituto já passou por inúmeras modificações, adaptações e reorganizações de espaço, lugar, concepções e de outras ordens.

Em 2022, nos mudamos para um novo prédio localizado na Rua Barão de Itapagipe, no bairro do Rio Comprido. A nova instalação ocorreu concomitantemente com o retorno às aulas

³Tivemos conhecimento nesse ano, através do Núcleo de Extensão do CAP-UERJ que nosso Instituto abriga o maior número de projetos de extensão da UERJ.

presenciais após quase dois anos de afastamento da escola. O prédio novo surge como um novo ânimo para a comunidade escolar. E surge também como um grande desafio para todo corpo docente e técnico-administrativo pelas adaptações tão necessárias e urgentes.

Quanto ao nosso público, podemos afirmar que um dos nossos diferenciais é o atendimento das diversas localidades do Estado do Rio de Janeiro. Não somos uma escola de bairro. As famílias se deslocam de vários lugares para chegar ao instituto. Isso demonstra o quanto a nossa escola é importante para elas. Não ser uma escola de bairro nos proporciona o contato com diversas realidades da cidade do Rio de Janeiro e nos ajuda a ampliar a nossa reflexão a respeito da realidade dos estudantes.

No CAP-UERJ atendemos diferentes realidades sociais e toda essa diversidade contribui para que possamos desenvolver formas de aprendermos juntos levando em consideração cada estudante de maneira individual e a turma como uma construção social coletiva que busca manifestar o interesse do grupo.

As diferentes infâncias no CAP-UERJ – experiências do 5º ano de escolaridade

Como professoras do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira temos nos debruçado sobre as infâncias que se entrecruzam com o nosso fazer pedagógico. Importa-nos pensar que espaço e tempos temos garantido em nossa instituição para que nossos estudantes tenham importantes experiências infantis.

Nossa experiência nos leva a apurar o olhar para as diferentes infâncias presentes em nossa instituição. E elas são diversas, pois vivenciam contextos diversos que as constituem. Desejamos manter-nos em diálogo com essas crianças. Neste sentido, as rodas de conversa, de leitura, de notícias, de ciências, tão características de nossa instituição, propiciam a oralidade infantil e a coloca em comunicação constante conosco.

Durante as nossas rodas experimentamos ouvir e ser ouvidos. Aprendemos a sentar em círculo, com a postura aprendente, a esperar do tempo para cada fala e ficar atento a fala do colega. Aprendemos a interagir com o outro, com a turma, a apresentar uma pesquisa, uma leitura realizada, trazer sua perspectiva sobre um determinado assunto, a construir autonomia gradativamente, roda após roda, ano após ano. Estes são elementos que se desdobram como reflexo desta atividade que tanto apreciamos, acreditamos e defendemos.

Em 2022, atuamos numa equipe de 5º ano de escolaridade, com crianças entre 10 e 11 anos. A maior parte delas estudou no CAP-UERJ desde o primeiro ano e, por isso, podíamos supor que os estudantes tivessem construído certa autonomia ao longo do 1º ao 4º ano de escolaridade.

Contudo, constatamos que o período da pandemia, o isolamento social e o afastamento do convívio escolar por quase dois anos, interferiu de forma significativa no desenvolvimento de algumas habilidades das crianças, sobretudo, na organização do tempo; na comunicação com o outro; na relação intrapessoal; na administração do seu material, assim como o da sala de aula e do tempo destinado às atividades.

É importante salientar que o período da pandemia Covid-19 e o advento das atividades on-line nos afastaram da rotina escolar que, até então, conhecíamos. Nesse sentido, a disciplina Núcleo Comum, de volta ao ensino presencial, ganhou novas características, as possíveis para o momento.

Retomamos ao ensino presencial na escola, após quase dois anos de afastamento social, e experiências com o Ensino Remoto Emergencial.

Nesse sentido, percebemos que alguns estudantes tiveram algumas perdas pedagógicas, bem mais do que outros. E os motivos são múltiplos: pouca participação nas atividades remotas, devido ao sinal precário de *Internet*, ou a falta de ajuda de um adulto na realização das tarefas, ou até mesmo a falta de interesse e engajamento na proposta pedagógica daquele momento.

As residências dos estudantes se tornaram espaço escolar com situações de estudo distintas. Com o fim do Período Remoto Emergencial, presenciamos novas questões desafiantes para o professor do ensino fundamental. Os sujeitos considerados em vulnerabilidade ficam em prejuízo pedagógico. As diferenças se acentuaram ainda mais para alguns deles.

Boaventura Santos (2020), ao refletir sobre a pandemia que afetou o mundo, problematiza a forma como alguns grupos sociais são mais afetados do que outros. Afirmar que alguns desses grupos padecem de uma “especial vulnerabilidade”.

De volta a sala de aula presencial, essas diferenças se acentuaram ainda mais. Santos (2020) observa esse movimento e afirma que alguns desses grupos padecem de uma “especial vulnerabilidade”. Explica que a quarentena é sempre discriminatória, por se tornar mais difícil para uns grupos sociais do que para outros. Além disso, Santos argumenta que ela é impossível para um vasto grupo de cuidadores que possuem a tarefa de torná-la possível à população (Santos, 2020, p.15).

Enquanto equipe do 5º ano, nos organizamos para atender estes estudantes com dificuldades. O diálogo foi o instrumento que utilizamos para esclarecer para os estudantes e suas famílias o que seria importante e imprescindível para prosseguir para o sexto ano de escolaridade.

Como proposta de trabalho, mantivemos o olhar distinto para tais diferenças, com estratégias de ensino elaboradas e pensadas para este grupo, de forma a atendê-los em suas dificuldades, e trazê-los para o acompanhamento das experiências vivenciadas no quinto ano de escolaridade, contemplando as diversas infâncias que circulavam em nossa turma.

Um grande desafio para todos nós, professores e estudantes, mas que só foi possível quando mediado pelo diálogo.

Considerações finais

Superar o adultocentrismo e trazer à tona as múltiplas infâncias é um desafio constante/permanente no cotidiano escolar.

Pudemos experimentar uma realidade adversa no período mais crítico de uma pandemia, e o desafio de um retorno ao cotidiano escolar que já trazia em si, as relações afetadas de relacionamentos, tensões e anseios sentidos por quem queria estar na escola, mas que identificava que agora esse ambiente estava diferente.

Seguimos com nossos desafios, sem medo de tentar e sem medo de nos afetar pelas vozes das infâncias que nos cercam nos espaços/processos dialógicos.

Referências

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

CORSARO, Willian. Entrada no Campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos como crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443–446, maio/ago. 2005.

CORSARO, Willian. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, v. 17, n. 17, p. 113–134, 1997.

KRAMER, Sonia; MOTTA Flávia. Verbete criança. In: **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Faculdade de Educação, UFMG, MG, 2010.

PEREIRA, Rita Ribes, GOMES, Lisandra Ogg & Silva, Conceição Firmina Seixas. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. **ETD - Educação Temática Digital**, 20(3), p. 761-780. 2018.

- PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49, p. 295-304, 2013.
- PROUT, Alan. **Em defesa dos estudos interdisciplinares da infância**. *Children e Society*, v.33, n.4, p. 309-315, fevereiro 2019
- RILKE, Rainer Maria. **Cartas do poeta sobre a vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. 15 ed. Trad. Paulo Rónai. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1988.
- SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- SANTOS, Boaventura. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais e uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M.P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 23-71.
- SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago, 2005.
- VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DE ÁGUA QUE SOBE MORRO À MENINA MOVIMENTO: PRÁTICAS INSURGENTES DE PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATRAVÉS DO DIÁLOGO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS

Tatiana Bezerra Fagundes

Introdução

Em recente artigo publicado no livro *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas* (Candau; Cruz; Fernandes, 2020), Vera Maria Candau traz uma provocação situada nos tempos atuais. A pesquisadora sustenta que vivemos um período de perguntas fortes e respostas débeis. No campo da educação, especialmente da Didática, ela apresenta uma série de perguntas, que considera fortes, e vai tecendo algumas reflexões, na tentativa de estimular a construção de respostas “que não sejam débeis” e que possam “oferecer aos educadores e educadoras elementos para dinamizar processos de ensino-aprendizagem cada vez mais significativos, que respondam aos desafios da sociedade contemporânea” (Candau, 2020, p.34). Além disso, faz um convite à conversa àquelas e àqueles que pretendem caminhar no mesmo sentido: produzindo respostas fortes às perguntas fortes.

No presente texto aceita-se o convite proposto e busca-se apresentar uma resposta forte no tocante às questões que se referem aos processos de ensino-aprendizagem de estudantes de escolas públicas, sobretudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir dos modos e princípios pedagógicos experimentados nessas escolas, dentre as quais, a Escola Municipal Anísio Teixeira (Emat).

De acordo com a etimologia, *resposta* vem do latim “reponere”, que significa “colocar de volta, restabelecer, repor”. Neste trabalho intenta-se trazer novamente ao seu lugar, as crianças e os

adolescentes, enquanto sujeitos ativos de seus processos de aprender, algo que se consegue recuperar das proposições feitas por Anísio Teixeira, ainda nos anos de 1930. Em sua recolocação à questão “Por que escola nova?” escreveu o educador, entre outros aspectos, porque nela as/os alunas/os seriam ativas/os e os projetos formariam a unidade do processo de aprendizagem, pois: “Só uma actividade (sic) querida e projectada (sic) pelos allumnos (sic) pode fazer da vida escolar uma vida que elles (sic) sintam que vale a pena viver” (Teixeira, 1930, n.p.). Aqui, na esteira de Anísio Teixeira, defende-se que é na interação que se estabelece entre alunas/os e professoras/es que os projetos e percursos de aprendizagem vão se configurando em benefício das/os primeiras/os, sem deixar de tocar as/os segundas/as.

No bojo dos elementos acima relacionados, no primeiro momento deste texto dialoga-se com Evaristo (2020, 2022), Borges e Macedo (2021) e Cardoso (2017), a fim de tornar evidente que no contexto escolar, professoras e professores têm se debruçado e se dedicado a um processo de ensino-aprendizagem onde estudantes participam ativamente das propostas que estão sendo delineadas. Considerando o contexto educacional brasileiro, no âmbito do qual as escolas são arrastadas para o cerne de uma perspectiva (neo)tecnicista e neoliberal sobre o ensino e a aprendizagem (Candau, 2020, p.36-37), essas práticas podem ser tomadas como insurgentes e vêm se estabelecendo desde longa data, como se notará mediante Evaristo (2020, 2022).

No segundo momento, volta-se o olhar para a Escola Municipal Anísio Teixeira (Emat), escola de educação integral em tempo integral, localizada no município de Niterói. Nesse espaço educativo me faço pedagoga cotidianamente e articulo com meus pares profissionais e com as crianças propostas de trabalho que possam enunciar nossa coletividade em termos de conhecimento e onde todas/es/os possamos aprender e nos formar.

Na Emat prima-se pelos direitos de aprendizagem das crianças, os quais seguem atrelados à dimensão pedagógica, que visa a uma educação que as possibilite irem aprendendo os diversos domínios

com os quais possam ampliar suas capacidades de conhecimento, de expressão, comunicação, entendimento de si na relação com os outros; e que fomentem entre elas possibilidades para construir leituras críticas acerca da sociedade e as conduza à emancipação, à autonomia e a contribuir com a construção do mundo em uma perspectiva cidadã (Fagundes; Maia, 2021, p.13).

No terceiro e último momento, as Palavras Finais encerram o trabalho, fazendo um indicativo dos contextos nos quais se pode ir percebendo as respostas fortes tão necessárias ao tempo presente.

Conversando com a produção de conhecimento da Educação Básica

Os processos de produção de conhecimento que acontecem na escola, os quais caracterizo como parte de uma epistemologia da educação escolar (Fagundes, prelo), constroem propostas e desenvolvem práticas pedagógicas as mais diversas em função da aprendizagem e formação de cada um dos sujeitos que fazem parte dela. No que se refere à escola pública brasileira, é possível considerar que essas propostas são insurgentes por natureza, pois, em muitos casos, contrariando as orientações e proposições externas, deitam foco nas infâncias e juventudes e em suas reais condições e necessidades, em busca de garantir-lhes o direito inalienável à educação (BRASIL, 1988). Macaé Evaristo (2020, 2022), ao fazer referência à escola em que atuou no Aglomerado da Serra, em Belo Horizonte, nos anos de 1990, evidencia essa perspectiva.

A intelectual relata duas decisões importantes tomadas pelo corpo docente da Escola da Vila Fátima que alterariam de modo decisivo os rumos da educação naquele espaço, quais sejam: a não reprovação de alunas/os sob quaisquer circunstâncias e a assunção por professoras/es alfabetizadoras/es de uma turma com o compromisso de acompanhá-la até que todos/as os/as estudantes se alfabetizassem (Evaristo, 2022).

A referida escola, uma instituição que atendia aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, recebia crianças e adolescentes na

faixa etária entre 7 e 16 anos, cujas trajetórias escolares eram bastante distintas. Muitas/os delas/es, com idades de 12, 13 e 14 anos, sequer tinham frequentado alguma escola em suas vidas, outras/os já tinham passado por ela, mas foram desligados e não eram mais aceitas/os, como diz Evaristo (2020, p. 73), “por preconceito, histórico de repetência ou desinformação”. Tratava-se de pessoas muito pobres, em vulnerabilidade familiar, negras em sua maioria, algumas das quais vivia em situação de rua e mendicância; outras que estavam no trabalho infantil: carregavam sacolas nas feiras, vigiavam e lavavam carros, catavam papelão, vendiam flores e amendoim, entre outros serviços.

Diante dessa realidade, além das primeiras decisões do corpo docente da Vila Fátima, houve o entendimento de que as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas deveriam estar centradas nos sujeitos, o que foi registrado no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, que buscava:

a permanência dos estudantes na escola, com respeito ao processo de aprendizagem do aluno, *com uma aprendizagem mais significativa*, com liberdade de manifestação de pensamentos diversos, com diálogo e reflexões coletivas, com a articulação da Educação Básica com as universidades (Evaristo, 2020, p.77, grifos meus).

Uma das ações pedagógicas do projeto, que orientaria todas as demais práticas da escola, consistia na realização semanal das *assembleias de sala*. Tais assembleias tinham como escopo ir organizando o currículo de acordo com as pautas que eram trazidas pelas/os estudantes, além de ser um ambiente para compartilhamento de alegrias e sofrimentos cotidianos.

Em uma dessas assembleias, relata Evaristo (2022), a questão que emergiu relacionava-se à falta de água na comunidade em que as crianças e adolescentes viviam. Para elas/es não existia água em suas moradias, porque a “água não subia o morro”, isto é, não tinha força para subir o morro e chegar em suas casas. Através disso, começou-se o desenvolvimento de um projeto na escola

problematizando a ideia de que a “água não subia o morro” com os seguintes questionamentos: É verdade que a água não sobe o morro? Ou será que tem alguns morros que a água não é capaz de subir? E o que tem de diferente entre o morro A e o morro B, que a água chega em um, mas não chega no outro?

Tal projeto, conforme continua Evaristo (2022), ultrapassou os limites da Unidade Escolar e chegou à comunidade como um todo, desdobrou-se em passeata e manifestação na frente da Companhia de Água até que, a certa altura, a “água subiu o morro”. Na escola, o projeto envolveu aprendizagem de física, matemática e política para todos/as, com um sentido pleno em relação ao que estava sendo discutido e vivenciado.

O cenário educacional da Vila Fátima leva Macaé Evaristo (2022), a apontar dois fatores relevantes para se pensar as práticas pedagógicas. O primeiro deles é que as escolas que conseguem produzir maior identidade com suas/seus alunas/os são aquelas capazes de romper com a lógica seriada, onde uma matéria ou disciplina existe antes de tudo, antes até das próprias infâncias e juventudes. A segunda é que:

Mesmo quando o projeto pedagógico não pressupõe, a princípio, uma grande articulação com a comunidade, perspectiva de práticas pedagógicas centradas nos sujeitos necessariamente vão impor essa articulação. As propostas pedagógicas construídas a partir das múltiplas percepções das crianças nos levaram a tratar, por exemplo, a questão do acesso à água, não como um problema da escola, mas como um problema de negação de direitos a toda uma comunidade, e, portanto, agirmos, em rede, em busca da solução desse e de outros problemas (Evaristo, 2020, p.77).

Frente as colocações da autora (Evaristo, 2020, 2022), percebe-se que a escola ia se organizando com suas/seus estudantes, para desenvolver uma proposta educativa coerente com as circunstâncias em que se encontrava, partindo, principalmente, das crianças e adolescentes através das *assembleias de sala* e alcançando-

as/os com suas formas de atuação. A aprendizagem significativa, princípio da escola, aconteceu, no caso, não só para elas/es, mas para toda a comunidade. Nesse sentido, vale a pena observar que aquilo que hoje está se dando a conhecer como *comunidades de aprendizagem* (Mello *et al.*, 2012) já se construía e efetivamente realizava na Escola da Vila Fátima.

No artigo de Borges e Macedo (2019), bastante recente se comparado aos tempos em que Evaristo (2020, 2022), se refere em suas obras, evidencia-se, de igual modo, como, partindo da proposição de um projeto entrelaçado às práticas que se desenvolvem anualmente na escola em que atuam e articulando-a com o que as/os estudantes sabiam antes do seu início, tecem uma ação pedagógica que vai sendo enriquecida em sua trajetória pelas contribuições trazidas por cada membro das turmas envolvidas.

Embora, a conjuntura dessa escola seja diferente daquela apresentada por Evaristo (2020, 2022), interessa aqui destacar como os sujeitos e o contexto no qual se situa foram considerados na realização do trabalho, de maneira que o projeto se estabelecesse também enquanto *lócus* de insurgência. Isso acontece quando em seu âmbito Borges e Macedo (2019) decidem dialogar com conhecimentos diversos, dando a eles a mesma importância para a produção de significados sobre o mundo com o qual existimos. Ressalta-se, nessa decisão, o lugar ocupado pelas crianças. Elas são sujeitos relevantes no processo de conhecer e de produzir conhecimento. Segundo assinalam, citando Mattos e Alves (2015), “as vozes dos participantes não são evocadas, não para criar um exemplo, isto é, para ser mera confirmação de algo já existente. Pelo contrário, partindo-se de tais vozes, constrói-se uma teorização com e para as/os estudantes” (Borges; Macedo, 2019, p.4).

Ao longo do ano em que se realizou o projeto, uma série de atividades foram desenvolvidas, tais como, atividades de oralidade, rodas de leitura e debate, expedição pelo bairro, análise de mapas visando a alfabetização cartográfica, seminários, estudo de outros bairros, entre outros.

Uma situação que merece ser destacada nesse ambiente, diz respeito ao período em que os bairros de moradia de alunas/os e professoras/es tornara-se alvo dos estudos na sala e fizeram parte do seminário que os finalizara. Naquela circunstância, além de saberes mais ou menos evidentes sobre os lugares de moradia de cada um/a, significações que extrapolavam os limites do conhecimento que até então tinham os/as envolvidos/as no projeto emergiram. Isso aparece, por exemplo, quando uma aluna, moradora de Copacabana, faz a apresentação do bairro aos demais membros do grupo e refere-se ao Cantagalo (favela/comunidade situada no bairro de Copacabana) como seu bairro. Assim, eleva-se uma problematização que desestabiliza a compreensão de *bairro* definido como um espaço geográfico que compreende uma região da cidade, produzindo, conforme sustentação feita por Borges e Macedo (2019, p.7), com base em Santos (1996), novos significados sobre o mundo. O bairro, na acepção trazida pela aluna, é a comunidade onde vive, que é também o seu mundo, o seu lugar de pertença.

A perspectiva da aluna citada pode ser observada, de modo semelhante, entre as/os estudantes de outro bairro/comunidade/favela do Rio de Janeiro, o que está registrado no livro *Poesias ao vento: Lindsay presente!* (Moreno *et al.*, 2019), culminância de um projeto articulado entre o Programa Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (Proinape) e o Ciep Antonio Candeia Filho, em Acari, no ano de 2019.

As organizadoras e o organizador da obra afirmam que, as/os alunas/os que estavam no quinto ano do Ciep “de forma simples e extremamente impactante colocaram no papel suas alegrias e dificuldades em viver no *bairro* de Acari” (Moreno *et al.*, 2019, grifos meus). Entretanto, na leitura de suas poesias, nota-se como muitas/os delas/es referem-se ao lugar onde vivem de outra maneira. Destaca-se abaixo alguns de seus versos: “Eu vivo em uma favela”; “Eu moro na favela”; “Eu amo estar na minha favela”; “Essa é minha favela” “FAVELA’ pode ser lugar de paz!”. Nota-se na escrita das/os estudantes que Acari, para muitas/os das/os que

vivem lá, é nomeado como *favela* e algumas/ns delas/es marcam-no como espaço de profundo pertencimento ao escrevem *minha favela*.

Minha favela é uma frase que escutei delas/es em muitas oportunidades na qualidade de Coordenadora Pedagógica do Candeia, entre os anos de 2017 e 2020, quando conversávamos sobre algum aspecto que remetia às suas moradias.

Retomando o projeto descrito por Borges e Macedo (2019), percebe-se que as crianças estão no centro do processo de ensino-aprendizagem e, segundo o professor e a professora, suas preocupações em sala de aula giram em torno de fazer com que as aprendizagens delas sejam significativas, estas tomadas como ponto de partida e finalidade. Tal condição parece ser a tônica dada por muitas/os professoras/es nos contextos educativos com as/os estudantes. Vemos isso no trabalho de Macaé Evaristo (2020, 2022), no de Borges e Macedo (2019) e, igualmente, no de Cardoso (2017).

No documento “Relato de prática: artefato, brinquedos e brincadeiras de herança cultural indígena” (Cardoso, 2017), a autora apresenta a realização de um projeto com as crianças da escola em que trabalhava na ocasião, isto é, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Professor Jorge Adílson, na cidade de São Paulo. O projeto teve como objetivo contribuir com a discussão do ensino de história e cultura indígena, a partir do entendimento de que muitos brinquedos e brincadeiras utilizados durante as infâncias no Brasil são herança de vários povos originários.

O trabalho de Cardoso (2017) segue a Lei 11645/08 (BRASIL, 2008), que fixa a obrigatoriedade de inserção no currículo escolar do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todo território nacional. Tal fato, por si só, o torna ao mesmo tempo relevante e insurgente, considerando que, mesmo após mais de dez anos de promulgação da Lei, há ainda grandes lacunas para sua efetivação, o que pode ser observado em artigos como os de Ângelo (2019), Souza et al. (2020) e Kastelik e Amaral (2022). Todavia, para além desse aspecto, assinala-se que no relato sobre o desenvolvimento do projeto, a professora e pesquisadora

busca dialogar com os saberes que as crianças da EMEI possuíam para tratar do tema proposto.

Ela partiu da fala das crianças a respeito dos brinquedos e das brincadeiras vivenciados em suas comunidades, assim como de suas/seus responsáveis, por meio de questionários enviados a elas/es. Além disso, realizou uma *roda de conversa* com as alunas e alunos, de modo a conhecer suas brincadeiras preferidas, mediante as quais chegou-se ao entendimento de que estas faziam parte de uma herança cultural.

Em função da realização do projeto, a autora conclui que além de valorizar artefatos, brincadeiras e brinquedos de herança cultural indígena pelo resgate histórico proporcionado pelo trabalho, foi possível identificar “*juntamente com as crianças*” como alguns brinquedos e brincadeiras foram incorporados à cultura brasileira e quais dessas brincadeiras eram vivenciadas pela comunidade, responsáveis e crianças [...] (Cardoso, 2017, p.23-24, grifos meus).

Em Cardoso (2017), mais que compreender uma maneira de abordar as questões indígenas nos espaços educacionais formais de modo consistente e significativo, observa-se como encaminhar uma ação pedagógica a partir da matriz de conhecimento dos povos originários, as quais ajudam a pensar e propor alternativas aos processos de ensino-aprendizagem.

Práticas insurgentes, práticas pedagógicas centradas nos sujeitos, diálogo com as crianças e adolescentes, construção de elos de aprendizagem com as comunidades onde as escolas estão inseridas, busca de matrizes de referência à educação que nos apartem do colonialismo e tragam outras possibilidades de leitura de mundo. Eis um caminho viável e já sendo experimentado para constituição de aprendizagens significativas. Isso foi percebido, até aqui, por intermédio dos trabalhos de Evaristo (2020, 2022), Borges e Macedo (2019) e o de Cardoso (2017). A partir de agora será mostrado através das propostas realizadas na Escola da Árvore (Freitas *et al.*, 2021).

A Escola da Árvore e suas insurgências

A Escola Municipal Anísio Teixeira (Emat), em Niterói, é também conhecida como Escola da Árvore, pois no centro de seu pátio existe um grande flamboyant. Essa árvore costuma ser o lugar para onde acorrem crianças e adultos da Unidade Escolar por motivos diversos: umas vezes buscando sombra e solitude, outras vezes encontros e comunhão.

Debaixo de seus galhos já se realizaram brincadeiras, conversas várias, planejamentos coletivos e individuais, reuniões com as/os responsáveis, reuniões entre professoras/es, conflitos e debates, interação das crianças entre si, dos adultos entre si, das crianças e dos adultos, comemorações...

Dentre os acontecimentos sob seu refúgio, a primeira edição de um projeto que viria a se tornar uma prática instituinte: um musical, hoje conhecido como “Festa Fina Flor”, por se realizar durante a Primavera. Esse musical, em sua ocorrência inicial, no ano de 2014, se deu pela encenação de uma peça inspirada no livro *A bela borboleta*, de Ziraldo, e envolveu a participação de profissionais da escola e crianças de diferentes Grupos de Referência (GRs)¹. Nos anos seguintes, o projeto foi se aprimorando, de modo que uma escrita autoral começou a se delinear articulando-se em redor de estudantes e professoras/es.

Hoje a Fina Flor representa a culminância de um trabalho pedagógico que vai se construindo ao longo de todo o ano letivo e consegue exprimir os princípios de formação humana e aprendizagem que se tem na escola. Seu pontapé é dado pela indagação, curiosidade e interesse das crianças. Tais curiosidades e interesses, é preciso dizer, vão se constituindo nas vivências, experiências e trocas na escola e fora dela.

¹ Entre o primeiro e o terceiro ano enturmam-se as crianças do Primeiro Ciclo (isto é, o Ciclo de Alfabetização). Nos GRs 4 e 5 enturmam-se as crianças do Segundo Ciclo. Para mais informações a respeito dos modos de organização dos GRs, ver a Portaria/FME 087/2011 (NITERÓI, 2011).

Ao final de 2017, quando se começou a levantar com as/os estudantes o tema que gostariam de abordar no ano seguinte, apareceu a figura de Anísio Teixeira. Àquela altura, o educador já tinha sido motivo de muitos questionamentos pelos corredores da escola, justamente porque a nomeia. As crianças perguntavam quem era Anísio e o porquê de a Unidade Escolar ter o nome dele. Assim, Anísio Teixeira fora o assunto escolhido para ser estudado no ano letivo de 2018.

Tal escolha, endossada pelo corpo docente e pela Equipe de Articulação Pedagógica (EAP²), foi ganhando contornos entre as últimas reuniões de planejamento coletivo de 2017 e nas do início de 2018. Docentes e EAP, algumas/ns com mais conhecimento sobre Anísio e outras/os em processo de conhecê-lo, discutiram e debateram atrelando o tema principal do projeto com outras temáticas que apareceram nas falas e escritas das/os alunas/os.

Além de Anísio, as crianças apresentaram forte demanda por estudos que envolvessem os países da América. Desse modo, o projeto anual recebeu como título *Entre a Bahia e as Américas: uma viagem com Anísio Teixeira*. Em seu âmbito foram discutidas a vida, as ações e as perspectivas educacionais do pensador, com especial atenção ao estado da Bahia, onde ele nasceu, e dos saberes advindos deste lugar³. Paralelamente a isso, cada Grupo de

² A EAP na escola é formada pela Diretora Geral, Diretora Adjunta, Pedagogas (duas) e a Secretária Escolar.

³ Nesse contexto, destaca-se o trabalho realizado pelo componente curricular Artes Visuais, sob orientação do professor José Roberto Peres que, em sua primeira sequência de atividades trabalhou com o tema “Na Bahia de Anísio tem mulheres negras guerreiras importantes para a história do Brasil” e discutiu os papéis de Maria Felipa de Oliveira, Luiza Mahin e Hilária Batista de Almeida (Tia Ciata) na constituição do país. E, na segunda sequência, trouxe como tema “A Bahia de Anísio Teixeira é um pedaço da África: a cosmogonia iorubá, os mitos de origem” quando abordou o princípio do mundo sob esta cosmogonia e apresentou a ideia de escultura para que as crianças pudessem experimentar e criar, de modo a dar vazão ao fazer artístico delas. Para mais informações a respeito do trabalho, ver Ferreira e Carvalho (2018).

Referência (GR)⁴ se dedicou a um país da América, de maneira a ampliar nossos conhecimentos acerca deles e suas formas de perceber e estar no mundo. Entre a Bahia e as Américas tecemos um emaranhado de relações e possibilidades para encarmos a educação como um direito e não como um privilégio, nos termos anisianos (Teixeira, 1989).

O musical daquele ano, baseado no projeto, teve como título *Menina Movimento: uma viagem com Anísio Teixeira*⁵. Sua construção foi selecionada para ser tratada neste texto, porque 2018 abarca um momento de grande efervescência intelectual na escola⁶ e de constituição de práticas marcadas, sobretudo, pela participação mais efetiva das crianças na reflexão, encaminhamento e execução das propostas pedagógicas. Ademais, foi um ano em que o sentido de respeito e valorização das diversidades e diferenças assinalaram de vez o caráter antirracista, antissexista, inclusivo e respeitoso das identidades dos sujeitos sociais que frequentam a Unidade Escolar. O musical *Menina Movimento* consegue evidenciar isso.

Menina Movimento – a peça

Menina Movimento: uma viagem com Anísio Teixeira é uma peça construída a muitas mãos. A escrita para elaboração do roteiro foi encaminhada pela Sala de Formação de Leitores e Escritores

⁴ Naquele ano, a escola era composta por 9 (nove) Grupos de Referência, a saber, GR1A, GR2A, GR3A, GR3B, GR4A, GR5A, GR5B, GR5C e GR5D.

⁵ O título do musical tem como referência o livro *Menino Movimento*, de Sandra Santos e Denise Calasans, que traz a vida de Anísio Teixeira quando criança. Em 2018, a Emat teve oportunidade de receber as autoras na escola para uma tarde de lançamento da obra.

⁶ Nesse ano a escola organizou o I Colóquio Anísio Teixeira com o tema *Educação (Integral) não é privilégio: repensando ideias, atualizando propostas* e iniciaram-se as primeiras conversas que culminariam na organização e publicação do livro *Educação Integral: caminhos para construção de uma educação pública como formação humana* (Fagundes; Maia, 2021).

Dandara dos Palmares⁷, abrangeu as crianças dos terceiros, quarto e quinto anos e, posteriormente, professoras/es e EAP. Nela, definiu-se que a história de Anísio Teixeira seria contada por uma senhora a seus netos, especialmente a uma neta. E, enquanto ela ia sendo contada, haveria a encenação dos episódios da vida de Anísio, desde os seus tempos de menino, em Caetité, na Bahia, até aquilo que entendemos em virtude de nossos estudos como seu assassinato, no poço de um elevador, no Rio de Janeiro.

Nesse ínterim, a peça traria as viagens de Anísio pelo mundo e seus encontros com pessoas diversas, dentre as quais seu grande mentor, John Dewey, e as viagens imaginárias que a neta que estava ouvindo a história faria quando cochilava, durante a narrativa, pela América. Quando isso acontecesse, ela passearia por países como Chile, Uruguai, Peru, Colômbia, Haiti, República Dominicana, Cuba, México e Estados Unidos e neles encontraria algumas personalidades, tais como: Pablo Neruda, Frida Kahlo, Shakira, Miriam Cruz, Julio Sosa, Che Guevara, Martin Luther King Jr.

A senhora que contaria a história seria a representação de Francisca Xavier Queiroz de Jesus, grande atriz e ialorixá, mais conhecida como Chica Xavier. Ela era afilhada de Anísio Teixeira e seria encarnada como a figura de uma griô⁸: A Velha Chica. A neta, por sua vez, seria Anísia, uma menina inteligente, inquieta, espevitada, curiosa e criativa, cujo nome conceberia uma homenagem de Chica Xavier ao seu padrinho falecido. Esta criança,

⁷ Para mais informações sobre a construção da Sala e sua proposta de trabalho, ver Rodrigues (2021).

⁸ Griô, é aquela/e que ensina os saberes e fazeres da tradição e representam famílias, grupos, nações de um universo cultural assentado na oralidade (Pacheco, 2014, p. 62). Segundo Pacheco (2014, p.61), criadora da Pedagogia Griô, a palavra griô foi brasileira de *griot*, a partir de uma orientação espiritual que busca um novo lugar político, social e econômico para os velhos representantes de saberes e fazeres das culturas de transmissão oral. Oriunda do Império do Mali, noroeste do continente africano, a palavra *griot* se inspira nos genealogistas, músicos, poetas, mediadores da transmissão oral, bibliotecas vivas das lutas, glórias e vitórias do seu povo.

em vários aspectos, manifestava os jeitos de ser de muitas alunas e alunos da escola e da própria aluna que a encenaria.

Como a construção da peça abrange toda a escola em suas diferentes etapas, a participação das crianças se estende para além da elaboração inicial do texto. Assim, aquelas que seriam as protagonistas da história precisaram realizar uma gravação prévia da fala das personagens, ensaiar os atos e, ainda, a dança em cada um dos GRs de origem. Nestes todas/os as/os estudantes se envolvem com a música e a dança.

Além disso, as canções que compõem o musical são selecionadas e debatidas pela comunidade escolar, de modo que cada uma delas se torne adequada para servir como referência para os GRs, não somente no sentido do gosto pela melodia e pela letra, mas também em sua possibilidade de potencializar suas expressões corporais⁹. Diante desse fato, vale destacar que a Emat, a cada ano, tem recebido um número maior de crianças com deficiência e neurodivergentes e que, levando em conta suas condições e especificidades, precisam fazer parte de toda a dinâmica de propostas e projetos que se realizam em seu âmbito. Na Fina Flor, ou em quaisquer outros trabalhos que a escola produz e realiza, busca-se construir espaços para que elas tenham seus lugares garantidos e, da mesma forma, que ocupem lugares de destaque, de maneira que a valorização das diversidades e diferenças esteja manifesta no fluxo e na culminância de nossas ações também mediante suas presenças¹⁰.

Após a seleção das canções, cada um dos GRs, com suas professoras e professores se organizam para construir uma coreografia. Nesse momento, conta-se com o suporte e, muitas vezes, com o protagonismo da coordenadora de turno da escola, que participa ativamente tanto da elaboração coreográfica quanto dos ensaios.

⁹ O corpo na Emat possui um lugar de muita relevância, não é coincidência que dois artigos que fazem parte do livro que organizamos (*op cit.*) buscam discuti-lo. Destaca-se aqui o capítulo de Valente (2021).

¹⁰ O registro dessa dimensão fica evidente no trabalho de Lima (2021).

O período que antecede a encenação é acompanhado por um intenso movimento na Unidade Escolar, pois são as/os próprias/os professoras/es e funcionárias/os que customizam as vestimentas das crianças e o cenário. Ao mesmo tempo, há muita música, panos, linhas, caixotes e tintas espalhadas e sendo usadas pelo ambiente; corpos se encontrando e se expressando de várias formas (Valente, 2021). Desse modo, sons, cores e sentimentos afloram e vão dando ocasião a uma criação coletiva que se materializa no dia do espetáculo, depois de um extenso período de trabalho, estudos e formação de todos/as: crianças e adultos. Em circunstâncias como esta vamos fruindo e fazendo com que o afeto se avulte como parte dos processos de ensinar e aprender. Nas palavras de Freitas *et al.* (2021, p.103):

Pensar numa escola em que as emoções se traduzem em ações é pensar na Escola da Árvore. Os princípios que orientam os trabalhos dos professores nessa escola baseiam-se no afeto. Eles falam sobre a escola ser um lugar afetivo, que cria, produz, provoca, que afeta. Um espaço onde se reconhece que, nem todos os dias, todos vão estar bem-dispostos e ter um sorriso para oferecer, mas onde existe a garantia de que os interesses serão discutidos e compartilhados.

Menina Movimento veio à cena no ginásio poliesportivo do Instituto de Educação Ismael Coutinho (Iepic), no dia 22 de setembro de 2018, com a presença das/os responsáveis e demais convidadas/os das/os estudantes e funcionárias/os¹¹.

Nesta curta descrição que se faz do trabalho em tela, mostra-se o compromisso da Emat com a construção de um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo, porque busca respeitar e apreciar as escolhas das crianças entrelaçadas à mediação de suas/seus profissionais; com a valorização das diferenças e das diversidades atrelada a uma perspectiva antirracista, antissexista e inclusiva, quando entende que qualquer um/a das/os alunas/os

¹¹ A peça pode ser assistida no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=aFxn3srQic4/>.

pode ter proeminência no percurso e no final das ações pedagógicas; com uma educação decolonial, na medida em que traz outras matrizes de referência para se pensar e problematizar o conhecimento.

Menina Movimento somos todas/os/es nós que entendem a relevância de uma educação para todos/as/es, movimentando-nos há tempos em práticas insurgentes para que isso aconteça (Viana *et al.*, 2022).

Imagem 1 – Menina Movimento



Fonte: Arquivo pessoal da autora (abr. 2018)

Palavras finais

Neste texto buscou-se, através da descrição e reflexão sobre o trabalho pedagógico realizado em quatro escolas públicas, assinalar que existem respostas fortes sendo dadas à constituição de processos de ensino-aprendizagem significativos e que vão ao encontro dos desafios apresentados pela contemporaneidade. Em comum a elas: um entendimento da imprescindível educação centrada nos sujeitos e em interação com as/os profissionais que a encaminham; o desenvolvimento de práticas pedagógicas que partem do diálogo com as/os estudantes, uma vez que ainda hoje lidamos com uma perspectiva educacional macro alicerçada na

idealização moderna; a consideração da existência de conhecimentos que se afastam da matriz colonizadora e que se tornam parte das propostas escolares.

Diante desse cenário, percebe-se que dentro das escolas há muitas respostas manifestas, as quais estão, inclusive, documentadas, publicadas em livros, artigos científicos, relatos, vídeos, trazendo a produção de conhecimento que emerge de seu âmbito. Não se trata, no entanto, de uma resposta única, pois, no universo caracterizado por cada contexto escolar com seus sujeitos, há demandas diferentes, embora alguns princípios venham se revelando comuns, tais quais os destacados acima.

Nesse sentido, é possível apontar, buscando também recolocar uma pergunta forte de Candau (2020, p. 38) – “Como reinventar a escola?” – que a reinvenção da escola vem acontecendo e ela não começa agora. Aliás, a esse respeito, vale ressaltar que esta tem partido mesmo é de seu interior (Fagundes, prelo; Senna, 2003; Elliott, 1993). Paulo Freire já chamava atenção para isso nos idos dos anos de 1990 quando sinalizou, em uma nota de rodapé de seu livro *Pedagogia da Autonomia*, que em Belo Horizonte e outras cidades estava havendo “uma das maiores reinvenções da escola”:

É uma lástima que não tenha havido ainda uma emissora de TV que se dedicasse a mostrar experiências como a de Belo Horizonte, a de Uberaba a de Porto Alegre, a do Recife e de tantas outras espalhadas pelo Brasil. Que se propusesse revelar práticas criadoras de gente que se arrisca, vividas em escolas privadas ou públicas. Programa que poderia chamar-se mudar é difícil, mas é possível. No fundo, um dos saberes fundamentais à prática educativa (Freire, 1996, p.44).

Levando isso em conta, cabe-nos, então, por um lado, continuar pressionando por implementação de políticas públicas que garantam a autonomia e os recursos materiais e humanos para o adequado funcionamento das instituições educativas, sobretudo no tocante às possibilidades de desenvolvimento das propostas de ensino-aprendizagem que estão sendo engendradas por essas

CARDOSO, Silmara de Fátima. Relato de Prática: Artefatos, brincadeiras e brinquedos de herança cultural indígena. **Moitará**, v. 5, p. 22-27, 2017. Disponível em: https://issuu.com/caioarqueo/docs/revista_moitar__volume_5 Acesso em: 13 abr. 2023.

EVARISTO, Macaé. A afirmação de meus lugares plurais – mulher, negra, mãe, professora, militante e intelectual. In: SILVA, Jailson; SILVA, Eliana (org.). **Macaé Evaristo: uma força negra na cena pública**. Rio de Janeiro: Eduniperiferias, 2020.

EVARISTO, Macaé. **Educação e Ativismo. Ensaio sobre a educação**. Youtube: 19 jan. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pMmmaaEGRjw> Acesso em: 20 fev. 2022.

ELLIOTT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madri: Morata, 1993.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. **Para uma epistemologia da educação escolar**. Curitiba: Appris, [prelo].

FAGUNDES, Tatiana Bezerra; MAIA, Manna Nunes. **Educação integral: caminhos para construção de uma educação pública como formação humana**. Curitiba: Appris, 2021.

FERREIRA, Clea Maria da Silva; CARVALHO, Edileia de. Educação para as relações étnico-raciais uma conversa com professores da escola básica. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

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

FREITAS, André. PEREIRA, Fátima. NOGUEIRA, Paulo. O corpo na formação humana: som, cor e sentimento numa educação integral. In: FAGUNDES, Tatiana Bezerra; MAIA, Manna Nunes (org.). **Educação integral: caminhos para construção de uma educação pública como formação humana**. Curitiba: Appris, 2021.

KASTELIC, Eloá Soares Dutra; AMARAL, Wagner Roberto do. Políticas educacionais para o ensino das culturas indígenas nas escolas Públicas do Brasil. **Serviço Social em Revista**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 401-418, 2022. DOI: 10.5433/1679-4842.2022v25n2p401.

Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/43003>. Acesso em: 15 abr. 2023.

LIMA, Sheila Conceição Silva. Navegando nas duas margens do Atlântico: Brasil, Angola, Cabo Verde e África do Sul – heranças comuns. In: SILVA, Carmen Lúcia Martins (org.). **Escrita Docente: reflexões sobre os cotidianos pedagógicos**. Rio de Janeiro: Serpentine Editorial, 2021.

MATTOS, Carmen Lucia Guimarães de; ALVES, Walcéa Barreto. Outros saberes sobre a escola: a voz do aluno na pesquisa em educação. In: LIMA, Maria do Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Morreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). **Didática e prática de ensino na relação com a escola**. Fortaleza: EdUECE, 2015, v. 1, p. 03435-03446.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCAR, 2012.

MORENO, Ana Paula; AUGUSTO Jr., Jair Dias; AMARAL, Simone (org.). **Poesias ao vento: Lindsay presente!** Rio de Janeiro: Letras e Versos, 2019.

NITERÓI. **Portaria FME 087/2011**. Institui a Proposta Pedagógica que fundamenta o trabalho pedagógico das Unidades de Educação que constituem a Rede Municipal de Ensino de Niterói. Niterói, 2011.

PACHECO, Lilian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. **Diversitas**. Ano 2. n.3 set./2014 – mar./2015. p.23-100. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1pP6R0BJj3htx5IZE_5VnRqpkfZ3FtnDD/view/. Acesso em: dez. 2021.

RODRIGUES, Renata de Oliveira Batista. Experiências negroafroliterárias na Sala de Formação do Leitor Dandara dos Palmares. In: FAGUNDES, Tatiana Bezerra; MAIA, Manna Nunes. **Educação integral: caminhos para construção de uma educação pública como formação humana**. Curitiba: Appris, 2021.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Sandra; CALASANS, Denise. **Menino Movimento**. Lisboa: Chiado Books, 2018.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Orientações para elaboração de projetos de pesquisa-ação em Educação**. Rio de Janeiro: Papel&Virtual, 2003.

SOUZA, Alfredo Clodomir Rolins de; SILVA, Raimunda Gomes da; SANTOS, Raimundo Nonato Gomes dos. As implicações da Lei n 11645/08: algumas reflexões sobre o ensino de história. **Revista Eletrônica Discente do Curso de História (UFAM)**, v.4, n.2, p.74-94, ano 4, 2020.

TEIXEIRA, Anísio. Por que escola nova? **Boletim da Associação Bahiana de Educação**. Salvador, n. 1, p.2-30,1930. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>. Acesso em: 4. jul. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.70, n.166, 1989. p.435-462. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br> Acesso em: 20. abr. 2018.

VALENTE, Keila Nunes. Ensaio sobre a construção e um corpo psicomotor': da experiência e sua relação com o trabalho realizado na Escola Municipal Anísio Teixeira (Emat/Niterói). In: FAGUNDES, Tatiana Bezerra; MAIA, Manna Nunes. **Educação integral: caminhos para construção de uma educação pública como formação humana**. Curitiba: Appris, 2021.

VIANA, Iamara *et al.* **Dos Letramentos: escravidão, escolas e professores no Brasil oitocentista**. Rio de Janeiro: Malê Edições, 2022.

LÍNGUAS DA ESCOLA, DESESTABILIZAÇÃO DE SENTIDOS E ALTERIDADE

Victor Ribeiro
Rafael Monteiro

“Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
(E, sem dúvida, sobretudo o verso)
É o que pode lançar mundos no mundo”
(Caetano Veloso).

A história da educação escolar brasileira é caracterizada por uma imbricada e delicada relação de inclusão e exclusão de segmentos da sociedade. Em alguns momentos nesse percurso, a escola foi convocada a pensar e integrar grupos e sujeitos para além daqueles que já ocupavam os bancos escolares.

É o caso, por exemplo, da necessária formação da identidade nacional, que informa as políticas de Estado acerca da escola e seu público na virada do século XIX para o XX. Naquele contexto, com a iminente relevância de São Paulo na economia brasileira e a notória ascensão da classe média, a escola precisou se expandir de modo a incluir os filhos desse grupo, para além dos descendentes da nobreza do Rio de Janeiro, então capital do Brasil. Tratava-se, portanto, de uma escola interessada na formação do “cidadão republicano”, que atendessem aos ideais de nacionalidade pretendidos naquele contexto histórico (Bittencourt, 1990). Mas, naquele momento, sabemos bem a quem era concedido o direito à cidadania...

Se quisermos incluir variáveis nesse debate, poderíamos nos perguntar: em quais estados e cidades desse imenso território nacional tais “potenciais cidadãos” se encontravam? Quais os perfis étnico-raciais desses sujeitos? Certamente, outras perguntas caberiam nessa discussão.

No desenrolar do século XX, envolto por fraturas em nosso recente Estado Democrático de Direito, a educação escolar vivenciou outros momentos que nos despertam para a dialética entre inclusão e exclusão. Grosso modo, tendo em vista que não é o objetivo deste texto apresentar tal percurso em sua profundidade, elencamos alguns dispositivos legais e correntes pedagógicas mobilizados de modo a atender camadas diferentes da população brasileira no “chão da escola”.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, por exemplo, construída e promulgada nos momentos mais sombrios da já muito sombria Ditadura Militar (1964-1985), revela o caráter tecnicista da educação escolar daquele período, assim como as diferenças estabelecidas entre o ensino dispensado às classes populares e às elites (Bittencourt, 1990). Em 2023, em meio às recentes discussões a respeito do Novo Ensino Médio, as questões que envolvem a escola e sua função social, no que tange às diferenças entre os ensinamentos ofertados nos chamados “itinerários formativos”, nos remetem a um passado não tão distante... (Aula, 2023).

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) (Brasil, 1988) representa, finalmente, uma virada para diferentes segmentos da sociedade. Movimentos sociais, como o Movimento Negro e o dos Indígenas, organizados em suas lutas históricas, se fizeram presentes através das chamadas “emendas populares” (Rocha, 2008). Historicamente invisibilizados e subalternizados¹, mas sobretudo vilipendiados e massacrados nos anos anteriores, tais grupos encontraram mecanismos institucionais de se fazerem mais ou menos representados naquele texto.

¹ Referimo-nos aqui especialmente às populações indígenas. Dados da Comissão Nacional da Verdade (BRASIL, 2014) revelam que esses grupos foram as maiores vítimas da Ditadura Militar (1964-1985). Estima-se um total de 8.500 assassinatos, reconhecendo que muitas das vítimas não tiveram suas mortes reconhecidas. No caso das populações indígenas, tal massacre pode ser em parte explicado pelo entrave que suas ocupações territoriais representavam para o Estado desenvolvimentista em ascensão naquele período (Ascenso, 2021).

A factualidade da presença desses movimentos torna-se importante na medida em que traz à tona seus investimentos na autorrepresentação e na luta por políticas que reconheçam a igualdade dos direitos frente a uma sociedade historicamente fraturada. A Lei nº 10.639, de 2003, por exemplo, que estabelece a obrigatoriedade do ensino das Histórias da África e afro-brasileira na educação escolar, é resultado da luta do Movimento Negro, que, sobretudo a partir da década de 1990, se organizou em sua defesa, como nos lembra Nilma Lino Gomes (2017).

O fato é que a CF/88 representa um momento-chave na expansão da escola pública no território nacional, passando a atender a diferentes sujeitos e grupos historicamente distanciados das culturas escolares. Como aponta Fernando Seffner, ao refletir sobre questões específicas de gênero e sexualidade:

O Brasil experimentou o mais intenso processo de inclusão escolar já vivido em nossa história, o que faz com que hoje tenhamos nas salas de aula alunos e alunas que representam todas as letras da conhecida sigla LGBTQIA+ estudando e convivendo, inclusive porque a educação escolar tornou-se obrigatória (Seffner, 2020, p. 423).

A CF/88, em seus Artigos 205 e 206, sustenta que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Aquele, portanto, passa a ser responsável pela criação de mecanismos visando assegurar não somente a entrada das crianças nas escolas, mas a permanência dos estudantes em suas diferentes etapas da formação escolar.

Nesse sentido, aceitando a verdadeira expansão vivenciada nesse momento, sem tirarmos do horizonte as exclusões ainda latentes no panorama educacional brasileiro, podemos dizer que as escolas brasileiras, hoje, enfrentam questões próprias dos embates com as diferenças. Quer dizer, temos no chão da escola estudantes com pertencimentos os mais diversos, que representam suas inserções no território social e, portanto, em diferentes culturas. Desse modo, colher da diferença a possibilidade do diálogo, ao que

nos parece, contribui para a própria permanência desses estudantes em suas etapas de escolarização – o que é dever do Estado através da escola.

Diante do cenário apresentado, nos perguntamos: poderíamos falar em línguas da escola que reconheçam a pluralidade de pertencimentos e culturas dos mais distintos sujeitos que as compõem? Línguas com nuances e sentidos, próprios de concepções que as consideram como vivas e mutáveis?

Neste texto, buscaremos apresentar algumas reflexões que temos desenvolvido a partir de tais questões, reconhecendo a importância da abertura para novos sentidos, mobilizados através do contato e do embate com o Outro.

Partimos do princípio de que a efetividade da comunicação é necessária à construção de projetos (Velho, 2013), tão importante diante da fragilização e desmoralização que diferentes instâncias democráticas vêm enfrentando. Dentre elas, e com certa centralidade, a própria escola (Penna, 2019). Ao mesmo tempo, não podemos perder de vista que as línguas dos sujeitos da escola possuem matizes e distintas expressões, refletindo a pluralidade daqueles que as falam e com elas constroem realidades para si e para o Outro.

O cenário exposto revela a escola pública como local por excelência do convívio com a diferença, expressada das mais variadas formas. Se efetuamos um recorte de gênero, encontramos diante de indivíduos de diferentes expressões entre o masculino e o feminino – e outros – que compartilham um mesmo espaço (diferente de um tempo não tão distante, quando a educação reservava, se reservava, lugares específicos para cada um). Se nosso recorte é de raça, o que se apresenta é uma profusão de origens e histórias distintas, sem ignorar a expressividade da população negra nas escolas públicas do Brasil.

Crenças religiosas, perfis neurológicos, condições socioeconômicas... as possibilidades são tão diversas quanto o humano. Seja qual for o recorte, é preciso reconhecer que, com a entrada de grupos historicamente invisibilizados e subalternizados na escola, emergem novas paisagens e novas culturas escolares.

Se falamos de culturas, falamos ao mesmo tempo de línguas. Isso porque, concordando com Coracini (2018), partimos do pressuposto de que “não há uso da linguagem que não venha perpassado, constituído pela cultura, se entendermos cultura como os aspectos histórico-sociais, ou melhor, ideológicos (modos de ver o mundo, ao outro e a si mesmo) que caracterizam um dado povo, nação ou grupo (familiar, profissional de amizade...)” (Coracini, 2018, p. 19-20).

Assim sendo, se admitimos que uma língua é produto e produtora de uma cultura, podemos reconhecer que esses sujeitos e grupos se deparam na escola com “línguas” que não coincidem necessariamente com aquela que dominam. Em primeiro lugar, porque se encontram diante da “língua da escola”, artificial, tal como proposta por Masschelein e Simons (2017): “uma língua [...] que deve abordar, por um lado, a próxima geração como a nova geração e, por outro, deve tentar transformar os ‘objetos’ (algo do mundo) em assuntos escolares” (Masschelein; Simons, 2017, p. 27-28). Ou seja, uma língua de inserção de crianças e jovens em determinada tradição cultural e científica. Em segundo, centro de nossa reflexão, porque é no contato com o Outro que o sujeito verá circular línguas e culturas diferentes das suas. Será confrontado, portanto, com sentidos distintos.

É bem verdade que, a priori, a língua falada por todos os que pertencem ao sistema escolar parece ser a mesma, e a ela chamamos “Língua Portuguesa”. Através dela e com ela, crianças e jovens brincam, aprendem e se relacionam com seus pares e professores. Entretanto, o que observamos aqui é que todos esses sujeitos, ao ingressarem na escola, transportam para esse ambiente suas próprias cosmologias e visões de mundo. E é nesse choque que os sentidos entram em disputa.

Para compreender tal contradição, é preciso, antes, partir de determinada concepção do que seja uma língua, já que suas definições são muitas e trazem debates longevos para o campo dos estudos da linguagem. Por isso, cabe afirmar que partimos de uma concepção dialógica da linguagem, tal como proposta por Mikhail Bakhtin (2004) e absorvida por diversas correntes que se interessam pelos estudos da enunciação.

Para o autor, a língua funciona através da retomada constante da palavra do Outro. A enunciação é marcada pela heterogeneidade e, assim, “se constitui através de um debate com a alteridade, independentemente de qualquer traço visível de citação, alusão etc.”, de tal modo que “as palavras são sempre as palavras dos outros, [e] o discurso é tecido dos discursos do outro” (Charaudeau; Maingueneau, 2012, p. 261). Enunciar, portanto, seria necessariamente trazer o Outro para o seu discurso, numa “remissão constante a outros discursos, construindo relações de oposição, aliança ou aparente neutralidade” (Deusdará, 2013, p. 340).

Vale observar que tal perspectiva não ignora o caráter estrutural de determinada língua – seus fonemas, sua sintaxe. Na verdade, admite-se que ele, por si só, não dá conta da complexidade do fenômeno comunicativo-interacional dela. Reconhece-se também que o sentido não está dado na língua-em-si, mas sim em constante disputa, e que essa disputa se realiza através desse jogo de retomadas. Ou seja, “[a] palavra (...) em estado de dicionário não é uma realidade da qual o falante se vale para os seus propósitos comunicacionais” (Flores, 1998, p. 13), sendo, antes, atualizada a cada enunciação.

Assim, se a escola se pretende um lugar de acolhimento, a despeito e em função das diferenças entre os sujeitos, parece-nos interessante que o projeto escolar leve em conta justamente a possibilidade de emergência de novas “línguas”. De desestabilização de sentidos postos.

Diante da possibilidade de olharmos para a língua a partir de seu caráter plural, compreendemos ser possível imaginar realidades escolares que se apropriem dessa fruição e dessa disputa, que lhe são próprias.

Retomando o contexto escolar, dialogamos com Gert Biesta (2012), que enxerga na escola três dimensões: a de qualificação, a de socialização e a de subjetivação. Para o educador holandês, a dimensão de qualificação se refere aos conhecimentos passíveis de mensuração, isto é, aos saberes declarativos e procedimentais valorizados no ambiente escolar e, mais ainda, nas instâncias governamentais de controle e gestão. A segunda dimensão, por sua vez, leva em conta as “muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação” (*Ibid*, p. 818), isto é, a inserção do indivíduo nas diferentes esferas sociais. A terceira, por fim, faria apelo à construção das formas de ser do sujeito que surgem na independência de sua relação com o espaço, a ordem estabelecida e o Outro dos contextos escolares.

A última dimensão destacada por Biesta (2012) seria o elo mais fraco entre aqueles que ligam a escola às suas funções sociais. Isso porque, nos últimos anos, verifica-se certa submissão dos sistemas escolares a avaliações que classificam distintas realidades em panoramas internacionais. Consequentemente, fragiliza-se a dimensão da Educação que reconhece a importância do espaço escolar como aquele em que crianças e jovens podem se tornar sujeitos, sem submeter uns aos outros a critérios que os classificam em “melhores” ou “piores”, próprios da dimensão mensurável de qualificação. A subjetivação alude, portanto, ao tornar-se sujeito a partir da relação de alteridade, pela constatação compreensiva e não nulificadora das diferenças. Fala-se, portanto, do fundamental contato com o Outro, aquilo que não somos ou não reconhecemos como nós mesmos: a alteridade (Todorov, 1999).

Não por acaso, a língua desponta justamente como aquilo que permite o contato com esse Outro e, mais, se constitui através dele. Como nos lembra Larrosa (2017, p. 17), “todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra”.

Partindo dessa perspectiva, é possível entrever que a escola poderia (e deveria) se tornar um lugar de ampliação do repertório de textos de seu público. Por “público”, compreendemos não apenas o alunado, mas também professores e demais. Já “textos”, aqui, não se referem apenas às produções escritas, como sugere o senso comum, mas a toda interação do ser humano mediada através da linguagem verbal ou não verbal.

Se tomamos, de um lado, apenas a dimensão escolar de qualificação, os textos a que o aluno teria acesso são mais facilmente reconhecíveis e delimitáveis - por exemplo, o discurso científico, as narrativas históricas, a obra de Lima Barreto. Essa dimensão, como evocamos, parece ser aquela de maior valor social (Biesta, 2012), na medida em que pode ser mensurada por provas, exames e outros elementos da cultura escolar. Se valorizamos, por outro lado, as dimensões de socialização e subjetivação, veremos que os textos que circulam na escola podem ser muito mais amplos e podem contribuir com a formação de crianças e jovens.

É na escola que o indivíduo terá contato com outras línguas, as de outros jovens com vivências potencialmente diferentes da sua própria, as de adultos com saberes distintos daqueles que circulam em sua família, em suas igrejas e em seus vários espaços de pertencimento. Isso permite a esse indivíduo, por um lado, participar da vida em sociedade e transitar em suas esferas e, por outro, constituir a sua própria língua, já que “os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto’ deste mesmo processo” (Geraldí, 1991, p. 6).

Parece-nos importante destacar que não se trata de defender aqui um achatamento das diferenças com vistas a uma língua

única de sentidos estáveis. Assumir tal proposta, seria contraditório de nossa parte, haja vista que admitimos que a língua é dialógica por natureza, e caminharía na direção de um empobrecimento do humano.

O que sustentamos é o uso da escola como espaço de construção de novas línguas, frutos de um projeto comum e alinhadas a uma perspectiva democrática de tolerância às diferenças - uma tolerância que se traduz “não como uma postura de simples aceitação resignada da diferença ou de uma indiferença bondosa, mas como respeito ativo” (Teixeira, 2018, p. 500). Trata-se de, antes, mobilizar a palavra do Outro, não para negá-lo nem o destruir, mas para entrever outros mundos possíveis. Isso porque, nas palavras de Larrosa (2017, p. 36-37),

[a] educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo... e como não gostamos desta vida, nem deste tempo, nem deste mundo, queríamos que os novos, o que vêm à vida, ao tempo e ao mundo, os que recebem de nós a vida, o tempo e o mundo, os que viverão uma vida que não será a nossa e em um tempo que não será o nosso e em um mundo que não será o nosso, porém uma vida, um tempo e um mundo que, de alguma maneira, nós lhe damos... queríamos que os novos pudessem viver uma vida digna, um tempo digno, um mundo em que não dê vergonha viver.

É, portanto, no chão da escola, enquanto espaço de convivência diária e cotidiana com o diferente, que sentidos como “menino”, “macumba” e “favelado” poderão ganhar novos contornos.

A convivência entre os desiguais, contudo, não nos parece condição suficiente nem solução para resolver conflitos. Se isso fosse verdade, não haveria hoje qualquer queixa relativa às relações

interpessoais entre os sujeitos da comunidade escolar – o que parece especialmente agudizado no contexto de retorno às escolas pós pandemia de Coronavírus, tal como observado nas falas que circulam pelos corredores escolares. Aliás, os conflitos surgem muitas das vezes em razão dos diferentes posicionamentos que circulam nesses espaços.

Sociedades complexas são caracterizadas pelas muitas dinâmicas culturais que as compõem. Gilberto Velho (1978) sustenta que olhamos para o mundo a partir das janelas sobre as quais nos debruçamos, o que implica dizer que posicionamos os outros em uma realidade social e cultural, de acordo com o lugar de onde observamos. Acontece que não olhamos para o mundo de uma única janela. Daí a importância de “estranhar o familiar”, desnaturalizar os lugares que informam o modo como vemos e somos vistos. Nesse sentido, assumimos o caráter contingencial e contextual das posições que assumimos na realidade que colaboramos para construir.

Portanto, não podemos perder de vista a possibilidade pedagógica do conflito, do mal-estar provocado pelo confronto com textos que contradizem nossas visões a priori do mundo e parecem não caber na língua que ora falamos (e que nos fala). Um “menino” é, na verdade, muitos meninos possíveis. Escapa ao sentido posto do que seja ou se espera que seja um menino.

Isso é facilitado na medida em que a escola se compromete, tanto quanto possível, com projetos que permitam aos indivíduos dizer a si próprios. Ao serem autores de seus próprios textos, caminham num movimento de deixarem falar suas próprias línguas e se autorrepresentarem (Spivak, 2010). Fazem circular, assim, sentidos outros.

Essa circulação de novos sentidos (novos na perspectiva da criança e do adolescente que ingressam no sistema escolar), a nosso ver, dá margem ao indivíduo para construir outras subjetividades, desestabilizando a ideia de um sujeito único, portador de um sentido estável e transparente para as palavras. Sua língua, portanto, não é mais aquela que necessariamente representa o

mundo com exatidão. Ao ter contato e debate com esses novos textos, enunciados por outros sujeitos, carregados de sentidos distintos, esse indivíduo pode ser convocado à alteridade diante de posicionamentos conflitantes.

Nesse sentido, parece-nos que a relação com o Outro, também em sua percepção corpórea, constitui-se como elemento-chave para essa alteridade a que temos nos referido. Em 2020, com o fechamento de parte dos espaços físicos das escolas em razão da pandemia de Covid-19, estudantes e profissionais da educação, notadamente professores, tiveram suas atividades pedagógicas mediadas por telas. Nesse momento, afastamo-nos de uma determinada experiência com o mundo, cujos objetos, acontecimentos e corpos nos ensinam à medida que intencionalmente avançamos em suas direções. Para Merleau-Ponty (1999),

É por isso que dizemos que a percepção da coisa nos é dada ‘em pessoa’ ou ‘em carne e osso’. Antes de outrem, a coisa realiza este milagre da expressão: um interior que se revela exterior, uma significação que irrompe no mundo e aí se põe a existir, e que só se pode compreender plenamente procurando-a em seu lugar com o olhar. Assim, a coisa é o correlativo de meu corpo e, mais geralmente, de minha existência... [...] (Merleau-Ponty, 1999, p. 429).

Em diálogo com o filósofo, acreditamos na importância das relações interpessoais para que a escola possa alcançar objetivos que concernem à socialização e à subjetivação tal como as temos compreendido neste texto. A partir desses encontros e da reflexão sobre eles emergiriam “línguas” que apontam para sentidos múltiplos, mas que têm a potencialidade da diferença como elementos em comum.

Isto é, aprendemos com os outros à medida que também os percebemos e os “lemos”: os gestos das suas mãos, as entonações das suas vozes, o modo como se movimentam pelos espaços, a cor das suas peles... Essa concepção, que atribui à percepção dos corpos

condição imprescindível para a inteligibilidade do mundo, contribui para a emergência das “línguas da escola” que atravessa a defesa deste texto. Esse outro é sempre diferente de nós em sua exterioridade, e não podemos desconsiderar essa “pessoa em carne-e-osso”, esse texto não verbal, que evoca os muitos sentidos que pode conter uma palavra. Daí a possibilidade de um “menino” que expressa o desejo de usar vestidos, de alguma forma desestabilizar concepções de “menino” que não permitiriam fazê-lo.

Nessa direção, se falamos da dispersão de sujeitos e textos que circulam no espaço escolar, não podemos deixar de aludir a projetos que despertaram na última década na sociedade brasileira, alinhados a perspectivas neoliberais e conservadoras, como aqueles que acusavam professores e a escola de “doutrinadores ideológicos” e/ou de estarem promovendo “ideologia de gênero” (Seffner, 2021).

Ao alijarem da escola o debate de questões da vida em sociedade, tais projetos parecem buscar um apagamento da possibilidade dessa circulação, na medida em que sustentam que determinados sentidos só podem ser dados nas famílias, comunidades religiosas e demais instituições externas à escola. Trata-se, portanto, de uma tentativa (ou de uma ilusão) de cristalização de sentidos. Como nos lembra Décio Rocha (2011, p. 23), “o fenômeno da cristalização pressupõe a solidificação, a estabilização de forças que antes se encontravam em estado amorfo, sendo ainda conseguido um grau de extrema limpidez e transparência (qualidades típicas do cristal)”.

O que percebemos, contudo, é que a escola, dado seu público multifacetado, se constitui ela mesma como espaço de sentidos múltiplos, a tal ponto que nos parece impossível querer esvaziar o debate. Relegar à escola apenas uma dimensão de qualificação² é querer restringir a pluralidade de textos que ela mobiliza e nela circulam. É empobrecer suas demais dimensões em suas potencialidades de formação.

² Desde que, aliás, esses textos não se choquem com determinada visão de mundo.

Enfim, é certo que, como lembram Masschelein e Simons (2017), ao refletirem sobre “a língua da escola” no sistema educacional holandês, “[...] a escola tem sido acusada de ser um maquinário normalizador, colonizador e alienante, que impõe, estabelece e reproduz mais ou menos violentamente certa ordem social [...], na qual a língua certamente desempenha um papel central.” [Ibid, 2017, p. 19). Tal como os autores, recusamos essa visão, tanto da escola quanto da língua, que também pode ser observada na história da educação escolar no Brasil, fortemente voltada para a formação da identidade nacional. Assim, apostamos aqui na possibilidade de tornar o espaço escolar aquele que permitirá à criança e ao adolescente encontrar frestas na sua língua. Sentidos para além dos seus sentidos. Mundos para além dos seus mundos.

Referências

- ASCENSO, João Gabriel da Silva. **Como uma revoada de pássaros: uma história do movimento indígena na ditadura militar brasileira**. 2021. 391f. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- AULA pública: Caminhos para o Ensino Médio. Produção de FEUSP. 2023, 170 min., son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xaoSABzAIMY>>. Acesso em: 30 abr. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. Trad. Teresa Dias Carneiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.
- BITTENCOURT, C. M. F. (org.) **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Loyola, 1990.
- BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade**. Mortos e desaparecidos políticos / Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014. 1996 p.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

Disponível em: Constituição da República Federativa do Brasil (senado.leg.br). Acesso em: 30 de abril de 2023.

CORACINI, Maria José. Aprende-se uma língua estrangeira na escola? In: ALMEIDA, Claudia; DEZERTO, Felipe; CORRÊA, Patrícia Alves Carvalho (org.). **Francês e ensino**: discursos, práticas e políticas. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018. p. 13-32.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DEUSDARÁ, Bruno. Pragmática e discurso: a noção de texto em questão. **Revista do Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 9, n. 2, p. 340-357, jul./dez., 2013.

FLORES, Valdir. Dialogismo e enunciação: elementos para uma epistemologia da linguística. **Linguagem & Ensino**, v. 1, n. 1, p. 5-34, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Editora Vozes: Petrópolis, Rio de Janeiro, 2017

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? Trad. Fernando Coelho. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MORATO, Edwiges Maria. O Interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. Vol. 3. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PENNA, Fernando. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. **Linguagens, educação e realidade**, n. 42, 2019.

ROCHA, Décio. Enlaçamentos enunciativos em análise do discurso: quando o dizer e o dito se interlegitimam. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 11, n. 1, p. 11-36, jan./abr., 2011.

ROCHA, Enid. A Constituição cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios. In: **20 anos da constituição cidadã: avaliação e desafio da seguridade social**. Brasília: Anfip, 2008.

SEFFNER, Fernando. É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade. In: ANDRADE, Juliana; PEREIRA, Nilton (org.) **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América, a questão do outro**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1990.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VELHO, Gilberto. **Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Editora Expresso Zahar, 2013.

FORMA SOCIAL E JUVENTUDE NEGRA: REFLEXÕES A PARTIR DO ÓDIO

Marcos Borges dos Santos Júnior

Introdução

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a constituição do ódio como *forma social* nos desdobramentos da juventude negra brasileira, afim de promover um debate nas projeções de outras/novas *formas sociais* a partir da afrocentricidade. Deste modo tal interesse pela pesquisa surge à medida que múltiplos estudos demonstram a existência do racismo na sociedade brasileira, ocasionando em genocídio/etnocídio da população negra.

Mais do que uma “simples incidência” que apresenta o racismo na contemporaneidade brasileira, alude a um processo de séculos referente à “desumanização” da população africana e diaspórica pelo sistema escravocrata Europeu, que reflete nas adversidades encontradas pela população negra. Este processo então recai numa rede complexa de *paradigmas*, *arquétipos* e *ethos* que resultam na aparente simplificação de “ser” brasileiro.

Ponderar o “ser” brasileiro significa evocar o ódio como *forma social* que transita entre diferentes grupos e interage no campo singular com outras *formas sociais*. Assim, compreendendo as nuances existenciais de diferentes grupos da população negra brasileira (seja na pluriversalidade epistemológica ou ontológica), mais especificamente da juventude negra, será analisado a constituição da *forma social* e do entrelaçamento entre grupos. Para produzir outras/novas movimentações representacionais apresenta-se a afrocentricidade como agente e motor de mudança.

Com a finalidade de buscar uma orientação reflexiva, alguns questionamentos foram realizados: “Qual é o sentido do ódio?”, “Como é estipulado na sociedade brasileira?”, “Qual ou quais são

seus efeitos na população negra/juventude negra?”, “Como o ódio pode constituir um grupo?” e “O que a afrocentricidade pode auxiliar nas potencias e possibilidades da juventude negra?”.

Apresentar tais reflexões, pulsiona o texto a ser estruturado em três tópicos: 1) Ódio como forma social nos meandros da sociedade brasileira; 2) Formação de grupos e juventude negra brasileira; 3) Afrocentricidade como forma social para juventude negra brasileira.

É de suma importância repensar constantemente práticas antirracistas da constituição de “ser” à medida que o racismo vem se reinventando e ganhando novas *formas* como o ódio emaranhado na sociedade brasileira. Seja cotidianamente, o ato educativo deve estar perceptivo a tais transformações.

Ódio como forma social nos meandros da Sociedade Brasileira

O ódio¹ é um sentimento significativo da constituição social perante a sociedade brasileira na contemporaneidade. Tal pulsão do “ódio” é potencializada a partir da *bios virtual/midiático* (Internet e redes sociais) através do consumo desenfreado de conteúdos que fomentam a violência (objetiva ou subjetivamente) no dia a dia, gerado pelos algoritmos (ou “Inteligência Artificial”), por exemplo, das “big techs”² afim de produzir capital. Também há a potencialidade no “mundo vivido” com articulação da sociedade acerca dos devaneios comunicacionais – uma projeção tecnológica de “movimentação” do “ser” como única possibilidade existencial da ação “humana” – na política, cultura, sociedade, ou nos mais adequados termos, por crises *paradigmáticas*, *arquétipos* e *ethos*.

¹ A palavra “ódio” tem sua derivação do latim clássico em que “se mantém mais ou menos estável o significado de *odiu* enquanto aversão radical” (SODRÉ, 2021, p. 229).

² Usualmente o termo “big techs” é utilizado para referir as grandes empresas tecnológicas que comandam (passível de comparação com monopólio ou oligopólio) o cenário virtual e/ou físico. Estas empresas podem atuar no campo militar (construção de armas) ou civil (reconhecimento de pessoas com base na inteligência artificial por aparelhos eletrônicos).

Contudo, é necessário pontuar que tal ódio é reflexo de processos históricos (não-lineares) diluidoras de gênese ao ponto da racionalidade e cognição se esvaziar, isto é, transformar-se na mera reação ou ainda na emoção raiva.

Levando em consideração as múltiplas percepções sobre ódio que podem ser concebidos, neste texto será compreendido como uma *forma social*, isto é, a articulação de “jeitos” de construir a vida coletiva e individual, no qual a construção do “ser” é derivativa no *espaço/tempo* em correlato com o singular (Sodré, 2012). No decorrer da *forma social*, ódio revela-se, definindo as potências e possibilidades de existir, já que é denegado ao “Outro” ser “Si mesmo” (Sodré, 2021). Os limites acerca do ódio reverberam na autorregulagem do “ser”, mas ao mesmo tempo como autodestruidora, isto é, trata-se da preservação de “Si” na interioridade do “Eu” e no extermínio do “Outro” (a exterioridade).

O ódio como *forma social* é perceptível na contemporaneidade (e nos processos históricos da sociedade brasileira) mediante, por exemplo, no relatório final das Comissões Parlamentares de Inquérito – CPI – do assassinato de jovens.

Os homicídios de jovens negros têm se proliferado em todo o País nos últimos anos. Execuções sumárias, muitas vezes públicas e realizadas de forma ruidosa, têm se tornado prática recorrente. As chacinas, os autos de resistência e a violência ligada ao tráfico de drogas fazem parte do cotidiano desses jovens. Segundo os dados do Mapa da Violência, entre 2002 e 2012 os assassinatos de jovens negros cresceram 32,4%, passando de 17.499 para 23.160 homicídios. Já no caso dos jovens brancos, houve uma redução de 32,3%, caindo de 10.072 homicídios em 2002 para 6.823 em 2012. Houve, de acordo com o referido estudo, um incremento importante no índice de vitimização dos jovens negros, que em 2002 era de 79,9, subindo para 168,6. Isso significa dizer que para cada jovem branco que morreu assassinado em 2012, morreram no mesmo período 2,7 jovens negros. As tendências apontam para um aumento desses diferenciais até os dias de hoje (SENADO FEDERAL, 2016, p. 72-73).

Por mais que estes dados sobre o homicídio de jovens negros estejam “desatualizados referentes a 2023” ainda são validos para escancarar um projeto de raiva direcionada (extermínio) a juventude negra, isto é, ódio, um genocídio organizado e delineado contra a existência da população negra. Subjetivamente, tal leitura sobre o extermínio da juventude negra pode ser equiparado a projetos eugênicos, já que a continuidade da dita “população branca” se reverbera nos baixos índices de assassinato dos jovens brancos. O ódio como *forma social* não só abarca o extermínio de determinadas populações étnico-raciais, mas também traz pseudobenefícios a outras populações.

Ainda que haja o constante extermínio da juventude negra pelo demarcador étnico-racial (“ser” negro) ocorre outro movimento para o apagamento existencial, uma assimilação da identidade “negra” na sociedade brasileira. Não será evocado o Rap e suas derivações como ascensão de um produto capitalizado, adentrarei em outro campo, da *bios virtual*, no qual através das plataformas de *streamers* produzem conteúdos sobre o que é “ser” favelado, onde gera capital e contribuem para o “mundo das aparências”.

As plataformas de *streamers* são aplicativos (privados) usados para a população produzir “lives”, isto é, apresentarem-se ao vivo. Encontram-se múltiplas variedades de plataformas com distintos objetivos, sendo utilizados como entretenimento, por exemplo, para obtenção de recursos. Neste contexto, determinados grupos – como a “comunidade gamer” – “*streamam*” jogos de vídeo game, *vide Grand Theft Auto V* (GTA V). É possível modificar o jogo GTA V transformando o modo campanha em “jogo on-line”, permitindo a quem joga criar sua própria história ou simular a “vida real”. Assim é conhecido o GTA RP. Comumente é encontrado nas plataformas como *Twitch* pessoas “*streamarem*” esta versão de jogo, simulando a “vida real” com uma comunidade, por exemplo, encarnando a “vida” de um policial militar (PM) ou “traficante de boca de fumo”, construindo um cenário caracterizado como “favela”, recriando o cotidiano e a violência diária.

Assim se apresenta a seguinte argumentação: não basta matar, é preciso absorvê-lo e esquecer/ocultar a origem. O que se extirpa no ódio como *forma social* não é necessariamente a produção da juventude negra, mas “ser” negro.

O ódio tem o poder de se universalizar à medida que gera capital, mas desviando de tal ingenuidade, capital é um pano de fundo objetivo, que tenta ignorar suas matrizes originárias: o surgimento a partir da escravidão europeia que matou milhões do continente africano e americano, além de transformar (violentar) as sociedades autóctones.

“Universalizar”, isto é, colonizar “seres” por uma epistemologia eurocêntrica hegemônica, transparece no termo “universalização”. Para maior compreensão dos efeitos da universalização, a percepção do geógrafo Milton Santos (1921-2001), me parece ser mais adequada neste momento.

A universalização do mundo pode ser constatada nos fatos. Universalização da produção, incluindo a produção agrícola, dos processos produtivos e do *marketing*. Universalização das trocas, universalização do capital e de seu mercado, universalização da mercadoria, dos preços e do dinheiro como mercadoria-padrão, universalização das finanças e das dívidas, universalização do modelo de utilização dos recursos por meio de uma universalização relacional das técnicas, universalização do trabalho, isto é, do mercado do trabalho e do trabalho improdutivo, universalização do ambiente das firmas e das economias, universalização dos gostos, do consumo, da alimentação. Universalização da cultura e dos modelos de vida social, universalização de uma racionalidade a serviço do capital, erigida em moralidade igualmente universalizada, universalidade de uma ideologia mercantil concebida do exterior, universalização do espaço, universalização da sociedade tornada mundial e do homem ameaçado por uma alienação total (Santos, 2014, p. 18).

Conforme pondera Santos (2014), significa a universalização da vida como todo, isto é, a redefinição de “ser” e *espaço/tempo* por modelos intercambiáveis de padronização e engendramentos, ou

numa percepção romantizada, harmonia. Deste modo reverbera em hegemonia ou *forma* hegemônica, um parecer criado pela teleótica, ou na perspectiva de Edgar Morin (2014), um ruído que se destoa do ato originário. Mas esta universalização tem preço: os modelos epistemológicos eurocêntricos são decodificados e remodelados de acordo com o *espaço/tempo* da sociedade, projetando *formas sociais* articuladas entre diferentes epistemologias. Em outras palavras, o ódio como *forma social* ganha articulações do/no/com comum, se “fundindo” entre “ser” brasileiro e “ser” ódio.

É possível articular esta reflexão com os estudos de Abdias Nascimento [1914-2011], (2016), ao dissertar sobre o mito da democracia racial no século XX. Estudos nos quais reflete sobre a falácia da harmoniosidade pregada entre a sociedade brasileira e a posição do “negro”. É sabido que o genocídio/etnocídio (e simultaneamente o ódio) da população negra brasileira ocorrera em “céu aberto”, isto é, explicitamente pelo campo midiático, político-legislativo, social, cultural, dentre outros. No recorte do campo político-legislativo (filosófico, mas que na contemporaneidade se evoca o termo “técnico”) é possível destacar essa universalização como auxiliar no ódio como *forma social*, através dos estudos de Adilson José Moreira (2019, p. 171).

O liberalismo racial brasileiro não está restrito a esse arcabouço de caráter normativo. O princípio da neutralidade ou transcendência racial é parte integrante dessa ideologia que representa o projeto racial específico elaborado pelos grupos raciais dominantes na nossa sociedade. Um dos temas centrais dessa narrativa é a tese de que a sociedade brasileira conseguiu transcender a questão da raça em função de sua miscigenação. Esse processo expressa o fato de que diferenças raciais não possuem relevância no espaço privado, evidência de que elas também são irrelevantes no espaço público. As relações entre negros e brancos na esfera íntima permitiu a criação de uma cultura pública baseada no ideal da assimilação: grupos raciais foram paulatinamente integrados em função de uma moralidade pública baseada na noção de cordialidade. Uma vez que o espaço

privado é a última instância de assimilação de minorias raciais, nossa miscigenação indica que conseguimos transcender a questão da raça. O produto desse processo de assimilação, a população miscigenada, representa então uma ideal moral que comprova nossa cultura de caráter humanista: esse processo tem um processo biológico e também cultural, o que exemplifica um processo de construção de uma cultura de caráter universalista entre nós.

Trata-se de uma miscigenação pela diluição dos traços fenótipos da população negra, mas também de traços ancestrais, da cultura e da moralidade. Se já no século XIX houvera discursos “científicos”, que preponderavam a “moralidade” ou “civildade” como marca incompatível da “biologia” dos africanos e sua diáspora (Santos, 2002), a partir do século XX, surge um outro discurso, de “ser” brasileiro como espécie de superioridade de acordo com os parâmetros sociais do século anterior. Um apagamento histórico, ou romantização do passado já se delineava com os ensaios de Gilberto Freyre [1900 – 1987], (2010).

O ódio como *forma social* vem se abalizando projetivamente de acordo com os interesses da sociedade brasileira, isto é, guiado pela *forma racismo* (Santos Júnior, 2022) vem tentando eliminar a população negra continuamente. Trata-se de um delírio social, ou melhor dizendo, epistemológico de múltiplos vieses. Se o ódio tem pulsões como *forma social*, é possível ponderar na formação dos grupos? Como fica a juventude negra? Estes questionamentos serão debatidos a seguir.

Formação de Grupos e Juventude Negra Brasileira

“Sou meu próprio senhor e fim
Equilibrando ódio e amor, Radio Raheem
O pódio é o terror, faz menor se iludir com os carrão
Sem nem ter como encher os carrinho...”
(Rashid, 2022).

Construir a percepção da potência e possibilidade de “ser” do/no/com “mundo vivido”, requer uma ininterrupta articulação na *forma social*, com a capacidade de encarar os conflitos acerca das outras *formas sociais*. Outra exposição sobre “encarar” gira entorno da abertura existencial mediante as confluências que interagem na constituição do “ser”, contribuindo para a pluriversalidade de existências ou/e *epistemes*. Contudo, o axioma visível na expressão “vencer na vida” carrega dois traços de negação do “Outro” e do ódio como *forma social*: a maximização individualista da vida no qual distorce a constituição do *espaço/tempo*; a desvalorização do “Outro” nos níveis elementares.

Influenciado por diferentes segmentos do globo terrestre, Rashid vem colaborando na disseminação de sua *forma social*, assim como na (auto)percepção e construção de diferentes segmentos da sociedade. Ao se perceber a potência e a possibilidade existencial é concebível elencar tal amplitude de “ser” com um traço ancestral africano e diaspórico: a experimentação (vivência) como prática de *ensino/aprendizagem* para a continuidade dos saberes em comunidade, isto é, abertura para pluralidades de vivências perante um grupo.

O ensinamento tradicional deve estar unido à experiência e integrado à vida, até porque há coisas que não podem ser explicadas, apenas experimentadas e vividas. As atividades humanas contêm sempre um caráter sagrado ou oculto, principalmente as que consistem em atuar sobre a matéria e transformá-la, já que cada coisa é um ser vivo (Lopes; Simas, 2021, p. 46).

Tal afirmação “há coisas que não podem ser explicadas” tem possibilidade para outra interpretação: a linha tênue entre os limiares da constituição da *forma social* e as produções subjetivas que interpões tais *formas* em relação ao grupo. Com este escopo é seguro afirmar, por exemplo, a impossibilidade da experiência (vivência) ser materializada como produto valorativo do sistema político-econômico capitalista, mas somente a partir da

ancestralidade, ou seja, a experiência encarnada no “ser” pela ruptura *espaço/temporal*, se oscilando entre “vivos” e “mortos” acerca do conhecimento da ciência contemporânea, assim produzindo uma percepção indistinguível, habitando o mesmo espaço e tempo.

Formas sociais auxiliam na instituição de múltiplos grupos, simultaneamente que tais grupos constroem suas *formas sociais* afim de preservarem a singularidade grupal e continuidade ancestral (objetiva e/ou subjetivamente). No interior das diversas percepções assim é constituído a sociedade. Indo ao encontro com minha reflexão, Muniz Sodré (1996, p. 59) faz a seguinte separação entre as sociedades tradicionais e “modernas”.

Nas sociedades tradicionais ou arcaicas, essa potência, vontade ou poder interno do sujeito é coletivamente estimulado e cultivado por ritos, expressando-se nas formas institucionais de autoridade pessoal, sabedoria etc., mas também nas formas institucionais de *auctoritas*. Nas sociedades modernas, trata-se da capacidade de afirmação da individualidade autônoma, que permite fundar a liberdade do sujeito. Mas a desigualdade nas possibilidades de exercício desse poder cria relações de dominação, passíveis de converterem-se em objeto de uma noção psíquica onipotente e narcísica.

A singularidade que outrora já foi compreendida como fonte constitutiva na relação do “Eu” com “Outro” para produção de “Si” e postergada em instituições octógonas das sociedades, na contemporaneidade já se atem na universalização do sujeito com a máxima do individualismo “autômato”. Se produz desigualdades na relação de “ser” entre sujeitos, grupos, comunidades, sociedades, enfim... de “ser” pela intensificação axiomática diante do recorte de “ser”: a expressão da “autonomia” /liberdade.

Com base na universalização de “ser” em relação ao ódio debatido noutro tópico, é necessário evidenciar tal articulação como uma singularidade: a máxima da “autonomia” / liberdade projeta a denegação do “Outro” como potência e possibilidade de influenciar

o “Eu”, numa falsa simbolização, estabelecendo um novo significado ao “Eu”, por exemplo, na frase “Sou meu próprio senhor e fim”. Indo na contramão do que aparentemente é expresso pelo Rashid, esta frase é levada até as últimas consequências, sendo “Eu” o controlador da casualidade e demarcador das determinações, daquilo que “vivo e carrego da experiência vivida” (a racionalidade da razão em níveis epistemológicos eurocêntricos).

O ódio como *forma social* denega a abertura existencial, criando impossibilidades de contato acerca do que é “abertura do ser” e produzindo discursos no que se refere o distanciamento da pluriversalidade epistemológica³. As bases do ódio como *forma social* nas articulações sociais, seus desdobramentos podem ser encontrados, por exemplo, no desmantelamento do “Estado” pelos estudos de Milton Santos publicado em 2001.

Afirma-se, também, que a ‘morte do Estado’ melhoraria a vida dos homens e a saúde das empresas, na medida em que permitiria a ampliação da liberdade de produzir, de consumir e de viver. Tal neoliberalismo seria o fundamento da democracia. Observando o funcionamento concreto da sociedade econômica e da sociedade civil, não é difícil constatar que são cada vez em menor número as empresas que se beneficiam desse desmaio do Estado, enquanto a desigualdade entre os indivíduos aumenta (Santos, 2021, p. 55).

Tal pulsão que projeta a “morte do Estado”, refere-se ao monopólio/oligopólio das grandes empresas (nacionais e internacionais) como produtora de “vidas”, isto é, a articulação entre “ser”, “estar” e “sentir” diante de sujeitos afim da “movimentação societária” é deslocado do planeta Terra e transferido para tais empresas e no nível ideário pelo

³ Talvez seja possível afirmar que a “denegação da abertura existencial”, consista em uma metalinguagem, no sentido de que a exclusão da “abertura” surge, à medida que já se tenha o experimentado, (ou esteja experimentando continuamente), ou ainda possa atuar no campo imagético. Porventura, neste raciocínio seja evocado uma imanência das “coisas”.

neoliberalismo⁴. Não se trata apenas de desarticular sujeitos e grupos, mas ressignificá-los, trazendo o deslocamento de “ser” e dos modos de viver ao neoliberalismo.

Reestruturar a potência e possibilidade de “ser” pelas pulsões do ódio como *forma social* gera desigualdades entre pessoas e grupos⁵. Neste horizonte, a violência hegemônica se torna operante, agredindo diferentes grupos (mas também se agredindo). Neste contexto, vale destacar as reflexões de Muniz Sodré (1992, p. 120-121) sobre violência.

A violência desenha-se como recurso frequente no horizonte dessa consciência [consciência racista], porque o outro (objeto da exclusão racial) próximo é percebido como uma ameaça à identidade de grupo grandiosa autoatribuída pela fantasiosa “comunidade branca”. As agressões racistas resultam de uma defesa narcísica dessa suposta identidade. O narcisismo é aí grupal, apoiado na consciência individual, que internaliza a fúria coletiva diante do que considera ameaça à destruição de valores comunitários ou nacionais (religião, cultura, excelência biológica, etc.).

O ódio como *forma social* estipula na produção, uma ação deliberativa de violência que abrange os grupos, mediante métodos específicos de lidar com outras *formas sociais*. A universalização do “ser” significa também produzir meios de manter a hegemonia, no qual os grupos produzem ações de extermínio (como o caso do

⁴ A *bios virtual* é um exemplo para maior compreensão do que está em jogo. Se no “mundo vivido” dispomos do planeta Terra como caminho inicial de articulação que é acessado pelos “seres biológicos”, a *bios virtual*, ou “planeta virtualizado” só é possível a existência mediante a seletividade de grandes empresas que visam a geração do capital.

⁵ Um exemplo válido são os altos índices de roubos, que uma das premissas diz respeito à valorização do objeto em sobreposição a pessoa. “Ter” é “ser”, mas “ser” não significa “ter”. A título de introdução recomendo a pesquisa “Os crimes patrimoniais no Brasil: entre novas e velhas dinâmicas” produzido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em 2022. Link: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/07-anuario-2022-os-crimes-patrimoniais-no-brasil-entre-novas-e-velhas-dinamicas.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

genocídio da juventude negra brasileira). Identidade do “ser”, do grupo, da nação brasileira, se confunde em um aspecto só, criando linhas tênues entre “real” e “irreal”.

Os desdobramentos das ações violentas deliberativas resultam numa formação de consciência. Se a consciência na contemporaneidade significa um recorte complexo da inteligibilidade da “mente” referente à objetividade que torna insignificante a carne/corpo afim de alcançar a máxima da individualização do “ser”, (englobando seus “aspectos” comunicacionais), volta-se aos velhos debates acadêmicos da degradação das *formas* culturais dos grupos “entendido como a simplificação ou redução de complexidades formais em benefício da mercantil, facilitação comunicativa, tudo parece caminhar junto com a velocidade informacional na direção do “mais fácil”, quaisquer que sejam os seus níveis políticos ou morais” (Sodré, 2021, p. 252).

A redução da consciência subjetiva (mas também seria objetiva?) aos aparelhos comunicacionais, desenvolve axiomas ligados a tecnologias que emolduram como único suporte de tecer grupos e “ser” no “mundo vivido”. Não se discorre apenas de não criar potências e possibilidades nas formações de grupos, mas de estimular uma desarticulação da criação e mobilidade entre grupos, isto é, as constantes trocas singulares entre *formas sociais*, produzindo uma consciência (coletiva) de incapacidade organizacional.

O Rap, por exemplo, traz um fluxo *espaço/temporal* ancestral de materiais simbólicos e/ou simbológicos na constituição da consciência (coletiva) que possibilitam a incorporação, por exemplo, da dita “consciência negra” para determinados grupos e auxiliar na mudança da *forma social* (Messias, 2015). Com relação ao ódio como *forma social* carregado em determinados grupos sociais, é possível projetar outras/novas *formas sociais* na juventude negra? A resposta de imediato é sim.

Afrocentricidade como forma social para Juventude Negra Brasileira

A articulação do ódio como *forma social* produz um contato *continuum* com a população negra brasileira nos mais diferentes campos, seja pelas plataformas midiáticas (radio, Tv, podcast, dentre outros), em movimentos políticos, ou propriamente nas relações sociais entre grupos e sujeitos cotidianamente. Aqui advogo que tais detrimientos da composição coletiva a favor da individualidade, vem auxiliando na desestruturação dos traços ancestrais africanos e diaspóricos que podem ser observados na juventude negra: a senhoridade, uma hierarquia social de valorização acerca da vivência das pessoas mais velhas (Petit, 2015).

Em concordância com os tópicos anteriores, tal ódio não se estipula como uma vicissitude determinista na juventude negra, mas também pelo projeto delineado de consumo desenfreado do ódio, que deslegitima as ações realizadas pelo Movimento Negro. Sendo fiel a sua própria dinâmica, o ódio engloba uma retroalimentação desenfreada diferente do amor (Sodré, 2021). Evocar projetos de luta antirracista significa também a possibilidade na modificação do ódio como *forma social* e a dinâmica com a juventude negra.

Em complexidades *espaço/temporais* diferentes, Achille Mbembe (2019), já sinalizava na contemporaneidade, uma “derrocada” das Instituições Estatais, ou melhor dizendo, do questionamento no campo concreto/veracidade produzido pela epistemologia eurocêntrica colonizadora perante as “periferias do mundo”, assim como Abdias Nascimento (2019), na segunda metade do século XX já sinalizava tais percepções similares através da cultura.

É geral o reconhecimento de que a chamada cultura do Ocidente chegou a um ponto visível de impasse que denuncia sua exaustão histórica. Extinguiu-se a vigência funcional e criativa que a caracterizava, seu declínio produziu as tensões na humanidade

contemporânea, e os povos se defrontam e confrontam-se em porções cada vez mais desintegradas e inimigas. O império em decadência aí está, exangue e perplexo, e sua única alternativa são as guerras. Assim, constatamos facilmente que aquelas sociedades mais intrinsecamente ocidentalizadas são as menos capazes de deter o acelerado processo da própria deterioração. Dessa circunstância advém a certeza de que o desempenho de um papel não apenas importante como também urgente, está desafiando o potencial criativo de os povos, nações, homens e mulheres. E nessa etapa dessa trajetória humana, vemos emergir, num certo lugar da terra, um ponto insuspeito, alguma coisa intrigante, talvez um mistério histórico: o fenômeno da cultura de uma área específica, até o momento marginalizada, projetando-se na direção da área de expressão ecumênica (Nascimento, 2019, p. 64-65).

Pode-se pressupor que já na época da criação da organização Frente Negra Brasileira (FNB), na primeira metade do século XX, já surge um questionamento nas estéticas, métodos, articulações, posicionamentos, organizações, instituições e epistemologias acerca do Ocidente, de acordo com os interesses de determinados grupos estruturados. Também é possível lapidar tal ideia em outro discurso: uma crise constituidora do que são as “coisas” (*formas*). Tal lacuna abre oportunidades para grupos marginalizados como a população negra brasileira produzirem outras/novas concepções sobre tais “coisas” (*formas*). Deste modo, pondero através da potência e possibilidade, uma epistemologia do continente africano e diaspórico que englobe tal *forma* na juventude negra: a afrocentricidade.

Afrocentricidade é um conceito desenvolvido por Molefi Keti Asante na década de 1980, que discursa sobre “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos [e diaspóricos] como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p. 93).

Destoando de uma “nova ordem” mundial referente as tecnologias comunicacionais e reprodutivas de diferentes *formas*

sociais errantes no globo terrestre (Sodré, 2021), a afrocentricidade tem como um dos seus aportes constituintes a localização, isto é, uma constituição de “ser” pelos recortes “psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história” (Asante, 2009, p. 96).

Evocar a afrocentricidade como uma *forma social* de reorientação (abertura) existencial, significa compreender a juventude negra de modo significativo nos sentimentos como ódio, isto é, projetar a partir das adversidades vividas, outras concepções de se relacionar com o mundo que estejam orientadas para o coletivo e sua ancestralidade⁶. Não se trata apenas de mudar “Eu”, mas também de mudar “Outro” e “mundo vivido” (entendido como parte dele, mas não quantificável nem qualitativo).

A continuidade existencial, aquilo que traz um significado dos nossos antepassados e reverbera para a sobrevivência de “Nós” no presente (nos “agoras”), é de suma importância para a constituição do ser já que reflete diretamente no pertencimento e da localização do “Eu” no/do/com “mundo vivido”. Deste modo a afrocentricidade resgata a relação do “Mundo” com “Outro”, auxiliando a juventude negra em *formas* de se conectar com a ancestralidade.

Assim assemelha-se tal perspectiva afrocêntrica com a luta dos direitos humanos através da ativista Michelle Alexander (2017), ao debater sobre o encarceramento em massa da população negra estadunidense (mas também “latina”), que se respalda sobre outra percepção nas desigualdades sociais.

Um novo movimento de direitos civis não pode ser organizado em torno das relíquias do sistema de controle anterior se deseja abordar as realidades raciais significativas de nosso tempo. Qualquer movimento de justiça racial, para ser bem-sucedido, precisa desafiar

⁶ Tal projeção nos sentimentos, vai na contramão no que diz respeito ao “embrutecimento dos corpos e mentes” negros no qual Frantz Fanon [1925 – 1961], (2005) reflete no continente africano.

vigorosamente o consenso público que está subjacente ao sistema de controle corrente (Alexander, 2017, p. 309).

Paralelamente, ao contexto brasileiro, compreendendo as complexidades e adversidades da população negra (refletindo diretamente na própria concepção do termo “negro”) no globo terrestre, a juventude negra vem desafiando o ódio como *forma social* partindo do cotidiano, seja com Rashid, um expoente cantor que em suas composições evoca a luta antirracista (influenciado por grupos de outra geração como os Racionais MC’s) ou nas pressões sociais para criação de Dossiês.

A partir de uma percepção afrocêntrica, vê-se a necessidade de a juventude negra buscar novas *formas sociais* que se destoem do ódio, assim caminhando para uma luta antirracista e produtora de potências e possibilidades.

Considerações finais

A sociedade brasileira contemporânea vem produzindo constantemente diferentes *formas sociais* decorrente do contato com as múltiplas singularidades entre “ser” e “grupo” existentes. Neste contato surgem trocas, diálogos e discursos que tentam apaziguar as necessidades e desejos entre sujeitos. Contudo, o ódio como *forma social*, também é uma destas *formas* que vem se reinventando e buscando novos horizontes. Diferentemente de outras *formas sociais* que se constituem na pluriversalidade epistemológica, o ódio tende a se apresentar como início, meio e fim a “si mesmo”.

Se o ódio como *forma social* é constituído por “si mesmo”, o grupo que tecer redes com tal ódio desenvolverá uma espiral retroalimentada por ideias fechadas, isto é, a incapacidade de “aprender” e “interagir” com “outro”. Uma não abertura para o sensível diria Muniz Sodré (2016). Não entrei no aspecto do sensível, pois excederia o texto, mas vale mencionar que nos meandros do ódio como forma social, o afeto é um dos captadores do balizamento entre a dita racionalidade e sensação.

Compreendamos, neste ódio não existe beneficiários, só “seres” que acham estar se beneficiando.

A juventude negra brasileira é só mais um dos múltiplos grupos que sofrem cotidianamente com as pulsões deliberativas do ódio. Produzir então outras/novas *formas sociais* requer contato com o “vivido”, ou melhor dizendo, com a concretude da realidade. Assim é evocado a afrocentricidade como *modus operandi* que reflete a realidade da juventude negra: uma (re)orientação e localização da população africana e diaspórica como produtor de potência e possibilidade seja individual ou coletivamente. A afrocentricidade é só uma das *formas existenciais* que auxilia no reencontro do coletivo e da nossa conexão com a ancestralidade.

Para não me estender utilizo desta citação para sintetizar as reflexões debatidas até então.

Sob a rede gratificante do consumo conspícuo e sob as aparências de uma concentração tecnocultural do diverso ou do múltiplo, o isolamento sensorial é uma espécie de avatar do extremismo individualista, que se exacerba desde fins dos anos de 1970. Parecem confirmar-se velhas suspeitas sociológicas no sentido de que o indivíduo da modernidade atual tende a trocar o ideal da ação deliberada (étnico-política) pelo “comportamento reflexo”, isto é, pela conduta transparente, baseada na mera racionalidade funcional ou no cálculo utilitário dos efeitos, afins à conveniência dos sistemas técnicos, do mercado, mas também de sofisticados adestramentos militares (Sodré, 2021, p. 215).

Referências

ALEXANDER, Michelle. **A nova segregação: racismo e encarceramento em massa.** Trad. Pedro Davoglio. São Paulo: 2017.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93 – 110.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: UFJF, 2005

FREYRE, Gilberto. **O mundo que o português criou**: aspectos das relações sociais e de cultura do Brasil com Portugal e as colônias portuguesas. Prefácio de Vamireh Chacon. São Paulo: É Realizações, 2010.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas**: uma introdução. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MBEMBE, Achille. **Sair da grande noite**: ensaio sobre a África descolonizada. Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MESSIAS, Ivan dos Santos. **Hip-hop**: educação e poder, o rap como instrumento de educação. Salvador: EDUFBA, 2015.

MOREIRA, Adilson José. **Pensando como um negro**: ensaio de hermenêutica jurídica. São Paulo: Editora Contracorrente, 2019.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância Pan-Africanista. 3ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

RASHID, F. Macedo Bellini. Deixai Toda Esperança. In: Rashid. **Movimento Rápido dos Olhos**. Sony Music, 2022. CD 1, faixa 2. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WZwQJ_xDgv0&ab_channel=RashidOficial. Acesso em: 21 jan. 2022.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: Pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral, contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro**: Um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 32ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. Milton Santos em colaboração com Denise Elias. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS JÚNIOR, Marcos Borges dos. Reflexões das formas para uma concepção educacional e escolar antirracista e afrocentrada: Sociedade, cultura e forma racismo. **Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, [S. l.], v. 5, n. 13, p. 45–67, 2022. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/18626>. Acesso em: 21 jan. 2023.

SENADO FEDERAL. **CPI do assassinato de jovens**: relatório final. Brasília – DF, 2016.

SODRÉ, Muniz. **A sociedade incivil**: mídia, liberalismo e finanças. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. 2ª ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a cultura**: a comunicação e seus produtos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1996.

SODRÉ, Muniz. **O social irradiado**: violência urbana, neogrotesco e mídia. São Paulo: Cortez, 1992.

AFROFUTURISMO E JUVENTUDES

Breno Felipe de Araujo de Oliveira Gomes
Sylvia Helena de Carvalho Arcuri

“O tempo é o ar, o gás, o espaço vazio.
Não trabalho com a inteligência e nem com o
pensamento, mas também não uso a ignorância”.
(Stela do Patrocínio)¹

O *afrofuturo* é aqui e agora, pois não existe mais a possibilidade de pensarmos e lermos os corpos negros, nossas filosofias, fazeres, culturas e reflexões fora do presente, pensar futuro está muito distante, as nossas prioridades estão nesse tempo, embora tenham nos deixado de fora das histórias, das estórias, dos movimentos, das ações sociopolíticas, das pontes, nos colocando como figurantes quando, na verdade somos protagonistas, desde da chegada dos negros e negras escravizadas a este país.

O *afropresente* é o futuro que se constrói. Mesmo que a sociedade hegemônica não esteja preparada, vai ter que entender e lidar com nossos afetos, com nossas cosmologias, com nossas intelectualidades, com nossas artes, com nossos saberes, com nossas juventudes, com as nossas Áfricas e Américas, porque já metemos os pés nas portas e não vamos mais retirá-los.

Abrimos um parêntesis para esclarecer dois pontos: primeiro, que sempre pensaremos no plural, como nós, pela obviedade de sermos dois escrevendo esse artigo e, logo, por não termos uma única verdade, fato que descende da nossa oralidade, dos nossos saberes acumulados e trazidos pelos nossos ancestrais que atravessaram, obrigados, amarrados, de maneira covarde, essa

¹ Texto extraído do documentário de Marcio de Andrade, *Stela do Patrocínio: a mulher que falava coisas*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gAWuMgmFR0o/>. Acesso em: 20/07/2023.

calunga grande que recebeu o nome de oceano atlântico. O segundo ponto é a nossa abordagem da palavra cultura que pensamos junto com Stuart Hall, quando apresenta o termo, no seu livro, *Da diáspora: Identidade e mediações culturais*, dizendo que: “a conotação do termo cultura com o domínio das ‘ideias’; a segunda ênfase é mais deliberadamente antropológica e enfatiza o aspecto de ‘cultura’ que se refere às práticas sociais” (2003, p.136). Portanto, quando escrevemos, o fazemos com todas as referências dos que nos afetam e nos atravessam assumidamente ou não; falamos com nossos ancestrais e seus ensinamentos, falamos com as referências do que lemos e o que ouvimos nas academias e nas encruzilhadas que “nos apontam múltiplos caminhos, outras possibilidades” (Rufino, 2019, p.13), por um pensamento político de saberes fronteiraços, marginais, das dobras na linguagem com aspirações menos totalitárias e mais pluriversal.

Embora saibamos que o afrofuturismo traz a tecnologia como uma das suas características e de ter sido um conceito criado em 1994, como um grande guarda-chuva, pelo intelectual estadunidense Mark Dery, mostrado como um movimento de (re)apresentação das culturas negras, (e, aqui, pensando o sufixo “ismo” tal qual é indicado nas manifestações e estéticas artísticas: literatura, moda, cinema, música), entendemos que ele ultrapassa e transcende esses espaços, pois também é: identidades, carinhos, amores, disputas e, sobretudo, clareza ligados sempre às histórias e à cultura da população negra seja em África ou nas diásporas africanas. Por que clareza? Uns não de perguntar. Porque sempre foi muito claro, para nós, nossa potência de fazer cultura, de pensar o mundo e traçar nossas relações, ainda que tentassem nos apagar, nos silenciar. A nossa caminhada sociocultural e econômica vem de longe, vem de outras esferas incompreendidas pelo *status quo*. Mesmo amarrados, açoitados e calados, dizíamos e criávamos campos de resistências em nossas almas, em nossos corpos e pelos caminhos que eles cruzaram até chegar o momento de pseudoliberalidade. As nossas utopias foram interrompidas no momento em que começou o tráfico de negros para outros

continentes e por causa desse fato, inventamos uma vida para que pudéssemos existir no devir de nós mesmo e da sociedade, as senzalas e os Quilombos já nasceram como espaços afrofuturistas.

Além da rotina de tortura e exploração de todas as formas imagináveis e inimagináveis, o esforço dos escravagistas (o Estado brasileiro desde o seu princípio) em tornar a condição do sujeito negro avesso a humanidade, sem direitos e dignidades; projeto que perdura até os dias de hoje, a população negra escravizada produzia subjetividade há todo instante. "os negros, esses seres capturados por outros, conseguiram articular uma linguagem própria, reivindicando o estatuto de sujeitos plenos do mundo vivo" (Mbembe, 2018, p.14). Esse grupo é apontado desde teóricos como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque, entre outros, como parte fundamental da composição do que entendemos como brasileiro, produziu, a despeito de uma elite branca normativa que fomentava a segregação, resistências por uma pujança de séculos, (poderíamos dizer milénios?), produção de conhecimento e partilha. O intelectual Abdias do Nascimento em seu documento número 7, *De uma militância Pan-africanista: O quilombismo*, aponta a empreitada do professor senegalês Cheikh Anta Diop de trazer ao conhecimento da comunidade internacional, a história do Egito negro como a história da origem da civilização ocidental. Ponto de partida, muitas vezes, abordado entre os historiadores brancos ocidentais, mas nunca associado por eles a uma produção e história africana negra até então.

As afirmações de Diop se baseiam em rigorosa pesquisa, em rigoroso exame e rigorosa conclusão, não deixando margem a dúvida ou discussões. E isso longe de pretender aquele dogmatismo que sempre caracteriza as certezas "científicas" do mundo ocidental. O que Diop fez foi simplesmente derrubar as estruturas supostamente definitivas do conhecimento "universal" no que respeita à antiguidade egípcia e grega. Gostem ou não, os ocidentais têm de tragar verdades como esta: 'quatro séculos antes da publicação de *A Mentalidade Primitiva*, de Levy-Bruhl, a África negra muçulmana comentava a lógica formal Aristóteles (que ele plagiou de Egito

negro) e demonstrava-se especialista em dialética’ (Nascimento, 2019, p. 275-276).

Este estudo e essas conclusões nos afirmam que os povos que viviam nos territórios do continente africano são dotados de complexidades e de diálogos, com o presente do mundo, muito além do que a empreitada moderna capitalista da racialização que chancelou a coisificação de pessoas e fomentou o tráfico transatlântico. Tais colocações nos sugerem que salvo a complexidade desses povos frente a ideia de unidade, um africano que vivia no Egito certamente era diferente em termos culturais do africano que vivia no sul do continente, as populações escravizadas traziam consigo muito mais do que os traficantes de pessoas puderam supor. O resultado são culturas diaspóricas que entre a tradição (essa egípcia uma das mais elevadas erudição ou da oralidade dos nossos ancestrais mais próximos) e as possíveis traduções se fomenta e se recria diariamente produzindo forças de resistências contra o substrato da condição colonial nas cidades que ainda não foram feitas para nós, pensadas por nós, mas que habitamos à revelia.

Pensar afrofuturismo e juventudes já foi mais desafiante, pois, hoje, temos uma juventude que assumi sua estética, sua moda, seus saberes e sabores, como um “renascimento cultural africano”². Quem venham outros como: Zózimo Bulbul, Fela Kuti, Januário Garcia, Arthur Bispo do Rosário, Estamira, Carolina Maria de Jesus, Maria Firmino dos Reis, Esperança Garcia, Elza Soares, Stela do Patrocínio, Sun Ra, Gilberto Gil e os Panteões de Orixás, porque as juventudes negras estão trazendo, fazendo e contando suas histórias e as retirando das raízes dos seus Baobás.

Contar nossas histórias é criar memórias e produzir narrativas diante da sombra do passado e do turvo presente. A autora Saidiya

² Fala de Morena Mariah, criadora de conteúdo @faleafrofuturo, durante o Programa Conexão – O movimento Afrofuturista – Canal Futura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VsVjjGijcMI&t=729s>

Hartman³, em seu texto, *Vênus em dois atos*, nos fala sobre a dificuldade de relatar o passado quando é este um passado sem registro, se não pelos obituários, quando havia, se não por relatos de cronistas tendenciosos, se não, por um imaginário que se supõe. A autora levanta questões como seria possível "reescrever a crônica de uma morte prevista e antecipada como uma biografia coletiva de sujeitos mortos, como uma contra-História do humano, como prática da liberdade?" (2021; p. 105-126). Em interpretação livre poderíamos fazer outra pergunta: como inventar algo palatável aos nossos olhos leitores diante do horror incomensurável da escravidão?

Apesar destes muitos *apagamentos*, hoje sabemos da contribuição contundente que a população escravizada teve em todos os segmentos das sociedades modernas da expansão territorial do ocidente ao racismo subalternizante dos dias atuais. O escravismo racial e o desenvolvimento capitalista, em boa parte da empreitada moderna, foram mantenedores um do outro, fazendo com que o progresso passasse fundamentalmente pela exploração de mãos negras sem a qual não seria possível muitas coisas. Mas, na dinâmica social, não seria possível que uma classe inteira de trabalhadores escravizados não contribuísse em outras áreas da sociedade que não nos campos de café, cana de açúcar ou algodão. Por maior esforço que se fizesse em reduzir os escravizados a não humanidade, foi impossível e é prova, mais uma vez, da violência cometida. O afrofuturismo como manifestação dessa pujança foi muito determinante para movimentos que vemos hoje em dia, uma vertente artística que produziu e produz outras perspectivas de presente e de futuro dentro da força simbólica e material da ancestralidade. Um dos

³Saidiya Hatman é autora da obra intitulada *Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão*, onde produz uma narrativa sobre a história da escravidão seguindo o percurso que teria feito centenas de pessoas escravizadas desde o interior do país de origem, Gana, ao atlântico dos percursos dos navios tumbeiros. Em, *Vênus em dois anos*, texto mencionado aqui, a autora busca problematizar o que foi e tem sido sua empreitada intelectual de contar tais histórias.

artistas de maior expressão dentro deste movimento, que ocorreu na segunda metade do século XX, de origem já mencionada no texto, Sun Ra que dentro da sua linguagem fazia referência direta ao Egito antigo, como uma forma de reivindicar essa cultura e colocá-la, em perspectiva, para novos horizontes. E vamos além, quando refletimos sobre as influências afrofuturistas do presente, pensamos Afrika Bambataaa e também racionais MC's: quando cantam, *Da ponte pra cá*⁴, dizendo: "ver minha coroa onde eu sempre quis pôr/ de turbante, chofer, uma madame nagô/ sofrer pra quê mais, se o mundo jaz do maligno?" Estão ou não falando das mesmas questões? O "empoderamento" da juventude preta de agora é o afrofuturismo aqui e agora.

No filme de Lázaro Ramos, *Medida Provisória*⁵, o cenário parece uma distopia, talvez futurista da região portuária do Rio de Janeiro gentrificada, desapropriada, por um suposto projeto de cidade que aparentemente aconteceu. Dentro do panorama da ficção, as coisas que ele trata, os dilemas e os episódios de racismo que o filme traz são tão comuns na atualidade. Em um movimento contrário ao de lidar com a eugenia, premissa do filme, como algo absurdo, o filme expõe o que na verdade é o cotidiano banalizado dos corpos pretos. Entre o passado, presente e futuro, muitas coisas se confundem até mesmo, a melanina acentuada. Hoje, podemos pensar em inúmeros lugares onde a representatividade está sendo colocada em pauta. Para além da outorga das autoridades patriarcalistas brancas hegemônicas, nós conquistamos espaços. Contudo, os jovens negros ainda são os mais assassinados no Brasil, as estatísticas do feminicídio indicam que mulheres pretas são as maiores vítimas, o número de homens e mulheres negras na política ainda é pouco, dado o quantitativo populacional. Pensar afrofuturismo na

⁴ Música composta por Pedro Paulo Soares Pereira, mais conhecido por Mano Brown, rapper e compositor integrante do grupo Racionais MC's. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xe8DN92jtbg>

⁵ Trailer do filme Medida provisória. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f0uND6Lx5ZE>

perspectiva de passado e futuro pode significar pensar a (re)apresentação no presente.

Mas por que colocamos o futuro como *afropresente*? Pensamos, pensamos e repensamos e não chegamos a uma conclusão definitiva, pois refletimos sob a esteira do processo, mas podemos arriscar, tentando uma resposta indefinida, mas plausível: porque compreendemos o futuro como algo ainda distante, o que nos coloca mais uma vez fora das cenas socioculturais, econômicas, filosóficas do presente, deixando nas entrelinhas que ainda não podemos falar, nos expressar, ter uma posição de enfrentamento, nos dizendo que as questões que envolvem a população negra deve ficar para depois e por isso de fora, definitivamente, de todas as pautas socioeconômicas e políticas e vale lembrar que existimos, não só reexistimos ou resistimos.

A palavra afrofuturismo nos coloca diante de uma encruzilhada, por aqui fazemos uma digressão para trazer mais uma reflexão. O sufixo afro e a palavra futuro pensadas separadamente, nos coloca em um plano e as palavras juntas afrofuturo sob nossa perspectiva, ao mesmo tempo que engrandece as nossas causas, as esvazia e deixa de ter um sentido de força atual, parece que só existiremos ali, no futuro e se nos deixarem. A sensação é que nos empurram para uma outra caixa, a de sermos artistas, intelectuais, economistas afrofuturistas, não, três vezes não, somos *afropresentes*. Embora respeitemos e saibamos da força que traz um movimento coletivo, nos aprisionar em moldes não é interessante e favorece a quem? Entendemos a palavra como espaço de poder, por isso nosso poder é e tem que ser agora, não lá adiante. Cunhamos esse conceito a partir de um pensamento de Sun Ra quando afirma que: “Em algum lugar distante: há anos luz no espaço. Eu esperarei você. Onde pés humanos nunca pisaram. Onde os olhos humanos nunca viram. Eu construirei um mundo de sonhos abstratos. E esperarei você”⁶

⁶ Epígrafe presente no e-book, *Coletânea Afrofuturismo*, organizado por Junno Sena. 2018.

Não queremos espera e apenas desejos abstratos, queremos realizar sonhos, mesmo que soe como utopias e sonhamos desde que chegamos, de onde viemos, nossas potencialidades são assinaturas presentes, construídas no passado e apontadas para o futuro. Como o termo, afrofuturismo, está em disputa, o que é legítimo, esse nosso deslocamento para os tempos atuais, nos faz evocar o entendimento do que seja afro, na verdade “afros”, lendo e pesquisando os artigos do professor Renato Noguera, no livro *Sambo, logo penso, trago*, para o nosso artigo, algumas de suas reflexões sobre o que é afro para nós, dentro desse encadear de pensamentos:

A filosofia afroperspectivista define a comunidade/sociedade nos termos da cosmopolítica bantu: comunidade é formada pelas pessoas que estão **presentes (vivas), pelas que estão para nascer (gerações futuras/futuridade) e pelas que já morreram (ancestrais/ancestralidade)** (Noguera; 2015; p.44, grifos nossos).

Nesse fragmento, destacamos a colocação de Noguera pela ordem que apresenta o seu pensamento, começando com o presente e voltando ao passado. Esse é mais um motivo de pensar o *afropresente* como uma amálgama temporal, onde tudo fica misturado no aqui e no agora, a temporalidade rompe o sentido de tempo definido e alarga a ideia que o nosso tempo é mistura ao mesmo tempo que é presença e ausência.

Não podemos esquecer o que passamos, nem pensar o que vamos passar e encontrar ali adiante, mas o que temos certeza é desse futuro do presente que vivemos, nosso *afropresente* moldado em dores, mas também em amores, religiosidades e descobertas científicas nunca imaginadas, mesmo as mais pequenas técnicas, como por exemplo, a luz da vela acesa para acessarmos outros espaços, para travarmos diálogos com nossos ancestrais (tecnologia pura e simples) ou, as garrafadas, as rezas de benzer e os banhos de ervas que as nossas religiões promovem, desde o Brasil colonial, para limpar e proteger nossos corpos, como se escudo fossem,

também apresentam tecnologias elaboradas ainda que pareçam simples e rústicas. No seu livro, *Umbandas: uma história do Brasil*, Luiz Antonio Simas dedica um capítulo às tecnologias ancestrais (bolsas de mandigas e patuás), dizendo: “as feitura das bolsas de mandiga estão inseridas no amplo complexo de tecnologias de cura que visam o fechamento dos corpos” (Simas, 2022, p. 54).

Por isso, com e a partir dessas reflexões chegamos a um outro pensamento de Nogueira que dialoga com o que trazemos aqui como *afropresente*, diz Nogueira:

A filosofia afroperspectivista não toma o prefixo “afro” somente como uma qualidade continental; estamos diante de um quesito existencial, político, estético e que nada tem de essencialista ou metafísico (Nogueira, 2015, p.45).

Por que Nogueira afirma que não tem nada de metafísico? Simples, porque não precisamos provar nada, a nossa ligação com o astral, as forças essenciais são ontológicas, já as recebemos como marca, sem questionarmos, não temos dúvida dessa ligação das nossas tecnologias com a nossa cosmologia e cosmogonia. Não discutimos, apenas aceitamos porque acreditamos e o que queremos afirmar, partindo dos nossos saberes, usando nossas tecnologias no *afropresente*, é a nossa existência política, social, econômica, inovadora e estética.

Para concluir o nosso diálogo com Nogueira trazemos mais duas atribuições de afro, ele aponta:

Afroperspectividade define o tempo dentro do itan [verso] ioruba que diz: “Bara matou um pássaro ontem com a pedra que arremessou hoje”. O tempo não é evolutivo, tampouco se contrai ou pode ser tomado como um círculo ou uma linha reta; mais, de modo simples diz que o passado definido pelo presente e o futuro é um conjunto e encruzilhadas, isto é, destinos (odu) (Nogueira, 2015; p. 45-46.)

Essa afirmação de Nogueira corrobora com nosso pensamento e auxilia ampliar o nosso conceito de *afropresente*, pois a ideia de

temporalidade ultrapassa o “futuro” e o sufixo “ismo”, nos levando até as encruzilhadas temporais simbólicas que cruzam nossos pensamentos, corpos e saberes, todos dentro do arremesso que é realizado hoje.

Dois eixos para entendermos o *afropresente* como caminho para educação antirracista: a arte e a palavra como arte

Começamos essa seção com uma provocação: qual seria a linha que costura as histórias, as estórias, as estéticas e os falatórios de Stela do Patrocínio, Sun Ra, Januário Garcia, Arthur Bispo do Rosário, Fela Kuti, Estamira, Carolina Maria de Jesus, etc., com as de Xênia França, Cyrus Kabiru, Fábio Kabral, Ale Santos, Lu Ain-Zaila, Jonathan Ferr, Maxwell Alexandre, Ierê Ferreira entre outros, pela diáspora africana?

Pensamos que, além das tecnologias ajustadas a cada um deles, a estética sacroprofana presente nos corpos, nas indumentárias, nas ideias, nas imagens, nas telas e nas palavras apresentam-se como espaços de exposição que caminham por espacialidades interditas, ou permitidas a alguns, espaços como os lixões, as esquinas, palcos periféricos e hospitais psiquiátricos. Corpos, estes, que também contam suas narrativas interditas pela condição racial, social, política, econômica e identitária.

O falatório de Stela do Patrocínio era a tecnologia que ela dispunha quando ficou trancada, por décadas, até ser enterrada como indigente, dentro do Instituto Psiquiátrico - Colônia Juliano Moreira. Falar, falar e falar era a técnica que ela usava para não permitir que a instrumentalidade da psiquiatria a deixasse “louca”. O seu falatório era sua proteção, seu porto seguro dentro da instituição, portanto a tecnologia que ela dispunha e que, de algum modo, usou a seu favor.

Arthur Bispo do Rosário era detentor de uma técnica que virou sua tecnologia de fala, os bordados nos seus “mantospalavras” que tinham vida própria que já eram o *afropresente* impresso na estética que se movimentava pelos espaços, já que os usava para mostrar a

sua arte em palavra, mas também era e é a sua indignação como metáfora. Alegoria plasmada no visível, no residual que aplica nas outras peças que desenvolveu ao longo da sua vida dentro de um espaço que o privava de ser quem realmente era. A potência de sua obra está nesse grito por liberdade, mesmo que presa e afastada dos museus, das galerias de arte. Os parangolés⁷, de Hélio Oiticica, foram apresentados para o mundo (não que não tenham sido importantes), enquanto a potência dos “mantospalavras”, de Bispo do Rosário, ficou restrita ao espaço de confinamento, da ausência. Que diferença gritante há entre os dois? Mesmo não precisando ser respondida, todos sabemos a resposta, a cor de suas peles. Sabemos que, hoje, acervo de Bispo do Rosário se encontra no museu que recebeu seu nome, mas ainda é pouco para peças que vêm de outro lugar, não vem só do seu autor ou da sua obra em si, mas da *poesis* inscrita nas suas obras de artes que provoca desconfortos em muitos que não estão preparados para o *afropresente* desse artista único que transita fora do racional e habita uma *afectoesfera*⁸ ancestral encharcada de sensações, sentimentos e lembranças coletivas. *Afectoesfera* pensada a partir do termo apresentado por Wallace Lopes da Silva que diz:

O termo atmosfera, ao longo da literatura, recebeu uma ambivalência de significações por diversas áreas do conhecimento. Esse termo é utilizado com propriedade em Física. Em nosso caso, estamos ressignificando-o de modo poético para lermos o teatro histórico cheio de imprecisões. Nesse sentido, AFECTOESFERA seria a multiplicidade e camadas de tempos dissonantes, que que a ideia de passado evocada pela necessidade de brechas do presente. Ou seja, todo indivíduo carrega sua AFECTOESFERA – sua atmosfera dos intensos afetos. A memória de alguma maneira só eterniza o que a mesma ama (Silva, 2014, p.111).

⁷ Indumentária, conjunto de mantos criados por Hélio Oiticica, onde a pessoa se torna a própria obra de arte quando os usa.

⁸ Termo cunhado por Wallace Lopes Silva na sua dissertação de mestrado – “*Praças negras*”: território e fronteiras nas margens da “pequena África” de Tia Ciata (1890-1930).

O falatório de Stela, o *Quarto de despejo* de Carolina Maria de Jesus, os “mantospalavras” de Arthur Bispo do Rosário, as fotos de Januário Garcia e as denúncias escritas por Lima Barreto transcendem a forma de arte e nos “afeta” com afeto que nos transporta para outras “esferas” de compreensão de mundo e de ser no mundo, e/ou nos transforma nas diversas camadas do que somos, ou entendermos ser e o que estamos fazendo ou entendendo realizar neste mundo e tempo presentes ou nos diversos espaços de afeto que suas artes nos levam e nos apresentam uma tecnologia lúdica, alucinatória, vibrante e pouco entendida como tal, proporcionando a esses artistas apresentarem suas alegrias e dores nas festas dos seus confinamentos, seja ele físico ou nas lentes de uma câmera fotográfica. Tudo isso, nos leva e nos faz deparar com a nossas intimidades e com o mais íntimo desses artistas que produziram, no momento de “loucura” (ou seria lucidez?), a própria arte como diversas formas de si, deixando que o outro perceba também as suas próprias formas de si, despertando o que é humano *afropresente* nos espaços passado e futuros.

Por isso, nós “afroafectostocados” transcendemos o tempo e a matéria e nos juntamos as nossas divindades metafísicas, ampliamos a dimensão de sermos negros e negras para dizermos somos “*afropresença*” constante em todos os âmbitos que possam existir na sociedade e vamos falar, escrever, fotografar, produzir e desenvolver espaços de escuta, de enfrentamento até que a supremacia branca entenda, de uma vez por todas, que existimos no seu presente e ela que de conta de sua insatisfação. As palavras de Wallace Lopes nos soam como síntese daquilo que discorreremos até o momento e nos ajuda a ampliar o entendimento do nosso *afropresente* contido nas obras dos artistas mencionados, quando ele afirma que:

Os homens da Antiguidade não falavam do passado, eles evocam um nevoeiro histórico para criar as sombras da vida. Tais sombras margeiam veredas do presente. As coisas, de alguma maneira, possuem uma atmosfera de passado. O teatro do passado evoca reis,

sábios, bruxos, magos e escravos para montagem de uma AFETOESFERA (dimensão e territórios dos afectos da vida). Ao fabricar uma rachadura no cristal do tempo qualquer sussurro pode gerar uma pororoca, um tumulto e zumbidos que assombram a segurança do homem contemporâneo (Silva, 2014, p. 111).

Os artistas aqui citados trazem e revelam um modo de vida simbólico/afetivo muito complexo que ultrapassa o que vemos estampado ou impresso nos seus corpos, objetos e palavras; eles acionam a metáfora, poderia ser também a alegoria, que habita o nosso pensamento coletivo cosmológico, o que pode ser difícil de compreender e muitas vezes aceitar. Por isso, é importante que esse panteão de artistas, junto com os novos artistas *afropresentes*, sejam apresentados nas escolas para que, a partir deles, a educação antirracista seja promovida com outro olhar, durante todo o ano letivo, cumprindo o que está estabelecido na Lei: 10.639/2003, citamos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.⁹

Da teoria à prática na escola

Durante o primeiro ano de pandemia (2020), alguns professores de disciplinas diferentes – Língua Portuguesa, Física, Espanhol e Filosofia – do Colégio Estadual Erich Walter Heine¹⁰, nos juntamos para desenvolver com os alunos um projeto de escrita. A ideia partiu

⁹ Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm/.

¹⁰ O Colégio Erich Walter Heine está localizado no bairro de Santa Cruz, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro.

do professor de Física, André Oliveira¹¹, que propôs que o projeto fosse de escrita de contos cujo tema abordasse uma tecnologia aliada a histórias de negros, com sua cosmologia, história e cultura, uma escrita afrofuturista. Para provocar e despertar o interesse dos alunos, apresentamos os artistas aqui mencionados, os do passado e os do presente; realizamos rodas de conversas on-line onde lemos textos de Fábio Kabral e de Lu Ain-Zaila, além de promover um *Webnário* intitulado: Ficção científica, *cyberpunk* e afrofuturismo¹², com escritores que escrevem sob esses gêneros.

Dessa prática, saíram nove contos que abordavam os aspectos propostos. Logo após escritos, os contos passavam pelos professores e cada um, dentro de sua área, dava o retorno devido. Esse é ainda um projeto que está em andamento, pois pensamos em publicar um livro com as histórias apresentadas, gostaríamos de compartilhar um conto para ser lido aqui, mas o espaço é restrito, por isso deixamos os fragmentos de um deles. O conto se chama “Aruanda” e foi escrito por três alunos do 3º ano do colégio:

[...] Aruanda está situada no sul do continente africano, é uma nação muito unida, pelo menos é assim que o mundo a vê, porém bastante pobre. O Rei Xangô fez uma declaração à ONU em que ficou feliz com a contribuição dos países europeus para a cura de uma doença no leste da África e disse que a partir daquele momento, contribuiria para outros fins da saúde. Logo depois do regresso desta viagem, com o seu filho Frank, e já nas suas terras, o rei começou a passar mal e, depois de dias internado, faleceu. [...]

[...] Max ouviu atentamente os dois e saiu correndo para o laboratório a procura do vírus e não desistiria até encontrá-lo. Conseguiu e fugiu sem deixar rastros.

¹¹ Professor de Física do Colégio Estadual Erich Walter Heine e FEUC. Doutorando em engenharia da defesa - IMERJ

¹² O *webnário* foi realizado no dia 17 de junho de 2020 e pode ser visto no Canal Eventos Feuc. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iNnBTen3TE8&t=1891s>

A notícia da sua fuga chega logo às dependências da casa real, e muito preocupada com os acontecimentos, Iara diz a Frank e Ogum que pode ajudar nas buscas.

Ogum é general da guarda real do reino de Aruanda

- Eu desenvolvi um dispositivo da Skynet que pode encontrar qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo.

- Iara, você tem a minha permissão para acioná-lo e procurar o fugitivo do reino. [...]

[...] Foi uma luta épica até que Max errou um golpe e Frank o acertou com o machado que herdara do seu Pai Xangô

- Eu lhe avisei Max, poderíamos resolver isso de outro jeito, mas você não quis, você nunca me escutou.

- Só queria fazer o que eu achava certo.

- Ainda podemos consertá-lo, nosso reino tem recursos que podem te deixar vivo, irmão.

- E depois ser preso? Não, me faça um favor.

- Fale, irmão.

- Jogue-me no oceano com nossa mãe Yemanjá e todos os nossos antepassados que pularam dos navios, porque sabiam que a morte era melhor do que a escravidão.

Max morreu nos braços de Frank que estava aos prantos por ter matado seu irmão pelo bem de Aruanda. Frank fechou Eteon e seu exército foi condenado a prisão por traição.

Depois de curada, Iara desenvolveu um antídoto que foi distribuído para o povo de Aruanda, já que Max tinha conseguido liberar o vírus e o povo havia sido infectado.

No salão do Reino, Frank reuniu os anciãos, Iara e Ogum para dizer que abriria as portas de Aruanda.

- Meu pai sem dúvida foi o maior Rei que está nação pode presenciar, nunca chegarei a seus pés, mas irei fazer o possível para me tornar um bom Rei e é por isso que eu tomei uma decisão. Irei abrir Aruanda para o mundo. [...]

Depois da realização desse projeto, conseguimos perceber, mais de perto, o nosso *afropresente*, o período pandêmico, nos fez enxergar a necessidade de ser aqui e agora, pois paramos e fizemos a seguinte pergunta: será que estaremos vivos amanhã ou na

próxima semana? Tudo estava suspenso, envolto em nuvens de incertezas, mas ao mesmo tempo estávamos gratos por ter atingido as *afectoesferas* dos adolescentes e professores que estavam conosco naquele momento pensando arte, podemos arriscar e dizer que a arte nos salvou, nos livrou da depressão e não foi uma arte qualquer, foi a arte produzida por artistas negros que pensaram e pensam a nossa existência no presente e que, de algum modo, afetou e provocou nossos estudantes, também negros, a contar suas histórias ficcionais ao mesmo tempo que nos diziam que estavam presentes embora a sociedade os quisesse calar.

Vamos falar daquilo que nos comove e proporciona esperança, nesse momento, o termo *afrofuturo* não está para os anos futuros, ele é para os anos de agora e não está em outra galáxia, em outros mundos pensados como distópicos, ele está aqui, nas nossas esquinas, nas nossas favelas, nos nossos quilombos, nos nossos afetos, nos nossos corpos, nos nossos olhares e sobretudo, no nosso falatório. Não queremos mais estar no final da fila, já não podemos esperar, porque temos um senso de urgência e precisamos ver com os nossos próprios olhos os nossos desejos materializados. Futuro para quem? Para muitos de nós, jovens assassinados ou os que ficam fora de política pública de saúde, esperando que a fila ande, o futuro nunca chega, é ceifado sem dó e nem piedade. O que pretendemos é que o nosso futuro se dê, se realize no presente, sendo *afropresente* coletivo.

Referências

ANDRADE, Márcio de. **Stela do Patrocínio**: a mulher que falava coisas. YouTube, 23/09/2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gAWuMgmFROo/>.

BRASIL. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura

Afro-Brasileira", e dá outras providências. DF: Diário Oficial da União, 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HARTMAN, Saidiya. Vênus em dois atos. In: BARZAGHI, Clara *et al.* (org). **Pensamento negro radical: antologia de ensaios**. São Paulo: Crocodilo; São Paulo, 2021, p.105-126.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo, 2018.

MEDIDA PROVISÓRIA. Direção: Lázaro Ramos. Produção de Lereby Produções e Lata Filmes. Brasil: Elo Company e H2O Films, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NOGUERA, Renato. Sambando para não sambar afroperspectivas filosóficas sobre musicalidade do samba e a origem da filosofia. In: SILVA, Wallace Lopes (org). **Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba**. 1.ed. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015, p.31-56.

PEREIRA, Pedro Paulo Soares. Da ponte pra cá. In: Nada Como um dia após o outro. MC's, Racionais. **Nada como um dia após o outro**.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula editora, 2019.

SUN, Ra. Epígrafe. In: SENA, Juno. **Coletânea Afrofuturismo**. eBook Kindle. reCORTE, 2018.

SILVA, Wallace Lopes. **"Praças negras": território e fronteiras nas margens da "pequena África" de Tia Ciata (1890-1930)**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais) - Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET, Rio de Janeiro, 2014, p. 111. Disponível em: http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/26_Wallace%20Lopes%20Silva.pdf/.

SIMAS, Luiz Antonio. **Umbandas: uma história do Brasil**. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS: VOZES DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA DE INTERNAÇÃO EM UNIDADE SOCIOEDUCATIVA FEMININA DO RIO DE JANEIRO

Sandra Maciel
Jimena de Garay Hernández
Graciela Fátima de Moraes

Introdução

Adolescentes em situação de privação de liberdade têm trajetórias educacionais muito plurais, porém, a exclusão e a violência escolar aparecem como pontos em comum no percurso de muitas/os dessas e desses jovens. Compreender esses percursos a partir da perspectiva de adolescentes privadas/os de liberdade é o objetivo desse estudo, que analisa parte dos resultados provindos da pesquisa “Escolarização de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade no estado do Rio de Janeiro”.

A realização da pesquisa é parte dos encaminhamentos surgidos da elaboração da Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro número 374 de 2019, que estabelece normas para regulamentar a matrícula e a permanência de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro. Foi composta uma equipe interinstitucional de pesquisa - UERJ, UFF, PUC, DEGASE, UNIGAMA -, que busca compreender o processo de escolarização dos/as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade no estado do Rio de Janeiro.

A pesquisa, de cunho qualitativo, começou o trabalho de campo em 2021 e pretende mapear perspectivas de adolescentes, docentes e gestores das escolas que se encontram dentro das sete unidades de internação do Departamento Geral de Ações

Socioeducativas (DEGASE), bem como de equipes técnicas, de segurança e de gestão das unidades socioeducativas de privação de liberdade. Diante desse amplo universo de pesquisa, neste texto vamos focar nas onze entrevistas realizadas em 2021, com adolescentes que se encontravam naquele momento cumprindo medida de internação na única unidade feminina do estado do Rio de Janeiro, grupo composto por mulheres cis e homens trans.

A metodologia de pesquisa provém de um diálogo entre a etnografia (Mattos; Fontoura, 2009) e a cartografia psicossocial (Tedesco; Sale; Caliman, 2013), e usa como técnica de produção de dados entrevistas semiestruturadas. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ sob o número CAE 22913319.4.0000.5282, pela Direção Geral do DEGASE e pela juíza da Comarca do Rio de Janeiro, que durante o cumprimento de medida de internação, possui a tutela das/as adolescentes. As entrevistas com adolescentes foram realizadas de forma presencial na unidade socioeducativa e gravadas com autorização deles/as. Eles/as também assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

A entrevista abordou diversas temáticas relacionadas à experiência escolar dos/as jovens dentro e fora do DEGASE. Apesar da perspectiva que os/as jovens têm sobre a escola no momento da entrevista ser sem dúvida atravessada pela experiência na unidade de internação, neste texto vamos discutir as trajetórias educacionais antes da entrada na instituição.

A análise aqui apresentada teve como campo de investigação a unidade feminina de internação, localizada na cidade do Rio de Janeiro e pertencente ao DEGASE. A coleta de dados se deu através da realização de entrevistas semiestruturadas e da confecção de diários de campo pelos/as pesquisadores/as envolvidos/as. Nesta unidade, foram entrevistadas/os 11 adolescentes individualmente, com idades entre 16 e 18 anos e, dentre eles/as, 9 adolescentes identificam-se com o gênero feminino e 2 adolescentes com o gênero masculino. Quanto à identificação étnico-racial das/os participantes, 5 declararam-se negras/os, 2 declararam-se brancas/os e 4 adolescentes não especificaram sua identificação

racial. No momento da ida à campo, todas/os as/os participantes estavam regularmente matriculadas/os na escola estadual vinculada à unidade socioeducativa, e frequentando aulas do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Os relatos revelam a complexidade de fatores que se combinam, promovendo o distanciamento e a evasão escolar: a pandemia e a implementação do ensino remoto, expulsão, grandes distâncias entre a escola e o local de moradia, trabalho, envolvimento em atividades ilícitas, bem como falta de motivação, são alguns dos fatores mencionados por esses/as adolescentes. Mas, apesar de apresentarem percursos muito distintos, a violência e a exclusão, atravessadas por questões de gênero, raça e classe social, aparecem como elementos em comum nestas trajetórias, e figuram de forma central na relação entre os/as adolescentes e seu processo de escolarização. Frente às múltiplas violências produzidas e reproduzidas neste espaço, a escola parece esvaziar-se, aparecendo nestas narrativas como uma instituição, muitas vezes, sem sentido.

Percursos escolares, expulsão e violência

Os motivos para a evasão escolar relatados são muito diversos. Alguns deles são revelados neste estudo: dois adolescentes relataram ter se afastado devido à pandemia e a implementação do ensino remoto; uma por expulsão da escola; uma por grande distância entre a escola e a residência; uma por trabalho e três devido ao envolvimento em atividades ilícitas. No entanto, nas análises é possível observar que esses motivos estão atravessados por situações de violência de gênero, raça, classe social e que se interrelacionam, não existindo um motivo único que leve as/os adolescentes para fora ou não do espaço escolar.

A percepção das/os adolescentes entrevistadas/os sobre o seu percurso educacional revela uma experiência escolar marcada por interdições e violência. A maioria já está fora da escola há, pelo menos, dois anos antes da passagem pela internação, muitos/as retornam à escola durante a internação, mas relatam que não permanecem após a

saída. Por sua vez, algumas/alguns jovens relatam, que continuam estudando, apesar de terem suas vidas atravessadas por acontecimentos que poderiam afastá-las da escola, como a gravidez.

Esses fatores devem ser compreendidos nas suas complexidades e não como fatores isolados. Muitas/os adolescentes relatam uma trajetória de idas e vindas às escolas, muitas/os já não frequentavam a escola quando são apreendidos/as e outros/as relatam que retornam à escola durante a internação para o cumprimento da medida socioeducativa.

A violência vivida no espaço da escola, na relação entre estudantes, entre estudantes, professoras e professores e com a direção da escola foi evidenciada como um dos fatores que afastaram essas/es adolescentes das escolas. Esse é o caso de Mirna¹. Mirna, 17 anos, estudou até o 8º ano em uma escola pública do Rio de Janeiro, é casada há três anos e mãe de um filho de 1 ano de idade, do qual perdeu a guarda por causa do envolvimento com o comércio de drogas ilícitas. A sogra, na época da entrevista, tinha a guarda da criança. O pai está preso. Mirna relatou que atuava na contabilidade do tráfico de drogas. Na época da entrevista estava há quatro meses internada, em sua terceira passagem pela instituição de privação de liberdade, sendo a primeira de internação, com previsão de ficar 6 meses no total. Estava fora da escola há dois anos, quando aos 15 anos de idade foi expulsa por fumar maconha dentro da escola, como relata a seguir:

Mirna: [...] bateu o recreio, aí eu fui pro recreio. Aí eu sempre levava maconha pra escola. Aí eu subi a escadinha assim, pra ficar fumando lá, né, até dar a hora de entrar pra sala. Aí eu fumando lá, num sei se a professora viu... Acho que foi a professora de educação física que viu eu fumando. Aí o cheiro, como o cheiro da maconha é muito forte, eles já cataram, né, que eles não são otário. Aí eles já foram, já chamaram a diretora. Aí a diretora foi e me chamou. Eu continuei fumando. Aí a diretora foi e falou assim: eu vou chamar os polícia. Aí eu falei: aí é contigo. Aí ela foi, chamou os cana lá. Primeiro

¹ Os nomes usados no texto são fictícios.

chamou os cana ao invés de chamar a minha mãe, né. Aí foi, chamou os polícia, os polícia já me algemou e me levou pra delegacia. Em seguida minha mãe já foi lá pra escola pra assinar o negócio da expulsão, pra mim meter o pé da escola. Aí eu nem liguei. Falei, também não vou estudar mais. Aí, foi.

Pesquisadora: Aí tu ficou na delegacia...

Mirna: Aí eu fiquei na delegacia, até rapidinho, até assinei o 28 e fui embora (Mirna, 17 anos, estudou até o 8º ano).

Nesta cena relatada por Mirna, vemos de que forma a escola entendeu e lidou com uma situação de ruptura de regras institucionais. Parece fundamental nos debruçarmos na concepção que profissionais e estabelecimentos educacionais têm do conflito escolar. Conforme Thiago Cunha e Pedro Paulo Bicalho:

Entre o silenciamento e o caos cotidiano daquele espaço, alunos começam a faltar aulas, outros são expulsos por inadequação às normas sociais exigidas, alguns evadem e nunca mais voltam às cadeiras beges de ferro da escola. Operam-se processos de individualização, culpabilização e invisibilização pelo cenário em que se vive, tornando os sujeitos responsáveis por suas suspensões, sua evasão, sua exclusão, pelo seu fracasso escolar crônico (Cunha, Bicalho, 2018, p. 71).

Desta forma, ainda segundo os autores, “a figura do criminoso comum materializa-se também no estudante da rede pública” (2018, p. 78). Sem levar em consideração o contexto social, político e histórico em que a aluna transgride as regras - e aliás, em que essas regras foram produzidas -, a instituição leva o conflito para o âmbito da segurança pública, criminalizando a estudante.

Mirna relata que gostava de estudar na escola e que se considerava uma boa aluna, mas que após o episódio nunca mais retornou para a escola.

Pesquisadora: Se não fosse essa situação, você acha que você tinha continuado?

Mirna: Eu acho que eu tinha continuado na escola, que eu gostava de estudar.

Pesquisadora: E eles não te sugeriram ir pra outra escola?

Mirna: Não, eles só... só me expulsaram.

Pesquisadora: Como é que foi?

Mirna: Não, chamaram minha mãe lá, no mesmo dia chamaram minha mãe lá. Fiquei presa dentro da delegacia e chamou minha mãe na escola. Deu um papelzinho pra minha mãe de...

Pesquisadora: A escola chamou a polícia e a polícia te levou pra delegacia porque você tava fumando maconha?

Mirna: Aham.

[...] Pesquisadora: E aí nunca mais?

Mirna: E aí nunca mais voltei a estudar. Aí nunca mais procurei voltar a estudar (Mirna, 17 anos, estudou até o 8º ano).

Questionada sobre como acha que a situação podia ter sido resolvida de outra forma, relata que acredita que não precisava ter sido expulsa pela escola:

Mirna: Ah, não precisava me expulsar não. Se me desse um papo eu abraçava o papo da diretora. [...] Se ela me desse um papo, falasse comigo: num pode fazer isso, e tal. Me punisse de alguma outra forma, eu iria entender. Mas ela já logo veio me expulsando da escola, eu nem liguei. Tipo, eu já não gosto de estudar, que eu não tenho paciência pra escutar professor falando no meu ouvido, então eu nem liguei muito.

Pesquisadora: É, foi uma pena que ela não fez diferente, né? Você nunca tinha ficado reprovada.

Mirna: É (Mirna, 17 anos, estudou até o 8º ano).

O relato de Mirna revela elementos do que Abramovay, Figueiredo e Silva (2021) chamam de clima escolar e como tem influência no cotidiano das escolas, podendo gerar situações de violências. As autoras corroboram com a afirmação da jovem que entende que se a diretora tivesse "dado um papo" e punisse de outra forma, ela teria "abraçado o papo da diretora". O papo

sugerido por Mirna, favoreceria, como afirmam as autoras, um clima escolar favorável.

Este clima "contribui para que os estudantes se sintam motivados a permanecer na escola e para que os episódios de violência sejam reduzidos" (Abramovay, Figueiredo e Silva, 2021, p. 35). A falta de diálogo e a escolha por chamar a polícia afastaram a adolescente da escola definitivamente, o que a deixou vulnerável a violências que poderiam ter sido evitadas estando na escola, estabelecimento que além da função de educar, compõe uma rede de proteção para crianças e jovens.

O relato de Mirna destaca um outro aspecto da relação da adolescente com a escola, a falta de motivação para estudar, mesmo considerando ser uma boa aluna, destaca a falta de paciência para "escutar professor" e o fato de não gostar de estudar, embora em outro momento tenha relatado que gostava de estudar nesta escola.

Marina, mulher negra, de 16 anos, estudou até o quarto ano, durante a pandemia, quando chegou na unidade de internação, fez uma avaliação pedagógica e foi adiantada para o 7º ano. Estava fora da escola quando foi internada, saiu da escola, pois estava envolvida com roubo. No momento da entrevista, estava em sua terceira passagem, no dia da entrevista estava há 7 meses internada. No relato a seguir a jovem relata ter agredido a diretora da escola com um soco.

Pesquisadora: tá. Você já viveu ou presenciou algum tipo de violência na escola? Aqui dentro ou na escola lá da rua?

[...]

Marina: Eu agredi a diretora

Pesquisadora: você mesmo, o que aconteceu?

Marina: ela ficou me xingando, me agarrando, deixou isso aqui meu com a marca da mão dela, eu falei pra ela parar ela não parou, dei um soco na cara dela.

Pesquisadora: te xingou por quê?

Marina: Que? Porque ela me pegou fumando a 500 metros distante da escola, sendo que é 500 metros longe da escola. Tinha acabado de soltar do ônibus, estava fumando um cigarro, ela falou que tava

fumando maconha e ia ensinar os outros a usar drogas. Aí foi e falou que eu estava vendendo droga na escola, que eu era marginal, só porque eu tinha acabado de sair da cadeia. Aí...porque eu fui pra lá, foi o juiz que pediu foi determinação do juiz porque não tinha mais vaga. Aí ela já não gostava de mim, porque eu conheço ela, porque eu ficava indo lá na escola porque eu namorava uma menina de lá, aí ela já não gostava de mim, aí quando o juiz me botou lá aí foi mesmo que ela não gostou, aí ela fez de tudo pra me expulsar e conseguiu.

Pesquisadora: E depois desse episódio então você foi expulso dessa escola?

Marina: sim (Marina, 16 anos, estudou até o 4º ano).

Marina sofre e produz violência, ao ser atacada pela diretora que a acusava de vender droga na escola, reage com mais violência que culminou com sua expulsão da escola. Em outra situação bateu numa professora.

Marina: Lá fora eu já quebrei a escola. [...] Eu já quebrei 5 ventilador da escola.

Pesquisadora: O que levou você a quebrar os ventiladores da escola?

Marina: Ah, eu fiquei com muita raiva da minha professora.

Pesquisadora: Por qual motivo?

Marina: Porque ela me mandou tomar no cu.

Pesquisadora: A professora mandou você tomar no cu?

Marina: Mandou. Ela me bateu, me deu dois chutes. Ela lutava, fazia negócio de jiu jitsu

Pesquisadora: Mas o que que levou a isso?

Marina: Ah, eu fiquei com muito ódio dela, porque eu joguei café na cara dela..

Pesquisadora: Antes dela te bater ou depois que ela te bateu?

Marina: Depois que ela me bateu, aí eu joguei café na cara dela.

Íris: Por que ela te bateu?

Marina: Porque eu xinguei ela também. Ela: "ah, não tolero isso não" e foi pra cima de mim.

Pesquisadora: Quantos anos você tinha, Marina?

Marina: Eu tinha 11 anos.

Pesquisadora: Aí você quebrou os ventiladores?

Marina: Quebrei. (Marina, 16 anos, estudou até o 4º ano).

A trajetória escolar de Marina é permeada por violências de diversas naturezas. Charlot (2002) aponta diferentes tipos de violências que atravessam o cotidiano das escolas e os percursos das/dos adolescentes, que caracterizam-se por violências contra/na/da escola. Como afirma a estudante, "Eu dava muito trabalho. Todo dia era um bilhetinho pra minha avó assinar [...]. Trabalho que eu falo é fazer muita arte. Batia nas pessoas, mordia".

A violência escolar também marcou a trajetória de várias/os das/as entrevistadas/os além da Marina, que citaram diversas cenas de brigas verbais e físicas entre estudantes e inclusive entre estudantes e profissionais da escola, bem como de danos ao patrimônio escolar. Todavia, xingamentos e agressões físicas nem sempre são entendidos como violência, mas congregam um maior consenso nessa compreensão do que episódios de racismo, machismo e transfobia, que dificilmente são classificados como tal. Desta forma, a naturalização da violência se apresenta de forma intensa no cenário atual.

Assim como Marina, Daniela também relata situações de violência vividas na escola. Mulher, sem raça especificada, Daniela tem 18 anos, está em sua segunda passagem na instituição e é estudante do sétimo ano do Ensino Fundamental, relatou que era discriminada por ser "da roça" e que era chamada de "negrinha" na escola, o que, diante do silêncio da instituição, fazia com que ela se defendesse fisicamente dos/as agressores/as. Gabriela, 16 anos, autodeclarada parda e, em sua primeira passagem na unidade, no segundo ano do ensino médio expressou que percebia que os/as docentes se achavam "superiores a nós".

Fernando, de 17 anos, está no 9º ano do Fundamental 2. No momento da entrevista, estava há cinco meses na unidade de internação, e se reconhece no masculino. Ao comparar a escola do Degase com a de fora, ele relata que existiam professores/as lá fora que não respeitavam sua identidade de gênero, chamando-o pelo nome de registro e usando pronomes femininos. Ele continua

expressando um entrecruzamento de discriminações de classe, raça e identidade de gênero:

Pesquisadora: O que você acha que não era bom na escola?

Fernando: O que não era bom, era só quando os meninos ficava me chamando de moleque macho eu não gostava, alguns professor, tipo é sei lá preconceituoso é lá na escola.

Pesquisadora: Lá onde você estudava, que tipo de preconceito?

Fernando: Tipo assim, tipo, por que minha mãe nunca teve condição boa, ai sempre tinha menina lá na sala que a mãe tinha e eles dava mais atenção para ela do que pra nós.

Pesquisadora: As professoras?

Fernando: Isso.

Pesquisadora: Você acha que os professores faziam diferença?

Fernando: É.

Pesquisadora: E que tipo de preconceito além desse?

Fernando: Tipo que eu gostava de mulher e meu cabelo também era duro.

Pesquisadora: Eles falavam tudo isso?

Fernando: Falava, eu nem ligava, eu nunca liguei para isso por causa de que meu corpo, minha regra, eu tenho que me senti bem, né?

Com esse relato, Fernando evidencia de que forma a escola se consolida como uma instituição produtora e reprodutora da norma cisheterossexual e branca, que materializa corpos que cabem na escola, e corpos que devem ser expulsos (Bento, 2011).

No entanto, os relatos dos/as entrevistados/as não apontam um único fator para a exclusão escolar, os motivos apontados pelas/os adolescentes para saírem da escola são muitos e se relacionam - falta de motivação para estudar, amizades, necessidade de trabalhar para ajudar a família, conflitos nas relações entre estudantes, estudantes e professora e estudantes e diretora.

A história de Evelyn é compartilhada com a de outras entrevistadas. Mulher, negra, 17 anos, estava no oitavo ano do Fundamental na época da entrevista e em sua quinta passagem pelo sistema socioeducativo. Relata que sua saída da escola se deu

anteriormente à entrada na facção de tráfico de drogas, elemento importante a ser considerado. Como sinalizado pela pesquisa quantitativa de Mendes e Julião (2018), a entrada nas facções é um dos motivos de afastamento da escola de uma parcela (8%) dos/as adolescentes cumprindo medida de internação. No entanto, parece relevante colocar em análise que esse motivo não é tão significativo quanto outros.

No caso de Evelyn, a saída da escola é anterior ao envolvimento com a facção. Ou seja, podemos pensar que não é apenas a “vida do crime” que está retirando adolescentes do percurso escolar, é a saída da escola que contribui nas condições para a adesão aos grupos organizados. Ou então, ao invés de buscar uma causalidade estabelecida, o que nossa pesquisa expressa é a complexidade em que o afastamento da escola acontece, em uma combinação de dimensões sociais, políticas, históricas, territoriais e raciais que produzem não apenas trajetórias de vida de jovens afastadas das políticas públicas, mas também relações escolares violentas e esvaziadas.

Voltando à Evelyn, ela diz que saiu porque ficava dividida entre ir à escola e sair com os amigos,

tipo assim, eu tô na rua, aí daqui a pouco tem escola, aí tá meu amigo ali, aí eu fico pô, se eu for pra escola, eu vou deixar de ficar aqui com eles aqui zoando. Mas aí também se eu ficar aqui, eu vou perder tempo. Aí ficava dividida, mas acabava não indo mesmo. Aí eu tava com preguiça, eu tava fumada, acabava ficando (Evelyn, 17 anos, estuda o 8º ano do Ensino Fundamental).

O desejo de ficar “zoando” como relata acabava prevalecendo em relação à ida para a escola, afirma que queria ter mais tempo para “curtir, pra sair, pra beber, pra fazer o que eu queria, eu achava chato ficar tempo na escola”. O desinteresse pela escola fica evidente no trecho a seguir:

Pesquisadora: E o que você achava chato da escola?

Evelyn: Na pista?

Pesquisadora: Isso

Evelyn: Ah, tudo, professor

Pesquisadora: Você achava os professores chatos?

Evelyn: É, é coisa de adolescente, não quer estudar, tem preguiça de escrever, essas coisas assim, é normal.

Questionada sobre o que gosta da escola, relata que “acho que nada. Tudo preguiça mesmo”. Mesmo quando relatam que eram boas alunas, ou que gostavam de estudar, as/os adolescentes não vislumbram possibilidade de mudanças na escola ou nos/as professores/as para dar conta de suas demandas enquanto sujeitos da aprendizagem, isto é, consideram a escola chata, ou não tem paciência para “escutar professor”.

O comportamento adolescente também é considerado um dos motivos que as afastam da escola, como afirma Evelyn: “É, é coisa de adolescente, não quer estudar, tem preguiça de escrever, essas coisas assim, é normal”. Sobre a falta de interesse em estudar, Almeida (2016, p. 135) reitera que:

Quando a falta de interesse em frequentar a escola se junta a outros fatores, como o uso de drogas, a gravidez e as comunidades de convivência (Schenker; Minayo, 2005), pode produzir uma zona de vulnerabilidade (Castel, 2007), provocando a evasão escolar.

Outro fator que afasta as/os estudantes das escolas é a distância entre escola e residência, como afirmam Daniela e Gabriela nos relatos a seguir.

Daniela relata que cursava o primeiro ano do ensino médio fora do DEGASE, mas não conseguiu levar o histórico para comprovar. Moradora do interior do estado fazia um percurso longo de casa até a escola.

Pesquisadora: Você disse que morava no interior, a sua escola era próxima a sua casa? ou era muito distante? Se for distante, como é que foi isso?

Daniela: Era um pouco distante, a gente tinha que andar uns 3 quilômetros, no máximo, pra chegar até o ponto e pegar o ônibus. [...] Quando tinha que chegar na escola até 7:30 tínhamos que sair de casa às 5 horas. Era uma lasqueira.

Assim como Daniela, Gabriela também precisa percorrer um longo caminho de casa para a escola. Segundo ela o tempo que levava para o deslocamento de casa para a escola foi uma das razões apontadas para sair da escola.

Gabriela: Eu parei por vontade própria mesmo, não queria mais estudar.

Pesquisadora: que te desestimulava?

Gabriela: Bom, eu estudava muito longe de casa, tinha que acordar muito cedo. Aí acabou que...

Pesquisadora: Tipo que horas você tinha que acordar?

Gabriela: Acordava 5 horas da manhã, pra poder sair de casa umas 6.

Pesquisadora: Não conseguiu vaga mais perto de casa?

Gabriela: Não, não consegui.

As políticas públicas de transporte e a logística pública de alocação de crianças e adolescentes nas escolas não atende as reais necessidades desses sujeitos, que na maioria das vezes, pertencem as camadas mais pobres e vulneráveis da sociedade.

Outro motivo que interrompe o percurso escolar de adolescentes privadas de liberdade é a necessidade de trabalhar, como relata Daniela:

Daniela: [...] eu tinha parado porque não tinha como eu estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Eu moro com meu esposo, né? E ele trabalha, mas só ele pra pagar as dívidas e pra balancear não tem como. Eu também tenho que me virar e ajudar, né? Tudo nas costas dele não dá certo. Eu trabalho de doméstica um dia em cada casa, entendeu? Eu acabei perdendo uns 5 empregos. Trabalhava de noite na lanchonete e tô aqui nesse lugar (Daniela, 18 anos, estuda o sétimo ano do Ensino Fundamental)

Este relato nos traz um elemento fundamental para a análise: a entrada no mercado de trabalho (precarizado) afasta adolescentes menores de 18 anos da escola. Adolescentes reduzidos/as em poderosos discursos que circulam na nossa sociedade - e inclusive no próprio Sistema Socioeducativo - a criminosos/as que tiveram a possibilidade de escolher outros caminhos, mas escolheram o crime. No entanto, essas/esses adolescentes compõem na verdade um grupo heterogêneo, em grande parte atravessado pela desigualdade social, que impede que o direito à educação seja garantido de forma plena.

Assim, a violência escolar, a constante falta de professores/as, o desinteresse e falta de motivação, a necessidade de trabalhar e a distância que precisam percorrer para conseguir estudar acabaram favorecendo a saída dessas/desses adolescentes das escolas. Como afirma Spozati, “exclusão social e fracasso escolar configuram duas situações negativas e o resultado da relação entre ambas é a precariedade” (2000, p. 21). A universalização do acesso à escola no Brasil se efetivou, embora ainda de forma precária, o mesmo, no entanto, não aconteceu com a permanência desses estudantes na educação escolar, o que demonstra a fragilidade na concretização desse direito. Como afirmam Cardoso e Fonseca (2019, p. 02):

Ainda que previsto no artigo 57 do ECA, a responsabilidade do poder público de proporcionar iniciativas no sentido de atender crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental, o que se tem visto na prática é uma permanente resistência das escolas em aceitar esse público. E quando se trata de adolescentes autores de atos infracionais, essa resistência se torna mais acirrada.

Neste atual contexto, não é possível realizar uma análise sobre trajetórias escolares sem considerar o atravessamento da pandemia de Covid-19, que assola o planeta desde 2019, e o Brasil desde 2020. Tendo realizado as entrevistas em 2021, foi possível perceber de que forma a medida emergencial de fechamento das escolas que as redes de ensino tomaram para evitar contágios, bem como a

dificuldade para estabelecer um ensino remoto de qualidade e igualitário (Cunha, Scrivano, Vieira, 2020), criaram condições para que um grande contingente de crianças e adolescentes se afastasse da escola.

Desta forma, Rodolfo, homem trans de 17 anos, que estava no quinto ano fora do sistema e passou para o sexto ano no DEGASE, comentou que não ficava no telefone (na aula remota), pois preferia ficar na rua ou jogando videogame. O adolescente Fernando relata que preferia assistir filmes do que aulas, e ainda acrescentou que “por isso estou aqui dentro”. Por sua vez, Melissa disse que a pandemia “distanciou todo mundo”, o que fez com que ela sentisse saudade “da escola, do professor, da bagunça na sala de aula, da comida que não se pode faltar, merenda”. Porém, talvez o relato de Mariana, mulher de 17 anos, branca, na sua primeira passagem pelo DEGASE e estudante do primeiro ano do ensino médio, e seja o mais dramático:

Mariana: Esse negócio da pandemia, esse negócio de aula online foi o que mais me ajudou a cometer o ato que me trouxe para cá. Não gostei, odiei o negócio de pandemia. Olha, vou falar um palavrão aqui daqui a pouco. Não quero falar sobre.

Pesquisador: Fica à vontade, você tá...

Mariana: Voltou minhas aulas, tinha que ficar aula pelo telefone, meu telefone era velho e não pegava o bagulho. Não pegava o negócio da aula, tinha que ficar usando o telefone da minha mãe e minha mãe não podia ficar em casa, tinha que trabalhar, pô... aí o que que eu fui, vou pegar um telefone novo. Olha onde a cabeça do ser humano onde é que vai, vai longe, e aí agora eu tô aqui com telefone, quer dizer sem nenhum. (Mariana, 17 anos, estuda o 1º ano do ensino médio).

E da escola, o que fica?

Se bem os relatos sobre violência e exclusão escolar são múltiplos, também foi possível escutar nas entrevistas interesses, motivações e prazeres a respeito da escola. Vemos, assim, gostos

por matérias específicas, desejos e projeções futuras, prazer em aprender. Gabriela informou que o que mais gostava era a aula de música. Melissa, de 17 anos, mulher, branca, terceira passagem, estudante do sétimo ano no DEGASE, afirmou que o que a fazia frequentar a escola eram as aulas de matemática, das quais ela gostava muito. Rodolfo também mencionou matemática, que ajudaria no seu trabalho, e educação física. Fernando também se referiu a educação física como sua matéria favorita, seguido de história.

Alessandra, jovem de 18 anos, com autodeclaração racial não identificada, com uma filha, na segunda internação e no terceiro ano do Ensino Médio e que se descreve como “uma pessoa tranquila, gosto de estudar, gosto de ler e gosto de sempre procurar o melhor pra mim”, sinaliza que

Alessandra: sempre fui pro lado errado, mas sempre procurei os meus estudos, nunca deixei meus estudos de lado, já fui grávida pra escola estudar e tô no 3º ano do Ensino Médio e nunca gostei de parar de estudar e quando terminar a escola eu vou procurar mais e mais estudar pra fazer uma faculdade ou um curso técnico...

Quando perguntado sobre o que o motiva a ir à escola, Rodolfo disse que além de ser obrigação de ir na escola, ele precisa da escola para aprender coisas, para conseguir curso, trabalho, “pra ter uma vida melhor”, apesar de não sentir prazer nesse lugar. Marina aponta que quer ter a experiência de estudar para ter uma experiência melhor, inclusive para deixar as drogas, uso que ela entende como abusivo. Ela também expressa sentir prazer de estudar e que gosta de escrever, mas apenas quando ela quer. Mirna coincide com outras/os entrevistadas/os ao dizer que, embora veja na escola um recurso importante para construir um futuro, a escola como está hoje em dia, não faz sentido para ela.

Embora numerosos conflitos com docentes tenham sido relatados, como discutido acima, algumas/ns adolescentes expressaram experiências positivas com professores/as, que,

através da paciência - característica mencionada por várias/os adolescentes como determinante de um/a bom/a professor/a -, conseguiram criar vínculos com a escola.

É também relevante sinalizar que, apesar do discurso que culpabiliza as famílias, especialmente as mães, pela evasão escolar e pelo cometimento de atos infracionais, vários/as adolescentes expressaram que integrantes das suas famílias acompanhavam seus percursos educativos: Fernando disse que a mãe sempre acompanhou a vida escolar, Gabriela sinalizou que a mãe e a avó realizam esse acompanhamento. Alessandra afirmou que a mãe sempre a apoiou para não largar os estudos. Ailma, de 16 anos, cursando o 2º ano do Ensino Médio no DEGASE, nunca deixou a escola. Perdeu o pai e a mãe na infância e mora com a avó, a qual “sempre puxa a orelha” para continuar estudando. Mariana expressou que a mãe já até conversou com a diretora da escola fora do DEGASE para a receber quando progredir de medida socioeducativa. Já no caso de Melissa, a família não tem mais contato com ela.

Considerações finais

A análise feita neste texto, referente às trajetórias educacionais de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas prévias à entrada no DEGASE, lança luz sobre alguns dos inúmeros desafios enfrentados pelas escolas, não apenas por aquelas dentro das unidades socioeducativas, mas por aquelas que recebem jovens cumprindo medidas de semiliberdade e liberdade assistida. Se, como observamos aqui, adolescentes encontram inúmeros obstáculos para prosseguir em seus percursos educativos, a passagem pelo sistema socioeducativo pode trazer ainda mais. Desta forma, as linhas da marginalização vão se costurando de maneira nada alheia à escola na sua configuração atual. Ou seja, é fundamental que a escola se pergunte de que forma está contribuindo para os processos de violência, criminalização e exclusão, e, por sua vez, como ela pode

produzir sentidos de potencialização da vida. Conforme apontam Cunha e Bicalho (2018, p. 78):

Afirma-se a escola pública como um espaço de cuidado e de formação com quem ali estuda e trabalha, e, assim, é preciso pensar em uma educação emancipadora – menos truculenta, embrutecedora e alienada. A partir de uma postura curiosa e aberta, provocar para que emerjam enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer e transformar a sua realidade.

Cabe inclusive pensar de que forma uma escola como a acima proposta, de forma articulada com outras políticas públicas, poderia evitar que adolescentes vivenciem processos de violência, inclusive aqueles relacionados aos atos infracionais a partir dos quais têm sua liberdade retirada. Conforme escutamos nas entrevistas, muitos/as adolescentes expressam a importância da escola para “mudar de vida”. No entanto, na hora de aprofundar em como isso aconteceria, em como o que se aprende na escola serve para a vida, não conseguimos desenvolver com eles/as. Parece que é nessa passagem entre o sentido cotidiano da escola e a construção de um projeto de vida fora da pobreza e/ou da marginalização, que indivíduos solitários se perdem. O que questionamos aqui é se seria então responsabilidade desses indivíduos realizar essa passagem, ou de todos/as nós?

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; FIGUEIREDO, Eleonora; SILVA, Ana Paula da. **Violências e escola**: as juventudes e suas inquietações. Reflexões sobre convivências e violências nas escolas [livro eletrônico]. 1. ed. Brasília, DF: Flacso, 2021. Acesso em: 20 maio 2022. Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2021/11/RCVE.pdf>

ALMEIDA, Sandra Maciel de. **Educação de Mulheres e Jovens Privadas de Liberdade**: vulnerabilidade socioeducacional e contingências da privação. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, 19 (2), 549-559, maio-agosto, 2011.

CARDOSO, Priscila Carla; FONSECA, Débora Cristina. Adolescentes autores de atos infracionais: dificuldades de acesso e permanência na escola. **Psicologia & Sociedade**, 2019, v. 31 Acesso em: 20 maio 2022, e190283. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31190283>>. Epub 02 Set 2019. ISSN 1807-0310. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31190283>.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: **Sociologias**, ano 4, n. 8, 2002.

CUNHA, Thiago; BICHALHO, Pedro Paulo. Por uma concepção política de conflito escolar. **Revista de Psicologia, Fortaleza**, v.9 n1, p. 70-80, 2018.

CUNHA, Thiago; SCRIVANO, Isabel; VIEIRA, Erick. Educação básica em tempos de pandemia: padronizada, remota, domiciliar e desigual. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, 6 (Especial II), 118-139, 2020.

MATTOS; FONTOURA. **Etnografia e educação: relatos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

MENDES, Claudia; JULIÃO, Elionaldo (org.). **Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Degase, 2018.

SPOZATI, Aldaíza. Exclusão Social e Fracasso Escolar. Em Aberto, v. 17, n. 71, p. 21-32, Brasília: jan. 2000. Acesso 20 maio 2022. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2617/2355> .

TEDESCO; Silvia; SADE, Christian; CALIMEN, Luciana. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal, Rev. Psicologia**, 25 (2), 2013, 299-322. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200006>.

JUVENTUDES E INTERSECCIONALIDADE: UMA ABORDAGEM SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Juliana de Moraes Prata
Mônica Peregrino

Introdução

Dados quantitativos podem mostrar o quanto uma reforma curricular impacta a sociedade? Nosso argumento é que sim. Para isso, vamos apresentar um referencial que acomoda dois conceitos fundamentais para leituras de dados extraídos de bancos quantitativos: juventude e interseccionalidade; e como a combinação de variáveis do campo das identidades e das desigualdades sociais pode mostrar elementos mais completos e complexos sobre a análise da Reforma do Ensino Médio no Brasil; e ainda como um grupo etário específico como a juventude pode, inclusive, operar como possibilidade de compreensão de um sistema histórico de desigualdades sociais, tendo o Ensino Médio como modalidade de ensino divisória em termos de acessos sociais no Brasil.

Nesse sentido, apresentaremos o panorama do conceito de juventude e porque adotamos a perspectiva das juventudes; o conceito de interseccionalidade para situar o leitor e a interseccionalidade como uma ampliação do estudo das desigualdades sociais, na perspectiva de leitura de dados empilhados de raça, classe e sexo, e outras variáveis nas relações com o poder na sociedade; apresentaremos brevemente sínteses da pesquisa Juventudes no Brasil (2021) e analisaremos a Reforma do Ensino Médio à luz dessa abordagem interseccional. Os resultados apontam para o Ensino Médio como linha divisória para acessos sociais, especialmente formação de carreira e acesso ao Ensino Superior e a Reforma do Ensino Médio como política de inanição

na estreia do governo pós-golpe parlamentar de 2016. Os primeiros impactos da Reforma já aparecem com a saída dos então jovens recém incorporados à escola básica no Brasil.

Das juventudes

A juventude é uma construção social relativa no tempo e no espaço. Alguns autores que se debruçam sobre essa temática apontam para lacunas ainda existentes na compreensão dessa condição e posição, todavia, constroem um corpo teórico acerca do conceito e da condição que nos permite refletir e propor um breve panorama.

Charlot (2007), Margulis; Urresti (1996), Feixa (1999), Bourdieu (1983) e Pais (1993; 2001) são determinantes quando afirmam que a juventude não está inteiramente relacionada com a questão etária, mas se constitui essencialmente de uma construção social determinada ainda pela posição de classes e pelas condições históricas. Dessa maneira, sujeita a modificar-se ao longo do tempo (Carrano, 2000). Margulis; Urresti (1996,) apresentam que cada época e cada setor social postulam formas distintas de ser jovem. Completam que “hay muchas maneras de disfrutar de la juventud y varias oportunidades para presentar y representar a la persona en las múltiples tribus que emergen em crepitar sociabilidad urbana” (p.11).

Bernard Charlot (2007) traz sua importante contribuição afirmando que é possível falar em juventude, no singular, e juventudes, no plural. Isto é, existe uma categoria ou como melhor denominada por autores, condição, da juventude que é singular entre as culturas: os modos de transição para a vida adulta. Entretanto, esses modos se dão de formas distintas relacionando-se com outros fatores como gênero, classe, tempo e território; por isso denomina-se juventudes no plural, na tentativa de contemplar essa condição múltipla e polissêmica que afeta todos os seres humanos em diferentes medidas.

Margulis (1996) ainda explicita que essas diferentes maneiras de ser jovem alteram substancialmente os modelos que regulam e legitimam a condição da juventude. Ou seja, ser jovem pobre é diferente de ser jovem classe média ou alta, os modelos, as expectativas, as trajetórias, são profundamente modificadas. Isso também se estende quanto ao gênero. Feixa (1999) completa essa polêmica visão. Que esta merece uma atenção particular, pois ascender para a vida adulta não tem o mesmo significado para pessoas heterossexuais e pessoas LGBTQIA+, ponto importante para pensar relações interseccionais de análise.

Bourdieu em sua entrevista em 1978, intitulada “A Juventude não é mais que uma palavra”, lembra que as divisões entre as idades são arbitrárias e que a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de poder, manipulação e disputas em todas as sociedades. Fala ainda que a idade é um dado biológico facilmente manipulado e manipulável (Bourdieu, 1983).

O funcionamento se dá, grosso modo, da seguinte forma: a idade como produção da ordem, definindo o que cada um pode fazer e até quando se pode fazer, segundo a própria faixa etária, gênero, classe e origem. Logicamente, contribuindo para a reprodução do status quo. Em suas palavras:

A representação ideológica da divisão entre jovens e velhos concede aos mais jovens, coisas que fazem com que, em contrapartida, eles deixem muitas outras coisas aos mais velhos. [...] As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar (Bourdieu, 1983, p. 112).

Mário Margulis e Marcelo Urresti se aproximam de Bourdieu quando destacam que em todas as sociedades, a idade aparece como um eixo ordenador da atividade social e que infância e juventude são categorias imprecisas com limites ainda turvos. Segundo os autores, é necessário então acompanhar a referência juventude com a multiplicidade de situações sociais em que essa

etapa se desenvolve. No esforço de compreensão de suas formas por vezes frágeis e em mudança, mas simultaneamente renovando padrões de significado.

Todavia, os autores acrescentam que, em nosso tempo, a juventude é também signo, código, símbolo. Esse signo sempre provisório e flutuante garante, neste tempo, o prolongamento da condição de jovem e da própria legitimidade do que é a juventude. E como falar em juventudes faz mais sentido porque estamos tratando de uma faixa que tem experimentações e acessos dependendo de outras combinações de identidade, faz sentido nos aproximarmos da interseccionalidade para este debate, ainda que conciso.

Sobre a interseccionalidade

O argumento que apresentamos aqui é: multiplicidade. Se a juventude demanda uma análise de um espectro social com várias camadas, outras relações também demandam observações complexas como é o caso da interseccionalidade. A interseccionalidade é uma proposição que é construída nas efervescências das lutas sociais pelos direitos civis de mulheres negras no sul dos Estados Unidos, nas décadas de 1960 e 1970. Assim sendo, também um lugar de disputas e de poder, inclusive no campo científico com os tensionamentos internos e externos à teoria.

Mulheres negras estadunidenses, ativistas sociais e acadêmicas se dedicaram a teorizar a crítica das mulheres negras aos feminismos hegemônicos, também situadas em meio a disputas e tensões. Destaca-se, então, que o objetivo era discutir outro formato de feminismo, uma vez que o feminismo das mulheres brancas, visto como hegemônico, não dava conta da grande complexidade envolvida na questão de raça. Mulheres como Kimberlé Crenshaw, Silma Bilge, Angela Davis, bell hooks, Audre Lorde e Patricia Hill Collins são estruturantes na discussão de interseccionalidade estadunidense. E ainda Danièle Kergoat no contexto de mulher branca francesa traz bons elementos para o

grande cenário interseccional. Cada uma deu sua visão para o conceito, a partir de um eixo cujos pontos de contato podem resumidamente incorporar a não-hierarquização das categorias, por exemplo, ser mulher não é mais importante conceitualmente do que ser negra ou ser pobre, mas a análise justaposta dos multifatores e das multirreferências que compõem a complexidade do real. E ainda a relação raça-gênero como base elementar para se pensar as formas de opressão.

O conceito de interseccionalidade foi sistematizado pela feminista norte-americana Kimberlé Crenshaw apresentado ao mundo no artigo publicado em 1989, *Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e políticas antirracistas* (Hirata, 2013; Crenshaw, 1989; Assis, 2019). Crenshaw trabalha com as interdependências das relações de poder quanto ao sexo, a raça e a classe. Apresenta a interseccionalidade como uma proposta para levar em conta múltiplas fontes de identidade e diferentes e sobrepostas referências.

Silma Bilge trata o conceito como uma teoria transdisciplinar que visa aprender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. Para Bilge (2009), o enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais.

Angela Davis apresenta em sua perspectiva interseccional a questão de classe unida à raça como base de suas reflexões teóricas. É relevante citar que Davis (2016), na sua obra anuncia caminhos substanciais para as análises interseccionais. A autora parte da crítica à marginalização da questão racial nos debates feministas e impulsiona o entrecruzamento dos componentes econômico, político e ideológico do modo de produção escravista e capitalista,

permitindo compreensões profundas sobre as redes históricas de opressões e subserviência e seus papéis na sustentação de projetos de dominação de classe.

A autora bell hooks traz elementos da estética negra, da transgressão e racismo para pensar identidades e subjetividades na interseccionalidade de seu eixo teórico-epistemológico (Assis, 2019). Uma importante autora e ativista social que é amplamente reconhecida no debate do *Black Feminist* ou feminismo negro e tem sua base na pesquisa com as identidades justapostas.

É importante refletir sobre a necessidade da construção do feminismo negro ou feminismos negros. A pauta do feminismo clássico, branco, europeu/estadunidense estrutura-se no conceito de igualdade civil. Essa igualdade de direitos não atingia as pautas das mulheres negras que precisaram se organizar e lutar pela construção de uma práxis coerente com suas demandas de acesso a direitos humanos essenciais. Um olhar panorâmico sobre o feminismo e o feminismo negro já diz que as matrizes, embora centradas na categoria gênero, são política e civilmente diferentes.

Audre Lorde pertence a esse coletivo de mulheres e extrapola a questão da raça-gênero (Assis, 2019), mote básico da interseccionalidade, ela avança ao trazer o elemento sexualidades e discutir o lugar da mulher negra e lésbica. Um lugar onde a discussão da orientação sexual, a forma como a pessoa se expressa sexualmente, bem como de suas identidades multirreferenciadas e subjetividades são a posição de destaque na discussão.

Patricia Hill Collins está também nesse conjunto de mulheres precursoras e construtoras do conceito de interseccionalidade (Assis, 2019). Hill Collins desenvolve o conceito de “matriz de dominação” (Collins, 2016) e desenvolver sua teoria do “*stand point*”. Ela traz uma visão importante para o campo científico da sociologia porque, aponta, a partir de seus estudos, que o ponto de vista da mulher negra – historicamente marginal- é um ponto privilegiado, pois sua perspectiva não é e nunca será a de quem está no centro ou no topo do sistema e que, com esse ponto, é possível perceber sutilezas e marcações muito relevantes para a

compreensão das relações sociais. Um ponto de vista único – da mulher negra- e que demanda estudos para sua compreensão no debate social; análise fundante para pensar a pesquisa que será apresentada no desenvolver do capítulo.

Danièle Kergoat, situada na França, como mulher branca, analisa a produção da interseccionalidade na circunscrição do *Black Feminist* e traz a contribuição que consideramos essencialmente francesa para as análises: a divisão social do trabalho (cf. Hirata e Kergoat, 1993), com a própria discussão de classe (Hirata, 2013), que em muitos sentidos se aproxima com as análises de Crenshaw, Hill Collins e Davis. Contudo, a autora prefere delinear outro nome para a análise de um conjunto de relações e práticas diante da divisão social do trabalho, a consubstancialidade (Kergoat, 2006). Kergoat quis “compreender de maneira não mecânica as práticas sociais de homens e mulheres diante da divisão social do trabalho em sua tripla dimensão: de classe, de gênero e de origem (Norte/Sul)” (Kergoat, 2012, p. 93).

Admite-se então que a consubstancialidade não é opositora à interseccionalidade, nem ao menos complementar. Ainda que em sua produção mais recente (Kergoat, 2012) tenha tecido críticas ao uso do conceito. Nesse contexto, a consubstancialidade é uma situação da interseccionalidade com base no sexo, classe e raça (Hirata, 2007) tratadas não apenas como categorias, mas como relações sociais – historicizando e posicionando-as adequadamente.

Essas autoras trazem uma contribuição ímpar para o debate científico das ciências humanas. Para os limites desse texto, foi possível apenas uma organização panorâmica das principais linhas da interseccionalidade nesse conjunto de cientistas sociais.

A interseccionalidade para estudar as desigualdades

O avanço do campo de estudos das desigualdades sociais é, de maneira ampliada, o estudo da interseccionalidade. Se antes, o campo das desigualdades estava circunscrito as análises de classe social, hoje percebemos que outras variantes influenciam a

construção e o empilhamento de diferentes estratos de desigualdades marcadamente compostos pelo campo da diversidade ou diferença. Quem estuda desigualdades está hoje olhando para questões antes vistas como complementares, mas que configuram realidades de acesso a dispositivos sociais, permanências e disputas: raça, sexo e até mesmo idade, quando tratamos do grupo da juventude de 15 a 29 anos no Brasil.

Nesse sentido, escolhemos a população juvenil brasileira estudada na pesquisa Juventudes no Brasil (Peregrino; Prata, 2021) para pensar sobre quais seriam, dentro do grupo das juventudes, o núcleo mais precarizado e fazer um cruzamento sobre o acesso educacional desses ao sistema e ao Ensino Médio. O estudo de 2021, foi construído a partir de um banco construído em 2019 e aparecem fenômenos importantes no trânsito desses jovens, especialmente no Ensino Médio.

Logo, propomos aqui que a interseccionalidade é uma ferramenta para entender características e formas – novas e nem tão novas- de desigualdades sociais.

Nesse sentido, pensamos a ampliação do entendimento histórico dos sujeitos para além da posição socioeconômica, articulando, para isso, questões que são do campo das identidades como a raça, a idade e o sexo. Se trata, portanto, do uso da interseccionalidade na articulação e compreensão dos processos de marginalização e da produção/construção de desigualdades sociais. Sobre quem fica nas franjas da sociedade e por isso tem seus direitos e acessos limitados.

Um argumento importante para este texto é aquele que nos diz que o “que torna uma análise interseccional é sua forma de pensar o problema da igualdade e da diferença e sua relação com o poder” (Cho *et al.* 2013, p. 795) e ainda que estudar as populações jovens das classes populares é compreender de outros lugares as desigualdades sociais. Logo, construindo um deslocamento da posição do observador. E, se quando mudamos a posição de onde estamos, mudamos a percepção do que vemos,

mudar o grupo de análise é mudar as percepções e interpretações dos resultados de pesquisa.

Pesquisa Iberoamericana com jovens

A pesquisa Iberoamericana com jovens foi realizada no ano de 2019, pelo *Observatorio de la Juventud en Iberoamerica (OJI)*, financiado pelo Instituto Santa Maria, com sede em Madri. O tratamento dos dados no Brasil deu origem ao relatório *Juventudes no Brasil*, publicado em 2021.

O levantamento realizado seguiu o protocolo de aplicação de 1740 questionários a jovens de ambos os sexos, compreendidos na faixa de 15 a 29 anos, em 32 unidades de amostra de cidades, municípios ou regiões metropolitanas distribuídas pelas cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Com finalidades estatísticas de representação e características próprias no Brasil, foram considerados proporcionalmente populações das áreas rurais e urbanas e a divisão de grupos socioeconômicos (GSE).

Com base nos dados produzidos pela pesquisa *Juventudes no Brasil (2021)*, organizamos pontos de síntese construídos na análise de dados proposta. Os dez pontos mencionados a seguir não esgotam as possibilidades analíticas, mas apontam tendências importantes. São eles:

a) Há um desejo da juventude em equilibrar vida profissional e pessoal. O que é em si um problema de ordem estrutural atualmente, dado o contexto de precarização e grande flexibilização das leis trabalhistas e quaisquer tipos de proteção aos trabalhadores;

b) Os grupos das faixas intermediárias (18 a 20 anos e 21 a 24 anos) revelam mais condições de precariedade- um dado contraintuitivo para dizer o mínimo, uma vez que a observação de dados gerais quando organizamos a juventude como grupo, é

comum vermos os mais velhos em condição de maior pauperização;¹

c) Os grupos mais ricos combinam trabalho com estudo em diferentes idades e em ambos os gêneros- um dado controverso à medida que o senso comum aponta para que os mais pobres concomitariam mais estudo e trabalho;

d) Os grupos mais pobres são mais insatisfeitos com a escolas- possivelmente porque depositam toda a esperança no provimento formativo de escolarização na escola, fato que acontece de maneira diferentes nas classes sociais mais abastadas;

e) Quanto mais velhos, maior a preponderância do trabalho sobre a escola;

f) Quanto mais pobres, maior a possibilidade de o jovem não estar nem trabalhando, nem estudando;

g) Homens exclusivamente trabalham em número expressivo, enquanto mulheres exclusivamente estudam, em diferentes classes sociais e idades;

h) Homens compõem mais escola e trabalho e, quando não estão trabalhando, realizam mais busca ativa por trabalho;

i) Mulheres estão mais ligadas aos trabalhos de pouco reconhecimento como cuidados da casa e cuidados familiares, em diferentes classes e idades;

j) Mulheres têm mais chances de serem não institucionalizadas por não trabalharem ou estudarem e menos institucionalização, mais vulnerabilidade social.

Nessa linha de argumentação, organizando os dados numa escala de prestígio e acessos sociais, podemos então extrair o princípio das sínteses ora produzidas. Onde o grupo menos favorecido da população pesquisada está nucleado nas categorias interdependentes ilustradas na imagem a seguir:

¹ Cf. Prata (2013), Peregrino (2021); Guimarães (pesquisa da OIT), Farah Neto (2021).

Imagem 1 – Categorias analisadas



Fonte: Elaboração das autoras

Essas categorias entrelaçadas remetem ao *Stand Point*, ou ponto de vista da mulher negra, argumento fundamental do trabalho de Hill Collins (2019), onde, em outras palavras, a autora define como um ponto de vista historicamente marginal e ainda assim privilegiado, pois opera na periferia de uma análise, onde se é possível coletar marcas e sutilezas específicas no entendimento das relações sociais. Nesse sentido, como sendo grupo menos prestigiado, quando esse grupo se move, todos os outros grupos já se moveram anteriormente. Logo, observar essa população é ver mais que apenas um grupo, mas uma teia de relações sociais complexas que dão o tom da compreensão das redes sociais mais gerais, em diferentes contextos.

Esse núcleo de precarização não pode ser visto apenas como categorias que estão organizadas conjuntamente, mas como relações sociais únicas com signos sociais igualmente exclusivos e importantes para a análise. Essa população ainda pode operar como no trabalho de Helena Hirata (2007) como um ponto de vista situado. Ou ainda como, no trabalho Bourdiano, que embora não trate diretamente, mas onde os conceitos de campo e *habitus* podem ser esgarçados e ampliados para esse núcleo, uma vez que o campo é “um espaço de luta e um sistema estruturado e estruturante de posições ocupadas pelos agentes” (Catani, 2017, p.78) e ainda, o

habitus pode ser visto como resultado de “condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência”.

Sendo assim, a população: mulher, das classes populares, preta, mais velha dentre o grupo juvenil é, em nossa análise: *stand point*, ponto de vista situado, uma relação social, um campo e o resultado de *habitus*. Nesse itinerário então vimos que multifatores necessitam de multirreferências para a compreensão da complexidade da natureza dessas relações. Logo, a necessidade de uma episteme outra, que desse conta desse jogo de empilhamentos, relações e modos de ser, fez com que a escolha pelo referencial da interseccionalidade fosse uma demanda pulsante e uma ferramenta para a construção de uma abordagem que operasse como chave-metodológica para entender o cruzamento de dados complexos.

Destarte, o *stand point* pode ser uma ferramenta de análise social. Onde a jovem mulher cis negra das classes populares operaria como um mirante de observação dos outros grupos sociais juvenis. Destacando que esse grupo tem uma notável expressão na população que não frequentou a escola na idade esperada, ou seja, que construíram trajetórias escolares acidentadas marcadas por sucessivas reprovações, infrequência, abandono e evasão, para citar alguns possíveis fatores. População esta que está, quando está matriculada na escola, ocupando as carteiras da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Lembrando que essas pessoas foram, nos recém anos de 2010, incorporados ao sistema escolar, sobretudo na EJA modalidade Ensino Médio (EM). E, portanto, configuraram-se como recém-chegados à escola. Ainda que tratemos da questão do retorno, a marca do tempo por vezes é aguda e faz com a sensação desses estudantes seja de começo e não necessariamente de recomeço.

O Ensino Médio como modalidade de socialização recente da juventude das classes populares

No Brasil, o processo de democratização e ampliação da escola básica se deu na permanência da seletividade escolar. Apesar de

grandes avanços nos últimos 15 anos, as taxas de frequência líquida da escola ainda são baixas, quando falamos de jovens: 91,4% de 6 a 10 anos, 78% de 11 a 14 anos, de 59% de 15 a 17 anos e de 18,4% de 18 a 24 anos.

Em síntese, a expansão da escolarização ampliou o número de matrículas, mobilizou quadros sociais, desarticulou desigualdades históricas na sociedade brasileira, mas, sobretudo, ao se estabelecer dentro da lógica de um sistema escolar seletivo, realizando-se nos marcos de um sistema educativo, se construiu estabelecendo novas margens, novos excluídos. Não foi uma revolução, mas uma ampliação de oportunidades educacionais mediada pelos acessos das, como vemos em Bourdieu (2009), estruturas estruturantes.

E como a cobertura se expandiu, temos agora uma população que só está no sistema escolar, justamente pela possibilidade aberta de inserção. Homens e mulheres, jovens, pertencentes às diversidades étnicas do país, moradores de periferias, favelas, comunidades tradicionais, áreas rurais, com trajetos na escola que marcam uma escolarização acidentada, com interrupções, e pela combinação com o trabalho. Exatamente por esse motivo, esses jovens frequentadores do Ensino Médio são encontrados predominantemente no turno da noite e/ou na modalidade EJA.

Nessa linha argumentativa, a expansão da escola em todos os níveis de ensino foi notória, mexeu com estruturas desiguais num campo histórico, especialmente para as classes populares: num primeiro momento com maior ênfase no Ensino Fundamental (EF), mas com reflexos direto no Ensino Médio. E, por tratarmos das desigualdades sociais e pela recém incorporação dos sujeitos mais pauperizados no sistema educacional, cabe tocar na discussão da alteração do regime de transição dos jovens para o mundo dos adultos. Se antes esse movimento, nas classes pobres, era exclusivo ao mundo do trabalho, após a expansão da escola básica, temos o Ensino Médio operando como linha que divide e complementa os processos de socialização e transição entre os jovens. Por um lado, como nos ensina Madeira (2006), pela extensão do tempo de juventude, já que estar na escola é um símbolo de ser ainda um

jovem. Por outro, como nos mostra, também há tempos, Guimarães (2005), pela possibilidade de projeção de uma carreira laboral, a partir deste nível de ensino. Isso sem contar com a construção de um horizonte universitário de formação. Essa cobertura da Educação Básica só faz sentido se estivermos nitidamente tratando dos jovens das classes populares, público este que é o primeiro a ser afastado dos bancos escolares pela reforma política curricular pensada para ampliação do tempo e organização no Ensino Médio, a Reforma do Ensino Médio.

A reforma do Ensino Médio

Após o golpe parlamentar em 2016, a primeira medida assinada pelo então presidente Michel Temer foi a Reforma do Ensino Médio, como ficou conhecida. Nos documentos oficiais, a Lei 13.415/17 que Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017-Lei 13.415/17), aumenta significativamente a carga horária curricular da modalidade. Amplia a carga horária diária para 1.400 horas/ano (7 horas/dia), devendo passar a no mínimo 1.000 horas/ano (5 horas/dia) no prazo de cinco anos. A princípio, o que seria algo positivo, mas por um olhar mais atento, é possível perceber o quanto esse caráter é excludente, pois não prevê suporte curricular algum para os estudantes trabalhadores, em geral jovens, que cursam o Ensino Médio na EJA. Esses que permeiam quase 30% das matrículas ativas (BRASIL, 2016), sequer são mencionados no documento.

A Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017-Lei 13.415/17) tem sido, então, abordada por diferentes autores. Ferreti e Silva (2017); Frigotto e Motta (2017); Leão (2018); Silva (2018); Ferreti (2018); Corti (2019); são algumas das produções realizadas sobre o tema. Na análise de seu conjunto, percebemos dois os objetos tratados: os marcos legais e os efeitos sobre o currículo do Ensino Médio. Por outro lado, o debate se diverge quando se trata das finalidades da Reforma e das abordagens.

Nesse sentido, a Reforma pode se apresentar como campo de disputa de poder, como expressão dos paradoxos ético-políticos do pensamento e da moral capitalista, como campo de conflitos entre projetos educacionais, programas políticos e concepções de juventude, como veículo de flexibilização curricular e de até certa concepção de qualidade na educação.

Acerca das abordagens, podemos mapear duas perspectivas: hegemônica como em Gramsci, a partir dos conceitos da teoria política de Laclau e Mouffe (Corti, 2019), no quadro histórico do Ensino Médio no Brasil e no campo das finalidades atribuídas ao Ensino Médio.

É importante destacar que nesses materiais analisados em revisão, a centralidade do debate orbita na Lei ou no conjunto de demarcações legais que desembocaram na Reforma do Ensino Médio e no impacto das transformações esperadas. Mas, o debate acerca dos efeitos sobre a instituição escolar (média) e seus sujeitos ainda é inicial e precisa de mais perspectivas e maturação. Nos propusemos fazer uma análise ainda no processo de instalação, o que pode parecer pouco prudente, mas que tem a potência de desvelar nuances importantes, inclusive, para reavaliação durante o processo. Nossa contribuição busca então atingir este objetivo: abordar a Reforma do Ensino Médio a partir do ponto de vista dos efeitos possivelmente desencadeados por ela sobre um conjunto importante de atores: os jovens estudantes.

O ponto mais abordado na literatura da Reforma tem sido os cinco itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias, Matemáticas e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional), e as principais críticas envolvem o que seriam possibilidades abertas para a escolha dos estudantes, quando de fato o que se constata é a limitação dos itinerários às escolhas e/ou às possibilidades das gestões estaduais. Ainda que a questão seja muito importante, o que interessa neste capítulo é exatamente aquilo que não está dito ou escrito. É o que a Reforma

invisibiliza: a situação do EM noturno e da EJA/EM, não contemplados no texto.

Uma consulta aos dados do Censo escolar de 2016 nos mostra o tamanho da população excluída dos debates e do texto da Reforma: os estudantes do EM Noturno e aqueles matriculados na modalidade EJA (BRASIL, 2016). 30% dos alunos matriculados no EM regular o fazem no turno Noturno. Quando acrescentamos a esses últimos aqueles matriculados na EJA/EM chegamos a uma proporção que abarca 40% dos estudantes do EM, em 2016.

Nesta perspectiva, portanto, a Reforma do Ensino Médio elimina (por invisibilidade, por silenciamento e por não tratar dessa população) exatamente os socialmente vulneráveis; aqueles que provavelmente, concentram trajetórias escolares irregulares e descontínuas; aqueles que, apenas depois do ciclo das expansões escolares, iniciadas ao final da década de 1990, e renovadas e expandidas a partir dos primeiros anos dos anos 2000, conseguiram manter-se no interior do sistema educativo, buscando superar a “linha divisória do Ensino Médio”; aqueles que buscam compor escola com trabalho; aqueles, enfim, que buscavam migrar para os modos emergentes de Transição escola-trabalho, configurados com força crescente a partir da constituição de 1988.

Voltando a análise para o *stand point*, das mulheres pretas de 25 a 29 anos, das classes populares, público mais forte nos anos iniciais da EJA (Prata, 2014), temos o perfil detalhado de quem são essas pessoas e como o impacto da Reforma do Ensino Médio não é apenas um “encurtamento de cobertor” num momento de aguda crise econômica e política, mas um atraso que tem mais expressão e destaque como retrocesso social- de toda a sociedade brasileira - do que uma política de inanição apenas no campo da Educação.

Um dos argumentos do *stand point* é que estudar esse grupo é também entender outros grupos sociais, pois, uma vez que este primeiro se encontra como menos prestigiado, quando este se altera, os grupos privilegiados já se alteraram substancialmente. Logo, costumamos esse texto apontando que essa mulher que compõe o stand point é estudante da EJA, que a Reforma do Ensino

Médio a retira compulsoriamente da escola e que quando esta mulher sai da escola, uma cascata de acontecimentos e retrocessos de direitos coletivos já constituídos vão se dissolvendo. Menos anos de escolaridade, menos saúde, menos direitos políticos e civis, menos condição cidadã na sociedade brasileira. O Ensino Médio é uma linha divisória e sua reforma (ou potenciais reorganizações) devem levar em conta seus recém-chegados.

Referências

- ASSIS, Dayane N. da Conceição. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, 2019.
- BILGE, Sirma. **Théorisationsféministes de l'intersectionnalité**. Diogène: 2009, p. 70-88.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. A Juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro. Marco Zero, 1983. p.112-122.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2016: resumo Técnico**. Brasília, 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília, 2017.
- CARRANO, Paulo Cesar. **Juventudes**: as identidades são múltiplas. Revista Movimento, Rio de Janeiro, n 1, p.11-27, 2000.
- CATANI, Afrânio M., NOGUEIRA, Maria Alice, HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina de (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- CHARLOT, Bernard. Valores e normas da juventude contemporânea. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (org.). **Sociologia da Educação**: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007. p.203-221.

CHO, S., CRENSHAW, K., & McCALL, L. Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. **Signs**, 2013, 38(4), 785–810.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, n. 1, v. 31, p. 99-127, 2016.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé W., **Demarginalizing the intersection of race and sex; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. University of Chicago Legal Forum, 1989, pp. 139-167.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FEIXA, Carles. **De Jóvenes, Bandas y Tribus: Antropología de La juventud**. Barcelona. Ariel, 1999.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vania Cardoso da. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo/ Instituto Cidadania, p. 149-174, 2005.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, 2013.v. 26, n. 1.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. Trad. Antonia Malta Campos. **11o Congresso da Associação Francesa de Sociologia (AFS)**, em Bordeaux, 2006.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. Trad. Antonia Malta Campos. **11o Congresso da Associação Francesa de Sociologia (AFS)**, em Bordeaux, 2006. Artigo publicado em 2012.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

MADEIRA, Felícia Reicher. Educação e desigualdade no tempo de juventude. In: CAMARANO, Ana Amélia (org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição**. Rio de Janeiro: Ipea, 2006. p. 139-170.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La Juventude és más que una palabra: ensayos sobre cultura e juventud**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.

PAIS, José Machado. **Ganchos, Tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Âmbar, 2001.

PEREGRINO, Mônica; PRATA, Juliana de Moraes. **Escola e Trabalho. (In) Pesquisa Juventudes no Brasil**. São Paulo, Fundação SM: 2021.

PRATA, Juliana de Moraes. Juventude na EJA: estudo geracional no município de Mesquita. **Anais do Encontro da Anped Sudeste**, 2014.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018.

JUVENTUDES E ESCOLHAS PROFISSIONAIS: O ENSINO MÉDIO NA PARAÍBA

Valda Ozeane Camara Cassiano de Oliveira
Paula Almeida de Castro

Introdução

O processo de uma orientação profissional na escola propicia aos alunos uma sintonia com o conhecimento de si mesmo e da realidade do mercado de trabalho em que eles estão inseridos, uma escolha refletida e discutida que envolva angústias, dificuldades, concessões e também alegrias, no sentido de o jovem aluno sentir-se responsável por suas escolhas.

A escolha profissional é um momento decisivo para os alunos egressos do ensino básico, pois, tal escolha influenciará na construção da identidade profissional que buscam para o futuro.

Os professores, através da escola, podem buscar promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

Deste modo, buscando promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras, foi neste contexto, ministrando aulas no ensino básico, que resolvemos fazer uma investigação em uma escola de Ensino Médio, no interior da Paraíba, para entender como funcionava o processo de escolha

profissional dos alunos, no último ano do ensino básico, e o papel da escola neste processo.

Pelo fato da instituição investigada, no ano de 2014, estar inserida dentre as escolas paraibanas contempladas pelo Ensino Médio Inovador (EMI), era garantida a formação em tempo integral com a inserção de atividades que diferenciavam o currículo, o que distinguia a instituição das demais não contempladas pelo programa.

Durante esse mesmo ano, os discentes participaram de um projeto sobre orientação profissional, o qual desenvolveu atividades voltadas para a análise de textos, aulas de campo em universidades, palestras ministradas por profissionais de várias áreas de conhecimento e aplicação de teste vocacional por parte do setor de psicologia do município, cuja escola estava inserida, psicólogos oriundos do Núcleo de apoio à saúde da família (NASF).

Tais atividades atendiam a uma das exigências do programa, que consistia no desenvolvimento de projetos, os quais deveriam ocorrer no de contraturno das aulas das disciplinas obrigatórias.

Os primeiros dados, coletados através de uma pesquisa direcionada com questionários e observações em sala, nos permitiram verificar que os jovens apresentavam anseios e dúvidas quanto à profissão que deveriam escolher. Tais resultados apontaram a necessidade de os professores trabalharem em sala de aula acerca de temáticas, tais como, a escolha profissional e o ingresso dos alunos no mercado de trabalho.

Neste contexto, relacionado a uma nova pesquisa acadêmica, desta vez, que corresponde ao resultado de uma pesquisa de mestrado em formação de professores, resolvemos visitar os egressos, alunos de 2014, para tentar compreender como o projeto resultou na vida dos mesmos. Também, tivemos como objetivo, investigar por meio de novas leituras e de metodologias com apoio das tecnologias digitais, para facilitar o processo dos professores em sala de aula, mostrar que é possível ir além dos muros da escola. Mostrar que é possível trabalhar questões sobre o processo de escolha dos alunos, assim como trabalhar questões

sobre vestibulares, dentre outros conteúdos que o docente considerar pertinente.

Atividades estas que se adequem ao currículo e que alcancem todo o corpo docente e discente do Ensino Médio, por ser a escola um lugar privilegiado para trabalhar estas questões dentre outras tensões dos jovens, ou seja, sua condição juvenil, já que muitas vezes encontramos alunos sem estímulo e/ou incentivo seja para o ingresso à Universidade, ou para outro campo, como o curso técnico ou profissionalizante.

Ministrando aulas aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, é comum que o professor partilhe com os alunos alguns dilemas que estes enfrentam, com questionamentos como: Qual área do conhecimento eu me identifico mais? Quais são as exigências do mercado de trabalho? Para auxiliar o aluno nestas indagações, torna-se necessário algumas reflexões e análises por parte dos professores, como por exemplo: O que estes querem e buscam para suas vidas? A escola que temos é a escola que queremos? Diante do currículo proposto, posso fazer adaptações à minha realidade?

Jovens e/ou adolescentes estes, que são alunos da escola pública ou privada, que se preocupam com a necessidade de aprovação tanto na escola, no ENEM, como em outros vestibulares, tendo de certa forma uma preocupação social e familiar, pois a sociedade e a família comumente exigem muito deste adolescente em relação à sua perspectiva futura.

Diante das problemáticas citadas, tomamos como objetivo da nossa pesquisa responder à seguinte pergunta: Como se dá a relação entre o processo de escolha profissional de jovens e as práticas docentes do Ensino Médio? E de maneira específica: Como os jovens buscam informações sobre o acesso ao Ensino Superior durante o Ensino Médio e quais são as perspectivas dos jovens ao término do Ensino Médio, sobre as escolhas profissionais? Até que ponto as escolas públicas da Paraíba, através de seus professores, têm contribuído no processo de Escolha Profissional dos seus alunos?

Com os alunos do terceiro ano no Ensino Médio, uma orientação profissional pode ser oportuna e assertiva, visto que são

levados em conta um maior conhecimento de si, informações sobre as profissões, universidades e mercado de trabalho, expressão de sentimentos sobre este momento, reflexões sobre o futuro, questões familiares, sociais e escolares.

É preciso ressaltar que essa escolha não é possível para todos os jovens, afinal vivemos em uma sociedade em que a desigualdade e as contradições são marcas fundamentais. Dessa forma, quando se encerra os estudos ao término do Ensino Médio, não significa, necessariamente, o ingresso em uma faculdade e a elaboração de um projeto de vida. Ao contrário, muitos jovens já estão inseridos no mercado de trabalho, enquanto outros são encaminhados para qualquer emprego, às vezes o primeiro que aparece, pois as necessidades financeiras são emergenciais. Diante disso, um processo de orientação voltado a esses jovens além de ser inclusivo pode ser eficaz.

Contribuindo assim para o currículo vigente e podendo aproximar-se e tornar-se não apenas mais um professor a dar conteúdos e a enriquecer o caderno com assuntos e teorias que, muitas vezes, não dizem nada à realidade e às necessidades dos mesmos. Mas que, quando se articula a teoria à prática, mostra-se que o conhecimento e aprendizado é algo possível e próximo a qualquer um.

Refletindo a inseparabilidade entre a teoria (ideia ou conteúdo abordado pelo professor) e a prática (o modo de fazer com que a teoria migre da experiência docente para discente), sem que o professor seja a medida do conhecimento. Muito menos o detentor do saber, e sim, mestre e aprendiz sendo sujeitos, reciprocamente comprometidos. Almejando assim, juntos, produzir conhecimentos, não somente, apropriar-se.

Com pertinentes questões acerca de currículo, escola, cultura e suas interrelações, vislumbrando a educação como um movimento pelo qual uma geração recebe as criações culturais das gerações antecedentes e as transmite, que logicamente mesmo recebendo este legado, cada um de nós, ao mesmo tempo, nos construímos de forma singular. E nesta linha de heterogeneidade e

singularidade, o que para Lages (2006), citado em Rodrigues (2013) é uma grande riqueza, partimos para repensar de forma mais profunda como é pensado o currículo a partir do processo de escolha profissional do jovem, de forma mais específica, no ensino médio regular.

Também partimos da tentativa de identificar a existência de debates e projetos na escola sobre este tema e mostrar a importância, de um possível ajuste no currículo, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, caso seja necessário ao ser reformulado, proporcionando um despertar sobre o papel orientação vocacional dentro da sala de aula, como possibilidade de ajustamento da escolha profissional.

Juventudes, Ensino Médio e escolhas profissionais

Dúvidas e angústias relativas a uma profissão e ao fato de fazer escolhas são absolutamente normais e comuns a todos, porém, o momento crucial de escolher uma profissão é geralmente inserido na fase da adolescência, por ser o período em que o jovem começa a se preocupar com o seu futuro, passando a pensar nas escolhas que devem ser feitas para que possam se realizar pessoalmente, coletivamente e começam a perceber a responsabilidade que é assumir uma decisão.

No âmbito do entendimento e dos conceitos sobre o jovem, é interessante situar a diferença entre adolescência e juventude, de acordo com os estudos de Sposito (2009), citamos aqui o termo juventudes no plural, porque são múltiplas as identidades dos jovens, em suas experiências, culturas, linguagens, em suas origens e pertencimentos sociais. São também diversos em suas trajetórias escolares, nas demarcações étnico-raciais, além de outras em suas várias divisões e posições na sociedade. E visto que existem alguns debates sobre tais nomenclaturas, que segundo os autores Silva e Lopes (2009), à luz dos estudos de Sposito, mencionam que:

Juventude, mocidade, adolescência, puberdade, flor da idade, novo, nubilidadade, muitos são os termos e conceitos utilizados para se caracterizar esse período da vida. É importante esclarecer que, no Brasil, há um uso concomitante de dois termos: adolescência e juventude [...] O termo adolescência parece estar mais vinculado às teorias psicológicas, considerando o indivíduo como ser psíquico, pautado pela realidade que constrói e por sua experiência subjetiva. Ao passo que o termo juventude parece ser privilegiado no campo das teorias sociológicas e históricas, no qual a leitura do coletivo prevalece (Silva; Lopes, 2009, p.88).

Sendo assim, a juventude só pode ser entendida na sua articulação com os processos sociais e na sua inserção no conjunto das relações sociais produzidas ao longo da história. Contudo, utilizaremos os termos jovem ou adolescente, já que os dois podem fazer referência aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, sujeitos de nossa pesquisa.

Ensino Médio e a formação profissional dos jovens

É necessário contextualizar o Ensino Médio, seus conceitos e transformações, analisando o papel da escola, o currículo e a cultura juvenil. Neste segmento, finalidades e questões voltadas ao mercado de trabalho, mudanças tecnológicas no processo de escolarização do jovem do Ensino Médio. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o acesso ao ensino superior no Brasil, assim como questões voltadas a LDB, a planos nacionais de educação, a exemplo do PNE; discussões sobre a reforma do ensino médio e currículo.

Pelo fato de todos estes fatores citados estarem ligados diretamente à conclusão do ensino básico, assim como a inserção do aluno na universidade e/ou mercado de trabalho.

A educação é uma questão bastante debatida ao longo da história, tanto que, filósofos, sociólogos e educadores, têm deixado suas contribuições teóricas acerca da temática.

Historicamente o modelo educacional que predomina na contemporaneidade, ou seja, no cenário atual, foi influenciado pela Revolução Industrial. Houve a necessidade de dar conta de uma demanda social que surgia, cujo mercado de trabalho exigia que as pessoas soubessem, minimamente, ler e escrever. E assim, foi com o advento da modernidade, que a educação adquiriu um dos objetivos que tem hoje: formar mão-de-obra para o crescente mercado de trabalho.

A passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade de informação, ocasionou uma quebra do equilíbrio de um contexto, seja ele econômico, social, cultural e/ou individual. Pode-se considerar que as mudanças tecnológicas que envolvem o jovem têm grande contribuição, podendo provocar mudanças individuais e sócio afetivas, envolvendo entretenimento a atividades realizadas em casa, nas escolas e faculdades, ou seja, provocando agilidade, facilitando as comunicações.

Afirma Dayrell (2009), que ao aproximar-se mais do chão da escola, verifica-se a diversidade das manifestações culturais do jovem do Ensino Médio “desenvolvidas por meio de diversas ferramentas, principalmente depois do uso da internet nas esferas da sociabilidade, através dos sites de relacionamento ou dos chamados blogs, por exemplo, isso é uma realidade notória” (*Ibid*, 2009, p. 07).

No Brasil, o processo de escolarização atualmente se divide em três etapas, como está consignado nos artigos 26 a 36 da LDB, que são: ensino infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Há também o ensino de jovens e adultos.

O Ensino Médio regular, é o que neste capítulo, nos interessa, trata dos últimos anos do processo de escolarização, que prepara ou deve preparar os alunos para uma nova etapa de vida, a dualidade do ingresso ao ensino superior e /ou para o mercado de trabalho.

Na última série desta fase, o 3º ano, o ensino passa por duas modalidades de avaliação, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB¹).

Tal processo e os assuntos abordados nestes períodos são baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE).

Com o fim da ditadura e a passagem por uma transformação social representada por uma Nova Constituição (1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estipulou o Ensino Médio com função formativa, etapa de conclusão da Educação Básica. Esta educação básica passou a ser “a categoria abrangente que envolve educação infantil, o ensino fundamental [ex. 1º grau], o ensino médio [ex. 2º grau] e a educação de jovens e adultos (Cury, 1991, p. 576 *apud* BRASIL, 2013, p. 22).

Importante ressaltar, que a educação de jovens e adultos, intitulada de EJA passa a ter uma nova nomenclatura no estado da Paraíba, desde o ano de 2017, passando a ser chamada de ciclos.

Menezes (2016) aponta as finalidades do Ensino Médio, que são: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, o que nos cabe ressaltar, que nos PCN (2000) já começava estas discussões sobre a cidadania, valores, ética, direitos humanos dentre outros pontos; o aprimoramento do educando como pessoa humana, com formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos e, por conseguinte, a discussão sobre a histórica dualidade entre o mercado de trabalho e ensino propedêutico do Ensino Médio.

¹ O Ideb é gerado do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), programa de governo, e não do Plano Nacional de Educação (PNE) (Política de Estado), o Ideb, calculado a cada dois anos, trabalha com dois indicadores: o rendimento e o desempenho dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, editada no ano de 1996, comporta metas e objetivos da política do ensino brasileiro. Através dela é que ocorrem todas as modificações e melhorias em nível escolar. “A Lei nº 12061/09² trouxe uma nova obrigação para o Estado, qual seja providenciar a universalização do Ensino Médio” (Galindo, 2010, p.1).

No que tange à universalização do ensino, acima citada, significa afirmar que todas as pessoas em idade escolar ou não, devem frequentar a escola ou, pelo menos, ter para si uma vaga ofertada pelo Estado. Deve este, portanto, assegurar o acesso ao Ensino Médio, assim como já assegura com o ensino fundamental.

A universalidade da educação consiste em colocá-la a disposição de todas as pessoas em idade escolar e também àquelas que não tiveram acesso no tempo correto. Assim afirma Lopes (1999) citado por Galindo (2010):

A educação é obrigatória para o Estado como serviço público que deve ser posto em quantidade e qualidade necessárias para atendimento universal da população em condições de igualdade de conteúdo e aproveitamento àquele posto à disposição pela iniciativa privada. Tem-se, portanto, que ao Estado é conferido este dever e, seu descumprimento acarreta medidas judiciais que o obriguem a cumpri-lo (Lopes, 1999 *apud* Galindo, 2010, p. 4).

O direito à educação universal, como também afirma Monica Sifuentes (2009) classifica-se como direito social e como direito público subjetivo, de modo que sua violação pode acarretar medida judicial que o reclame. Ou seja, o Ensino Médio é obrigatório e universal no nosso país, e toda a população em idade escolar, ou os que não tiveram acesso no tempo correto, terá uma vaga para estudar, cabendo medidas judiciais, como já foi mencionado, caso não cumpra.

² Lei 12061/09 | Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.

Foi a partir de 1988, com a aprovação da nova Constituição Federal e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que o Ensino Médio foi direcionado à população em grande escala e não apenas os filhos da elite brasileira. Mesmo diante dos programas criados pelo governo para incentivar e facilitar os alunos da escola pública a ingressarem na universidade, como o Sistema de Cotas e o Prouni, ainda assim, o maior ingresso nos cursos mais concorridos são preenchidos por alunos oriundos da escola particular.

Nesta perspectiva, podemos fazer enfoque mais uma vez, que o Ensino Médio no nosso país foi organizado sob os limites da seletividade e da dualidade, alunos da escola pública com um ensino voltado mais para o mercado de trabalho e o da escola particular, com objetivos voltados para o acesso ao ensino superior.

Até o término do ano de 2016, a maioria das escolas de todo o Brasil precisava oferecer três anos deste ensino, com carga horária mínima de 800 horas a cada ano. Com quatro formas, configurando o oferecimento de Ensino Médio no país: a Regular, a Normal/Magistério, a Integrada à Educação Profissional (Integrado) e o EM de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nomeados de ciclos.

No Brasil, o este segmento tem a duração mínima de 3 anos, que a LDB 9394/96³ delimita suas respectivas finalidades, todavia, vale ressaltar, que na prática, as escolas, ressignificam este ensino de acordo com sua realidade e finalidades a serem alcançadas. Por exemplo, nos deparamos com o Ensino Médio da escola pública, da

³ No Brasil, o Ensino Médio tem a duração mínima de 3 anos. A finalidade do Ensino Médio, segundo a LDB 9394/96, em seu artigo 35º, é a seguinte: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

rede particular, com algumas escolas oferecendo além das disciplinas que são obrigatórias, cursinho pré-vestibular e dentre outras atividades adicionais, como reforço, que são oferecidos pelas escolas federais.

Carneiro (2012) menciona que se compararmos, as escolas que possam ser consideradas como as melhores na preparação para o Ensino Médio no Brasil, às instituições de alguns países como o Chile, Peru e Argentina, por exemplo, estes, ainda estão a frente do nosso país em índice de escolaridade. E esta é uma questão central do debate educacional.

Muitas vezes, nós, alunos, professores, brasileiros, somos convocados a olhar para alguns países que estão avançando à frente do Brasil, através de pesquisas educacionais e sempre nos deparamos com o fracasso do Ensino Médio, que, por sua vez, é visto como um problema separado e isolado dos outros segmentos da educação básica.

Versa Carneiro (2012, p. 16) que o grande problema no Ensino Médio público “não é que temos uma escola ruim, senão que não temos escola adequada para este fim”. Acrescenta ainda, que existe um ajuntamento de pessoas e de atividades, trabalhando em um espaço em que cada um, dentro do possível, tenta ser professor e em que cada escola, dentro do possível, tenta ser escola.

A reforma do Ensino Médio vem sendo discutida desde o ano de 2015 pela Medida Provisória (MP) nº 746 e a Proposta de Emenda à Constituição que restringe os gastos da União (PEC 241), estando em análise novas proposições a possíveis mudanças, devido a um possível e “Novo Ensino Médio”. Mudanças estas, que em outro momento de aprofundamento desta pesquisa podemos detalhar melhor tal mudança, já que até o presente momento, tal reforma está em estudo e em fase de implantação.

O currículo do Ensino Médio passou a ser normatizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Ou seja, dá

autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

Os percursos que o Ensino Médio brasileiro tem apresentado ao longo da história da educação, suas reformas, perpetua e nos mostra a cada ano letivo, destinos incertos.

Todavia, o Ensino Médio não deve simplesmente ser visto e entendido como um treino para o mercado de trabalho e preparo para o ensino superior, são muitas as nuances que o envolve.

Para a escola assumir sua dimensão humanista mais ampla, não aceitando um triste papel de depósito de mão-de-obra ociosa, ela precisa garantir, para todos os alunos [...] condições para que desenvolvam confiança e autoestima, valores humanos, interesses culturais, autonomia econômica e consciência social (Alvim, 2011, p. 81 *apud* Menezes, 2001, p.204).

Ao discorrer sobre o Ensino Médio, é importante atentarmos para o fato de que esta etapa é fundamental ao processo educativo, já que envolve, além do término do ensino regular, a preparação para o mercado de trabalho. A escola tendo o papel de auxiliar o jovem, que vivencia um período conflitivo, a superar suas dificuldades e questionando-se suprem as necessidades destes jovens.

Demandas da Escola: a relação com o trabalho no processo de escolha profissional do jovem

É importante investigar, analisar e refletir sobre o papel da escola com relação ao conceito de trabalho e das escolhas transmitidas ao indivíduo, uma vez que é a partir dela que o indivíduo faz a transição para o mercado de trabalho e para a Universidade. A escola constitui-se base significativa de referência na orientação do adolescente.

Antes de adentrarmos na importância da escola como *locus* privilegiado para trabalhar as escolhas profissionais dos alunos,

nos cabe aqui, fazermos uma breve introdução acerca da situação da educação e de como pode ser “vista” a escola no nosso país.

Na atualidade, o neoliberalismo constitui uma referência política e econômica que “orienta” as ações e as tomadas de decisões de grande parte dos nossos governantes. E quando se trata de um país, como o Brasil, cujas políticas são vulneráveis, as consequências são ainda maiores.

No que tange à educação, mais especificamente a escola, o capitalismo dominante, seu dinamismo e força manipulatória reside o seu interesse e se perpetua na escola, reorganizando-a como a aparência de democrática e aberta a todos.

E por estar inserida em uma sociedade capitalista, observa-se muitas vezes que a escola, no segmento do Ensino Médio, prioriza apenas a produção de informações para que o aluno seja aprovado no Enem/ vestibular.

Vemos, assim, que não é interessante tentar compreender o papel da escola, sem compreender o movimento do capital, que envolve a mesma. Embora, professores, diretores, alunos, coordenadores, ou seja, todos os envolvidos no ambiente escolar, não devem ficar presos às amarras negativas e deixar de produzir conhecimento, bem como, valorizar o *lócus*, que pode ser sim, um ambiente de descobertas e novas aprendizagens, dinamizando o currículo e tentando atingir as temáticas que são pertinentes aos alunos, no que compete a este trabalho, dar enfoque na escola, acerca da importância de ser trabalhada a escolha profissional do discente enquanto aluno do Ensino Médio.

A pesquisa com os jovens: um estudo de caso

Da abordagem metodológica utilizada no desenvolvimento da pesquisa, serão descritos o tipo, os sujeitos e o campo de pesquisa, o instrumento a ser utilizado na coleta de dados e os procedimentos adotados para a análise de dados.

Considerando as diversas concepções de ciência, bem como de métodos científicos, deparamo-nos com diversas formas de se fazer

a pesquisa: “[...] compreendida como capacidade de elaboração própria, a pesquisa condensa-se numa multiplicidade de horizontes no contexto científico” (Demo, 2001, p.18). A pesquisa é, também, um estudo pessoal, pois traz em si marcas, inferências e atitudes investigativas de quem as põem em prática. É um estudo definido pelo rigor que é compreendido de diversas formas no cenário científico.

O presente texto trata de um estudo de caso, sobre os jovens de uma escola pública do interior do estado da Paraíba, na cidade de Esperança. Com uma abordagem qualitativa, pois tem como objetivo realizar a interpretação da realidade, explicando situações dentro de um determinado contexto. Visto que, está relacionada no levantamento de dados sobre as motivações de um grupo, em compreender e interpretar determinados comportamentos, a opinião e as expectativas dos indivíduos de uma população.

Para o desenvolvimento do estudo, foi utilizado um questionário com 6 (seis) questões referentes à visão dos jovens diante da escolha profissional, suas pretensões, obstáculos e perspectivas futuras. A formulação das perguntas pautou-se nos questionamentos acerca da participação da família e amigos nesse momento.

A coleta de dados dos questionários aplicados com os 13 professores e os 34 alunos, ocorreu no período de setembro a novembro de 2016, sendo que um dos motivos que influenciou na escolha da instituição a ser pesquisada, foi a facilidade de acesso destas pesquisadoras aos docentes e a escola, e a realização de pesquisas anteriormente, em colaboração, no ano de 2014.

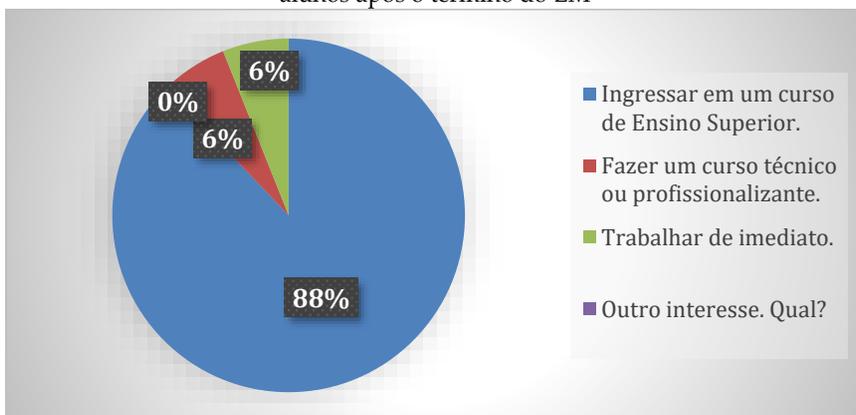
No mês de dezembro de 2016 e janeiro de 2017, foi feita uma pesquisa com os 33 alunos que participaram do projeto de escolha profissional no ano de 2014, para visitar seus respectivos egressos, ou seja, quais escolhas profissionais fizeram. Os dados obtidos foram através de encontro presencial e via rede social (*Facebook*), visto a impossibilidade de encontrá-los todos pessoalmente, já que após dois anos de conclusão do Ensino Médio, muitos já não residem mais na cidade da escola investigada.

Resultados: juventudes e escolhas profissionais

Delimitamos por meio de gráficos, com base nas respostas da primeira pergunta do questionário aplicado, a qual indagava sobre as pretensões após o término da última série do ensino básico, os resultados quanto à escolha profissional dos 33 alunos investigados em 2014.

De acordo com o gráfico 01, 88% dos alunos responderam que pretendiam ingressar em um curso a nível superior. Tal dado é relevante e nos mostra que os alunos visualizam, nos cursos de nível superior, a forma de buscar uma melhoria de vida, sucesso e realização profissional.

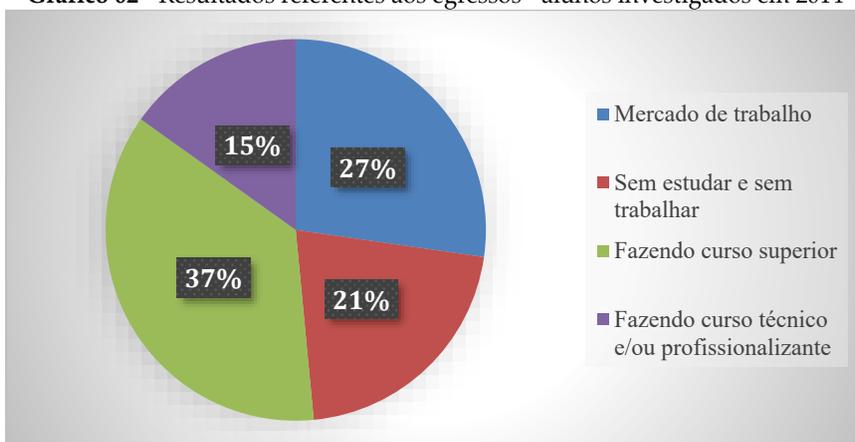
Gráfico 01 - Percentual das respostas quanto às pretensões e expectativas dos alunos após o término do EM



Fonte: OLIVEIRA, V. (2014). Análise de dados de pesquisa

Depois de uma segunda investigação com os 33 alunos do ano de 2014, constatamos, por meio do levantamento dos dados obtidos nos anos de 2016/2017, os resultados apresentados no gráfico 02.

Gráfico 02 - Resultados referentes aos egressos - alunos investigados em 2014



Fonte: OLIVEIRA, V. (2017). Análise de dados da pesquisa

Verificamos com este resultado, que o projeto desenvolvido na escola investigada no ano de 2014, teve resultado positivo, visto que 37% dos alunos ingressaram em um curso a nível superior; 15 %, em um curso técnico e/ou profissionalizante, seguido de 27% no mercado de trabalho e 21% sem estudar e trabalhar.

No que tange à escolha por cursos técnicos e/ou profissionalizantes que obtivemos um total de (15% dos investigados). Sobre este tipo de escolha, na última década do século XX, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (dez/1996) criou, entre outros, os cursos de curta duração, ou sequenciais (art. 44º, inciso II), como eram chamados, além de cursos à distância (cursos on-line). De acordo com Motta:

O interesse pelos cursos técnicos vem aumentando muito, tanto que as matrículas cresceram 74,9% entre 2002 e 2010, segundo os dados colhidos junto ao portal do Ministério da Educação e Cultura. Em 2002, o número de jovens matriculados nessa modalidade de ensino chegava a pouco mais de 650 mil alunos. Em 2010, esse número salta para mais de 1,1 milhão de jovens matriculados na educação profissional (Motta, 2016, p. 85).

O que não é nosso objetivo traçar perfis dos alunos que optam por cursos técnicos ou profissionalizantes, mas consideramos pertinente levantar dados (percentuais) de quais escolhas os alunos estão fazendo. E como foi possível identificar, a maioria dos alunos fez escolha pela universidade. Foram entrevistados por meio de questionário, 13 (treze) profissionais docentes que atuam no Ensino Médio da escola investigada, situada no interior da Paraíba, Brejo paraibano. Todos eles ministram aulas nas turmas do terceiro ano do Ensino Médio.

De acordo com as respostas dos professores no questionário, a escola é um lugar privilegiado para trabalhar a escolha profissional do aluno, através dos seus docentes. Desenvolvendo projetos com esta temática, oferecendo palestras, trabalhando textos sobre cursos, profissões, mercado de trabalho, convidando à família até a escola para participar e contribuir com o processo de escolha profissional dos alunos.

Os 13 professores participantes, de acordo com o material coletado, têm acesso ao PPP, que por sua vez, menciona que a escola trabalha a temática escolha profissional, cidadania e mercado de trabalho, porém o mesmo encontrava-se desatualizado.

As falas dos alunos e professores reúnem informações e subsídios de como a escola pode aprimorar o que já proporciona e dinamizar o processo de trabalho com o tema escolha profissional.

Considerações finais

Com o cenário apresentado a partir dos dados obtidos com o desenvolvimento desse estudo, apontamos a relevância do estudo acerca do processo de escolha profissional dos alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública paraibana. Nos diferentes níveis acadêmicos de estudo e de pesquisa, a temática escolha profissional, mercado de trabalho e juventude ganha um espaço peculiar no campo da investigação social e histórica, principalmente nas áreas educacionais a partir das últimas décadas

do século XX, surgindo importantes direcionamentos e olhares para as questões que envolvem a juventude.

Para alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, realizamos uma investigação com os docentes e discentes do terceiro ano do EM, através de questionários e análise do PPP da escola. O que nos permitiu concluir que professores e alunos consideraram relevante trabalhar a temática.

Quanto ao resultado alcançado diante das respostas dos docentes, eles demonstraram ter interesse de trabalhar a escolha profissional de seus alunos, alguns até já desenvolvem atividades em sala de aula nesta perspectiva, ainda que o PPP da escola investigada, no período de intervenção para análise de dados, estando desatualizado, contemplava nos objetivos específicos que o professor trabalhe a escolha profissional.

Ainda de acordo com os professores, a escola é o espaço ideal para trabalhar questões sobre o processo de escolha profissional não só com os alunos, mas também trazer a família até a escola por ser um ambiente importante em sua vida social. Os professores citaram que é necessário trabalhar com projetos envolvendo esta temática e oferecer palestras sobre as profissões, promovendo a inclusão e inserção de muitos alunos seja na universidade, cursos profissionalizantes e/ou diretamente no mercado de trabalho, visto encontrarmos jovens que a condição financeira exige dos mesmos uma ajuda no orçamento familiar.

Referências

ALVIM, Joselene Lopes. **O papel da escola na orientação profissional: uma análise contemporânea da dimensão teórica e prática na cidade de Presidente Prudente-SP.** 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, São Paulo, 2011.

BRASIL. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. [autores: Paulo Carrano; Juarez Dayrell.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 69 p. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, MEC/ SEF, 2000.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O Nó do Ensino Médio.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n.100, out. 2009, p.1105-1128.

DEMO. Pedro. **Pesquisa: princípio científico educativo.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALINDO, Bruna Castelane. Disponível em: <file:///D:/Users/Valda%20Ozeane/Downloads/2348-5162-1-PB.pdf> 2010. p. (1-8). Acesso dia 25 de jan de 2017.

MENEZES, Luis. Carlos. de. O novo público e a nova natureza do ensino médio. *Estud. A.v.*, São Paulo, v. 15, n. 42, aug. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid> > Acesso em 13 de nov de 2016.

MENEZES, Suely Melo de Castro. **Ensino Médio no Pará: História, identidade, situação e desafios.** 2016 Disponível em: < www.cee.pa.gov.br> Acesso dia 04 de jan de 2017.

MOTTA, Paulo Tadeu Rabelo da. **O aluno mudou e eu nem percebi: ensino técnico, mercado de trabalho e estudo de perfis.** Curitiba: Appris, 2016.

RODRIGUES, Paula Cristina Raposo. **Multiculturalismo: a diversidade cultural na escola.** Relatório de atividade profissional. Lisboa, 2013.

SIFUENTES, Monica. **Direito Fundamental à Educação.** São Paulo: Editora Nuria Fabris, 2009.

SILVA, Carla Regina, LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas Públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n. 2, p 87-106, jul./dez. 2009.

SPOSITO, Marilia (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

PESQUISAR COM AS JUVENTUDES EM TEMPOS (PÓS)PANDÊMICOS: INTERSECCIONANDO A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO¹

Luís Paulo Cruz Borges
Aline Carla Luna de Carvalho
Camila Maria Nascimento da Silva
João Pedro da Silva Costa

Introdução: abrindo os caminhos

O presente artigo faz parte do projeto de pesquisa intitulado *Os sentidos de futuro nas vozes discentes: a relação dos jovens estudantes com a escola pública*, que contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), no período de 2019 a 2023. Nosso interesse pelo tema em pauta decorre dos múltiplos processo de (re)imaginar a escola na contemporaneidade a partir da perspectiva de seus múltiplos atores sociais.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar os sentidos de futuro a partir das vozes dos jovens-estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede pública do estado do Rio de Janeiro. Como objetivos específicos apresentamos uma reflexão sobre a produção de conhecimento com os/as bolsistas de Iniciação Científica, que na condição de jovens e pesquisadores/as, viveram a pandemia de Covid-19, e concomitantemente participaram do Grupo de Estudos e pesquisa (re)imaginação da escola e do futuro com as infâncias e juventudes (GEPRIF). O que é ser jovem e também pesquisas as

¹ A ideia do presente artigo nasce e é apresentada no *III Seminário LOED – Qualidade Social da Educação Pública em Tempos Pandêmicos: horizontes em construção*, Campinas, 21, 22, 23 e 24 de fevereiro de 2022. Contudo, nossas leituras e o tempo pós-pandemia nos possibilitou rever e ampliar o artigo para fins de publicação neste livro.

juventudes? Como viver as juventudes em suas múltiplas dimensões? Quais sentidos pesquisamos e refletimos dentro das nossas próprias experiências de ser e narrar?

O Grupo de Estudos e Pesquisa (Re)imaginação da Escola e do Futuro com as Infâncias e Juventudes (GEPRIF) dedica-se a investigações interdisciplinares no diálogo entre Educação, Sociologia e Antropologia. Temos como temáticas centrais, escolas, infâncias e juventudes, sentidos de futuro/futuridade e conhecimentos em circularidades que se dão no plano da cultura e do cotidiano. Buscamos (re)pensar e problematizar uma educação pautada nas interseccionalidades, (re)imaginação e vocalização dos atores sociais com os quais dialogamos. Acreditamos e pesquisamos na diferença, com subjetividades e por meio dos afetos criando sentidos/conhecimentos que sejam emancipatórios e insurgentes nos processos educacionais contra as desigualdades socioeducacionais, exclusões e opressões (raça/cor, gênero e sexualidade, credo e religiosidade, classe etc.). Nosso vínculo é com o Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ).

Com relação à metodologia, trabalhamos com mapas conceituais para aprofundamento das teorizações sobre juventudes produzindo, assim, uma revisão do estado do conhecimento sobre o objeto de estudo. Os usos dos mapas conceituais vêm sendo desenvolvido pelo Núcleo de Etnografia em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NetEdu/UERJ), entendendo que o mesmo possibilita uma investigação de conceitos que auxiliam no arcabouço teórico da pesquisa (Bragança, 2008; Araujo, 2016, 2019). Compreende-se que os mapas foram desenvolvidos na década de 1970, nos Estados Unidos da América (E.U.A), pelo pesquisador Joseph Novak. Segundo o autor o mapa conceitual possibilita uma maneira de organizar e representar o conhecimento. Sua utilização está intimamente ligada às questões da metacognição possibilitando novas aprendizagens, ou seja, a estruturação do conhecimento em seu processo dinâmico de transformação (Novak, 1991).

De acordo com Araújo (2019), o mapa conceitual é um instrumento metodológico cunhado de forma autônoma e reflexiva em diálogo com os objetivos de uma pesquisa. Ainda segundo a autora, o mesmo pode contribuir para uma possível revisitação dos dados da investigação criando, permanentemente, novos esquemas para consubstanciar as análises conceituais.

Também analisamos os inventários do saber que é uma técnica de coleta/produção de dados proposta pelo sociólogo Bernard Charlot (1999), que consiste em uma produção de texto, perguntando sobre suas aprendizagens e sobre suas expectativas, acrescentamos a ideia de futuro. “Desde que nasci, aprendi muitas coisas, em casa, na rua, na escola e em outros lugares...O quê? Com quem? O que é importante para mim nisso tudo? E agora, o que eu espero do futuro?”. O inventário foi acompanhado de um questionário com questões relativas a sexo, idade, cor/raça, tipo de instituição escolar em que estudam, ano de escolaridade e religião. Nesse processo, os/as bolsistas na condição de jovens, também foram produzindo reflexões na pesquisa sobre/com as juventudes em tempos pandêmicos, agora refletidos e publicados em tempos pós-pandêmicos.

Analicamente, operamos pela conceituação do conteúdo como um conjunto de “técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 46). De forma, a realizar i) o preparo das informações; ii) a unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; iii) a categorização ou classificação das unidades em categorias; iv) a descrição; v) a interpretação.

A estimulante reflexão proposta por Garcia (2001), quando nos questiona para quem pesquisamos e para quem escrevemos, nos possibilita pensar nos processos que constituem a produção de conhecimento na atualidade. Garcia (2001, p. 16), no começo do século XXI, já observava, com muita propriedade, que “podemos

pensar que a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso ainda não saber é que nos convida a investigar e, investigando, podermos aprender algo que antes não sabíamos”. Diante do não-saber que fomos tecendo nossas reflexões e ao passo que pesquisávamos um movimento reverberava na própria condição do grupo nos questionando: sobre quem pesquisamos e sobre quem escrevemos? Afinal, na condição de jovens, de quem falamos? A seguir apresentaremos nossas teorizações e conceitos pensando em questões urgentes e recorrentes na pesquisa em Educação.

As teorizações como avenidas que escolhemos caminhar

As teorizações de um estudo são, em nossas concepções, caminhos pelos quais decidimos seguir. Em determinados momentos os caminhos geram encruzilhadas (Akotirene, 2018), nos movimentando para desconhecidos e novas avenidas. Podemos pensar que é na encruzilhada que nos alimentamos e criamos, coletivamente, novos sentidos para o que realizamos/narramos e vivemos (Borges; Freitas, 2022).

Parte-se da ideia de se trabalhar com a condição juvenil, “por considerá-la mais adequada aos objetivos desta discussão” (Dayrell, 2010, p.67). Tal categoria refere-se à condição de ser, aos modos de agir, pensar e sentir dos jovens e suas vidas na sociedade. Tal condição juvenil se assenta em uma perspectiva de mudanças ocorridas, principalmente, com as transformações do espaço, tempo, tecnologias, sistemas integrados de informação e comunicação, etc. O ser jovem hoje assume uma perspectiva fluida, de deslocamentos, ou mesmo, de performances cotidianas (Pais, 2006).

De acordo com Miguel (2013, p.36), “Presenciam-se na vida contemporânea impasses e avanços de uma juventude que se vê desamparada diante da insuficiência de dispositivos sociais que lhe indiquem um lugar que deva ocupar”. Contudo, a mesma autora afirma, que “a imagem da juventude é cada vez mais usada como um ideal” (*Ibidem*). A ideia de juventude em trânsito, com seus deslocamentos e rasuras no presente e no futuro, indicam os

movimentos acelerados ou paralisados pelos quais a juventude perpassa (Borges, 2018). Esse trânsito nos possibilita pensar nos múltiplos retratos que temos/produzimos sobre as juventudes.

Entende-se a pluralidade do conceito de juventude que dialoga com as categorias de classe social, gênero e sexualidade, raça/cor, ensino médio e território. Defende-se, aqui, uma perspectiva interseccional para pensarmos os sentidos do que é ser jovem e do que é pesquisar as juventudes em tempos (pós)pandêmicos.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação de dois ou mais eixos da subordinação sobre determinados sujeitos sociais. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas a crianças, adolescentes, jovens, mulheres, raça, classe, etnia, entre outras na sociedade atual. Este termo também trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 176).

O termo “interseccionalidade” surge em 1989, cunhado pela estadunidense Kimberlé Crenshaw e, até hoje, é estudado por diversos pesquisadores, ganhando popularidade. Busca-se compreender e explicar os problemas sociais e as consequências estruturais a partir de muitos eixos que geram a subordinação, por exemplo, o patriarcado, o racismo e o capitalismo. Assim, este conceito nos ajuda a entender como as juventudes funcionam, pensando não somente em sua faixa etária, mas nos marcadores sociais que qualificam o que é ser jovem no Brasil (e no mundo) hoje.

Nos anos de 1980, Lélia Gonzalez (1984), já analisava a sociedade brasileira a partir das relações interseccionais pensando uma imbricação entre gênero e raça, pautando o racismo e o sexismo no Brasil. Mesmo sem se utilizar do termo interseccionalidade, Gonzalez (1984) apontava em suas reflexões

que era preciso ir além do dado visto, ou seja, era necessário um mergulho profundo que permitisse complexificar as análises sociais pensando gênero, raça e classe.

Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva socioeconômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações. E isso começou a nos incomodar. Exatamente a partir das noções de mulatas, doméstica e mãe preta que estavam ali, nos martelando com sua insistência [...] (Gonzalez, 1984, p.225).

O incomodo nos moveu, nos fazendo dialogar com Carla Akotirene (2018), assumindo a ideia de encruzilhadas. Dessa maneira, Akotirene (2018, p. 63), nos chama atenção para a interseccionalidade como “uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais”. Uma chave analítica capaz de evidenciar complexidades estruturais e subjetivas de forma global e local. A interseccionalidade produz deslocamentos, contudo, ainda está em disputa.

A interseccionalidade se apresenta como encruzilhada capaz de nos movimentar política, epistêmica e metodologicamente. Um encontro de vozes! As vozes representam uma dimensão pungente nos dias de hoje, já que a vocalização se torna uma potência às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, especialmente em Educação, que assim defendemos. São narrativas que traduzem intencionalidades teórico-metodológicas presentes como recortes das realidades sociais que atravessam as experiências em sua dimensão com o conhecimento (hooks, 2013). Estamos realmente escutando as nossas próprias vozes ao fazer pesquisa? Estamos escutando os Outros que nos constituem também sujeitos da pesquisa?

A abordagem de produção de conhecimento, a partir das vozes em sua pluralidade, dos/das estudantes na escola tem se tornado cada vez mais popular nas últimas décadas (Mattos;

Alves, 2015). Vozes presentes na pesquisa, que podem ser ouvidas como uma alternativa político-epistêmica na produção de sentidos, que materializam as subjetividades que habitam cada ser (Cook-Sather, 2002).

A vocalização dos/das estudantes refere-se aos valores, opiniões, crenças, perspectivas e origens culturais das crianças, adolescentes e jovens, individualmente e em grupos, dentro de um contexto social revelando, dessa forma, uma pedagogia engajada pautada em uma educação como prática de liberdade (hooks, 2013). Tais condições nos levam aos caminhos possíveis de pensar/fazer pesquisa com as condições, também a falta dela, em um momento que a luta pela vida precedia qualquer sentido. A seguir falaremos desse chão-caminho que pisamos...

As vozes como caminhos possíveis...

“Recanto encantado
Sentada num recanto encantado na escola
Aos 17 anos, porém, não me chamo Natasha,
E nem fugir de casa
Ouvindo alguns amigos com seus amigos
Tocarem guitarra e violão
Compondo e cantando uma canção
O meu melhor amigo do meu lado
Lendo um livro que nos lembra a nossa melhor amiga
Tomando um Guaravita, tiro do ouvido o fone
Toca Led Zeppelin; diz uma voz sem nome.
Nenhum melhor que o outro ali
Apenas talvez mais avançado
E eu aqui sentada no chão
Nesse meu recanto encantado
Criando poema no momento de inspiração
Com braço esticado meio cruzado
A mochila meio vazia jogada de lado.
Imagine esse instante,
Eu o observo várias vezes
Para gravar o guardar na minha memória

Para que daqui a alguns anos eu possa recontar essa história
De como era simples e feliz a vida
No meu recanto encantado da escola.
Então, quando forem outras minhas responsabilidades.
Eu pego essa fita e passo um filme
Para matar a minha saudade.
Finjo agora ter um dom
Pois me sinto deslocada nessa sociedade
Acima do peso, afro-brasileira,
Com brincos de roupas fora de moda
Sentada e escrevendo no chão
Num recanto encantado da escola.
Agora ao som de Green day
“Holiday”
Mal tocado é claro, afinal são amadores
Mas os melhores amadores que eu conheço
Eles gostam de Harry Potter. Então já ganharam meu respeito.
Agora parece está tudo perfeito
Eu sentada e escrevendo no chão
Com um meio sorriso, parecido com solução
No recanto encantado da escola
Meus amigos ainda cantam
Meu amigo ainda lê
Espere estou vendo o microfone
Desculpe eleitores eu tenho um show para ver”.
(Poema de Camila Maria Nascimento da Silva).

Começamos essa parte do texto com o poema de Camila Silva (bolsista IC) que durante a pandemia nos brindou com tal escrita, nos fazendo pensar sobre o que seria ser jovem durante um período de crise humanitária e isolamento social. São suas vozes, em sua pluralidade, gritando e sendo ouvidas ao longo da caminhada.

O ano de 2020 foi marcado por uma pandemia global gerada por uma “família” de vírus de coronavírus. O SARS-COV-2 ao infectar seres humanos causou uma doença, a Covid-19, que se tornou central nos debates mundiais gerando uma síndrome respiratória aguda gravíssima. Partindo do continente asiático o

vírus se espalhou para todo o mundo gerando milhões de mortes. Foi, e ainda é, um tempo marcado por incertezas e transformações sociais, globais, políticas, culturais e educacionais. E como ficou a universidade diante de tudo isso? Quais fissuras foram postas ao conhecimento científico?

Após três anos, ainda vivemos em um tempo pandêmico que vem afetando a sociedade, em que antigos e novos desafios persistem, sobretudo, desvelando e ampliando as múltiplas desigualdades presentes no Brasil e no planeta. Nesse cenário, em diálogo com Ailton Krenak (2019), nos indagamos sobre quais narrativas nos ajudariam adiar o fim do mundo. E, ainda, quais os novos sentidos de futuro enfrentaremos? Como lidar com o aguçamento das desigualdades socioeducacionais? Como construir estratégias criativas para (re)pensar a produção de conhecimento? Quais emergências epistêmicas teremos pós-pandemia?

Descrevem-se como resultados da pesquisa, no aspecto relativo ao estado do conhecimento sobre o objeto de estudo, sobretudo, com as leituras dos artigos e a produção dos mapas conceituais, o surgimento de novas categorias e subcategorias que estão relacionadas: juventude e EJA; juventude trans; juventude indígena; juventude e educação especial etc. Observamos também a diversidade na conceituação da categoria juventude, além disso, a percepção de uma juventude plural e interseccional. A pesquisa vem nos possibilitando enxergar a juventude em sua posição ativa na sociedade, produtora de subjetividade, de cultura e conhecimento. O objetivo deste grupo é fazer ecoar as vozes juvenis, ainda que permaneçam em silêncio (Sposito; Almeida; Tarábola, 2020), encontrando novos sentidos do que é ser jovem em sua relação com a educação.

Dessa forma, elencamos três falas, do/das bolsistas da pesquisa, sobre o que é pesquisar as juventudes sendo jovens, ou seja, ao passo que pesquisamos *sobre*, também, pesquisamos *com*. As vozes de Camila, Aline e João, coautores deste trabalho, expressam uma reflexividade sobre os processos e desafios da prática da pesquisa em tempos pandêmicos e, também, em pós-

pandêmicos. Cabe ressaltar que Camila, à época da pesquisa, cursava Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e estava terminando sua graduação. Mulher negra, poeta e da periferia da cidade do Rio de Janeiro. João, ainda hoje, cursa Licenciatura em Artes também na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Homem, LGBTQIA+, negro e da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Já Aline, estudante, branca e moradora da Zona Norte do Rio de Janeiro, cursava o Ensino Médio no Instituto de Aplicação da mesma universidade.

Me parece ser papel do pesquisador, entender melhor como se dão esses processos que circundam a categoria juventude, quais os desafios encontrados, e pensar também, sobre as políticas para público, pois é essencial que esta categoria esteja em evidência. Digo isto, pois é o que tenho visto e lido sobre o tema atualmente, de pesquisadores e pesquisadoras principalmente na educação. Por isso, convém ressaltar a importância dessas vozes jovens na pesquisa, ainda mais, quando são estes os que estão em foco... (Camila, Bolsista IC – CNPq).

Os jovens Brasileiros são futuros cidadãos do país, imersos de talento e com poucas perspectivas. Políticas públicas, governo presente e investimentos na educação são um pontapé inicial para o sentimento de confiança e credibilidade que falta a esta juventude. Assim como a definição do termo “pesquisa”, a voz da juventude é essencial para a pesquisa da mesma, a grande questão é “como não ouvir a juventude?”, sendo ela, o principal foco da análise (Aline, bolsista IC.Jr - CNPq).

Há um péssimo costume da sociedade, de modo geral, de não considerar os pensamentos, vivências e experiências da juventude como algo válido, pelo motivo deles não se encontrarem em uma suposta idade ideal”, idade essa de maturidade, compromisso ou responsabilidade. Esse estereótipo é algo que ainda molda as estruturas da nossa sociedade e que deve ser extinto imediatamente. Cada dia que passa, os jovens vêm se mostrando cada vez mais presentes em posicionamentos políticos, assuntos sociais e

conscientização de saberes, nos mostrando aptos de serem pessoas com vozes e com autonomias de falas, capazes de dizer o que esperar e o que querem da sociedade ainda ocupando o papel da juventude (João, bolsista IC- CNPq).

É possível depreender que a vocalização dos sujeitos no processo de fazer/relatar a pesquisa *sobre/com* as juventudes nos auxilia mais em uma compreensão sobre que qualidade social para educação pública queremos. De igual forma, tais vozes criam novas possibilidades para compreendermos as dimensões sociais colocando em xeque o papel social da escola no tempo presente.

Dessa forma, a juventude é entendida como uma categoria de análise social pulsante, mas que enfrenta sérios embates porque ainda se pretende ser. Jovens que, vivendo no mundo em fluxos distintos, partilham sentidos que convergem e divergem concomitantemente (Dayrell, 2003; 2007).

Ao relacionar juventude e futuro podemos pensar que há um entrelugar de estudo que precisa ser investigado. Bhabha (2011) sinaliza que o futuro se torna uma questão social aberta, uma vez que tal categoria é um interstício que emerge do entrelugar do passado com o presente. A disputa pelo futuro também pode ser a disputa pela identidade de si. Por uma subjetividade que afeta e mobiliza a juventude em trânsito no espaço-tempo da escola.

O passado e o presente massacrados pelas crises e guerras trazem uma imagem turva do tempo. O futuro surge como possibilidade de esperança, sobretudo, esperança em algo estável, melhor. É nessa projeção de si e do mundo que se destaca a relação dos jovens-estudantes com o conhecimento proposto pela escola. Uma relação que ocorre de forma tênue, talvez pela impossibilidade do diálogo, mas que carrega sentidos para o entendimento de que tipo de conhecimento os estudantes desejam ter experiência.

Também se destacam os dados sobre a letalidade juvenil no Brasil, ora baseados na pobreza, ora nas questões raciais. O futuro torna-se, então, uma efemeridade diante da violência que atinge

boa parte dos jovens-estudantes no país, de forma geral, e no estado do Rio de Janeiro, em particular.

Destaca-se que os estudos sobre a letalidade juvenil no Brasil que se basearam em dados do Ministério da Saúde, ao codificarem os óbitos dos jovens nas suas pesquisas, utilizaram 'a causa básica, entendida como o tipo de fato, de violência ou de acidente causador da lesão que levou à morte'. Em linha gerais, registram-se três grandes causas: 1) acidentes de transportes, 2) homicídios e 3) óbito por arma de fogo. Embora as duas últimas causas se sobreponham, ou seja, ambas levam ao óbito, a distinção entre elas se fez necessária. Ao distingui-las, o órgão da saúde que as registra deu destaque à presença da arma de fogo na sociedade e sua disseminação entre os grupos vulneráveis (Gonçalves, 2012, p.56).

A vulnerabilidade, destaca o autor, está relacionada ao gênero, meninos, e também à cor, pretos e pardos. Poder de dizer quem vive e quem morre é um poder de determinação sobre a vida e a morte política dos sujeitos. Podemos pensar no campo sociológico que há uma racionalidade na aparente irracionalidade desse extermínio que opera nas relações estabelecidas com os jovens-estudantes e a escola. O processo de exploração e do ciclo em que se estabelecem as relações neoliberais opera pelo extermínio dos grupos que não têm lugar algum no sistema, uma política que parte da exclusão para o extermínio (Mbembe, 2018).

O desejo de um futuro com mais oportunidades e sem desigualdades sociais e raciais, sobretudo, pensando o genocídio dos estudantes negros e meninos, talvez, seja um indicativo das fronteiras que a escola precisará ultrapassar para se pensar como instituição sob rasura, expressão de Hall (1997). A escola moderna está imersa numa arena em disputas de poder, fazer e saber que estão relacionadas a mudanças e transformações modernas e pós-modernas. O debate, fraturado e não superado, resiste nas vozes de quem também vive-faz a pesquisa. Defendemos que o processo de agenciamento dos sujeitos também se faz por sua vocalização.

À guisa de conclusão: caminhando por novos caminhos

O presente artigo refletiu sobre a produção de conhecimento com os/as bolsistas de Iniciação Científica, que na condição de jovens e pesquisadores/as, viveram a pandemia da Covid-19 e concomitantemente participaram do Grupo de Estudos e Pesquisa (Re)Imaginação da Escola e do Futuro com as Infâncias e Juventudes (GEPRIF). Fruto da pesquisa intitulada *Os sentidos de futuro nas vozes discentes: a relação dos jovens estudantes com a escola pública*, realizada entre os anos de 2019 a 2023.

As conclusões mostram que esse processo permitiu estabelecer novas relações entre significados e significantes do que pesquisávamos e vivíamos, evidenciando complexidades na leitura e debate dos textos, bem como na reflexividade dos/as pesquisadores/as em formação. Entende-se a pluralidade do conceito de juventude que dialoga com as categorias de classe social, gênero e sexualidade, raça/cor, ensino médio e território. Defende-se aqui uma perspectiva interseccional para pensarmos os sentidos do que é ser jovem e do que é pesquisar as juventudes com as próprias juventudes. Dessa forma, “a interseccionalidade investiga as como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana” (Collins; Bilge, 2021, p. 15).

À guisa de conclusão, foi possível depreender que a categoria “Juventude” não se trata de um movimento que cabe em apenas um único bloco. “O jovem” é, portanto, um sujeito plural e suas vozes são múltiplas e diversas. A fala, abaixo, de João, evidencia tal questão. Nos ajuda a refletir sobre a imprevisibilidade da vida e do tempo diante de quem somos. Também abre possibilidades de novos caminhos, já que há uma multiplicidade de respostas possíveis...

O que é ser jovem?

O jovem se encontra na juventude, aquele período onde temos que fazer essas escolhas. Escolhas que geralmente vem com a

descrição de “escolhas que irão mudar sua vida”. Pode ser verdade.... Essas escolhas podem mudar a sua vida, mas pode ser que não mude, também.... Eu não sei responder, somente o jovem que vive dentro de você saberá responder (João, bolsista de IC CNPq).

Referências

AKOTIRENE, C. **O que é Interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARAUJO, A. M. **Exclusão digital em educação no Brasil: um estudo bibliográfico**, 2016, 339f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

ARAUJO, A. M. Instrumentos metodológicos para análise de conteúdo de pesquisa: mapa conceitual, Endnote e Atlas.ti formas e usos. In: Álvaro Daniel Costa (org.). **Cultura, cidadania e políticas públicas** 3. 1ed.Ponta Grossa, Paraná, 2019, v. 3, p. 46-54.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BHABHA, H. **O Bazar Global e o Clube dos Cavaleiros Ingleses**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2011.

BORGES, L. P. C.; FREITAS, M. O. (org.) **Circularidades na escola: experiências, formação e extensão**. 01. ed. Campina Grande: Realize, 2022. v. 01. p.193.

BORGES, L.P.C. **O futuro da escola: uma etnografia sobre a relação dos jovens com o conhecimento escolar**, 2018. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BRAGANÇA, G. A. (2008) **A produção do saber nas pesquisas sobre o Fracasso Escolar (1997-2007)**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação Em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

CHARLOT, B. **Rapport au savoir en milieu populaire**. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris: Anthropos, 1999.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos feministas**. Santa Catarina, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

COLLINS, P. H; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COOK-SATHER, A. Authorizing student perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. **Educational Researcher**, 31, 4, 3-14. 2002.

DAYRELL, J. A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios. In: **Sociologia: ensino médio**. Brasília: MEC Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 15, p. 65-85. (Coleção Explorando o Ensino).

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, p. 40-52, 2003.

GARCIA, Regina Leite. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Para quem pesquisamos. Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 11-36.

GONÇALVES PEREIRA, J. Mobilização Nacional Pró-Saúde Saúde da População Negra: impactos e desdobramentos na agenda do ano internacional dos povos afrodescendentes e da juventude. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 04, p. 80-96, 2012.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, ANPOCS, 1984. p. 223-244.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

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

MATTOS, C. L. G. ALVES, W. B. Outros saberes sobre a escola: a voz do aluno na pesquisa em educação. In: Maria do Socorro Lucena Lima; Maria Marina Dias Cavalcante; José Albio Moreira

de Sales; Isabel Maria Sabino de Farias (org.). **Didática e prática de ensino na relação com a escola**. Fortaleza: EduEce, 2015, v. 1, p. 03435-03446.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo, 2018.

MIGUEL, A. M. **Laço da laje**: jovens produtores de cultura. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, p. 79, 2013.

NOVAK, J. D. Clarify with concept maps. **Science Teacher**, 58(7): p. 44-49, 1991.

PAIS, J. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M; EUGENIA, F. (org.) **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006, p. 07-24.

SPOSITO, M. P; ALMEIDA, E.; TARÁBOLA, F. de S. Jovens do Ensino Médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional. **Estudos Avançados**, v. 34, p. 313-332, 2020.

**QUANDO O CORRE VIRA SURF:
- OS FILÓSOFOS PRETOS NA GRANDE PRANCHA DE METAL**

Wallace Lopes Silva

A posição das ideias: o golpe cognitivo

“Deu no New York Times
Fernando, o Belo
Não sabe se vai participar
Do próximo campeonato
De surf ferroviário
Surfista de trem
Surfista de trem
Deu no New York Times
A Feira de Acari
É um sucesso
O trem corre no trilho
Da Central do Brasil
O trem corre no trilho
Da Central do Brasil

Alô, Alô! W o Brasil
Alô, Alô! W o Brasil
Jacarezinho! Avião!
Jacarezinho! Avião!
Cuidado com o disco voador
Tira essa escada daí
Essa escada é prá ficar
Aqui fora
Eu vou chamar o síndico
Tim Maia! Tim Maia!
Tim Maia! Tim Maia”!

(Jorge Ben Jor - W/ Brasil)

Pôr problemas e mostrá-los inseridos na paisagem histórica da realidade brasileira exige de nós, o exercício de pensar questões que sejam nossas. Pensar problemas filosóficos significa voltar naquilo que seja próprio; ou seja, tornar o visível processo ocultado pelo soterramento de conceitos considerados universais. É nesse âmbito geral que os conceitos universais da filosofia foram encastelados de modo binário, dual, racializado e hierárquico no forjamento de um ocidente espelhado num jogo de apadrinhamentos políticos e geográficos nas arenas filosóficas. Portanto, tratar de questões e problemas filosóficos que emergem dos diversos brasis das periferias da cidade, põem a necessidade de abrir, rasgar e invadir regiões dogmáticas pela posição das ideias. Porém, esse paralelo é mais legítimo ainda por onde estamos quando pensamos ideias e questões filosóficas? Como não ler as questões que brotam da cidade? As ideias filosóficas estão isentas da cidade, do bairro, do beco, das ruas, linhas e fluxos que (en) cruzam a cidade? De fato, os falantes da filosofia não assumem o seu próprio analfabetismo existencial no que se refere ao ler perguntas que sejam próprias. Por exemplo, Kant não elabora uma filosofia francesa, Heidegger não inventa conceitos africanos, Aristóteles não se espanta com os surfistas de trem da Central do Brasil. Isto se dá porque todo filósofo só responde àquilo que seja extrato da natureza do próprio para criar o abstrato. Em ambos os casos, as naturezas da totalidade se manifestam a partir do que pode ser investigado do fenômeno do que se apresenta (totalidade e singularidade).

De outra forma, ao fazer filosofias, elas possuem nome, endereço, país, continente, sistemas ideológicos, gênero, lugar e território. Não é um acaso que “grandes filosofias” ocidentais criam gramáticas e sistemas próprios de codificações da ideia de mundo. Paralelamente, o mundo está onde nós pensamos, sentimos, agimos e parimos as relações entre filosofia e filosofias, ao não tratar de filosofia brasileira, e sim filosofias no Brasil. Tomemos isso, como nosso caso particular, - pensar filosofias da Central do Brasil de modo emergencial, - suas vias, fluxos, durações de tempo, espaço e espacialidades nos *novellus* da cidade. Dentro desse

quadro, o período atual em que nos encontramos lançados nas diversas gramáticas de tempo do capitalismo, - o ocidente espelhado conjuga esforços para o não entendimento do jogo atual: - **o golpe cognitivo das ideias**. Assim, o interesse, do forjamento das ideias, a conjugação dos mundos, os modos operacionais da existência são interditados no momento que alteramos a *noesis* do estabelecido e programados pela omissão de pensar aquilo que seja o próprio. Todavia, o que agora estamos assistindo em toda parte fragmentada pelas matrizes do capital, é uma tendência de enfrentarmos a tensão do ocidente em disputa, logo é de extrema importância um novo giro epistêmico, pondo as filosofias no Brasil enquanto questão.

“É tudo nosso, porra!”: abertura dos problemas

O pensamento modela o espaço, logo o espaço modela os corpos. Nessas condições, pensar em filosofias de corpos pretos na cidade revela que somos um conjunto de saberes ancestrais condicionadas à ação do espaço plural e dinâmico em um campo de fortes tensões, ou seja, sobreviver para existir. Tais questões na dinâmica desses corpos estão presentes em muitas ações do nosso dia a dia como, por exemplo, quando andamos de bicicleta no pátio da escola, o corre dos fluxos de tempo do moto táxis, ou quando ficamos em pé em cima de uma prancha de *surf* de trem, e pode estar também, quando tentamos andas em uma corda esticada imitando o homem aranha ou quando fazemos algum tipo de construção como paredes, prédios ou pontes. Além disso, isso demonstra que o fazer diário do cotidiano, seja na multiplicidade de ações na cidade, existem filosofias dos espaços agindo em diversos corpos na produção de tempo, espaço e afetos na ação territorial em que cada jovem de periferia desenha práticas curriculares do acervo do mundo-escola numa poética do existir.

Apesar da dificuldade de se apresentar uma definição precisa para os fluxos do corre na ação desses jovens na cultura escolar da cidade, esse conceito nos é familiar, prova disso são os discursos

corporais manifestados nas rodas de samba, *funk* e *hip hop* nas diversas gramaticais espaciais: beco de favela, pátio de colégio e nas quadras de escola de samba. Portanto, é muito importante analisarmos o quanto praticamos espaços e discursos espaciais no (de)-correr do dia, assim como deslocamentos individuais e coletivos no uso do corpo no agir da cidade. Dessa maneira, percebemos no cotidiano que, o corre e o correr, é a condição mobilizadora do eixo educativo da *práxis* educadora que esses jovens inscrevem seu texto espacial enquanto forma insurgente ao capital que impõem novas configurações de tempo na exploração do trabalho.

Assim, o verbete filosófico do corre traz as mútuas corporalidades do trabalho na ação do espaço desses filósofos construtores de cidade. Com isso, distancia de uma lógica dicotômica de construção do conhecimento colonial estabelecido, que preconiza uma separação entre mente e corpo, sujeito e objeto, representação e prática, na medida em que compreendemos o indivíduo que se move de modo indissociável de seu corpo não mais um objeto e do mundo sócio-histórico-cultural no qual habita as contradições do (per)-correr as brechas do sistema. Nessa perspectiva, a ação do corre não trabalha a partir da existência de uma sequência na qual a representação antecede a prática, uma vez que essa ideia mais se separa e prioriza a mente (representação) em relação ao corpo daquele que realizar o circuito de corres na paisagem urbana. Por outro lado, essa dinamicidade do corre, da correria e da corrida produzem nomadismo e linhas de fuga na velocidade de fluxos na teia móvel no espaço racial. Desta forma, quantos mais fluxos no espaço racial, a dinamicidade do corre realiza estratégias diárias no território do vivido, por excelência, um novo eixo filosófico, cartografado pelas experiências acumuladas do indivíduo na urbe-preta.

Cabe aqui relacionar nessa urbe-preta, há uma antropofagia filosófica entre: “os crias do corre”, surfistas do trem, filósofos, malandros e andarilhos, pois é tão natural quanto tentar reinventar as próprias palavras que os norteiam, pessoas que vagueiam, vagam nos fluxos, ou, seja, carregam o significado no próprio

movimento espacial no corpo. Dentro desse quadro, “os crias do corre”, por exemplo, são aqueles que trafegam no tempo líquido deslizado na grande prancha de metal.

Figura 1 - A *tsumani* preta na prancha de metal



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural (1991)

A partir do texto imagem, é notável que o corpo dos “crias do corre” se moldam conforme a velocidade do objeto estático no deslocamento de um prancha metálica que os espacializa no ar suspenso de átomos. Entretanto, o corpo enquanto possibilidade de pedagogias do sensível, ginga, gira, drible se contorce num *ballet* preto contemporâneo desvendando e desenhando formas e linhas caóticas nas escalas multiterritoriais de práticas concebidas na coletividade, no momento em que as aulas práticas de física e matemática introduzem seus conceitos básicos na paisagem filosófica: tempo e espaço. Sendo assim, mais do que uma metáfora, a ação curricular evidencia seus conhecimentos empíricos de modo violento num *surf* radical nas curvas e dobras da tecnologia do *corpus*: a grande prancha de metal se temporaliza no corpo preto, gerando uma desterritorialização como o movimento pelo qual se abandona o território, é a operação da

linha de fuga, e a reterritorialização, como o movimento de construção do território (corpos, trem, espaço-tempo).

Figura 2 - Origami preto no espaço súrfico



Fonte: Rio memórias (1990)

Sobretudo, não existe apenas um corpo preto erguido num suporte de uma grande prancha de metal ao mirar-se na onda e nos lençóis de tempo, e sim, uma base de substantivo feminino, a superfície inferior de um corpo, algo que serve de apoio, de princípio ou fundamento da arquitetura do devir-negro. Às vezes, chamada de pedestal, para os músicos é a nota fundamental, a tônica do espaço. Para os engenheiros da música, uma base pode ser tão mágica a ponto de suportar em si esculturas vivas, mas, sobretudo pode ser lugar de discussão para arte conceitual; para os surfistas de trem ou do corre, uma base é a prancha, objeto que proporciona o escorrego, a fricção entre o corpo e a onda metálica. Espécie de tapete mágico onde o surfista de trem-dançarino de uma cena líquida pode fazer jus a teoria das ondas na física e ser a própria dobra, portanto, a dobra somos nós. O surfista de trem e os crias do corre, ao contrário de nadadores de si, dispõe de um material extra-humano na arquitetônica do espaço

racial: a prancha de metal e a força motora extracorporal, isto é, a vaga no vago (*ethos* da disputa do que se move). É claro que o trabalho, a técnica, o treino, a escuta do corpo, da onda e alianças desses dois elementos nutrem a sensação do *surf* de trem-imagem-movimento, inserido numa filosofia do beco, vielas e esquinas, conteúdo a imanência, uma vida.

Mas, mesmo assim, deve se levar a sério as técnicas apreendidas da física e da matemática nesses corpos que se deslocam pela prancha de metal. Habitar a dobra da onda é a tarefa deles e, com efeito, os surfistas de trem fazem isso muito bem, e nessa imersão de tempos e fluxos que o devir negro se faz. O corpo súrfico dos “crias”, ultrapassa limites territoriais delimitados pelo espaço dividido, e conquista novos meios de seu uso próprio e intensifica sensações, revelando a presença física de prática de deslizamento na superfície estática/dinâmica construindo arquiteturas humanas, o fato de ser mortal. De certa forma, o corpo de um surfista de trem se habilita no jogo das tensões do espaço, através da prancha, extensão de pés, que o fazem andar sobre o tempo líquido na fluidez das horas em suspensão. Por isso, mediante a tal rapidez das sequências de imagem aceleradas no (des)correr, o surfista de trem suspende a noção de tempo rígido que se finaliza na Central do Brasil, criando em si um meta-espaço no deslize, na grande prancha de metal.

A vida no riscado enquanto risco

Exú, orixá dos fluxos de tempos, caminhos, trilhas, trilhos, becos, ruas, fendas, (per)cursos, mapas, estratégias evoca toda inteligência humana nos tratados da vida como risco. Isso se revela, que cada preto (a) de favela e nas periferias da cidade (en)cruzam os labirintos da cidade em movimento. Poderíamos dizer, que no marca passo do andar desses andarilhos no registro topográfico do tempo, se inscrevem afrocartografias de corpos, que são visualizados pela estrutura racial, logo o entendimento de como atravessar os múltiplos caminhos exige uma pedagogia da ação

para entender os códigos raciais que se erguem, delimitam os desenhos do pé-no-chão. Portanto, pensando com as alegorias do ente Exú, no chão exposto se deixa rastros, textos e escrituras do agir em bonde na cidade. Tal processo, entre andarilhos, caminhos e fluxos evoca seu Exú de cada dia em rezas, preces e orações para aquilo que está ocultado na paisagem que não se mostra. Se o caminho é riscado enquanto risco, a vida desses jovens que brotam de diversas realidades se faz no fiar tensionado como força vital. O que significa que: vida, caminho e movimento se separam da totalidade, produzindo em si os saberes das gramáticas expositivas do chão. Daí a força vital dessa arquitetura humana condicionada pela ação espacial modela em forma do aglomerado – bonde insere novas possibilidades de repensar outras geografias de deslocamentos no espaço em questão. Com o respectivo caráter, o traço do riscado do risco de quem (só)brevive detém os conhecimentos de didáticas lecionadas no campo das sensibilidades desse corpo preto atravessado por acúmulos de opressão. O que, portanto, teria que ser característico para uma ética da virtude do sobreviver, ou seja, voltar pra casa é um esforço hercúleo, ao atravessar o campo minado de ideologias racistas, como estrutura primeira de realidade na cidade, por isso, Exú precisa sempre nos proteger de (des)caminhos mal andados.

Erguem-se as ondas: o espaço súrfico

Erguem-se blocos de tempo-espaço na dimensão do concreto sobre o espaço súrfico condicionando os deslizos, dobras e fluxos que o corpo preto precisa enfrentar ao mergulhar na vida perigo dos trilhos do trem, portanto há uma troca frequente dos objetos; em geral estamos sempre saindo de um para outro e prolongando a percepção em algum movimento que nos seja desafiador com a vida-limite, ou seja, ação que, por ser conhecida e habitual, executando sem pensar: como se lançar diante do espaço súrfico emoções? De certa maneira, existe uma percepção prolongada numa ação que não dispensa o pensamento da criação, pois o

esquema sensório-motor reduz, ao máximo, as diferenças para dar respostas úteis, gerando-se daí uma subjetividade regida pelos interesses da percepção do *surf* metálico, que concebe o tempo pela passagem enfileirada e contínua de presentes e que considera o tempo uma decorrência do movimento. Na medida em que a prancha de metal acelera, os surfistas de trem são reconduzidos ao mesmo objeto, disposto em diferentes planos, gerando atenção nas regiões mais profundas da subjetividade coletiva construída no deslocamento de muitos na mesma prancha de metal. Ali, os surfistas do corre, saltam no voo livre em imagens múltiplas. O tempo assume, nesse reconhecimento, um papel preponderante: vai-se da percepção da onda súrfica, e não mais da percepção linear-estática, e, por isso, o papel decisivo que o surfista adquire. A grande prancha de metal e o surfista participam do reconhecimento atento, mas o tempo ainda atua como coadjuvante entre lugar, cidade e movimento, descrevendo amplos circuitos, que vão do voo livre no objeto-móvel e das linhas de tempo que os atravessam.

“Os donos do pedaço”: - A grande prancha de metal

Figura 3 - São eles que mandam



Fonte: Marcos Prado (1988), *Revista TRIP*

Moleques do corre e os surfistas de trem se apropriam do espaço urbano, como nas relações de sociabilidade formadas no “pedaço-espaço-fluxo”. Isto porque o processo de deslocamentos destes jovens pretos em seus bairros de origem tem sido por meio da grande prancha de metal, fazendo com que os “trajetos-múltiplos” construídos por eles - no movimento de se “fazer cidade”, passem a ter uma nova dinâmica, na medida em que a presença de pontos rizomáticos em sua rede produzem uma nova cartografia urbana.

Neste sentido, a grande prancha de metal passa a cumprir um papel que tende a determinar a circulação dos surfistas de trem no meio urbano, como uma espécie de centro de ondas gravitacionais que levam à formação de uma cartografia, onde os pontos passam a compreender as linhas conectadas às diversas teias da cidade. Logo, isto tem feito com que os surfistas de trem desenvolvam uma nova dinâmica na metrópole, em que a ocupação e a ressignificação da arquitetura urbana vêm sendo preteridas por caminhos que levam os surfistas a territórios fixos e determinados para a prática do espaço súrfico metálico, localizados de forma dispersa pelos bairros mais afastados da Cidade do Rio de Janeiro. Este novo movimento tem feito com que os surfistas passem a construir circuitos ao atravessar os diferentes campos minados pelo racismo e suas múltiplas ações no território.

Por isso, é importante frisar que este circuito-súrfico tem evidenciado a disputa territorial e os conflitos espaciais que se projetam na dimensão do “pedaço”, na medida em que o espaço súrfico passa a atrair mais surfistas de “fora da vizinhança” para dentro do bairro, o limite territorial do racismo impede a invasão destes filósofos do espaço na falsa ideia de zona sul carioca. Há de se destacar que estes espaços súrficos ampliam na conjuntura das décadas de 80/90, pelo fato de estes equipamentos, em sua maioria, estarem localizados em bairros periféricos da capital (nas “quebradas”), permite – assim como acontece com o *funk* no Rio de Janeiro – que muitos jovens pretos tenham acesso à periferia na busca por pontos para a prática do *surf* de trem; mas, para isto

ocorrer, é importante que os surfistas estabeleçam alianças fora de seus respectivos “pedaços”, mesmo que essas ligações sejam circunstanciais e se esgotem no instante do encontro. Isto porque, ao contrário da corre, que tende a se instalar em territórios mais centrais da cidade – caracterizada por ser um espaço não definido e não delimitado, do qual ninguém é propriamente dono - a esfera do bairro, por sua vez, é um espaço marcado por relações mais familiares, próximas, homogêneas e de conhecimento, cuja presença do “estrangeiro” (aquele que é de fora da quebrada) é vista, muitas vezes, com desconfiança por seus moradores. Nesta perspectiva, os “pedaços” se transformam em pontos de referência, tanto para os locais como para os de fora, onde a pista passa a representar uma espécie de *Ágora* – filosófica/gueto -, isto é, um espaço de pertencimento e reconhecimento dos surfistas residentes do bairro frente aos outros grupos que passam a adentrar seu território, de modo a criar um sentimento de localidade caracterizado por uma porção de terra a que os moradores têm consciência de pertencer, formando certa unidade diferente das outras. Com isso, os “pedaços” tendem a perder sua transitoriedade de ocupação, na medida em que as redes de sociabilidade passam a ser construídas por meio de uma maior sedentarização, ou seja: o surfista passa, agora, a ser identificado em sua dimensão espacial. Desta forma, o “pedaço”, ao se incorporar a um “circuito” mais amplo, torna-se mais físico, visível, público e fluido, em decorrência da constante presença de surfistas de fora do bairro no espaço sùrfico.

No entanto, este processo não implica na diluição da categoria de “pedaço”, mas aponta para as transformações que ela vem sofrendo ao ser incluída no “circuito” do fluxo do corpo-sùrfico, na cidade em busca de pontos para a prática do *surf*. Assim, esta categoria continua, ainda, válida para sistematizar segmentos e adensamentos locais do universo de *surf* de trem, pois, mesmo com as transformações ocorridas em detrimento da instalação do espaço sùrfico no bairro, o “pedaço” continua mantendo um componente simbólico de

identificação e classificação daqueles que são os locais da pista, fazendo com que seja conservado um circuito preto na cidade.

Assim, este movimento súrfico na grande prancha de metal, que tende a levar a um estriamento da sociabilidade do território–corpo para o território–pista, tem feito com que o “pedaço” passe a coexistir dentro de uma espécie de “mundo social”, ou seja, o surfista dentro do seu bairro, ao mesmo tempo em que mantém relações mais estáveis e familiares com seus pares da quebrada, passa também a estar em contato (sem sair do bairro) com o universo mais amplo, heterogêneo e diferenciado dos espaços na formação de uma grande África súrfica na cidade.

Bibliografias

BACHELARD, Gaston. **La poética del espacio**. Primera edición em español. Trad. Ernestina de Champourcin. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1965.

BESSE, Jean-Marc. **Ver a Terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia**. Trad. Vladimir Bartolini. São Paulo: Perspectiva, 2014. (Coleção Estudos; 230).

BUTTIMER, Anne. Aprendendo o Dinamismo do Mundo Vivido. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

DARDEL, Eric. **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011. 159p. (Estudos; 292).

JAMMER, Max. **Conceito de espaço: a história das teorias do espaço na física**. Trad. Vera Ribeiro. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Of other spaces**. *Diacrities*, v.16, no.1. Baltimore, 1986.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 5ª edição. Trad. revisada e apresentação de Márcia Sá Cavalcante Schuback; posfácio de Emmanuel Carneiro Leão). Petrópolis: Vozes/Bragança Paulista:

Editora Universitária São Francisco, 2011. (Coleção Pensamento Humano).

LACOSTE, Yves. **A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. São Paulo: Papirus, 1988.

LEFEBVRE, Henri. La production de l'espace. Paris: **Anthropos**, 1981.

NEWTON, Isaac. **Princípios Matemáticos de Filosofia Natural**. 1ª ed. São Paulo: Edusp, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 3ª ed. Trad. Carlos A. R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Tópicos).

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Espaciologia: uma objeção**. Crítica aos prestigiamentos pseudocríticos do espaço social. Terra Livre, São Paulo, n. 5, p. 21-45, 1988.

DE SOUSA ALVES, V. M. (1959). **Conhecimento Metafísico do Espaço e do Tempo**. Braga: Faculdade de Filosofia, 1959.

DE SOUSA ALVES, V. M. (1998). Ensaio de Filosofia das Ciências. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 6ª ed. São Paulo: Edusp, 2008. (Coleção Milton Santos; 2).

CURRÍCULOS DOS/DAS AUTORES/AS

Aline Carla Luna

Estudante de Graduação em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi bolsista de Iniciação Científica Jr. CNPq, durante o Ensino Médio, no Grupo de Estudos e Pesquisa (Re)Imaginação da Escola e do Futuro com as infâncias e juventudes (GEPRIF), com o projeto: *Os Sentidos de Futuro nas Vozes Discentes: Um Estudo Sobre a Relação dos Jovens-Estudantes com a Escola Pública.*

Ana Lucia Gomes de Souza

Professora Adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP/UERJ). Doutora em Educação pelo PPGEduc da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Consórcio CEDERJ, como Coordenadora da disciplina Sociologia e Educação do Curso de Pedagogia EaD na UNIRIO. Coordenadora do Projeto de Extensão "Dialogia - proposta de interação sobre ideias-força da docência", atuando com formação continuada de professores e do Prodocência/UERJ. Pesquisadora do Grupo estudos e pesquisa sobre linguagem, Infâncias e diferenças (GEPOLID/UFRRJ). Pesquisa concentrada no campo da formação continuada de professores e sua influência no fazer pedagógico (infância, alfabetização, letramento e educação inclusiva), bem como, no estudo das linguagens e narrativas utilizadas pelos sujeitos.

Bonnie Axer

Professora adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), atuando nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de

Janeiro (ProPEd/UERJ), atuando com os seguintes temas: alfabetização, currículo e política curricular.

Breno Felipe Araujo de Oliveira Gomes

Licenciado em Artes Visuais pela UERJ, integra o grupo de pesquisa do CNPq *Estudos Culturais em Educação: Arte e Saúde* do Instituto de Artes da UERJ. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em educação (ProPEd/UERJ).

Camila Costa Gigante

Professora Assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), atuando nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), atuando com os seguintes temas: Políticas Curriculares, Educação Integral, Base Nacional Comum Curricular, Redes políticas e subjetivação.

Camila Maria Nascimento da Silva

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista de Iniciação Científica na modalidade CNPq, com o projeto: *Os Sentidos de Futuro nas Vozes Discentes: Um Estudo Sobre a Relação dos Jovens-Estudantes com a Escola Pública*. Bolsista Voluntária do Projeto de Iniciação Científica "Interseções Teórico-Práticas de Língua, Linguística e Literatura na Metodologia do Ensino do Português". Foi bolsista de Iniciação à Docência no Projeto "Grupo de Estudos de Leitura e Produção de Textos" no (CAp-UERJ).

Danielle Christina do Nascimento Oliveira

Mulher preta e periférica, que atua na Educação Inclusiva como professora do atendimento educacional especializado (AEE), na rede municipal de Nova Iguaçu-RJ. É doutoranda e mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), sob a orientação da Profa. Mailsa Passos. Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (EDU/UERJ); especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico pelo Colégio Pedro II; especialização em Docência com ênfase em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-graduação em Docência do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Membro-pesquisadora do Grupo de Pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano (ProPEd/UERJ); do Grupo de Pesquisa e Extensão Currículo em Movimento na Educação Infantil (CEIMOV-UFRJ); do Grupo de Estudos e Extensão em Relações Raciais e Educação Infantil (GEERREI-UFRJ) e do Coletivo Mulheres do Ler da Baixada Fluminense.

Fabiana Silva

Mulher negra favelada. Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Idealizadora e Coordenadora Pedagógica da Associação *Apadrinhe um Sorriso*. Coordenadora de Mobilização da Associação Casa Fluminense. Presidenta do Conselho de Direitos Humanos do Estado do Rio de Janeiro.

João Pedro da Silva Costa

Graduando em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi bolsista de Iniciação Científica (CNPq), no projeto: *Os Sentidos de futuro nas vozes discentes: um estudo sobre a relação dos jovens-estudantes com a escola pública* no Grupo de Estudos e Pesquisa (Re)Imaginação da Escola e do Futuro com as infâncias e juventudes (GEPRIF).

Graciela Fátima de Morais

Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Jimena de Garay Hernández

Psicóloga, mestra e doutora em psicologia social. Professora Adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Subjetividades e Instituições em Dobras (GEPESID).

Juliana de Moraes Prata

Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), pesquisadora do Grupo de Pesquisa Juventude, Trabalho e Território (JETT) e do Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo (GPFORMADI). Coordenadora do projeto de Extensão Organização e Produtividade para Professores da Educação Básica e do Laboratório de Organização Acadêmica. (LABORA). Concentra-se na área da Sociologia da Educação, Metodologias de análise de dados, Desigualdades Sociais e Produção de Conhecimento em Educação. Autora dos livros *Sua Vida Acadêmica: escreva mais e melhor* (Autografia, 2018); *Para escrever seu projeto de pesquisa* (KDP, 2020) e *Para escrever seu artigo científico* (KDP, 2020).

Luciana Helena Monsores

Professora do Departamento de Educação Infantil (DEI), do Colégio Pedro II (CPII), mestra e doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd/UERJ) e integrante do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GRUPISD), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora do campo da Educação, com recorte nos estudos da infância, criança e Educação Infantil.

Luís Paulo cruz Borges

Somos sempre múltiplos e plurais, somos também nossos ancestrais!!! Professor Adjunto, atuando na Educação Básica, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa (Re)Imaginação da Escola e do Futuro com as *infâncias e juventudes* (GEPRIF/CNPq). Sendo, também, Procientista pelo Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística (PROCIÊNCIA/UERJ-FAPERJ).

Maíra de Oliveira Freitas

Doutoranda e Mestre (2013) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ). Possui graduação em Pedagogia (2009) pela mesma universidade e, atualmente (desde 2015), é professora Assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), Departamento dos Anos Iniciais (DEF). Coordena os Projetos de Prodociência Questões de gênero na Escola: Por um enfrentamento às desigualdades e assimetrias na Educação Básica. Participa de diversos projetos de Extensão Universitária, dentre eles, Circularidades na escola pública, Dialogia, LABORA e LUMEI. Participa do grupo de pesquisa Infância e Saber Docente, coordenado pela professora Dra. Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa (Re)Imaginação da Escola e do Futuro com as Infâncias e Juventudes (GEPRIF), no CAp-UERJ.

Mariana Zadminas

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008), Mestrado em Educação pelo Proped/ UERJ. Doutoranda em Educação pelo Proped/ UERJ. Atualmente, atua como Professora Assistente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da

Silveira. Atua como professora orientadora do projeto Jogos na Alfabetização: uma ferramenta lúdica de aprendizagem. Coordena o projeto de Extensão Educação Infantil: cenários e implicações. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, na elaboração de projetos, formação de professoras com ênfase em práticas pedagógicas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Márcia Cristina Alves dos Santos

Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Pedagoga (UNIRIO) com Especialização em Gestão e Implementação de cursos a Distância (LANTE/UFF), Especialização em Educação Infantil (PUC-Rio). Professora dos anos Iniciais do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa (Re)Imaginação da Escola e do Futuro com as Infâncias e Juventudes (GEPRIF). Coordenadora de Tutoria e coordenadora de Estágio nos anos iniciais do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO, modalidade a Distância LIPEAD-CEDERJ/UAB/UNIRIO.

Marcos Borges dos Santos Júnior

Mestrando em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGECC - FEBF/UERJ). Pós-graduando em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Membro/Pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UERJ (NEAB-UERJ).

Mônica Peregrino

Membro do Comitê Científico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), representando o GT

03 (Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Juventude, Escola, Trabalho e Território (JETT). Possui Pós-doutorado em Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo (2010) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2006). Ganhadora do Prêmio Capes Tese na área de Educação em 2007, pela tese "Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres". É autora do Livro *Trajelórias Desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*, publicado pela Garamond. Coordena pesquisas desde 2006, atuando principalmente nos seguintes temas: processos e condições de expansão escolar no Brasil; juventude e seus processos de socialização; relações entre escola e trabalho entre jovens; desigualdades sociais.

Núbia de Oliveira Santos

Mãe de Nina Sofia, professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação e Especialista em Educação Infantil pela PUC-Rio. Coordena o grupo de Estudos e Extensão em Relações Raciais e Educação Infantil (GEERREI), da Faculdade de Educação da UFRJ.

Paula Almeida de Castro

Mineira de nascença, Carioca de Formação e Paraibana de Escolha. Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba. Psicóloga (PUC-Rio), Mestre e Doutora em Educação (ProPEd/UERJ). Atualmente coordena o Programa Residência Pedagógica (CAPES/UEPB) e o Grupo de Pesquisa Observatório de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares (OPEM).

Perseu Silva

Um homem negro gay, baiano, mas morador do Rio há mais de 25 anos, é praticamente um soterocarioca de família materna piauiense. Doutorando em Educação (ProPEd/UERJ), bolsista CAPES-PROEX, pesquisa a infância na literatura de mulheres negras. É Mestre em Educação (ProPEd/UERJ) e Especialista em Educação Infantil (PUC-Rio). Membro do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC/UERJ), do Projeto de Extensão Circularidades na Escola Pública (UERJ/CP2) e do Projeto de Ensino “Tu que tanto anda no mundo, Sabiá” (CP2), onde vem estudando sobre educação ambiental. Atuou como docente de Educação Infantil na rede particular no Rio de Janeiro por mais de 10 anos. Desde 2015, é docente EBTT do Departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, onde também é membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/CP2). Pesquisador do campo de estudos da infância, discutindo interseccionalidade com questões raciais, de gêneros e sexualidades, entre outras, e o campo colonialidade/modernidade. Também tem interesse pela produção e circulação de artefatos culturais (literatura, cinema) na escola e nos processos de formação docente.

Rafael Monteiro

Doutor e mestre em História Social pela Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutorado sanduíche na Universidade Vincennes Saint-Denis (Paris 8). Professor Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Integrante do grupo de pesquisa interinstitucional Oficinas de História (CNPq). Pesquisador do ensino de História, com interesse em estética, política e linguagem.

Sandra Maciel.

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pedagoga (UFF), com Mestrado e Doutorado em Educação (UERJ). Atuou como professora na Educação Infantil, coordenadora pedagógica do abrigo Solar

Bezerra de Menezes e do Programa Salto para o Futuro/ TV Escola. Foi Assessora-chefe da Assessoria Pedagógica da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado. Desenvolve pesquisas de abordagem etnográfica voltadas para a inclusão e exclusão socioeducacional, dedicando-se a pesquisar, no momento, a educação em espaços de privação de liberdade, especialmente, a escolarização de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de internação. Tem interesse nos processos pedagógicos que aproximam os estudantes das escolas, buscando compreender as dinâmicas excludentes a partir da perspectiva de alunas e alunos.

Sylvia Helena de Carvalho Arcuri

Antes de tudo, Filha, Mãe, Avó e, depois, Doutora em Literatura Hispano-americana pela Faculdade de Letras (UFRJ), Professora de Língua Portuguesa e Literatura do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro. Especialista em desenvolver projetos relacionados à uma educação antirracista e que modifiquem o entorno da comunidade escola. Além disso, promove na escola oficinas de confecção de Ecoabsorventes, pois a questão ambiental nos afeta. Professora do Colégio Estadual Erich Walter Heine e Doutora em Literatura Hispano-americana na Faculdade de Letras - Neolatinas da UFRJ.

Talita de Lima Gomes

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGed-UESB), onde pesquisa currículo e feminismo negro e compõe o Grupo de Pesquisa Oju Obìnrin - Observatório de Mulheres Negras. Pedagoga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e integrante do Grupo de Estudos e Extensão em Relações Raciais e Educação Infantil (GEERREI). Atualmente, atua como pesquisadora e articuladora de Educação Popular pela Cooperação Social da Fiocruz.

Tatiana Bezerra Fagundes

Pedagoga da Escola Municipal Anísio Teixeira, em Niterói e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Seu percurso profissional se inicia na Educação Básica, em 2008, e perpassa diferentes redes de ensino e etapas da educação. Tem como temas de estudo: os processos de ensino-aprendizagem no âmbito da escola pública e a produção de conhecimento na/da escola.

Thamara Figueiredo

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ). Possui graduação em Pedagogia e Especialização na área de Dificuldades de Aprendizagem, também, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009/2013). Atua como Professora dos Anos Iniciais do Colégio Pedro II. Tem se dedicado ao debate e ao estudo das relações étnico-raciais, a experiência da população negra brasileira na cultura escolar e às possibilidades de uma escola antirracista. Tem experiência em Educação com ênfase nos processos de alfabetização e letramento, com atuação nos seguintes temas: letramento; alfabetização; Ensino Fundamental; fracasso escolar e relações étnico-raciais.

Valda Ozeane Camara Cassiano de Oliveira

Possui graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (2014), e graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (2003). Atualmente é professora da Faculdade Estácio de Sá (EAD), professora de duas escolas privadas e docente efetiva do Governo do Estado da Paraíba. Graduada em Pedagogia e pós graduada em Gestão e Supervisão Escolar; Fundamentos da Educação e Língua e Literatura Espanhola. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: formação; identidade; professores; mercado de trabalho; línguas estrangeiras; aluno; didática; currículo e política

educacional e inclusão; direitos humanos e interculturalidade. Mestre em Formação de Professores pela UEPB. A partir do ano de 2020 atua como professora de um componente intitulado Socioemocional. à luz das competências trazidas pela BNCC, estando em um processo de formação das emoções e Psicologia Positiva pela PUCRS e em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela Faculdade Estácio/EAD. Professora do componente curricular: Projeto de Vida. Integrante da equipe científica do Congresso Nacional de Educação (CONEDU).

Victor Ribeiro

Mestre (2016) e doutorando em Letras (Linguística) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com pesquisa na área de Análise do Discurso de base enunciativa, interessando-se pelo discurso pedagógico. É professor de Língua Francesa na Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ, desde 2017, atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e professor e coordenador pedagógico na Aliança Francesa de Niterói. É também professor-preceptor do Programa Institucional de Residência Pedagógica (UFF).

Wallace Lopes Silva

Filósofo e historiador. É professor de Filosofia da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-FIOCRUZ). Doutor em Planejamento Urbano e Regional pelo IPPUR/UFRJ (2019), com estágio sanduíche em Ciência da Literatura e Música, ambos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Relações Étnico-raciais pelo PPRER/CEFET-RJ (2014). Especialista em História e Cultura Afrodescendente pela PUC-Rio (2009). Pós-doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP (2020) e Geografia pela (PUC-Rio). Pesquisador que integra os grupos de pesquisa credenciado pelo CNPq: Poder simbólico no espaço (LABORATÓRIO / ESPAÇO-IPPUR/UFRJ) e o Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Instituto Multidisciplinar da UFRRJ (Afrosin). Autor, coautor e organizador dos seguintes livros com

ênfase em Filosofia afro-brasileira: *Sambo, logo penso* (Hexis Editora e Biblioteca Nacional); *Tudo é filosofia* – fragmentos escritos por crianças (Hexis Editora); *Assim disseram as crianças* – Dicionário transdisciplinar (Hexis Editora); *Trauma do tronco* – Holocausto negro (Editora Estudos Urbanos); *Grande Rio de Janeiro Africano de Tia Ciata* (Editora Multifoco) e *Samba e Cidade* (Editora Intermeios - FAUUSP). Integra o Corpo Editorial da *Revista África e Africanidades*.

Infância e juventude como potência insurgente: essa é a premissa do presente livro. Nessa obra insurgir é verbo, é ação, mas também é mobilização dos nossos fazeres-saberes. A insurgência, então, se apresenta como um avanço, já que sai da reação para a proposição. Insurgir, insurgir-se, ou simplesmente, insurgência, se apresenta nos artigos desta coletânea como possibilidade de transformação.

