

Helena Amaral da Fontoura
(Organizadora)

PESQUISAS EM PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS



**PESQUISAS
EM PROCESSOS
FORMATIVOS E
DESIGUALDADES
SOCIAIS**

COLEÇÃO “ESCRITAS DE PROFESSORES”

COORDENAÇÃO

Helena Amaral da Fontoura
Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Brasil

CONSELHO CIENTÍFICO

Adriana Campani - UEVA
Eda Henriques - UFF
Filomena de Arruda Monteiro - UFMT
Graça Regina Franco da Silva Reis - UFRJ
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios - UNEB
Janete Magalhães Carvalho - UFES
Isabel Alice Monteiro Lelis - PUC RJ
Lenir Silva Abreu - UFSP
Ligia Karam Corrêa de Magalhães - UFRJ
Ludmila Thomé de Andrade - UFRJ
Martha Prata-Linhares - UFTM
Rosane Barbosa Marendino - UFF
Vânia Lúcia Quintão Carneiro - UNB

COMISSÃO ESPECÍFICA DO PRESENTE VOLUME

Profª. Drª Alexandra Garcia
Profª. Drª. Anelice Astrid Ribetto
Profª. Drª. Cláudia Regina Ribeiro das Chagas
Profª. Drª. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda
Profª. Drª. Helena Amaral da Fontoura
Profª. Drª. Inês Ferreira de Souza Bragança
Profª. Drª. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
Profª. Drª. Lúcia Velloso Maurício
Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis
Profª. Drª. Mairce da Silva Araújo
Profª. Drª. Márcia Soares de Alvarenga
Profª. Drª. Maria Tereza Goudard Tavares
Profª. Drª. Rosimeri de Oliveira Dias
Profª. Drª. Sônia de Oliveira Câmara Rangel
Profª. Drª. Vania Finholdt Angelo Leite

CONSELHO EDITORIAL

Alexandra Garcia
Bruna Molisani Alves
Cleonice Puggian
Gianine Maria de Souza Pierro

Helena Amaral da Fontoura
(Organizadora)

PESQUISAS EM PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS

LIVRO 5

Niterói
Intertexto
2018

© 2018 by Helena Amaral da Fontoura (organizadora)

Direitos desta edição reservados à Intertexto Editora.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem
autorização expressa da Editora.

Coordenação editorial: Eliana da Silva e Souza
Projeto gráfico e editoração: Diego Andrade de Abreu

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P474 Pesquisas em processos formativos e desigualdades
sociais / Helena Amaral da Fontoura (organizadora). –
Niterói : Intertexto, 2018.

594 p. : il. ; 21 cm.

Inclui bibliografias.

ISBN 978-85-7964-090-2

1. Educação. I. Fontoura, Helena Amaral da.

CDD 370



Intertexto Editora e Consultoria
E-mail: intertextoeditora@terra.com.br
Tel/Fax: (0xx21) 2613-3732
Site: www.intertextoeditora.com.br

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| A JUVENILIZAÇÃO DA EJA COMO PROBLEMA DE PESQUISA | 13 |
| Adalberto de Moraes Gomes Filho | |
| REFORMA DO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE AS CONTRADIÇÕES, A DUALIDADE E A FILOSOFIA NA LEI 13415/2017 | 20 |
| Adão Luciano Machado Gonçalves | |
| TENSÕES E DESAFIOS NAS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR ORIENTADOR PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 28 |
| Adriana Cabral Pereira de Araujo | |
| AS INFÂNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERROGANDO MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA | 35 |
| Amanda de Sousa Pestana | |
| LEITURA - RETRATOS DE UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO | 41 |
| Ana Lúcia Pinheiro de Bejarano | |
| CORPOREIDADES NEGRAS E MICROAÇÕES AFIRMATIVAS: PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 47 |
| Andre dos Santos Souza Luciana Santiago da Silva | |
| PENSANDO A INFÂNCIA- A INFÂNCIA QUE SE PENSA: UM DIÁLOGO ENTRE OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA DOCENTE | 54 |
| Andréa Gonçalves de Almeida | |
| UMA ABORDAGEM SOBRE AS DINÂMICAS ENTRE PARTIDAS E CHEGADAS DE UM GRUPO DE REFUGIADOS/IMIGRANTES HAITIANOS A CUIABÁ-MT..... | 61 |
| Antônio Borromeu | |
| CENAS DO COTIANDO DE UM PROFESSOR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE DUQUE DE CAXIAS | 68 |
| Antonio Silva de Araujo Jacqueline de Fatima dos Santos Morais | |
| MoVimeNTOs DE UMA PESQUISA ESCRITA CARTOGRAFADA NA DIFERENÇA. | 74 |
| Arina Costa Martins Cardoso | |
| GRAMSCI E A EDUCAÇÃO: O PAPEL DOS INTELLECTUAIS NA CONSTRUÇÃO DE UMA HEGEMONIA POPULAR..... | 81 |
| Barbara White | |
| A FERTILIDADE DA PRODUÇÃO DE VÍDEOS EM SALA DE AULA COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO PROCESSO ALFABETIZADOR..... | 88 |
| Bernadete Collares Barroso Bento | |
| O TRABALHO DOMÉSTICO INFANTIL A PARTIR DOS RECORTES DE JORNAIS DO ANTIGO JUÍZO PRIVATIVO DE MENORES (1924) E DO CÓDIGO DE MENORES (1927): UMA PESQUISA EM CONSTRUÇÃO | 95 |
| Bruna Bottino da Silva | |

| | |
|---|------------|
| AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA | 102 |
| Camila Silva Pereira | |
| POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NO BRASIL: TENSÕES E CONCEPÇÕES | 109 |
| Carla Cristina Martins da Conceição Vasconcellos | |
| PARA ALÉM DO “SER” PASTORAL, AÇÕES AFIRMATIVAS E PROTAGONISMO DA JUVENTUDE DO MEIO POPULAR..... | 117 |
| Carlos César de Oliveira | |
| OS TRINTA ANOS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NO BRASIL | 124 |
| Carolina Silva de Alencar | |
| MEMÓRIAS E AFETOS DO/NO MESTRADO: ATRAVESSAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORA PESQUISADORA..... | 130 |
| Cintia de Assis Ricardo da Silva | |
| Diálogo com o barro: (re)vivendo experiências-formadoras | 138 |
| Clarissa Moura Quintanilha | |
| O DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA E OS MECANISMOS DE ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO DIRIGIDOS À INFÂNCIA ABANDONADA | 145 |
| (1940-1945) | 145 |
| Cláudio Amaral Overné | |
| UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES/AS DO PROJETO DE REFORÇO ESCOLAR PARA OS ANOS INICIAIS: | 152 |
| NOTAS DE UM ESTUDO DE CASO | 152 |
| Cristiane Custódio de Souza Andrade | |
| A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA ESCRITA COMO CUIDADO DE SI..... | 157 |
| Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva | |
| REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR: INVESTIGAR A PRÓPRIA PRÁTICA NAS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS | 165 |
| Daniel Pereira de Oliveira | |
| ALTAS HABILIDADES: UMA LACUNA NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL | 172 |
| Ellen Christina Sá de Freitas | |
| RESISTÊNCIAS IDENTITÁRIAS EM ESCOLAS FRONTEIRIÇAS | 177 |
| Euriscelia de Almeida Rabelo | |
| SENTIDOS E RESISTÊNCIAS: DIÁLOGOS COM FAMÍLIAS DAS CAMADAS POPULARES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL | 183 |
| Fabiana Nery de Lima Pessanha | |
| A Introdução do Modelo Gerencialista e as Políticas Curriculares na Rede Estadual do Rio de Janeiro: o currículo mínimo e suas implicações na atuação docente..... | 191 |
| Flavia da C. R. Fernandes | |

| | |
|---|------------|
| EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM RETRATO: O CASO DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MATO GROSSO | 198 |
| Flavia Geane dos Santos | |
| O MEDO VAI À ESCOLA: HISTÓRIA DO MEDO ÉTNICO-RELIGIOSO E ENSINO OFICIAL DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS..... | 206 |
| Geiziane Angélica de Souza Costa Luiz Fernando Conde Sangenis | |
| MICHEL FOUCAULT E SEU CONCEITO DE DISPOSITIVO: FERRAMENTA PARA PENSAR SOBRE SI E SOBRE O MUNDO | 213 |
| Giselle da Cunha Fuly | |
| REFORMA DO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO ... | 219 |
| Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro | |
| REVIVENDO E REFLETINDO COM AS “CRÔNICAS DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA: LIÇÕES QUE O COTIDIANO REVELA” | 225 |
| Hélida Gmeiner Matta | |
| A JUDICIALIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR..... | 232 |
| Ingrid Gomes | |
| A TRAJETÓRIA DE VIDA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO: | 238 |
| ALGUMAS REFLEXÕES..... | 238 |
| Isabele Cristina Fonseca Ramos | |
| PROGRAMA DE UNIVERSIDADE PARA TODOS OU “LEI PRA INGLÊS VER”? UMA ABORDAGEM SOBRE O USO DA PALAVRA “TODOS” | 243 |
| Jadson Abrahão | |
| PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA EM BUSCA DE POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO COM A LEI FEDERAL Nº 10.639/03 NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 250 |
| Janaína Nery Viana | |
| OS COTIDIANOS DOS DOCENTES TÊM HERANÇAS DE UMA SOCIEDADE COLONIAL..... | 256 |
| Jaqueline Cordeiro | |
| A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR..... | 261 |
| Jéssica Guimarães Barbosa | |
| A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO “ENSINOAPRENDIZADO” DE ALUNOS/AS DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL | 267 |
| Joana Nély Marques Bispo Denize de Aguiar Xavier Sepulveda | |
| A INTELLECTUALIDADE REBELDE DE MARIA LACERDA DE MOURA: A EDUCAÇÃO PARA A REVOLUÇÃO..... | 274 |
| Jodar de Castro Roberto | |
| POLÍTICA PÚBLICA PARA A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A REALIDADE FEDERATIVA BRASILEIRA | 281 |
| Jorgeane da Silva Mendes | |

| | |
|---|------------|
| LEITURAS SOBRE COLONIALIDADE DO PODER A PARTIR DO QUILOMBISMO..... | 288 |
| Jorlandro Augusto Louzada | |
| CARAVANAS: LIMITES DA VISIBILIDADE..... | 295 |
| José Marcos de Assis Couto Júnior | |
| EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO/DOS/COM OS COTIDIANOS ESCOLARES DAS PROFESSORAS DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO RECÉM-CONCURSADAS DO MUNICÍPIO DE NITERÓI – RJ..... | 301 |
| Joyce da Silva Costa Gonçalves | |
| A CONTRIBUIÇÃO DA COMPREENSÃO CÊNICA NO TRABALHO COM NARRATIVAS..... | 307 |
| Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga | |
| A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO: O CURSO NORMAL E SEUS (DES)CAMINHOS..... | 313 |
| Karyne Alves dos Santos | |
| E O TEMPO PASSOU... SÃO MUITAS HISTÓRIAS E APRENDIZAGENS..... | 321 |
| Katia Ferreira Moreira | |
| SABERES DA FAVELA: HISTÓRIAS DE MORADORES E A EDUCAÇÃO POPULAR QUE ATRAVESSA ESSE TERRITÓRIO..... | 328 |
| Keila Maria de Araújo Silva | |
| O INICIAR DE UMA PESQUISA ENTRE NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE MULHERES NEGRAS..... | 334 |
| Leidiane dos Santos Aguiar Macambira | |
| ROTEIRO DE VIAGEM:..... | 339 |
| UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA ENTRE BRASIL E COLÔMBIA..... | 339 |
| Liliana Secron | |
| PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS GT 18 ANPED (2007-2015): O QUE NARRAM AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE?..... | 346 |
| Liliane Sant'Anna de Souza Maria | |
| ENTRE O DESEJO DA CONVERSA E A POSSIBILIDADE DA ENTREVISTA..... | 353 |
| Luma Balbi de Figueiredo e Cordeiro | |
| GÊNERO E SEXUALIDADE EM DISPUTA: REGIME DE COLABORAÇÃO E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO (2015-2024)..... | 359 |
| Maíra Marins da Silva | |
| PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DO PENSAMENTO INTELECTUAL DE MANOEL BOMFIM: O OLHAR DETETIVESCO COMO ELEMENTO DE PESQUISA..... | 367 |
| Marcela Cockell | |
| CINEMA, CURRÍCULOS E A TESSITURA DE CONHECIMENTOSIGNIFICAÇÕES': CONVERSAS ACERCA DO FILME 'QUE HORAS ELA VOLTA?'..... | 375 |
| Marcelo Machado | |
| CONFLITOS NAS UNIVERSIDADES: UMA REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS NO INTERIOR DAS COMUNIDADES UNIVERSITÁRIAS, A PARTIR DOS REGISTROS NA ESFERA PÚBLICA, NO CONTEXTO DE ADOÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS..... | 381 |
| Marcelo Barbosa Santos | |

| | |
|--|------------|
| O DEBATE TEÓRICO–METODOLÓGICO NAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) PUBLICADAS NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP) NO PERÍODO DE 1980 ATÉ 2016. | 389 |
| Marcia Araújo Ribeiro Lima | |
| Siomara Borba | |
| FINANCIAMENTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO NOS ANOS 2010, 2011 E 2012 | 396 |
| Márcia Lucas de Oliveira | |
| Lúcia Velloso Maurício | |
| FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DE DARCY RIBEIRO E LARROSA BONDIA | 404 |
| Maria Roseli Vianna Pereira | |
| Silvana Capobiango Pedrosa Cerqueira | |
| Vania Finholdt Angelo Leite | |
| NARRATIVAS E EXPRIÊNCIAS: CONSTRUINDO UM OLHAR SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR. | 411 |
| Melina Aurora Terra Ferreira | |
| A RELIGIÃO “QUE SE DISCUTE” PARA A SUPERAÇÃO DO RACISMO RELIGIOSO | 418 |
| Mishelle Ninho de Almeida | |
| POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: TURNO ÚNICO (RE) SIGNIFICANDO A GESTÃO, POSSIBILIDADES E DESAFIOS | 425 |
| Mônica dos Santos Melo | |
| POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO: NOTAS INTRODUTÓRIAS | 431 |
| Mônica de Souza Motta | |
| CHEGAR ÀS INFÂNCIAS: | 437 |
| (DES) CAMINHOS DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS | 437 |
| Nayara Alves Macedo | |
| Universidade do AR: nas ondas do rádio se forma um professor (1941 -1944). | 443 |
| Niely Natalino de Freitas | |
| OS PERCURSOS EM BUSCA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL. | 449 |
| Patrícia Flavia Mota | |
| O PARADIGMA SINDICAL DOCENTE: UMA INSERÇÃO DO CENTRO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (CEPE) NO CONTEXTO SINDICAL E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS. . | 455 |
| Pedro Forain Valentim Calazans Soares | |
| TRANSGENERIDADE ATRÁS DAS GRADES: REFLEXÕES INICIAIS E INQUIETAÇÕES ACERCA DO PAPEL DA EDUCAÇÃO DENTRO E FORA DO SISTEMA PRISIONAL | 461 |
| Penélope Cavalcante | |
| PRÁTICAS FORMATIVAS NA DIFERENÇA: | 467 |
| UMA TRAJETÓRIA EM (TRANS) FORMAÇÃO | 467 |
| Raquel Rosa Reis Monteiro | |

| | |
|--|------------|
| EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: REGISTROS SOBRE O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO ESTUDANTIL NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ISMAEL COUTINHO | 474 |
| Rejane Dias Correa Machado | |
| EXPERIMENTAR A COSTUROGRAFIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA ESCRITA ACADÊMICA OUTRA | 480 |
| Rejane Lucia Amarante de Macedo do Nascimento | |
| INFÂNCIA E CRIANÇA: UTOPIAS, PAIXÕES E DESVIOS | 487 |
| Renata Cavallini | |
| Rosimeri de Oliveira Dias | |
| ENTRE A ESCRITA DE CARTAS VÊ- SI A CONSTITUIÇÃO DOCENTE | 492 |
| Renata Moraes Lima | |
| CAMINHOS COTIDIANOS DE OBSERVAÇÃO, ESCUTA E NEGOCIAÇÃO: BIDOCÊNCIA E PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 499 |
| Renata Machado de Souza Santos | |
| Mairce da Silva Araujo | |
| A MEMÓRIA COMO ESTRATÉGIA INVESTIGATIVA: CAMINHOS E DESVIOS DE UMA PESQUISA NARRATIVA DE ABORDAGEM (AUTO) BIOGRÁFICA | 505 |
| Roberta Manceira Flores | |
| A POSSIBILIDADE DE UMA EXPERIÊNCIA BILÍNGUE - LIBRAS/ LÍNGUA PORTUGUESA..... | 511 |
| Robson de Souza | |
| CONSTRUÇÃO DE “ESPAÇOSTEMPOS” DE PESQUISA-FORMAÇÃO NO COLÉGIO MUNICIPAL ESTEPHANIA DE CARVALHO: ENTRELAÇANDO NARRATIVAS, EXPERIÊNCIAS E (TRANS) FORMAÇÕES | 518 |
| Rodrigo Luiz de Jesus Santana | |
| Inês Ferreira de Souza Bragança | |
| O TEMPO EM QUESTÃO: DE SALVADOR A MARICÁ, CAMINHOS E PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL | 525 |
| Rodrigo de Moura Santos | |
| EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR MEIO DO REGIME SEMIPRESENCIAL NO CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS DE NITERÓI..... | 531 |
| (1976-1986) | 531 |
| Rosa Maria Garcia Monaco | |
| CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ALGUNS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO | 538 |
| Rosana Ribeiro | |
| ACHADOUROS E INFÂNCIAS: AS CRIANÇAS, SEUS DESENHOS E SUAS VOZES | 545 |
| Ruttyê Abreu | |
| TESES DOCENTES: ASSOCIANDO O PENSAR E O FAZER NO ENSINO DE CIÊNCIAS | 553 |
| Sandro Tiago S. Figueira | |

| | |
|---|------------|
| DUAS PROFESSORAS PESQUISADORAS ENTRE OS CAMINHOS DA ESCOLA, DA FAMÍLIA E DA UNIVERSIDADE | 560 |
| Sara Busquet | |
| Líbia Busquet | |
| A POTÊNCIA DO ENCONTRO NOS ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAP-UFRJ... .. | 567 |
| Simone Alencastre Rodrigues | |
| OS ENCONTROS COMO POTENCIALIDADES – PRODUZINDO AS PRÁTICAS CURRICULARES E FORMATIVAS DOCENTES..... | 574 |
| Tânia da Costa Gouvêa | |
| OS DESAFIOS COTIDIANOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: RESISTÊNCIA DE UM CAMPO FRENTE AO DESMONTE INSTAURADO | 581 |
| Thais da Costa Motta | |
| UTILIZAÇÃO DO JOGO WAR COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA | 588 |
| Thiago Soares e Silva | |

A JUVENILIZAÇÃO DA EJA COMO PROBLEMA DE PESQUISA

Adalberto de Moraes Gomes Filho

INTRODUÇÃO

O presente texto faz parte do processo de elaboração de um projeto no mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores (FFP) – UERJ, na linha de pesquisa em Políticas, Direitos e Desigualdades. Considerando a inserção do pesquisador como professor de Geografia na rede pública municipal de Niterói, o tema da pesquisa à luz do Capitalismo Dependente (FERNANDES, 2009), aborda a juvenilização nas turmas do 2º segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos das escolas públicas desta rede de ensino.

Em diálogo com alguns autores dedicados ao tema, a questão da juvenilização da EJA tem despertado atenção de pesquisadores deste campo. Segundo Ribeiro (2004), os jovens que frequentam esta modalidade da educação básica são pobres, majoritariamente negros e que tiveram negado o seu direito de integrar o ensino regular, pois precisaram abandonar a escola por uma série de razões. O sistema educacional brasileiro também contribui para a exclusão desse grupo, quando propõe currículos, métodos e materiais didáticos inadequados. Além disso, alguns espaços escolares, projetos e atividades extraclasse, muitas vezes, são inacessíveis aos alunos do turno da noite. Todas essas características corroboram para a invisibilização desses jovens, negando a sua existência social. Na visão de Cury (2014), os jovens da EJA são, em sua maioria, provenientes de classes populares, fruto da enorme desigualdade que existe em nosso país. Eles são, também, estigmatizados por apresentarem um ethos cultural próprio, diferente daquele valorizado pela escola. Esta, por sua vez, oferece a esses educandos um ensino que está dissociado da sua realidade, que não faz sentido para a sua vida. É possível que toda essa adversidade esteja contribuindo para os elevados índices de evasão e repetência dos jovens em suas trajetórias escolares.

Após uma revisão de literatura realizada a partir das obras constantes no *site* de Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) foram encontrados, em 10 de junho de 2018, 12 trabalhos acadêmicos (10 dissertações e 2 teses) relacionados ao tema “Juvenilização da EJA”. Porém nenhum deles aborda esta temática à luz do Capitalismo Dependente, amparada pela legislação. Predominam as abordagens sobre as causas do aumento de jovens na EJA e o perfil desses educandos.

Este texto está estruturado em 2 seções: na primeira delas, serão discutidas a trajetória histórica da EJA no Brasil e as suas bases legais, presentes neste percurso; na última seção, o conceito de juventude será abordado a partir das visões de Bourdieu (1983) e Margulis e Urresti (1996), como forma introdutória para a discussão da juvenilização da EJA em nosso país, no contexto do Capitalismo Dependente. Este último como uma formulação teórica proposta por Fernandes (2009).

UM PERCURSO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL E RESSONÂNCIAS NA SUA AFIRMAÇÃO COMO DIREITO

A atual conjuntura brasileira que se mostra através de condições sociais desiguais, privilegiando uma pequena parcela da população em detrimento da sua esmagadora maioria, é fruto de um modelo socioeconômico, construído historicamente, alimentado pela alienação/exploração da força de trabalho das classes populares. À medida que o Capitalismo avança, cria novos mecanismos que possibilitam a ampliação dessa expropriação, agravando os conflitos entre o proletariado e a burguesia. Essa perversa estrutura social se reflete nos sistemas educacionais brasileiros, condicionando a vida escolar em nosso país. Os elevados índices de reprovação, repetência e evasão são reflexos diretos dessa realidade, prejudicando o fluxo escolar através do aprofundamento das distorções idade/ano de escolaridade.

As primeiras políticas públicas voltadas para a EJA no Brasil remontam da década de 1930, como um esforço do governo para combater o analfabetismo, qualificar a mão de obra da população para a incipiente indústria nacional, integrar ao espaço urbano os migrantes vindos do campo e formar as bases eleitorais para os partidos políticos. Neste contexto, foram lançadas Campanhas de Educação de Adolescentes e de Adultos, em escala nacional, voltadas especialmente para os espaços rurais. Elas perduraram até o início dos anos 1960, quando surgiu uma nova visão da cultura e da educação popular em nosso país, forjada através da articulação entre intelectuais, estudantes e grupos populares, que propunham a superação das ideias do analfabeto como sendo um indivíduo incapaz e da negação do desvínculo desta realidade às condições políticas, econômicas e sociais do país. Nesse sentido, algumas iniciativas merecem destaque: o Movimento de Cultura Popular (criado em Recife em 1960), dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes (a partir de 1961), o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Campanha “de Pé no Chão também se aprende a Ler” e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR). Mas o principal expoente desta nova visão da EJA no Brasil é o educador pernambucano Paulo Freire, criador de um método de alfabetização que passou a ser referência internacional. O governo federal lançou em 1963 um Plano Nacional de Alfabetização que tinha por intuito a implementação do “Sistema Paulo Freire” de educação, mas o golpe de 1964 interrompeu o seu prosseguimento, pois o encarava como uma ameaça à nova forma de governo posta em prática pelos militares.

O MOBREAL foi a alternativa encontrada pelos golpistas para combater o analfabetismo no Brasil. Esse projeto ganhou dimensão nacional durante as décadas de 1970 e 1980, mas foi duramente criticado por especialistas em educação por retirar todo o caráter problematizador presente no plano anteriormente citado, não contribuindo para a formação crítica dos educandos e por trazer poucos resultados, frente aos volumes de investimentos empregados. A publicação da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) estimulou a ampliação do ensino supletivo e da certificação do ensino de 1º grau, através de exames normatizados pelo governo federal, cuja aplicação se dava em estádios, em função da enorme demanda populacional.

Neste período, a criação dos Centros de Ensino Supletivo (CES) também foi uma importante iniciativa para os que desejavam prolongar a sua escolarização. Já no início da década de 1980 temos o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto surgindo como forma de atender/atenuar as reivindicações de movimentos sociais, muito presentes no decênio anterior, relativas à educação de adolescentes e adultos. Eles pleiteavam o direito à educação como forma de construção de uma sociedade democrática, com menos desigualdades sociais.

Decorrem deste cenário alguns programas, de caráter compensatório, como o Programa Nacional de Ações Socioeducativas para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (PRODASEC). No final da ditadura militar brasileira o MOBREAL foi substituído pela Fundação EDUCAR, cuja responsabilidade era a de dar suporte financeiro e técnico aos diferentes atores sociais, públicos e privados, que atuavam na área da alfabetização. A sua extinção foi dada em 1990, na vigência da Constituição Federal de 1988, onde a EJA já possuía nova concepção.

A legislação da EJA, assim como qualquer outra, é fruto de conflitos políticos-econômicos-sociais de um dado momento da história, que se reflete no trabalho dos legisladores. Por isso mesmo, ela, muitas das vezes, não representa os interesses da maior parte da sociedade. O simples fato da publicação não garante a sua aplicabilidade, pois depende da adesão, do respeito e de recursos financeiros que possam lhe dar concretude.

Seguem algumas das principais leis que regulamentaram a EJA em nosso país, possibilitando compreender como ela foi construída historicamente:

- Constituição de 1934 – a educação foi, pela primeira vez em escala nacional, reconhecida como direito de todos. Sendo responsabilidade da família e dos poderes públicos (art. 149). O ensino primário gratuito é obrigatório, inclusive para os adultos (§ único, a);

- Decreto-Lei nº 4.244 de 9/4/1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) – certificava com o diploma ginasial, através de exames, os maiores de 16 anos, mesmo aqueles que não tenham frequentado a escola;
- Decreto-Lei nº 8.529 de 2/1/1946 (Lei do Ensino Primário) – o curso primário supletivo estava presente no capítulo III do Título II. Ele era direcionado para os adolescentes e adultos, com 2 anos de duração;
- LDB nº 4.024/61 (primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do país) – a educação é um direito de todos. A educação primária é obrigatória a partir dos 7 anos e quem iniciar depois dessa idade poderá cursar classes especiais ou cursos supletivos (Título VI, capítulo II, art. 27). O seu art. 99 permite aos maiores de 16 anos a certificação do curso ginasial e aos maiores de 19 anos o de curso colegial, ambos através de exames de maturidade;
- Lei nº 5.379/67 – cria o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) com o objetivo de acabar com os elevados índices de analfabetismo entre adolescentes e adultos.

Atualmente, a Constituição Federal do Brasil de 1988, através do seu art. 205, afirma que a educação em nosso país, inclusive a EJA, deve visar o desenvolvimento pleno da pessoa, para o exercício da sua cidadania e para a sua qualificação profissional.

Consubstanciando a educação como direito humano e social dos sujeitos que demandam a EJA, o art. 208 da CF garante, como dever do Estado, o ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos que a ele não tiveram acesso na idade própria. As garantias orçamentárias dos diferentes entes da federação brasileira, que devem ser investidas na manutenção, universalização do ensino fundamental e remuneração digna do magistério, estão presentes no art. 60 da referida constituição.

A atual Carta Magna brasileira propõe uma redução da responsabilidade da União perante à EJA, transferindo-a para os estados e, principalmente, para os municípios. Isto fica claro quando observamos o que diz no Título IX das Disposições Transitórias, no seu art. 87, § 3º: os municípios deverão oferecer cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados, cabendo, supletivamente, à União e aos estados este dever.

A EJA é uma modalidade da educação básica, presente nas etapas dos ensinos fundamental e médio. A sua inserção na atual LDB no Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), em seu capítulo II (Da Educação Básica), na seção V (Da Educação de Jovens e Adultos) reitera esta afirmação. Esta seção é composta pelos artigos 37 (define o público alvo da EJA – os que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos na idade própria) e 38 (garante a manutenção da EJA e dos exames supletivos pelos sistemas de ensino).

Muitos cidadãos brasileiros não tiveram respeitado o seu direito constitucional de acesso à educação, bem como o de permanência na escola. Dessa forma, este fato contribui, como forma de agravamento, para a exclusão e exploração já vivida por eles. A oferta da EJA, como um direito que deve ser garantido pelo Estado, tem algumas funções importantes que foram determinadas pelas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, através do Parecer nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000.

- Reparadora – sanar um dano provocado pelo não cumprimento de um direito. Neste caso, o de uma educação pública de qualidade que proporcione ao educando uma possibilidade de formação cidadã;
- Equalizadora – garantir que todos tenham as mesmas oportunidades nos diferentes espaços vividos, a partir da sua escolarização;
- Qualificadora – estimular a educação como um processo permanente na vida, que ocorre nos espaços escolares e também fora deles.

A JUVENILIZAÇÃO DA EJA NO CONTEXTO BRASILEIRO DO CAPITALISMO DEPENDENTE

Quando discutimos sobre juventude, nos dias atuais, é preciso ter como pressuposto que ela é fruto de uma construção histórica, social e cultural, a partir das relações de indivíduos de gerações diferentes, originando uma grande variedade de significações sobre o seu conceito. Assim, não é possível afirmar a existência de uma juventude contemporânea, mas sim de inúmeras. Bourdieu (1983, p.113) ao afirmar “[...] a juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente na luta entre os jovens e os velhos”, confirma esta ideia explicitada anteriormente. A sua afirmação também abre uma nova perspectiva de discussão, mostrando que esse processo de construção não é feito de forma passiva, pois faz parte dele a disputa de poder entre as gerações. Este fato fica mais claro em outro trecho do seu texto, “Jovens possuem tanto mais dos atributos do adulto, do velho, do nobre, do notável, etc., quanto mais próximos se encontrarem do polo de poder” (BOURDIEU, 1983, p. 113).

A condição de juventude ganha outros contornos para Margulis e Urresti (1996), quando a analisam sob as perspectivas de classe social e gênero. Muitos jovens das classes populares, pelas suas próprias condições econômicas e sociais, precisam ingressar no mercado de trabalho mais cedo e assumem responsabilidades familiares que acabam encurtando o seu período de moratória social. Já os pertencentes às classes mais privilegiadas podem aumentar esse período, prolongando os seus estudos e adiando a vida profissional. Por outro lado, a juventude também se difere entre os gêneros: uma mãe jovem viveria esse momento da sua história de maneira muito diversa daquela vivida por um homem jovem.

O estudo da presença da juventude na EJA deve ser feito a partir de uma análise da organização estrutural socioeconômica do país. O Brasil, assim como quase a totalidade dos países da América Latina, esteve historicamente subordinado aos países centrais ocidentais, nos momentos do colonialismo, do neocolonialismo e do atual capitalismo dependente. Essa subordinação, presente no período colonial, fica explícita no texto, “O elemento capitalista do mercado colonial era imposto de fora para dentro e realizava-se, de fato, através dos dinamismos jurídico-políticos e econômicos dos mercados metropolitanos” (FERNANDES, 2009, p. 47-48). Mesmos os processos de descolonização e, posteriormente, de transformação dos países latino-americanos em repúblicas não foram suficientes para dar fim à relação de dependência que existe entre eles e os países centrais capitalistas, pois as estruturas econômicas e sociais que forjaram essa subordinação permaneceram presentes durante todo esse período.

A globalização impõe aos países periféricos ocidentais o papel de capitalistas dependentes, onde o moderno (as novas formas de acumulação de capital) convivem com o arcaico (as grandes desigualdades sociais). Sendo assim, é compreensível, mas não aceitável, que as políticas públicas voltadas para a educação brasileira foram implantadas com o objetivo de perpetuar esse *status quo*, através da dualidade escolar. Onde as escolas profissionalizantes são direcionadas para a formação daqueles provenientes das classes populares, enquanto que as clássicas (formação geral, mais ampla) atenderiam os mais abastados. As limitações que o primeiro tipo de escola impõe ficam claras no texto a seguir:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2006, p. 49).

Norbert Elias (1994) contribui para o enriquecimento da análise desta questão, observando sob um outro ponto de vista, quando chama a atenção para as possíveis determinações que o contexto social ao qual o indivíduo está inserido pode impor ao seu desenvolvimento pessoal.

[...] por nascimento, está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe (ELIAS, 1994, p. 21).

As escolas públicas brasileiras são ocupadas, majoritariamente, por jovens vindos das camadas populares. Eles sofrem todas as limitações e consequências citadas anteriormente, justamente por pertencerem a essa parcela da população. Infelizmente, a universalização da educação não garantiu o sucesso escolar desse grupo de educandos. Muitos acabam abandonando os espaços escolares e procuram a certificação, realizando os exames supletivos propostos pela lei para concluir aquela etapa da sua formação escolar. Porém, dessa forma, os jovens perdem a oportunidade da convivência em grupo, fundamental para a sua formação social. A importância da experiência vivida é destacada no seguinte texto:

Pela experiência os homens se tornam sujeitos, experimentam situações e relações produtivas como necessidades e interesses, como antagonismos. Eles tratam essa experiência em sua consciência e cultura e não apenas a introjetam. Ela não tem um caráter só acumulativo. Ela é fundamentalmente qualitativa (THOMPSON, 2004, p. 99).

Outros jovens, em número cada vez maior, migram do ensino regular diurno e ingressam na EJA. Esse fenômeno coloca em xeque o que está posto na atual LDB, no que tange ao perfil dos educandos que acessariam esta modalidade de ensino.

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

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Os referidos educandos, provenientes do ensino regular, não preenchem os requisitos citados na lei que lhes garantiriam o direito de ingressar na Educação de Jovens e Adultos, pois tiveram acesso à educação de maneira continuada e na idade própria. Eles pertencem a uma geração nascida após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual garante a obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos 4 aos 17 anos.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Obviamente, esses jovens não podem ser impedidos de estudar na EJA, pois já foram de alguma maneira excluídos do ensino regular. Relembrando Paulo Freire (2002), é preciso garantir o acesso e a permanência desses educandos nos espaços escolares, oferecendo-lhes uma formação que valorize as suas experiências de vida, os tornem capazes de romper com os processos sociais que os oprimem e contribua para a conquista da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma perversa como o Brasil organizou a sociedade e a sua economia no período colonial, criando um abismo entre a elite e os mais pobres, se perpetuou com o passar do tempo. Os avanços nos processos produtivos de riqueza não foram acompanhados por uma significativa redução nas desigualdades sociais. A estrutura da educação brasileira foi afetada por esse modelo injusto de sociedade, através da implementação de políticas públicas que reforçaram a dualidade escolar. Os jovens das classes populares são vítimas desse sistema excludente e opressor, que os impõem escolas descompromissadas com a transformação dessa realidade. Além disso, é visível a contradição que existe entre as leis que regem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a realidade nos espaços escolares, pois muitos jovens entre 15 e 17 anos que deveriam estar estudando no ensino regular se encontram em turmas da EJA.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês B; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição**: República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934.

_____. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, D.F.: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, 1942.

_____. **Decreto-lei nº 8.2529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei do Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1942.

_____. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização e a educação de adolescentes e adultos. Brasília, D.F.: Presidência da República, 1967.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério de Educação, 1971.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, D.F.: Presidência da República, 1961.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Artigo 4º, inciso I, IV e VII, 1996.

_____. Parecer CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, D.F.: Ministério da Educação, 2000.

CURY, Carlos R. J. Aula inaugural. In: SILVA, Analise da (Org.). **Diálogos com as juventudes presentes na EJA**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 19-29.

ELIAS, Norbert. O Processo civilizador. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. In: **Cadernos do Cárcere. v. 2** : Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (Org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE AS CONTRADIÇÕES, A DUALIDADE E A FILOSOFIA NA LEI 13415/2017

Adão Luciano Machado Gonçalves

INTRODUÇÃO: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO - LEI Nº 13.415/2017

Em 22 de setembro de 2016, menos de um mês após a conclusão de uma etapa do golpe antidemocrático que usurpou o mandato legítimo da presidenta Dilma Rousseff, por meio, de um polêmico processo de *impeachment*, foi emitida pelo governo federal uma Medida Provisória (MP) de número 746 com texto de autoria do Ministério da Educação (MEC), na pessoa do então Ministro Mendonça Filho¹. Este texto alterou substantivamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) reformando toda a etapa final da Educação Básica, ou seja, o Ensino Médio (EM).

No dia 16 de fevereiro de 2017 a MP 746 foi convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) com profundas implicações para a educação pública brasileira afetando, dessa maneira, a oferta do ensino de Filosofia, que ocorria desde 2008 sob a forma de disciplina na grade curricular do EM, e que será discutida mais à frente.

Desde que foi anunciada, na forma de MP até sua conversão em Lei, a Reforma tem sido debatida no campo da educação, provocando repercussões e várias críticas, conforme sinalizam posicionamentos públicos de entidades acadêmicas, tais como a Associação de Pesquisa e Pós-Graduação e Educação (ANPED), Associação Nacional de Formação de professores (ANFOPE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e movimentos do campo sindical docente.

Marcada, assim, como um ato de autoritarismo do governo Michel Temer, a MP tornou-se lei em um contexto político conturbado, simultaneamente a outras ações políticas de impactos igualmente abrangentes e polêmicos, como a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 que por sua vez, converteu-se na Emenda Constitucional (EC) 95.

Apoiados em autores que vêm se dedicando à análise da Reforma do EM, entre estes, destacamos as reflexões de Motta e Frigotto (2017, p. 357) quando afirmam que:

Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais.

Essa leitura inicial nos indica que mesmo com as contradições e problemas que estão presentes no atual modelo de EM, a reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017 pode ser considerada uma “contra-reforma”, pois retrocede aspectos do ensino médio anteriormente superados, no que diz respeito à compulsoriedade do ensino profissionalizante.

Um destes aspectos pode ser observado na flexibilização da grade curricular, de tal maneira que leva a crer que o estudante terá a liberdade de escolher seu próprio itinerário formativo, mas por trás da aparente flexibilidade curricular pensamos que está subsumida a sonegação de uma formação integral do jovem estudante, pois, como assinalam Motta e Frigotto (2017), tem uma concepção de formação no esteio do capital humano. Isto é, uma formação voltada para as exigências de qualificação do mercado de trabalho.

¹ José Mendonça Bezerra Filho foi empossado como Ministro da Educação em 13 de maio de 2016. Estava em seu terceiro mandato como Deputado Federal pelo partido Democratas (DEM).

Pode-se inferir que a possibilidade da escolha do itinerário formativo, na prática, será condicionada pela oferta que as unidades escolares poderão dispor, como a maioria esmagadora das escolas de nível médio do Brasil apresentam dificuldades relativas à estrutura física e recursos humanos, elas acabarão se limitando a um leque restritivo desses itinerários formativos, o que fará com que os estudantes optem por aqueles disponíveis; alguns poucos terão condições de procurar outras unidades escolares para se matricular, isso indica que jovens da classe trabalhadora estarão restritos ao repertório da escola mais acessível. Vale dizer que a Reforma expõe a “pseudoconcreticidade” (KOSIK, 1976) da escola comum assentada no problema da dualidade educacional na sociedade capitalista.

APONTAMENTOS METODOLÓGICOS: REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A DUALIDADE REITERADA

No Brasil, a diferenciação de escolarização, conforme recorte de classe, teve início com os tipos de escolas que ofertavam formação profissional e formação acadêmica. Tal dualidade alcança o ensino médio, naturalizando tipos de escolarização diferenciados como destino vinculados à origem de classe social de jovens.

No entanto, o caráter dualista da escola na sociedade de classes fora antecipado por Gramsci (1982) em seu notável trabalho sobre a formação e o papel dos intelectuais para a produção do consenso, melhor, dizendo, da hegemonia. Gramsci defende que “todos os homens são intelectuais”, pois estes empregam suas energias físicas e mentais, das mais simples ou mecanizadas até às mais sofisticadas. Em todas estas atividades está presente a dimensão intelectual humana, criativa e criadora.

Assim, o que deve ser ressaltado e criticado é o critério que confere diferenciação entre trabalhador manual e trabalhador intelectual, ou seja, deve-se buscar essa diferenciação no conjunto do sistema de relações sociais produtivas e nas condições determinadas de trabalho.

Entendemos, com Motta e Frigotto (2017, p. 368) que tal “reforma” se trata de uma “contra-reforma” porque, com o discurso falacioso do tempo integral, inviabiliza a continuidade do estudo para aqueles que já estão no mercado de trabalho por conta de suas necessidades, ou seja, obrigando o estudante-trabalhador a estender seu tempo de permanência na escola acabará por evadi-lo. Nestes termos, a lei ignora a realidade brasileira na qual jovens já fazem com grande dificuldade a conciliação entre tempo de escola e tempo de trabalho². Tudo isso num panorama político regido pelo ideário Neoliberal que vem se impondo nos últimos anos na realidade política latino-americana.

Nesse contexto a Filosofia escolar não é apenas um problema em si, mas a dimensão singular de uma totalidade muito mais ampla que acaba por comprometê-la e determiná-la. Vale dizer que, o EM como última etapa da Educação Básica de um país que opera na lógica do capitalismo periférico e dependente das agências centrais do grande capital, pode ser tomado como uma dimensão singular dessa totalidade.

O modo peculiar do desenvolvimento do capitalismo, na América Latina criou uma conexão histórica própria. Para Fernandes, a ordem social competitiva:

Reconhece a pluralização das estruturas econômicas, sociais e políticas como ‘fenômeno legal’. Todavia, não a aceita como ‘fenômeno social’ e, muito menos

2 “Em 2016, 1,8 milhões de crianças de 5 a 17 anos trabalhavam no Brasil. Mais da metade delas (998 mil), estavam em situação de trabalho infantil, ou porque tinham de 5 a 13 anos (190 mil pessoas), ou porque, apesar de terem de 14 a 17 anos, não possuíam o registro em carteira (808 mil) exigido pela legislação. É o que mostra o módulo temático da PNAD Continua sobre Trabalho Infantil, divulgado hoje pelo IBGE”. Disponível em < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18383-pnad-continua-2016-brasil-tem-pelo-menos-998-mil-criancas-trabalhando-em-desacordo-com-a-legislacao.htm> > Acesso em 25 fev. 2018.

político'. Os que são excluídos do privilegiamento econômico, sociocultural e político também são excluídos do 'validamento social' e do 'validamento político' (FERNANDES, 2009, p. 93).

A referência ao pensamento de Florestan Fernandes nos é do mais atual, quando pensamos a supressão velada da Filosofia, em outras palavras, a ausência ou presença do componente curricular Filosofia na grade curricular do EM, está relacionado a determinações político-ideológicas que atravessam a educação nacional no âmbito da consecução de projetos da sociedade de classes.

No sentido de compreender que o problema da Filosofia na atual Reforma do EM constitui parte da totalidade, é necessário apreender as determinações específicas que engendram esta situação singular e concreta através de análise sobre as condições materiais, manifestadas concretamente na forma de políticas educacionais ideologicamente enviesadas e transpostas para o *corpus* legislativo.

Por isso procederemos nossa análise utilizando o referencial teórico-metodológico alinhado à perspectiva crítico-dialética. Kosik (1976) nos ajuda na aproximação com o método em nossa abordagem. Para o autor, o desafio de superar o objeto em sua "pseudoconcreticidade" exige um esforço de "[...] pensamento crítico que se propõe a compreender a 'coisa em si' e sistematicamente se perguntar como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns" (KOSIK, 1976, p. 20).

A dialética marxiana não considera o conhecimento sobre a realidade, sobre as relações sociais e naturais como produções independentes, fruto de apenas um tempo histórico e de um lugar. Ela representa um esforço para ler as relações sociais na historicidade dos sujeitos. Recorremos a Marx (2000, p. 6) ao nos lembrar de que "os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado". E o passado nunca morre, ele se sintetiza na ação presente dos homens, e não é tarefa fácil desentranhar pela análise o passado "presentificado".

Para isso, Benjamin (1986, p. 224) nos propõe que "articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo", e o perigo que vislumbramos, nesses tempos sombrios pelos quais passamos, é a volta dos velhos entulhos do passado que com nova roupagem ameaçam as poucas conquistas levadas adiante na luta histórica por uma educação de qualidade.

Com estes pensadores podemos nos referir sobre o dualismo educacional, que insiste em permanecer no complexo educacional brasileiro. Discutiremos em quais aspectos a reforma do EM, na Lei nº 13.415/2017, atualiza e reitera a dualidade escolar no Brasil.

ASPECTOS DA DUALIDADE EDUCACIONAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS

A maneira como as pessoas, em todos os lugares, de todos os setores e todas as idades e classes sociais têm modificado sua perspectiva, sua interação e atuação na realidade social, tem dado destaque para a educação. Gramsci, antes ao menos de ter vivido a Revolução Tecnológica pela qual passamos, já afirmava que "na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas". (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Consequentemente, relacionar o modo de produção dominante e a educação se faz necessário, pois, uma vez que o Capital procura reformar-se a fim de atenuar suas próprias crises, se torna imperativa a apreensão dessa nova ordem, a estrutura de consumo e a adaptação vertiginosa às novas estruturas de trabalho. Como o próprio Gramsci nos alerta, "a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral" (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Pensando na caracterização de um tipo de escola que seria desejada, igualitária, não podemos esquecer que no decorrer da história foram surgindo dois tipos de escolas. Segundo Gramsci, uma humanista, destinada “a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida”. Mas, por outro lado, constituiu-se, também, “paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização” (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Estas notas gramscianas nos ajudam a identificar o dualismo da educação. Em outras palavras, essa separação, na verdade, está mais voltada para uma educação das classes subalternas, que tenderiam aos trabalhos manuais; e outra para classes abastadas, dirigentes, receptoras de uma educação mais ampla e intelectualizante. O enfrentamento, em conformidade com este autor, para tal crise, seria a criação de uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1982, p. 119).

Gramsci estava assim preocupado em uma educação de caráter humanista realizada em um tipo de escola unitária.

A LEI Nº 13.415/2017: APONTANDO ALGUMAS CONTRADIÇÕES

A partir desse panorama, devemos passar a outros pontos na análise da Lei nº 13.415/2017, que tem gerado muita polêmica. Foi divulgado em todas as mídias que 72% da população aprova a reforma. Essa pesquisa, realizada pelo Ibope e amplamente divulgada³, foi feita com base em uma única pergunta: “O senhor é a favor ou contra a reformulação do ensino médio que, em linhas gerais, propõe ampliação do número de escolas de ensino médio em tempo integral, permite que o aluno escolha entre o ensino regular e o profissionalizante, define as matérias que são obrigatórias, entre outras ações?”

Pode-se notar que muitas questões relativas a problemas que surgirão a partir dessa reforma foram ocultadas com essa pergunta. O governo utilizou não somente a televisão e o rádio para a difusão do engodo por trás de toda a reforma, mas também, segundo informaram alguns jornais eletrônicos⁴, pagou cerca de 295 mil Reais para que youtubers gerassem propaganda positiva acerca da reforma. Como no caso do canal do youtube chamado “Você Sabia”, por exemplo, que tem hoje 7,1 milhões de assinantes. Essa propaganda positiva, juntamente com outras, faz parte de um projeto para construir o consenso e manter a população inerte a todas as transformações que vêm acontecendo no Brasil atual como no caso da EC nº. 95 e a reforma trabalhista Lei nº. 13.467/2017.

A flexibilização apresentada nas propagandas, chamamos de engodo por não se tratar de uma flexibilização de fato, uma vez que somente está voltada para as demandas de mercado, que exige mais adaptabilidade, especialmente das classes populares. Devemos, então, considerar que “se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas (e desiguais) de qualificação” do trabalhador, já que as contratações são definidas a partir da flexibilidade do indivíduo, da sua “capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação” (KUENZER, 2017, p. 340).

3 A notícia foi amplamente divulgada nos meios televisivos, nos rádios e na internet, e na tentativa de manipulação da opinião pública, mostrou apenas as “benesses” da proposta. O resultado da pesquisa não se encontra nas buscas no site do IBOPE: <<http://www.ibopeinteligencia.com/>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

4 Folha de São Paulo online:< <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1859532-governo-paga-youtubers-para-fazer-elogios-as-mudancas-do-ensino-medio.shtml> Acesso em 25/02/2018>. Acesso em 25 fev. 2018.

Essa flexibilização do ensino, que na verdade é coerente com os princípios neoliberais, fortalece uma separação de classes que deveria ser abolida. Kuenzer (2017) discorre amplamente acerca dessas divergências de condições. Para ela, a partir do momento em que o aluno estabelece um único percurso, adentra uma educação básica rígida, pois não é comum a todos, e ainda, se a educação deixa de ser obrigatória e comum em todos os seus aspectos, ela fere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e as DCNEM/2012 (BRASIL, 2017, p. 333). A flexibilidade, portanto, está na igualdade e não na unilateralização que a reforma direciona.

A autora continua sua argumentação, apresentando as falácias contidas na reforma, como por exemplo, que a benefício de todos os estudantes a carga horária do Ensino Médio progrediria até alcançar 7 (sete) horas diárias, e as escolas em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) teriam prioridade no apoio financeiro recebido.

Além disso, as instituições de ensino deverão determinar a oferta relativa aos itinerários formativos, o que significará outro problema, uma vez que cada uma o fará de acordo com sua infraestrutura física e humana, levando ao enrijecimento, na medida em que os alunos não terão a possibilidade livre de escolha, “tem-se, como resultado, a superficialização do processo educativo, reduzindo-se o conhecimento a narrativas sobre as atividades cotidianas”. (KUENZER, 2017, p. 344).

Sem oferta igualitária, não há escolha igualmente livre. Nessa perspectiva, tanto da carga horária, quanto das ofertas pelas escolas, deparamo-nos com um ponto fundamental de contradição da lei: embora os certificados habilitem os estudantes para a evolução dos estudos e o ingresso em instituições de nível superior, levando-se em conta que os processos seletivos e vestibulares não serão suspensos, estudantes que optarem por um processo formativo se verão em prejuízo de outros conteúdos, e serão obrigados a frequentar cursos preparatórios, o que não será acessível à maior parte desses jovens.

Isso, então, excluiria dos jovens das classes populares as condições de ingresso no ensino superior. Por um lado, temos a situação de que hoje em dia milhões de jovens estudam e trabalham, fato responsável em grande parte pelo enorme índice de evasão nessa etapa do ensino. Com uma carga horária de 7 (sete) horas diárias, o índice de evasão tenderia a aumentar mais ainda, já que esses estudantes não podem dispensar o benefício financeiro, e em muitos casos contribuem de maneira imprescindível no seio familiar; e se trabalham 6 (seis) ou 8 (oito) horas por dia e estudarem 7 (sete), em algum momento da formação terão que fazer uma escolha.

Outro aspecto, citado por Kuenzer (2017), é a hierarquização das disciplinas, e a tomada de decisão do jovem, num momento da vida em que ainda tem muitas incertezas para decidir sobre seu futuro. Nessa fase, é importante que o jovem tenha contato com o maior número de áreas de conhecimento, a fim de que se torne capaz de fazer uma escolha tendo vislumbrado todas as possibilidades.

Essa nova escola, para a autora, apenas aproximaria os indivíduos de um ser multitarefa, e, como tal, exercerá “trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda” (KUENZER, 2017, p. 342). Essa afirmativa coaduna com o entendimento de Willian Simões (2017), que reflete acerca da proposta, envolvendo a renegação do ensino das Ciências Humanas a um segundo plano, quiçá terceiro, e da consequente possibilidade de imobilização do jovem, enquanto ser pensante e crítico. Para ele, é também por meio do estudo das Ciências Humanas, que a pessoa pode se tornar um ser crítico, e, uma vez que adquire essa capacidade cognitiva crítica, opõe-se às explorações das classes dominantes.

É justamente contra essa oposição que a reforma se articula, e, portanto, cabe “enxergar, ainda que inseridos em um cenário sombrio, as possibilidades de resistência e mobilização” (SIMÕES, 2017, p. 48) e nos manifestar em sentido contrário a essa manobra geradora de mais desigualdades, fomentando “conhecimentos emancipatórios, voltados ao enfrentamento de dilemas de nossa contemporaneidade” (SIMÕES, 2017, p. 51). Na perspectiva de Simões (2017) a reforma em curso limita o jovem estudante por lhe negar uma formação mais crítica que seria capaz de muni-lo para a compreensão dos processos sócio históricos dos quais faz parte.

Mas os problemas não estão centrados apenas nos jovens. Também os educadores são atingidos pela reforma. Como foi dito anteriormente, as escolas estarão incumbidas de estabelecer seus itinerários formativos, de acordo com suas condições concretas, incluindo a disponibilidade de professores que tem a seu serviço. Isso, conforme Simões (2017) acabará por dispensar a necessidade de concursos públicos, o que nos levará à maior precarização do trabalho docente, com recontrações deficitárias. Essa é uma fórmula desejada pelos governos neoliberais. Ou seja, minimização do Estado no que tange às políticas públicas sociais, entre elas, a educação. Em relação a isto, Kuenzer (2017, p. 345) complementa, afirmando que

Essa precarização atinge a formação e a contratação de docentes, em um nítido processo de desprofissionalização, ao se admitir o notório saber para ministrar conteúdos em áreas afins à sua formação e experiência profissional. Fecha-se, dessa forma, o círculo da precarização dos processos educativos sistematizados, ao admitir o conhecimento tácito do docente em substituição à sua formação qualificada.

Prioriza-se, portanto, “o predomínio das preocupações com o êxito escolar com custo mínimo e com uma precoce e arbitrária preparação das juventudes para o mercado de trabalho simples e de baixo valor remunerado” (SIMÕES, 2017, p. 55); além de entraves relativos à contratação e à profissionalização dos educadores.

Toda a situação exposta converge com o que pensam Motta e Frigotto (2017), eles reiteram que se trata de uma “reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357). Estamos, assim, lidando com uma questão que envolve muito mais o âmbito econômico que o educacional, em si. Num processo de coisificação dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto o sujeito em formação se torna parte do maquinário estatal. A única necessidade é gerar condições mínimas de empregabilidade, ainda segundo os autores anteriormente citados, no Brasil, “os fartos recursos naturais que possibilitam o mercado de exportação e matérias-primas; e o setor de serviços, que é favorecido, ainda, pelo baixo valor da mercadoria força de trabalho” acaba impulsionando a “produção e exportação de commodities minerais, agrícolas e alguns produtos manufaturados; e o baixo valor da mercadoria força de trabalho atraiu muitas indústrias estrangeiras para produzirem determinados segmentos do processo produtivo” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

Esses setores produtivos “exigem baixo valor tecnológico agregado” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358), e isso, não somente reforça a dualidade histórica, como a alimenta. Os autores questionam a urgência da aprovação da LEI nº 13.415 (BRASIL, 2017, p. 357) e argumentam sobre quem são os sujeitos dessa reforma dentro de um contexto de regressão teórica e política. Partem do pressuposto de que a reforma “imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário”.

Voltando a questão econômica, trata-se de uma reforma que visa produtividade, e que vê o jovem como maquinário, útil às etapas do desenvolvimento econômico e social. Motta e Frigotto (2017, p. 360) retomam a demanda inicial e questionam:

[...] qual seria, de fato, a urgência da reforma do Ensino Médio diante de um cenário político-econômico de austeridade, em meio a cortes profundos no orçamento da educação, saúde, cultura, seguridade, cuja base econômica de baixo valor tecnológico agregado e alto índice de informalidade não necessitam de uma força de trabalho para atividades complexas.

Para eles “os cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados ofertarem cursos aligeirados e de baixo valor tecnológico agregado vão de encontro à ideologia do capital humano” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 361). Ainda, alegam que os reformadores utilizam a argumentação de tornar a educação mais atraente, eliminando disciplinas inúteis ou desinteressantes – que seria a causa da evasão escolar, como a Filosofia, por exemplo –, mas que esse tipo de política, que busca projetos alternativos para suplantar deficiência da educação, não passaria de mecanismo para manipular a questão social.

Retomando Simões com maior cuidado, salientamos que sua constatação é relevante em todos os sentidos. Ele diz que “estamos vivenciando a hegemonia dos interesses empresariais-financeiros-neoliberais no campo educacional” (SIMÕES, 2017, p. 47). Essa supremacia hegemônica das classes dominantes procura sempre atuar incisivamente na educação.

O autor mesmo refere-se ao exercício dessa hegemonia, quando aborda o movimento de supressão de componentes curriculares nas décadas de 1960 e 1970 com o corte, por meio da LDB nº 5.692/71, da disciplina de Filosofia, por exemplo; ou com a consideração de sociologia como disciplina optativa; ou com a fusão de geografia e história em OSPB, Organização Social e Política do Brasil. Vivemos a volta ao passado, o retrocesso educacional.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em: 5 fev. 2018.

_____. **LDB Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: edição atualizada até março de 2017. Brasília, D.F.: Senado Federal, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 15 fev. 2018.

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

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. [Tradução Carlos Nelson Coutinho] 4. d. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. S. C. Neves e A. Toribio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, Campinas, S.P. v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte. 1851-1852**. Tradução Néelson Jahr Garcia. Disponível em <<http://neppec.fe.ufg.br/up/4/o/brumario.pdf>>: Acesso em: 20 nov. 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio Medida Provisória nº 746/2016 (LEI nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, Campinas, S.P. v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017.

SIMÕES, W. O lugar das ciências humanas na “reforma” do Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, D.F., v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 6 dez. 2017.

TENSÕES E DESAFIOS NAS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR ORIENTADOR PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Cabral Pereira de Araujo

INTRODUÇÃO

Neste texto, as reflexões sobre os processos de formação docente surgiram a partir dos diálogos propostos na disciplina: “Cotidiano escolar, leitura e escrita” com as professoras Dr^a Helena Amaral da Fontoura e Dr^a Regina de Jesus, além da aproximação com Certeau e a Duran, que fomentaram algumas provocações e reflexões sobre o papel do Orientador Pedagógico (O P) frente aos desafios do cotidiano escolar da Educação Infantil.

Duran registra a narrativa de uma professora que participava das formações e relatava a sua prática nas turmas de alfabetização.

Ao final das discussões e debate em dois dias intensos de trabalho, uma professora pediu para fazer um depoimento, um desabafo, que mostrou fortemente o seu sentimento de desconforto durante todo o processo. Com voz embargada, descreveu suas atuações como professora e como alfabetizadora, finalizando com a seguinte afirmação: Venho aos encontros de formação, ouço bem tudo o que falam, mas, quando fecho a minha sala de aula, a cartilha está atrás da porta! (DURAN, 2007, p. 121).

No depoimento, a professora expressa de forma muito corajosa e nos provoca a pensar na relação metafórica ou não da “cartilha atrás da porta”, isto é, as prescrições impostas as professoras nos processos de formação continuada que nem sempre contemplam a realidade vivenciada por elas. Essa narrativa me conduziu a refletir sobre minha pesquisa, na qual busco conhecer os processos de formação continuada de professoras de educação infantil da rede municipal de São Gonçalo, e, principalmente pensar sobre as avaliações que as mesmas fazem sobre esses processos formativo e as expectativas a respeito das formações continuadas planejadas pela rede municipal.

Ao refletir sobre as práticas cotidianas e as táticas de apropriação e transformação dos produtos culturais que cada professora, sujeita desse processo, assume nas várias maneiras de fazer o cotidiano, penso na representação dessa ideia metafórica da “cartilha atrás da porta”. A narrativa dessa professora tenciona algumas questões sobre o processo de formação continuada: O que representa essa metáfora no direcionamento do trabalho da orientadora pedagógica, principalmente na condução das propostas de formação continuada no cotidiano escolar?

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO COTIDIANO ESCOLAR

A formação continuada representa o espaço de reflexão e troca de experiências no cotidiano escolar, criando possibilidades para que através do diálogo e da participação coletiva, favoreça o fortalecimento das identidades e a autonomia docente. Compreendo o espaço escolar como lugar propício à formação continuada das professoras na certeza de que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1996 p. 38), onde a partir da troca de experiências, o diálogo, a reflexão, a liberdade e a criatividade sejam os principais fios condutores nesse processo de formação docente.

Defendo que o processo de formação continuada seja através de uma relação horizontal que possa ouvir as professoras e contemplar os interesses e expectativas das docentes, nessa perspectiva, concordo com Oliveira (2005, p. 43) que:

Servindo-se do pensamento de Michel de Certeau (1994), vai entender que as inovações produzidas cotidianamente nos currículos e nas atividades de formação [...] não caracteriza uma grande inovação, mas fundamentalmente um movimento de horizontalização das relações entre aqueles que, histórica e socialmente, desfrutaram do direito de ser reconhecidos como produtores de saber, e aqueles que, por meio de “táticas desviacionistas” e de “astúcias cotidianas”, produziram saberes cotidianamente, por meio dos usos que deram às regras e produtos que o poder instituído lhes impunha, mesmo sem serem oficialmente reconhecidos em sua produção.

No cotidiano atravessado pelo movimento do diálogo e pela horizontalidade nas relações, a prática pedagógica pode se desenvolver sob uma perspectiva participativa em que cada educador possa refletir, questionar sua prática e trocar experiências, num movimento coletivo, que provoque outras reflexões, no sentido de instigar as mudanças necessárias para o exercício da docência.

Para além de conhecer as expectativas e os desafios enfrentados pelas professoras Orientadoras Pedagógicas que atuam na educação infantil, sejam elas a partir da fragilidade dos projetos de formação nas escolas, e/ou da verticalidade das ações e das orientações que partem da Secretaria Municipal de Educação, que no município em questão, vem sendo marcadas pelas discontinuidades nos encaminhamentos das propostas geradas pelas mudanças de governo.

Em relação a essa realidade, trazemos o registro de uma roda de conversa com as O.P da secretaria municipal de educação, apontando alguns desafios enfrentados por essas profissionais, num encontro realizado com o objetivo de proporcionar formação e troca de experiências. Nesse dia foi utilizada a dinâmica denominada de “Mandala das potências e desafios”, na qual as OP da educação infantil apresentaram, de forma coletiva alguns aspectos que consideram como potência ou desafio para a sua atuação profissional na rede.



Foto 1- Dinâmica da “Mandala das potências e desafios” no trabalho do orientador pedagógico da Educação Infantil.
Fonte: arquivo pessoal

Os aspectos apontados pelas OP em relação as potencialidades foram analisadas e divididos em 3 categorias, apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Síntese das potencialidades

| Potencialidades do Grupo | O papel dos Orientadores no grupo | Relações interpessoais |
|--|--|--|
| Equipe de trabalho | Ser um mediador | O diálogo |
| Alunos e professores participantes | Ser um articulador | Cooperação da equipe união do grupo |
| Organização da sala de aula | Ser um incentivador e valorizar o profissional | Relacionamento interpessoal |
| Qualificação profissional | Organização e planejamento | Interação com a Equipe diretiva |
| O comprometimento do grupo | Formação | |
| Autonomia dos docentes | | |
| A troca de experiências e transformação dessas em novas práticas | | |
| Trabalhar para fazer ecoar a voz da criança | | |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da dinâmica

Quanto às potencialidades, no Quadro 1, na categoria relações interpessoais, percebemos que a horizontalidade e o diálogo permeiam o campo de atuação das OP na Educação Infantil, valorizando a cooperação, a troca de experiências do coletivo de cada UMEI, o relacionamento interpessoal e a interação com a Equipe diretiva. São questões que promovem o fortalecimento da identidade e do seu papel dentro da escola. Segundo o estatuto dos servidores do município de São Gonçalo, no seu art. 29 que:

O Orientador Pedagógico deve coordenar e viabilizar trocas de experiências e informações entre os professores, bem como ser aquele que dinamiza a relação entre direção, pais, alunos e comunidade escolar, com vistas ao bom êxito do processo ensino aprendizagem.

Quanto à percepção das Orientadoras Pedagógicas em relação ao seu papel de atuação nas escolas – no Quadro 1 - há clareza delas da importância da sua função como articuladora/mediadora no cotidiano escolar, incentivadora e organizar e planejar ações de formação. Diante desse reconhecimento por essas O.P, concordamos com Placco e Souza (2012, p.19), que defendem que o CP [professor orientador pedagógico]: “é um profissional fundamental na escola, como articulador de ações, como formador dos educadores e, portanto, como transformador das condições de ensino e aprendizagem”.

Além das potencialidades, as O.P apontaram alguns desafios na sua atuação profissional. Eles estão apresentados no quadro abaixo, divididos em 3 categorias:

Quadro 2 - Síntese dos Desafios apresentados pelas professoras orientadoras pedagógicas

| Gestão pública | Papel do Orientador pedagógico | Relações interpessoais |
|--|--|---|
| Ausência de reunião pedagógica e 1/3 de planejamento | Articulação | Ser aceito pelo corpo docente e estar inserido no grupo |
| Manter as solicitações, mesmo sem professores | Motivar o grupo/trabalhar com a desmotivação dos professores | Colaboração |
| Infraestrutura | Realizar a formação continuada na escola | |
| Parte burocrática | Conscientizar os auxiliares de creche sobre a importância de participar do planejamento coletivo | |
| Dar continuidade aos projetos | Construir o PPP | |
| | Promover mudanças na prática pedagógica docente | |
| | Incentivar o planejamento | |
| | Continuidade dos projetos em curso | |
| | Ser multi | |
| | Mudanças nas práticas | |
| | Planejamento individual e coletivo | |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da dinâmica

Em relação ao papel das O.P, percebemos, nos dois quadros (1 e 2) apresentados anteriormente, que elas expõem os desafios e as potencialidades no exercício da função, os seguintes termos: articulação, motivação e formação. Por que eles aparecem ao mesmo tempo? Esses termos podem aparecer como desafios e potencialidades, porque a atuação profissional das O.P inclui tensões de três naturezas e origens: a) internas à escola (relação com diretora, professoras e responsáveis); b) externas à escola (relação com o sistema de ensino e a sociedade); c) visão do OP a sua função e as necessidades da escola e educação (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012).

No Quadro 1, a categoria Gestão pública, se refere a dificuldade de realizar reuniões e trocas coletivas devido ao não cumprimento do horário de 1/3 de planejamento. Essa questão esteve presente em quase todas as falas das O.P. As docentes têm o direito garantido pela lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, no parágrafo 4 que: “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. No entanto, não é isso que vem ocorrendo na prática.

O direito das docentes de ter um tempo/espço de encontro e reflexão sobre a prática pedagógica como uma das condições desejáveis ao trabalho docente, também é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 - que prevê, direito da jornada extraclasse dentro da jornada normal de trabalho, em seu artigo 67, inciso V:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; (BRASIL,1996).

No caso dessa rede, percebemos que as O.P não conseguem realizar a formação continuada com as professoras, porque na rede não se cumpre a legislação educacional (LDB), a Lei

nº 11.738 e nem se respeita a conquista das lutas travadas pela categoria no decorrer dos anos pelas docentes.

Esse não cumprimento de espaço/tempo para trocar experiência e refletir com as professoras sobre questões do cotidiano escolar, podem comprometer o trabalho pedagógico da escola. Os profissionais da educação precisam estar conscientes da importância da formação, como espaço de lutas, de trocas, de participação coletiva, de pesquisa, que podem proporcionar transformações no interior da escola e, conseqüentemente, mudanças em suas ideias e práticas profissionais, a partir de uma formação permanente e integrada no seu dia-a-dia na escola. Segundo Freire (1996, p. 39), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Quando não há tempo para a formação continuada, as professoras perdem a oportunidade de construir conhecimentos, assim como aponta Placco e Silva (2000, p. 27) “estimular a busca de outros saberes e introduzir uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética como novo”.

Perde-se também, um espaço de diálogo, de participação coletiva no qual as professoras trocam seus diferentes saberes, num tempo/espaço de repensar e refazer as práticas cotidianas. Além disso, concordamos com Leite e Freund (2017, p. 678) que “a formação continuada preocupada com uma educação emancipatória precisa refletir a emancipação também para os professores, garantindo reflexão coletiva, na escola, sobre as relações de trabalho, os objetivos e finalidades do ensino”.

Além disso, as professoras perdem a oportunidade aprender com o outro, desenvolver-se profissionalmente. Assim como aponta Nóvoa (1997, p. 23), que “o aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Outro desafio narrado pelas O.P, evidente no Quadro 2, se refere a parte burocrática – na categoria gestão pública. As demandas externas são inúmeras, como indicadas nesse quadro, como por exemplo dar continuidade aos projetos em curso, manter as solicitações da secretaria, mesmo sem todas as professoras da UMEI. Esses afazeres diários e burocrático engessa, inibe a sensibilidade das O.P. Nesta perspectiva, Placco e Souza (2012, p. 11) afirmam que:

O fato de estar mais envolvido com o administrativo que como pedagógico impede que o CP (Professor Orientador Pedagógico) assuma seu papel de mediador na escola, isto é, que tome como ponto de partida e de chegada de suas ações o pedagógico, uma vez que o objetivo maior de sua ação deve ser a melhoria constante e permanente da aprendizagem dos alunos.

A questão da burocratização da função do OP está presente nas narrativas delas, quando as mesmas relatam que “as demandas da secretaria”, absorvem o tempo que deveria ser voltado para a formação docente e acompanhamento do processo de ensino aprendizagem. São questões burocráticas que envolvem o preenchimento de documentos, a participação da escola em eventos e projetos que desconsideram as demandas, a infraestrutura, as necessidades e os projetos pedagógicos pensados por todos da escola.

Em contrapartida as demandas burocráticas e administrativas relatadas pelas OP, elas salientaram como potencialidades do grupo – Quadro 1 – a equipe de trabalho, o comprometimento do grupo, organização das salas, qualificação dos profissionais. Essas podem ser as formas que as professoras e O.P encontraram de caminhar e reinventar diariamente o cotidiano escolar. Isso ocorre porque as O.P também apontaram no Quadro 1, que percebem como potencialidades o diálogo, a interação com a Equipe diretiva, a cooperação com a equipe e união do grupo. As OP e as professoras procuram através das relações interpessoais, ajustarem as imposições das propostas externas e burocratizantes do trabalho docente. Nas palavras de Duran (2007, p. 126), “As

invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas, às diferentes formas de “caça não-autorizada” que vai reorganizando o cotidiano de suas práticas”.

Assim, elas apoiam nas relações interpessoais para pensar na reinvenção do cotidiano, nas táticas de sobrevivências e nas formas de resistir às imposições e as deliberações que retirem a autonomia do fazer docente e das O.P.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomar a questão que motivou essa reflexão nos remete a voltar nosso olhar às políticas públicas e ações que perpassam o cotidiano escolar. Reconhecendo, sobretudo, a necessidade e importância de uma política pública educacional de valorização dos profissionais da educação, buscando conhecer suas expectativas e realidade, e que nas ações apresentadas pelos gestores municipais, haja o diálogo e o respeito à conquista dos direitos assegurados na legislação. Vislumbrando a valorização profissional e a formação continuada como questão essencial ao fazer docente.

Nessa perspectiva, concordamos com Leite e Freund (2017, p. 678) que “partindo das práticas educativas reais como mobilizadoras do ‘saber agir profissionalmente’ crítico, integrador de conhecimentos sobre o que e como ensinar, de modo a ampliar, em complexidade e profundidade, o acervo de conhecimentos adquiridos”. Dessa forma, reconhecemos a potencialidade do espaço escolar como propício ao diálogo e reflexão, em que a horizontalidade nas relações deve considerar as expectativas dos educadores e sua avaliação sobre os processos de formação continuada.

Consideramos de grande importância conhecer as minúcias do cotidiano reveladas ou não, o que o outro tem a contribuir, e as táticas de apropriação que são utilizadas pelos professores no cotidiano escolar juntamente com as questões que perpassam a formação continuada e se estabelecem no “atrás da porta” com suas múltiplas interpretações que embasam as muitas formas de fazer a docência no cotidiano escolar da educação infantil.

Somos provocados também a pensar sobre a necessidade de um programa efetivo de formação continuada e não apenas nas ações paliativas como as palestras esporádicas e os encontros para informes burocráticos que tem sido a proposta apresentada pela secretaria municipal de educação. Sinalizamos a necessidade de se instituir um programa de formação horizontalizado, onde o diálogo e a reflexão norteiem o processo de formação continuada, buscando atender as expectativas e necessidades dos docentes da educação infantil. Segundo Ferraço (2005, p. 17), “há necessidade de considerar a diversidade de possibilidades que se colocam no cotidiano da escola para o conhecimento, e, por efeito, para o currículo e a formação continuada”. A consideração dessas especificidades e diversidade constituem-se como potencialidades nas propostas de formação continuada que atenda às expectativas e necessidades dos profissionais que atuam na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F., Ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96. 27833-27841. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>>. Acesso em: 9 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: 2008. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: DOU, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-41.

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

LEITE, Vania Finholdt Angelo; FREUND, Cristina Spolidoro. Possibilidades e limites da formação continuada na escola sob a orientação de política educativa performática. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 672-689, abr./jun. 2017.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 43-67.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 1.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 9-20.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda R. de; SOUZA, Vera Lucia T. de; O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42 n.147, p.754-771, set./dez. 2012.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, L; Luiza Helena da Silva (Org.). **A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas**. São Paulo: Loyola, 2000. p.25-32.

SÃO GONÇALO. PREFEITURA MUNICIPAL. **Estatuto Dos Servidores Públicos Do Município De São Gonçalo**: Lei nº 050/91. 1991. Disponível em: <<http://www.saogoncalo.rj.gov.br>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

AS INFÂNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERROGANDO MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Amanda de Sousa Pestana

INTRODUÇÃO

Falar de crianças e de como suas vozes interrogaram e interrogam até hoje o meu fazer pedagógico exige, antes de tudo, um resgate da minha trajetória de como me constituí professora e, mais tarde, pedagoga, concordando com Alves (2016, p. 117) que: “construir um discurso sobre a própria prática requer reflexão sobre ela”.

Fui bolsista do projeto “Planejamento participativo na Creche UFF”, experiência que me fez perceber a importância da reflexão e da troca de saberes entre profissionais no trabalho com Educação. Tal experiência também foi meu primeiro contato com a aprendizagem de crianças em uma instituição. As crianças, protagonistas no processo de aprendizagem, me fizeram perceber a importância da escuta e do olhar sensíveis, antes mesmo de ter estudado teorias sobre infâncias e suas concepções. Na ocasião, presenciei e participei das trocas discursivas e das experiências de aprendizagem entre adultos e crianças, pois era sob essa perspectiva que o trabalho pedagógico era conduzido. Hoje, ao discutir no programa de Mestrado da Uerj/FFP, os processos formativos docentes, compreendi que lá era uma “comunidade de prática”, conceito que concebe o/a professor/a como um/a produtor/a de saberes e a escola como um lugar de flexibilidade, em que os sujeitos se engajam, colaboram e trocam entre si.

Ainda durante o curso de Pedagogia, realizado na Universidade Federal Fluminense, fui estagiária em uma escola privada, também de Educação Infantil, em Niterói, onde as práticas não eram tão dialógicas, mas ainda assim, buscava-se uma educação infantil que valorizava a experiência com múltiplas linguagens. Após terminar a faculdade, trabalhei em uma outra escola particular em São Gonçalo que centrava sua proposta pedagógica no que Oliveira- Formosinho (2007, p. 17) conceitua como pedagogia da transmissão:

A pedagogia da transmissão que se centra na lógica dos saberes, do conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir.

Naquele momento, atendendo a exigência de trabalhar com o material pedagógico, selecionado pela gestora e proprietária da escola e que deveria ser adquirido pelos responsáveis, dividia meu planejamento entre as atividades engessadas, contidas no material didático adotado e atividades por mim pesquisadas na internet, em livros ou em conversas com meus pares, que buscavam instigar a criatividade, a descoberta e a reflexão das crianças. Olhando para trás, vejo hoje, que para esta instituição, a tarefa docente reduzia-se à aplicação do manual que acompanha o material didático. Aos professores não era dado espaço para reflexão crítica sobre o seu próprio fazer pedagógico.

Giroux (1997), fazendo críticas a uma perspectiva de formação alinhada a tais práticas, alerta que a abordagem tecnocrática é uma das maiores ameaças à construção de um fazer pedagógico autoral, pois prioriza-se o “como fazer” e o “que funciona” ao invés de dar condições às/aos professoras/es de elaborarem/manifestarem um pensamento crítico: “Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os [...] professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico” (GIROUX, 1997, p.159).

O maior perigo da racionalidade técnica e instrumental de formação, segundo o autor, é desautorizar outras formas de trabalho docente. A vida e a prática em sala de aula são normatizadas com princípios que dificultam ou até impossibilitam novos modos de fazer educativos, já que “o efeito não se reduz somente a incapacitação dos professores para afastá-los do processo de deliberação e reflexão, mas também para tornar rotina a natureza da pedagogia de aprendizagem e de sala de aula” (GIROUX, 1997, p.160).

Ao reduzir o papel do/da professor/ao a uma tarefa meramente técnica, a racionalidade técnica e instrumental ignora o caráter polissêmico e humano do ato de ensinar. Ao reduzir a polissemia presente nos contextos educativos, ignora-se as diferenças. Padroniza-se o conhecimento e o submete ao gerenciamento, reproduzindo a meritocracia. Ao padronizar o conhecimento, consequentemente, padroniza-se comportamentos e aprendizagens.

As reflexões acima me levam a indagar: Como tornar nossa atuação docente menos técnica e mais social e política? Giroux (1997) responde que é necessário que os professores sejam reconhecidos como intelectuais transformadores e a atividade docente como trabalho intelectual, destacando a função social do/a professor/a ao dizer que “as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla” (GIROUX, 1997, p. 162).

Sendo assim, atuando como intelectual e não como meros/as reprodutores/as de técnicas e metodologias formuladas por outrem, podemos sim contribuir para a construção de um currículo que não discrimine as crianças, que valorize suas culturas, que as ouçam, que as reconheça como protagonistas no processo ensino-aprendizagem. Condição para nos reconhecermos como intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico (GIROUX, 1997). Tornar o político mais pedagógico significa, por exemplo, pensar a Educação Infantil como um direito das crianças. Tornar o pedagógico mais político significa utilizar formas de pedagogia que reconheçam as crianças como agentes críticos, problematizar o conhecimento e argumentar em prol de um mundo melhor para todas as pessoas.

POR UMA PRÁTICA MENOS REPRODUTORA E MAIS TRANSFORMADORA

Colocando em diálogo, as reflexões anteriores e minhas experiências, percebo que mesmo tentando romper com a lógica tecnicista ou com as amarras de uma pedagogia da transmissão, em muitas circunstâncias, como docente na Educação infantil, me via alfabetizando as crianças de cinco anos, do Pré II, a partir de exercícios mecânicos tais como a cópia das letras do alfabeto com letra cursiva, o estudo das famílias silábicas, a formação de palavras a partir da junção de sílabas, letras etc. Não havia espaço para o imaginário, para brincarem com as palavras, para experimentar outras dimensões da língua, como a poética...

Nesta instituição, como em tantas outras pré-escolas, inserir as crianças no universo da língua escrita, que deveria ser um objetivo da Educação Infantil, significava promover o ensino mecanicista da língua, ao invés de favorecer a exploração das múltiplas linguagens que estão no mundo e são reinventadas pelas crianças. O parquinho, um dos espaços de exploração da linguagem corporal, só podia ser usado uma vez por semana.

Como um outro exemplo da perspectiva transmissiva, certa vez os alunos, de 5 anos, tiveram que assistir uma palestra, com direito à distribuição de panfletos, explicando a postura correta de sentar na cadeira. Algumas semanas após tal palestra, fui chamada atenção pela Coordenadora da escola, pois alguns alunos estavam sentando com as pernas cruzadas na cadeira. Também era frequentemente orientada a melhorar o trenzinho, a fila, na hora da entrada.

Importante afirmar, contudo, que se essas experiências, articuladas a uma perspectiva técnica de pensar/fazer a docência e a orientação pedagógica na educação infantil me formaram e continuam presente em mim, outras experiências que apontam em outra direção, também foram definidoras para o olhar que hoje trago para minha prática.

Nessa perspectiva, fui percebendo ao longo do caminho que no diálogo com as crianças fui tecendo o meu fazer, cada vez menos técnico e mais comprometido com as crianças e suas especificidades, pois não há técnica que dê conta das imprevisibilidades do cotidiano, não há técnica que antecipe as extrapolações e lógicas infantis. Hoje, compreendo que palavras são muito mais do que a junção de letras, grafemas e fonemas. As crianças continuam me interrogando, ainda que indiretamente, como fizeram durante uma atividade que acompanhei na UMEI em que sou Orientadora Pedagógica

A proposta era introduzir o trabalho com o calendário. A professora, mais preocupada em registrar as hipóteses das crianças sobre o calendário do que ensiná-las a sequência numérica contida nele, provocava um diálogo e a partir dele produzia um texto coletivo. Durante a análise do objeto, uma criança disse “A lua parece um sorriso de lado”. A frase da criança extrapolava o sentido literal do que se geralmente propõe nas rodas de conversa e nas atividades pedagógicas, dando um sentido poético àquele momento, supostamente instrutivo sobre calendários, conforme destaca Mata (2014, p. 64):

As crianças devem, portanto, poder crescer conscientes dos muitos modos de usar a língua. Devem saber que a lua é um corpo celeste que atua como satélite natural da Terra, que gira ao redor dela e que é vista porque reflete a luz do sol, mas também que pode ser um espelho ou um relógio do céu, ou a escotilha do barco da noite. E devem saber-lo porque, além dos dados objetivos e verificáveis, devem poder conhecer os recursos que as línguas idealizaram para ir afinando um olhar poético, metafórico e emocional sobre a própria vida e os seres humanos. Devem poder crescer, em suma, conhecendo os recursos da língua para criar e recriar mundos, para imaginá-los e senti-los como uma bela possibilidade.

O que o autor propõe é que os jovens, e se referindo aos jovens o autor amplia essa discussão para além da Educação Infantil, participem do sentido metafórico que as palavras podem ter. Que as palavras sejam mais do que simples junção de letras, como muitas vezes são tratadas pelas professoras no processo de alfabetização. Freire (2005) critica o ato do professor em “fazer comunicados” ao invés de comunicar-se. Defende que o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas antecede e se amplia em relação com o mundo. Mas por que ainda é tão difícil para as propostas pedagógicas para as infâncias descolarem-se de uma perspectiva mecanicista e reducionista de alfabetização e ir muito além do processo de codificação e decodificação? Por que identificar e reproduzir corretamente a palavra LUA ainda é mais importante do que dar a essa palavra novos significados poéticos?

HÁ ESPAÇO PARA A CRIANÇA APÓS A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO?

Em meu cotidiano de orientadora pedagógica, a escuta atenta às crianças pequenas e as interrogações que me provocaram conduziram meu olhar para o processo de transição da Educação Infantil para o ensino Fundamental. Algumas questões iniciais começaram a serem formuladas: As crianças “deixam de ser crianças” quando ingressam no 1º ano? Como acontece a transição da Educação infantil para esta etapa de ensino? O que esperam as crianças nessa transição? Como as crianças chegam ao 1º ano? Questões que, a meu ver, exigem a compreensão de infância que não seja interrompida aos 6 anos e de que é preciso considerar que ao entrarem para o ensino fundamental, as crianças não deixam de ser crianças para se transformarem em alunos. Continuam necessitando do movimento, do afeto, da imaginação, da fantasia e do lúdico. E, muitas vezes, esses últimos aspectos do desenvolvimento infantil são ignorados pela escola.

Embora algumas experiências trazidas anteriormente tenham apontado que a Educação Infantil também pode ser um espaço de cerceamento e antecipação de uma cultura escolar normativa e conteudista, reservando pouco espaço para o lúdico e experiências com múltiplas linguagens, tenho observado que a entrada para o primeiro ano do Ensino Fundamental gera tensões para as crianças, muitas temem essa transição ou criam grandes expectativas em torno do que lhes espera.

Pais e mães, por sua vez, tentam mostrar para filhos/as a importância da escola como possibilidade de uma vida econômica e socialmente melhor. O valor que dão ao ingresso da criança ao primeiro ano do Ensino Fundamental ganha uma importância que, até então, na Educação Infantil, não aparecia de forma tão contundente: agora é para valer - a criança terá que aprender a ler e a escrever. E, se ainda, se fazer valer uma visão preparatória de Educação Infantil, espera-se também que a Pré-escola tenha sido bem eficiente, ou seja, que a criança esteja bem preparada para tal aprendizagem.

Tonucci (2005, p. 32) alerta que “a criança não é um futuro homem, uma futura mulher ou um futuro cidadão. Ela é uma pessoa titular de direitos, com uma maneira própria de pensar e de ver o mundo”. Esta afirmação nos instiga a pensar sobre a importância da Educação Infantil propiciar situações, vivências, oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos, chequem suas hipóteses, exercitem a curiosidade, sejam instigadas a fazerem experimentos, provocadas a descobertas, uma vez que estas já chegam à escola com um mundo interior em ebulição, experiências vividas, concepções sobre a vida, e não como um “pedaço de papelão” que será transformado em caixa vazia na Educação infantil, para que a partir do 1º ano do Ensino Fundamental (antiga alfabetização), sejam depositados os conhecimentos.

Percebo, porém, que na prática cotidiana ainda prevalece uma concepção sobre o papel da Educação Infantil como uma instituição de preparação para a escola. Nos deparamos nas instituições com práticas pedagógicas que priorizam o raciocínio lógico e a linguagem escrita em detrimento das Artes, das Ciências e do Movimento do corpo, são exemplos concretos disso.

Existe hoje um senso comum pedagógico que reconhece a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Esse parece ser um pensamento do qual quase não se encontra discordância. No entanto, nas práticas cotidianas ainda o que parece prevalecer é uma concepção do aluno como sujeito passivo. O mito da passividade, do/a aluno/a quietinho/a em sua carteira, fazendo o dever que o/a professor/a passou, ou os exercícios da cartilha, ainda encontra uma representação positiva na escola. Um comando único para toda uma classe de 20 a 30 crianças, parece facilitar o trabalho do professor. O que não se percebe é que a aparente facilitação resulta no empobrecimento do processo ensino-aprendizagem. Práticas pedagógicas que induzem a repetição e a passividade, tanto nas escolas de Educação Infantil, como nas classes de primeiro ano, ainda são culturalmente valorizados.

Salles e Faria (2007, p. 47) defendem: “As crianças estabelecem relação entre todas as coisas e explicações para entender esse mundo que, cada vez mais, se abre à sua frente”. É ampliando o olhar e aguçando os ouvidos para compreender a criança que o educador compreenderá a criança por trás do aluno da “alfabetização”. A lógica da criança é diferenciada, ainda que possa parecer que o que sabem é errado, é preciso reconhecer que as crianças levantam hipóteses e que estas partem de sua apreensão do mundo. O trabalho com a leitura e a escrita seja na Educação Infantil, seja no ensino fundamental, precisa considerar, portanto, as formas próprias que as crianças têm de olhar e pensar sobre o mundo.

Como fruto de uma cultura medicamentosa, que atravessa a escola hoje, são inúmeros os casos de solicitações às/aos pedagogos para encaminhar alunos/as para avaliação psicopedagógica ou neurológica. Contudo, o que tenho observado é que com pequenas exceções, o que se identifica como “dificuldade de aprendizagem” na escola está articulado a duas questões: metodologia do/da professor/a e desmotivação/desinteresse do/da aluno/a. Crianças de 6 anos desinteressadas em aprender. Talvez essa seja a questão central: Por quê?

No início do ano, sugeri que uma professora do 1º ano fizesse Rodas de Conversa com as crianças, assim como eram feitas na Educação Infantil. Acompanhei algumas no início, mas com as exigências de desenvolvimento do processo de alfabetização dentro de uma lógica estabelecida pela escola, as rodas de conversa foram aos poucos desaparecendo. Ainda assim, percebia que as Rodas de Conversa eram momentos aligeirados, em que se conversava sobre as férias ou com o propósito de “conhecer” melhor os alunos. Em seu planejamento semanal, as músicas, comuns no ano anterior, não faziam mais parte da rotina diária. Alguns jogos foram construídos e propostos às crianças. No entanto, percebia-se um caráter utilitarista nestas atividades com jogos. Eram jogos com sílabas, cujo objetivo era formar palavras: palavras aleatórias, geralmente relacionadas e restritas às “famílias silábicas” já estudadas. Eu mesma, na tentativa de tornar o processo mais lúdico e menos enfadonho, construí alguns jogos e levava os alunos “com dificuldades” na aquisição da escrita e da leitura, à uma sala para “brincar” com tais jogos.

Acompanhando a rotina diária desta turma de 1º ano, fui percebendo que as conversas passaram a ocorrer somente para introduzir os “conteúdos”, geralmente relacionados às “famílias silábicas”. Brincadeiras simbólicas de faz de conta também já não faziam mais parte da rotina. Com essa preocupação com a aquisição de habilidades e competências próprias da alfabetização, as atividades propostas para as crianças de 6 e 7 anos, em sua maioria, eram atividades mecânicas e sem sentido. O que representa, para a criança, a família silábica, muitas vezes estudada no processo de alfabetização? O MA-ME-MI-MO-MU-MÃO e as demais “famílias silábicas”, ensinadas nas classes de alfabetização podem não dizer nada para a criança de 6 e 7 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São inúmeras pesquisas sobre o lúdico na Educação Infantil. O que considero importante, já que há espaços e propostas de Educação Infantil que não levam em consideração o lúdico, priorizando a leitura e a escrita preparatória. Mas e no 1º ano? O lúdico deixa de ser importante? Por que o lúdico não é discutido amplamente nas escolas, gerando a ideia que é algo próprio da Educação infantil? É preciso, portanto, interrogar as pedagogias da alfabetização a partir da perspectiva de que a infância não se encerra aos 6 anos e, desse modo, dar continuidade ao lúdico, à criatividade, à participação, às experiências propostas na Educação Infantil, pois como afirma Kramer (2006, p. 810): “Embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura”

Não se trata pois de desconsiderar a especificidade de cada etapa de escolaridade, mas refletir sobre a fragmentação da própria vida da criança, quando esta ingressa no Ensino Fundamental. E se apropriar dos Referenciais e da própria Sociologia da Infância, muito discutidos e apropriados na Educação Infantil, é um movimento que ajuda a impedir tal ruptura. Para que as metáforas, poesias, brincadeiras, a criatividade não se restrinja à Educação Infantil, pois como defende Mata (2014), é preciso permitir as crianças uma relação feliz, criativa e libertadora com a linguagem.

Finalizo este texto reafirmando que o trabalho pedagógico com crianças, sejam elas de três, cinco ou seis anos, exige que dialoguemos com elas. Que as consideremos como crianças e não somente como “alunos”. Trabalhamos com elas e não para elas. Como posso conviver com elas se não as conheço? Que a reflexão sobre nosso papel e nossa prática, assim como sobre propostas pedagógicas que se limitam à reprodução, como algumas aqui narradas, seja constante e viva nas escolas. E que nós, educadoras, possamos compreender que lua pode ser muito mais do que um “satélite da Terra”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna. **Palavras que contam**: linguagem, formação docente e educação infantil. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, D.F.: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, D.F.: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

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

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, S.P., v. 27, n. especial, 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: nov. 2017.

MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, Marcia; PINAZZA, Mônica (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis da participação. In: OLIVEIRA FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

TONUCCI, Francesco. A verdadeira democracia começa aos três anos. **Revista Pátio Educação Infantil**, São Paulo, ano 3, n. 8, jul./out., 2005.

LEITURA - RETRATOS DE UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Ana Lúcia Pinheiro de Bejarano

“Aula de leitura”

*a leitura é muito mais do que decifrar palavras:
quem quiser parar pra ver pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão, se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar, se é hora de navegar;*

[...]

vai ler na casa de alguém o gosto que o dono tem;

[...]

*e no tom que sopra o vento, se corre o barco ou vai lento;
também na cor da fruta, e no cheiro da comida,*

[...]

vai ler nas nuvens do céu, vai ler na palma da mão,

vai ler até nas estrelas e no som do coração.

uma arte que dá medo é a de ler um olhar,

pois os olhos têm segredos

difíceis de decifrar.

Ricardo Azevedo

Minha dissertação de mestrado, que ainda se encontra na fase inicial, buscará respostas para uma angústia que não é apenas do professor de português, mas um problema de toda a escola: o incentivo à leitura. É comum encontrar alunos que possuem dificuldades de acompanhar os conteúdos. A dificuldade na leitura é um dos maiores problemas, visto que todas as disciplinas possuem conteúdo teórico e que eles devem ler, resumir, responder questionários e principalmente interpretar textos.

A formação do jovem leitor está inicialmente na família, depois na escola, porém esta não é uma responsabilidade somente do professor de língua portuguesa, ela é uma habilidade que deve ser desenvolvida em todas as disciplinas.

Neste texto, começo investigando a história da leitura. Nessa caminhada também está a história da escola, da escrita e dos suportes.

O escritor Ricardo Azevedo, em seu poema, *Aula de leitura*, utilizado como epígrafe deste trabalho, nos diz que *ela, a leitura, é mais do que decifrar palavras e que é preciso parar para ver. Precisamos ver e sentir, precisamos ter experiências. Para Larrosa (2002, p. 24),*

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A experiência nos acompanha na caminhada, seguimos, levando-a na bagagem, pois, de acordo com Larrosa (2002), a experiência se “apodera” de nós.

NOS CAMINHOS DA LEITURA

Segundo Zilberman, (2017), a história da leitura está intrinsecamente relacionada à escrita, posto que era um dos possíveis meios de comunicação da sociedade, por outro lado, a leitura se torna necessária, pois as obras literárias se tornaram ao longo da história, públicas. Esta socialização só foi possível graças ao advento da escola que teve o papel de “decodificar letras e alfabetizar – o que corresponde à leitura” (ZILBERMAN, 2017). A autora nos diz que a história da leitura transcende o texto e necessita de uma instituição: a escola; uma técnica: a escrita; e uma tecnologia: o suporte ou veículo.

Escola, escrita e os diferentes suportes foram aparecendo com o tempo, mas a educação sempre existiu e variou muito de acordo com a época e o lugar.

Nas pólis gregas e latinas, a educação ensinava o indivíduo a se subordinar cegamente à coletividade, tornar-se a coisa da sociedade. Hoje, ela tenta transformá-lo em uma personalidade autônoma. Em Atenas buscava-se formar intelectos finos, perspicazes, sutis, amantes da proporção e da harmonia, capazes de gozar da beleza e dos prazeres da pura investigação; em Roma, desejava-se antes de tudo que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes a tudo o que envolve as letras e artes. Na Idade Média, a educação era acima de tudo cristã; no Renascimento, ela adquire um caráter mais laico e literário; hoje, a ciência tende a tomar o lugar que a arte ocupava antigamente (DURKHEIM, 2011, p. 46).

Por toda essa diversidade, Durkheim se referiu a ela como “educações”.

E como podemos defini-la? A sua definição também é plural. São muitos os teóricos da educação e nem sempre há consenso.

Souza (2015) diz que é comum pensar a educação como sendo um componente essencial para a tão cobiçada reconstrução social, mas que é preciso que nos lembremos que ela faz parte da sociedade e da cultura nas quais pertence, e que, por essa razão, é parte integrante dos problemas que tenta resolver. O autor segue dizendo que das incumbências que se imputam à educação, hoje, a mais relevante é que ela deve possibilitar aos indivíduos o domínio das ferramentas da leitura e da escrita, uma vez que vivemos numa sociedade letrada. Porém,

de nada adianta levar os indivíduos a dominar esses instrumentos se eles não funcionarem como ferramentas para ler a realidade, o mundo em que vivemos. Todos os livros serão inúteis, toda ciência será estéril, toda filosofia será vã se a sua apropriação não passar de um ato mecânico de se submeter a formalidades pedagógicas (SOUZA, 2015, p. 24).

A ESCRITA E OS SUPORTES

Para os historiadores a invenção da escrita marca a passagem da Pré-História para a História. Tem-se notícias, que foram os Sumérios que deram esse passo, por volta do ano 4000 a.C. Eles foram os primeiros a organizar um sistema de escrita conhecido como cuneiforme. Escreviam em placas de argila com o auxílio de uma cunha (instrumento de pedra ou madeira com ponta bastante aguda), daí o nome, cuneiforme.

Dos egípcios, antes de 3000 a.C., vem a escrita demótica (usada para assuntos do dia a dia) e a hieroglífica (para os assuntos religiosos e oficiais). Este povo também criou a técnica para produzir folhas de papiro, utilizadas como suporte para a escrita. Esse veículo foi amplamente utilizado pelos povos até a Idade Média.

O alfabeto fonético foi uma contribuição dos Fenícios. Essa criação contribuiu grandemente para as suas atividades comerciais e contábeis.

O alfabeto fenício compunha-se de 22 sinais, correspondentes apenas às consoantes, pois se tratava de uma língua semita. Mais tarde, os gregos introduziram os símbolos correspondentes às vogais. Com algumas modificações, tornou-se o alfabeto latino utilizado pela grande maioria dos povos ocidentais (SCHNEEBERGER, 2006, p. 36).

A pele de animais também foi utilizada como suporte à escrita: o pergaminho. Inicialmente, tanto no pergaminho como no papiro, escrevia-se somente de um lado, até perceberem que poderia usar também o verso.

Depois que as páginas reunidas (o codex) substituíram o rolo (volumen), os leitores podiam ir e voltar com mais facilidade ao longo dos livros, e os textos passaram a ser divididos em segmentos que podiam ser destacados e postos em índices (DARNTON, 1990, p. 101).

Papiro e pergaminho foram utilizados até o aparecimento da grande contribuição dos chineses, o papel, que, apesar das diversas tecnologias existentes, parece que veio sem data de validade.

Como se vê, desde tempos primitivos, o homem busca formas de registrar e transmitir suas conquistas, suas histórias, suas paixões, seus interesses. Por mais rudimentar que a vida fosse, encontrava uma maneira de se comunicar, característica essa, que lhe é peculiar. Com a invenção do papel, temos o livro. Um suporte que facilitou a vida dos leitores. No século XV, o acesso ao conhecimento e o processo de divulgação dos livros cresceu consideravelmente após a invenção da prensa por Johannes Gutenberg.

A ESCOLA E A LEITURA

Inicialmente, o papel de educar era desempenhado pelos pais, em casa. Eles transmitiam aos filhos os valores e os conhecimentos necessários para a convivência de acordo com o seu grupo social.

Durante a Idade Média, a escola ficava dentro das igrejas.

O Concílio Lateranense, convocado por Alexandre III em 1179, estabeleceu que cada igreja catedral deveria criar um benefício para um mestre, que, por sua vez, deveria ensinar gratuitamente aos clérigos da mesma igreja e aos pobres. A Igreja, como piedosa mãe, teria a obrigação de prover os pobres, que não podiam ter o apoio dos pais, para que, assim, não fossem privados da oportunidade de ler e progredir no estudo. Com esse objetivo, escolas deveriam ser instituídas em todas as igrejas e mosteiros (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 57)

No século XIII, houve novamente o Concílio Lateranense que ratificou as decisões tomadas em 1215 e estendeu a obrigação para as outras igrejas. Nessa mesma época surgem as primeiras universidades.

Graças ao poder papal e imperial (ou régio), que inicialmente interveio para regulamentá-las. Em seguida, esse mesmo poder tomou a iniciativa de criar novas universidades, tais como as de Salamanca, Roma, Nápoles, Viena, Praga, Cracóvia, e outras cidades. Mas, originalmente, as universidades resultaram da

confluência espontânea de clérigos de varias origens para ouvir aulas de algum mestre famoso (2014, 1914, p. 57).

Segundo os autores, os responsáveis pelo surgimento das universidades foram os clérigos vagantes.

Eles, de início, constituíram associações denominadas *societates scholarium* (associações de escolares). Essas, em seguida, tornaram-se *universitates*, isto é, associações de todos (*universi*) os *scholares*, juridicamente reconhecidas. Nas relações com seus mestres, os estudantes detinham grande poder, pois eram eles, através das coletas, que os pagavam. Isso quando os pagavam! (PILETTI; PILETTI, 2014, p. 58).

Com as transformações das relações sociais, políticas e econômicas as exigências foram aumentando e requerendo uma formação mais formal. É aí que surge a o ensino laico, que cumpre o papel de ensinar/transmitir o conhecimento. O acesso a esse conhecimento, por demandar pagamento, estava destinado às famílias mais abastadas. Percebe-se, então, que essa era uma atividade para poucos.

A história nos mostra, no seu transcurso, os privilegiados: os ligados à Igreja, os homens, os cidadãos, os que não precisavam trabalhar para sobreviver. Esses últimos nos remetem à origem da palavra escola.

Originária do latim *schola*, que por sua vez deriva do grego *schlé*, escola significava ócio dedicado ao estudo, ocupação literária. Ou seja, somente podia ir para a escola ou dedicar-se ao cultivo do espírito que fosse ocioso, isto é, aquele que estivesse livre do *tripálium* (SOUZA, 2015, p. 104).

Durante o Renascimento, houve um grande desenvolvimento humano, material, tecnológico e possibilitou novas relações sociais, surge então, a necessidade de formar um público leitor maior, com o intuito de formar administradores para as cidades que estavam em plena expansão e também para o comércio. Mas, ainda assim, não se tirou o mérito de alguns, pois a educação não estava destinada às massas populares. Agora, era a vez da burguesia.

Darnton (1990) nos relata que a leitura popular durante o Antigo Regime se dava ao redor do fogo. Enquanto os pequenos brincavam e as mulheres e homens cuidavam dos seus afazeres, alguém que soubesse ler contava histórias. Alguns livros antigos, já informavam que se destinavam “aos ouvidos, começando com expressões como: O que vocês vão ouvir...”. Entretanto, isso não ficou no passado.

Mesmo hoje, muita gente se mantém informada com as notícias lidas pela televisão. A televisão talvez não seja tanto uma ruptura com o passado, como geralmente se supõe. De qualquer forma, para a maioria das pessoas ao longo de grande parte da história, os livros contavam mais com ouvintes do que com leitores. Eram mais ouvidos do que vistos (DARNTON, 1990, p. 94).

Esse costume de ler em voz alta mostra que, na época, a leitura tinha um caráter social, mas essa prática é deixada de lado e a leitura passa a ser silenciosa. Isso, de uma certa maneira, protege o leitor, principalmente, da Igreja.

Com o advento do Iluminismo, mais pessoas puderam se alfabetizar, surgiram bibliotecas, houve um aumento da circulação de livros, propiciada pela invenção da imprensa e também uma diversificação dos temas tratados, diferenciando-se, assim, da Idade Média, quando os textos, em

sua grande maioria, tratavam sobre assuntos religiosos. A leitura começa a ser vista também como uma forma de passatempo e distração.

São tantos os caminhos percorridos pela leitura... Já foi amada, incentivada e, até mesmo, perseguida e odiada. “Na época de Lutero e Loyola, ela dava acesso à verdade absoluta” (DARNTON, 1990, p. 95). Para um leitor do século XXI, fica difícil imaginar a leitura como um malefício, mas essa ideia cruzou-lhe o caminho.

Darnton (1990) nos diz que no final do século XVIII, na Alemanha, iniciou-se uma grande discussão sobre a “febre de leitura”, conhecida como *Lesewut*. Temia-se que a leitura pudesse trazer prejuízos não só “morais e políticos”, como também, físicos. Entre os malefícios teríamos: gota, artrite, hemorroidas, asma, hipocondria e melancolia.

Ninguém questionava a idéia de que havia um elemento físico na leitura, porque ninguém traçava uma distinção nítida entre o mundo físico e o mundo moral. Nos séculos XVIII e XIX, os leitores tentavam - digerir os livros, absorvê-los em sua totalidade, corpo e alma. Alguns extremistas interpretavam a leitura-como-digestão de maneira literal: era o caso de uma mulher em Hampshire, Inglaterra, que - comeu um Novo Testamento, dia a dia e folha por folha, entre duas fatias de pão com manteiga, como remédio para convulsões (DARNTON, 1990, p. 95).

Hoje, o homem não tem mais essas crenças, a leitura é incentivada e necessária, mas “[...] sem dúvida as sociedades modernas conseguem cada vez mais obter da escola que ela produza e garanta como tais cada vez mais indivíduos qualificados, isto é, cada vez mais bem preparados às exigências da economia [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 202).

A humanidade segue tentando resolver os seus problemas (ou seriam os problemas de alguns?). Às vezes, nessas tentativas, acaba por criar outros. Às vezes avança, outras, retrocede.

Escola, escrita e os suportes passaram ao longo da história por diversas mudanças. A Educação também sofreu reformas e ainda sofre. Já foi privilégio de alguns, pesadelo para outros. Assim, em qualquer lugar,

em qualquer época, existe um tipo regulador de educação do qual não podemos nos distanciar sem nos chocarmos com vigorosas resistências que escondem dissidências frustradas.

Ora, não fomos nós, individualmente, que inventamos os costumes e ideias que determinam este tipo de educação. Eles são produto da vida em comum e refletem suas necessidades. Em sua maior parte, eles são inclusive fruto das gerações anteriores. Todo o passado da humanidade contribuiu para elaborar este conjunto de máximas que dirige a educação de hoje; nela está gravada toda a nossa história e mesmo a história dos que nos precederam (DURKHEIM, 2011, p. 48).

A história da educação (“educações”), da(s) escola(s), da(s) escrita(s), da(s) leitura(s) e de seus diversos suportes continua a sua trajetória. Sabemos que tudo que a humanidade construiu no passado, nos possibilitou chegar onde chegamos, errando e acertando.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. Disponível em <<https://pesquisahistoricaurca.files.wordpress.com/2013/10/robert-darnton-o-beijo-de-lamourette.pdf>> Acesso em: 5 ago. 2018.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan/fev/mar/abr 2002.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SCHNEEBERGER, Carlos Alberto. **História geral**: teoria e prática. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2006. Disponível em <<https://pt.slideshare.net/matheusgaldino355/histria-g3ral>> Acesso em: 7 ago. 2018.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Introdução à sociologia da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura no Brasil**: suas histórias e suas instituições. 2017. Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>> Acesso em: 5 ago. 2018.

CORPOREIDADES NEGRAS E MICROAÇÕES AFIRMATIVAS: PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andre dos Santos Souza
Luciana Santiago da Silva

INTRODUÇÃO

A construção da sociedade brasileira foi marcada por desigualdades e exclusões alicerçadas por mitos e teorias racialistas que buscavam justificativa em características biológicas e culturais da população negra para determinar sua inferioridade. Esse pensamento ainda hoje dificulta um trabalho em prol da construção de identidades negras positivas, na formação de suas corporeidades e de relações pautadas no respeito às diferenças.

A discussão das relações etnicorraciais no âmbito escolar ainda é muito recente e também reflete as marcas dessa construção social excludente e desigual. E em se tratando de Educação Infantil, essa discussão é quase inexistente, pois há por vezes, um conceito geral de que entre crianças pequenas não há discriminação e preconceito etnicorraciais.

De tal modo, romper com práticas pedagógicas excludentes no âmbito geral da Educação e especificamente na Educação Física, arraigadas em nossa sociedade não é tarefa fácil. Buscar pistas para não repetirmos práticas enfadonhas e fora da realidade com as quais muitos foram ensinados como se seguissem uma receita de bolo, é fundamental. Não se pretende aqui menosprezar uma pedagogia tradicional, nem engrandecer quaisquer outras correntes pedagógicas, mas sim refletir sobre nossas práticas. A quem essas atendem? Quais são nossas intenções na seleção dos conhecimentos que vamos compartilhar com a comunidade escolar? Essa comunidade se vê reconhecida nesse espaço? Assim, essas questões foram alicerçando a busca para (re)pensar e (re)construir nossas práxis.

As marcas adquiridas ao longo de nossas vidas e suas implicações pessoais marcam nossa história individual e coletiva, revelando aprendizagens da formação. A partir da experiência podemos acionar mecanismos que nos permitem a reflexão e a transformação da prática pedagógica. Dessa maneira, o ponto de partida são nossas inquietações, nossas vivências e reflexões, bem como o diálogo destas com nossa prática docente.

Assim, foram nossas vivências e nossa formação que nos possibilitaram o envolvimento teórico com a temática etnicorracial e começamos a descortinar nossos olhares para a situação de preconceito e discriminação que nós enquanto indivíduos sofríamos e/ou sofremos e fomos nos reconhecendo enquanto parte de um todo.

Constatamos frequentemente a reprodução de comportamentos racistas também nas crianças da Educação Infantil que possuem entre 3 e 6 anos. Uma criança desta idade ainda não viveu o suficiente para elaborar conceitos eugênicos, portanto podemos afirmar que se trata de uma reprodução dos comportamentos sociais que formam o círculo vicioso infeliz do racismo. Daí, apesar da existência da Lei nº 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino. Porém houve muitas dúvidas por parte de alguns professores que atuam na Educação Infantil, sobre a necessidade/obrigatoriedade de desenvolver práticas pedagógicas sobre os aspectos da Cultura Afro-Brasileira e Africana, o que foi elucidado com o Parecer CNE/CP 003/2004.

Ainda não há divulgação e ações adequadas dirigidas à Educação Infantil, por parte das Secretarias de Educação e demais órgãos gestores da educação pública. Por isso, consideramos indispensável e urgente que intervenções pedagógicas coerentes sejam feitas com a finalidade de contribuir para uma sociedade menos desigual.

Portanto, pretendemos com esse trabalho dar visibilidade a alguns dos processos históricos e ideologias que laboraram para a “negação” das corporeidades negras, refletir sobre a práxis pedagógica sob a perspectiva das “microações afirmativas”, bem como socializar práticas antirracista bem-sucedidas direcionadas para a Educação Infantil.

A CONSTRUÇÃO DO CORPO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

O século XIX é especialmente importante para a construção das corporeidades negras brasileiras. Podemos afirmar que foi nesse período, quando as populações negras e mestiças começavam a ganhar o status, mesmo limitado de cidadãos brasileiros que a arquitetura de corpo negro, tal como conhecemos ganha forma. O Brasil nesse período se caracterizava como um cenário único e especial em termos de miscigenação racial, o “espetáculo brasileiro de miscigenação” (SCHWARCZ, 1993, p.15) era algo que preocupava as elites da época por considerarem ameaçadas suas ideologias, que pretendiam apagar o negro dos quadros sociais desse país em construção mantendo sua hegemonia nos aspectos sociais e culturais.

No exterior, também o Brasil multirracial ganhava destaque. Vários foram os pesquisadores estrangeiros que por aqui passaram coletando seus dados e levando suas impressões para a comunidade científica. “Trata-se de uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia” (RAEDERS, 1988, p. 96), relatava o enviado do governo francês que passou quinze anos no Rio de Janeiro, Conde Arthur de Gobineau. O pesquisador suíço Louis Agassiz (apud SCHWARCZ, 1993, p. 17) menciona também em seus registros, após períodos de observação que:

Qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam, venham ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental.

Da mesma forma, João Batista Lacerda, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro em 1911, durante o I Congresso Internacional das Raças, coloca de forma incisiva que “o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução” (LACERDA apud SCHWARCZ, 1993, p. 16).

Pode-se perceber pelas adjetivações empregadas para se referir à miscigenação o quanto as elites repugnavam a quebra de seus princípios eugênicos, atribuindo à “hibridação das raças” os motivos para o atraso, quiçá como um dificultador para a formação de uma nação.

A década de 1970 do século XIX é marcada por importantes ocorrências na formação do Brasil enquanto nação, pois com o sistema escravista em declínio, muitos pensadores brasileiros idealizaram uma arquitetura de corpo genuinamente brasileira, e nesta busca por uma identidade nacional intencionavam apagar as marcas negras, que se apresentavam como um problema, segundo a perspectiva eurocêntrica. Assim buscavam um país branco, cristão e eurocentrado, apoiados nas teorias raciais da época, onde atribuíam ao negro uma suposta inferioridade biológica e cultural. Se referindo a esses pensadores, Kabengele Munanga (2008, p. 49) destaca que: “Todos, salvo algumas exceções, tinham algo em comum: influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX e início deste, eles acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degenerescência do mestiço”.

Todavia algo bem peculiar aconteceu no Brasil, dados de 1872 apontam que os mestiços constituíam 32% dos escravizados e 78% dos negros livres em todo o Brasil (MUNANGA, 2008). Imbricados a outros processos que não pretendemos discutir neste trabalho, o surgimento do mestiço

fez com que surgisse uma classe racial intermediária. Devido aos traços negroides disfarçáveis, juntamente com a incorporação de valores do mundo branco dominante, o mestiço recebeu um *status* de “hiperdscendência” que o fazia ascender racialmente, em consonância com a lógica hegemônica, permitindo-o se afastar dos negros indisfarçáveis, e almejarem se apropriar da identidade branca.

Logo, as corporeidades negras em função dos significados negativos que lhes foram atribuídos passaram a ser silenciadas, desenvolveu-se no Brasil uma espécie de racismo fenotípico, “gestáltico”, com emprego de eufemismos raciais (pardo, moreno, marronzinho, etc), onde quanto menos presente o fenótipo negroide e quanto mais símbolos da hegemonia fossem assimilados, mais o indivíduo era aceito.

Entendemos que as corporeidades se constituem da interação do sujeito com o seu mundo, resultado de sua organização biológica e de sua historicidade nos mais amplos aspectos. Desta forma, assumindo a Educação, inclusive a Educação Física como práticas libertadoras, dissociá-las das marcas e símbolos que trazemos em nossas corporeidades pela característica que essas áreas do conhecimento podem ter de se apropriar de saberes da cultura popular que terão para a criança um significado especial e inevitavelmente passará pelo corpo. Pensando no diálogo entre o corpo e o meio, Silva (2014, p. 264) destaca que:

O corpo é a dimensão biológica que materializa a nossa presença no mundo. É o lugar concreto onde manifestamos nossas vontades, desejos, tudo o que foi aprendido e observado ao longo de nossa história pessoal e por esta razão, o corpo, também é fruto de construção social repleto de representações culturais e simbólicas de uma sociedade.

Aprofundando essas reflexões, nos deparamos em nossa sociedade com uma arquitetura de corpo negro fortemente impregnado de elementos da ancestralidade africana, mas que como resultado de um olhar colonial, subalterno por parte do conquistador, a imposição de suas verdades acabou por sufocar as marcas de nossa africanidade, por caracterizar negativamente nossas diferenças fenotípicas e culturais.

MICROAÇÕES AFIRMATIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente as relações etnicorraciais não eram pensadas no âmbito da Educação Infantil por se entender que entre crianças pequenas não existia discriminação racial, atribuindo à criança características de pureza e inocência. Entretanto, estudos e pesquisas (SOUZA; CROSO, 2007) constataram que o racismo é apreendido socialmente, sendo vivenciado e reproduzido também por crianças pequenas. Assim, compreendemos a necessidade de se abordar e trabalhar a temática das relações etnicorraciais nesse âmbito, para que desde a primeira infância, as crianças possam se reconhecer e reconhecer o outro como sujeitos capazes de transformar a realidade em que vivem, tendo condições igualitárias para tal processo.

Em sua tese de doutorado, Jesus (2004), cunhou a noção de “microações afirmativas” que são ações de caráter antirracistas oriundas de práticas pedagógicas de professores comprometidos com a superação do racismo na sociedade brasileira. Segundo Moehlecke (2002), as Ações afirmativas são um conjunto de políticas que foram criadas a partir da compreensão de que os sujeitos não são tratados de maneira igualitária, ou seja, não possuem as mesmas oportunidades, os mesmos direitos. Nesse sentido, a desigualdade instaurada dificulta o acesso dos sujeitos aos lugares de produção de conhecimento e de negociação nas relações de poder. E assim, tais ações surgem com o intuito de oferecer aos sujeitos, marcados negativamente por estereótipos, o acesso a posições privilegiadas, a lugares de poder que historicamente lhes foram negadas pelas ideologias discriminatórias e hierarquizantes. Dessa maneira, têm um caráter temporário, ou

seja, elas deverão se extinguir quando seus objetivos, de se possibilitar igualdades de direitos para todos, forem atingidos.

Portanto, baseados na noção de “microações afirmativas”, buscamos caminhos para construir práticas pedagógicas que levem a reflexão e a transformação das relações etnicorraciais na Educação Infantil tanto no cotidiano da sala de aula quanto nas aulas de Educação Física

PRÁTICAS COTIDIANAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalhamos em um EDI (Espaço de Desenvolvimento Infantil) da Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, unidade escolar que atende crianças de 3 a 5 anos. A escola fica localizada em uma região conhecida como Pequena África, área situada na parte central do Rio de Janeiro, apresentando um grande simbolismo histórico em termos de lutas negras. Todavia, apesar de toda potencialidade que a região tem em relação as marcas negras na construção do Brasil, poucos conhecem o seu valor histórico; e as ocorrências racistas não se fazem menos frequentes que em outros locais, inclusive na escola. Assim, não é raro presenciarmos situações com ofensas racistas que se referem ao negro de forma estigmatizada dentro da escola, mesmo com crianças pequenas. Trazemos essas vivências de outras redes e de outras escolas; nesse contexto, já presenciemos discussões entre as crianças:

- *Cabelo duro! Sua macaca!*
- *Eu não sou preta! Preto é escravo!*

As reações apaixonadas, os sentimentos aflorados manifestados pelas falas e pelos corpos de crianças tão pequenas, sempre assinalam para nós que o fundamento do preconceito racial, relacionando escravização à cor da pele, produz um sentimento de inferioridade, a criança não queria ser preta, porque preto é escravo. Ela não queria ser escrava!

Além das referências fenotípicas – o cabelo, a cor – a discussão entre as crianças também reproduzia o que Guimarães investigou: o “insulto racial como forma de construção de uma identidade social estigmatizada” (CAPUTO, 2012, p. 202). Diz o autor que como um instrumento de humilhação, o insulto racial remete o indivíduo para o território da pobreza, da animalidade (macaco, urubu), da sujeira (nojento, fedido) da anomia social (ladrão, folgado, macumbeiro), estabelecem uma hierarquia e “demarcam o afastamento do insultador em relação ao insultado” (CAPUTO, 2012). Crianças, muitas vezes rotuladas de puras e inocentes tem grande capacidade de reproduzir/produzir culturas, comportamentos e de empregar seus próprios sentidos nos contextos em que vivem. Daí a importância em se desenvolver práticas pedagógicas que oportunize crianças negras a se verem representadas de maneira positiva e a conhecerem sua história enquanto coletividade; e as crianças não negras a respeitarem as características e a história dessa população.

Tal como os professores e professoras pesquisados(as) no doutorado de Jesus (2004), nós enquanto professora negra e professor negro, mãe e pai de crianças negras ao descortinarmos a situação de racismo sofrida historicamente pela população negra no Brasil, e refletindo a respeito de situações de discriminação etnicorraciais sofridas por nós mesmos na infância e em nossas vidas adultas, fomos reconstruindo e afirmando nossas identidades etnicorraciais e transformando nossas práticas pedagógicas, através das *microações afirmativas*.

Dessa forma, nos articulando de forma muito natural, implantamos formas de trabalhar com a temática etnicorracial por todo o ano, e não apenas pontualmente em datas comemorativas, de outro modo acabaríamos por “folclorizar” e reforçar os estereótipos, resultando em um distanciamento ainda maior da realidade. Para tal, utilizamos de meios com o objetivo de fazer com que o negro apareça sem os estigmas imputados pelo colonizador, de modo que a criança negra se sinta representada como cidadã desse país e as crianças não negras reconheçam a importância do negro na formação da nossa sociedade. É importante que “todos os indivíduos tenham uma visão positiva do grupo etnicorracial abordado, para que não venham nutrir um possível sentimento de superioridade com relação à população negra” (SILVA, 2013, p. 48).

Em seu artigo, Araújo (2003) traz um lado do cotidiano escolar que não é meramente o de um espaço excludente, mas de um importante espaço de representação e (res)significação, ao falar sobre o mural denominado *Brasil mostra sua cara*, exposto em uma das escolas pesquisadas. Segundo a autora, esse mural reafirmava a escola como um espaço intercultural promovendo a valorização e o fortalecimento das identidades etnicorraciais das crianças das classes populares.

[...] para compor a cara do Brasil – uma colagem de rostos sobre o mapa do Brasil – além de espelhos, que sugeriam a inclusão de todos que olhassem o cartaz, também compunham o *retrato* do Brasil, artistas, jogadores e trabalhadores negros. Diferente dos outros cartazes no mural *Brasil mostra sua cara*, a diferença era visibilizada e valorizada. Nele, as crianças afro-descendentes encontravam a possibilidade de se “olharem no espelho” reconhecendo e tendo legitimada a própria imagem (ARAÚJO, 2003, p. 4).

Deste modo, buscamos também com nossos murais visibilizar e valorizar as diferenças trazendo sempre a presença da mulher, da criança e do homem negros juntamente com pessoas de outras etnias. Porém, uma questão ainda nos incomodava: Como fazer com que crianças tão pequenas vivenciassem de forma positiva, e não meramente por meio do sofrimento, as questões etnicorraciais? Embasados por essa e outras perguntas sobre nossa abordagem pedagógica, tanto em sala de aula quanto na Educação Física, a respeito da temática das relações etnicorraciais na Educação Infantil, fomos tratando dessas relações não de forma isolada; ou quando uma criança praticava ou sofria discriminação; ou ainda apenas em efemérides, mas sim o ano inteiro, ou seja, as relações etnicorraciais passaram a ser tema central em nosso currículo.

No ano de 2013, iniciamos o projeto *Protagonismo Negro na Educação Infantil*, no Espaço de Desenvolvimento Infantil em que atuamos. A princípio esse projeto se daria apenas numa turma de maternal, mas foi ganhando força e contagiando os demais professores e profissionais, tornando-se projeto não meramente de uma única turma, mas de toda unidade escolar. Desenvolvemos trabalhos com pintores negros, como por exemplo, o pintor, cantor e compositor Heitor dos Prazeres, (Morador da Praça XI no Rio de Janeiro). Apresentamos suas obras, fizemos releitura das mesmas articulando com a literatura afro-brasileira.

Durante a *Maratona de histórias* (projeto promovido pela sala de leitura) a temática da cultura e história afro-brasileira ganhou força. O autor, cantor e compositor Rafael Moreira, pai de duas crianças matriculadas da escola, morador da região e que trabalha com a história do samba para crianças, foi convidado para a culminância da Maratona. Onde todas as turmas apresentaram elementos da cultura afro-brasileira tais como: Capoeira, samba e dramatizações de histórias como, por exemplo, O cabelo de Lelê, (Valéria Belém). Realizamos também um dia de cineminha em que foram exibidos o documentário *Maré Capoeira*, os “clips” *Eu sou um bebê* e *África* (Palavra Cantada), bem como, os vídeos das histórias: *As tranças de bintou* (Sylviane A. Diouf) e *Menina Bonita do laço de fita* (Ana Maria Machado). Fizemos o dia do penteado afro a partir da contação da história *O cabelo de Lelê*. As crianças escolheram os penteados que apareciam no livro e que gostariam de ter, e assim foram feitos.

Nas aulas de Educação Física, algumas dessas histórias foram dramatizadas e convertidas em jogos e brincadeiras, assim como foram realizados jogos africanos adaptados ou reinventados.

Convidamos os responsáveis para uma mostra de vídeos e uma roda de conversas. Foram exibidos os vídeos: *Teste das bonecas* (realizado pelo programa CQC) e um vídeo da internet feito por uma criança sobre cabelo. No vídeo sobre as bonecas reuniu-se um grupo de crianças frente a duas bonecas, uma branca e outra negra, e eram feitas uma série de perguntas tais como: “Qual é a boneca que se parece com uma princesa?” e “Qual é a mais bonita?” Ao final se constata que a maioria das crianças escolhe a boneca branca para as características boas e a boneca negra para as características ruins. Com a ajuda de um psicólogo e do apresentador do programa os pais das crianças vão discutindo sobre a discriminação racial e suas responsabilidades sobre a educação dos filhos a respeito dessa questão.

Já o vídeo sobre o cabelo tem como protagonista uma menina negra que fala sobre sua relação com amigos na escola envolvendo seu tipo de cabelo. A menina explica que algumas amiguinhas tentam convencê-la a alisar seu cabelo por meio da “chapinha”, mas ela bem resolvida com seu tipo de cabelo fala que gosta do seu cabelo crespo e que o acha lindo.

Após a exibição dos vídeos começamos uma conversa com os responsáveis sobre a valorização das diferenças e sobre a discriminação etnicorracial na sociedade brasileira. Assim, os responsáveis puderam saber mais sobre o trabalho realizado pela escola e compreender que algumas atitudes devem ser refletidas e repensadas tanto no respeito quanto na valorização das diferenças.

Somando ações desse tipo a outros elementos do currículo, esperamos ter conseguido alcançar uma visão de totalidade por parte do aluno, estabelecendo uma dinâmica curricular por meio de um currículo ampliado, que se caracteriza pela “relação entre as matérias enquanto parte, e o currículo enquanto todo” (METODOLOGIA do ensino..., 2012, p. 31).

Desta maneira, acreditamos estar no caminho apontado por Silva (2013, p 47) quando afirma que:

Buscamos embasamento e nos fortalecemos na compreensão da importância de desvelarmos o mito da democracia racial brasileira, de debatermos as relações etnicorraciais na escola e oferecermos referenciais de identificação positivos às crianças, principalmente às crianças negras, pois são essas que vêm sofrendo historicamente um processo de inferiorização, de anulação, da construção de identidades etnicorraciais positivas.

Acreditamos que essas ações foram exitosas, pois percebemos os responsáveis mais participativos; e em relação as crianças, constatamos um relacionamento muito natural e de respeito às diferenças; ocorrências racistas evidentes praticamente não tem ocorrido, e muitas crianças recebem de presente dos pais e responsáveis bonecas negras, as quais transitam por toda turma em atitude de ruptura com a história oficial, que ao omitir e desvalorizar o pertencimento etnicorracial negro, torna-se um cruel instrumento de construção de identidades distorcidas e negativas.

Assim, percebemos que as relações entre família e escola devem estar cada vez mais próximas, dessa maneira poderemos chegar a um consenso do que é melhor para as crianças, e contribuir com a formação de sujeitos críticos capazes de pensar sobre si e o outro numa relação de respeito e aprendizagens de modos de ser, pensar e viver que não sejam postos numa escala de valores, mas sim num nível de reciprocidade e igualdade de direitos. Consideramos de fundamental importância a construção e potencialização de práticas pedagógicas em que as identidades sejam afirmadas e valorizadas em suas diferenças, sem hierarquizações nos diversos âmbitos da sociedade. Logo, cremos que as *microações afirmativas* são estratégias de luta no cotidiano escolar, contra as ideologias racistas difundidas historicamente na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mairce da Silva. **Cenas do cotidiano de uma escola pública:** olhando a escola pelo avesso. In: GARCIA, R. L. (Org.) Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

_____. **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. Brasília, D.F., 2003.

_____, **Parecer CNE/CP 003/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, D.F., 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros:** e como a escola se relaciona com as crianças do candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

JESUS, Regina de Fatima. **Mulher negra alfabetizando:** que palavramundo ela ensina o outro a ler e escrever? 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, S.P., 2004.

METODOLOGIA do ensino de educação física. São Paulo: Editora Cortez. 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, nov. 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RAEDERS, Georges. **O conde Gobineau no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil- 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Joyce Gonçalves da. **Corporeidade e identidade, o corpo negro como espaço de significação.** Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, Salvador, 2014.

SILVA, Luciana Santiago da. **A construção identitária de uma professora negra:** buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação e Processos Formativos)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, 2013.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila (Org.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola:** possibilidades e desafios para implementação da Lei nº 10.639/2003. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

PENSANDO A INFÂNCIA- A INFÂNCIA QUE SE PENSA: UM DIÁLOGO ENTRE OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA DOCENTE

Andréa Gonçalves de Almeida

INTRODUÇÃO

Introduzir este texto sobre a prática docente que atravessa nossa experiência pessoal e profissional e é atravessada por ela é umas das escritas mais prazerosas e complexas ao mesmo tempo. Tal escrita remete a uma exposição dupla, visto ser ela banhada por singularidades e pluralidades que dizem respeito não só a mim, mas a muitos outros, crianças e adultos que comigo caminharam em algum tempo ou espaço. Falar dessa prática traz um discurso que é meu e que ao mesmo tempo é de muitos, uma vez que, o que escrevo também comporta o muito que foi lido na escrita de outros. Tal qual Geraldi (2004, p. 20) explica ao afirmar que:

Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e na configuração de um mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. A esta singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentidos.

É na tentativa de construir sentidos que este texto foi elaborado e no esboço desta escrita surgem singularidades em correspondência a diversas outras de sujeitos recém-chegados (ARENDE, 2007) ao mundo, os quais tais como eu, buscam conhecer e aprender mais à medida que interagem com o(s) outro(s). Tal qual nos indica Freire (1997, p. 23-28), ao afirmar que: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Neste texto, é trazida parte dessas reflexões que se fazem constituídas a partir de minha prática na escola da infância, embebida de um cotidiano diversificado e significativo em diálogo com as orientações e normas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação e nos Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil. Não incluo a Base Nacional Curricular nesta abordagem, por não ter, ainda, maiores aprofundamentos e estudos na mesma para poder discuti-la com a propriedade que esta escrita precisa. Ao concordar com Certeau, cito-o para alinhar esse trecho que relata experiências construídas em neste percurso de andanças e experiências “caminhatórias”:

Todo relato é uma viagem- uma prática do espaço. A este título, tem a ver com as táticas cotidianas, faz parte delas, [...] Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente um “suplemento” aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. Não se contentam em deslocá-los e transportá-los para o campo da linguagem. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés a executam (CERTEAU, 2008, p. 200).

Finalizando essa introdução, é feito o convite aos leitores que por ventura queiram permanecer tecendo essas narrativas e reflexões, as quais contam um pouco de minha prática na escola da infância a luz de documentos que a embasam e teóricos que a explicam, à refletirem sobre seu fazer junto às crianças e pesquisarem tudo o que está envolvido nesse cotidiano, tudo *“isso que nos passa”* (LARROSA, 2009).

DESENVOLVIMENTO

Pensar sobre a criança, seu cotidiano na escola da infância com um currículo diferenciado e sobre uma revisitação da teoria e prática docente, remete a uma longa jornada de pesquisas, leituras/releituras e adensamentos teóricos e epistêmicos. Isso, dado ao fato de ser este um tema que emerge há “pouco tempo” e ganha visibilidade a passos lentos, trilhados em meio a muitas discussões sobre essas crianças, entendendo que

A criança é presente, convive conosco neste tempo do agora, e nele traz algo que a diferencia; mas também é passado, já que carrega as marcas do pertencimento de seu grupo social, e é devir, “um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos” (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ; RODRIGUES, apud GODOI; SILVA, 2009, p. 2).

A criança como sujeito de direitos capaz de elaborar ou reelaborar conceitos, construir ou ampliar conhecimentos fora de uma perspectiva preparatória ou antecipadora projetada no que ela será, começou a ser discutida há pouco tempo, menos de duas décadas. Historicamente, a criança de 0 a 6 anos, é compreendida numa concepção adultocêntrica hegemônica, como um ser vazio que precisa ser ensinado e preparado para o futuro, não levando em conta o sujeito infantil que é no presente, mas o adulto que será.

Entretanto, na concepção histórico-social, é entendida como um sujeito recém-chegado ao mundo, mas que não deve ser considerado, por essa razão, uma tábula rasa disposta a receber passivamente todos os conhecimentos dos adultos. Ela é uma pessoa de pouca idade que brinca, aprende, sente, cria, cresce, transforma e é transformada.

Nesse sentido, falar de criança de uma forma generalizada, plural, como se todas as crianças fossem iguais, remete a um grande equívoco. As múltiplas infâncias são provenientes de diversos fatores sociais, culturais, econômicos, afetivos e por isso tal como as crianças, as infâncias também são diversificadas e/ou peculiares.

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto no dia em que deixar de ser criança). [...] crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem culturas e são nela produzidas. (KRAMER, 2006, p. 14)

Numa abordagem sociológica, na perspectiva de uma infância que não é passiva, mas sim uma construção social e histórica, não se pode afirmar que uma criança não tem infância, tendo em vista que esta pode lhe ter sido roubada, no sentido de não ter sido vivenciada em condições de liberdade e ludicidade, e por esta razão, a criança acaba por construir uma outra infância que muitas vezes não é reconhecida com relevância.

Em virtude disso, fazemos uso do termo “infâncias”, tendo em vista suas múltiplas possibilidades de ser em acordo com Sirota (2001), que nos chama a “Tomar a sério a criança, reservando-lhe o lugar de um objeto sociológico em sentido pleno”, e ainda aponta este como “*o primeiro desafio*” em pesquisa com as crianças.

Os encontros e desencontros da teoria e prática docente travam debates nesta escrita sobre um currículo pensado e construído na perspectiva da criança, e de como este é, de fato, praticado na escola em questão. Embora as crianças sejam sujeitos de direitos e senhores de seus conhecimentos, a legislação educacional durante muito tempo as invisibilizou.

O primeiro documento que faz referência a criança pequena de forma positiva, como sujeito de direitos, mesmo que ainda de forma um tanto superficial é a Constituição Federal de 1988 tornando-se assim um marco na afirmação dos direitos da criança no Brasil. “Essa Constituição representa uma valiosa contribuição na garantia de nossos direitos. Justamente por ser fruto de um grande movimento de discussões e participação popular do regime militar para a democracia” (GARCIA; LEITE FILHO, 2001, p. 31).

A partir disso, outros documentos também fazem menção a criança como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) inserindo-a no mundo dos Direitos Humanos, referindo-se a elas como sujeitos de direitos ao brincar, ao afeto, ao querer conhecer ou não, a sonhar, a opinar ou abster-se. “Entendida como um sujeito social e histórico, a criança é vista também, por esta política, como um ser em desenvolvimento. Este se dá através das interações entre a criança e seu meio físico e social” (GARCIA; LEITE FILHO, 2001, p.35).

Após esse documento, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) consolida a inclusão da Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica, dando assim mais um pouco de relevância a educação de crianças menores de 6 anos. Sendo responsabilidade dos municípios, o oferecimento passa a ser obrigatório, embora ainda não contemple a criança em sua individualidade e diversidade cultural.

Nesta evolução documental, em relação as crianças da pequena infância, no ano de 1998, o MEC publica os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), os quais mesmo sem ter valor legal, trazem em forma de sugestão encaminhamentos relevantes ao trabalho docente na Educação Infantil. “Vale ressaltar, no entanto, que, mesmo desconsiderando a imensa diversidade cultural e social da sociedade brasileira e das propostas curriculares de educação infantil existentes, a leitura crítica deste documento pode ser um importante subsídio para o debate sobre criança e educação infantil.” (GARCIA; LEITE FILHO, 2001, p. 42).

Dentro do quadro de orientações gerais ao professor/a, os Referenciais (BRASIL,1998, p. 107) elencam que suas ações poderão imprimir maior qualidade à sua prática, se garantirem que “as trocas de experiências entre as crianças aconteçam nos momentos de conversa e reflexão sobre os trabalhos, elaborações conjuntas e atividades em grupo.” Essas orientações são reforçadas e/ou reformuladas em documentos posteriores a este, tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como abordo a seguir.

Em 17 de dezembro deste mesmo ano (1998), é aprovado o parecer 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's, 2009), numa abordagem norteadora às propostas curriculares,

Mostrando como o conceito de criança tem evoluído através dos séculos.se por um lado a criança foi considerada como “bibelô”, “bichinho de estimação” ou “adulto em miniatura”, o que pode ter permitido encargos e abusos como os de negligência, o trabalho precoce e a exploração sexual, por outro lado a ausência de uma definição de criança cidadã trouxe, sem dúvida, como consequência , através das gerações, grandes injustiças e graves prejuízos em relação às responsabilidades do estado e da sociedade civil (GARCIA; LEITE FILHO, 2001, p. 43).

A elaboração de cada eixo deste documento (DCNEI's), faz apontamentos sobre aspectos fundamentais, baseados na interação e na brincadeira, à serem priorizados na construção das ações na escola da pequena infância. Tais aspectos dialogam com alguns pressupostos dos principais pedagogos da Infância que se debruçaram sobre o estudo das e com as crianças ao longo de muitos anos e que embora possam ter em seus escritos pontos de tensão com a Sociologia da infância, apresentam referências fundamentais para a Educação Infantil. Sendo assim, cabe considerar as DCNEI's como um importante avanço no olhar a criança pequena mais peculiarmente em seu processo de construção de conhecimentos.

De acordo com este documento, as DCNEI's, o trabalho na Educação Infantil ainda é realizado numa perspectiva adultocêntrica, partindo muitas vezes de uma concepção verticalizada de conhecimento, na qual a criança apenas recebe informações, sendo considerada receptora das propostas desenvolvidas nos espaços de educação infantil. Assim, as DCNEI's consideram ser fundamental discutir as concepções de infância, de conhecimento, de relação pedagógica, de espaço e tempo, de intencionalidades e expectativas quanto a um projeto de educação infantil dialógico e democrático, que reconheça as crianças com produtores de conhecimento e sujeitos de direito.

Discussões e negociações banhadas pela escuta atenta da professora e seu olhar sensível às crianças são fundamentais para as condições de construção e ampliação dos conhecimentos e caminham em acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seus eixos norteadores, nos quais, a interação e a brincadeira atuam para garantir que as atividades e propostas da escola da infância:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaços temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; [...] (DCNEI, 2010, p.25).

Tais eixos dialogam com uma educação em parceria com as crianças e reafirmam que a interação é fundamental nessa construção, visto que não há docência sem discência sabendo que:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *forrar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que nos conotam, não se conduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2002, p.12)

A prática significativa e respeitosa com as crianças em que estas sejam as protagonistas nesse processo de construção de conhecimentos com um currículo praticado que dialogue com seu cotidiano, surge também, de um professor pesquisador, um educador reflexivo disposto a estar em constante revisitação, pois “não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo, se não sei, se não estou claro, em face de, a favor de quem pratico” (FREIRE,1993, p. 46-47).

Outra questão fundamental a ser considerada nesse processo de reflexão sobre a prática docente, é o escutar, o que vai muito além do sentido funcional da audição. Trata-se do parar para prestar atenção à fala do outro, despindo-se das resistências e paradigmas pré-estabelecidos, tendo sensibilidade para ouvir o outro sem lhe tirar o direito de expressar-se com liberdade e respeito e tendo como prática pedagógica “uma pedagogia transformativa, que acredita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14). Sampaio (2004, p. 28), reforça essa ideia ao dizer:

Além disso, o professor precisa ser flexível às colocações das crianças, entendendo que por muitas vezes o diálogo entre o pré-estabelecido e o contexto dos acontecimentos possa se dar no momento da reflexão da professora sobre sua prática, ajudando a perceber o movimento de produção permanente da vida, que não tem modelo, nem *script* previamente estabelecido, percebendo-se ela também como parte dessa complexidade eternamente incompleta, eternamente em produção.

Nesta colocação, Sampaio destaca essa necessidade em ouvir o que as crianças falam, de flexionar-se a elas, o que indica movimentos, desdobramentos e até atravessamentos naquilo que se julga estabelecido. Remete a um sair, de fato, da posição de conforto para ser parte do processo de ensino aprendizagem num sentido de aprender ensinando e ensinar aprendendo com os demais sujeitos aprendentes também.

Nesse processo de caminhar numa perspectiva sem o ponto de chegada estabelecido, pré-determinado, numa construção de constante revisitação da prática, nós enquanto professores da pequena infância, somos impulsionados a investigar novas teias/saberes e construir conhecimentos outros, além dos que nos são dados pelo paradigma em vigor, tornando-nos também sujeitos no processo educativo.

A recuperação, portanto, do sujeito na produção de conhecimento requer que a superação da dicotomia e o novo paradigma que dela emergirá revalorizem os estudos humanísticos, desde que as próprias humanidades- que na modernidade estiveram fundamentadas na cisão homem/natureza- sejam profundamente transformadas (OLIVEIRA, 2008, p.28)

Dado essa necessidade de uma busca constante por parte da professora enquanto “professora-sujeito, autora da sua prática cotidiana e do projeto de educação infantil” (GARCIA; LEITE FILHO, 2001, p. 82) a investigação torna-se parte importantíssima de sua formação, “[...] partindo do princípio de que o conhecimento é um processo permanente, mas sempre provisório, múltiplo e multidimensional, transversal e rizomático, inserido numa rede complexa de crenças, valores e prática cotidiana como um espaço privilegiado de produção do saber” (GARCIA; LEITE FILHO, 2001, p.82).

Colocar-se como um dos sujeitos na pesquisa da própria prática não é algo fácil, nos tira da zona de conforto de quem reflete sobre o fazer do outro, visto que “a professora que reflete sobre sua prática, que investiga o processo vivido pelos seus alunos e por ela mesma, vai descobrindo que há outros significados que precisam ser explicados (MARTINS, 1993) e vai tornando-se pesquisadora-professora pesquisadora” (PÉREZ; SAMPAIO; TAVARES, 2001, p.85 apud GARCIA; LEITE FILHO, 2001).

As autoras ainda destacam a relevância da pesquisa na prática docente trazendo um trecho de Freire, de seu livro *Pedagogia da autonomia* para a discussão ao destacar que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca em sua formação permanente, o professor se percebe e se assume, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1997, p. 32) apontando que o indagar pode tornar-se como ferramenta valiosa neste processo de “(auto) formação”.

A criança que se pensa, autora e protagonista em seu processo de ampliação de conhecimentos, precisa ser pensada com mais respeito e confiança, sem uma visão distorcida e um paradigma adultocêntrico estabelecido. Sua história, cultura e direitos precisam ser “vistos e ouvidos” na escola da infância.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Ao final desse artigo, mesmo pensando que poderia ter apresentado outras possibilidades e leituras, percebo o quanto cada reflexão me tocou em sua singularidade. Conversar sobre o lugar

da criança nessa escrita e quem ela é de fato conduziu-me a pensar um pouco mais sobre esse espaço da escola da infância e o currículo praticado nesta. Acompanhar o processo de visibilidade das crianças através dos documentos oficiais que partem de um ser mudo e sem importância no presente e caminham em reconhecê-lo, a passos lentos talvez, mas avançando e possibilitando uma escola da pequena infância mais viva e significativa.

Diante disso, foi importante refletir sobre meu lugar também nesta pesquisa enquanto professora da pequena infância. Foram inúmeras inquietações que me impulsionaram a lançar mão da escrita como instrumento que nasce da minha necessidade de narrar esse cotidiano, propiciador de espaço para que a experiência aconteça (LARROSA, 2002).

O percurso dessa pesquisa e seu registro na forma de artigo, foi um caminhar de idas e vindas, que entendo como uma trajetória que não começou e nem se finda aqui. Tal qual minha condição de inacabada, também se encontram, a meu ver, os estudos e concepções sobre as crianças e suas infâncias, a compreensão das múltiplas linguagens delas nesse currículo de uma escola Educação Infantil.

O presente texto faz uma pausa por essas linhas, mas fica a dívida de aprofundar estudos e pesquisas neste campo até que as escolas das crianças sejam de fato escolas das infâncias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. G. **A roda de conversa na educação infantil: (re) pensando o currículo de uma escola da infância.** Revista Linha Mestra. Campinas, S.P., Ano 10, n. 30, p. 1310-1315, jan. 2017.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil.** Brasília, D.F.: MEC/CNE,1998.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB22_1998>.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, D.F.: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, D.F., 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Brasília, D.F., 2009.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 1990. Disponível em: <portal.mec.gov.br/pdf/lei_8069_02>.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 15 ed. Petrópolis. Vozes, 2008.

FERREIRA, Paulo Nin. **O espírito das coisas: desenho, assemblagens e brincadeiras na educação infantil.** Maceió: EDUFAL, 2013.

FONTOURA, Helena Amaral da. TAVARES, Maria Tereza Goudard. (Org.). **Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional.** Niteroi: Intertexto, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 21. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra; 1997.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

GARCIA, Regina Leite. SERRALHEIRO, José Paulo. (Org.). **Afinal onde está a escola?** 1 ed. Porto: Proedições, 2005.

_____; LEITE FILHO, Aristeo (Org.). **Em defesa da educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. (Org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 1 ed. Portugal: Aveiro, 2004.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do. (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, D.F., 2006.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p. 41-59, jul. 2002.

LARROSA, Jorge B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, jan/abr 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: Iglu, 2004.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.112, p.7-31, 2001.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Entre o bilro e a caneta. In.: GARCIA, ReginaLeite; SERRALHEIRO, José Paulo. **Afinal onde está a Escola?** 1 ed. Profedições, 2005.

UMA ABORDAGEM SOBRE AS DINÂMICAS ENTRE PARTIDAS E CHEGADAS DE UM GRUPO DE REFUGIADOS/IMIGRANTES HAITIANOS A CUIABÁ-MT

Antônio Borromeu

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – FFP, cuja temática abrange uma questão bastante pujante na atualidade, as diásporas que assolam o mundo e bate fortemente às portas brasileiras e requer, portanto, ações emergentes frente ao “surto” migratório vivenciado. O recorte recai acerca da perspectiva de acesso aos Direitos Humanos por um grupo de imigrantes haitianos em Cuiabá-MT. Trata-se de um trabalho relevante, pois busca contribuir para que mais pessoas se sintam tocadas, sensíveis e atentas a essa questão, haja vista que são milhares de indivíduos no mundo que se encontram nessa condição de refúgios.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFMT *Campus* Cuiabá - Bela Vista (IFMT-BLV) com sede em Cuiabá, no bairro Bela Vista, faz parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, está vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC e tem como missão promover a qualificação profissional, visando à melhoria da qualidade de vida do educando, através da inclusão, equidade, emancipação e cidadania

Assim, é imprescindível que o(a) trabalhador(a) imigrante tenha o domínio, ainda que de forma básica, da compreensão oral e escrita da Língua Portuguesa do Brasil. O conhecimento desse idioma justifica-se também porque é a língua falada no país e que agrega valor a quem domina em situações de interação face a face no mundo do trabalho onde atua o estrangeiro.

O curso assenta-se nos fundamentos filosóficos da prática educativa progressista e transformadora, nas bases legais da educação profissional e tecnológica brasileira, explicitadas na LDB nº 9,394/96 e atualizada pela Lei nº 11.741/08, no Decreto nº 5.154/08 e demais resoluções que normatizam a Educação Profissional brasileira, mais especificamente a que se refere à (FIC) ou qualificação profissional. Ainda estão presentes, como marco orientador desta proposta, as decisões institucionais explicitadas na Organização Didática do IFMT, aprovadas pela Resolução nº 104 de 15 de dezembro de 2014.

Em Mato Grosso, estado com grande potencial do agronegócio, o conhecimento do idioma português como segunda língua para o imigrante é essencial para o desenvolvimento de atividades laborais em todos os setores, desde o trabalhador que opera máquinas agrícolas, ao da construção civil e principalmente aos que prestam atendimento ao público. Em geral todos precisam deste conhecimento tanto para manterem as relações sociais exigidas no dia a dia, quanto para sobrevivência no mundo do trabalho.

E o trabalho é princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade), mas também e não separadamente às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade) (FRIGOTTO, 2009, p.72).

Falar português, portanto, tornou-se imperativo aos trabalhadores imigrantes, pois agrega mais valor e, dessa maneira, pode reverberar na melhoria das suas remunerações. A oferta do curso

“Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Imigrantes (LPCBI)” pelo IFMT-BLV, se deu com a notável presença de estrangeiros nos últimos anos em Cuiabá, um grande contingente de imigrantes que chegaram na capital mato-grossense, durante a preparação da cidade para a Copa do Mundo Fifa, principalmente os oriundos do Haiti (considerado o país mais pobre das Américas). Eles abandonaram a sua pátria depois do terremoto que deixou 1,5 milhão de pessoas desabrigadas naquele país em 2010. A tragédia matou mais de 250 mil pessoas, segundo dados das Nações Unidas no Brasil (ONU). Além disso, 40 mil pessoas tiveram os membros amputados (ACNUR, 2007).

Diante da realidade posta, partindo da ideia de que os Institutos Federais no Brasil tem como tarefa desenvolver a educação para o trabalhador em uma perspectiva ressignificada, no sentido de que esta instituição, por sua natureza, objetiva uma formação para o trabalhador, cuja capacidade de inserção se dê no mundo e no mercado de trabalho, este, conforme prerrogativas da Lei de criação da nova institucionalização de formação profissional e tecnológica, Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, terá a oportunidade de realizar um processo educativo capaz de permitir o desenvolvimento da capacidade laboral, bem como intelectual na perspectiva Gramsciana (GRAMSCI, 1982, p. 118).

A perspectiva educativa defendida por Gramsci (1982, p. 9), e que em nosso ver busca “desenvolver uma oferta educativa com capacidade de permitir ao trabalhador uma formação completa”, se assemelha com a prática educativa desenvolvida pelo IFMT e corrobora com as ideias de “Escola Unitária, uma possibilidade de construção da cultura e formação do denominado intelectual orgânico” (GRAMSCI, 1982, p. 122).

No presente texto, apresentamos os primeiros movimentos de aproximação sobre o tema dos imigrantes haitianos a um nível local, tendo como sujeitos principais da pesquisa, os estudantes e egressos do Curso (LPCBI), na modalidade (FIC) oferecido pelo (IFMT-BLV), a partir de 2015 no qual o pesquisador, enquanto servidor, também, contribuiu para a sua organização.

O problema da pesquisa tem sido construído a partir de nossas inquietações que envolvem: circunstâncias ou motivos da emigração, processo de transição destes sujeitos do país de origem até a chegada e instalação na capital mato-grossense. Portanto, a fim de atender aos objetivos propostos para esta investigação elegemos a pesquisa qualitativa mediante estudo de caso, uma vez que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Sendo assim, cabe ressaltar que nosso movimento de pesquisa busca entender e revelar as circunstâncias mais afincas que desenfreou a decisão de se migrar, bem como, busca também, discutir as especificidades históricas, sociais, econômicas e culturais do Haiti. Será necessário perpassar pelas dinâmicas de interação local, bem como tentar observar até que ponto essas dinâmicas estão atravessadas por tensões entre as políticas públicas e as legislações brasileiras, as limitações e as táticas de sobrevivências na nova morada.

O texto está estruturado em duas seções. Na primeira, partimos de um breve levantamento da literatura sobre o que se tem produzido sobre o tema no campo da educação, apontando fragilidades e aspectos não explorados, o que faz ressaltar a relevância da pesquisa. Na segunda seção, abordaremos uma breve revisão de literatura e na segunda seção abordaremos os primeiros movimentos de aproximação com o nosso objeto de pesquisa.

BREVE REVISÃO DE LITERATURA: A TEMÁTICA DOS IMIGRANTES HAITIANOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Não tem como trilharmos sob a realidade dos refugiados haitianos em Cuiabá sem adensarmos a nossa pesquisa na literatura, o contexto histórico tem muito a nos revelar sobre esse fenômeno migratório mundial, onde quase 20 pessoas são deslocadas à força a cada minuto em decorrência de conflitos ou perseguições.

Muito se tem ouvido falar sobre imigração e refúgios, no entanto, diante da pouca quantidade de trabalhos encontrados nas bases digitais brasileiras de dissertações e teses, leva a crer que existem ainda muitas perguntas a serem respondidas. Diante do exposto, propomos duas indagações a serem feitas aos imigrantes haitianos: O que são os Direitos Humanos para eles? O Brasil está atendendo à perspectiva de acesso a esses direitos?

Para o presente trabalho realizou-se um levantamento bibliográfico de pesquisas oriundas de programas de pós graduações a nível “Strictu Sensu” e artigos publicados no período de 2007 a 2017 em 3 plataformas de documentos acadêmicas, sendo elas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scielo, a partir de 08 conjuntos de palavras chaves propostas para o levantamento, estando elas entre aspas e sem aspas para a busca, conforme consta na primeira coluna do (Quadro 1).

Constatou-se centenas de trabalhos realizados sobre a temática Imigração e Refúgio, no entanto com o refinamento da busca com as palavras entre aspas, deparou-se uma baixa quantidade de material acadêmico em torno da temática de Direitos Humanos e Refúgio, bem menos ainda relacionados aos Refugiados Haitianos no Brasil, que é o foco do trabalho proposto. Alguns trabalhos só foram revelados quando se usou a busca de trabalhos sem utilizar as palavras chaves entre aspas. O levantamento realizado resultou no seguinte quadro:

Quadro 1 - Levantamentos bibliográficos:

| PALAVRAS-CHAVES UTILIZADAS | TIPO de documento | FONTE DE BUSCA - quantidade de trabalhos encontrados- | | |
|-------------------------------|-------------------|---|----------------|--------|
| | | BDTD | Catálogo CAPES | Scielo |
| “Refugiados Brasil” | Tese | 2 | | --- |
| | Dissertação | 1 | --- | --- |
| | Artigo | --- | 1 | 1* |
| “Refugiados Educação” | Tese | --- | --- | --- |
| | Dissertação | --- | --- | --- |
| | Artigo | --- | --- | --- |
| “Refugiados Direitos Humanos” | Tese | --- | --- | --- |
| | Dissertação | 2 | --- | |
| | Artigo | --- | 1 + 1* | 1* |
| “Refugiados Imigrantes Saúde” | Tese | 1 | --- | --- |
| | Dissertação | 1 * | --- | --- |
| | Artigo | --- | --- | --- |
| “Refugiados Haitianos Brasil” | Tese | --- | --- | --- |
| | Dissertação | 1* | --- | --- |
| | Artigo | --- | 1 | 1 |

| | | | | |
|---|-------------|-----|-----------|-----|
| “Refugiados Haitianos Educação” | Tese | --- | --- | --- |
| | Dissertação | --- | --- | --- |
| | Artigo | --- | --- | --- |
| “Refugiados Haitianos Saúde” | Tese | --- | --- | --- |
| | Dissertação | --- | --- | --- |
| | Artigo | --- | --- | --- |
| “Refugiados Haitianos Direitos Humanos” | Tese | --- | --- | --- |
| | Dissertação | 1* | --- | --- |
| | Artigo | --- | --- | --- |
| Subtotal | --- | 9 | 4 | 3 |
| TOTAL | | | 16 | |
| (*) buscas realizadas com as palavras sem aspas | | | | |

Fonte: o autor (2018).

Como pudemos verificar na revisão da literatura sobre o tema, a questão dos direitos humanos na perspectiva dos imigrantes haitianos não foi abordada na área da educação, o que corrobora para a relevância da pesquisa em um Programa de Mestrado em Educação. O que nos desafia a realizar uma pesquisa qualitativa, tendo como campo empírico o IFMT.

Considerando o quadro apresentado através dos levantamentos realizados até então, indicando a presença de apenas 16 estudos com foco na imigração e Direitos Humanos, há de considerar relevante a trajetória desta pesquisa dada a possibilidade de uma considerável contribuição ao meio acadêmico e à sociedade. Todavia as limitações temporais do período de mestrado, ainda assim caberá, apresentarmos os refugiados como “sujeitos ativos”, “atores propositivos”, imersos em circunstâncias históricas, sociais, econômicas e culturais específicas.

A pesquisa, em seu segundo movimento, tem sido guiada por caminhos teórico-metodológicos e práticas de investigação empírica que se mostraram seguros para a construção de uma análise crítica e quiçá propositiva para as respostas buscadas acerca das “perspectivas de acesso aos direitos humanos” pelos refugiados haitianos em Cuiabá-MT. O que demanda uma relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa em um determinado contexto.

Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo – ou *no* campo – esteja na domesticação teórica de seu olhar. Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade (OLIVEIRA, 1996, p. 15).

MOVIMENTO MIGRATÓRIO: A SITUAÇÃO DOS DESLOCADOS NO MUNDO

Nos últimos tempos, em função do exercício da política neoliberal, somado às severas catástrofes ambientais, o mundo passa por um processo de transformação que tem expulsado um número significativo de pessoas de sua pátria, em busca de melhores oportunidades de vida e trabalho. Segundo a ACNUR, “deparamos com os maiores níveis de deslocamento já registrados. Cerca de 65,6 milhões de pessoas no mundo foram forçadas a sair de casa. Dessas, quase 22,5 milhões são de refugiados, sendo a maioria menores de 18 anos. Somando-se ainda mais 10 milhões de apátridas” (ACNUR, 2007).

Sabemos que a história da humanidade se confunde com a história das migrações. Hoje em dia o fenômeno migratório é visto pela maioria dos atores sociais como facetas naturais da vida humana em sociedade. Muito embora o fenômeno migratório seja antigo atualmente muito comentado, em território brasileiro ainda se constitui um fato “novo”, logo, faz-se necessário para melhor compreensão deste trabalho, apresentar alguns enunciados relevantes que norteiam a temática em questão, tais como está preconizado na Lei nº 13.445, cap. I, seção 1:

[...] II - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil; III - emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior; IV - residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho; V - visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional; VI - apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro (BRASIL, 2017).

A Lei não elenca alguns termos considerados de importante significação, como: “Migrantes” e “Refugiados”, dessa forma, Teresi e Healy (2012, p. 17)” nos aponta que “o termo migrante se aplica a pessoas e a seus familiares, que vão para outro país ou região com vistas a melhorar suas condições sociais e materiais, suas perspectivas e as de seus familiares” enquanto que para o termo “refugiados” a mesma autora traz a seguinte: “aquele que: devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país (Artigo 1º)” (TERESI; HEALY, 2012, p. 20).

O Haiti foi a primeira nação a se ver livre da escravidão, que após uma sangrenta luta que perdurou por quase 12 anos “resultou no estabelecimento do Estado negro do Haiti, que permanece até os dias de hoje. É considerada a única revolta de escravos bem-sucedida da História” (JAMES, 2010, p. 15).

O Brasil não reconhece a maioria dos imigrantes oriundos do Haiti como refugiados (principalmente os deslocados por razões de catástrofes ambientais), concedendo-lhes apenas o Visto Humanitário. Segundo o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), “os haitianos representam 14% dos solicitantes de refúgio, sendo que: em 2010 houveram 442 solicitantes, em 2014 foram 16.779 e em 2017 apenas 2362 solicitações. Mesmo diante de milhares pedidos de refúgio pelos haitianos, deram-se 01 concessão em 2008 e outra em 2016” (CONARE, apud ACNUR, 2007) – Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf/view, acesso em: 1 ago. 2018).

No mês de abril de 2018 o governo brasileiro publicou uma portaria interministerial, que dispõe sobre a concessão do visto temporário e da autorização de residência para fins de acolhida humanitária para cidadãos haitianos e apátridas que residam naquele país, devendo o visto ser emitido exclusivamente pela embaixada do Brasil em Porto Príncipe, capital do Haiti, permitindo a concessão de residência temporária de dois anos no Brasil, passível de transformação em residência por prazo indeterminado ao final desse período. A edição da portaria regulamenta o visto temporário para acolhida humanitária previsto na Lei de Migração. “A medida permitirá a manutenção da política humanitária brasileira no Haiti no campo migratório” – Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/notas-a-imprensa/18622-visto-humanitario-para-haitianos>. Acesso em 2 ago. 2018).

A chegada de haitianos em massa no território nacional no início de 2010 causou surpresa, e a medida que se aumentava o fluxo migratório, foi também assumindo diferentes significados. Num curto espaço de tempo, esses imigrantes se encontravam em todos os estados do Norte

e Centro-Sul do Brasil, ou pelo menos por ali passaram, inserindo-se em diferentes atividades do mercado de trabalho.

No Brasil já se encontram residindo mais de 39 mil haitianos (ACNUR, 2007). Para Cavalcanti (2015, p. 41) “os destinos prioritários são as regiões Sul e Sudeste. O estado de Mato Grosso passou a ser destino ou passagem de imigrantes haitianos a partir de 2012. Em 2014, em quinto lugar, o estado totalizou 910 haitianos com vínculo formal de trabalho no cenário de 23.017 registrados no país”. Porém, não se tem dados oficiais precisos sobre esse fluxo migratório ou sobre as condições de vida e trabalho dessa população na sociedade mato-grossense.

O Centro de Pastoral para Migrantes (CPM), entidade mantida por meio de trabalho voluntário e pela parceria com a secretaria de Assistência Social e Desenvolvimento Humano de Cuiabá-MT, localizado no bairro Bela Vista, na região periférica de Cuiabá e onde se situa o IFMT-BLV, passou a abrigar a maioria dos imigrantes que chegam à cidade. O entorno desta pastoral tornou-se um local de referência para os haitianos na capital mato-grossense. Nesta região vivem muitos imigrantes e trabalham outros tantos, sendo possível notar o surgimento de “guetos” com fluxo intenso destes, formando uma espécie de “Mini Haiti”, onde pode se notar um arranjo cultural e pequenos comércio empreendidos por imigrantes haitianos.

O alto custo de vida leva parte dos imigrantes a buscar locais alternativos à região central de Cuiabá, muitos inclusive procuram se instalar na cidade vizinha de Várzea Grande, que compõe o aglomerado urbano, onde há disponibilidade de imóveis com preços mais acessíveis para a locação, além dos bairros afastados, existem também partes de imigrantes que se deslocam para outras cidades do interior em busca de trabalhos, geralmente cooptados pelo agronegócio e construção. Além do custo do aluguel mais baixo, fatores como facilidade de locação dos imóveis e meios de locomoção, são levados em consideração pelos imigrantes, sendo possível observar que as comunidades estão se formando em regiões próximas às vascularizações de linhas de ônibus ou rodovias bastante movimentadas.

Diante das primeiras observações colhidas neste percurso de pesquisa já se pode notar traços de fenômenos comuns a diversos fluxos migratórios, como a apreensão de signos particulares dos haitianos de acordo com as religiões, grupo étnicos, culturais o qual nos inserimos. Bem como, um repertório de ação em curso, por melhorias de condições de vida e acesso a direitos. Passada a surpresa da chegada dos imigrantes, mesmo com ocorrências de algumas manifestações contrárias às suas permanências em Cuiabá, tais sentimentos como xenofobia e racismo, com o passar do tempo, cedem espaços à tolerância, solidariedade, alteridade, muito embora não podemos negar que ainda ocorram casos de intolerância. Traços marcantes de comportamentos sociorraciais adquiridos ao longo dos séculos no Brasil.

A convicção de estar no rumo certo, serve de impulso para continuar seguindo com firmeza na proposta de dialogar com as concepções dos refugiados, conhecer e entender a perspectiva dos imigrantes em relação ao acesso aos direitos fundamentais, tão instigante pois tal acesso ou não a esses direitos, pode representar neste caso, uma linha tênue entre a vida e a morte, ou entre a vida digna e a ausência dela.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. 2007. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Base para a Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 15 jan.2018.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Lei de Migração. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm> Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm>, Acesso em 3 maio 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de Julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 2 maio 2014.

BRASIL. Comitê Nacional para os Refugiados - **CONARE**. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados- apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf/view> Acesso em: 1 ago. 2018.

CAVALCANTI, L. **Imigração e mercado de trabalho no Brasil**: características e tendências. Cadernos Obmigra – Revista Migrações Internacionais, Brasília, D.F., p. 35-47, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

JAMES, Cyril Lionel Robert. Os **Jacobinos negros**: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39 n. 1, 1996.

ONU. Nações Unidas no Brasil. **Ação Humanitária**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/secao/acao-humanitaria/>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

TERESI, Verônica Maria; HEALY, Claire. **Guia de referência para a rede de enfrentamento ao tráfico de pessoas no Brasil**. Brasília, D.F.: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, 2012.

CENAS DO COTIANDO DE UM PROFESSOR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE DUQUE DE CAXIAS

Antonio Silva de Araujo
Jacqueline de Fatima dos Santos Morais

INTRODUÇÃO

Este texto é parte da pesquisa de mestrado já concluída no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, localizado na Faculdade de Formação de Professores. Tendo recebido o título de “Cotidiano de um professor: cenas, experiências e narrativas em uma escola pública em Duque de Caxias”. Este trabalho de investigação esteve vinculado ao Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (GPALE), tendo Antonio Silva de Araujo como autor e Jacqueline de Fatima dos Santos Morais como orientadora. Em sua dissertação, o autor enfoca o cotidiano de um professor do ensino fundamental da rede pública de Duque de Caxias, problematizando situações vividas com professores e estudantes a fim de potencializar vozes da escola. As narrativas deste “professor-pesquisador” mergulhado no cotidiano escolar permitiu um movimento de problematização de situações educativas e desnaturalização de certas concepções de aprendizagem e ensino presentes em práticas docentes.

A gênese desta pesquisa se deu no ano de 2016 quando Antonio, recém-concursado no município de Duque de Caxias-RJ, foi lotado em uma Escola Municipal naquela localidade, e atuou como professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental, em uma turma do 4º ano de escolaridade. As inquietações vividas neste espaço educativo resultaram na investigação que em parte trazemos neste artigo.

CONTEXTO DA PESQUISA

Duque de Caxias, local onde se deu a investigação aqui compartilhada, é um município brasileiro integrante da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e está situado na Baixada Fluminense. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016 a sua população era estimada em 886.917 habitantes, resultando na 8ª maior densidade demográfica do estado. Duque de Caxias se configura, portanto, como o terceiro município mais populoso do estado, atrás apenas da capital (Rio de Janeiro) e de São Gonçalo.

Duque de Caxias é dividido em quatro distritos: 1º- Duque de Caxias, 2º- Campos Elíseos, 3º- Imbariê, 4º- Xerém. É considerado o 3.º colégio eleitoral fluminense. Ainda de acordo com o Censo de 2010, 99,6% da população é urbana e apenas 0,4% é rural. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de Duque de Caxias é 0,711, estimado em 2010,

A cidade é marcada por grande desigualdade social. Um dado que expressa essa disparidade, se encontra na relação entre o valor do salário médio mensal em 2016, que era de 2.7 salários mínimos, e o percentual de domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, que era em Duque de Caxias 37.8% da população.

Em relação à educação, segundo dados do Censo Educacional de 2016 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a cidade de Duque de Caxias possuía 1178 escolas públicas municipais que atendiam a educação infantil, o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental e a educação de jovens e adultos. Ainda de acordo com o INEP, a rede municipal contava com cerca de 3.185 docentes no ensino fundamental e na educação infantil. A rede municipal de ensino contava ainda com 78.994 matrículas no total.

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4.5 no IDEB sendo que para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.4. Quando comparada com

idades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 83 de 92. Quando tomamos a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 86 de 92. Ainda buscando traçar um panorama do contexto educativo de Duque de Caxias, dados do IBGE de 2010 apontam uma taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) de 96,1, o que dá ao município uma boa posição: 85 dentre as cidades 92 do estado. Se levarmos em conta as cidades do Brasil, a posição é de 4499 dentre 5570.

Por outro lado, ainda em relação a dados relativos à educação, Duque de Caxias possuía em 2010, segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, um índice de 87,38% de crianças de 5 a 6 anos na escola. No mesmo ano, a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental era de 81,04%, o que mostra a existência de evasão escolar nesta etapa. Seguindo os índices do Atlas, a proporção de jovens de 15 a 17 anos em 2010 com ensino fundamental completo foi de 51,33%. Por último, a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo em 2010 era calculada em 38,30%. Estes dados revelam que o problema maior não se encontra na entrada das crianças no ensino fundamental mas na permanência na escola. Em 2015, havia 121.606 matrículas no ensino fundamental e somente 34.849 matrículas no ensino médio. Ou seja: mais da metade dos alunos não avança em sua escolaridade para além dos anos iniciais.

Foi neste contexto social, econômico e educacional que a pesquisa ocorreu, instaurando discussões sobre o cotidiano da escola, sobre a necessidade de potencializarmos as ações que acontecem no “chão” da escola, sobre a importância do reconhecimento do professor da escola básica como pesquisador e sobre a natureza da docência como produtora de conhecimentos legítimos. Apoiamo-nos em Garcia (2003, p. 12) ao defender um movimento no qual “partimos da prática, vamos à teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria resignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática”. Com esta autora, apostamos na capacidade docente de criar práticas transformadoras, comprometidas com a aprendizagem de todos os alunos.

A fim de investigar acontecimentos que, conforme diz Morais (2001), nos ajudem a ressignificar práticas e teorias, buscamos registrar situações vividas no cotidiano da escola. Esses acontecimentos, sob forma de pequenas narrativas, compuseram um “caderno de registros”. Marques (2010) discutindo obras de Madalena Freire, referência nas reflexões sobre a importância dos registros do fazer pedagógico para a auto formação docente, afirma que “para Madalena Freire, registrar a prática significa estudar a aula, refletir sobre o trabalho e abrir-se ao processo de formação” (MARQUES, 2010, p. 22). Desta forma, a escrita sobre o cotidiano pode estimular a que educadores reflitam sobre seu cotidiano, atribuindo novos sentidos ao que faz, repensando suas ações, podendo transformá-las. Nesta pesquisa, cada registro escrito passou por análise a fim de que minúcias do cotidiano pudessem ser visibilizadas. Diante de tantas narrativas instigantes, escolhemos para este texto uma que se configura como emblemática no processo de pensar sobre a prática cotidiana.

Garcia e Alves (2002, p. 102) afirmam que “não se trata de formar o pesquisador, somente, mas de reconhecer no sujeito da prática essa capacidade de interrogar a realidade em que vive”. As autoras reconhecem a legitimidade das reflexões que educadores e educadoras fazem sobre seu cotidiano. Isso passa não só pela formação, mas pela consideração de professores e professoras como sujeitos capazes de pensar a sua própria prática.

Acredito que a ideia de professor-pesquisador parte dessa premissa, de valorizar as vozes da escola, aproximando o diálogo entre a realidade escolar e própria academia. As pequenas cenas e situações vividas no cotidiano podem nos fazer pensar, levantando perguntas e estranhando as que já tínhamos prontas. Essa postura de interrogação do próprio contexto em que está inserido faz parte do professor que se compreende como pesquisador. Refletir sobre a cena “Um, dois, três, silêncio!” me possibilitou refletir sobre o meu cotidiano, ressignificando-o, ou seja, atribuindo-lhe novos sentidos.

CENA DO COTIDIANO: UM, DOIS, TRÊS, SILÊNCIO!

Era mais uma aula... Os alunos falavam muito alto. Não sei ao certo do que tratavam. Poderia ser que estivessem falando sobre as brincadeiras que fazem na rua, sobre a novela infantil que assistiram, sobre muitas outras coisas. Eu, como um professor “comprometido com o ensinar”, precisava falar com eles. Foi aí que contei: “UM, DOIS, TRÊS!” Todos abaixaram a cabeça e como em um piscar de olhos o silêncio pairou sobre aquela sala. Não se ouvia uma voz sequer. Um menino me questionou: “Professor, por que temos que abaixar a cabeça?” Eu lhe respondi: “É apenas uma estratégia para que todos façam silêncio. Nem eu mesmo sei quem criou isso. Quando eu era pequeno, minhas professoras também faziam. Acabei copiando” (Antonio Araujo, Caderno de Campo, junho de 2016).

A situação acima, escrita no Caderno de Campo durante a investigação, provocou-nos a pensar sobre vários aspectos que são vividos no cotidiano da escola, entre eles as estratégias de controle, as punições e as chamadas “regras de convivência” ou, como dizem alguns, “combinados de sala de aula”. Neles, certa visão idealizada de aluno e de instituição de ensino está implícita: o “bom aluno” seria aquele que não burlasse as regras, que cumprisse todas as normas e que se comportasse segundo certos padrões estabelecidos pela escola. Nesse sentido, o que prevalece é uma estratégia de controle das relações na escola.

Nesta sala de aula, como em muitas outras, ao abaixarem a cabeça, os alunos fazem silêncio, aparentemente se submetendo ao controle. Para Foucault (2014, p. 134), “é dócil um corpo que pode ser submetido”. Nesta premissa, pode-se concluir que o corpo que rompe a ordem, que não se submete ao controle das instituições, não é considerado “ideal”.

Trata-se de um trabalho que exerce sobre o corpo uma “coerção sem folga” (FOUCAULT, 2014, p. 134). Esse controle objetiva manter “movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo” (FOUCAULT, 2014, p. 135). O controle minucioso das operações do corpo é o que está em jogo.

Na escola, as filas nos corredores para a entrada na sala de aula, para o retorno do recreio, para a saída, entre outros momentos, objetivavam o controle do corpo e, por consequência, do tempo. São ações que se desencadeiam no interior das instituições de ensino com a intenção de fabricar, de produzir corpos dóceis e ajustados, úteis à disciplina. Segundo Foucault (2014, p. 135), “forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos”. Os corpos estão submetidos a uma estrutura de poder que lhes impõe limites, obrigações e proibições.

Ao exigir que a turma abaixasse a cabeça, nem sempre havia uma estreita relação de controle, em que os corpos dos alunos estivessem somente dóceis e disciplinados. Havia fugas, saídas. Para Certeau (2014), podem-se criar subterfúgios: são as “astúcias” e “táticas”. Essas podiam ser percebidas quando, ao pedir que os alunos abaixassem a cabeça e se mantivessem em silêncio, alguns continuavam movimentando, mesmo silêncio, boca ou mãos. Havia os que escreviam bilhetes, ainda que de cabeças baixas em suas mesas, vigiando para que o olhar atento do professor não lhes encontrasse. Muitos pareciam estar se submetendo ao mando docente, mas no fundo estavam criando mecanismos de subversão. Estavam dizendo não ao controle que lhes era imposto.

A cena narrada nos confirma a importância da docência entendida como atividade que não dicotomiza ensino e pesquisa. Para isso, somos inspirados em Freire (1996, p. 29), quando este afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou atuar que se acres-

cente a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

A afirmação do autor remete a uma concepção de educação que legitima a escola como espaço de produção de pesquisa/conhecimento, e do professor como sujeito que a produz na relação com seu fazer pedagógico.

Quanto a prática de ordenamento dos lugares em sala através de fileiras, Foucault (2014, p. 144) se refere como definidora da “grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar”. As filas, o alinhamento dos alunos por idade em classes seriadas, como a própria sucessão de temas pedagógicos trabalhados em sala, acabam por criar uma “hierarquia do saber ou das capacidades”. Segundo Foucault (2014), as disciplinas organizam os “lugares” e as “fileiras”, criando espaços que promovem hierarquização. Elas acabam garantindo “a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos” (FOUCAULT, 2014, p. 145). Para que os resultados previstos sejam alcançados, as disciplinas demandam que não apenas o espaço seja controlado, mas o tempo também. “Um, dois três, silêncio!” é uma expressão emblemática para ilustrar a relação de controle do tempo e dos corpos.

Abaixar a cabeça presume uma certa tentativa de controle das diversas atividades que os estudantes poderiam estar fazendo. Acaba por somar esforços no sentido de levar os alunos a certa condição de submissão apoiada numa perspectiva de uniformização dos sujeitos. Submeter todos, ao mesmo tempo, a uma exigência, acaba por não reconhecer as demandas individuais em nome de uma uniformidade, de um sujeito que, segundo Motta (2011, p. 170), pode ser considerado “abstrato e genérico”. Trata-se do tempo que presume controle, rigidez e disciplinarização. “[...] Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem “encher”, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2005, p. 66).

Ao abaixarem a cabeça, os educandos estariam se submetendo à autoridade do professor. Fazendo silêncio, acabariam por estar disponíveis para ouvir o que o professor tinha a dizer. Nesse movimento, estariam na condição de “vasilhas”, de “depósitos”, em que o docente poderia enchê-los de “conteúdo”. Quando um aluno rompe o ritual, questionando o professor sobre o ato de abaixar a cabeça, uma tentativa de contra palavra é empreendida. “Por que temos que abaixar a cabeça?” Tal questionamento tira o professor de uma posição confortável.

Foucault (2014) utiliza o conceito de disciplina aproximando-o de uma tecnologia para o exercício do poder. Tal tecnologia “comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 177). A disciplina acaba otimizando e potencializando as técnicas de poder. Os dispositivos disciplinares seriam a vigilância, a sanção normalizadora ou castigo disciplinar e o exame. A vigilância, segundo o modelo panóptico de Bentham, permite que os sujeitos sejam observados sem que percebam. A sanção tem como finalidade a coerção. Já o exame acaba estabelecendo classificações, visibilizando os indivíduos e até mesmo os assujeitando.

Os dispositivos descritos agem de forma minuciosa e difusa, criando e se recriando. Eles se inserem em uma rede múltipla de inúmeras possibilidades. Para Foucault (2014), o poder não é algo que se detêm, mas que se exerce. A partir do pensamento do autor, não se pode pensar nesse poder de forma unilateral, concebendo-o como partindo unicamente de um polo. Esta reflexão ajuda na compreensão da situação em que os alunos são solicitados a abaixarem a cabeça. Ao estarem todos de cabeça baixa, uma relação de submissão estaria sendo exercida. O ato de “abaixar a cabeça” seria um modo, segundo Motta (2011), de “comunicar submissão”. Por outro lado, essa submissão nem sempre se dá de forma passiva e sem controvérsias. O aluno, mesmo diante de uma relação de poder, pode encontrar brechas para rupturas com o que está estabelecido. Isso pode ser percebido no questionamento do aluno na cena em discussão: “Professor, por que temos que abaixar a cabeça?” Questionar aquela situação tão comum na escola, não seria uma

forma de astúcia do “fraco” (CERTEAU, 2014)? Motta (2011, p. 163) afirma que “Certeau chama a atenção para os processos antidisciplinares, ou seja, as práticas dos sujeitos comuns que podem rearranjar o que fora imposto ao cotidiano pela racionalidade técnica”. Através de astúcias, os sujeitos podem acabar recontextualizando elementos estabelecidos pelo poder que disciplina. O aluno provoca, ainda que sutilmente, o poder. Também Morais (2001) se refere ao chão da escola como locus privilegiado de ações e projetos “contra-hegemônicos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão da cena “Um, dois, três, silêncio!” permitiu refletir sobre a importância de viver a formação docente a partir de situações da própria prática, de olhar o cotidiano estranhando-o, desnaturalizando-o.

A narrativa que trouxemos neste texto nos ajuda a pensar que:

Quando assumimos nosso lugar de narradores e não permitimos que apenas os “outros” nos narrem, deixamos de ser os personagens – bárbaros, lascivos, preguiçosos – da narrativa dos vencedores, para refletir sobre a nossa própria história. Para estes, nossas histórias, são apenas “historinhas”, como somos apenas “professorinhas”, “gentinha”, “povinho”. Mas quando assumimos nosso lugar de narradores, quando assumimos nosso direito a palavra e tiramos das sombras em que foram atiradas, as nossas histórias, percebemos quantas professoras existem tecendo com seus alunos, com suas mães, com suas companheiras, outras realidades possíveis, realidades onde somos “gente” onde somos um “povo” (SERPA, 2010, p. 2).

Para a autora, assumir o lugar de narradores é abandonar os rótulos preconceituosos que nos são atribuídos. Viver o cotidiano como um espaço de constante formação nos permite compreender que a escola é lugar de “limites” mas também de inúmeras “possibilidades”. Além disso, nos estimula a assumir o compromisso político e epistemológico com o registro do cotidiano.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Antonio Silva de. **Cotidiano de um professor: cenas, experiências e narrativas em uma escola pública em Duque de Caxias**. 2018. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, 2018.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/4514#educacao> Acesso em: 6 jul 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico Nacional**. Rio de Janeiro: Ed. IBGE, 2009/2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2016**. Município de Duque de Caxias. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 7 jul. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwige (Org.). **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. 2010. 390 f. Tese (Doutorado em Educação. Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, p. 55-61, jul./dez. 2001.

_____; SILVA, Aline Gomes da. Professoras alfabetizadoras: sentidos produzidos sobre a implementação de projetos oficiais nas escolas cariocas. In: MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; Mairce da Silva Araujo; José Ricardo Carvalho. (Org.). **Leitura e escrita na escola e na formação docente**: experiências, políticas e práticas. 1ed. Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 275-290.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, 220 p. 157-173, jan/abr, 2011.

SERPA, Andréa. **Conversas: caminhos da pesquisa com o cotidiano**. Texto integrante da tese de doutorado: Quem são os outros na/da avaliação. Novembro de 2010. Disponível em: <<http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/artigos/CONVERSAS%20CAMINHOS%20DA%20PESQUISA%20COM%20O%20COTIDIANO.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

MOVIMENTOS DE UMA PESQUISA ESCRITA CARTOGRAFADA NA DIFERENÇA.

Arina Costa Martins Cardoso

A Linguagem ajudando a dizer daquilo que lhe ultrapassa traçados sempre provisórios e frágeis de um 'sempre em processo', o inacabado de um como. Investiga-se como, produz-se com
(COSTA; ANGELI; FONSECA, 2015, p. 46)

Por vezes uma pesquisa nos atravessa muito antes de seu suposto início oficial. Sem um ponto específico de origem ou mesmo lugar preciso de conclusão, mas algo que simplesmente atravessa. Transpassando corpos em diferentes temporalidades ou ao mesmo tempo. Habita e nos faz habitar territórios.

Assim, se tece este percurso, se enreda em idas e vindas, se desvela em múltiplas direções a “pesquisaescrita” que é compartilhada neste texto. Didaticamente a memória congelou alguns momentos importantes... Memória esquiva, de tempos outros, que são atualizados, ficcionados, tencionados... desta atualização também se compõem o “pesquisarescrever”:

Estava sentada longe com algumas colegas e o grupo de surdos havia chamado nossa atenção, em especial, o modo como se comunicavam com as mãos e emitiam alguns sons... Em nosso parco entendimento eles eram “surdo-mudos”. Minhas amigas e eu olhamos de longe durante alguns dias e conversávamos sobre eles, mas todas estávamos tímidas para tomar a iniciativa de aproximação. Até que um dia eu tomei coragem e disse: “Eu! Eu vou! Vou me apresentar pra eles”. Me aproximei do grupo e disse “Oi”, em português, apenas Karin me respondeu, os outros ficaram me olhando. Dali iniciei uma conversa com Karin sobre o ano em que eles estavam, em que prédio estudavam, e o que eram aqueles movimentos que faziam com as mãos: Libras... Karin me apresentou a cada um deles e seus sinais: Fabrício, Marion e Gabriela. Me mostrou como dizer ‘oi’ em Libras... Lembro que algo que se estabeleceu de imediato foi um contato pelo olhar. Eu olhava pra eles e tentava entender... A partir desse momento, todos os dias procurava-os no pátio no momento do intervalo e arriscava conversas [...].
(Microrrelato de Pesquisa... uma lembrança, 2004).

Curso Normal... na época era uma professora em formação aos 17 anos de idade e uma centena de vezes vividos nos intervalos naquele mesmo pátio de escola. Enxergando as mesmas coisas de sempre até que vejo o mesmo de outro modo...

Olhar...

Nesse dia, creio, se não me engana (muito) a memória, iniciou-se uma trajetória de interesse pelo outro, pela diferença... mais tarde descobrirei, pela pesquisa.

Olhar vendo, diferente da capacidade biológica de enxergar... Uma escola enorme, meus colegas surdos estavam naquela escola há tempos, mas somente a partir deste dia meu olhar os viu. Os vi de outro modo, os mesmos olhos, mas um olhar outro, estrangeiro curioso, que inicia, sem saber uma trajetória que não tem ideia de onde irá dar. Uma travessia cheia de idas, vindas e retornos repletos de descontinuidades afetações e efeitos sentidos, nem todos possíveis de serem descritos em palavras...

Em determinado momento em minha vida algo diferente me moveu, me afetou. Na verdade, um redemoinho de coisas. A Libras (Língua Brasileira de Sinais), a educação de surdos e a educação,

em si, entraram em uma adolescente vida no mesmo espaço e tempo e afetaram movimentando ainda mais uma jovem bailarina.

Passei a andar com meus novos amigos na escola e observava, no dia a dia, as dificuldades que enfrentavam, as barreiras que se apresentavam diante deles para a aprendizagem dos conteúdos e vivências diversas do dia a dia escolar. Estudava em uma escola enorme com muitos alunos, turmas e professores. Os surdos viviam em um ambiente com professores que não conheciam a língua de sinais e desconheciam a necessidade de uso de recursos visuais e espaciais para a compreensão dos conteúdos trabalhos em sala por alunos surdos.

Certa manhã, como outras, entra em minha turma o professor de Matemática. Havia acabado de sair da turma em que meus novos amigos estudavam.

– Eles não conseguem aprender! O que eu vou ensinar pra eles?... Ah, Inclusão! Vou passar eles com nota seis porque tenho que passar, mas, na verdade, há dois anos tento ensinar a mesma coisa e eles não aprendem!.

Algo que lembro é que esse professor, especificamente, utilizava como recursos explicativos para os conteúdos de matemática para pessoas surdas e não surdas: a fala, o quadro e o giz, apenas.

Se me perguntassem como essa “pesquisaescrita” nasceu, não teria uma resposta exata, mas teria a memória deste evento, que ecoa forte em mim até hoje. Um olhar, um discurso, uma narrativa que me incomodou e que anos mais tarde no mestrado seria uma pista para iniciar uma investigação sobre: Como pensar em propostas de ensino que sejam sensíveis com as formas singulares de aprender de estudantes surdos produzindo propostas pedagógicas visuais que tomem formas mais concretas? Questão movente do projeto que venho trajetoriando, sob orientação da professora Anelice Ribetto: “A produção de oficinas de animação digital na educação de surdos: MoVimeNTOs e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial”.

Não sendo possível narrar aqui todos os trajetos e percursos deste projeto de “pesquisaescrita” tecido na diferença, tenho como objetivo narrar aqui alguns movimentos que compõem este caminhar. Seleciono alguns desses movimentos. Desejando compartilhar os movimentos de um processo em constante devir, através deste texto inacabado, de uma pesquisa em processo, de encontros e conversas com caros interlocutores, pessoas, coisas, gestos, textos...

MOVIMENTO UM: CARTOGRAFIA

Nesta trajetória do “pesquisarescrever” escolho arriscar movimentos outros (uma escolha que não faço sozinha). Para tanto, se apresentou como possibilidade a cartografia como um princípio do rizoma “que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática: princípio inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21). “Nesse mapa [...] nada se decalca, não há um único sentido para a sua experimentação, nem uma mesma entrada. São múltiplas as entradas em uma cartografia. A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 10), como uma possibilidade de dar a ver e falar de outros modos as questões e sujeitos que compõem uma “pesquisaescrita”.

Uma pesquisaescrita cartografada na diferença. Componho e escrevo uma “pesquisaescrita”, como um exercício cartográfico. Entendendo a escrita e a pesquisa como processos imbricados. Processos que se produzem enquanto campo de pesquisa. Uma escrita que não se faz apenas no final, na análise de dados, mas é parte do processo de pesquisa, da produção de dados. “O caminho da pesquisa cartográfica [como] constituído de passos que se sucedem sem se separar” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 59).

Nesse sentido, o caminho que se desenha em uma “escritapesquisa” é processual, repleto de continuidades e de descontinidades. Uma escrita que não se faz completa após a pesquisa concluída, mas que produz a pesquisa e que é, ela mesma, produzida por ela. Nesse movimento, escrevo no momento em que pesquiso, no momento em que me encontro no campo e esta escrita é ela mesma meu campo.

MOVIMENTO DOIS: UM COLETIVO

“Hoje foi a orientação coletiva de meu texto com o Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação¹, depois participamos do Seminário de Narrativas Autobiográficas.

Incrível! Conhecer melhor outras formas de expressão e relação com a pesquisa. Será que vou aprender a compor com o que se costuma deixar de lado na pesquisa acadêmica: arte, emoção, sentimento, relação íntima com o que se estuda? Será que é realmente importante tratar essas questões?

Muitas dúvidas...

Mas, dentro de mim, gostei dessa ideia! A emoção move tudo o que faço e a Arte é vital na minha vida!

Hoje me senti maravilhada com tudo que vi e ouvi... Posso narrar minhas experiências de uma forma outra?

No grupo, ao lerem meu texto inicial, minhas amigas do Coletivo me perguntaram: - Cadê a bailarina, a artista no seu texto? Cadê você?

Realmente... cadê eu?

Então me propuseram – Sua dissertação pode ser também visual... Vamos pensar em estratégias?”

[...]

No Seminário, fiquei encantada com a exposição da professora Rosvita Kolb Bernardes... Narrativas autobiográficas Visuais! Como assim visuais? Eu posso narrar com imagens no meio acadêmico?

No palco narro com imagens, movimentos, dança e pantomimas, uma narrativa visual que comunica uma mensagem, uma história que é compreendida pelo público, cada um a seu modo permeados por suas emoções. Geralmente não estou preocupada em explicar e dizer o porquê, simplesmente é... e assim se faz entendimento, conhecimento e afetação...

[...]

Meus olhos se encheram de lágrima... Por quê?

Fiquei ao mesmo tempo admirada e com medo... Comecei desesperadamente a desenhar em um papel que encontrei e com a caneta que tinha nas mãos. Comecei a desenhar... como fazia antigamente durante as aulas na escola.

Medo!

Saberei eu me organizar de outra forma no papel? Não posso escrever como aprendi? E aos poucos ir inserindo outros aprendizados? Terei que mudar? Interessante essa perspectiva... mas, mudar o quanto?

Enquanto pensava eu rabiscava o papel e desenhava... estava exausta.

Terminei, guardei meu desenho dentro do caderno.

Ao término do seminário foi pedido que as pessoas se expressassem com suas narrativas sobre o encontro.

Alguém atrás toca o meu braço...

- Ei! Mostra!

- O quê?

¹ Coletivo “Diferenças e Alteridade na Educação”, é um coletivo criado em 2011 que, atualmente, reúne professores da escola básica, professores e estudantes da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), gestores das redes públicas de ensino e famílias –principalmente mães – de alunos ditos “pessoas com deficiências”. Nesta rede problematizamos a produção da normalidade como política presente no campo da pedagogia e que ainda contribui para a exclusão e massacre de pessoas que se afastam da norma criada como vetor de padronização.

- O seu desenho!

- Não!!!

- Essa é a sua narrativa, mostra!

Relutei, mas apresentei o que depois compreendi ser minha “Narrativa Autobiográfica Visual daquele momento”.

Perguntaram o que era o desenho, respondi: “Mãos dançando”

Ao que a mediadora respondeu: Pensei que fosse um clamor, parece um CLAMOR!

Acho que ela entendeu meu estado de espírito naquele momento melhor do que eu...” (Microrrelato de Pesquisa – março de 2017)



O que pode um grupo? É que não se sabe o que pode um corpo, não se sabe o que pode um grupo: potência de afetar e ser afetado. O que pode a escrita de um grupo quando se escreve em grupo, a muitas mãos, com muitos desejos, na multiplicidade da existência-grupo? (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 33).

O processo de “pesquisarviver” não se dá na solidão individual. Mas, em uma “solidão povoada” de gentes, gestos, objetos, cheiros e gostos. Tenho tido o prazer de atravessar e ser atravessada por um Coletivo potente, nossos encontros, conversas, afetos compõem minha “pesquisaescrita”, que já não é só minha mais de uma multidão.

Um movimento que se apresenta, a partir de um coletivo de forças, como uma possibilidade outra na pesquisa-escrita acadêmica. A possibilidade de uma escrita “outrada”, que comporte a experiência, que seja rigorosa, que comporte em certa medida a corporeidade, que comporte os sentimentos, que olhe para o pouco visto, que registre o (tido) insignificante, que invente e que coloque de pé o que se narra de outras formas.

Ao cartografar nossas pesquisasescritas, nosso Coletivo tem buscado a produção de outras formas de “narrarpesquisar” que façam ver e façam falar (DELEUZE, 1990) as singularidades dos acontecimentos do “entre”, dos saberes produzidos em rede entre professores-alunos-de-escola-de-universidades-famílias-gestores-de-políticas-públicas. Em um movimento que se distancia da perspectiva de narrar o outro, mas que busca narrar o encontro com o outro.

MOVIMENTO TRÊS: SURDEZ, DIFERENÇA E VISUALIDADE

Compreender a surdez como uma diferença: aspecto caro para a produção desta “pesquisaescrita”. Ao problematizar o que se tem produzido no campo da surdez de acordo com os diferentes sentidos que são tecidos, escolhemos alguns. Assim, mantemos como posição ética, estética e política a compreensão da surdez como uma experiência visual entendida fora do campo da medicalização: a surdez como diferença, como uma marca, como uma experiência visual, como uma invenção e os surdos como um grupo minoritário múltiplo e multifacetado. Escolhendo o campo dos estudos culturais para conversar sobre surdez e com os surdos.

O surdo é alguém que tem na visualidade sua principal forma de expressão e relação com o que o cerca, sua experiência singular:

Experiência Visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico (PERLIN; MIRANDA, 2003, apud STROBEL, 2013, p. 45).

Nosso intento ao discutir, problematizar e falar de surdez não é falar sobre, mas conversar com, com os surdos, com pessoas não surdas. Entendendo com Alvarez e Passos (2009, p. 137, grifos nossos) que o conhecimento se produz “**com** e não **sobre** o campo pesquisado. Estar ao lado sem medo de perder tempo, se permitindo encontrar o que não se procurava ou mesmo ser encontrado pelo acontecimento”.

MOVIMENTO QUATRO: O ENCONTRO OFICINADO

Encontro com surdos... Em nossos encontros há convivência – tensa e intensa – estamos juntos, reunidos por uma proposta inicial, um projeto de pesquisa que comporta a produção de vídeos de animação digital. Em nossos encontros, há, pelo menos, duas línguas, duas gerações, uma porção de histórias e singularidades, “estar en común, estar juntos, estar entre varios, como lo expresa Jean-Luc Nancy: ‘Es ser tocado y es tocar. El ‘contacto’ —la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión— es la modalidad fundamental del afecto” (NANCY, 2007, apud SKLIAR, 2010, p. 105).

Como tática para estarmos juntos nascem as oficinas experimentais de animação digital. Uma proposta de trabalho pedagógico ancorado na experiência visual da surdez. Não com intento de produzir manuais e passos para construção de oficinas de animação digital. Mas na tentativa de forjar o encontro com o outro em sua experiência a partir da perspectiva da visualidade, com um desejo de narrar o percurso de encontros que chamamos de oficinas experimentais. Tensionando o que comumente se poderia entender por oficinas de animação digital, repleta de programas, técnicas e tecnologias, esses elementos também estão presentes. Mas, para além, em nossas oficinas estamos inteiros, com todo nosso corpo, língua e pensamento. Importam o desenvolvimento de técnicas e habilidades? Talvez. O olhar, o contato, o toque, a arte, o movimento, os desejos, respiros e efeitos... mais.

MOVIMENTO CINCO: A PRODUÇÃO DE UMA ESCRITA OUTRA, MICRO

Primeiro contato dos alunos com o programa que será nosso companheiro de animação: MUAN², um exercício de movimento com massinha e

2 Manipulador Universal de Animação. Software de animação da plataforma Anima Mundi disponível em: <http://www.animamundi.com.br/pt/blog/muan-um-software-para-animar-sua-vida/>

produção de flipbooks. Caio e Augusto estavam poucos dispostos a descer e participar. Caio enterrou o Boné no rosto e Augusto desviava o olhar.

Tática...

Peço que Caio sente perto do computador, iria precisar da ajuda dele hoje.

Augusto se mantém distante.

Começamos, três bolinhas de massinha, uma corrida, formas diferentes de alcançar um ponto de chegada. Caio bate as fotos, ele gostou disso. Vamos dar play?

- Uau! Parecem deslizar!

Agora escolham seus bloquinhos vamos brincar de movimento? Desenhos sequenciais da última folha para a primeira... Que efeitos conseguimos?

Dois ou três terminam algumas sequências. Augusto se interessa pelos efeitos que vê, se esgueira pela bancada sobre os bloquinhos dos colegas e vai chegando mais perto...

-Quero um, me dá?

-Que cor você quer?

-Essa aqui, rosa.

(Microrrelato de pesquisa, 24 de agosto, 2017)

No processo de escrever o texto de qualificação do mestrado, ao narrar as oficinas, começo a compor relatos curtos destacados na escrita. Algo que me atravessa, composto pelo meio como uma forma de escrita que traz em mim a urgência do que anseio expressar, uma experiência singular não previamente tematizada, mas que foi sendo produzida na emergência da necessidade de narrar de outros modos nossos encontros, aquilo que acontecia “entre” nós.

Componho as primeiras tentativas de micronarrativas e começo a aprofundar essa experiência. Aqui neste texto trago apenas três microrrelatos que venho compondo. Como aqui, os microrrelatos aparecem imbricados em meio a uma ‘escrita maior’ problematizam e tematizam as questões abordadas ao longo da pesquisa.

Os microrrelatos são autorais, há neles atualização de conceitos. Uma composição com os diferentes elementos da “escritapesquisa” elementos verbais e não verbais como desenhos e imagens, nos quais se produz pensamento, se produz e reproduz conceitos atualizados na singularidade da escrita. Um “escreverpesquisar” que comporta o real e o ficcional, uma invenção.

MOVIMENTO FINAL: NARRAR COM O MÍNIMO

São muitos os movimentos que compõe uma “pesquisaescrita”, alguns aqui foram destacados. Um deles é extremamente caro nesse processo e dá liga à narrativa de toda pesquisa: a produção de microrrelatos. A composição de microrrelatos apresenta-se como um desafio que arriscamos compassar, ora com satisfação, mas, na maioria das vezes, com a angústia de um desafio novo, complexo e intenso.

Uma força expressiva. A composição que fazemos com os microrrelatos ao longo da “pesquisaescrita” busca produzir efeitos. Efeitos produzidos na diferença, fragmentos discursivos outros que forçam o pensamento a pensar, que buscam manter o outro como outro, que é livre para pensar e fazer disso o que quiser. Tensionando provocar pensamento, mas sem controle de que tipo ou onde este pensamento vai dar, quais conclusões se tirará. Comportando a diferença. O outro pode pensar coisas outras diferentes das que quem “escreverpesquisa” ensaiou dizer. Os microrrelatos falam por si próprios e quem os lê, conversa “com”, compreendendo conforme sua singularidade.

Como resultados possíveis nesse processo encontramos efeitos: Efeitos sobre uma narrativa acadêmica que, no exercício da cartografia, compreende e comporta o outro de outros modos,

sem rótulos, sem classificações e subclassificações. Um outro com experiências outras. Que tem na visualidade sua grande forma de expressão e relação como mundo. E que através desta experiência na escola aprende e se desenvolve; Oficinas experimentais que aliadas a um trabalho na visualidade possibilitam uma multiplicidade de experiências e trocas na base visuo-gestual a que os estudantes surdos têm acesso; E a composição de uma narrativa acadêmica através de uma dissertação de mestrado não obcecada pelo outro (SKLIAR, 2006) tido diferente, mas que narra o processo de encontrar e os efeitos de “estar juntos” (SKLIAR, 2010), disponíveis ao encontro.

Na tentativa de compor uma *escritapesquisa* com uma aposta no mínimo, no micro e nos gestos... Como o arriscar de um sopro em um dente de leão e... o espanto com aquele mínimo segmento que continuou preso... Um “pensar [em] uma forma de fazer e de escrever a pesquisa a partir de fragmentos [...] RIBETTO, 2016, p. 65) um risco e um desafio.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Jhonny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA da, (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARROS, L. P. DE; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. da, (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

CLARETO, S. M.; VEIGA, A. L.V. S. de. Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia. In: CALLAI; RIBETTO. **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

COSTA, A.; ANGELI, A.; FONSECA, T. Cartografar. In: FONSECA, T.; NASCIMENTO, M.; MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. In:_____. **Michel Foucault**: filósofo. Trad. Anderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.

_____; GATARRI, Félix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1995. v.1.

PASSOS, E.; KASTRUP, V. & ESCOSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, Sulina, 2009.

RIBETTO, Anelice. Experiências, experimentações e restos na escrita acadêmica. In: CALLAI; RIBETTO. **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro. Lamparina, 2016.

SKLIAR, Carlos. A Inclusão que é nossa e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SKLIAR, Carlos. Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Antioquia, v. 22, nº 56, ene.-abr. 2010.

STROBEL, Karin. **As imagens do Outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2013.

GRAMSCI E A EDUCAÇÃO: O PAPEL DOS INTELECTUAIS NA CONSTRUÇÃO DE UMA HEGEMONIA POPULAR

Barbara White

INTRODUÇÃO

O processo de redemocratização da sociedade brasileira, a partir das últimas décadas do século XX, foi enriquecido pelo amplo debate acerca da educação pública no país. O pensamento do italiano Antonio Gramsci ganhou destaque e aprofundamento nesse amplo debate. A relevância de sua contribuição pode ser destacada, diante da originalidade e especificidade de seu pensamento, ao enriquecer o materialismo histórico desenvolvido por Marx centralizando sua obra na esfera político-ideológica.

No curso do desenvolvimento do pensamento de Gramsci, a cultura, e, por conseguinte, a educação, assumem papéis determinantes na construção de uma nova hegemonia, a hegemonia dos grupos subalternizados, ou das classes populares. O pensamento do autor italiano é desenvolvido sob os movimentos culturais e novas teorias políticas que se desenvolvem diante do processo histórico do mundo moderno, nos quais as massas populares evocam para si o protagonismo de seu papel enquanto sujeito ativo da história.

No cerne do pensamento do autor italiano está a construção de uma nova concepção de mundo, que desenvolvida no curso da história geral da humanidade, na história da cultura, visa a elevação intelectual e moral das massas populares culminando em um processo de auto direção, da passagem de dirigidos a dirigentes. Para isto, Gramsci desenvolve significativa produção acerca do papel dos intelectuais na organização de uma nova cultura, com a finalidade de uma nova hegemonia popular.

O presente texto é um resgate da minha pesquisa de mestrado, que por hora, está apresentando apenas um recorte da dissertação, voltado especificamente para a questão da educação e do papel dos intelectuais no pensamento de Gramsci.

BREVE RESGATE SOBRE ANTONIO GRAMSCI

Gramsci nasceu em 22/01/1891, na ilha da Sardenha, região meridional da Itália, que foi comparada ao nordeste brasileiro por Coutinho, dada a pobreza e a exploração das elites locais daquela região. Seu pai era funcionário público e ele tinha ainda mais seis irmãos. Tem saúde frágil e pesquisas mais recentes afirmam que ele era portador da doença de Pott, uma espécie de tuberculose óssea.

Quando seu pai foi suspenso de seu emprego sob a acusação de irregularidade administrativa, as condições econômicas de sua família pioraram muito. Gramsci, que aos sete anos já demonstrava interesse e aptidão pelos estudos, teve que ser afastado da escola, retomando os estudos no ginásio dois anos depois. A experiência vivida na Sardenha, a partir das relações de produção estabelecidas naquela área rural, deixou marcas profundas no pensador italiano, que podem ser verificadas através de seu interesse pelas questões da política, filosofia e cultura.

A aproximação de Gramsci com o socialismo acontece através da influência de seu irmão mais velho, que de Turim, enviava jornais socialistas para ele. As suas leituras de Marx são iniciadas de forma espontânea, a partir de sua "curiosidade", ou melhor, de seu interesse, revolta e regionalismo, dadas as condições sociais a que estava submetido. Em 1911, ganhou uma bolsa de estudos e seguiu para a Universidade Estatal de Turim, grande cidade industrial, ingressando na Faculdade de Letras. Lá conheceu a classe operária. Em carta escrita durante o cárcere, à esposa Giulia confessa que:

O instinto da revolta, que quando era criança era contra os ricos porque eu não podia ir à escola, eu que havia tirado dez em todas as disciplinas nas escolas elementares, enquanto iam estudar o filho do açougueiro, do farmacêutico, do comerciante de tecidos. Essa revolta se dilatou para todos os ricos que oprimiam os camponeses da Sardenha, e eu pensava que precisava lutar pela independência nacional da região: ao mar os continentais! Quantas vezes repeti essas palavras. Depois conheci a classe operária de uma cidade industrial e compreendi o que realmente significavam as coisas de Marx que havia lido antes por curiosidade intelectual. Me apaixonei assim pela luta, pela classe operária (GRAMSCI apud NOSELLA, 2010, p. 36).

No ano de 1926, durante o regime fascista na Itália, Gramsci é preso. À época, além de deputado, era também secretário-geral do Partido Comunista Italiano. Durante seu julgamento foi proferida pelo promotor, a seguinte frase: “É preciso que este cérebro deixe de funcionar por 20 anos”. O que o fascismo não sabia era que o cárcere não seria impedimento para o funcionamento do cérebro de Gramsci. Apesar de o próprio Gramsci afirmar em carta à sua cunhada Tatiana - sua maior interlocutora durante o cárcere com a qual se correspondia com certa frequência - que antes de sua prisão, já havia produzido o suficiente para elaborar cerca de vinte volumes de quatrocentas páginas, durante sua prisão a história não foi diferente, pois, mesmo com todas as adversidades, tratou de não esmorecer e empenhou-se na atividade da escrita.

O italiano, que mesmo debilitado fisicamente – posto que desde a sua infância apresentava saúde frágil, tendo o quadro agravado durante o encarceramento – utilizou os anos de prisão para elaborar reflexões de maior profundidade. Todavia, a autorização para dispor de material necessário para a escrita só foi concedida após dois anos de prisão, no início de 1929. Tendo autorização para ter em sua cela apenas três cadernos por vez. Escreveu enquanto sua saúde permitiu, isto é, até o ano de 1935.

Se no período anterior à prisão ele escrevia sobre questões de interesse imediato a partir de sua militância política, no cárcere ele desenvolveu uma produção teórica “desinteressada”, *für ewig*, isto é, “para sempre” ou sem interesse imediato. Um dos pontos que justifica a dificuldade de interpretação deste autor está centrado no fato de que ele não publicou nenhum livro, nem no período anterior e nem no posterior ao cárcere. Durante o período em que esteve preso, escreveu 33 cadernos de capa dura, sendo quatro deles dedicado à tradução.

Gramsci não chegou a organizar seus escritos de forma sistemática. Seus textos foram organizados da seguinte forma: textos A, B e C. Os textos A são os que foram redigidos como “cadernos miscelâneos”, que depois são retomados e agrupados como textos C. Os textos B são de redação única. Os cadernos são divididos em Cadernos miscelâneos, que apresentam notas sobre temas variados e em Cadernos Especiais, que são textos escritos tardiamente, tratam de eixos temáticos ou assuntos específicos que foram retomados dos textos A e convertidos em textos C, na maior parte das vezes. Exceto a parte II do Caderno Dez e o Caderno 29, que são quase todos formados por textos B.

Após sua morte em 27/04/1937, surge a necessidade de edição, de toda a sua produção elaborada durante o cárcere do autor. Todavia, seus textos foram apresentados aos poucos e de forma fragmentada, ora por sua cunhada Tatiana, ora pelo partido comunista. A primeira edição dos Cadernos do Cárcere, conhecido como “Edição Temática”, foi editada em 1948 por Palmiro Togliatti, amigo e companheiro de luta de Gramsci. Porém, durante o primeiro grande simpósio sobre os estudos de Gramsci em 1958, em Roma, estudiosos sinalizaram a necessidade de uma nova edição de seus escritos, em que os textos fossem reproduzidos a partir da ordem em que foram escritos.

Em 1975, Valentino Guerratana, elabora a Segunda edição dos Cadernos do Cárcere, conhecida como “Edição Crítica” composta por quatro volumes, no qual os três primeiros apresentavam os 29 cadernos com cerca de duas mil e quatrocentas páginas, e o quarto volume com cerca de mil páginas.

A INTRODUÇÃO DO PENSAMENTO DE ANTONIO GRAMSCI NO DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A partir da década de oitenta do século XX, com o movimento de redemocratização do país, o debate sobre a escola pública no Brasil foi intensificado. Perspectivas socialistas de educação eram destaques nestes debates, como por exemplo, as consideradas como “reprodutivistas”, na qual a escola seria um “aparelho ideológico do estado”, tendo como função reproduzir a ideologia do grupo social dominante.

Com a intensificação do debate acerca da questão da escola pública e com maior abertura política, a partir da década de 1980, a ideia de conceber a escola apenas como um aparelho de reprodução do Estado perde sua força diante das críticas direcionadas aos limites dessa concepção. É neste período que o pensamento de Antonio Gramsci chega ao Brasil e passa a assumir papel de referencial na discussão sobre a função da escola e sua relação com o Estado.

O interesse de Gramsci pela educação e pela escola desenvolve-se no mesmo passo em que ele amplia seu estudo sobre o Estado capitalista e rompe com as teorias dominantes no movimento socialista, segundo as quais as ideias não tinham importância, sendo apenas um produto do domínio do capital (DORE, 2006, p. 332).

Gramsci faz um resgate da leitura marxista relativa ao vínculo entre estrutura (economia) e superestrutura (ideologia). Apresenta uma nova elaboração sobre este vínculo, garantindo à superestrutura um papel de extrema importância no projeto de conquista e de manutenção do poder pelo grupo social dominante. Apresenta assim, uma ampliação da dimensão da cultura e da educação no processo de luta pela hegemonia.

O pensador italiano percebe a partir das suas próprias experiências de vida, do contexto histórico italiano sob o qual está inserido e das análises do pensamento de Marx e Engels, que os grupos dominantes desenvolveram novas características no processo de convencimento das classes subalternas à submissão de seu projeto. Naquele período, Gramsci percebeu que o grupo dominante permitia e concedia aos operários algumas espécies de benefícios ou direitos, e assim criava novas mediações entre a economia e Estado. O grupo dominante ao fazer as concessões, através do convencimento, aproveita as novas relações que se estabelecem, para garantir a submissão das classes subalternizadas. Se por exemplo, no século XIX, o grupo dominante usava exclusivamente a força e a opressão para garantir a conquista e manutenção do poder, no século XX, a garantia acontecia a partir do consenso.

Nessa nova perspectiva apresentada através da relação entre estrutura e superestrutura, economia e política, a cultura e a educação ganham maior força e expressão no processo de luta pela hegemonia. A nova organização da cultura é indispensável para a formação de uma nova hegemonia política. Gramsci indica que a Igreja e a escola são as instituições mais significativas na constituição e manutenção da hegemonia. “A escola – em todos os seus níveis – e a Igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número de pessoas que as utilizam” (GRAMSCI, 2011, p.112).

Todavia, Gramsci percebe que se o grupo dominante articula a luta pela hegemonia através das instituições de cultura e educação, também os grupos subalternos devem articular-se através destas instituições. Assim, o pensamento de Gramsci é introduzido no debate sobre a educação brasileira, como uma nova possibilidade de organização das classes subalternas na conquista da hegemonia política.

No Brasil, Gramsci chegou tardiamente. Até a década de sessenta, o autor italiano era praticamente desconhecido no Brasil. As primeiras publicações acontecem em 1966 e em 1968, com a publicação de quatro dos seis volumes, extraídos da edição temática e mais uma antologia das Cartas do Cárcere. A publicação da edição completa dos Cadernos do Cárcere no Brasil, com

mais de duas mil e quinhentas páginas, acontece apenas em 1999, organizada por Carlos Nelson Coutinho e com a colaboração de Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Esta edição é uma inovação, uma edição inédita, pois além de retomar a “edição temática”, de Palmiro Togliatti, e da proposta de Gianni Francioni, retoma, sobretudo, a edição crítica de Gerratana.

OS INTELECTUAIS E A CONSTRUÇÃO DE UMA HEGEMONIA POPULAR

O curso do pensamento elaborado por Gramsci tem como finalidade a tomada de consciência dos subalternos, de uma compreensão e conhecimento de si mesmo através de uma interlocução crítica com o mundo, culminando em um processo ativo de organização, no qual os subalternos sejam capazes de ser dirigentes e protagonistas na elaboração de um projeto próprio de sociedade, as conquistas de uma hegemonia popular.

Não se trata apenas de conquistar o poder, de apoderar-se do Estado, de administrá-lo técnica e pragmaticamente melhor que a burguesia, mas de romper com a concepção de poder e de Estado capitalista, de superar a visão política como esfera separada, estranha, acima do sujeito e das relações sociais [...] de modo a operar efetivamente a passagem para uma sociedade substantivamente democrática (SEMERARO, 2006, p. 55).

Nessa construção de um novo sentido comum, Gramsci ressalta a valorização da ação educativa. O autor sinaliza que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. Isto é, a escola é a responsável pelo desenvolvimento intelectual dos educandos em seus diversos níveis. A partir da subjetividade de cada um, a escola deve possibilitar que cada indivíduo seja capaz de desenvolver o seu grau máximo de intelectualidade, possibilitando que esse indivíduo seja capaz de conduzir de maneira autônoma os caminhos que irá percorrer. Ao respeitar as subjetividades, conseqüentemente serão formados intelectuais em níveis diversos. O autor italiano ao tratar do conceito de intelectual define que,

os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dados pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e portanto, da confiança) obtida pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2014, p. 21).

A sinalização de que os intelectuais, na luta pela hegemonia, são os responsáveis pelo consenso e pela coerção (quando o consenso espontâneo desaparece), acaba por indicar a necessidade de uma nova perspectiva de intelectuais, que será apresentada por Gramsci, os intelectuais orgânicos. Se o autor já havia apresentado a existência de intelectuais comprometidos com a própria classe social, diante do papel determinante dos intelectuais na reprodução da vida social, Gramsci inova ainda mais essa perspectiva e indica a necessidade de formação de intelectuais que sejam orgânicos à classe subalternizada.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”,

já que não apenas orador puro - mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (GRAMSCI, 2014, p. 53)

Essa organicidade defendida por Gramsci salienta que o saber popular não é algo inconsistente e miserável. Mas um saber desagregado, contextualizado mediante a realidade vivida. Saber este, permeado por singularidades produzidas nas relações sociais por meio de desigualdades e posições, ora de poder ora de submissão, em uma sociedade dividida em classes. Gramsci reforça que o movimento de organização e fusão do pensamento simples do pensamento intelectual, é um dever necessário para a construção de um corpo social verdadeiramente unitário. Gramsci (2014, p. 18) afirma ainda que,

seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a mesma função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates).

Historicamente, são os intelectuais os que possuem essa função de organização cultural do projeto social que será determinado pelo grupo dominante. Essa função organizativa é própria dos intelectuais devido à capacidade dirigente e técnica. E assim, os intelectuais são colocados numa posição tão privilegiada, que acabam por distanciar-se cada vez mais das camadas populares. Gramsci (2014, p. 15) destaca que o processo histórico real de formação das múltiplas categorias de intelectuais é um processo complexo, mas duas dessas formas são as mais importantes:

- 1) Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc.
- 2) Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento dessa estrutura, encontrou - pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias - categorias intelectuais preexistentes, as quais apareceriam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. A mais típica destas categorias é a dos eclesiásticos.

Na primeira categoria de intelectuais, o autor italiano sinaliza que as relações sociais estabelecidas a partir das relações de produção, determinam a criação de novas camadas de intelectuais. São intelectuais orgânicos ao grupo social ao qual pertencem, tendo como função, além da organização de forma homogênea desse mesmo grupo social, a organização da sociedade em geral, com vistas à expansão da própria classe. Gramsci sinaliza ainda que, pode-se observar que os intelectuais “orgânicos” que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz.

Os intelectuais orgânicos, apesar da sua função de grandes organizadores e especialistas nas suas atividades profissionais – o que garante o vínculo com as relações de produção, e, por conseguinte, com o modo de produção do seu tempo – atuam também como agentes na produção cultural e educativa, como agentes de manutenção da ideologia do grupo social ao qual pertencem.

Sua consciência de classe permite a atuação intelectual em diversas áreas da sociedade, como no aparelho jurídico, na sociedade civil e na sociedade política. Toda a intervenção desses intelectuais tem sempre como objetivo a hegemonia da sua classe social.

Já os intelectuais tradicionais, são o segundo grupo apresentado por Gramsci. São os intelectuais que sobrevivem às mudanças estruturais do modo de produção dos processos históricos. A continuidade do papel exercido pelos intelectuais tradicionais perpassa as modificações sociais, políticas e econômicas do modo de produção. Mesmo que ligada ao grupo social dominante, a camada de intelectual tradicional não age em benefício exclusivo de um determinado grupo, mas a favor da sua própria categoria e de seus interesses.

Os intelectuais tradicionais com o seu “espírito de grupo” ao estabelecerem relações com o grupo social dominante, não estabelecem relações de subordinação. E tampouco estabelecem relações que visem apenas à hegemonia do grupo dominante. Pela força social e política que conquistaram – dada a continuidade histórica de sua presença nas relações sociais já estabelecidas com os grupos sociais mais importantes no processo de subjugação da classe popular – são agentes que mantém certa independência do grupo social dominante, contudo, como agentes da superestrutura, mantém o vínculo com o mundo da produção.

Desta forma, a dimensão educacional em Gramsci está para além dos muros da escola, mesmo tendo ele compreendido a escola, como uma das mais importantes instituições da superestrutura. A saber,

a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”... Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. Portanto, é possível dizer que a personalidade histórica de um filósofo individual é também dada pela relação ativa entre ele e o ambiente cultural que ele quer modificar, ambiente que reage sobre o filósofo e, obrigando-o a uma permanente autocrítica (GRAMSCI, 2011, p. 399).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antonio Gramsci era um político, que diante de todas as experiências vividas por ele desde a infância, além de buscar compreender a realidade, buscava também meios para modificá-la. O processo de elaboração deste novo senso comum indica a necessidade de formação de uma nova organização cultural, com o objetivo de conquistar a hegemonia através de um consenso, no qual as massas populares possam se identificar. O novo sentido comum não será apenas a difusão de uma ideologia de uma fração de povo identificada com o grupo social dominante, mas a conquista de um projeto elaborado a partir dos grupos subalternos, ou seja, da classe popular. Seria a eliminação das relações sociais de subalternidade.

A conquista dessa hegemonia necessita então, de uma nova organização cultural, na qual os dirigidos tenham condições de serem dirigentes do seu próprio caminho. Gramsci não propõe uma inversão de papéis, no qual o grupo dominante passe a dominado e os subalternos passem a ser os opressores. Mas que os grupos subalternizados, através de uma elevação cultural, adquirida a partir de uma educação intelectual e moral, tenham condições de tornarem-se dirigentes.

A educação para o autor italiano não pode ser concebida sem o entrelaçamento com a dimensão cultural, social e política. A educação, como parte constituinte das relações sociais na formação de um processo histórico, é também uma relação dialética. Apesar de considerar que toda relação de hegemonia é também uma relação pedagógica, Gramsci, já definiu o papel da superestrutura na luta pela hegemonia e já definiu também, a importância da escola nessa questão.

REFERÊNCIAS

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, S.P. v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

GRAMSCI, Antonio. **Introdução ao estudo da filosofia**: a filosofia de Benedetto Croce. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. Cadernos do Cárcere, v. 1.

_____. **Os intelectuais**: o princípio educativo Jornalismo. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. Cadernos do Cárcere, v. 2.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida, S.P: Ideias e Letras, 2006.

A FERTILIDADE DA PRODUÇÃO DE VÍDEOS EM SALA DE AULA COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO PROCESSO ALFABETIZADOR

Bernadete Collares Barroso Bento

O presente texto pretende discutir a realização de vídeos com o celular como uma possibilidade de contribuir para a prática alfabetizadora. Ela é o resultado da reflexão sobre algumas de minhas práticas em salas de aula nos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Maricá, região metropolitana do Rio de Janeiro.

A realização de vídeos com as crianças não aconteceu por acaso, vem como resultado de uma longa trajetória, de toda uma história que me leva a estar hoje diante de crianças das classes populares, provocando descobertas e o melhor, descobrindo muitas coisas com elas. Mas para chegar a esta conclusão precisei voltar no tempo até chegar ao ponto que em me tornei professora aos cinquenta e quatro anos de idade.

Descobrir-me professora tão tardiamente foi algo surpreendente para mim. Ainda hoje me pego tentando compreender como isso aconteceu, busco explicações nos recantos de minhas memórias. Em minha juventude achei que o jornalismo daria conta da minha inquietação sobre as desigualdades sociais. Trabalhar a partir desta perspectiva era uma questão ideológica desenvolvida no Colégio Pedro II, onde cursei o antigo ginásio e ensino médio. Ali encontrei professores que me ajudaram a pensar, a confrontar ideias e assim ir desenvolvendo opiniões novas sobre o mundo a minha volta.

Assim cheguei à faculdade de Comunicação Social, e a vida correu rápida acumulando as experiências como jornalista e mãe de três filhos. Mas sempre envolvida com projetos sociais. O incômodo com as desigualdades sociais me levou a trabalhar com crianças de risco social como voluntária e daí surge a necessidade de estudar mais sobre a infância. O curso de Pedagogia me parecia um bom caminho, e devo ressaltar que o encantamento foi muito grande durante todo o curso. E assim, cheguei às salas de aula da rede municipal de Maricá.

Por isso afirmei antes que não foi por acaso que proponho a realização de vídeos com as crianças em sala de aula, isso tem relação direta com a minha história de vida como jornalista.

Os caminhos encontrados para responder a necessidade de fundamentação teórica sobre minha prática começaram a ser traçados no Curso de Pós-graduação *Lato sensu*. Alfabetização de Crianças das Classes Populares, da Universidade Federal Fluminense, no qual apresentei a monografia intitulada Educação e Comunicação na prática alfabetizadora: um relato de experiência. A pesquisa teve como foco uma reflexão sobre a produção de vídeos, por mim realizada, com uma turma de crianças de 2º e 4º anos do ensino fundamental. Em diálogo com autores tais como: Paulo Freire, Valter Filé e Jesus Barbero os estudos me permitiram perceber que o uso das tecnologias no cotidiano escolar, favorece a criação de novos caminhos para uma abordagem da leitura e da escrita como forma de ler e escrever mundo e seus contextos. Utilizando meios e modos mais condizentes com os interesses das crianças, como é o caso dos artefatos midiáticos, a produção do vídeo se transformou numa ferramenta potente de estímulo à criação de textos através da criação de roteiros, perguntas para entrevistas dentre outros.

Chego ao Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Uerj – (PPGEDU/FFPUerj), e continuo a ser provocada por minha orientadora, Mairce Araújo, a me descobrir dentro de minha pesquisa, reafirmando em mim a pesquisa narrativa e autobiográfica como uma importante metodologia.

A Pesquisa Narrativa é o relato de experiências pessoais que trazem a singularidade de quem está narrando, possibilitando muitas possibilidades interpretativas de quem está lendo, especialmente porque gera uma empatia que pode remeter a outras situações semelhantes, vividas pelo

leitor. Desta maneira um texto narrativo abre muitas possibilidades, se torna vivo em qualquer tempo ou espaço porque ele é resignificado o tempo todo, até mesmo pelo próprio narrador, uma vez que o texto narrativo é composto de dimensões emocionais e sociais.

Talvez esta prática desconstrua alguns paradigmas como o de que a Universidade é o *locus* de construção de conhecimento, e isso gere desconforto, mas se olharmos de um outro ângulo poderemos perceber que a produção de conhecimento não está circunscrita a lugares determinados, ela se dá na articulação dos sujeitos com seus espaços/tempo.

Questionando concepções de formação docente que apontam a universidade como lugar privilegiado de produção de conhecimento e, portanto, de proposições acerca da formação “do outro”, temos buscado em nossas pesquisas (MORAIS; ARAÚJO; PRADO, 2012) construir um diálogo com a escola, nos recusando a reconhecê-la apenas como locus de aplicação de projetos pensados sobre ela, para ela. As vozes da escola anunciam formas outras de pensar e viver a formação continuada e nos convidam a tecer com ela o que Canário (2005) tem chamado de formação centrada na escola (ARAÚJO; MORAES, 2017).

Ao refletir sobre a prática vou me descobrindo uma professora pesquisadora, protagonista da minha própria formação e reconhecendo a escola como um potente espaço de produção de conhecimento. E ao trazer minhas histórias para a universidade participo do diálogo ativo entre estas duas instituições, o que considero fundamental para o meu crescimento profissional.

Cheia de questões que emergem ao longo de minha trajetória de articulação entre os campos da Educação e da Comunicação, busco na pesquisa um movimento de ampliação e aprofundamento na discussão sobre a fertilidade da produção de vídeos em sala de aula com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, como processo alfabetizador.

Até que ponto a produção de vídeo com as crianças favorece a construção da “palavramundo” discutida por Freire? Que conhecimentos vão sendo mobilizados quando as crianças são desafiadas a produzir vídeos em sala de aula? Que conhecimentos prévios se tornam visíveis no processo de produção de vídeos na sala de aula? A produção de vídeo em sala de aula com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental pode se constituir como mediadora de reflexões sobre os contextos socioculturais? A elaboração de vídeo em sala de aula pode ser favorecedora da construção de relações autorais das crianças no campo da produção do conhecimento?

Para investigar questões como estas, tenho realizado minhas interlocuções com Jesús Martín-Barbero, referência na discussão sobre comunicação, cultura e escolas da América Latina, bem como com Paulo Freire, referência para quem discute a alfabetização das classes populares.

Não se pode negar que estamos diante do desafio de uma mudança no modelo de escola, em que sempre predominou a relação linear do conhecimento para uma nova prática que se realiza em redes, conectadas ao mundo. Uma prática que torne a escola capaz de trabalhar com as crianças não só como usar os meios, mas, principalmente compreender o significado cultural e político deste uso. Simplesmente oferecer altas tecnologias não significa que elas serão bem utilizadas, pode ser que sirvam apenas como ferramentas para modelos educacionais tradicionais, como uma lousa digital, por exemplo, que seja utilizado para abrir um conteúdo que precise ser copiado para o caderno. O protagonismo das crianças precisa ser contemplado no uso destes artefatos, do contrário nem poderão ser designadas como tecnologias, na medida em que falar em novas tecnologias implica em mudança de processos.

Precisamos pensar o quanto é grave a ausência desses recursos nas escolas, o quanto pode aumentar ainda mais a defasagem de aprendizagem dos alunos de classes populares, se tornam mais um fator de exclusão social.

Percebemos que muitas vezes a utilização dessas tecnologias na escola, ainda são pensadas para um uso puramente recreativo. O que implica na interdição dos novos equipamentos nas salas

de aula. Porém, Barbero alerta: “A atitude defensiva da escola e do sistema educativo está levando-os a desconhecer ou disfarçar que o problema de fundo está no desafio que lhe coloca um ecossistema comunicativo no qual o que emerge é outra cultura, outro modo de ver e de ler, de pensar e aprender” (BARBERO, 2000, p. 96).

Um mergulho em minha prática cotidiana ajuda a pensar sobre essa escola em movimento. Reconheço assim que a situação na escola não é das mais propícias para o uso das tecnologias. As dificuldades existem, desde as estruturais, do ponto de vista físico (falta de computadores, de rede, de filmadoras etc), até as ligadas às concepções curriculares (organização disciplinar da escolar, os tempos de aula etc) e são quase impeditivas de desenvolvimento de projetos pedagógicos que rompem essas barreiras e fortaleçam outras formas de pensar/produzir conhecimento.

No entanto, enfrentando tais desafios, como tanto outros/as professores/as, senti-me motivada a produzir vídeos com crianças dos primeiros anos iniciais em minha sala de aula. Experiência que possibilitou, tanto a mim, quanto às crianças, sairmos da condição de meras “consumidoras de meios para usuárias e criadoras dos mesmos” como disse Alves (2000, p. 35).

Ao iniciar minhas experiências docentes com crianças dos anos iniciais tinha consciência de que precisava romper com práticas e concepções ainda hegemônicas, vividas em meu processo de escolaridade. Percebia também o desinteresse das crianças diante de uma forma tradicional de ensino apoiada na explicação e no “fazer o dever”. As dificuldades são reais, continuo a enfrentar isso todos os dias. Não foi tão fácil quanto pensava, achei, a princípio, que tinha a receita, e demorei a perceber que eu também precisava aprender. Na primeira vez que vi seus olhos brilharem diante de uma situação nova e mais criativa, não tive dúvida que este seria o caminho. Mas entre saber e fazer existe uma distância muito grande.

Não posso dizer, contudo, que o uso do vídeo provocou uma transformação significativa em minha prática, o que muitas vezes é um dilema para mim, pois os momentos de trabalho duro e rotineiro, de pouca criatividade, de tédio para as crianças, principalmente, permanecem presente no dia a dia. Mesmo defendendo o vídeo como uma linguagem audiovisual com suas peculiaridades, por exemplo, me pego ainda reduzindo suas possibilidades ao atrelar tais experiências como ferramenta para desenvolver a linguagem escrita.

UMA DAS HISTÓRIAS DE SALA DE AULA - CABELO CRESPO

A ideia deste vídeo começou com uma criança chorando:

- “Tia, quero ir pra casa, e nunca mais quero voltar nessa escola!”

A afirmativa me pegou de surpresa no momento em que a turma voltava da aula de Educação Física. Já tinha percebido que Estefany, 9 anos, não tinha uma boa relação com seu cabelo. Negra, com cabelo crespo, a menina sentia vergonha porque já tinha passado por uma situação constrangedora em uma série anterior, quando seu prendedor arrebitou e ela ficou com o cabelo solto, sofrendo forte discriminação por parte dos colegas. Daí por diante, segundo ela, nunca mais iria ficar com seu cabelo solto novamente. Uma decisão difícil de ser cumprida, uma vez que os imprevistos poderiam voltar a acontecer. E foi isso mesmo que ocorreu, depois da aula de Educação Física, a aluna ficou com o cabelo bem despenteado e começou a chorar.

Um dia eu fui para a escola de cabelo solto e o meu cabelo subiu todinho, ficou muito grande e todo mundo ficou rindo de mim. Aí a tia ligou para minha mãe e eu fui embora. E durante muito tempo eu fiquei indo para a escola de cabelo preso. Isso foi no primeiro ano, aí depois de muito tempo eu fui para o segundo e depois para o terceiro. Agora aconteceu de novo, eu não quero mais voltar nessa sala, nunca mais! (depoimento oral de Estefany)

Fizemos uma roda de conversa para falarmos os sentimentos da Estéfany, tentei sensibilizá-los. Fomos todos para casa com aquela questão mal resolvida, e voltei no dia seguinte com uma vasta

pesquisa sobre cabelos crespos para compartilhar com a Estefany e a turma, o que poderíamos ter feito juntos caso a escola disponibilizasse o *wi-fi* para as professoras. A partir desta pesquisa descobri o livro *Cabelo com “jeito diferente”*, de Lúcia Fidalgo, além do curta metragem *O preconceito cega*, de Patrick Thouin, disponibilizado no Youtube, e começamos a realizar um trabalho com a turma de valorização do cabelo crespo envolvendo também as famílias, e assim surgiram sugestões de vídeos com adolescentes e crianças, *youtubers*, relatando como cuidam e gostam de seus cabelos crespos, ensinando a fazer lindos penteados, falando sobre os produtos que valorizam os cachos e como lidar com isso de forma natural. O tempo foi passando e nossas atividades em aula giravam sempre em torno deste tema, elaboramos textos, fizemos um dia da beleza, enfim, conversamos bastante sobre as diversas opiniões e as crianças puderam colocar livremente seus preconceitos, sendo ouvidas e convidadas a refletir sobre isso. E para concluir as atividades sobre o racismo, mais uma vez propus que as crianças produzissem pequenos vídeos, em forma de entrevista com os próprios colegas e tiveram a iniciativa de convidar professores e funcionários negros da escola. Uma das professoras foi a Ruttyê Abreu, que chamava a atenção das crianças porque era branca, mas com o cabelo crespo.

As entrevistas eram produzidas em grupo, constituídos por crianças de diferentes níveis de escrita, assim elas se ajudavam. As que já sabiam escrever estimulavam o que para algumas era tarefa ainda difícil. Mas o entusiasmo em participar do vídeo fazia com que elas enfrentassem suas dificuldades, adquirindo maior confiança nesse processo. E depois de muito trabalho saiu o roteiro do que seria uma entrevista.

Importante ressaltar este aspecto colaborativo dos trabalhos com vídeo. Tiveram que negociar sobre quem faria as perguntas, quem iria filmar, quem iria convidar a professora Ruttyê, enfim, tinham que respeitar as decisões do grupo e na hora da filmagem, ainda precisariam ficar em silêncio para não atrapalhar. Assim, a elaboração de acordos e regras é parte implícita do processo. E para minha surpresa, no momento em que eu falava – Atenção, gravando!, o silêncio se fazia sem que eu precisasse fazer nada. São momentos mágicos onde somos realmente um grupo.

Raquel foi a entrevistadora, com sua folha na mão se preocupava em seguir o que elaboraram juntos, sob o olhar atento dos colegas:

Raquel – *Sua mãe é negra?*

Prof Ruttyê – *Não, minha mãe é branca.*

Raquel – *Seu cabelo é liso ou crespo?*

Professora Ruttyê – *Crespo.*

Raquel – *Você já sofreu bullying porque você é branca?*

Professora Ruttyê – *Porque eu sou branca? Não, já sofri racismo porque tenho cabelo crespo.*

Raquel – *Você é racista?*

Prof Ruttyê – *Não*

Raquel – *Seu pai é negro?*

Professora Ruttyê – *Meu pai é negro.*

Raquel – *Alguém já falou mal de você por causa do seu cabelo crespo?*

Professora Ruttyê – *Sim, quando eu era menor meu cabelo era muito cheio, cheio. Eu não sabia cuidar do meu cabelo. Eu queria alisar ele, e eu queria soltar o meu cabelo, as crianças soltavam, todo mundo ia para a escola de cabelo solto, eu queria ir de cabelo solto também. E ele ficava muito cheio porque eu tenho muito cabelo.*

Raquel – *Você já sofreu bullying?*

Professora Ruttyê – *Já sofri bullying por causa do cabelo, na escola, no terceiro ano, na idade que vocês estão. As pessoas gostam de falar de quem é diferente né.*

Assim, a partir da elaboração desses vídeos realizados com o celular da professora, as crianças vão explorando novas possibilidades na escola, vão se colocando como protagonistas de suas próprias histórias, descobrindo sentido na troca de experiências e no debate de ideias. O enfren-

tamento da situação contribuiu para que a Estefany chegasse um dia à escola com seu cabelo solto, bem penteado, com uma linda tiara, sem ter vergonha e sem sofrer assédio dos colegas, que acharam bacana a novidade. Ela ganhou o respeito de todos e virou referência para seus colegas.

-“Tia, descobri que meu cabelo solto fica parecendo uma coroa, e agora eu me sinto uma rainha!”

A criança assumiu para si uma das afirmações ouvidas na internet de uma *youtuber*.

A entrevista se consolidou como uma continuidade de nossas rodas de conversa, oportunidades de novos diálogos, de novas experiências. As muitas palavras vão se tornando uma voz coletiva. Como nos diz Barbero (2014, p. 33) dialogar é arriscar uma palavra ao encontro não de uma ressonância, de um eco de si mesma, mas sim de outras palavras, da resposta de um outro. Através da entrevista tudo o que já tinha sido dito em sala, os vídeos que assistimos, os textos que lemos faz muito mais sentido, ganha um aspecto mais humano, mais real.

Dessa forma, as palavras pronunciadas se tornavam também palavras escritas, e ao escrever surgem as dúvidas ortográficas, - “Tia como se escreve crespo mesmo?” perguntava Marcela enquanto elaborava as perguntas para a entrevista sobre cabelos crespos. Dúvidas que iam sendo esclarecidas pela professora ou por outra criança do grupo, naturalmente, sem rigidez. Palavras encarnadas, como diria Freire, que possibilita ao sujeito expressar-se, criar e recriar.

Quando a situação emerge do cotidiano tem uma potência muito maior do que tratamos sobre este tema porque era mês da consciência negra, por exemplo. Ou porque ele estava nos conteúdos mínimos do trimestre. O tema surge a partir de uma situação real do cotidiano, que teve espaço para se expandir e se transformar em escuta atenta para todos. Uma questão que a princípio poderia ser tratada como disciplinar, encerrada ali mesmo com medidas punitivas ou até ser encaminhada para a Orientação Educacional, tomando dimensões punitivas ainda maiores, se transforma numa oportunidade para a construção do pensamento crítico e para a elaboração de ideias novas.

Escutar a criança em sala de aula é trazer sentido para a própria aula, é também oportunizar o conhecimento uns aos outros, deixando fluir nossos sentimentos, nossas opiniões, que também vão sendo construídos com essa prática. Para Cecília Warschauer (1993) a escola é um mundo de contrastes, habitado por outras histórias além da documentada, saberes que são trazidos de outros ambientes, que pertencem às histórias de vida dos sujeitos presentes, num cruzamento que constrói e reconstrói os sujeitos diariamente.

Registrar o não-documentado passa a ser de grande interesse para a compreensão da complexidade da escola. Da mesma forma, uma única sala de aula também é um mundo complexo, cheio de contrastes. Penetrar em seu interior, registrando sua(s) história(s) é também caminhar no sentido de um aprofundamento da compreensão das relações ali estabelecidas entre seus habitantes e o conhecimento. A organização de seus espaços e tempos obedece a uma certa lógica, que corresponde ao compromisso que se estabelece ali com o conhecimento (WARSCHAUER, 1993, p. 31).

A elaboração dos vídeos nos proporcionou uma ressignificação e percepção do processo ensino/aprendizagem, criando condições favoráveis a construção do conhecimento, buscando formar “pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido de risco, curiosas, indagadoras” (FREIRE, 2000, p. 100). Sendo importante ressaltar que esse processo de mediação não se dá entre os educandos e o conhecimento, mas implica em ensinar/aprender/ensinar, onde todos aprendem mediados pelo mundo. Para Paulo Freire a leitura de mundo é a dimensão política da educação. Portanto possibilitar situações onde as crianças se expressem é trabalhar esta dimensão política, sua formação cidadã. É possibilitar uma educação para além da codificação e decodificação, onde a criança deixa de ser objeto para se transformar em sujeito.

Desta forma a professora se torna uma mediadora no processo, e isso não é possível quando pensamos numa educação que privilegia a transmissão de conhecimento em detrimento da capacidade investigadora das crianças. Deixando de fora “possibilidades de conhecer de diferentes grupos sociais que beberam em outras tradições, desprezando suas formas de aprender, colocando à margem outros conhecimentos e outros processos cognitivos” (PEREZ, 2009, p. 114). Pensar nestas outras possibilidades é considerar que existem outras formas de compreensão e percepção.

Portanto, penso que a escola precisa se colocar neste novo espaço/tempo de forma a demonstrar que tem um papel fundamental na formação do olhar crítico sobre tantos saberes circulantes nesta diversidade de ambientes em que as crianças circulam, assumindo, assim, seu papel mediador destes conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. A formação da professora e o uso de multimeios como direito. In: FILÉ (Org.). **Batuques, fragmentações e fluxos**: zapeando pela linguagem audiovisual escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ARAÚJO, Mairce da Silva. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, Mairce. MORAES, Jaqueline. A memória que nos contam: narrativas orais e escritas como dispositivo de formação docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 8, n. 24, 2017. <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/530/495>. Acesso em: 03 ago. 2018.

BARBERO, Jesús Martín. **A Comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 18, p. 51-61, sep. 2000. ISSN 2316-9125. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/36920/39642>>. Acesso em: 30 jan. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i18p51-61>.

_____. **Dos meios à mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2015

FILÉ, Valter (Org.). **Batuques, fragmentações e fluxos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Comunicação ou Extensão?** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo, Olho D'Água, 1995.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Cortez, 1992.

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

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

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

_____; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PÉREZ, C. ALVES, L. P. **Crianças, mídias e diálogos.** Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

O TRABALHO DOMÉSTICO INFANTIL A PARTIR DOS RECORTES DE JORNAIS DO ANTIGO JUÍZO PRIVATIVO DE MENORES (1924) E DO CÓDIGO DE MENORES (1927): UMA PESQUISA EM CONSTRUÇÃO

Bruna Bottino da Silva

INTRODUÇÃO

O século XX dava seus primeiros sinais, quando Lopes Trovão, em 1902; João Chaves, em 1912; Alcindo Guanabara, em 1906 e 1917 plasmaram esforços objetivando compor a elaboração de um ordenamento jurídico com relação ao Direito da Criança. As propostas elaboradas por esses legisladores constituíram-se como as primeiras contribuições em direção à configuração de uma legislação destinada à criança. Embora relegadas ao arquivamento pelas comissões legislativas da Câmara de Deputados e do Senado, a que foram submetidas, as ideias permaneceram no cerne das discussões e debates organizados nos meios acadêmicos e científicos das décadas de 1910 e 1920 (CÂMARA, 2014, p. 1).

No final do século XIX e início do século XX era possível observar algumas iniciativas voltadas para a assistência e proteção da infância na cidade do Rio de Janeiro, por parte de intelectuais do campo médico e jurídico, que viam na infância um caminho para auxiliar no processo de modernização do país (SANGLARD apud CAMARA; FREITAS, 2015, p. 1). Como também “desenvolveu-se o entendimento da prioridade moral e social da vida de uma criança” (ZELIZER 1994 apud VEIGA, 2016, p. 280). Dentre as iniciativas podemos destacar alguns intelectuais e a criação de instituições como: Arthur Moncorvo Filho com o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899) e o Departamento da Criança; Ataulpho de Paiva com a Fundação Ataulpho de Paiva (1900) e José Candido de Mello Mattos e o Primeiro Juízo Privativo de Menores (1924).

Este trabalho é parte constitutiva da dissertação de mestrado em andamento que tem como objeto o trabalho doméstico infantil a partir dos catorze álbuns de recortes de jornais do Antigo Juízo Privativo de Menores e do Código de Menores de 1927, na cidade do Rio de Janeiro.

Ao se trabalhar com fontes como entrevistas, reportagens e imagens, devemos tomar cuidado para não as ver nem tomá-las como verdades absolutas, pois como nos ajuda a pensar Le Goff (2003), todo documento é uma construção do indivíduo que o produziu, traz nele seus princípios e visões. Tal pensamento nos ajuda também a pensar quanto a apropriação, absorção e seleção de informações, o que é importante para mim pode não ser importante para o outro, e é essa discordância que nos faz levantar questões sobre determinado tema ou assunto. “Os documentos e os testemunhos ‘só falam quando sabemos interrogá-los...; toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a investigação já tenha uma direção” (LE GOFF, 2001, p. 27).

Com o objetivo de apresentar o objeto em questão, este trabalho irá se organizar em três tópicos, que auxiliarão no entendimento das medidas empreendidas em torno do trabalho doméstico infantil no período estudado. O trabalho doméstico infantil no cenário internacional: onde apresentaremos os movimentos e as discussões que se organizaram no final do século XIX e início do século XX relacionados ao trabalho infantil no mundo e a criação de leis e decretos. O trabalho doméstico infantil e sua regulamentação no cenário brasileiro: onde apresentaremos as primeiras tentativas de iniciativas voltadas à regulamentação do trabalho infantil no Brasil. E o último tópico, o Juízo Privativo de Menores e o Código de Menores de 1927: onde apresentaremos o Juízo Privativo de Menores “[...]órgão centralizador na elaboração de iniciativas de intervenção, controle disciplinar e normalizador dos assuntos atinentes à infância” (CÂMARA, 2014, p. 5), e o Código de

Menores de 1927 (BRASIL, 1928), primeiro código brasileiro direcionado à assistência e proteção à infância e apresentaremos o trabalho realizado até o momento com as fontes, os álbuns de recortes de jornais do Juízo Privativo de Menores.

O TRABALHO DOMÉSTICO INFANTIL NO CENÁRIO INTERNACIONAL

Durante muito tempo o trabalho infantil foi visto entre as camadas pobres não só como “indispensável, pois muitas famílias dependiam financeiramente do trabalho de todos os seus membros para sobreviver, [...] como também foi uma prática comum e pouco contestada” (VEIGA, 2016, p. 278 – 279). No final do século XIX o trabalho infantil passou a entrar em debate no cenário nacional e internacional, ao mesmo tempo em que o valor econômico das crianças passou a ser substituído por um valor afetivo. Tal processo é definido por Zelier (1994), como ‘sacralização da infância’ (ZELIER 1994 apud VEIGA, 2016, p. 279), a criança passa também a ser objeto de muitos investimentos: afetivo, econômico, educativo e existencial (PERROT 1991, p. 146 apud VEIGA, 2016, p. 279).

Com isso a partir do final do século XIX e início do século XX, podemos observar algumas conferências e decretos voltados para a regulamentação do trabalho infantil. No período de 15 a 29 de maio de 1890, ocorreu a Conferência Internacional de Berlim, que reuniu 13 países (Alemanha, Áustria-Hungria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Grã-Bretanha, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal, Suécia-Noruega, Suíça), interessados na regulamentação e de melhores condições de trabalho da classe trabalhadora, organizada em cinco temas: trabalho nas minas, trabalho aos domingos, trabalho infantil, trabalho de jovens, trabalho de mulheres; e quatro comissões. A terceira comissão, “presidida por Jules Simon (ex primeiro Ministro da França, seu mandato foi de 1876-1877), reuniu os temas do trabalho de crianças, jovens e mulheres”. Sobre o trabalho infantil, “foram discutidos os limites de idade e jornada de trabalho, articulados à tradição de escolarização dos países, o que gerou polêmicas” em relação a idade de inserção das crianças no mundo do trabalho (VEIGA, 2016, p. 283 - 284) vejamos:

[...] os delegados da Suíça e da Alemanha propuseram o limite de 14 anos, tendo em vista a regulamentação da obrigatoriedade de frequência escolar em vigor nos seus países; já a Itália, defendeu a idade de 10 anos, argumentando que crianças do Sul amadurecem precocemente em virtude da influência do clima e da geografia (Conférence..., 1890, p. 54 apud VEIGA, 2016, p. 283 - 284). Contudo, não há dúvida de que, para essa discussão, esteve em questão, além do nível tecnológico da indústria e do tipo de maquinaria, o conhecimento demandado para crianças e adolescentes e a experiência com escolarização. Por isso, no caso de países como Itália, Portugal e Espanha, a insuficiência escolar e o baixo nível tecnológico das indústrias comportava o trabalho de crianças de pouca idade (VEIGA, 2016, p. 283 - 284).

Em relação à jornada de trabalho, houve consenso quanto à proibição do trabalho noturno e à aprovação do descanso semanal. No que diz respeito às horas de trabalho, as opiniões variaram entre 6 e 12 horas, e em 29/03/1890, foi definido o regulamento final da conferência, onde relacionado ao trabalho infantil foi destacado (VEIGA, 2016, p. 285):

III - Regulamento do trabalho infantil

É desejável:

- 1º Que as crianças de ambos os sexos, não tendo atingido certa idade, sejam excluídas de trabalho em estabelecimentos industriais;
- 2º Que a idade limite seja fixada em 12 anos, com exceção dos países mediterrâneos, cujo limite é de 10 anos;
- 3º Que estes limites sejam os mesmos para qualquer estabelecimento industrial sem nenhuma diferença;

- 4º 'Que as crianças já tenham concluído o requisito da instrução primária';
- 5º Que as crianças abaixo de 14 anos não trabalhem nem à noite e nem aos domingos;
- 6º Que o trabalho real não exceda 6 horas, com pausa de meia hora de descanso pelo menos;
- 7º Que as crianças sejam excluídas de ocupações insalubres e perigosas ou então sejam admitidas sob certas condições de proteção (Conferência..., 1890, p. 127, apud VEIGA, 2016, p. 285 - 286).

Em 1919, após a Primeira Guerra Mundial, ocorria em Paris a Conferência da Paz, onde decidiu-se pela organização de uma Comissão de Legislação Internacional do Trabalho, para novamente discutir sobre a regulamentação uniforme das condições de trabalho, em 24 de março de 1919, foi aprovado o projeto de criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), como parte do Tratado de Versalhes (VEIGA, 2016).

Dentre as muitas convenções da OIT, podemos destacar alguns pontos relacionados a regulamentação do trabalho infantil, onde podemos observar pontos relacionados ao trabalho doméstico infantil, na sua 24ª convecção em 1927 é estabelecido o seguro-enfermidade para os aprendizes na indústria, no comércio e no serviço doméstico; na 38ª convecção em 1933, estabeleceu-se seguro invalidez para trabalhadores e menores empregados na indústria, comércio, serviço doméstico, trabalho a domicílio; na 39ª também em 1933, estabeleceu-se o seguro morte para trabalhadores e menores empregados na indústria, comércio, serviço doméstico e trabalho a domicílio (SÜSSEKIND 1994 apud VEIGA, 2016, p. 286).

Após a leitura e análise das conferências e documentos acima, podemos observar que no cenário internacional o trabalho infantil, já era um ponto de grandes discussões desde 1890 com a Conferência de Berlim, onde foram estabelecidos alguns critérios para o trabalho infantil e sobre suas formas de trabalhos, condições, horário de trabalho, idade mínima, onde alguns aspectos foram estabelecidos em consenso, e outros que entraram em divergências, onde foram estabelecidas condições específicas para alguns países.

O TRABALHO DOMÉSTICO INFANTIL E SUA REGULAMENTAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO

Em meio às questões internacionais relacionadas ao trabalho infantil na Conferência de Berlim, é possível observar no Brasil, movimentos e preocupações similares (VEIGA, 2016). Um dos primeiros movimentos foi o decreto 1.313 de 17/01/1891, que “apesar de não ter sido aplicado, pode ser considerado como a primeira intenção de regulamentar de modo mais sistemático a jornada de trabalho e o limite de idade para o trabalho infantil” (VEIGA, 2016, p. 291):

Nele estão prescritas, em linhas gerais, normas para crianças empregadas nas fábricas do Rio de Janeiro: limite de idade de 12 anos, exceto no caso de aprendizes; jornada de 7 horas com pausa; proibição de trabalho noturno e aos domingos; proibição de trabalho que expusesse a criança a risco de vida; fiscalização sanitária nos estabelecimentos. Nada consta sobre escolarização, mas é importante destacar que a obrigatoriedade escolar no Rio de Janeiro foi fixada meses depois pela Constituição Estadual de 29/06/1891 (RIO DE JANEIRO, 1891 apud VEIGA, 2016, p. 291).

No Rio de Janeiro após o Decreto nº 1.313 de 1891, não sancionado, podemos destacar também o 'Projeto do Código de Trabalho', apresentado pelo deputado Maurício Lacerda, que tinha como objetivo se tornar um código nacional. Dentre as medidas apresentadas, destacava-se as seguintes relacionadas ao trabalho infantil (VEIGA, 2016, p. 293):

[...] menor de 16 anos fosse considerado maior de idade para efeitos trabalhistas; proibição do trabalho de menores de 10 anos; exigência de apresentação de atestado médico e autorização dos responsáveis para contratação de crianças entre 10 e 15 anos; jornada de seis horas; proibição de trabalho noturno, comprovação de frequência na escola primária.

Porém o projeto não saiu do papel. Foi somente em 12/10/1927 com o Decreto nº 17.943 A (BRASIL, 1927), conhecido como *Código de Menores*, do Juiz de Menores José Candido de Albuquerque Melo Mattos que o trabalho de infantil foi regulamentado nacionalmente.

O JUÍZO PRIVATIVO DE MENORES E O CÓDIGO DE MENORES DE 1927

O Código de Menores (BRASIL, 1928) foi o primeiro código brasileiro direcionado à assistência e proteção à infância No Brasil. Elaborado pelo professor e jurista José Candido de Albuquerque Mello Mattos, primeiro juiz de menores do Brasil e da América Latina, foi promulgado no dia 12 de outubro de 1927. Para além de um ordenamento destinado a criação de medidas, “o Código de Menores confirmava a premência de se criarem aparatos capazes de conferir materialidade aos novos encaminhamentos legais que vigoravam com a lei” (CÂMARA, 2010, p. 292). Os aspectos gerais do projeto referiam-se à guarda, tutela, vigilância, educação, preservação e reforma dos menores de 18 anos considerados abandonados e delinquentes. O Código de Menores substanciava um programa de intervenção, alicerçado nas ações implementadas pelo primeiro Juízo de Direito Privativo de Menores e por instituições complementares (CÂMARA, 2014, p. 5). O Juízo Privativo de Menores foi criado no dia 2 de fevereiro de 1924, no Rio de Janeiro, com o objetivo de:

[...] promover a intervenção no social através de um esforço, não só, em demarcar a infância como território de sua competência, mas também como forma de normalizar as relações sociais por intermédio de medidas protetoras, preservativas e regeneradoras. Deste modo foi organizado como órgão centralizador na elaboração iniciativas de intervenção, controle disciplinar e normalizador dos assuntos atinentes à infância” (CÂMARA, 2014, p. 5).

A partir da leitura e análise do documento é possível observar alguns aspectos relacionados a regulamentação do trabalho infantil. Segundo o Código de Menores em seu capítulo IX “Do Trabalho de Menores”, nos seus art. 101 e 102, podemos identificar que era:

Proibido em todo território da República o trabalho de menores de 12 annos. Igualmente não se póde ocupar a maiores dessa idade que contem menos de 14 annos, e que não tenham completado sua instrucção primaria. Todavia, a autoridade competente poderá autorizar o trabalho destes, quando considere indispensável para a subsistência dos mesmos ou de seus paes ou irmãos, comtanto que recebam a instrucção escolar, que lhes seja possível (Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1927, p. 491).

Em outros artigos do documento podemos observar ordenamentos direcionados mais especificamente ao trabalho doméstico como no art. 140 do capítulo XI “De vários crimes e contravenções” destinado aos pais ou tutores dos menores:

Fatigar physica ou intelectualmente com excesso de trabalho, por espirito de lucro, ou por egoísmo, ou por deshumanidade, menor de 18annos, que lhe esteja subordinado como empregado, operário, aprendiz, domestico, alumno ou pensionista, de maneira que a saúde do fatigado seja affectada ou gravemente

comprometida. Pena de prisão celular de três meses a um ano (Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1927, p. 498).

Paralelamente a análise do Código de Menores de 1927, podemos analisar através das reportagens presentes nos catorze álbuns de recortes de jornais do antigo Juízo privativo de Menores, matérias relacionadas ao trabalho infantil, a “situação da infância pobre na cidade, os debates e os embates intelectuais acerca do tema, as iniciativas adotadas pelo juízo em ‘prol da infância’ delinquente, abandonada e pobre, as instituições criadas, as entrevistas com o juiz” (CÂMARA, 2014, p. 3).

A partir da análise desses álbuns de recortes de jornais, disponíveis na Biblioteca Nacional, porém trabalhado neste trabalho, a partir da organização feita pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI) coordenado pela professora doutora Sônia Câmara, no qual faço parte. Podemos observar que os álbuns possuem um total de “2.076 recortes distribuídos por cerca de vinte órgãos de imprensa” (CÂMARA, 2014, p. 2). Para sua melhor organização os álbuns foram numerados de 1 a 14 de acordo com o período de abrangência das reportagens contidas neles, como podemos ver no quadro abaixo:

| ÁLBUM | PERIODICIDADE DAS REPORTAGENS |
|-------|-------------------------------|
| 1 | 08/1922 - 03/1925 |
| 2 | 05/1925 - 03/1926 |
| 3 | 03/1926 - 03/1927 |
| 4 | 04/1926 - 10/1951 |
| 5 | 03/1927 - 12/1927 |
| 6 | 12/1927 - 03/1928 |
| 7 | 01/1928 - 06/1929 |
| 8 | 03/1928 - 05/1928 |
| 9 | 05/1928 - 08/1930 |
| 10 | 06/1929 - 07/1930 |
| 11 | 07/1930 - 01/1932 |
| 12 | 12/1931 - 02/1932 |
| 13 | 01/1934 |
| 14 | 01/1934 - 05/1957 |

Após uma primeira análise dos recortes de jornais dos catorze álbuns a partir dos títulos das reportagens, podemos observar que os mesmos possuem um total de 264 reportagens relacionadas ao trabalho infantil, ao trabalho doméstico infantil e ao Código de Menores (nas questões relacionadas ao trabalho infantil).

Depois desse primeiro movimento de seleção de reportagens na qual destacamos 264 reportagens a partir de seus títulos, começamos a realizar a leitura e análise dessas reportagens, destacando os casos envolvendo o trabalho doméstico infantil e a regulamentação do mesmo. Trabalhamos com o entendimento de trabalho doméstico infantil, como toda reportagem que apresenta uma descrição de um caso envolvendo um/a menor, onde apresenta o que aconteceu com o/a mesmo/a, seu nome, idade, ou seja, dados que nos auxiliarão no entendimento da situação dessa infância no período estudado.

Até o momento já conseguimos destacar algumas reportagens contendo alguns casos como o da menor Irene de 15 anos de idade, natural de Minas Gerais, que veio para o Rio para trabalhar na casa da dona Antonietta em serviços domésticos (movimento comum, no período, onde os pais por não terem condições de criarem seus filhos, confiavam a outrem a criação dos mesmos), e que com medo de apanhar da patroa por estar de namoro, caso que já tinha ocorrido anterior-

mente, tenta se suicidar tomando uma grande quantidade de creolina. A reportagem continua contando o que havia levado a menor a tentar cometer tal fato:

Hontem foi ella á feira, fazer compras em companhia de uma sobrinha da patrôa, de nome Carmen e ao regressar deu dous dedos de prosa com o namorado e pediu á companheira que não contasse nada a sua tia, para livra-la da surra. Carmen, entretanto, tudo contou e a rapariga, certa de que seria espancada, apavorada, tentou contra á vida, ingerindo uma forte dose de creolina. Em estado grave foi a inditosa Irene socorrida pela Assistencia e internada no Hospital de Prompto Socorro (Jornal do Brasil, 31/08/1928).

Nas reportagens encontradas também é possível encontrar para além da descrição dos casos envolvendo o trabalho doméstico infantil, a indignação dos que escreviam as mesmas, a referência ao Juiz de Menores quanto a medidas a serem tomadas, como nesse caso em que o autor da reportagem escreve o seguinte trecho, em que cita o juiz e sinaliza que o mesmo já deve ter tomado as devidas providências: “O illustre Sr. Mello Mattos, zeloso das atribuições que lhe competem, a estas horas, sem dúvida terá agido no sentido de colocar sob a proteção da lei a pequena que hontem quiz morrer para não apanhar mais” (Jornal do Brasil, 31/08/1928).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo este trabalho como parte de uma pesquisa ainda em desenvolvimento, não podemos apresentar considerações finais fechadas, mas podemos apontar alguns aspectos que sinalizam e norteiam a pesquisa.

Podemos observar que no final do século XIX e início do século XX como já dito anteriormente, existiram inúmeras iniciativas voltadas para a infância e suas necessidades. Dentre elas as relacionadas ao trabalho infantil e ao trabalho doméstico infantil. Considerando a criação do Juízo Privativo de Menores (1924) e a promulgação do Código de Menores de 1927, como parte dessas iniciativas. Torna-se importante a análise das medidas implementadas a partir da lei, o Código, que foram fiscalizadas e assistidas pelo Juízo Privativo de Menores.

Acreditamos que a partir dos catorze álbuns de recortes de jornais, seja possível compreender: a realidade do trabalho doméstico infantil na cidade do Rio de Janeiro; como essa infância era tratada; sua educação; formação; e as medidas tomadas pelo Juiz de menores Mello Mattos e outras instituições, em favor da mesma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1927**. V. II, Atos do Poder Executivo, janeiro/dezembro. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1928.

_____. **Decreto nº 17.943 A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro, 1927.

CAMARA, Sônia. **Sob a guarda da república**: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

_____. Por uma cartografia da infância: debates em torno do Código de Menores nos Jornais da cidade do Rio de Janeiro na década de 1920. In: X Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 2014, Curitiba. **Percursos e Desafios da História da Educação Luso-Brasileira**, 2014.

CAMARA, Sônia; FREITAS, Fernanda Galdino. **Uma cruzada assistencial e educativa à infância:** a atuação do IPAI no Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XX. Trabalho apresentado no VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e a Educação no período de 8 a 11 de junho de 2015.

LE GOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou O ofício do historiador.** Rio de Janeiro, J. Zahar Ed., 2001.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: *História e memória*, tradução Bernardo Leitão... [et al.]. Campinas SP: Editora da UNICAMP, 2003.

VEIGA, Cinthya Greive. Trabalho infantil e escolarização: questões internacionais e o debate nacional (1890-1944). **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá, v. 16, n. 4 (43), p. 272-303, out./dez. 2016.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Camila Silva Pereira

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um processo que acontece ao longo do caminho da constituição profissional, sendo assim, muitas vezes se torna complexo e singularizado dentro do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos (CALLAI, 2013). Assim, cada sujeito vive um contexto cultural, histórico e social, portanto, em constante movimento no seu processo de formação.

É necessário dentro dessa discussão compreender o sentido da formação e sua importância na carreira dos professores. Segundo o dicionário Aurélio (2002) a palavra formação vem do latim *formatione* que está relacionada ao que “dá forma, constituição, caráter ou o que modela”. Percebe-se que a formação não é algo estático e acabado, mas acontece na dinâmica do desenvolvimento pessoal/profissional, sem esquecer da influência do contexto histórico em que este desenvolvimento ocorre.

García (1999) destaca que a formação está ligada ao conceito de crescimento pessoal do indivíduo, sendo este processo vinculado ao desenvolvimento do sujeito humano que busca sua identidade plena. Essa identidade está baseada nos princípios da sociedade, como também afirma Kullock (2000, p. 11), uma vez que “o ato de estar se formando significa que essa ação nunca está concluída totalmente”. Assim, essa afirmação só reitera que o processo de formação é contínuo e nunca estático.

Entendemos que a formação de professores é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, e neste caminhar atuam suas particularidades individuais e coletivas de caráter político, cultural e social, sendo autores da sua própria formação. Pensar na construção da formação de professores envolve principalmente toda a trajetória dos profissionais, nas suas concepções de vida, sociedade, escola, família, necessidades, dificuldades e limitações. O que gostaria de destacar é que a construção dessa formação é sempre contínua, não fica apenas restrita a uma instituição, sala de aula, ou algum determinado curso, pois os próprios professores se formam mediante seu exercício profissional.

Como foco deste trabalho, é necessário destacar a formação continuada como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizada após a formação inicial, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino dos educandos. Isso inclui a busca pelo embasamento pedagógico e didático que poderá proporcionar outras dimensões do seu espaço.

Nessa perspectiva Maldaner (2000, p. 81) destaca que “uma das maneiras mais produtivas para promover a formação inicial de professores seria realizar reflexões em grupos de estudos e pesquisas, nos quais os indivíduos mais experientes (professores em exercício dos ensinos básico e superior) conviverem com os licenciandos.”

Dessa forma, Maldaner (2000) enfatiza que através dessa “tríade” é possível pensar em uma formação continuada, que une o Professor Formador (Universidade) e Professor da Educação Básica (Exercício) aos Licenciandos (Formação Inicial). Assim, o processo de formação continuada não ocorre de forma isolada, sendo necessária a articulação entre indivíduos em estados formativos diferentes (inicial e continuada). Postulamos como podem ser articuladas as formações do professor a nível continuada e inicial. Para tal, faz-se necessário pensar sobre quais programas ou cursos podem contribuir na formação continuada desse profissional. Um exemplo que vem se destacando nas instituições Federais, Estaduais e particulares é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, criado em 2007 com o objetivo de inserir os alunos de licenciatura no ambiente escolar da Educação Básica.

O programa foi criado inicialmente para as áreas de Química, Física, Biologia e Matemática para o ensino médio, em vista da carência de profissionais nessas áreas. Com o bom resultado do programa, todos os cursos de licenciaturas foram contemplados com o PIBID, que a priori tem como objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior para que possam atuar na educação básica, além de promover a integração entre universidade/escola (BRASIL, 2014).

O foco da discussão deste trabalho é sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto em Geografia desenvolvido na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), com o principal objetivo de analisar as contribuições do PIBID através de algumas intervenções desenvolvidas pelo programa em 2017, juntamente com as professoras/supervisoras de Geografia na educação básica que atuam na cidade de Ilhéus-BA.

O PIBID E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

No âmbito da temática de formação de professores alguns trabalhos apontam que a mesma não vem atendendo às demandas nacionais e principalmente no que se refere à qualidade da formação. Logo, o Governo Federal juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) em 2007. O seu principal objetivo é incentivar a formação de docentes a nível superior para a educação básica, visto que a procura pelos cursos da licenciatura vem caindo constantemente e principalmente nas áreas de exatas.

Segundo Gatti (2010), a procura pelos cursos da licenciatura vem caindo drasticamente, e a mesma apresenta alguns fatores em seu relatório sobre a atratividade da carreira docente no Brasil. É possível observar que a escolha de uma carreira em sua maioria está ligada ao fator estabilidade e financeiro (salário). Sobre o aspecto salarial, Gatti (2010, p. 10) pontua:

Embora seja fator forte quando há a possibilidade de escolha, não cerca todas as questões que envolvem a atratividade de uma profissão. Outros elementos, tanto de ordem individual como contextual, também compõem a motivação, os interesses e as expectativas, interferindo nas escolhas de trabalho. Muitas vezes até não há escolha apriorística, mas inserção por oportunidades pontuais.

A escolha profissional está ligada a fatores internos e externos que vão interagir de diversas formas, principalmente condição social e circunstâncias da vida. Quando falamos de escolha docente são outros fatores como vocação e amor pelo que faz e em muitos casos, o desejo de se tornar professor se deu através de outro professor.

A partir do relatório realizado por Gatti (2010) percebe-se que a profissão docente deixou de ser atrativa por vários fatores como questão salarial, jornadas excessivas de trabalho, violência e falta de prestígio do professor. E aqueles que optaram pela profissão muitas vezes desistem pelos obstáculos que encontram no período da formação. Sendo assim, o PIBID veio para que de uma forma direta esses alunos que optaram pelo curso de formação não desistam e tenham a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, podendo unir a teoria com a prática nas intervenções escolares.

Não podemos esquecer que o perfil de quem busca o curso de formação é de pessoas em sua maioria das classes populares, sem contar as inúmeras dificuldades não só financeira como também de formação básica. O PIBID é um programa de bolsas da CAPES e contempla alunos bolsistas (graduação), professores supervisores (educação básica) e os coordenadores de área (superior). Nesse tripé de sujeitos envolvidos, percebe-se um processo formativo inicial e contínuo, onde o professor supervisor e o coordenador estão se formando junto com os bolsistas.

O PIBID que foi criado com um propósito voltado para a formação inicial das áreas das ciências da natureza, hoje se encontra ampliado para todos os cursos de licenciaturas das IES envolvidas e algumas instituições particulares, mostrando o seu potencial como política de formação. Porém,

não podemos esquecer que o programa não contempla todos os estudantes/bolsistas e as escolas parceiras devido às demandas dos editais e bolsas.

Vale ressaltar que o PIBID tem se consolidado e ganhado reconhecimento a cada dia, basta observar os eventos institucionais e nacionais que envolvem o programa ou áreas da educação. Pode-se perceber uma grande produção acadêmica por parte dos bolsistas junto com seus supervisores, ou seja, o PIBID também insere o professor/supervisor na produção científica, onde o mesmo pode participar dos eventos e principalmente retornar ao espaço da Universidade, que para muitos era algo distante.

O PIBID tem muito que se aprimorar, como uma política de formação, ainda não alcança todos os cursos de formação e nem as escolas. É necessário pensar novas estratégias e possibilidades de reformulação. Aprimorar algo que tem dado certo, a partir do momento que o programa contribui com a permanência dos bolsistas e consegue amenizar um pouco a falta da procura pelos cursos da licenciatura. Sendo assim, o PIBID só tem a somar no processo formativo de cada sujeito envolvido e dos futuros que possam ter a oportunidade de fazer parte do projeto.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Na maioria das vezes a problemática voltada para a formação do professor de Geografia reflete nos próprios alunos, quando falam que a disciplina é descritiva e enfadonha causando certo desinteresse e empatia para a ciência (COUTO, 2014). Muitas das vezes esse desinteresse está relacionado à formação do professor que por situações adversas não renova suas práticas, inserindo os conhecimentos geográficos de forma errônea. Em razão das inúmeras dificuldades e problemas no trabalho, alguns professores se fecham e se sentem inseguros em uma atitude conservadora, uns optam pela mesmice rotineira da sala de aula, muitas vezes desistindo de fazer novas experiências. Outros almejam um trabalho pautado no desejo de promover uma aprendizagem significativa dos conteúdos que ensinam.

Os professores de Geografia sabem da importância dessa ciência no cotidiano dos seus alunos, de se tornarem cidadãos críticos reflexivos na sociedade atuante. Compreender, se apropriar e fazer uma leitura coerente do mundo. Segundo Cavalcanti (2013, p. 11) “o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive desde a escala local à regional, nacional e mundial”.

O principal papel do professor de Geografia é de formar cidadãos críticos, reflexivos e atuantes nas práticas sociais através da realidade local. Sendo assim, Cavalcanti (2013, p. 11) destaca que “o conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação dos indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais”. Sobre o papel de formar cidadãos, Callai (2013, p. 267) pontua que “cada professor poderá proporcionar as condições e trabalhar para formar cidadãos se ele próprio desenvolver a sua cidadania”; esse professor precisa encontrar a sua identidade e ser protagonista da sua formação.

Esses professores podem se reinventar, criar táticas no cotidiano escolar, que possibilitem não só ajudar em sua prática, como colaborar no ensino dos seus alunos. Nessa questão sobre cotidiano, destacamos as contribuições de Certeau para que possamos refletir como praticantes pensantes em formação. Certeau (1994, p. 31) coloca sobre o cotidiano, aquilo que “nos pressiona dia após dia, nos oprime” e “nos prende intimamente”. O próprio autor sugere inverter o cotidiano, ou seja, que os professores possam mudar a rotina da escola e os sujeitos envolvidos através das táticas. O termo tática é entendido por Certeau (1994, p. 100) como

a ação calculada que é determinada pela ausência de um 'próprio'. [...] A tática não tem lugar senão o outro [...] Não tem meios para se manter em si mesma, à

distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento 'dentro do campo de visão do inimigo', [...] e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveitar as 'ocasiões' e delas depende, sem base para estocar benefícios aumentar a propriedade e prever saídas.

Nessa compreensão por "tática" se torna uma resistência ao que está dado, "arte do fraco". O autor ressalta que não há autonomia no cotidiano, mas que podem existir ausências de mando, de controle. Assim, o professor pode criar surpresas, das brechas e com astúcia, no cotidiano escolar, criar "artes de fazer". Certeau (1994) também explica que as estratégias são a manipulação das relações de força por sujeitos de querer e poder, sendo assim, a tática é determinada pela 'ausência de poder', e a estratégia é organizada pelo postulado de um poder.

As ideias de Certeau (1994) têm contribuído muito no desenvolvimento de pesquisas no campo da educação principalmente quando abordam o professor no cotidiano da escola; assim, os professores de Geografia que supervisionam os licenciandos que atuam na escola com o projeto PIBID acabam desenvolvendo "táticas" em suas atividades e vale ressaltar a importância do professor estar presente nesses momentos, tendo em vista que o mesmo pode adquirir experiências novas, que são muitas vezes compartilhadas.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho tem caráter descritivo, pois busca trazer as características de determinadas populações ou fenômenos ou especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo (GIL, 1991). Optamos por uma abordagem qualitativa que, segundo André (2005, p. 47), tem como foco "o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais". E como coleta de dados utilizamos o diário de bordo.

As intervenções realizadas pelo PIBID foram desenvolvidas no Instituto Municipal de Ensino Eu-sínio Lavigne (IME) na cidade de Ilhéus-BA no segundo bimestre de 2017 com duas turmas do 9^a ano do ensino fundamental, pela supervisora. A professora supervisora trabalhou conteúdo sobre cartografia, mais especificamente sobre localização e divisão regional do Brasil, e na outra turma abordou o continente Africano, aspectos políticos, sociais e econômicos. Dentro da proposta, a professora explanava o conteúdo e na última aula os bolsistas realizavam as intervenções elaboradas juntamente com a supervisora.

A primeira proposta foi a confecção da rosa-dos-ventos em materiais como EVA, cartolina ou papelão com auxílio de mapas, a segunda foi um quebra-cabeça com o mapa do Brasil, onde os alunos deveriam montar e dividir por regiões, e a terceira também um quebra-cabeça, porém de um mapa da divisão política do continente Africano.

Em uma aula de 50 minutos foi possível finalizar as intervenções propostas para ambas as turmas, mesmo que alguns grupos de alunos tivessem mais habilidades para confeccionar do que outros, mas os bolsistas conseguiram administrar a dinâmica para que a atividade fosse finalizada. A cada intervenção realizada a supervisora descrevia em seu diário de bordo as contribuições que cada atividade proporcionou para sua formação. Através dessa descrição que poderemos pontuar de que maneira o PIBID contribui para a formação do professor supervisor durante e depois das intervenções.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

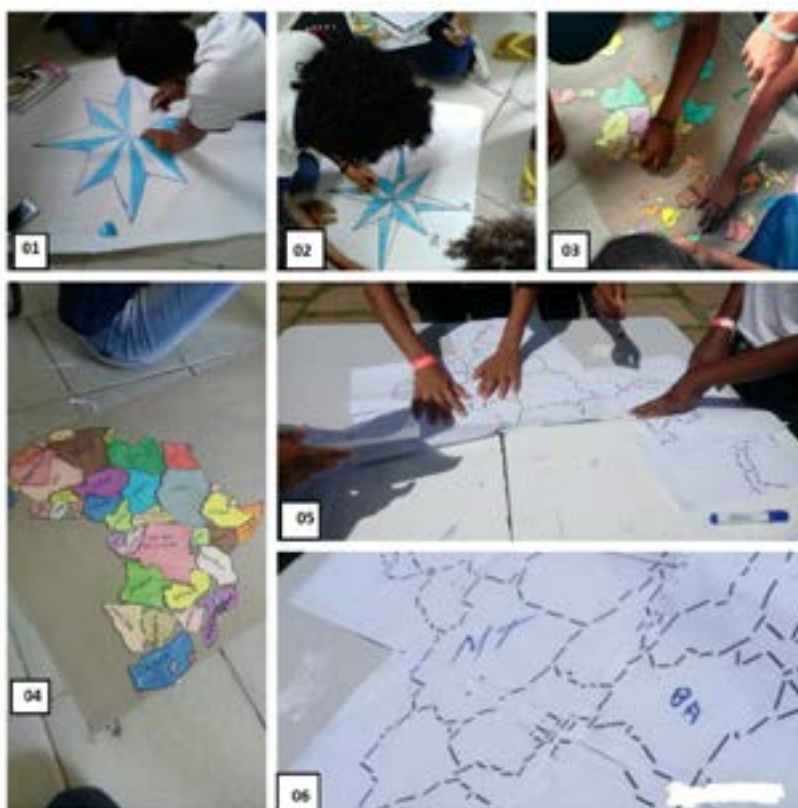
O subprojeto de Geografia do PIBID na UESC tem como proposta a alfabetização cartográfica, que segundo Almeida (2001) é a leitura e escrita, mas no sentido de compreensão do mundo, des-

sa maneira o aluno vai compreender melhor a organização espacial da sociedade. A autora ainda afirma que em Geografia, ler e escrever exigem o domínio da linguagem cartográfica. Por isso, se faz necessário desde as séries iniciais trabalharem noções básicas de localização.

Por isso que dentro da proposta curricular da escola onde acontecem as intervenções o subprojeto tenta articular os conteúdos trabalhados fazendo um elo com o uso da cartografia, para que os alunos possam compreender e não decorar elementos básicos do mapa, por exemplo. Assim, não só os bolsistas como a própria professora supervisora relata que encontrava dificuldade para tentar articular o uso da cartografia em suas aulas de Geografia. O uso de mapas em algumas escolas tem diminuído, às vezes devido à falta do recurso, em outros casos os professores não têm domínio de uso e quando é utilizado destina-se apenas como forma ilustrativa; nesse sentido, Almeida (2001, p. 18) assinala que a “formação do cidadão fica incompleta, por não saber usar e nem dominar a linguagem cartográfica”.

Assim, o subprojeto de alfabetização cartográfica tem desenvolvido práticas que possam possibilitar a compreensão e o uso de elementos cartográficos, não só para os alunos, mas para a professora que afirma que se recicla a cada atividade aplicada. Pode-se observar na figura 1 o resultado das três propostas aplicadas na turma do 9ª ano do fundamental.

Figura 1 – Intervenções realizadas nas duas turmas. Legenda: 01 e 02 confecção da rosa-dos-ventos; 03 e 04 montagem do quebra-cabeça da África; 05 e 06 montagem do quebra-cabeça das regiões brasileiras.



Fonte: Fotos Camila S. Pereira (2017).

Através das intervenções aplicadas nas turmas, podem-se observar dois pontos importantes destacados pela professora supervisora, registrado no seu diário, as contribuições da prática aplicada para sua formação enquanto professora.

“Percebi o quanto eu priorizei em minhas aulas a questão sistemática dos conteúdos, acredito que devido à jornada intensa de trabalho em duas escolas, não me dei conta que atividades “sim-

ples” como essas fazem a diferença na aprendizagem dos meus alunos. Principalmente com a utilização de recursos lúdicos como o quebra-cabeça.” (Supervisora)

Diante da fala da professora é que Almeida (2001, p. 21) afirma que “o professor deve se preocupar em propor atividades que desenvolvam conceitos e noções mais do que um conteúdo sistemático”. Sendo assim, a professora supervisora afirma que “o PIBID me proporcionou repensar a minha prática enquanto professora como também me atualizou através de materiais que na minha época da graduação eu não tive acesso”. (Supervisora).

Sem dúvidas o PIBID enquanto um programa de formação inicial tem contribuído também com os professores supervisores envolvidos, mostrando para eles essa co/formação mútua que acontece entre os bolsistas e eles, nos momentos de intervenções. O PIBID está somando cada vez mais no processo de formação inicial e continuada, é necessário mostrar esse trabalho que por muitos não é visto, mas existe e colhe frutos dentro e fora da universidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do que foi apresentado, o processo de formação de professores é contínuo e nunca estático, as atividades desenvolvidas pelos bolsistas em conjunto com os professores/supervisores contribuem na formação desses sujeitos, o professor da educação básica tem acesso a novas metodologias e percebe a necessidade de estar em formação para melhor se aprimorar e desenvolver novas possibilidades de aprendizagem para os alunos.

Vale ressaltar a importância do PIBID no processo de formação inicial e continuada, que como qualquer política pública é necessária ser sempre reavaliada para que mais escolas e professores da educação básica possam conhecer esse projeto. Portanto, o subprojeto de alfabetização cartográfica do PIBID na UESC tem contribuído de forma significativa na formação das professoras supervisoras, possibilitando trocas e experiências, principalmente repensando a sua prática docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, D.F.: Livrolivro, 2005.

AURÉLIO Minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. e ampl. 7ª impressão. Rio de Janeiro: 2002.

BRASIL. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 24 mar.2018.

CALLAI, H, C. O professor e a Geografia ensinada nos anos iniciais. In: ALBURQUERQUE, M. A. M. (Org.). **Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 18. ed. Campinas, S.P.: Papyrus, 2013.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COUTO, M. A. C. Práticas educativas na geografia que se ensina na escola pública brasileira. In: CONGRESSO Brasileiro de Geógrafos, 7., 2014, Vitória. **Anais...** Vitória: CBG, 2014.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto Editora LDA, 1999. v. 2. Coleção Ciências da Educação Século XXI.

GATTI, B. A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e pesquisas educacionais**, São Paulo, n. 1. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

KULLOCK, M. S. G. B. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió-AL: Edufal, 2000.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química**. Ijuí: Unijuí, 2000.

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NO BRASIL: TENSÕES E CONCEPÇÕES

Carla Cristina Martins da Conceição Vasconcellos

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo discutir a centralidade que a política de avaliação alcançou na educação brasileira, a partir da instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, nos anos de 1990, especialmente com a criação, pelo Ministério da Educação, da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Buscamos dialogar com autores que abordam diferentes concepções e sentidos que a avaliação tem recebido nos últimos vinte e cinco anos e, desde então, as avaliações, principalmente as externas, têm suscitado no cenário nacional um debate direcionado à qualidade da educação, que outrora estava pautado no acesso e na redemocratização à escola. Isto é, o debate em torno da ampliação do acesso à escola, que durante muitos anos ocupou lugar central nas discussões das políticas educacionais no Brasil, vem dando lugar a políticas que se propõem a aferir a qualidade da educação, com destaque para os resultados do rendimento escolar, apurado por meio dos resultados das avaliações externas, estabelecendo novos parâmetros de gestão para os sistemas de ensino. É uma política relativamente recente, que se apresenta em consonância com uma agenda internacional.

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Muitas são as ponderações sobre a educação que provocam disputa por sentidos, como os diferentes conceitos e entendimento a respeito da avaliação. Essa temática tem sido abordada sob diferentes aspectos, inclusive em documentos oficiais como a Lei nº. 9.394/96, o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN), dentre outros. No campo educacional, o conceito de avaliação assume muitos sentidos e proporções, segundo Saul (1994, p. 61)

a própria literatura educacional aponta diversos tipos de avaliação; por isso há quem se refira a ela como sendo “um casaco de várias cores”, figuradamente, justamente para mencionar essa variedade - desde os tipos mais conhecidos, como avaliação da aprendizagem escolar ou do rendimento escolar, até as modalidades de avaliação decursos, programas, projetos, currículos, sistemas educacionais, políticas públicas.

A autora destaca as várias modalidades, funções e formas que a avaliação pode assumir na educação. Corroborando com essa ideia, Freitas et al. (2014, p. 9) destaca que lidar com o processo avaliativo “não é um jogo inevitável de cartas marcadas. É muito mais um campo de forças aberto a contradições que necessitam ser enfrentadas [...]” .

Nesse sentido, avaliar é um conceito que vem se transformando ao longo do tempo e faz parte do cotidiano, principalmente nos espaços escolares, envolvendo professores, alunos, responsáveis, gestores e toda a comunidade escolar, ou seja, avaliadores e avaliados. Dias Sobrinho (2003, p. 13) destaca que a avaliação “é geralmente considerada um patrimônio das instituições educativas”. Perrenoud (1999) considera que a avaliação é uma invenção surgida nos colégios por volta do século XVII e que, a partir do século XIX, se perpetua até os dias de hoje atrelada ao ensino de massa que conhecemos.

Ao longo de sua história no campo da educação, a avaliação foi assumindo vários papéis de acordo com cada momento histórico e se tornando um conceito mais complexo. Consideramos

importante registrar que esse conceito tem passado por diversas evoluções ao longo do tempo. Sobre esse aspecto Dias Sobrinho (2003, p. 14), destaca que

o campo conceitual da avaliação é constituído historicamente e como tal se transforma de acordo com os movimentos e as mudanças dos fenômenos sociais [...] A avaliação que hoje nos afeta se relaciona com as possibilidades e as necessidades de escolha que o mundo moderno engendrou. Nesse sentido, avaliar é um ato estritamente ligado a escolher e optar. Entretanto, procedimentos avaliativos com dimensão social, ou seja, que ultrapassam o foro íntimo individual são muito antigos.

Ainda segundo o autor, a avaliação vem sendo praticada de forma organizada desde o fim do século XIX, ou seja, utilizando-se de recursos técnicos e científicos. Porém, só atingiu um alto grau de complexidade há cerca de meio século. Apesar de bastante complexa, é uma disciplina em pleno desenvolvimento (DIAS SOBRINHO, 2003).

Esteban e Afonso (2010, p. 9) destacam que “o campo da avaliação, desde a sua constituição, está em permanente mutação, embora nas últimas décadas venha sendo particularmente desafiado, nos âmbitos teórico-metodológicos e práticos, por acontecimentos e mudanças globais, nacionais e locais”.

Freitas et al. (2014), por sua vez, salienta que a avaliação da aprendizagem é o lado mais conhecido da avaliação educacional, e que esse processo não se restringe apenas a esse momento. Uma vez que a educação é uma instância regulada pelo Estado, precisamos considerar outras modalidades de avaliação, como a avaliação institucional, que diz respeito à avaliação escolar, bem como a avaliação das redes de ensino, que abrange o sistema por inteiro.

A transformação que tem abarcado o campo da avaliação está relacionada ao contexto educacional, este está atrelado a fatores históricos e econômicos, em escala global, que ressoa na esfera local.

Ainda sobre os vários papéis assumidos pela avaliação nos últimos anos, Gatti (2011, p. 41) salienta que

se, por um lado, o discurso pedagógico focalizava a avaliação do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem, por outro lado, o modelo da gestão da política de currículos centrado nos resultados não se mostra particularmente preocupado com os processos. Em princípio as redes podem escolher o caminho que quiserem, mas têm de chegar aos resultados esperados.

A autora se refere a uma modalidade de avaliação que tem povoado muitas discussões no cenário educativo – a avaliação externa – política pública instituída nacionalmente pelo Ministério da Educação (MEC), nos últimos vinte e cinco anos, sobretudo, após o surgimento do SAEB. Essa política tem repercutido entre os entes federados – estados e municípios –, visto que muitos deles têm elaborado sistemas de avaliação próprios.

Segundo o MEC, em relação ao SAEB, essa avaliação tem como objetivo: “oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro” (BRASIL, 2011, p. 9).

A Prova Brasil, um dos extratos do SAEB, instaurada em 2005, é uma avaliação externa em larga escala, censitária, e tem por objetivos “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público; buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino” (BRASIL, 2011, p. 9).

A política educacional brasileira tem adotado como princípios os resultados das avaliações externas, com objetivo de regular os sistemas de ensino, nas esferas federal, estadual e municipal.

Vale lembrar que “O conceito de sistema de ensino foi introduzido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e refere-se ao conjunto das escolas de um município ou estado e dos conselhos de educação e outros órgãos associados à educação básica daquela unidade da Federação” (SOARES, 2016, p. 146).

Freitas (2013) ratifica essa perspectiva sobre as avaliações externas, que se deu após os anos de 1990: “a política educacional orientou-se em busca de eficiência e eficácia na gestão educacional. Nesse contexto, a avaliação passou a ser acionada consoante a essa racionalidade, centrada nos resultados e com vistas à gestão por resultados” (FREITAS, 2013, p. 80). Isso se agrava a partir da criação da Prova Brasil em 2005 e do Ideb em 2007, caracterizando-se, segundo Bonamino e Sousa (2012), como uma política de responsabilização branda.

Ainda de acordo com a autora, esse tipo de avaliação, pela maneira como tem sido conduzida, não contribui para a “democratização da educação” (p. 85), pois pouco colabora para uma melhor concepção dos problemas da educação brasileira.

Nessa mesma linha, Bonamino (2016, p. 133) reitera que

As avaliações não devem servir ao propósito de pressionar escolas. Se o objetivo é realizar avaliações de política pública, não precisamos de avaliações censitárias. Bastam as amostrais. As avaliações amostrais, além de poderem ser mais profundas, pois conseguem avaliar mais amplamente o conhecimento das crianças com provas diferenciadas que ampliem a amostragem das habilidades investigadas, são mais baratas que as avaliações censitárias. A avaliação censitária atende ao objetivo de auditar as escolas e não ao de avaliar para apoiar a política pública.

A autora questiona o modelo aplicado pelo MEC, no que se refere ao caráter censitário da Prova Brasil, argumentando que a aplicação desse tipo de avaliação tem um custo elevado e não contribui para colaborar com as escolas e sim monitorá-las. Por outro lado, as avaliações externas também são vistas como sendo capazes de aferir a aprendizagem dos alunos e gerar diagnósticos eficazes com vistas à formulação de políticas públicas (KLEIN, 2013).

Ainda sob essa ótica, Soares (2016, p. 146) analisa que “um sistema de avaliação deveria, além de medir os aprendizados – o que permite o monitoramento do direito –, informar e orientar as decisões educacionais. A discussão sobre como o Saeb atende essas condições exige, entretanto, que se considere separadamente a avaliação do estudante, da escola e do sistema”.

Bauer e Tavares (2013) consideram as avaliações externas como um assunto gerador de muitas controvérsias. Além disso, esse modelo de avaliação educacional tem produzido um modelo de gestão das redes de ensino baseado “no monitoramento dos resultados educacionais e o entendimento da qualidade da educação baseado na consecução de melhores índices quantitativos” (BAUER; TAVARES, 2013, p. 15).

Entendemos que um sistema de avaliação deve ter como horizonte, para além do monitoramento dos resultados, contribuir para garantir o direito à educação dos estudantes. E que as informações produzidas auxiliem as escolas e os professores, de acordo com cada realidade, contribuindo para melhorar a qualidade local da educação, uma vez que “a produção da qualidade na escola não pode ser algo decretado sem a participação da comunidade” (SORDI; LUDKE, 2009, p. 322), ou seja, por agentes externos a ela.

Outra concepção de avaliação que nos interessa abordar é a avaliação institucional, esta “deve ser uma ação sistemática e global que ultrapasse amplamente as avaliações pontuais e corriqueiras da vida escolar” (BALZAN; DIAS SOBRINHO, 2011, p. 63). A avaliação institucional ganha corpo na conjuntura do sistema universitário brasileiro, apresentando outras possibilidades de avaliar as instituições e os sistemas. Segundo Balzan e Dias Sobrinho (2011, p. 7) por motivos diferentes e não sem contradições:

desenvolveu-se a ideia de que a avaliação era necessária ao menos por dois motivos principais: cumprimento do princípio de transparência, ou seja, a exigência ética da prestação de contas à sociedade; e mecanismo de fortalecimento da instituição pública ante as contínuas ameaças de privatização. [...] assim, a exigência de avaliação ganha força estritamente ligada à crise da Universidade, cujo caráter público é cada vez mais ameaçado [...].

Assim sendo, a avaliação institucional corrobora com a ideia de uma avaliação dos sistemas de ensino mais abrangente, que possa demonstrar características da instituição para além da aprendizagem dos alunos, isto é, que envolva outros atores e outras dimensões do sistema educacional, contribuindo, dessa forma, para a qualidade social da educação.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (LDBEN) não mencionam a avaliação institucional, restringindo tal abordagem à avaliação da aprendizagem e dos sistemas de ensino, como destacado no Art. 9º, inciso VI:

assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino (BRASIL, 1996).

A avaliação institucional se amplia, principalmente, a partir da criação do Programa de Avaliação Institucional para o ensino superior, centrada na graduação (PAIUB), em 1993, e que em 2004 se transforma em Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

No Plano Nacional de Educação (PNE), que vigorou de 2001 a 2010, a avaliação institucional foi estabelecida como uma meta apenas para o ensino superior. Já no atual PNE (2014-2024), a avaliação institucional é fixada no artigo 11 como um indicador a ser considerado, cujas informações devem ser produzidas não apenas na esfera do ensino superior, estendendo-se também à educação básica.

No atual PNE (2014-2024), a meta 7 versa especificamente sobre “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014).

A fim de contemplar o artigo 11, no que diz respeito à avaliação institucional, a estratégia 7.3 do PNE vigente destaca a necessidade

de constituir, em colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, um conjunto nacional de **indicadores de avaliação institucional** com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino (BRASIL, 2014, p. 62, grifos nossos).

Ao contemplar a avaliação institucional, o PNE (2014-2024) amplia o olhar à qualidade da educação básica, para além da aprendizagem dos alunos, indicando que outros fatores devem ser considerados para corroborar com a qualidade da educação. A inserção dessa prerrogativa no referido documento sugere que o IDEB não deva ser considerado como um índice exclusivo para balizar a qualidade da educação no Brasil, como propõe a meta 7, conforme a seguinte tabela.

Quadro 1 – Metas Nacionais propostas para o IDEB

| IDEB | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|-------------------------------------|------|------|------|------|
| Anos iniciais do ensino fundamental | 5.2 | 5.5 | 5.7 | 6.0 |
| Anos finais do ensino fundamental | 4.7 | 5.0 | 5.2 | 5.5 |
| Ensino médio | 4.3 | 4.7 | 5.0 | 5.2 |

Fonte: (BRASIL, 2014, p. 61).

Além disso, o presente PNE está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, que assinalam que a avaliação da educação básica pode ser compreendida em três dimensões: “avaliação da aprendizagem; avaliação institucional interna e externa; e avaliação de redes de Educação Básica” (BRASIL, 2013, p. 51). Ou seja, o referido documento estabelece que a educação básica deva ser avaliada considerando-se uma composição de vários aspectos, que passem não somente pela aprendizagem, mas também pela estrutura das escolas, bem como dos sistemas de ensino.

A avaliação institucional interna ou autoavaliação sugerida tanto nas DCN (2013) como no PNE (2014-2024), pensada e desenvolvida no âmbito da escola, oportuniza a todos os envolvidos protagonizar a participação e o controle desse processo, com vistas à localização de problemas, assim como a busca coletiva por soluções, pensada e executada coletivamente, configurando-se por meio de uma qualidade “negociada com todos os atores sociais envolvidos: professores, crianças e pais” (BONDIOLI, 2004, p. 237), ou seja, de acordo com o entendimento coletivo do que consiste ser qualidade. Essa definição pode ser um importante passo para uma mudança qualitativa no universo da escola e desta diante das avaliações externas, proposta em instâncias federal, estadual ou municipal.

Sordi (2011) sugere como uma das possibilidades de motivação da avaliação institucional seria, “repensar o diálogo entre processos de avaliação de larga escala e a avaliação da aprendizagem dos alunos nos espaços educativos da escola parece ser questão imperativa no campo das lutas por uma escola pública de qualidade inequívoca” (SORDI, 2011, p. 1).

Portanto, a avaliação institucional tem como uma de suas finalidades estreitar o diálogo entre os órgãos centrais, quer a nível federal, estadual ou municipal, com a realidade da escola. Dito de outro modo, a avaliação institucional oportuniza um olhar para além da sala de aula, pois retira do professor e do aluno a responsabilidade exclusiva dos resultados em torno do ensino e da aprendizagem e a divide com outros atores e outras instâncias do sistema educacional (ARAÚJO et al., 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a redemocratização do Brasil, o setor educacional passou a experimentar uma nova fase, calcada, principalmente, em um maior acesso à educação. No final da década de 1980 eram escassos os estudos do desempenho escolar dos alunos, surgindo as primeiras experiências de avaliação externa no Brasil (BONAMINO, 2002). Nesse contexto, surge no Brasil um entendimento pela busca “por uma educação de mais qualidade, que atendesse às novas necessidades da população e da economia de mercado. [...] Nessa conjuntura, a avaliação de sistemas educacionais passou a ser um ponto de destaque nas propostas de políticas públicas em vários países” (BAUER, 2013, p. 9-10).

O caminho percorrido pela avaliação tem ultrapassado os muros escolares e vem assumindo outras funções, transformando-se em uma política pública estruturante no campo educacional, em especial, a partir do advento das avaliações externas, que assumem um papel de fio condutor nas diferentes gestões, com a finalidade de definir as políticas públicas educacionais, sejam nas esferas federal, estadual ou municipal.

Se por um lado as políticas educacionais no Brasil, voltadas para o gerenciamento da eficácia escolar, apresentam contribuições para o Estado e para os sistemas de ensino, ao proporcionarem diagnósticos quantitativos em relação à aprendizagem dos alunos, bem como informações sobre o fluxo escolar, condições socioeconômicas dos estudantes e das escolas, que podem ser utilizadas para (re) planejar ações e tomar decisões, por outro lado, esse modelo de gerenciamento educacional é entendido “como mecanismo de objetivação, pois define os seres humanos como sujeitos a serem administrados [...] seu instrumento principal é a hierarquia de controle contínuo e funcional” (BALL, 2011, p. 85).

Nesse sentido, as avaliações, sejam as do universo da escola ou as externas, tal como estão sendo utilizadas, tendem a estabelecer verdades sobre o conceito de qualidade da educação, silenciando as complexidades sociais e econômicas existentes nas diferentes realidades educacionais. Entendemos que vários fatores contribuem para a qualidade da educação, termo de caráter polissêmico (SILVA, 2009). Segundo a autora “a qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos” (SILVA, p. 225, 2009).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO et. al. Sistema de Avaliação da Educação de Niterói: apontamentos acerca de uma avaliação institucional participativa. In: Congresso Internacional de Avaliação Educacional: Avaliação: veredas e experiências educacionais, 6, 2015, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza, 2015. p. 2320-2334. Disponível em: http://www.nave.ufc.br/vi_ciae/views/documentos/VI%20CONGRESSO%20INTERNACIONAL%20EM%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20EDUCACIONAL_29%20OUTUBRO%202015.pdf. Acesso em: 13 mar. 2016.

BALL, Stephen. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 78-99.

BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (Org.). **A avaliação institucional: teoria e experiência**. São Paulo, Cortez, 2011.

BAUER, Adriana. **Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens**. In: GATTI, Bernadete A. (Org.). O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 5-70.

_____; TAVARES, Marialva Rossi. **Introdução**. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi. (Org.). **Ciclo de debates: vinte cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013.

BONAMINO, Alicia. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. In: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. **Em Aberto**, Brasília, D.F., v. 29, n. 96, p. 1-230, maio/ago, 2016.

_____. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

_____; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000200007&script=s-ci_abstract&tlng=pt. Acesso em 10 de novembro de 2016.

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: SAEB: Brasília, D.F.: MEC, SEB; Inep, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em 28 de janeiro de 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Fme/Downloads/constituicao_federal_35ed%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Fme/Downloads/constituicao_federal_35ed%20(1).pdf). Acesso em 30 out. 2015.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em 03 set. 2015.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 2 set. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013**. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf. Acesso em: 2 set. 2015.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Avaliação Institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**. [S.l.], v. 1, n. 1, jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/722>. Acesso em: 9 jan. 2017.

ESTEBAN, Maria T.; AFONSO, Almerindo J. Avaliação: reconfigurações e sentidos na construção de um campo. In: ESTEBAN, Maria T.; AFONSO, Almerindo J. **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Dirce Ney Teixeira de. Avaliação da Educação básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Org). **Ciclo de Debates**: vinte cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

KLEIN, Ruben. Aspectos metodológicos e técnicos: delineamentos assumidos nas avaliações, limites e perspectivas de aprimoramento. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Ciclo de Debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAUL, Ana Maria Avela. **A avaliação educacional**. São Paulo: FDE, 1994. p. 61-68. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p061-068_c.pdf. Acesso em: 21 mar. 2016.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **CADERNOS**. Cedes, Campinas, S.P. v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 28 abr. 2015.

SOARES, José Francisco. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. In: NETO, João Luiz Horta; JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos**. Brasília, D.F.: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDE), 2016. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

SORDI, Mara R. Lemes. **Avaliação institucional participativa em escolas de Ensino fundamental**: limites e possibilidades de uma proposta. ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0317.pdf>. Acesso em 10 maio 2015.

_____; LUDKE, Menga. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional**: aprendizagens necessárias. Avaliação, Campinas. Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, 313, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>. Acesso em 21 mar. 2016.

PARA ALÉM DO “SER” PASTORAL, AÇÕES AFIRMATIVAS E PROTAGONISMO DA JUVENTUDE DO MEIO POPULAR

Carlos César de Oliveira

Nesta ciranda da vida (re)construída ao longo de 40 anos, somos convidados a pensar sobre a importância da educação popular para os processos formativos dos jovens da Pastoral da Juventude do Meio Popular – PJMP. A partir desse terreiro, desta maloca, deste ilê, desta diversa, porém comum unidade onde os saberes de cada um/a se encontram, propomos um diálogo para refletir sobre as nossas experiências, enquanto jovens que alimentam um sonho de liberdade e de justiça social através de uma vivência concreta que se dá na ação pastoral.

Olhando para a nossa história, é importante termos consciência de que a nossa ação pastoral é rica em experiências através das quais os diversos saberes – tal como retalhos, contraditória, porém diversa – se formam num tecido multicultural, num rico tapete de cores, de vidas que se entrelaçam constituindo aquilo que chamamos de identidade, reconhecendo que é essa diversidade, no saber e no fazer, que nos une como jovens do meio popular.

Recorrendo a essa compreensão de que a nossa identidade é o que nos une, queremos, à luz da memória, enaltecer as contribuições da PJMP na formação de inúmeros jovens que ao longo desses 40 anos tornaram/tornam essa experiência viva, poética, dialógica e problematizadora da realidade.

Neste diálogo, nos apropriamos de alguns versos de Zé Vicente para tecer essa fala, buscando, aqui, resgatar e (re)afirmar os “retalhos de nossa história e as bonitas vitórias” que suscitaram à partir das lutas e da resistência da PJMP. “Mirando no espelho da memória” reconheçamos a importância dessas lutas, nas bases, junto às Comunidades Eclesiais de Base – CEB’s, aos sindicatos, às associações de moradores, a Comissão de Pastoral da Terra - CPT, a Cáritas, aos movimentos sociais e nos partidos políticos. Reconhecemos que nesta conjuntura brasileira, marcada por retrocessos e golpes (1964 e 2016) “as lutas de ontem são de hoje também”, por isso precisamos pensar caminhos possíveis, “inéditos viáveis”, recorrendo ao conceito proposto por Paulo Freire, e resgatando a ideia de que “ninguém vai ser feliz se andar sozinho”, apontada por Zé Vicente.

É importante ressaltar que foi o golpe de 1964 que destituiu a antiga Juventude Operária Católica – JOC e que foi a partir desse golpe, da necessidade de reorganização dos jovens que surge a PJMP, uma pastoral de juventude específica capaz de discutir as questões da juventude do meio popular, tantas vezes marginalizada, silenciada e, até dizimada, tanto pela ditadura militar, quanto pela ditadura do consumo, excludente, ditadora de padrões, ditada pela cartilha neoliberal.

A história se repete, como nos chama a atenção Florestan Fernandes (1975), no Brasil “o arcaico e o moderno andam de mãos dadas”, fazem parte das cartas do jogo, estão postos à mesa e a qualquer hora poder ser utilizados como trunfos: um xeque-mate contra o povo, contra as camadas populares. Assim como em 1964, em que os jovens da JOC se reinventam, pela ação pastoral, por meio da educação popular, urge nesse momento pós-golpe 2016 (re)pensarmos a nossa ação e, um dos, talvez o principal caminho é a educação, conforme acentuaremos ao longo dessa fala.

A conjuntura atual nos convida a pensar sobre as nossas práticas, pautas, formas de ação e as articulações necessárias para atender às demandas da juventude, que envolvida, muitas vezes pelo universo digital, se individualiza, se isola, mata e morre. Me parece que temos a missão de resgatar o lado humano, de construir redes vivas, de fazer fissuras nas barreiras digitais e pensar os anseios da juventude atual. Que as redes sociais, sejam construídas pelo afeto, pelo toque, pelo cuidado com o outro, e que o digital não assuma esse protagonismo, mas seja somente um recurso, uma ferramenta de comunicação – nada mais além disso.

O golpe de 2016 é, também, um golpe midiático/digital/político/neoliberal e está posto. “E agora José?”, já suscitava Drummond. E agora José, e agora Maria, e agora você? Como trabalhar essa juventude do meio popular? Como resgatar o sentido do “ser” popular, quando encontramos

Marieles, Andersons, Dandaras que evoco nessa fala para trazer presente os milhares de jovens que tiveram seus sonhos/suas vidas ceifadas pelo poder do opressor – filho do capital, “moro-alista”, neoliberal. Apesar de momentos históricos distintos, os dois golpes tiveram algo em comum: a tentativa de silenciar a nossa voz, a voz das classes populares.

Mas, enquanto jovens do meio popular, somos tecidos pelos fios da narrativa, nos “causos” populares, no repente e na tessitura da poesia. Somos tecidos pelas histórias de vida e trocas de saberes que nos fazem reconhecer que somos do Meio Popular. Com esse olhar para o chão popular, para a caatinga, o cerrado, a zona da mata, o agreste e o sertão, nos vem à memória os versos de Zé Vicente de que “estamos pelas praças e somos milhões, nos campos e favelas somos multidões”[...] Sim, somos uma multidão que acredita no novo, em um projeto vivo e libertador que tem a educação como um dos seus eixos.

Em João Pessoa – PB, Parnamirim – RN, Bom Jesus da Lapa – BA, Recife – PE e agora em Goiânia – GO reafirmamos a crença de construção de novos sujeitos (homens e mulheres) capazes de questionar as mazelas da sociedade brasileira e de gritar contra as adversidades que afligem os jovens. A cada vez que entoamos o “leão” vivificamos o grito de uma juventude que acredita no amor, “na bandeira do amor”, e que por esse amor se une às causas do povo, pois no povo está inserida e deste povo é parte – somos parte.

Uma juventude – popular na essência e na alma – que “fecunda a semente na terra e na luta a crescer”, conforme nos chamou à atenção o Enildo Gouveia, ao longo desse processo de construção e rememoração que nos fizeram chegar até aqui. Nesse diálogo, evoco ainda aos companheiros/poetas Lauro Costa e Ramon Fagundes que envolvidos, assim como nós, pelas águas e profecias buscaram reacender, também, as luzes da poesia que emana do meio popular, da rica-multi-cultura popular que há em nós.

Trazemos nas nossas bagagens as nossas marcas identitárias, os nossos sonhos e que estes “não tardem em acontecer” que persigamos em nossas lutas “a busca pelo bem-viver”. Precisamos compreender o valor desse bem-viver e para isso Fleuri (2017) vem nos lembrar o quanto temos a aprender com povos originários, no sentido de construirmos, pela solidariedade, uma concepção de educação, de processos formativos que sejam capazes de discutir a nossa realidade – que parta das nossas bases – resultando, assim, na construção de uma autonomia pessoal na/da/para a participação comunitária.

A busca pelo bem-viver nos sugere um novo modelo de sociedade, baseada na troca de saberes, no respeito e na solidariedade, que se constitui a partir de experiências coletivas. Nisto retoma um ideal de coletividade suscitado pelos versos “com o coração, com as duas mãos, com todo o povo a gente faz o mundo novo”.

Um mundo novo que os nossos ancestrais já defendiam, de respeito à mãe terra, de solidariedade ao outro, pois como já nos lembra o poeta outrora referenciado, “a vida tá ameaçada” daí a necessidade de que os/as jovens “cuidarem da mãe terra, consciente do seu papel” para “ser luz e transformar”.

A consciência desse papel na sociedade, da necessidade de sermos luz para transformar, nos incita a reconhecer que o diálogo é um dos caminhos possíveis para a ação. Quando falamos em diálogo, acreditamos que é por meio dele – dissensos/consensos – que a educação popular se constrói, pois ao pensarmos juntos abrimos caminhos, trilhamos veredas e construímos das estradas do conhecimento por meio da ação e da reflexão pela ação.

Diante disso, somos levados a pensar sobre o papel da educação popular ao longo dessa jornada e o modo como ela nos atravessa, nos envolve, nos toca. Será que as nossas práticas nos grupos de jovens ou nos organismos dos quais participamos estão contribuindo para pensarmos a nossa realidade? De que maneira podemos contribuir, por exemplo, para a melhoria da educação, visto que a “educação bancária” ofertada pela escola tem sido instrumento de exclusão e silenciamento dos jovens das classes populares? Permeando essa discussão, queremos à luz da

1 Hino da Pastoral da Juventude do Meio Popular – PJMP.

“Pedagogia do Oprimido, após 50 anos de sua publicação, referenciar Paulo Freire e problematizar a realidade por meio dessa fala.

Urge a necessidade de assumirmos papéis, de tomarmos posições: estamos do lado do opressor ou do oprimido? Será que as nossas práticas, os nossos discursos, não têm replicado o poder do opressor? Para pensarmos juntos, Paulo Freire, com sua vasta obra sobre uma educação libertadora, nos aponta a necessidade de novos sujeitos capazes de intervir na sociedade e de pensá-la sobre uma outra perspectiva mais justa e igualitária.

Ora, tendo em vista que a “pedagogia freireana” e a PJMP nasceram em Recife, a militância de Paulo Freire, a sua relação com os teólogos da libertação, e que a PJMP nasceu 10 anos após a publicação da Pedagogia do Oprimido, não poderia deixar de apontar, nesta conversa, os princípios que nos unem.

Assim, recorrendo a Freire (1987, p. 17) levantamos a seguinte questão:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais do que eles para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela sua busca, pela ‘ação reflexiva’ e pelo (re)conhecimento da necessidade de lutar por ela.

O pensamento em questão nos aponta para o sentido epistemológico da educação popular que, por meio do diálogo e da troca de saberes, contribui para a construção de novos sujeitos capazes de problematizar o cotidiano, por meio da reflexão e da ação, buscando constituir experiências emancipatórias.

Trazendo o conceito de educação popular para essa discussão, Danilo Streck (2010) destaca que geralmente é contada a partir da década de 1960, época em que no Brasil coincide com uma forte mobilização popular na qual se encontrava inserida a educação, em especial a alfabetização de adultos. Entre as mobilizações, é importante destacar os movimentos organizados pela juventude católica, o Movimento de Educação de Base – MEB e as organizações do campo, especialmente, os sindicatos dos trabalhadores rurais.

Em constante diálogo com Paulo Freire, queremos lembrar duas ideias-força por ele apresentada: a primeira de que somos seres inacabados e que, em função disso, vamos nos constituindo a cada dia; a segunda é a ideia da incompletude, pois nos completamos na troca de saberes e no fazer juntos com o plural/diverso que está no/s/a/s outro/s/a/s.

Enquanto pastoral do meio popular, temos muito o que aprender com os movimentos sociais que, dentro do seu “repertório de ação” (ALONSO, 2012) buscam na educação popular encontrar formas de ação à fim de desenvolver caminhos para a libertação. Em recente estudo, Tavares (2017) destaca que na contemporaneidade “a educação popular é entendida como uma pedagogia e teoria da ação social, isto é, como um conjunto de princípios políticos, epistêmicos e pedagógicos que fundamentam ações e políticas junto ao movimento popular”.

A educação popular assume um papel político no sentido de preparar os/as jovens para uma atuação mais engajada, para ser luz numa sociedade que marginaliza, oprime e exclui as camadas populares. Diante de tudo isso, me parece interessante olharmos para as nossas práticas e, assim como entoamos no “Ileão”, suscitar em nós a pergunta: “quem é a juventude do meio popular”? As nossas práticas ou processos formativos estão atendendo às demandas das camadas populares na sociedade atual? De que maneira temos contribuído ou pretendemos contribuir para o protagonismo desses/as jovens? É importante resgatar aqui os versos:

Somos filhos de trabalhadores
A nossa classe é a classe popular
Mas temos sonhos e também muitos amores

Também queremos trabalhar, participar
É a juventude do Meio Popular.
(MALVEZZI, Roberto e Produção Coletiva², Ileaô)

Ora, se a nossa classe é a classe popular, precisamos compreender que um dos caminhos para que possamos alcançar os nossos sonhos é, senão, pela educação. E não dá para pensar que com a “educação bancária” – ofertada pela escola – conseguiremos alcançar esse protagonismo. Na perspectiva do trabalho, será que as relações de trabalho impostas são aquelas que desejamos? Um trabalho seguindo a lógica do capital, onde o “opressor”, dono do capital, se apropria da mão de obra do “oprimido”, fazendo com que ele se torne objeto da produção, e não sujeito social.

Pensando nisso, advertimos que a
Nossa luta é pelo engajamento
No nosso bairro e também no sindicato
Nós precisamos ficar todos unidos
Pra conquistar nosso direito que é negado
É a juventude do Meio Popular.
(MALVEZZI, Roberto e Produção Coletiva, Ileaô)

A luta pelo engajamento e pela participação, nos sindicatos, nas associações, nos organismos estudantis, nos movimentos sociais lembrada no nosso hino e ampliada nesta fala, ganha sentido com o pensamento de Reis (2012) quando ela afirma que “a prática pedagógica não ocorre isolada de uma prática social mais ampla” isso significa dizer que os nossos processos educativos – na luta e conquista por direitos – se dá efetivamente por meio do tripé: união-diálogo-ação. Cabe-nos ainda pensar que a luta pelo engajamento é apenas o primeiro caminho de algumas lutas que travaremos em outros campos. Logo, engajar-se é uma das dimensões do processo de construção do saber que se dá, efetivamente, na dinâmica das relações sociais.

Ainda, neste diálogo com Souza (2015) precisamos refletir sobre as nossas práticas, desenvolvendo processos formativos voltados para a transformação social e, portanto, centrado no sujeito histórico que produz, apropria e vive a educação, localizado numa determinada situação do mundo.

Mas que mundo queremos? Que jovens queremos para a Pastoral da Juventude do Meio Popular? Que meio popular é esse em que pretendemos atuar? Já que estamos

Pelos campos, cidades e vilas
No trabalho ou então desempregados
Nas caatingas, nas fábricas, nas filas
Com muita força e coragem de lutar (?)
(MALVEZZI, Roberto e Produção Coletiva, Ileaô)

Estamos, realmente, com coragem e dispostos a lutar? Como, em comunhão com o bem-viver, temos nos envolvido com a agricultura familiar, com a economia popular solidária, com a solidariedade de ao outro, inclusive na educação, já que estamos falando de troca de saberes e fazeres?

2 Procuramos não fazer referência ao ano, visto que fontes orais relatam que a composição do mesmo foi realizada em dois momentos: no primeiro, Roberto Malvezzi compõe o refrão e as duas primeiras estrofes que retratam a união e a origem dos jovens da PJMP; e, no segundo momento, através de uma construção coletiva as demais estrofes foram acrescentadas à letra, ressaltando os ideais de luta, o protagonismo e a afirmação de uma fé libertadora. Sua composição foi realizada entre os anos de 1978 e 1982 sendo, de acordo com BEZERRA (2017), aprovada por ocasião do 3º Encontro Nacional da PJMP que aconteceu na cidade de Juazeiro-BA, no ano de 1982.

Nestes 40 anos de histórias, de lutas e vitórias, somos convidados a pensar sobre a realidade da juventude atual, criminalizada, silenciada, marginalizada ou como usam os jargões do capital – a “geração mimimi”, conforme preceituam Constantino (2016) e Ghiraldelli (2015).

Recorrendo a Goirand (2009) “popular às vezes serve como sinônimo de povo, sobretudo no sentido de pobres, ocupando uma posição baixa na hierarquia social dos poderes e rendas”. Diante disso, tomando por base o pensamento da autora, parece-nos que ser popular é compartilhar das lutas das camadas populares da sociedade na busca por igualdade de direitos e cidadania. Entretanto, não podemos esquecer que ser sujeito implica em direitos e deveres, conforme referenciamos ao trazer para esta fala a sociedade do bem-viver.

E por falar em *sujeito*, citando Paulo Freire, Santos (2015) destaca que “é aquele ser humano que participa da esfera, do processo de transformação do mundo que busca fazer história com vistas a ser dono do seu próprio destino. Para tal é preciso ser politicamente ativo e/ou participativo na sociedade em que se vive”.

A educação popular, assume, portanto, essa dimensão política, na formação de sujeitos capazes de promover fissuras nesta sociedade desigual que “faz o pobre viver sempre massacrado”. A juventude do meio popular precisa reconhecer a dimensão política e problematizadora desta educação, através dos seus processos formativos, e pensar o nosso papel “o ambiente material e sobretudo e sobretudo cultural” no qual está inserido, conforme nos lembrou Alonso (2012) ao citar Touraine.

Por esse motivo, enfatizamos que

A política partidária é outra coisa
Que não pode ser deixada de lado
Nós precisamos mudar esse sistema
Que faz o pobre viver sempre massacrado
(MALVEZZI, Roberto e Produção Coletiva, **Ileaô**)s. d.?

Diante dessas ponderações, nos parece que os conceitos da educação popular estão enraizados no nosso terreiro, no nosso ilê, é luz para o meio popular, é água, é profecia, é alimento para a resistência, mas precisamos ter clareza de onde queremos chegar. Quais caminhos desejamos trilhar nesse inacabamento repleto de inéditos viáveis, repletos de sonhos e utopias.

À luz do sertanejo não pode perecer à energia – sinônimo da modernidade – manteremos acesa ou deixaremos a lamparina apagar? Como podemos ser luzes para o meio popular? Como desejamos gerar vidas para a esta juventude que no silêncio das redes sociais, adoece, individualiza, internaliza, “o/um/vários grito/s de esperança e de paz”?

Seguindo a dimensão da fé, os compromissos assumidos nas conferências episcopais de Medellín, Puebla e Santo Domingo, nos unindo aos jovens que naquele 9 de julho de 1978 se reuniram em Recife, queremos lembrar que a

Nossa força quem nos dá é Jesus Cristo
Que nos empurra e ilumina o caminho
Pois ele é o nosso companheiro
Que pelos pobres sempre tem muito carinho
(MALVEZZI, Roberto e Produção Coletiva, **Ileaô**)

É esse carinho pelos pobres que nos faz lembrar, companheiros/companheiras somos jovens populares, da cultura, da educação, da economia popular – solidários na ação, no pensar e repensar a história. Como nos diz Zé Vicente “é esta a nossa hora e o tempo é para nós”, assim sejamos solidários com o/a outro/a para que possamos tornar cada dia mais linda a nossa história – dentro e para além PJMP.

Para finalizar queremos destacar que para os jovens da Pastoral de Juventude do Meio Popular, o Ileaô é muito mais que um hino, que um mantra, que uma poesia, que uma oração. Ele é um elemento simbólico. É uma lição de vida. É a reafirmação da nossa identidade, da nossa luta e do nosso jeito de ser.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Ângela. **Repertório, segundo Charles Tilly**: história de um conceito. *Sociologia & Antropologia*. v. 2, n. 3, p. 21-41, 2012.

BEZERRA, Edvaldo Jericó. **A PJMP e a Igreja do Século XXI**: contribuições para uma eclesiologia de portas abertas e em saída. Cuiabá: Universidade Católica Dom Bosco, 2017.

CONSTANTINO, Rodrigo. **A incrível geração mimimi**. Artigos, *Gazeta do Povo*, 2016. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/rodrigo-constantino/artigos/incrivel-geracao-mimimi/>> Acesso em: 9 jul. 2018.

COSTA, Lauro. **Águas e profecias**. Disponível em: <<http://www.pjmp.org/5congressopjmp>> Acesso em: 8 jul. 2018.

FAGUNDES, Ramon. **Vem ser Meio Popular**. Disponível em: <<http://www.pjmp.org/5congressopjmp>> Acesso em: 8 jul. 2018.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed.. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. p. 33-116.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. **R. Educ. Públ**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio/ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHIRALDELLI, Paulo. **O que é a geração mimimi?** 2015. Disponível em: <<http://ghiraldelli.pro.br/filosofia/mimimi.html>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

GOIRAND, Camile. Movimentos sociais na América Latina: elementos para uma abordagem comparada. **Est. Hist.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 323-354, jul.-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/eh/v22n44/v22n44a02.pdf>> Acesso em: 2 jul. 2018.

GOUVEIA, Enildo. **Fecunda a semente**. Disponível em: <<http://www.pjmp.org/5congressopjmp>> Acesso em: 8 jul. 2018.

MALVEZZI, Roberto e Produção Coletiva. **Ileaô**. S. d.? Disponível em: <<http://www.pjmp.org/letras-do-cd-ileao>> Acesso em: 8 jul. 2018.

PASTORAL DA JUVENTUDE DO MEIO POPULAR (PJMP). Disponível em: <<http://www.pjmp.org/lancamento-do-cartaz-do-5o-congresso-nacional-da-pjmp>> Acesso em: 8 jul. 2018.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. A educação quilombola no contexto da luta pela terra e pela preservação das tradições culturais. In: ALVARENGA, Márcia Soares de [et al.]. **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores**: outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, p.191-107.

SANTOS, Sales Augusto. Confluências entre campos/segmentos/lutas na Educação popular: memórias e resistências – 1964 e o tempo presente: os movimentos sociais negros. In: TAVARES, M. T. G.; LVARENGA, M. S; SILVA, C. A. (Org.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores**: os 50 anos do golpe militar de 1964 e a mobilização de inéditos viáveis no campo social e educativo. São Paulo: Outras Expressões, 2015, p.57-70.

SOUZA, Maria Antônia de. **Prática pedagógica**: conceito, características e inquietações. Trabalho apresentado ao IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na Escola. Univares, Lajeado – RS, jul. 2015. Disponível em: <<http://files.metodologiaceutific4.webnode.com/200000019-9c76a9d73f/Artigo-5-Pr%C3%A1ticaPedagCONCEITOS.pdf>> Acesso em: 9 jul. 2018.

STRECK, Danilo. Entre a emancipação e a regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 300-310, maio/ago. 2010.

TAVARES, Maria Tereza G. Educação popular e a contemporaneidade do pensamento de Paulo Freire na educação brasileira. In: CASTRO, Amanda M; MACHADO, Rita de Cassia F. **Educação popular em debate**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017. p. 95-114.

VICENTE, Zé. **Esperança jovem**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/ze-vicente/1419612/>> Acesso em: 9 jul. 2018.

_____. **Ofertório do povo**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/ze-vicente/1354487/>> Acesso: 9 jul. 2018.

OS TRINTA ANOS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NO BRASIL

Carolina Silva de Alencar

INTRODUÇÃO

Fica decretado que,
a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra.
e que as janelas devem permanecer,
o dia inteiro, abertas para o verde
onde cresce a esperança
(Thiago de Mello).

Passados trinta anos da promulgação da Constituição Federal de 1988 a educação das crianças pequenas, a Educação Infantil, ainda carrega as marcas de uma concepção assistencialista na maioria dos municípios brasileiros. Contudo, não há como negar a grande contribuição da atual Constituição na história e na conquista do direito à Educação Infantil, em creches e pré-escolas, que fez com que a mesma viesse conquistando o seu espaço no âmbito da educação brasileira.

A garantia da oferta da Educação Infantil caminhou em passos lentos até meados dos anos 1970. A criança pequena teve garantido o seu direito a educação, somente a partir da Constituição Federal de 1988. Dois anos após a aprovação dessa Constituição Federal, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – o ECA - Lei nº 8.069/90, que, ao regulamentar o artigo 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos.

Além da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, destaca-se também neste período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) que inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, observa-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança, uma vez que a Educação Infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

O que se pretende no presente texto é, ainda que brevemente, elaborar fazer alguns apontamentos que ressaltam a importância que a Constituição Federal de 1988 teve no campo da educação das crianças pequenas no país, bem como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que neste período, dos últimos 30 anos, contribuíram na garantia no direito das crianças pequenas à educação.

Nesta perspectiva, a citação utilizada como epígrafe na introdução, do poeta e escritor pernambucense Thiago Mello, representa o sentimento de esperança que as políticas públicas para Educação Infantil trazem ao garantir o acesso à educação para as crianças pequenas. Garantir “janelas abertas e sombras para os girassóis” é dar-lhes o direito de crescerem na esperança.

A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: O GRANDE MARCO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NO BRASIL

Este ano de 2018, a Constituição Federal de 1988 completa 30 anos. Durante este período, alguns avanços e desafios estiveram no cenário da educação das crianças pequenas no país. Não

há como negar que a atual Carta Magna colocou as crianças e a Educação Infantil em um novo lugar, principalmente no âmbito da educação nacional.

Aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 05 de outubro de 1988 a Constituição cidadã, apelido que ganhou por ser considerada um dos textos mais completos do mundo em termos de garantias individuais, pode e deve ser considerada um grande marco na história da Educação Infantil brasileira.

Os direitos sociais foram conquistados ao longo dos séculos. Em sua maioria foram conquistados no século XX por meio da pressão de movimentos sociais e dos trabalhadores. Fruto de um grande movimento de participação popular, no processo de transição do regime militar para a democracia, a Constituição Federal de 1988 trouxe grandes avanços para sociedade brasileira. Neste sentido, a educação passou a ser considerada como um direito social pela Constituição de 1988, como assim define seu artigo 6º.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Somente a partir da Constituição Federal de 1988, que a criança pequena teve garantido o seu direito à educação. Na realidade, foi somente com a Constituição Federal de 1988 que a criança de zero a seis anos foi concebida como sujeito de direitos. Com isso, a Carta Magna veio reforçar o que diversos movimentos sociais já vinham reivindicando há algum tempo, o direito da criança pequena à educação em creches e pré-escolas. Como nos aponta Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p. 17): “Pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família”.

Em seu artigo 205, a Constituição afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. Tal afirmação coloca pela primeira vez no Brasil, a Educação Infantil como um direito da criança, dever do Estado e uma opção da família.

O artigo 208, que detalha o direito à Educação, ao definir o dever do Estado em garantir o atendimento em creche e pré-escola às crianças até cinco anos de idade, mostra um grande avanço no que diz respeito à superação do caráter assistencialista dos programas, até então, voltados para as crianças pequenas.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Segundo Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), no ano da promulgação da Carta Magna, 1988, no Brasil ficavam responsáveis pela oferta de educação para a criança pequena, cinco Ministérios: da Educação, da Justiça, da Saúde, do Interior e do Trabalho. O Ministério do Interior ficava responsável por três órgãos que atuavam diretamente no atendimento a crianças de zero a seis anos através de creches. Estes três órgãos eram: a Fundação Legião Brasileira de Assistência

(LBA), a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Secretaria Especial de Ação Comunitária (SEAC).

Como já apontado anteriormente, somente com a Constituição de 1988, as creches ganharam visibilidade no campo educacional. Talvez, a mais importante conquista pós-constituinte para as creches no Brasil, tenha sido o fato da Carta Magna colocá-la ao lado da pré-escola na área que compete à Educação. Contudo, faz-se necessário afirmar que as duas modalidades de atendimento à criança de zero a seis anos, creche e pré-escola, surgiram a partir de contextos e diferentes demandas. E assim, o que se estabeleceu no país foram dois tipos de atendimentos paralelos: um destinado a uma classe social específica, as classes trabalhadoras – creche, e outro com caráter mais educacional – pré-escola, destinado aos extratos médios urbanos.

Deste modo, faz-se necessário apontar para a grande importância que a Constituição de 1988 teve neste processo de reconhecimento da educação como um direito das crianças pequenas no país. Anterior a ela, nenhuma outra Constituição havia ainda se referido à creche e pré-escola como parte do sistema educacional. A nova Carta Magna foi fundamental para inserção da criança no mundo dos direitos e para uma mudança de concepção sobre a educação da criança pequena no país.

Refletir sobre isso, nos leva a todo o momento a pensar sobre a concepção de infância que historicamente foi produzida. Não há como falar sobre as políticas públicas para a Educação Infantil e sobre a concepção de educação para as crianças pequenas, sem se questionar sobre a maneira que enxergamos e acabamos lidando com as crianças ao longo dos séculos.

A criança faz parte da construção histórica e cultural da sociedade. Ela é percebida de forma diferenciada do adulto ao longo do tempo e das sociedades, conforme relações de produção de cada época, concepções e práticas.

O conceito ou a ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e a criança não foi vista – como é nos dias de hoje – como um ser social, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura (ARIÈS, 1981).

Portanto, pensar a infância e a educação desse segmento etário-social requer um grande esforço e uma profunda reflexão por parte de toda a sociedade. Ao longo dos séculos, a criança vem assumindo diferentes papéis de acordo com a época e a sociedade em que está inserida, e, a concepção de infância que conhecemos hoje é uma noção historicamente construída, que vem sendo e continuará mudando e desenvolvendo-se pela experiência social, nas interações que estabelece, com a experiência sócio-histórica dos adultos, e do mundo por eles criado. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade, mas, a história da criança, como é do conhecimento de todos é registrada a partir do olhar dos adultos. A infância não acontece da mesma forma para todas as crianças e as histórias se diversificam a cada experiência.

A LDB Nº 9.394/96: CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, afirma que a criança e o adolescente no Brasil são prioridades. Neste sentido, dois anos após a aprovação da nova Constituição, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos.

Em vigor desde 1990, o ECA é considerado um marco na proteção da infância e tem como base a doutrina de proteção integral, reforçando a ideia de “prioridade absoluta” da Constituição. Tal lei contribuiu para a construção de um novo olhar para a criança, enxergando-a como cidadã e sujeito de direitos. Aliás, enxergar a criança como tal foi e tem sido ainda, um grande desafio para a sociedade brasileira.

No Brasil, com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, as crianças passam a ser vistas como cidadãos de direitos agrupados em três grandes eixos: proteção, provisão e participação. Os “três P”, como assim define Sarmiento (1997). Direitos que cabem não só as famílias garantirem aos filhos, como toda a sociedade.

Se o direito à Educação, para as crianças pequenas, já estava assegurado na Constituição de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a tradução deste direito em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional, representa outro grande marco histórico para a Educação Infantil em nosso país. A LDB nº 9.394/96 trouxe um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança, uma vez que a Educação Infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, é um direito da criança tendo por objetivo proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

Em seu artigo 2º, a LDB nº 9.394/96, estabelece que a educação é um dever que deve ser compartilhado entre a família e o Estado, visando o desenvolvimento integral do indivíduo, além de seu preparo para o mercado de trabalho e exercício da cidadania.

Em seu 4º artigo, a LDB nº 9.394/96, define: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (BRASIL, 1996). É importante ressaltar as mudanças que ocorreram em tal lei até os dias de hoje. Como exemplo, a obrigatoriedade da educação básica a partir dos quatro anos de idade, lei nº 12.796, de 2013.

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a Lei nº 9.394/96 em vários artigos, mas principalmente no que diz respeito à obrigatoriedade escolar no país. Tal lei significou uma alteração expressiva neste sentido, pois ampliou a obrigatoriedade da faixa etária de quatro aos dezessete anos de idade, como coloca o seu artigo 4º: [...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; [...] (BRASIL, 2013).

Antes a LDB nº 9.394/96 definia o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, mas não era obrigatória. Com isso, grande parte das famílias tinham as creches e pré-escolas como uma opção para suas crianças e muitas acabavam frequentando a escola somente a partir dos seis anos de idade, quando aí sim a educação básica passava a ser obrigatória.

Portanto, é nesse cenário expandido dos direitos que tomamos a LDB nº 9.394/96 como um importante passo na construção de um novo conceito para a Educação Infantil no país. A nova lei avançou em afirmar que as instituições de atendimentos às crianças de zero a cinco anos deveriam desenvolver ações integradas, cuidar e educar, relacionadas aos sistemas de ensino. De maneira geral, a LDB apontou para a direção de novos avanços na estrutura educacional brasileira mesmo que ainda tenhamos maiores passos a dar. “Trata-se de uma importante conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado, isto é, capaz de garantir a plena escolaridade a toda a população do país” (SAVIANI, 2011, p. 239).

Com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), a Educação Infantil ganha enfoque pedagógico, sendo exercida em creches e pré-escolas, com uma proposta de gestão diferente à assistencialista que, até então, fazia parte das práticas sociais. Além disso, a mesma Lei regulariza o ambiente propício para o desenvolvimento integral desta faixa etária (zero a cinco anos), bem como o profissional para atuar nesse segmento. Porém, passados três décadas desse cenário de democratização e expansão dos direitos da criança no país, qual é a conjuntura atual? Como a atual conjuntura brasileira se apresenta aos desafios criados a partir da crise política no país?

A CONJUNTURA ATUAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL: PERDA DE DIREITOS?

Importante destacar que, nestes últimos trinta anos, diversas políticas públicas em Educação Infantil foram criadas, mas que este trabalho se dedicou apenas a situar o contexto da Educação Infantil no Brasil a partir dos marcos da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996.

Sobre as políticas públicas em Educação Infantil que foram criadas durante o período estudado, o Ministério da Educação publicou em 1998, os documentos “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998a), e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998b). No ano de 1999, o Conselho Nacional de Educação, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999). Aprovada no ano de 2001, a Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação teve por objetivo principal estabelecer as metas para todos os níveis de ensino, cuja vigência se estendeu até o ano de 2010. Sendo assim, uma das vinte e seis metas do PNE, a oferta e o atendimento à Educação Infantil. Em 2004, foi criado o documento da Política Nacional de Educação Infantil. Em 2005, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), cujo objetivo foi habilitar em magistério para a educação infantil, cerca de 40 mil professores que, no Brasil, se dedicavam ao trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, sem ter cursado ou concluído o ensino médio.

Nos últimos dois anos grandes foram as perdas de direitos da população brasileira. Fomos surpreendidos por um golpe que colocou à prova conquistas nunca antes vistas no país. Assistimos a tudo isso nocauteados, ainda sem acreditar em tal desmonte da constituição. A educação pública, principalmente, sofre as consequências de um plano, um verdadeiro descaso. Na Educação Infantil o que tivemos foi um cenário de muitas leis, mas de poucos avanços nas políticas públicas de formação docente, na expansão do número de matrículas para a população de 0 a 2 anos de idade, bem como na construção de creches e pré-escolas.

Portanto, diante desse breve exposto, podemos afirmar que a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 foram fundamentais para inserção da criança no mundo dos direitos e para uma mudança de concepção sobre a educação da criança pequena no país.

Os últimos trinta anos, desde a promulgação da nossa última Carta Magna, foram de grandes avanços para a Educação Infantil brasileira. Ainda temos muito que percorrer, o caráter assistencialista ainda domina grande parte da educação oferecida às crianças pequenas, como na modalidade de creche, por exemplo. A discussão sobre “finalidade” da Educação Infantil ainda gera grande discussão. Atualmente o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), levantaram essa discussão e fizeram-nos refletir sobre a concepção de educação para as crianças pequenas que ainda temos. Talvez daqui há trinta anos poderemos escrever sobre cenário que temos hoje, na esperança que tenhamos uma Educação Infantil que valorize e respeite ainda mais as crianças pequenas.

Contudo, gostaria de destacar que estar no lugar de professora-pesquisadora (GARCIA, 2008) e ao mesmo tempo de professora das infâncias, me faz refletir a todo o momento sobre a garantia dos direitos das crianças dos mais variados pontos de vista. O dia a dia com as crianças instigou-me a pesquisa aonde venho procurando aprofundar o meu olhar, a minha forma de pensar e principalmente a minha prática. O exercício de analisar as contribuições trazidas pela Constituição nos últimos trinta anos no campo da Educação Infantil, auxiliou-me não só no meu movimento de professora-pesquisadora, mas principalmente no de professora das infâncias.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abril. 2013.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1993.

DERMEVAL, S. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 5. ed.. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

MEMÓRIAS E AFETOS DO/NO MESTRADO: ATRAVESSAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORA PESQUISADORA

Cintia de Assis Ricardo da Silva

Poema

A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei.
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo
e as nossas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado e chorei.
Sou fraco para elogios.
Manoel de Barros

Dou início a este texto com o belo poema de Manoel de Barros, que ouvi no Mestrado, e remete à reflexão acerca dos conhecimentos aprendidos e outros ainda não consolidados. Esses saberes e ainda não saberes oportunizam um exercício de narrativas enquanto discente de 2013 até 2015 do Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Iniciei a dissertação afirmando que “Se escrever é uma forma de inscrever-se no mundo, de marcar a minha presença no mundo, dou início a este texto apresentando algumas lembranças, memórias que a todo instante me fazem afirmar que sou sujeito da minha vida, da minha história” (SILVA, 2015, p.11). Trago a importância de visitar estas memórias, confrontá-las, reafirmá-las e problematizá-las.

Me chamo Cintia e sou professora de Educação Física. Ministrei aulas no Ensino Médio (Estado/ RJ), nos Anos iniciais e finais (Prefeituras do Rio de Janeiro e Duque de Caxias), e atualmente trabalho na Educação Infantil (Colégio Pedro II), com crianças de 3, 4 e 5 anos.

Escrever, no caso da dissertação, é inscrever, é tatuar alguns arranjos da alma em local acessível a qualquer pessoa, e mesmo que ninguém leia, está lá, na biblioteca física com capa dura azul, minha cor favorita, e letras douradas e nos confins da virtualidade. Ao descrever um pouco desse processo ratifico a alegria de cursar o mestrado na UERJ, de fazer parte da turma mais que especial e ter sido provocada muitas vezes a olhar para mim e ao redor, vendo a potência de ser professora pesquisadora.

A escrita desse texto chega em uma hora boa, em que tenho mais tempo para estudar, para reflexão na/da/com a prática, pois está previsto e garantido, institucionalmente, tempo para a pesquisa, o que me exigiu e favoreceu muitas visitas aos processos formativos que constituí no Mestrado, com leituras, estudos, artigos escritos para participações em eventos, frases de professores e de companheiros de turma, indicações de leituras, letras de músicas, dinâmicas feitas, lanches coletivos.

Essas “lembranças vivas” têm sua materialidade registrada nos cadernos, textos, livros, e também nas ações e decisões que tomo cotidianamente, que implicam em afirmações que dialogam com a formação humana. Escrevo em consonância com o que me chega aos ouvidos, aos pensamentos, em minha corporeidade. Trago algumas vivências de antes, durante e depois do mestrado, pois a ideia é superar rupturas e fragmentações enquanto sujeito em formação.

OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO: SUSPEITAR DAS CERTEZAS, FAZER ESCOLHAS E SEGUIR!

Uni, dúni, tê
Salame mingúe
Um sorvete colorê
Uni, dúni, tê
Quem saiu fora foi você!
Cantiga popular – domínio público

Antes do ingresso no Mestrado cursei uma Pós-Graduação na Universidade Federal Fluminense (UFF), de Educação Física Escolar. Comecei a fazer parte do grupo de pesquisa Educação Física Escolar; Experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades (ELAC), coordenado pela Professora Rosa Malena Carvalho, e neste coletivo que me vi e percebi valorizada como professora pesquisadora. Comecei a ver a riqueza do cotidiano escolar, pesquisar das pistas que podem visibilizar a escola como lugar de potência, de questionar o instituído, o hegemônico que, muitas vezes, reforça as desigualdades sociais.

A letra de música (Uni duni tê) representa bastante o vivenciei no Mestrado. A escolha do projeto e os desdobramentos exigiram firmeza para abraçar o que foi selecionado e tristeza e desapego para abrir mão do que não era possível ampliar naquele momento.

Sobre abrir mão: foi preciso guardar nas pastas (de plástico e virtuais), nas caixas e na memória os livros, artigos, letras de música e desejos de ampliar os estudos mais específicos acerca das infâncias, das vozes infantis, e dos processos escolares referentes à essa faixa etária, onde crianças e professores estejam envolvidos no exercício democrático.

Naquele momento seguir pelo caminho esboçado no projeto (que tratou de democracia e escola de tempo integral) foi a decisão mais acertada. E esses tesouros guardados são meus achados para reflexão para as atuais produções que tenho me aventurado.

Optei por refletir acerca de processos democráticos no interior de uma escola pública de educação básica, com a especificidade de ser tempo integral, pois estava inserida há cerca de 16 anos naquele “espaçotempo”. Tal opção fez com que eu me debruçasse sobre algumas categorias que constituíram a pesquisa: tempo escolar; cotidiano escolar; e democracia.

Pensar tempo escolar é pensar na cultura da escola e na sua dinâmica. A escola pesquisada tinha característica temporal, com os momentos específicos das refeições, distribuição das disciplinas escolares por tempos de aula, a hora do recreio. Eu me perguntava se a ampliação desse tempo cronológico oportunizaria relações favoráveis à escuta dos diferentes sujeitos que habitam esta escola.

De acordo com Arco-Verde (2012, p. 3), o tempo é um “processo de construção humana, sujeito a modificações e interferências, de acordo com a realidade humana”, que está diretamente ligada às múltiplas maneiras de existir, de viver o cotidiano, do contexto histórico e social em que se dá esta existência. A autora destaca duas noções de tempo: o tempo físico e o tempo social, que me ajudou e ajuda a pensar nos diversos modos de viver nos cotidianos. Assim “o tempo físico pode ser representado por quantidades isoláveis, passíveis de serem medidas com altíssima precisão e [...] o tempo social permaneceu insignificante como objeto da investigação científica. No entanto, sua importância no convívio social dos homens não parou de crescer” (ELIAS apud ARCO-VERDE, 2012).

A escola era dimensionada pelo tempo físico e pelo social, sendo este último considerado como subjetivo, pois trata dos jeitos de viver dos sujeitos da/na sociedade e de lidar com o tempo físico. O tempo escolar é assim um tempo social específico. É fundamental na elaboração de propostas educacionais, seja para as redes de ensino, instituições, estudantes e professores.

Esse tempo não está posto, estático, pois diz respeito aos sujeitos. É plural, coletivo e individual. A escola de tempo integral foi um fator caro para minha discussão, pois compreendi que

somente a ampliação de tempo não garante uma educação voltada para a formação humana. A escola, principalmente a de tempo integral, precisa, oferecer possibilidades para que os estudantes tenham igualdade de condições educacionais,

[..] em espaços diversos e ao longo do dia inteiro, a linguagens e atividades várias, é necessário tempo de permanência na escola – tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para exercer direitos e deveres de cidadão numa sociedade complexa como a brasileira do século 21. Hábitos de higiene, por exemplo, para serem apreendidos, precisam ser praticados: é necessário tempo para escovar os dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão: é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

Dessa forma, escola de tempo integral contribui, sendo, um lugar de encontros que potencializam a existência dos sujeitos que lá estão, pois “o tempo é, assim, sua vida em movimento, desenhando-se e redesenhando-se nas práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos. É imprevisibilidade e tensão, podendo conter, em seu fluxo, o estabelecido tanto quanto o inédito” (TEIXEIRA, 1996, p. 191).

O fato de eu fazer parte do cotidiano escolar da escola pesquisada contribuiu para o deslocamento e educação do olhar e da escuta em relação aos sujeitos que habitavam aquele território. Conversei e fiz entrevistas com todos os segmentos da escola: professores, estudantes, gestão, coordenação pedagógica, responsáveis pelos estudantes e funcionários, que são os praticantes culturais daquele espaço-tempo. As conversas traziam à tona pistas de aproximações e distanciamentos de relações democráticas.

A temática da democracia na escola me oportunizou a busca por fundamentos, por princípios que sustentam uma formação humana voltada à emancipação dos sujeitos, aqueles que se encontravam todos os dias por um período maior de tempo (sete horas por dia).

Deparei-me com algumas noções imprescindíveis para continuidade da pesquisa. Senti a necessidade de compreender efetivamente, com contundência, o que as vozes dos colaboradores me diziam. Destaco algumas das palavras e termos que emergiram das falas dos sujeitos e dos estudos feitos: falta de comunicação, necessidade de diálogo, mais conhecimento, inclusão. E essas palavras não estavam soltas ao vento, desprovidas de sentido, ao contrário, traziam inquietações e marcas das relações estabelecidas entre os sujeitos.

Fui buscar a companhia do legado que Paulo Freire deixou, e, como professora pesquisadora, preciso desconfiar das certezas e trazer questionamentos, reelaborando as reflexões no âmbito da pesquisa e da prática docente, e considerando que, de acordo com Freire “o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheio ou cheio de si mesmo (FREIRE, 2013. p. 29-30.)

A busca pelo pensar certo, ainda que provisório, fortaleceu-me nos momentos críticos do Mestrado, pois precisei amplificar a escuta das vozes dos sujeitos colaboradores da pesquisa direta ou indiretamente, que faziam parte do cotidiano escolar. As pistas trazidas eram discutidas nos encontros de orientação e amparadas pelo aprofundamento dos estudos.

O tratamento metodológico para essas pistas exigiu muito cuidado, rigor e responsabilidade. As entrevistas eram gravadas em áudio e transcritas por mim. Nos encontros de orientação destacava as que indicavam fortemente como se davam as relações na escola.

O tempo físico fazia questão de avisar que havia prazos para conclusão do curso, e muitas possibilidades de arranjos iam surgindo, porém foi preciso que eu decidisse por uma organização para dar conta da escrita da dissertação. Construí um mapa dialógico a partir das transcrições e tirei dele algumas categorias, trechos, que foram os disparadores de possibilidades de pensar o exercício democrático naquele cotidiano.

A intenção foi caminhar pela pesquisa com/nos/dos cotidianos, e na caminhada fiz uma disciplina na UERJ Maracanã, que contribuiu para o aprendizado acerca da seriedade e desafio que esse tipo de escolha traz, mas também para alegria de me ver no campo, assumindo lugar de professora e pesquisadora naquele lugar de onde tirava meu sustento com trabalhadora, compreendendo que o “mestrado na minha vida não pode tornar a escola menor”, frase que ouvi no Mestrado. A escola é viva, é maior do que os pontos de vistas que a reduzem a espaço de ler e escrever, sem olhar e ouvir os corpos discentes, docentes e outros que lá estão. Assim,

[...] o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos *a priori* de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos (ALVES, 2003, p. 64).

Esse modo de encaminhar a pesquisa me permitiu a desconstrução das certezas e desejos de uma escola idealizada em troca da afirmação de uma escola ideal, criada, reinventada pelos sujeitos que, cotidianamente, fazem arranjos e constroem soluções que atendam as demandas. Vi e vivi a inteireza daquele “*espaçotempo*”, buscando compreender que

[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha). [...] é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] é um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres (CERTEAU, 2008, p. 31).

Ao optar por esta perspectiva metodológica, assumi que habitar aquele cotidiano foi tomar posse do que me cabia, andando, trabalhando, conversando, refletindo, pesquisando e, enfim, vivendo um processo formativo. Para essa afirmação busquei contribuições de leituras que aprofundam essas noções.

Oliveira (2009, p. 26) afirma que “as condições de realização de uma democracia efetiva são dadas em função das possibilidades de participação autônoma dos diversos segmentos da sociedade nos processos decisórios e interativos”. Essa reflexão aponta que a participação é fundamental para esses processos “sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos cotidianos, ou seja, em casa, na escola, no bairro, etc” (OLIVEIRA, 2009, p. 13).

Com base nessas possibilidades de participação dos sujeitos da escola, vi que havia muito a caminhar para que a escola ideal para o grupo, naquele momento, fosse consolidada e que muito do percurso havia sido superado. Comunicação, entendimento e participação eram o presente, as ações e sonhos que estavam na agenda, em pauta naquele momento.

Aquele cotidiano continha um projeto maior, onde poderiam caber as muitas vozes dos sujeitos, e a pesquisa apontou que havia o desejo de ir ao encontro de melhores perspectivas de participação e de melhoria na qualidade do que era oferecido aos estudantes e aos outros segmentos que compunham a escola. Santos (1996, p. 17) trata de um projeto educativo emancipatório, cujo objetivo principal “consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes”.

Nas conversas com os colaboradores ouvi que havia muitas situações que geravam inconformidades, que necessitavam de formas de resolução diferentes das costumeiras. Surgiram várias ideias para decidir e resolver questões: um responsável se colocou à disposição para ajudar, criando uma espécie de ouvidoria, onde os próprios responsáveis conversariam e pensariam soluções para problemas da escola; um professor sugeriu ampliação dos espaços de discussão para elaboração de projetos, para de trabalhos feitos com as turmas, para compartilhar experiências; uma

funcionária deu a ideia de alternância dos membros do Conselho Escola Comunidade (CEC), para que pessoas diferentes ocupassem os lugares de representantes dos segmentos, pois assim existiriam ideias novas e diferentes; uma coordenadora defendeu a ideia de repensar a escola de tempo integral, trazendo as experiências vividas no tempo dos primeiros Centros Integrados de Educação Pública (CIEP); uma gestora falou sobre o desejo e necessidade de maior participação dos responsáveis na escola, nos processos decisórios e nas ações diárias; e uma estudante de 9 anos falou da necessidade de as crianças serem ouvidas para ajudarem a pensar nas situações que as envolvem.

Vi que havia indignação e anúncios do exercício democrático. Uma escuta mais apurada e investimento na horizontalização das relações no interior da escola pode contribuir para que as ideias e sugestões sejam problematizadas e materializadas em ações democráticas. Oliveira enfatiza a necessidade de ampliação dos espaços de debate no interior da escola:

[...] enquanto educadores, contribuir com a construção da democracia implica em combater, por meio de práticas reais, as diferentes formas de expressão do sistema de dominação social na escola, os mecanismos de legitimação dos quais o sistema se serve, bem como os mecanismos de exercício do poder presentes na escola. Por outro lado, é preciso, ainda, lutar pela abertura e ampliação de espaços de discussão [...] A questão que fica é a de saber como podemos chegar lá (OLIVEIRA, 2009, p. 27).

Assim, a ideia de democracia que ficara evidente no momento da pesquisa me possibilitou criar espaços de discussão com as crianças, realizando assembleias para tomada de decisões para as aulas, exercitando o planejamento participativo, e também uma aproximação com suas famílias, solicitando pesquisas relacionadas aos temas propostos, de modo que a criança poderia trazer para o cotidiano escolar os saberes que os familiares possuíam, como os diferentes modos de praticar um jogo (regras, resoluções). Nesse sentido minha formação (chão da escola e Mestrado) foi se materializando a cada dia, juntamente com os desdobramentos da pesquisa.

ATRAVESSAMENTOS DO MESTRADO: OLHARES, MEMÓRIAS E QUERERES

Repara
Repara na gota de chuva que cai pelo mundo
Repara no que não se espera mas aconteceu
Escorre pelo seu olhar
A chuva é para te falar
Repare, repare bem
Repare
Música de Monique Kessous

Fazer parte da turma de Mestrado da UERJ/FFP, iniciada em dois mil e treze, me deu muita alegria pelo sonho sendo realizado e pelo desejo de ser uma pessoa mais atenta à vida. Lembro-me de ter a cada aula acesso à muitas pistas para a formação humana, tanto pelas leituras indicadas, quanto pelas vozes dos diferentes sujeitos que faziam parte do corpo docente e discente do curso. A letra de música escolhida para iniciar esta etapa do texto foi parte de uma aula com a Professora Jacqueline Moraes. Suas aulas me provocavam duvidar das certezas e olhar novamente, dedicando um tempo para parar e reparar as situações, as pessoas, a escola, a vida. Reparei sua paixão por Walter Benjamin.

Não há como prosseguir com a perspectiva da escola como potência para o exercício democrático sem pensar nas desigualdades sociais existentes e nos paradigmas que fundamentam alguns projetos de governo, que teimam em não ouvir todos os lados envolvidos.

Ainda nessa vibração trago memórias das aulas com as professoras Maria Tereza Goudard e Márcia Alvarenga, onde vi reforçada a ideia de estar atenta, a partir da questão “onde para o olhar?” Esse destaque me afetou no que se refere às escolhas necessárias para a pesquisa e para os outros contextos da vida. Toda escolha traz consigo responsabilidade, pois indica em que pé estão as crenças, os princípios e concepções que estão incorporados em cada pessoa.

As leituras, debates, textos imagéticos, e a visita acolhedora da Professora Regina Leite Garcia, trouxeram reflexões acerca da pesquisa, da motivação para escrever, e da responsabilidade para com os sujeitos que estão nos cotidianos pesquisados, exigindo uma perspectiva ética, estética e epistemológica de formação humana.

Essa perspectiva requer um fortalecimento diário das defesas, para que onde quer que esteja, onde o olhar parar, eu possa fazer a leitura do contexto, perceber as intenções que acompanham as ações no campo da educação e agir tendo o cuidado comigo e com o outro.

O contato com a Professora Lúcia Velloso foi maior, por conta de uma disciplina e dos encontros de orientação. Aprendi muito trazendo minhas vivências e relacionando-as com as políticas públicas, que muitas vezes, são responsáveis pela precarização da educação de qualidade, afinal uma escola de tempo integral com as condições adequadas à uma educação responsável, requer investimentos (que alguns chamarão de gastos excessivos) em estrutura, formação de professores e um projeto educativo para todos e para cada um.

As discussões na orientação e grupo de estudos de tempo integral trouxeram pistas de sucesso escolar em situações muito desfavoráveis, aproximando muito da ideia de ousar, de arriscar possibilidades para além do instituído. Essa transgressão me lembra os caminhos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Vivi momentos alegres, de esperança acompanhada por experiências comprovadas em diversos lugares do Brasil, onde macro (políticas públicas para a educação) e micro (ações cotidianas) dialogavam e agiam em prol da população escolar.

As aulas com a Professora Mairce Araújo me afetaram e afetam nesses dias atuais. Aquela experiência foi um divisor de águas, me desconcertou, me ajudou a ver melhor, tirando as lentes grosseiras e adultocêntricas, que eu usava, que permeavam minha relação com as crianças. O contato com os estudos, trouxeram indagações acerca das relações de poder e as infâncias, considerando que “uma política da infância na escola seria não dar voz às crianças, fazê-las falar com a nossa voz, mas darmos ouvidos àquilo que elas estão dizendo.” (GALLO, 2010, p. 120). Essas ideias me fizeram exercitar os estudos “com” as crianças e não “sobre” elas.

Tenho refletido acerca de meu atual lugar de fala, do meu papel de professora pesquisadora. Trabalho atualmente no Centro de Referência de Educação Infantil (CREIR- CPEI), que é um espaço-tempo de muitas alegrias e desafios com crianças pequenas, sujeitos historicamente silenciados e agora protagonistas do processo escolar.

Há também o desafio da bidocência, que consiste na prática pedagógica ser pensada, organizada e realizada com dois professores, sejam eles de núcleo comum (Pedagogia) ou de linguagens (Educação Física, Artes visuais, Música e Informática). Faço bidocência com sete professoras do núcleo comum, e nas reuniões semanais fazemos nosso planejamento semanal.

Percebi que há muitas possibilidades para repensar as concepções de educação, escola, infâncias, democracia e muitas outras questões que chegam diariamente. Estar acompanhada para planejar e ministrar as aulas implica em desconstruções e reelaborações acerca de questões pedagógicas: bidocência, organização da aula, acolhimento dos projetos de cada turma. É abrir mão do estar só, pois como diz alguns trechos da letra de música de Maria Gadú “Todos caminhos trilham para gente se ver. Todas trilhas caminham para gente se achar viu? A qualquer distância o outro te alcança”. Os outros estão no cotidiano, compartilhando e me provocando a olhar atentamente para que o trabalho aconteça da melhor forma possível, tendo como relevância o protagonismo das crianças e os saberes e responsabilidade das duplas formadas.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Escrever este texto trouxe muita alegria e ânimo para os desafios presentes na vida de professora pesquisadora. Minha docência, e a dos outros, é repleta de atravessamentos, que provocam deslocamentos de tempo, espaço, papéis. Há momentos mais marcados em que ocupamos lugar de discentes, de docentes, de membros de grupos de pesquisa, de companheiras de trabalho. Esses lugares serão sempre oportunidades de aprender e de acolher a parte que cabe na partilha para a construção de uma vida decente, melhor para todas e todos, considerando que há os “bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de alegria – e há os maus encontros, que diminuem minha potência de pensar e agir – o que ele chama de tristeza. A educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros” (GALLO, 2008, p. 1). Terminei afirmando que escolho os bons encontros. No primeiro dia do Mestrado, ao falar das expectativas para o curso, falei desta ideia, e passados 5 anos considero que tivemos muitos bons encontros, pautados em discussões, debates, discordâncias, aprofundamento de saberes, viagens, tensões, alegrias, lanches. Cada dia de aula era oportunidade de estar junto com Lílian, Márcia, Raphael, Ellen, Cíntia, Nádia, Kátia, Claudia, Lydia, Andressa, Adriana, Paulo, Karine, Handerson, Ingrid, Luma, Luciana, Igor. São professoras e professores pesquisadores corajosos, alegres, trabalhadores, que lutam por uma vida decente. E seguindo como diz a música de Fióti “um passo de cada vez, dá pra fazer. Na coletividade, na manha, onde todo mundo ganha. Dá pra fazer! Correndo atrás de um caminho. Um sonho no peito, o mundo imperfeito, Seguindo direito a estrada. É por esses que eu torço, talento e esforço!” São seres maravilhosos! Certeza de potência aumentada!

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun/jul/ago 2003.
- ARCO-VERDE, Yvelise de Souza. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**. Brasília, D.F. v. 25, n. 88, p. 83-97, jul/dez 2012.
- BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FIÓTI. **Dá pra fazer**. CD Gente bonita - Gravadora Pommelo. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire – 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GADÚ, Maria. **Tudo diferente**. CD Maria Gadú- Som livre 2009.
- GALLO, Silvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, W. (Org). **Devir criança da Filosofia**: infância e educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- _____. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos, 2, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.

KESSOUS, Monique. **Repara**. CD Monique Kessous - Sony/BMG, 2010.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, D.F., n. 80, p. 15 – 31, 2009.

OLIVEIRA, Inês B. (Org.). **Democracia no cotidiano da escola**. Petrópolis: DP et Alii, 2009. 128 p. (Pedagogias em ação).

SANTOS, Boaventura. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Cintia de Assis R. da. Escola de tempo integral e jornada ampliada: fatores e possibilidades que favorecem a democracia no cotidiano escolar 2015. Dissertação (Mestrado)– UERJ/FFP, 2015. 124f.

TEIXEIRA, Inês de Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1996.

DIÁLOGO COM O BARRO: (RE)VIVENDO EXPERIÊNCIAS-FORMADORAS

Clarissa Moura Quintanilha

O presente texto busca apresentar ao leitor reflexões a partir de uma oficina realizada na disciplina Formação de professores, história e política, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade e Formação de Professores da UERJ com 16 docentes de diversos segmentos do campo educacional, intitulada: *Diálogo com o barro: (re)vivendo experiências-formadoras docentes*, realizada no dia 16 de julho de 2018. Nosso enfoque foi encontrar alguns sentidos emergidos pelas experiências consideradas formadoras e essências para o fazer docente (JOSSO, 2010). Nesse sentido, dentro do campo da pesquisa qualitativa, as narrativas foram analisadas a partir das contribuições da Tematização (FONTOURA, 2011). Entendemos que a formação de professores é permeada por um devir constante de experiências. Dialogar com estas experiências poderá nos auxiliar a vislumbrar outros sentidos no campo da formação docente.

UM ENCONTRO COM O BARRO: (RE)CONHECENDO E SENTINDO DO MATERIAL

Realizamos a oficina mencionada com mestrandos(as) do Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP/UERJ. Este encontro buscou favorecer um espaço de trocas, escuta e encontro com o barro. Iniciamos o trabalho com exercícios de respiração, relaxamento corporal com uma massagem coletiva e ativamos a imaginação deixando vir as memórias que emergiram a partir da reflexão realizada. Em seguida, realizamos um contato inicial com o material em prol de (re)conhecê-lo sensorialmente e visualmente. Este contato favoreceu o despertar do imaginário, das sensações e das emoções através do manuseio do material, do espaço respeitoso, fraterno e dialógico. Utilizamos a técnica da modelagem direta, técnica utilizada moldando livremente o barro com as mãos sem a utilização de qualquer outro instrumento, permitindo o contato direto com a argila.

A seguir algumas fotos da oficina e o roteiro:

Imagem1: Massagem Coletiva



Fonte: arquivo pessoal

Imagem 2: (Re)conhecendo o barro



Fonte: arquivo pessoal

Imagem 3: Moldando o barro



Fonte: arquivo pessoal

Imagem 4: Moldando o barro (2)



Fonte: arquivo pessoal

Atividades

- Aquecimento com exercícios de relaxamento corporal e respiração (fundo música Vento e o Mar - DEBUSSY, C. Diálogo do Vento e o Mar. Interpretado: Philharmonia Slavonica. In: Grandes Compositores 19. Direção: Alfred Scholz. Barcelona: Editorial Sol 90, p 2005. Faixa 1-4);
- Modelagem no barro utilizando a técnica da modelagem direta;
- Refletir sobre a pergunta: Relate uma experiência formadora a partir do diálogo com o barro.

Procedimento

Convidamos os participantes a fazerem alguns movimentos para relaxamento corporal e exercícios de respiração, com apoio de fundo musical. Os exercícios corporais enfocam na descontração dos gestos e movimentos, enquanto que os de respiração proporcionam maior concentração interior. As músicas foram selecionadas com a intenção de promover concentração e relaxamento.

Após o relaxamento, cada docente recebeu uma porção de barro (500 gramas aproximadamente), e em silêncio, foram conduzidos na percepção do material que manusearam. Foi proposto que exercitassem o toque de várias formas: batendo, espremendo, amassando, beliscando, acariciando, furando, etc..., percebendo a textura, a forma, a temperatura, o cheiro, sentindo a consistência e as reações do material mediante essas intervenções. Exploramos a maleabilidade do barro nas várias possibilidades de modelagem, e demos uma forma final para aquela massa. Ao dar forma à massa, solicitamos aos participantes que a observassem sob vários ângulos. A partir disso, convidamos os professores para refletirem sobre as experiências-formadoras e, após este momento reflexivo eles narraram as memórias emergidas...

NARRATIVAS FORMADORAS-DOCENTES: (RE)ENCONTRANDO COM O BARRO

As narrativas docentes buscam pensar a formação permeada pelo processo reflexivo das histórias de vida que dialogam com a individualidade do professor e com o coletivo. Trabalhar com estas memórias nos aponta para um viés teórico-metodológico que vislumbra a importância do conhecimento ligado à individualidade, refletido em um sujeito singular e ao mesmo tempo plural, atravessado pelas marcas culturais e sociais (JOSSO, 2010). Ou seja, o lugar das pesquisas narrativas “é também o lugar onde se elabora a ‘reprodução da esfera social’ de que o indivíduo se tornou unidade” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 80).

As experiências-formadoras se constituem em um movimento dialético entre interioridade e exterioridade, saber e conhecimento, individual e coletivo implicados por uma mediação constante da linguagem e da cultura socialmente herdadas. Falar destas experiências são momentos significativos para o processo formativo, contar a si mesmo, refletir sobre a sua história, nos ajuda a extrair informações essenciais para as nossas trocas internas e externas permeadas por um contexto social. “A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural, isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e consciências” (JOSSO, 2010, p. 49). Para esta autora, o conceito de experiência formadora é implicado por uma articulação consciente entre atividade, afetividade, sensibilidade e ideação. Entendemos que experiência é constituída por uma exposição, ou seja, precisamos estar expostos aos acontecimentos, aos afetos, às ameaças, para sermos tocados, transformados. (LARROSA, 2015). As histórias de vida e o método (auto)biográfico “integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que “ninguém forma ninguém” e de que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 2010, p. 166-167).

Seguindo a mesma esteira, Ferrarotti (2014, p. 19) relata a importância do conhecimento tecido junto com o outro; para ele, “só sabemos junto com os outros”. Outrossim, o ser humano não é um dado que pode ser conhecido a partir de um olhar exterior e/ou objetivo, são “processos em devir, seres ancorados no espaço e no tempo, sujeitos instáveis e incertos” (FERRAROTTI, 2014, p. 19), somos seres inacabados, em constante processo de trans/formação.

Compreendemos que as narrativas são úteis para ampliar os modos de acesso ao cotidiano, permitindo uma compreensão daquilo que não foi percebido e/ou questionado. O ato de narrar pode contribuir para a produção de novos saberes, não deve apenas apresentar e/ou descrever histórias, mas sim deve permitir novas reflexões, interpretações que podem auxiliar a desvelar teias da experiência. Alves (2000, p. 3, grifo da autora) amplia a discussão:

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia de que, ao dizer uma história, eu a faço e sou um narrador praticante dos relatos que chegam até mim, neles inserindo o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*.

A arte de narrar, a experiência e a sabedoria (o lado épico) estão em vias de extinção (BENJAMIN, 2001). As narrativas são “férteis para a compreensão do desenvolvimento profissional, das dimensões de formação, da profissionalização docente e suas interfaces com a construção da identidade profissional e a autoformação” (SOUZA, 2008, p. 38). Quando narro, eu me formo, me deformo e me transformo; é nesse processo autoformativo, atravessado por memórias, sentimentos, intuições e pensamentos, que me desvelo um ser no mundo com os outros.

O trabalho com o barro auxilia o indivíduo a acessar a sua totalidade como um ser único e singular, é um meio catalisador de emoções e expressões. Esse encontro com a arte auxilia na conexão entre o mundo interior e exterior. Nise da Silveira (1987, p. 111) complementa: “Eu penso que esse espaço interno onde o indivíduo se debate, por mais inconsciente que possa parecer, é um prodigioso cosmos cheio de potencialidades para o enriquecimento e aprofundamento de sua existência emocional”. Ao dar forma ao barro as memórias se materializam, as narrativas e imagens vividas ganham um corpo com nuances e características próprias.

Muitas histórias foram (re)vividas neste encontro, mas para esta análise optamos por elencar duas narrativas a partir das contribuições da tematização (FONTOURA, 2011), a qual é pautada em uma reflexividade criteriosa dos depoimentos, em que o pesquisador assume o papel de colaborar com os sentidos emergidos na pesquisa, delimita o *corpus* da análise, levanta unidades contextuais e temas.

Tematização 01: Processo heteroformativo

Na narrativa da professora Carolina percebemos o viés heteroformativo, no qual é expresso o compartilhamento dos saberes com os outros.

As experiências que influenciaram a nossa formação como docente e eu pensei na experiência do PIBID, eu fiz uma estrela que representa a estrela que todos nós temos e uma junção de energia que a gente acaba recebendo ao longo da vida e aí ela pode ir preenchendo a nossa identidade e essas pontas são as energias, formação familiar, de amizade... (Professora Carolina)

Imagem 5: Estrela



Fonte: acervo pessoal

Esta fala carregada de memórias remonta o processo múltiplo da formação permeada pela troca, somente pela troca construímos o rizoma da vida. É a partir da relação com o outro que nos diferenciamos e descobrimos os nossos verdadeiros talentos contribuindo de forma mais plena para a sociedade. “O processo de heteroformação é hierarquizado de maneira heterônima pelo meio ambiente cultural” (GALVANI, 2002, p. 96). Em outras palavras, a ação dos outros, os modelos sociais, culturais, históricos influenciam no nosso modo de estar no mundo. Somos também educados pelos nossos exemplos.

Jung (2011, p. 161) elabora o conceito de educação pelo exemplo:

Esta espécie de educação ocorre espontaneamente e de modo inconsciente; por isso é também a forma mais antiga e talvez a mais eficaz de toda e qualquer educação. Está em concordância com este método o fato de a criança se identificar mais ou menos com seus pais, do ponto de vista psicológico.

O professor também influencia na formação discente pelo seu exemplo. Seus gestos, sua fala, suas preferências, sua visão de mundo, podem influenciar de maneira positiva e/ou negativa os alunos. Reconhecemo-nos no outro e o outro se reconhece em nós. A aprendizagem inicia-se no ambiente cultural familiar e pelo espelho materno e/ou paterno as crianças constroem as suas primeiras significações simbólicas. Gadotti (2004), inspirado pelos três mestres de Rousseau anunciados no início de *Emílio – o eu, as coisas e os outros*, amplia a discussão:

O nosso sentido está no outro, no amor. O outro sou eu. A interação é o fundamento do **sentido da vida** e do desenvolvimento do ser humano. Quanto mais o ser humano interage, mais ele se complexifica incorporando novos elementos à sua identidade que dão sentido à sua vida. Quanto mais se complexifica, mais consciência tem de si mesmo e dos outros. A interação, a comunicação, o amor não forma apenas ser humano como pessoa, formam a própria humanidade. Estar com o outro é estar consigo mesmo no outro e constituir a humanidade do nosso próprio ser. O sentido da vida está na constituição do humano e da humanidade (GADOTTI, 2004, p.132, grifos do autor).

Reconhecemo-nos no outro e o outro se reconhece em nós. A aprendizagem inicia-se no ambiente cultural familiar e pelo espelho materno e/ou paterno as crianças constroem as suas primeiras significações simbólicas.

TEMATIZAÇÃO 2: PROCESSO ECOFORMATIVO

A narrativa a seguir expressa momentos afetivos da infância, o encontro com a natureza, com o barro, características do processo ecoformativo. A natureza compõe a paisagem da nossa vida e somos seres diretamente ligados a ela. Estamos em constante transformação e/ou mudança e as fases cíclicas da natureza ecoam sobre as nossas vidas.

Eu coloquei enquanto a gente estava naquele momento na reflexão ainda, parecia que eu estava revisitando alguns momentos do passado enquanto aluna, mas eu não conseguia me colocar mais naquele lugar como adulta, impressionante parecia que era eu mesma agora lembrando o que tinha acontecido naquele tempo. Eu me coloquei sentadinha aqui como expectadora mesmo, eu estava naquele momento aqui vendo o que tinha acontecido. Eu coloquei uma árvore extremamente importante e que não existe mais embaixo dessa árvore a gente trabalhava muito, depois da chuva com uma areiazinha que se formava e ali a gente modelava as coisinhas de barro que aí a gente brincava depois (Professora Silvana).

Imagem: Memórias da Infância



Fonte: arquivo pessoal

A ecoformação inscreve-se no fundamento tripolar da formação – o eu, os outros e as coisas. A ecoformação atravessa vários campos do conhecimento: a espacialidade, as interferências humanas, o cosmo, o social e o imaginário. A ecoformação é considerada o polo formativo mais discreto e mais silencioso (PINEAU, 2003). Ele é o cenário do teatro da nossa vida, representa toda a decoração ambiental. O termo ecoformação busca dar destaque à formação ambiental; por exemplo, a Pedagogia da Terra, de Gadotti (2000), é um movimento pedagógico que busca um projeto alternativo o qual visa promover a aprendizagem do sentido das coisas, a partir do percurso cotidiano, visando a uma atitude sustentável do ponto de vista ecológico.

Este foi o nosso primeiro trabalho a partir dos frutos desta oficina que foi permeada por um encontro dialógico e fraterno, novas produções estão por vir, cultivamos a terra, (re)visitamos as nossas memórias, emoções, sentimos e ativamos muitas intuições...

Eu sou a terra, eu sou a vida.
Do meu barro primeiro veio o homem.
De mim veio a mulher e veio o amor.
Veio a árvore, veio a fonte.
Vem o fruto e vem a flor.

Eu sou a fonte original de toda vida.
Sou o chão que se prende à tua casa.
Sou a telha da cobertura de teu lar.
A mina constante de teu poço.
Sou a espiga generosa de teu gado
e certeza tranqüila ao teu esforço.
Sou a razão de tua vida.
De mim vieste pela mão do Criador,
e a mim tu voltarás no fim da lida.
Só em mim acharás descanso e Paz.

Eu sou a grande Mãe Universal.
Tua filha, tua noiva e desposada.
A mulher e o ventre que fecundas.
Sou a gleba, a gestação, eu sou o amor.

A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu.
Teu arado, tua foice, teu machado.
O berço pequenino de teu filho.
O algodão de tua veste
e o pão de tua casa.

E um dia bem distante
a mim tu voltarás.
E no canteiro materno de meu seio
tranqüilo dormirás.

Plantemos a roça.
Lavremos a gleba.
Cuidemos do ninho,
do gado e da tulha.
Fatura teremos
e donos de sítio
felizes seremos.

(Cora Coralina)

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: CONGRESSO Brasileiro de História da Educação. Educação no Brasil: história e historiografia, 1. de 6 a 9 de novembro de 2000. **Anais...** 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/122_nilda.pdf> Acesso em: 2 ago. 2018.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 71-94.

FERRAROTTI, Franco. **História e história de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização. In: _____. **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 61-82. (Coleção Educação e Vida Nacional).

GADOTTI, Moacir. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Fundação Petrópolis, 2000.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de Mello; BARROS, Vitória M. de Barros (Org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JUNG, Carl Gustav. **O desenvolvimento da personalidade**. 11. ed. Trad. Frei Valdemar do Amaral; revisão técnica de Dora Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-188.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2003.

SILVEIRA, Nise da. **Jung: vida e obra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

O DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA E OS MECANISMOS DE ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO DIRIGIDOS À INFÂNCIA ABANDONADA (1940-1945)

Cláudio Amaral Overné

Na análise do primeiro quinquênio de funcionamento do Departamento Nacional da Criança (1940-1945), bem como os mecanismos de assistência e educação acionados e implantados em suas ações dirigidas à infância, tomo como marco temporal a edição, em Diário Oficial o Decreto-Lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940, que cria o DNCr, instituído no seio do Ministério da Educação e Saúde (COSTA, 1940). O marco cronológico adotado para a escrita deste texto justifica-se por ser um período de adensamento das discussões na promoção de políticas públicas médicas, jurídicas e pedagógicas de proteção à infância abandonada. Na análise das ações promulgadas pelo DNCr foram utilizados como fonte documental o Periódico *Boletim Trimensal do Departamento Nacional da Criança*, além de outras fontes de caráter, como o documento institucional intitulado “Departamento Nacional da Criança: objetivos e realizações”.

Importa considerar que os documentos não possuem voz própria, mas quando inquiridos pelo historiador adquirem *status* de monumentos, porque produzidos pela sociedade (LE GOFF, 1984). Indagar as fontes encontradas no Centro de Pesquisa Documental da Fundação Getúlio Vargas-CPDOC-FGV suscitou algumas dúvidas e questionamentos, me levando a perguntar se a proteção e o cuidado destinados à criança abandonada alçados como bandeira no Estado Novo, por meio do Departamento Nacional da Criança (DNCr), poderiam contribuir no amoldamento de representações idealizadas de infâncias fortes, portadoras do futuro glorioso do país. Essa fora a compreensão do presidente Getúlio Vargas em seu pronunciamento à Nação na noite de natal de 1933:

Nenhuma obra patriótica, intimamente ligada ao aperfeiçoamento da raça ao progresso verdadeiramente nacional. Os poderes políticos, aliados à iniciativa particular e guiados pelo estudo atento e científico dos fatos, têm no amparo à criança um problema de maior transcendência (VARGAS, 1940, p. 359).

O problema da infância abandonada, era questão latente no Brasil desde o final do século XIX, resultado do processo acelerado de mudanças sociais em curso como as alterações das relações trabalhistas e das novas condições de vida no ambiente urbano que crescia de maneira vertiginosa, corroborando para o aumento considerável de crianças nas cidades em situação de abandono, delinquentes, doentes, enfim deserdados da sorte. Esses aspectos relativos à infância brasileira implicaram na arregimentação de ações inicialmente de caráter benemérito, por meio de instituições de caridade privadas religiosas e não religiosas e processualmente foram sendo encampadas pelo poder público e elevadas à questão de ordem nacional, por meio da presença e da atuação do Estado, em especial na vigência do Estado Novo (1937-1945). A movimentação do Estado em direção à infância podia ser sentida desde a Constituição de 1937, no seu artigo 127,

A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades. O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e mo-

ral. Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole (BRASIL, 1937, s/p.).

Esse artigo ajuda compreender a maneira como o Estado veio a assumir a questão da infância. Paralelamente aos problemas sociais, como o crescimento desordenado das cidades, o grande número de pessoas desocupadas, a insalubridade dos espaços urbanos e a circulação de endemias, havia a necessidade de resolver a questão da infância abandonada, parte integrante da questão social.

O princípio do século XX é tangenciado pela mudança paulatina dos preceitos caritativos e a introdução de um receituário racional científico difusor do higienismo de feições eugênicas. Esses elementos favoreceram a criação de instâncias destinadas a modificar os hábitos na assistência e na educação da infância, o resultado é a presença de uma “[...] filantropia mais racional convivendo com as práticas de caridade renovadas [...]” (SANGLARD et al., 2015, p. 15). Assim, a hermenêutica efetuada acerca da questão social atravessa o conjunto de operações opostas as habitações populares, como os cortiços e casas de cômodos, implicando em medidas higienizadoras dos espaços e dos indivíduos que compunha tais lugares, como forma de contingenciamento da difusão das doenças que se espraiavam no perímetro urbano.

Segundo Chaloub (1996 apud SANGLARD, 2015, p. 135), o enfrentamento dessas questões sociais, causou a modificação do entendimento da higiene, de tal forma que o ambiente intelectual, na guinada do século XIX para o XX, inaugurava um tempo de “ações saneadoras” promovidas por médicos, engenheiros e educadores, especialmente nas décadas iniciais do século XX, criando terreno para ações da administração pública. É nesse contexto que o Estado Novo cria uma série de instituições com vistas a cuidar da questão social, entre as quais emerge o Departamento Nacional da Criança (DNCr).

O FUNCIONAMENTO DO DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA (1940-1945)

Desde os fins do século XIX, e, perpassando a República, as discussões acerca da infância desvalida, delinquente, doente e abandonada estava em cena preocupando a sociedade brasileira, mobilizando distintos saberes e racionalidades, entre elas a jurídica, a médica, a higiênica e a pedagógica. É neste contexto que é ensejada a criação de um órgão governamental de instância federal, o DNCr, na vigência do período denominado Estado Novo. Assentado sob a bandeira das concepções das ciências médicas, higiênicas e de puericultura, na vigência da Constituição de 1939, era criado por força do Decreto-Lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940, o Departamento Nacional da Criança (DNCr), destinado a implementar políticas de proteção à maternidade, à infância e à adolescência (COSTA, 1940). Tratava-se de instância estatal cuidadosamente idealizada, criada e vinculada ao Ministério da Educação e Saúde, com possibilidades de estender seus tentáculos de ações em todo território nacional.

A criação do DNCr e sua missão, segundo o Jornal *Correio da Manhã* de 18 de fevereiro (1940, p. 3) apontava para o cuidado com a infância, que era perspectivado como “cuidando do Brasil nas fontes de sua grandeza de amanhã”. Diferentes jornais a par de suas querelas com o governo, mas cômicas da questão da infância no Brasil, abriram espaço para noticiar a criação do DNCr, pois o que estava em jogo a ideia de que a criança representava o Brasil do futuro.

A criação deste Departamento foi resposta à necessidade de coordenar todos os serviços de proteção à maternidade e à infância. [...] O problema é um só: ‘amparo à maternidade e à infância’ logo de ser atacado, resolvido de modo uno e total. Todos os órgãos que se interessam pela infância devem se unir e

numa ação conjunta e vigorosa trabalhar para defender o nosso mais precioso capital: a criança (Jornal *A Ordem*, outubro de 1940, p. 362).

O chefe de governo assinou ontem um decreto 'fixando as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o país. É inútil encarecer a magnitude dos problemas enunciados nessa ementa. Aos menos apercebidos deles não escapa que há de ser vão todo o esforço de construção nacional que se não norteie, precipuamente, no sentido da formação de uma raça forte. E o que se observa, em nosso país - mesmo nas suas capitais, onde se pressupõem condições de maior progresso - é, nesse particular, contrastador para se não dizer vergonhoso (Jornal *Diário de Notícias*, 18/02/1940, p.5).

O Departamento Nacional da Criança (DNCr), tinha à frente como Diretor Geral o professor Olímpio Olinto de Oliveira. O DNCr nasceu da extinção da Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância (DAMI), que por sua vez havia substituído a Inspetoria de Higiene Infantil (IHI) em 1937. O novo Departamento estatal estava diretamente subordinado ao Ministério da Educação e Saúde, chefiado pelo Dr. Gustavo Capanema. Este Departamento tinha dois importantes braços, o Instituto Nacional de Puericultura (I.N.P.) dirigido pelo Prof. Mário Olinto e a Divisão de Proteção Social da Infância (DSPI) coordenado por Gustavo de Sá Lessa (BOLETIM, 1943).

O DNCr passava a ser, pelo Artigo 5º, "o supremo órgão de coordenação de todas as atividades nacionais relativas à proteção à maternidade, à infância e à adolescência" (BRASIL, 1940, p.3125). A situação da infância abandonada ocupava o cenário central das divulgações do Departamento ao declarar que "entregue a si mesmo vive o menor pelas ruas, sofrendo todas as consequências do abandono" (BOLETIM, 1943). Entre as funções que repousaram sobre o DNCr estava o desenvolvimento de pesquisas e o arrolamento das instituições particulares ou oficiais, direcionadas à assistência da infância abandonada existentes no país, e situadas na capital e mesmo aquelas em outros estados.

O DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA, A ASSISTÊNCIA E A EDUCAÇÃO À INFÂNCIA ABANDONADA

O tema da infância não deve ser analisado de forma natural, como se fosse um bloco monolítico, homogêneo. Antes carece de ser examinado sob a possibilidade da desnaturalização. De acordo com Almeida (2000, p.16), o sentido de infância não deve ser tomado como elemento natural, dado, mas como "produto de um processo histórico e de uma visão ideológica do seu lugar social".

A institucionalização da assistência e da educação sob a ótica das políticas de Estado e o desenvolvimento de processos de proteção à infância nas sociedades ocidentais, não só no Brasil, produziram discursos e instituições, mas, sobretudo, acabaram por produzir a infância como fenômeno social. Importa considerar que a assistência promovida pela via do poder público não só amparava, mas significava um poderoso mecanismo de esculpir, tutelar e educar a infância desafortunada. Dessa maneira, verifica-se uma estreita articulação entre a *intelligentia* do Estado Novo e a racionalidade científica na concepção de estruturas modeladoras (OLIVEIRA, 2001, p. 38).

De acordo com o Artigo 6º competia especialmente ao DNCr "realizar inquéritos e estudos relativamente à situação, em que se encontra, em todo o país, o problema social da maternidade, da infância e da adolescência" (BRASIL, 1940, p. 3125). Endossando essa perspectiva, o documento legislativo no Artigo 14, informa que "será organizado, como dependência do Ministério da Educação e Saúde e para cooperar com o Departamento Nacional da Criança, sob sua direção, um instituto científico destinado a promover pesquisas relativamente à higiene e à medicina da criança"

(BRASIL, 1940, p. 3125). Segundo Marcílio (1998, p. 221) caberia ao DNCr promover estudos acerca da natalidade, morbidade e mortalidade infantis, pois urgia de forma imperiosa a necessidade de instituir medidas de mitigação contra a crescente pobreza e as doenças que se espalhavam inviabilizando o progresso e o processo de civilização desejado.

As imagens de infância abandonada conspiravam contra os ideais nacionalistas do Estado Novo, portanto deviam sofrer intervenções e ser modificada pelo bem da nação e materializar-se na “representação de uma infância forte, saudável, bem-comportada e livre do estigma da pobreza e do atraso” (CAMARA, 2010, p. 143). O retrato de uma paisagem social moribunda serviu de apoio, na vigência do segundo quarto do século XX, no Brasil, às manifestações da força da ingerência estatal, em seu papel de paternalismo e proteção. Alguns rudimentos do braço interventor do Estado figuraram na Constituição de 1937 e 1939, promulgadas na Era Vargas como a instituição de um Estado caracterizado pelo intervencionismo, o amparo e a proteção da saúde, com medidas direcionadas a atender as classes desfavorecidas, sem deixar de dedicar atenção especial à infância abandonada. Os estudos de Marcílio (1998, p. 224) indicam a existência nesse momento de uma infância, caracteristicamente pauperizada, reduzida a objeto a ser manipulada e disciplinada pelo Estado e seus ordenamentos. Concorde com este pensamento Costa (2004 apud ARAUJO, 2013, p. 82) garante que “pela regulação os indivíduos são adaptados à ordem do poder não apenas pela abolição das condutas inaceitáveis, mas sobretudo, pela produção de novas características corporais, sentimentais e sociais”.

O Estado havia sido elevado à condição privilegiada de espaço de incubação, composição e “inspeção dos serviços de assistência e proteção social, cabendo-lhe [...], tomar para si, em nome da defesa nacional, do progresso econômico e da saúde social, o controle na condução do processo de harmonização social e de preservação da infância” (CAMARA, 2010, p.145). Estes elementos ensejam a compreensão que as ideias e as políticas circulantes em âmbito estatal seguiam fundamentadas na crença salvífica da ciência, “como bússola capaz de fomentar o progresso” (CAMARA, 2010, p.118). Os vestígios dessa concepção científica como remidora da sociedade remontam o fim do século XIX permanecendo em parte do século XX, e, corroboravam para despertar a consciência da responsabilidade política do Estado no cuidado com a infância desvalida e abandonada, ao mesmo tempo encampava a concepção de formação do novo homem para elevar o país ao progresso reafirmando-se como o futuro de uma pátria em gestação (MOURA, 1999).

Os discursos científicos propunham proposições e ações “esclarecidas e iluminadas dos intelectuais. Esses tomaram para si a missão salvacionista e patriótica de construir o Brasil” sob a forja das luzes procedentes da ciência (CAMARA, 2010, p. 119). Estas ideias circulavam pela imprensa periódica, como no jornal *A Noite* que procurava dar destaque a criação do DNCr com sua matéria intitulada “Proteção à maternidade à infância e à adolescência” informa: “Criado o Departamento Nacional da Criança, subordinado ao Ministério da Educação e Saúde. Instituído um fundo nacional de proteção à infância. Também os Estados e os Municípios cooperarão na grandiosa obra” (Jornal *A Noite*, 18/02/1940).

As medidas adotadas pelo Estado tangenciavam o campo da medicina, mas procuravam comungar com aspectos legais subsidiando sua empreitada protecionista à infância abandonada. Assim, conforme enuncia Câmara (2010, p. 147) “as medidas encaminhadas pelo Estado deveriam estribar-se na orientação de legislações que, apoiadas sobre os direitos e deveres visassem assistir os despossuídos, doentes e degenerados”. As proposições legais do Estado Republicano direcionadas a causa da infância abandonada resultaram na instituição, em 1927 do primeiro Código de Menores do Brasil (CAMARA, 2010, p. 178). A atenção dispensada à infância na história brasileira figurou na Constituição de 1939, que reservou entre os seus artigos, dois que buscavam preceituar os cuidados e garantias dirigidos aos infantes. A educação era considerada um importante campo laboratorial de divulgação e preservação da infância desassistida: “A educação integral da prole é dever primeiro e direito natural dos pais, e o Estado não deverá ser estranho a esse dever”, e, em outro momento “o ensino [...] destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (MARCÍLIO, 1998, p. 223).

O ideal de formação do novo homem brasileiro promulgado pelo Estado Novo estava evidente no discurso do presidente da república enunciando a importância que aquele era “problema de tamanha relevância, diretamente ligado ao progresso e ao futuro da nacionalidade, não poderia ser relegado a segundo plano” (BRASIL, 1939, p. 157).

As ideias e as medidas adotadas no DNCr direcionadas à infância abandonada estavam balizadas nas ciências médicas, da eugenia, da puericultura e da higiene. Era competência do DNCr recolher doações e proventos do governo e de particulares para promover o estabelecimento e a manutenção de Associações ou de Ligas de Beneficência direcionadas à atender as mães e as crianças depauperadas (MARCÍLIO, 1998, p. 222). A letra da Lei conforme prescrevia o Artigo 19, parágrafo 1, indicava que tais recursos tinham como propósito atender

[...]as despesas de reforma, melhoramento ou ampliação dos estabelecimentos particulares de proteção à maternidade, à infância e à adolescência, bem como as de construção e instalação de novos estabelecimentos particulares com a mesma finalidade, de acordo com o que fôr autorizado pelo Presidente da República (BRASIL, 1940, p. 3125).

As atividades do DNCr deveriam ser executas considerando a necessidade premente da divulgação de conhecimentos, informações, recomendações e sugestões. Conforme registro do Artigo 6º caberia ao DNCr

[...]divulgar todas as modalidades de conhecimentos destinados a orientar a opinião pública sobre o problema da proteção à maternidade, à infância e à adolescência, já para o objetivo da formação de uma viva consciência social da necessidade dessa proteção, já para o fim de dar aos que tenham, por qualquer forma, o mister de tratar da maternidade ou de cuidar da infância e da adolescência os convenientes ensinamentos desses assuntos (BRASIL, 1940, p. 3125).

A divulgação das informações e do conhecimento obtido por meio das pesquisas, dos inquéritos tinham a intenção de sensibilizar os homens de bem da sociedade e formar a opinião pública a favor da infância abandonada, além do desejo de mobilização de Municípios e Estados em torno da temática. Isto levou o DNCr a providenciar um canal de interlocução que divulgasse as ações empreendidos no interior do Departamento, criando desta maneira um boletim interno, mas de circulação entre os municípios buscando a abrangência nacional. Nascia o Boletim *Trimestral do Departamento Nacional da Criança* conforme o jornal *A Noite* veio noticiar:

Acaba de aparecer o 1º número “Boletim Trimestral” do Departamento Nacional da Criança, dedicado aos prefeitos municipais de todo o Brasil. Com sua publicação o Departamento reforma a sua iniciativa de manter um órgão informativo de suas atividades e capaz de servir também aos que se dedicam, em todo o país a causa da infância (Jornal *A Noite*, 20/08/1940).

A veiculação das informações resultantes das pesquisas e dos levantamentos deveriam ser utilizados no intento de suscitar não só entre os municípios espalhados pelo país, mas também na iniciativa privada, na extensão de todo território nacional, o apoio e a implantação de instâncias de assistência e proteção à infância, como espaços de distribuição de leite materno denominadas de Gotas de Leite, dispensários, creches, e, escolas fundamentais alicerçados no firme fundamento da ciência que seriam espaços difusores da puericultura e de higiene infantil (MARCÍLIO, 1998).

A missão do DNCr, segundo preceituava o Artigo 6º (BRASIL, 1940), implicava na implantação de instâncias de assistência com medidas pautadas na educação higiênica à infância abandonada

nos diversos municípios brasileiros, a organização dos serviços de proteção à maternidade, à infância e à adolescência observando a especificidade de cada localidade, sua situação, a população e sua densidade e os recursos econômicos disponíveis. Processualmente o Estado tomava para si o quinhão da assistência e proteção infantil e procurava construir um aparato governamental capaz de atender e instituir formas de controle desse grupo social.

A infância durante o período do Estado Novo tornara-se *locus* de modelagem social, de uma forma ideal, por meio de aparatos científicos empregados largamente pelo DNCr, criando formas de mensuração das disposições dos infantes, caracterizando-os com a insígnia de normal ou anormal. Segundo Gondra (2003, p. 27) “tratar-se-ia, portanto, nesta lógica, de lapidar uns e completar os demais de modo que se atingisse o modelo de homem civilizado que se pretendia impor”. Esse conjunto de ações orquestradas, na concepção de Câmara (2013, p. 66), tratava de maneiras de civilizar “marcada pelos ideais de aperfeiçoamento social e transformação da realidade dentro da ordem instituída”. A produção de medidas de proteção à infância configurou-se como resultado do pensamento científico no desejo de estabelecer a hermenêutica da infância idílica que se comunga com os propósitos do futuro da nação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Nunes. **A Sociologia e a descoberta da infância**: contextos e saberes. Fórum Sociológico. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2000.

ARAUJO, A. R. Machado. As crianças estão nos noticiários: a imprensa escrita periódica na construção da História da Infância. **Revista Catarinense de História** [on line], Florianópolis, n. 22, p. 74-90, 2013.

BOLETIM Trimensal do Departamento Nacional da Criança, ano 3, n. 14, out. de 1943.

BRASIL. **Constituição Nacional**. Distrito Federal: Imprensa Nacional, 1937.

_____. Biblioteca da Presidência da República. **Getúlio Vargas**: o bem-estar e a saúde das mães e das crianças (Discurso pronunciado no Palácio Guanabara, em comemoração do natal, a 24 de dezembro de 1939), 1939.

_____. **Decreto-lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940**. Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País - Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/02/1940, 1940.

_____. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. **Arquivos do Serviço de Assistência a Menores**, dezembro, V. III, 1943.

CÂMARA, Sônia. **Sob a guarda da república**: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

_____. Inspeção Sanitária escolar e educação da infância na obra do médico Arthur Moncorvo Filho. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 13, n. 3 (33), p. 57-85, set./dez. 2013.

COSTA, Flammarion. **Departamento Nacional da Criança**: objetivos e realizações. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1940.

GONDRA, José Gonçalves. Homo higienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. **Ca-
derno Cedex**, Campinas, S.P., v. 23, n. 59, p. 25-38, abril, 2003.

Jornal Diário de Notícias, 1940.

Jornal A Noite, Rio de Janeiro, 1940. Disponível em: <https://www.bn.br/acervo/bn-digital>. Acesso em: 3 jun. 2016.

Jornal A Ordem, 1940. Disponível em: <https://www.bn.br/acervo/bn-digital>. Acesso em: 10 jan. 2018.

LE GOFF, Jacques. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1984.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História Social da criança abandonada**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Meninos e meninas na rua: impasse e dissonância na construção da identidade da criança e do adolescente na República Velha. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. O intelectual do DIP: Lourival Fontes e o Estado Novo. In: BOMENY, Helena Maria Busquet (Org.). **Constelação Capanema**: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro. Editora FGV/ Universidade de São Francisco, 2001.

SANGLARD, Gisele. Filantropia e política pública: Fernandes Figueira e a assistência à infância no Rio de Janeiro na Primeira República. In: SANGLARD, Gisele et al. **Filantropos da nação**: sociedade, saúde e assistência no Brasil e em Portugal. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

SANGLARD, Gisele et al. **Filantropos da nação**: sociedade, saúde e assistência no Brasil e em Portugal. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

VARGAS, Getúlio. Pronunciamento à Nação na noite de Natal de 1933. **J. A Ordem**, Rio de Janeiro, p. 359, out. 1940.

UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES/AS DO PROJETO DE REFORÇO ESCOLAR PARA OS ANOS INICIAIS: NOTAS DE UM ESTUDO DE CASO

Cristiane Custódio de Souza Andrade

INTRODUÇÃO

A investigação que apresento consiste na narrativa de experiência, enquanto pesquisadora e coordenadora do Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino, implementado em uma Rede Municipal, a partir do ano de 2015. Considero que o Projeto de Reforço Escolar, enquanto ação política-pedagógica desenvolvida pela referida Rede, abrigava em seus pressupostos a concepção de que havia “lacunas” no processo educativo dos alunos do 4º e 5º ano de escolaridade que precisavam ser corrigidos. Esta concepção foi considerada como fio condutor na “avaliação diagnóstica” dos alunos com relação a apreensão dos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, desejados para o 2º ciclo de ensino.

Neste sentido, o aluno que – após avaliação diagnóstica – fosse considerado com “lacunas em sua aprendizagem”, seria indicado para as aulas de reforço escolar oferecidas através do Projeto nas Unidades Escolares. As aulas tinham duas horas de duração e foram oferecidas em dois dias alternados na semana. Os professores participantes do Projeto de Reforço Escolar ofereciam atendimento para até quatro grupos de alunos, que eram compostos por no mínimo cinco e no máximo oito participantes. No decorrer do ano letivo, estes profissionais desenvolveram atividades relacionadas aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática adequando cada situação às características e ao ritmo dos alunos.

As notas do estudo de caso que apresento neste trabalho constituem as considerações mais relevantes, após experiência compreendida no espaço temporal de nove meses - período no qual convivi com 35 professores atuantes no Projeto de Reforço Escolar em espaços de formação continuada, os quais representavam um universo compreendido por 28 unidades escolares que optaram por participar do projeto.

NOTAS DE UM ESTUDO DE CASO

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei.

Paulo Freire

Assumir o Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino como *lócus* privilegiado de investigação provocou, desde o início, mudanças nos rumos da pesquisa que eu havia proposto. Mesmo não perdendo o foco da educação matemática ensinada e aprendida pelos sujeitos no âmbito do Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino, ao investigar os pressupostos que balizaram o projeto, prescritos num único documento, o trabalho foi me convidando a me aproximar da temática da avaliação, configurada nas situações apontadas como fracasso escolar nos anos iniciais e nas políticas públicas em educação.

Assim, atenta às questões suscitadas pelas características do Projeto de Reforço Escolar, contexto da pesquisa, fundamentado no discurso de promover melhorias na qualidade de ensino para os alunos considerados com “lacunas na aprendizagem”, busquei tecer algumas reflexões, a partir

do que expressavam os sujeitos investigados, sobre a forma como os diferentes projetos chegam às escolas: na maioria das vezes, de forma descontínua, verticalizada, sem uma ampla discussão com os sujeitos envolvidos, gerando uma multiplicidade de problemas concernentes às dinâmicas escolares, contribuindo assim para que seus objetivos não sejam alcançados.

A partir da análise dos dados produzidos durante a pesquisa, sobretudo nas entrevistas, foi possível perceber que os/as professores/as identificaram vários entraves vivenciados no cotidiano escolar, que resultaram em dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico no âmbito do Projeto de Reforço Escolar. Entre os múltiplos aspectos explicitados nas falas dos sujeitos, que não diretamente articulados ao aprendizado dos/as alunos/as, pode evidenciar:

- A ausência de condições materiais das escolas, sobretudo de espaço físico, para os alunos indicados para as aulas de reforço que seriam atendidos por outros profissionais;
- A desinformação quanto as propostas e pressupostos do Projeto pelos sujeitos das escolas, trazendo desarticulação entre o planejamento dos/as professores/as do Projeto e os/as professores/as regentes de turma, ocasionando resistências com relação ao trabalho do/a professor/a de reforço;
- As contradições explicitadas pela adoção do modelo de “avaliação diagnóstica”, que não servia para informar/contribuir sobre/com o processo de aprendizagem dos alunos, configurando-se apenas como um dispositivo que, aliado ao julgamento de valor, foi utilizado para justificar a seleção entre os que “sabiam” dos que “não-sabiam”, reforçando os estereótipos dentro do ambiente escolar.

Outro exemplo de aspectos explícitos na fala dos sujeitos referia-se às suas tensões ao lidarem com as dificuldades dos/as alunos/as do projeto, resultando no uso de recursos e práticas pedagógicas naturalizadas no ambiente escolar e apontadas no âmbito do projeto como a serem superadas: cópia mecânica, atividades descontextualizadas, repetição exaustiva de tarefas.

A temática envolvendo os processos de alfabetização, leitura e escrita dos/as alunos/as indicados para o Reforço Escolar esteve presente em momentos distintos da produção de dados, sinalizando outras maneiras de compreender o delineamento das práticas pedagógicas expressas pelos sujeitos. Embora eu considere que, de fato, a alfabetização constitua uma etapa importante no aprendizado dos/as alunos/as nos anos iniciais do ensino fundamental, não havia justificativas teórico-práticas para que o conhecimento matemático fosse protelado, conforme evidenciado em algumas falas, em função do desempenho considerado insatisfatório dos estudantes com a língua materna. Nem tampouco se justificava concepções de ensino pautadas na crença de que alguns “conteúdos” constituíam “pré-requisitos” para aprender/ensinar outros.

Tais concepções de ensino da matemática, ao serem percebidas, favoreceram compreender porque a matemática parecia tão dissolvida nas expressões dos sujeitos, mas também poderia sinalizar questões relativas as fragilidades de formação dos professores polivalentes para ensinar matemática, além da existência de crenças individuais arraigadas, ou da falta de experiência dos sujeitos para atuar em um contexto tão desafiador. Enfim, naquele momento seria precoce assumir um único viés de explicações que serviriam para aquilatar uma realidade que se configurava tão plural. Dado a multiplicidade de contextos representado pelo universo compreendido por 28 unidades escolares e 35 sujeitos investigados, qualquer tentativa de redução ou simplificação da realidade investigada soaria inconsistente, de modo que apenas sinalizo questões para prosseguimento de futuras investigações.

Durante os “Encontros dos professores do Reforço”, que ocorriam quinzenalmente, em espaços de formação continuada, muitos aspectos relacionados à prática pedagógica desenvolvida com os/as alunos/as foram discutidos. As discussões sobre o conhecimento matemático foram dinamizadas por mim com a ajuda das demais componentes da equipe de reforço e, algumas vezes, por formadores externos. Entretanto, a partir das falas de alguns sujeitos, foi possível observar que antigas concepções de ensino constituídas por transmissão, reprodução, memorização, ainda continuavam prevalecendo, servindo inclusive para orientar suas práticas com os/as alunos/as do reforço. Neste sentido, o uso de exercícios repetitivos, algoritmos desprovidos de significados

e memorização da tabuada, comumente utilizados nas salas de aula, igualmente foram utilizados pelos/as professores/as, de modo que permanecia outra indagação: *de que modo os encontros de formação continuada podem contribuir para mudanças efetivas nas concepções de ensino e aprendizagem da matemática dos/as professores/as?*

Com relação às formações compreendidas como processos capazes de mudar as concepções dos/as professores/as, Ponte (1992) traz algumas considerações importantes ao afirmar que

[...] Os processos de formação não podem ser concebidos como a imposição de um qualquer conjunto de “verdades”, mas exigem uma atitude diferente, de grande respeito pelos participantes. A formação tem de ser entendida como um processo de troca e de criação coletiva, em que quem conduz intervém com certos conhecimentos e competências, mas está igualmente a aprender com os outros. Nestas condições a formação é apenas mais um processo partilhado de aprendizagem (PONTE, 1992, p. 27).

Neste caso, tomando como referência as considerações do autor, não havia garantias de que os sujeitos mudariam suas concepções de aprendizagem e ensino da matemática a partir de suas participações nas formações promovidas nos “Encontros com os professores de Reforço”. No entanto, no decorrer do ano, foi possível perceber que alguns sujeitos se permitiram vivenciar práticas mais dialógicas com os/as alunos/as do reforço, fato que representou para mim um movimento diferenciado do que havia percebido no início do trabalho. Alguns sujeitos relataram que práticas matemáticas diferenciadas causavam interesse inclusive dos estudantes que observavam as aulas de reforço ao transitarem nas áreas comuns das escolas, reforçando a ideia de que práticas mais dialógicas em educação matemática se tornam interessantes para todos os estudantes, e não só para os grupos de reforço escolar. Ainda assim, continuava a me indagar: *Tais atividades tiveram como objetivo trabalhar conceitos matemáticos considerados essenciais para os/as alunos/as dos anos iniciais? A maior participação, e melhor reação, dos/as alunos/as no desenvolvimento dessas atividades foram capazes de promover reflexões nos sujeitos sobre suas concepções de ensino da matemática há muito arraigadas?* Embora não haja uma resposta concreta para tais questões, penso que sinaliza uma possibilidade de que a mudança é possível.

Ao final do ano letivo de 2015, pelo menos três situações ficaram em suspense, sendo que para duas delas, (2) e (3), não havia garantias quanto a apreensão de seus resultados concretos: 1) a promoção dos/as alunos/as do 5º ano que participaram do reforço para o Ciclo seguinte, ou sua retenção no mesmo Ciclo; 2) o desempenho dos/as alunos/as do reforço nas avaliações externas; 3) as contribuições efetivas das atividades do reforço na promoção de “melhorias na aprendizagem” com os conhecimentos envolvendo a Matemática.

Entre tantas dúvidas, sentimentos e marcas deixados em mim durante e após a investigação da implantação do Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino, cabe dizer que muitas só puderam ser consolidadas após realizar uma retrospectiva dos acontecimentos vividos, seguidos de observações quanto as repercussões do Projeto no ano seguinte.

Ao final do mês de novembro de 2015, não havia nenhuma certeza com relação a continuidade do Projeto para o ano de 2016. Sendo apenas uma “possibilidade” de permanência como política da secretaria de educação, as/os professoras/es que conosco compartilhavam aquela experiência, preocupados com sua vida profissional e financeira, nos faziam muitas perguntas, buscando, ao mesmo tempo, valorizar e defender o trabalho que realizaram no âmbito do Projeto de Reforço Escolar. O fato de não ter respostas para aquelas perguntas muito incomodava a mim e as duas outras professoras que comigo vivenciaram aqueles momentos. Era difícil lidar com a ansiedade apresentada por docentes e diretores/as e não ter uma previsão quanto a uma possível continuidade do projeto.

Após o término do ano letivo, os/as professores com matrícula efetiva em regime de dupla regência retornaram ou permaneceram exercendo as antigas funções junto as escolas; os profissio-

nais contratados foram disponibilizados para outras funções designadas pela Gestão de Pessoas da secretaria de educação, e ainda outros, tendo findado o contrato de trabalho, foram desligados do vínculo empregatício junto a Rede Municipal de Educação. De uma forma ou de outra, o grupo de professores/as do reforço de 2015 foi desarticulado, embora muitos ainda mantiveram a esperança de regressar ao mesmo trabalho no ano vindouro.

Por conta da avaliação, ao final de 2015, feita por professores/as, de que muitos alunos que foram encaminhados para o Projeto naquele ano necessitavam de consolidações no processo de alfabetização e não meramente no campo da matemática, no ano de 2016 a Secretaria Municipal de Educação optou por estender as ações do projeto para os alunos do 2º e 3º ano de escolaridade, o que resultou no atendimento tanto ao 1º quanto ao 2º Ciclo de ensino. Penso que esta medida não estava respaldada apenas nos clamores das escolas que participaram do Projeto de Reforço Escolar, uma vez que estava previsto, segundo a Meta 5 do PNE (2014-2024), a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental”, tomando como parâmetro o índice apurado a partir dos resultados da *Provinha Brasil* aplicada no 2º ano de escolaridade. De acordo com Esteban (2012), a obrigação de “alfabetizar todas as crianças”, enquanto ideia implícita na Meta 5 do PNE, reforça um direito, mas “mantém ativa a tensão inclusão/exclusão escolar quando demarca parâmetros uniformes de aprendizagem e desenvolvimento e determina um mesmo tempo para que todos cumpram o percurso definido como ideal” (ESTEBAN, 2002, p. 581).

Neste sentido, ampliar o Projeto de Reforço Escolar para o 1º Ciclo de ensino não consistiria em formar um contingente maior de alunos/as cujo desempenho havia se considerado insatisfatório?

Considerando que a ampliação do Projeto para o 1º Ciclo de ensino corresponderia, na prática, ao oferecimento de mais “vagas” para alunos considerados com “lacunas na aprendizagem”, houve a necessidade de reformular a proposta com relação ao quantitativo de alunos que constituiriam os grupos para atendimento, bem como pensar formas para que todos fossem atendidos no mesmo turno em que frequentavam suas aulas, fato que acarretaria novas (re)configurações nas dinâmicas escolares. Com efeito, para conciliar esta nova organização junto as escolas, muitos caminhos foram pensados e planejados pelos componentes da Diretoria de 1º e 2º Ciclos em diálogo com a Secretaria Municipal de Educação. Se o trabalho no Projeto de Reforço Escolar para os/as alunos/as do 2º Ciclo já havia sido considerado um desafio para todos os envolvidos no processo, muito mais agora com um número ampliado de alunos/as.

As repercussões do Projeto de Reforço Escolar do ano de 2015 só puderam ser conhecidas no ano de 2016. No mês de setembro do ano de 2016, começaram a ser divulgados os resultados da Prova Brasil aplicada em novembro de 2015, de modo que muitas notícias foram veiculadas na mídia eletrônica.

De acordo com os relatos disponibilizados na *Web*, através das reportagens dos jornais *on line* como *O Fluminense* e *O Globo*, no mês de setembro de 2016, a Secretaria de Educação da referida rede posicionava-se favorável ao Projeto de Reforço Escolar, por compreender que o mesmo, sendo planejado para “promover melhorias no aprendizado dos/as alunos/as”, havia contribuído com a alteração positiva do Ideb. Os dados produzidos pelo projeto, no entanto, não nos permitem fazer tal afirmação, já que o acompanhamento do desempenho escolar dos alunos não se deu. Tampouco ocorreu uma investigação que cruzasse os dados de desempenho escolar deste grupo com o resultado das avaliações externas.

De fato, as notas do Ideb alcançadas pelas escolas da referida Rede Municipal foram muito comemoradas entre os profissionais de educação, sendo o Projeto de Reforço Escolar considerado uma entre outras ações implementadas que teriam contribuído para a alteração positiva do índice. Todavia, algumas questões ainda se colocavam como reflexões importantes, sobretudo como mensurar a contribuição efetiva do Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino, uma vez que o quantitativo de alunos que frequentaram as aulas de reforço representava, aproximadamente, cerca de 20% do total de alunos matriculados no 2º Ciclo.

Outra questão pertinente seria como identificar se, de fato, houve “melhorias na aprendizagem”, ou seja, se de fato os/as alunos/as do reforço aprenderam, considerando que a alteração do Ideb, ao ser justificada pelo sucesso/fracasso na realização de provas para as quais os alunos são treinados, não oferece garantias quanto às melhorias efetivas na qualidade do ensino.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Projeto de Reforço Escolar encontra-se atualmente na sua quarta edição, ou seja, permaneceu propondo o desenvolvimento de ações educativas, no âmbito das escolas públicas da cidade investigada, nos três anos que se seguiram – 2016, 2017 e 2018.

Cabe destacar que, ao longo deste período, várias mudanças foram sendo implementadas, sobretudo com relação ao acompanhamento e monitoramento do projeto, incluindo controle de frequência e permanência do aluno, análise de portfólios individuais, mensuração de custos com pessoal etc. Entretanto, dado que cada unidade escolar representa um contexto singular, não há como generalizar/uniformizar as informações acerca do desempenho dos/as alunos/as que participam do reforço, visto que dependentes de outras compreensões acerca das múltiplas situações que habitam e atravessam o cotidiano escolar.

Contudo, penso que ações desta natureza continuam fomentando a pesquisa em Educação, sobretudo por se tratarem de projetos/ações instituídos nas escolas através das políticas públicas em vigor, sobre as quais tem-se ampliado o debate, oportunizando considerações importantes acerca da tríade Currículo, Avaliação e Formação de professores.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, M.T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-592, 2012.

_____. **O que sabe quem erra?** reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

PONTE, J. P. **Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação.** Educação Matemática: Temas de investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1992. p.185-239.

A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA ESCRITA COMO CUIDADO DE SI

Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva

UM ENCONTRO COM FOUCAULT

Muito pensei em que sentido teria abrir este ensaio falando do meu encontro com Foucault. Não se trata de um artigo sobre Foucault, nem me aprofundarei em seus escritos, porém o autor nos permite pensar no exercício da escrita como “cuidado de si”, isto é, uma atitude do sujeito para consigo mesmo, que o permite agir sobre si e sobre o mundo, se reinventando, “... um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2006a, p. 265). Mesmo assim pensei: Será que devo? Movimentei-me, rascunhei, escrevi, apaguei, retornei, pensei em apagar novamente, arrisquei. E penso que não poderia ser de outro modo, visto que meu desejo em escrever este texto muito tem a ver com esse encontro.

E no encontro, nesse meio de proliferação, que os corpos expressam sua potência de afetar e ser afetado. É nele que o desejar flui e cria mundos agenciando modos de expressão e a conectividade da vida em suas múltiplas experimentações (NEVES, 2015, p. 69).

Eis o encontro...

A primeira vez em que me encontrei com Michel Foucault foi em 2006 quando estava na graduação ao ler um texto em que havia uma citação sua. Não me recordo do texto, mas me lembro que na citação tratava de falar da “verdade” enquanto uma produção histórica portanto que resulta dos discursos que são produzidos em determinados contextos. Fiquei pensando sobre... E envolvida pela vontade de conhecer seu pensamento fui perguntar ao professor se teria alguma sugestão e me vi diante da seguinte fala:

- Foucault?! Não indico agora... Ele é muito complexo você vai se enrolar toda. Guarde-o para uma pós-graduação.

A fala me atravessou: por que não devo ler Foucault? Mas deixei-me guardar por ela mesma, também pelas exigências de leituras da graduação e tarefas do dia a dia. Desta forma, fui adiando outros encontros com o autor, acreditando também que deveria existir um grau de intelectualidade que permitisse nos encontrarmos. Que tolice a minha! Mas ali ficou guardado um desejo profundo de ler as obras de Foucault e os desejos permanecem em nós!

Somente em 2017, no curso Mestrado em Educação, nos encontramos novamente de forma primária e secundária, ao cursar algumas disciplinas. O movimento como mestrandia foi me permitindo uma aproximação do autor. Seu pensamento foi ganhando sentido, quando fui me aproximando de sua pessoa: Foucault nasceu em 1926 e ainda jovem frustrou as expectativas de seu pai ao não seguir a tradição de uma família de médicos, tentou suicídio, foi internado, interessou-se pelos estudos da filosofia, história e psicologia, faleceu em 1984.

Nesses encontros com o autor me veio o desejo por este ensaio, o desejo de narrar o movimento de produção de uma dissertação de mestrado associada à forma como Foucault nos permite entender a experiência e a escrita como cuidado de si. Assim, narro a experiência da “pesquisa escrita” que venho produzindo no curso de Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, relacionando ao conceito de experiência foucaultiano, associada também ao pensamento de Larrosa (2016) para refletirmos o movimento da “pesquisa escrita” como experiência de “cuidado de si”.

A proposta é problematizar o próprio ato de escrever como lugar de experiência, espaço de criação, invenção e reinvenção de si. Pensar a escrita como “política da narratividade” (PASSOS, 2009), numa perspectiva outra, não homogeneizadora, mas sim escrita potente que carrega em si um compromisso ético, no sentido de permitir-se experienciar o diferente; político, na medida em que rompe com os modelos pré-estabelecidos; e estético no movimento que a escrita permite a criação de modos outros de existência.

A EXPERIÊNCIA DA “PESQUISAESCRITA”: UMA ESCRITA DE SI



As imagens acima expressam o movimento de composição de um papel produzido pela decomposição dos restos, pelas sobras da “pesquisaescrita” que está sendo produzida no curso de mestrado intitulado “Entre cartas e conversações; a experiência literária nos encontros com estudantes com cegueira”. Ao misturar os restos de papéis, com água, deixo de molho de modo a se decompor, utilizo uma tela para nova composição, coloco para secar envolvido numa folha de jornal e assim reinvento o material no qual escrevo cartas para uma amiga, enquanto possibilidade de invenção. Ao “pesquisarescrever”, assim como o papel que produzo, vou me inventando me compondo e descompondo, me transformando: portando experienciando. Tal gesto, além de expressar a proposta metodológica ensaística do trabalho desenvolvido, também expressa a “pesquisaescrita”, enquanto experiência, a medida que escrevo para transformar-me, mudar minha maneira de sentir, de agir e pensar.

Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo. Só escrevo porque não sei, ainda exatamente o que pensar sobre essa coisa em que tanto gostaria de pensar. De modo que o livro me transforma e transforma o que penso. Cada livro transforma o que eu pensava quando terminava o livro precedente. Sou um experimentador e não um teórico. Chamo de teórico aquele que constrói um sistema global, seja de dedução, seja de análise, e se aplica de maneira uniforme a campos diferentes. Não é meu caso. Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar a mesma coisa de antes (FOUCAULT, 2010, p. 289).

Na citação, o autor fala da experiência como alguma coisa que nos permite sair transformado, na medida em que escreve para mudar a si mesmo, e não mais pensar a mesma coisa que antes.

A experiência da escrita tem esse sentido transformador como algo que desbanca o sujeito, o tira de si, portanto uma transformação de si.

Neste mesmo caminho Larrosa (2016, p. 28) nos permite pensar na experiência:

A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que as vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição. Se a linguagem da crítica elabora a reflexão de cada um sobre si mesmo a partir do ponto de vista da ação, a linguagem da experiência elabora a reflexão de cada um sobre si mesmo a partir do ponto de vista da paixão. O que necessitamos então é uma linguagem na qual seja possível elaborar (com outros) o sentido ou a ausência de sentido do que nos acontece e o sentido ou a ausência de sentido das respostas que isso que nos acontece exige de nós.

Nesse movimento de pensar a experiência em seu sentido transformador, começo a pensar também nas linguagens possíveis de narrá-la. Assim apresento minha “pesquisaescrita”. Uma “pesquisaescrita” que se processa em meio aos encontros: no exercício como professora do Instituto Benjamin Constant (IBC), com estudantes com cegueira da educação Infantil do IBC, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, com o coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, entre outros. Trata-se de um movimento que não se separa, por isso, uma “pesquisaescrita”. Uma “pesquisaescrita” singular e plural que não se refere a um passado ou um futuro e sim a um processo, que se dá num presente vivido. Um ensaio que busca dar voz aos saberes não ditos, aqueles que não produzem verdades, talvez, efeitos. Nela sou movimentada pelo desejo de narrar as experiências, entre nós, uma professora em formação e estudantes com cegueira, quando nos encontramos para ouvir, contar, sentir e produzir histórias.

Foi no encontro com estudantes com cegueira, em 2016, ano em que comecei a trabalhar como docente do IBC, que senti a necessidade de experienciar uma escrita de si, no sentido de criação de si. Lembro-me que até chegar ao IBC formulei hipóteses a respeito do desconhecido, do que iria encontrar, achava que a cegueira se referia à falta de um sentido: a visão. Esperava encontrar alunos com cegueira, tímidos, dependentes e quando cheguei vi que não era bem assim, os estudantes, como outros, corriam brincavam, etc. Deixaram-me instigada pela velocidade que passavam pelos corredores e as paradas certas próximas às paredes. Talvez tenha ficado surpresa porque pensava a deficiência como uma diferença sempre reduzida à desigualdade, à inferioridade. Envolvida por um discurso hegemônico criei modelos para o que eu esperava encontrar, estudantes dependentes, tristes, quietos etc.

Nossos olhares estão sendo constituídos desde o momento em que nascemos, e dificilmente nos damos conta das estereótipias, dos enrijecimentos, dos vieses de classe social, de etnia, de gênero, de condição cultural, dos enrijecimentos ontológicos e epistemológicos que caracterizam as leituras que fazemos da realidade (ZANELLA, 2015, p. 172).

A problematização entre o que encontrei e o que esperava encontrar me fez perceber que o que eu pensava sobre os sujeitos com cegueira muito tinha a ver com os discursos que encontramos nas legislações que partem do conceito médico de um corpo normal, colocando a pessoa com cegueira como uma pessoa com limitações. A experiência do encontro me possibilitou perceber que os sujeitos com cegueira podiam muito mais do que aquilo que eu pensava sobre eles.

Esses movimentos de problematização, característico da experiência, do encontro com o outro, me permitiram pensar a cegueira como um modo de ser e estar no mundo e não como uma au-

sência, como uma deficiência, forma pela qual meu olhar havia sido formatado socialmente. Desde então penso nos efeitos das experiências ao me encontrar com sujeitos com cegueira e sinto também a necessidade de escrever, narrar esses efeitos. Ao “pesquisarescrever”, os efeitos desses encontros, vou experienciando um movimento de transformação, de decomposição daquilo que pensava para compor-me outra; um exercício de alteridade.

A escrita como encontro com a alteridade, como um desmanchar do idêntico, a escrita como um ‘outramento’. Uma estranheza. “ Eu não sou eu nem sou outro, sou qualquer coisa de intermédio” . Um outro de si , um outro de outro e, no entanto, não há nenhum ‘eu’ e nem nenhum outro, somente um ‘entre’. “Não ser eu, toda gente, toda parte”. A escrita percorrida por algo que não nos diz respeito e nos é próximo, por algo que se relaciona a nós e nos é distante. Algo que é o próprio desmanchar de mim mesmo. Algo que nos incita a inventar outras formas de conjugarmos os tantos verbos da nossa vida. Um desafio, uma provocação, o ressoar de uma questão em nós: o que tenho escolhido fazer de mim? (MACHADO, 2004, p. 149).

A partir da pergunta de Machado que penso na forma como escolhi organizar a “pesquisaescrita” essa forma de expressão que escolho para “pesquisaescrita” tem a ver com o modo como me coloco diante de mim mesma e diante do mundo em que vivo portanto um ato político, uma postura ética. Trata-se de uma “pesquisaescrita” organizada entre cartas a uma amiga e conversações para falar sobre as experiências literárias com estudantes com cegueira. As cartas a uma amiga expressam a experiência com outros, no território escolar, onde narro os pensamentos e inquietações que os encontros provocam. As conversações enunciam o exercício de pensar as experiências expressadas nas cartas a uma amiga, traduzindo os sentimentos produzidos nos encontros.

Em meio ao movimento processual da “pesquisaescrita”, a carta veio como uma força íntima e quando me dei por conta, lá estava escrevendo cartas. Assim as cartas vão ganhando forma na “pesquisaescrita”, um jeito que encontro de expressar para mim mesma e para o outro, que conheço e desconheço: uma força de expressão.

Como uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece. Sendo assim, o conhecimento que exprimimos a cerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político (PAS-SOS, 2009, p. 151).

Escrevo para uma amiga pois vejo a amizade como espaço de relação onde podemos manter a diferença, a possibilidade de diferir. Ao escrever para uma amiga penso na amizade para além do conceito de relação fraterna, visto que a fraternidade se dá entre iguais, semelhantes. Para Passet (2015, p. 82), “Os amigos encontram-se em seu abrigo precário inventado, decompondo, a natureza governada pela soberania do logos que estabelece afastamentos da harmonia por meio da proliferação de refúgios seguros tão próprios às nossas marcas culturais, a moldar as subjetividades. Deferir é romper com modelos e modulações”.

Acredito que o exercício de escrever cartas, de colocar a amizade em questão, de conversar e experimentar a “pesquisaescrita” enquanto experiência, seja uma forma de romper com os modelos e modulações. E é nesse sentido que proponho pensar na escrita de si como uma possibilidade de outra de escrita acadêmica uma escrita comprometida com a vida. Vejamos:

São Gonçalo, 10 de agosto de 2017.

Querida amiga,

Imagino que estejas aguardando esta carta. Já faz um tempo que não lhe escrevo. Resolvi dar um tempo da escrita e me dedicar às leituras, mas confesso que aguardava ansiosa o momento de lhe escrever novamente. Neste período, também me atentei a admirar, as belezas da natureza que nos contempla e nos permite contemplá-la. Refiro-me, às praias, às árvores, aos aromas, etc. Sabe, a natureza me provoca um turbilhão de pensamentos.

Tais pensamentos me fizeram retomar a leitura de algumas cartas que lhe escrevi. É eu as tenho guardadas. Leio e releio uma por uma, quantos sentimentos, experiências colocadas no papel. Ao ler esses sentimentos colocados na escrita, outros sentimentos me vieram, outras experiências e mais uma vez a vontade incessante de escrever. Muitas coisas tem me atravessado, me tocando, nos encontros com estudantes com cegueira provocando sensações, pensamentos, aprendizagens. São tantas as leituras, autores que não conhecia e sinto a cada vez que os leio a necessidade de estar mais perto deles e ler mais e mais. Assim sigo experienciando.

Talvez, como professora que venho me tornando, já não me seja suficiente as linguagens que se propõe a comunicar, transmitir verdades, que diga o que deve e como deve ser feito na educação, linguagens que funcionam a serviço da ordem e do controle. Sinto que necessitamos de uma linguagem que comporte a vida, que permita uma relação de horizontalidade, que seja capaz de narrar a experiência sem antecipá-la. E que sirva sim como resistência.

Noto que precisamos de uma linguagem que se diferencie, que não sirva de instrumento de manipulação para perpetuar o já dito. Temos muito a dizer. Mas de que modo? Com que linguagem? Uma linguagem capaz de narrar, o que nos passa na experiência do encontro com pessoas com cegueira, a experiência da/na educação.

Quero me permitir uma pesquisa escrita que se mostre outra que não sirva para legitimar, homogeneizar ou controlar. Se sinto a necessidade de escrever, quero experienciar outro modo, essa é minha forma de resistir.

Um abraço!

Daiana Pilar.

Nesta carta, explico para minha amiga o movimento que tenho realizado ao “pesquisarescrever” colocando em questão minhas próprias experiências de escrita e leitura no mundo acadêmico. Assim a carta age sobre mim, sou destinatária, remetente, leio, escrevo, penso, sinto ou não sinto, penso com outros e comigo mesma.

Na carta cito que reli outras cartas, que não escrevi por um tempo, que me dediquei às leituras, a admirar as paisagens, etc.. Enfim uma série de movimentos, que permitem pensar na função ethopoética da escrita colocada por Foucault (2006b) em “A escrita de si”, isto é, a função estética e política da escrita na invenção de si. Para falar desse papel da escrita enquanto exercício de si,

Foucault retoma as duas práticas de escritas dos povos gregos e romanos: a hypomnemata e a correspondência. A hypomnemata consistia em cadernos de nota onde o sujeito registrava suas condutas, coisas que ouvia, lia no sentido de fazer um exame de consciência de modo a corrigir-se algo direcionado ao cuidado de si. A correspondência eram cartas enviadas para auxiliar o correspondente com conselhos opiniões, entre outras.

Os cadernos de notas, que em si mesmo, constituem exercício de escrita pessoal podem servir de matéria prima para textos que se enviam aos outros. Em contrapartida, a missiva, texto por definição destinado a outrem, dá também lugar ao exercício pessoal. É o que recorda Sêneca ao se escrever, se lê o que se escreve, do mesmo modo que, ao dizer alguma coisa se ouve o que se diz. A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que o envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe (FOUCAULT, 2006b, p. 153).

Ambas as práticas estão associadas ao exercício de pensamento sobre si que nos prepara para viver o real, funcionam com “cuidado de si”. Práticas que expressam um compromisso com a vida, com o fazer, pois sugere um constante movimento de produção de si.

Mas com exercitar uma escrita ethopoiética se tratando de uma escrita acadêmica, visto que a academia na maioria das vezes exige uma escrita mecânica que pouco fala da vida e sim de conceitos já estabelecidos? Talvez no exercício, experienciando, narrando a experiência, problematizando as formas convencionais de escrita.

Na carta, expresse a necessidade de uma escrita outra para falar da e na educação, incomodada justamente por essa marca acadêmica que não diz muito de nós deixando poucas marcas, às vezes nenhuma, das implicações que nos atravessam nos movimentos de uma *pesquisaescrita*. Durante nossa formação acadêmica somos incentivados a seguir um modelo de escrita mecânico, muito bem colocado por Larrosa em “O ensaio e a escrita acadêmica”, ao narrar uma de suas experiências com a escrita:

Já me aconteceu algo engraçado e sintomático: passei um ano em Londres, com bolsa de pós-graduação, estudando em um departamento de sociologia, onde havia um curso para estudantes de Terceiro Mundo, intitulado “Habilidades de escrita para finalidades acadêmicas”. Aí entendi por que os ingleses e os “gringos” escrevem todos em *papers* da mesma forma: são socializados em uma escrita acadêmica muito específica. Um dia, ao aprendermos como se começa um capítulo, a professora trouxe as primeiras paginas de dez ou 12 capítulos, independente do tema, e tivemos que seguir o modelo. Depois aprendemos como se coloca um exemplo, como se interrompe a argumentação para elaborar um exemplo. Na sequência aprendemos a fazer um resumo, um *abstract*. E assim, pouco a pouco, todos aprendemos a escrever de um modo mecânico e padronizado, sem estilo próprio (LARROSA, 2016, p. 23).

No pensamento de Larrosa há uma crítica à forma como a sociedade moderna, por meio da racionalização e instrumentalização, tem limitado a capacidade de imaginação e sensibilidade do sujeito e é nesse contexto que podemos resgatar a função ethopoiética da escrita como possibilidades de repensar os discursos educacionais transcendendo o status estabelecido pelas demandas contemporâneas. Pensar em novas possibilidades de discursos no campo educacional, outros modos e formas de ser que não sirvam de instrumento para dar continuidade a um modelo de realidade pronto, já pensado, mas sim em movimento.

A escrita de si como forma de resistência aos modelos legitimados, que dizem aos sujeitos como estes devem educar uns aos outros. Aí é que está a potência da escrita de si, como possibilidade no campo educacional, de abertura às novas formas de se pensar educação. Longe de se ter ou não respostas, de se dizer o não um o caminho, mas sim, talvez, dar voz aos saberes, que

não estão ditos, aquilo que ainda não sei, mas que são produzidos a todo o momento na educação. É nesse sentido venho “pesquisando escrevendo”.

ALGUNS EFEITOS...

A ideia que se contornou neste trabalho foi possibilitar um pensamento outro a respeito da escrita como “cuidado de si”. Para Foucault (2006a) o “cuidado de si” diz respeito a uma postura ética diante do mundo onde ao voltar-se reflexivamente para si o sujeito se cria e recria, se inventa e reinventa, produzindo sua subjetividade por meio de suas escolhas. Tal produção vai de embate aos mecanismos de normalização e padronização dos modos de vida dos sujeitos.

Ao “pesquisarescrever” desejo dar voz as experiências que não estão ditas e que são produzidas nas relações. E ao ler e reler essas experiências, colocadas no papel, no meu caso nas cartas, a escrita age em mim como caderno de notas (FOUCAULT, 2006b), um exercício de escrita pessoal que vai me fazendo pensar, me transformando, produzindo efeitos. Neste movimento vou me transformando, mudando o meu modo de ser e pensar no mundo. Tal gesto se constitui em uma experiência em que estão ligadas a relação consigo mesma e a relação com os outros.

Desta forma, possamos pensar talvez, nos modos pelos quais temos nos apropriado da escrita para falar de educação. Isto implica pensar na escrita enquanto um “cuidado de si” como uma forma de resistência aos modos homogeneizados de escrita e legitimados socialmente e que servem como forma de controle, imposição e que na maioria das vezes não comportam os saberes produzidos na experiência, no encontro, nas relações, isto é não produzem vida, dizendo aos sujeitos como estes devem educar uns aos outros. Aí é que está a potência da escrita de si, como possibilidade no campo educacional, de abertura às novas formas de se pensar, de narrar, de experienciar e expressar as implicações que nos compõem.

Portanto ao que me propus aqui foi pensar na escrita de si como exercício de produção de si, que comporta a experiência do sujeito, que não busca dizer verdades, não busca respostas e nem pretende dizer ou não um/o caminho, mas sim, pensar, conversar, refletir, produzir. Pois “quando se tem de antemão onde se quer chegar, falta uma dimensão da experiência” (FOUCAULT, 2006c, p. 287), neste caso nada nos acontece, nada nos transforma.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária Passagens, 2006a. p. 264-287.

_____. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária Passagens, 2006b. p. 144-162.

_____. Uma estética da existência. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária Passagens, 2006c. p.288-293.

_____. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MACHADO, Leila Domingues. **O desafio ético da escrita**. Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, ano 12. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a12.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2017.

NEVES, Claudia Abbês Baêta. Desejar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (Org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 69-72.

PASSET, Edson. Deferir. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleici (Org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 81-84.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benvides de. Por uma política da narratividade. In. KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.150-171.

ZANELLA, Andrea Vieira. Olhar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (Org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 171-174.

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR-PESQUISADOR: INVESTIGAR A PRÓPRIA PRÁTICA NAS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS

Daniel Pereira de Oliveira

INTRODUÇÃO

A formação docente, seja inicial ou continuada, constitui-se uma preocupação que se percebe tanto na academia quanto em redes de ensino. A partir da concepção de professor-pesquisador, passei a investigar o meu próprio processo de formação docente, o que me levou a perceber que para além da dimensão formal de formação, muitas outras experiências ajudam a constituir o professor, sempre em formação, que sou hoje.

O presente texto apresenta a discussão tecida em um capítulo da dissertação de mestrado produzida no âmbito da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP UERJ), intitulada “Narrativas de professor-pesquisador: investigando a própria prática docente a partir da experiência de produzir animações com crianças na escola”.

A pesquisa, desenvolvida a partir de uma abordagem autobiográfica, utilizando-se da minha narrativa, enquanto pesquisador e sujeito da pesquisa, procurou investigar o meu processo de formação docente por meio de experiências desde a infância à prática em sala de aula, passando pelos espaços formativos formais.

O que eu, professor, queria quando resolvi investigar a minha própria prática docente?

Eu a fiz em busca por respostas, ou talvez por perguntas, que me levassem a algum lugar. Moveu-me a necessidade de refletir criticamente sobre minhas ações e a busca por sentidos. Busquei me (re)conhecer, autoconhecer, mais profundamente no meu “saberfazer”, pensar sobre os desafios enfrentados, as tensões, o que me desestabilizou em minhas certezas.

Eu quis descobrir em meus processos formativos o que veio me fazendo ser professor como sou, hoje, com minhas opções, convicções, (des)crenças, referenciais. Procurei pistas que me ajudassem a pensar sobre como construo minhas opções teórico-práticas.

Como professor da educação básica que hoje faz pesquisa no contexto da academia, mas que inicia esses movimentos na investigação da própria prática do/ no “chão da escola”, senti a necessidade de refletir, nesse texto, sobre a noção de professor-pesquisador a partir da própria formação docente.

REFLEXÕES SOBRE O PROFESSOR-PESQUISADOR E A PESQUISA SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA

Desde 2011, quando comecei a participar do Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores (GEFEL), no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), venho me assumindo como professor da educação básica que investiga sobre sua prática docente, portanto como “professor-pesquisador” enquanto opção política.

A concepção “professora-pesquisadora” abordada também por Garcia e Alves (2012), encontra inspiração no “professor-pesquisador” em Stenhouse (1991, apud ALVES, 2003) para quem, segundo Alves (2003, p. 64), “os professores, à medida que vão questionando suas diversas práticas, identificadas, conhecidas e analisadas através de processos de pesquisa, são os que podem efetivar intervenções no cotidiano das escolas, desenvolvendo alternativas às propostas oficiais.”

Na perspectiva aqui apontada, a pesquisa, e mesmo a reflexão, é tratada como uma busca por respostas que se faz necessária frente a questões que desafiam os sujeitos em seus cotidianos. Questões que incomodam, que mobilizam, que movem sujeitos do “chão da escola” e das universidades.

Entendo que ser professor-pesquisador na educação básica é exercer na escola a condição de sujeito que é autor da sua prática docente desenvolvida em um movimento de práxis (FREIRE, 2014) ou “prácticateoriaprática” (GARCIA; ALVES, 2012) quando penso sobre ela e a pratico a partir das minhas reflexões.

O que é “prácticateoriaprática?” Encontro em Garcia e Alves (2012) esse termo que representa significativamente a interdependência dialógica entre prática e teoria. “Prácticateoriaprática” é o entrelaçar de duas dimensões que criam possibilidade para um diálogo mais fecundo entre os saberes que vêm das experiências e os saberes sistematizados metodologicamente e que constituem as teorias.

[...] fomos compreendendo ser a prática, a teoria em movimento e a teoria, o resultado da reflexão sobre a prática. Ou seja, fomos descobrindo não haver prática despida de teoria tampouco teoria que não resulte da prática. [...] na prática que é confirmada a teoria, e quando não, é na prática que a teoria é atualizada ou mesmo modificada, quando não dá conta de explicar o que acontece na prática (GARCIA; ALVES, 2012, p. 491).

Uma prática que está repleta de teoria porque ela é fruto de uma relação dialógica com nossos referenciais, com os quais nos identificamos ao longo da vida. Muitas vezes tais referenciais não estão explícitos verbalmente, mas são perceptíveis nas ações, porque nos apropriamos deles.

O que me move como professor-pesquisador é, portanto, nesse sentido, exercer a docência de forma autoral, aproximando-a de mim mesmo e dos outros sujeitos, de forma que não seja impessoal, distante, fria, mecânica... Que essa prática não se pronuncie como colonizadora minha ou do outro, mas encontre a mim e o outro naquilo que nos afeta, que nos contempla, que nós desejamos. Movem-me os incômodos diante de situações que me provocam – e como o cotidiano escolar é provocador! –, as minhas curiosidades, os desafios enfrentados ou por enfrentar, as demandas do outro e as minhas próprias. Eu também me provoço, me incomodo quando penso sobre o meu lugar: de onde falo, quem sou, como penso enquanto docente? Eu me questiono e, assim como procurava entender os processos das relações educativas, também procurei compreender os processos do tornar-me professor.

Percebi em mim que, pouco a pouco, fui me colocando na condição daquele certo número de professoras e professores que “recolhem e processam as informações recebidas, entretecendo-as a sua história de professora atenta [professor atento] à leitura das sinalizações do cotidiano” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 13). Isso, porque uma das minhas angústias, como a de muitos professores que conheço, é o impasse de que “quem vive o cotidiano da escola não se reconheceu no texto teórico, sentindo-se negado” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 14). E acontece que nos textos que exploram essa noção de professor(a)-pesquisador(a) é onde melhor me sinto contemplado e me reconheço na realidade de que tratam e nas concepções teóricas com as quais dialogam.

Penso que ser professor-pesquisador é também uma forma possível de resistência. As entretessituras foram maneiras encontradas de trazer para perto e, tornando próximo, significar as coisas de forma que fizessem sentido para mim. Resisto contra a subalternização e a colonização do meu pensamento, contra o entendimento do professor como aplicador de teorias estranhas a ele. Procurei me empoderar me aproximando de teorizações com as quais eu tivesse identificação como um lugar de pertença e, em parte, consegui, mas percebi que para tanto essas reflexões precisariam ser ditas também por mim/comigo. Se uma das buscas do professor-pesquisador é a autoria de sua prática, eu precisava aprender a dizer a minha própria voz. Não se trata de negar o papel da teoria produzida academicamente, tampouco arrogantemente pensar que apenas o que produz o valor. Trata-se de estabelecer uma relação dialógica da prática com a teoria, contribuir para ampliar as perspectivas de um campo de estudos/ área de conhecimento e, principalmente, reivindicar meu papel de sujeito que, fazendo parte desse meio, pode pensar sobre o mesmo. Falar, por exemplo, o que aprendi sobre as rodas de conversas, com as narrativas do meu memorial

e sobre minhas práticas, sobre o currículo praticado enquanto demanda do cotidiano, sobre a produção de curtas de animação, sobre a alfabetização de crianças, sobre a alfabetização de jovens e adultos, sobre avaliação, etc.

Ao investigar a própria prática, penso a teoria na perspectiva de ser organicamente vivida no cotidiano, sem recorrência às generalizações que, “ao permitir que se veja qualquer sala de aula, dificulta a percepção das tramas que se atravessam em cada sala de aula específica” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 19). Enxergo no meu cotidiano e ouço nas falas dos meus pares as questões comuns e, sobretudo, as questões peculiares que urgem no chão da escola e que confirmam, pelo menos para mim, a necessidade de frequentes reflexões. Na perspectiva que estou me referenciando, reflexões que articulem *prácticateoria*. Deste modo, não se trata de tentar aplicar a teoria na prática, mas pensar a teoria como possibilidade de subsídio reflexivo para a ação e que a ação também seja momento de reflexão.

Pensando sobre o que entendo por ser professor-pesquisador e sobre a minha prática, estou discutindo a formação docente. O que vim refletindo e escrevendo até aqui me levou a perceber que a investigação da minha própria prática me lança com frequência em contínuo movimento (auto/co)formativo por toda a vida enquanto eu me permitir perguntar. Explico o quero dizer com auto formação: tenho o entendimento de que é uma possibilidade de formação que pode ser produzida nas minhas autorreflexões, com os achados em minhas investigações e naquilo que se constitui para mim experiências. Sobre a co-formação tenho o entendimento que é produzida no contato com o outro, no ato de compartilhar as nossas experiências, como ocorre no interior dos coletivos docentes, onde não demarcamos as posições de quem ensina e quem aprende. Nesse sentido, compreendendo a escola, e mesmo a universidade, não como marcos do início do saber, mas considerando que o meio social é também um rico *espaçotempo* de produção e circulação de saberes no qual essas instituições também se inserem.

O percurso formativo do professor-pesquisador não se esgota porque nasce das questões que emergem de mim e do cotidiano quando nos encontramos.

Nosso pensamento sobre a formação de professores e professoras tem sido articulado com a compreensão de que ela se dá em múltiplos contextos, em diferentes momentos, num processo que tem início muito antes da entrada em uma escola e que se oficializa num curso de formação de professores e tem continuidade no decorrer da ação docente, num rico processo em que *prácticateoria*, em articulação permanente, vão dando continuidade ao processo interminável dessa formação (GARCIA; ALVES, 2012, p. 489).

Percebi, a partir das minhas convicções teórico-práticas-epistemológicas, que minha formação é constantemente permeada pelas minhas próprias “experiências”, conforme observei à medida em que fui tecendo as minhas narrativas em minha pesquisa para a dissertação de mestrado. Larrosa (2014, p. 32) chama o saber da experiência aquilo “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”.

Aprendi, a partir da relação “prácticateoria”, no cotidiano da escola, nos coletivos docentes e ao longo do mestrado que a minha prática eu não a construo sozinho. Venho me apropriando, refletindo e respondendo ao que me acontece, me “trans-formando”, nas minhas trajetórias de vida, inclusive escolar-acadêmica, nos coletivos docentes, nas leituras, nas pesquisas, com as muitas vozes que formam a minha voz (BAKHTIN, 2003) e na escola, inicialmente com as crianças e, atualmente, com os jovens e adultos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), na SME-RJ. A relação *prácticateoria* me ensinou, sobretudo, que as crianças, os jovens e adultos, na interlocução deles com a minha prática, também me ajudaram a construí-la.

“Trans-formando” é um termo apropriado do tema do evento realizado na UNICAMP, VII Fala outra escola/ 2015: o teu olhar trans-forma o meu? Organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas

em Educação Continuada (GEPEC), se propôs a provocar uma reflexão sobre a pluralidade dos modos de ver/conceber o mundo em que vivemos, se entrecruzando, dialogando, na produção de sentidos sobre o mesmo.

Somos influenciados por nossas impressões pessoais que temos das coisas a todo o tempo. À impressão refiro-me mesmo como uma marca, a exemplo do que fala Benjamin (2012) sobre as narrativas que possuem a marca do narrador assim como fica impressa a do oleiro no utensílio que ele molda. Marcamos, nos marcamos, somos marcados e essas marcas, nos ajudem ou atrapalhem, ali estão para nos fazer recordar e, parte das vezes, quando agimos o fazemos sob alguma influência delas.

[...] possuímos experiências as mais diversas, vivenciadas em nossas práticas docentes. Junto a essas experiências, todo um conhecimento prático tecido em meio ao cotidiano da escola, a referenciais teóricos sobre os quais tivemos acesso em diferentes instâncias, além de todo o conhecimento de que dispomos sobre o universo escolar, adquirido durante nossas trajetórias enquanto estudantes. [...] Desconsiderar esta marca seria o mesmo que desconsiderar que as pessoas produzem e são produzidas pelo meio sociopolítico e histórico em que vivem (LACERDA, 2015, p. 71).

Garcia e Alves (2012) corroboraram para essa reflexão quando me provocaram a olhar pela seguinte ótica para os cursos de formação docente que privilegiam o campo teórico sobre a prática, onde “esse é o contexto entendido, oficialmente, como aquele que forma, sem que se compreenda que, há muito, aqueles que o frequentam conhecem variadas formas de ser professor e já possuem preferências a respeito do ser professor [...]” (GARCIA; ALVES, 2012, p. 493).

Foi a partir da escrita e leitura dos meus memoriais, amparado por essa perspectiva de compreender a formação docente, que venho consolidando em mim o entendimento de que minhas “experiências” diversas e também enquanto aluno são formadoras da minha condição docente. Desde os primeiros anos de escolarização e antes deles, quando aprendo meu nome com minha mãe ou quando aprendo a produzir narrativas para meus desenhos com uma vizinha que era professora, venho constituindo referências sobre ser professor.

A condição de estudante/aprendente permitiu que eu travasse um sem número de relações dos mais diversos tipos entre mim, o espaço em si e os outros sujeitos. Essas relações junto a outras em contextos diversos contribuíram para eu produzir minhas subjetivações e significar meu entendimento sobre a escola e o mundo. Independente dos meus *atravessamentos* terem ocorrido em relações escolares ou fora dela, eles repercutiram diretamente também na dimensão escolar em um outro tempo.

No percurso das investigações que fiz sobre a minha própria prática, que desenvolvi principalmente a partir de narrativas minhas, compreendi o que Santos (2010, p. 83) propõe: “todo conhecimento científico é autoconhecimento”. Logo, se todo conhecimento pressupõe conhecimento de si, compreendi o que esse tipo de pesquisa pedia de mim: eu precisava estar mais próximo de mim mesmo e, assim, do que eu quero conhecer. Santos (2010, p. 85) afirma que:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio.

Compartilhando dessa consciência, me envolvi mais com a minha pesquisa, compreendendo-a como uma pesquisa de vida. Santos (2010, p. 85) também chamou a atenção para o caráter auto-

biográfico da ciência no paradigma emergente e para “[...] uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos uma pessoalmente ao que estudamos”. Esse caráter se dá, em meu entendimento, porque tem a ver com a “experiência” de cada sujeito e ao se relacionar com a sua vida ganha ou produz sentido para o mesmo.

Desde que comecei a ler Larrosa (1999, 2011, 2014), a respeito da “experiência”, tenho procurado olhar algumas questões à luz desse conceito. Desde então, tenho recorrido também a Benjamin (2012) e mantido em mente, principalmente, o que ele expõe sobre a narrativa como forma de intercambiar experiências.

Larrosa (2014, p. 18) nos diz ser a *experiência* “o que nos passa”. E para ampliar a percepção da profundidade sobre o que ele nos diz, frequentemente ouvimos: o que nos atravessa. A experiência como algo que eu não produzo, não faço acontecer intencionalmente e, por tal motivo, não proporciono ao outro, depende de nossa sensibilidade e do quanto e como algo pode nos afetar. Ao que estamos abertos, como e o quanto estamos ao que nos acontece? Em minhas reflexões, percebi que são pontos importantes para considerarmos, isto é pensar o envolvimento com o que vivo e, então, como significo o que (me) acontece.

Compreendi na leitura desse autor que o tempo tem um papel imprescindível na viabilização da “experiência”. Larrosa (1999, 2014) aponta uma tensão entre esse tempo e a relação com a urgência pela informação, colocando-as mesmo em opostos. Essa urgência foi entendida como sendo inviabilizadora da experiência, tendo-se em vista que a sociedade dita da informação concebe o conhecimento como acumulação de aquisições sucessivas e não como um processo oriundo das relações travadas pelos os sujeitos em seus cotidianos. O tempo das informações rápidas, dos imediatismos e das exigências por opiniões e respostas, situações comumente enfrentadas em nossa sociedade contemporânea, se contrapõe às condições para a existência da experiência.

Refletindo sobre o conceito desenvolvido pelas concepções de Larrosa (1999, 2014) e, a partir dele, sobre minhas narrativas compreendi a “experiência” justamente como atravessamentos que significaram de forma singular a minha formação. Com singular quero dizer que cada experiência é única para cada sujeito. Tomei isso para mim. Inclusive, orientaram minhas ações e escolhas em parte ou no todo. Vejo em cada escolha, em cada ação fundamentos e referenciais que construo ao longo do que vivi e vivo. Vou me dando conta disso ao longo das minhas narrativas.

Quando leio minhas narrativas, em cadernos de campo ou em algumas publicações, enxergo o quanto faz sentido o que Larrosa (1999, 2014) fala sobre a “experiência” e o “saber da experiência”. Nesse recorte de vida-trajetória de formação, percebo como vim produzindo os meus sentidos para as coisas, ao longo do que vivi, e como minha prática docente, hoje, possui referência nesses sentidos que vim produzindo.

Na medida em que o conhecimento depende de uma ligação entre mim e o que quero/preciso conhecer, entendido por Santos (2010) como autoconhecimento, venho compreendendo a minha formação enquanto autoformação. Nesse sentido, que se produz com base nas minhas convicções, “experiências”, que possui ligação entre mim e no que/ para que quero me formar.

O caminho que escolhi percorrer não foi fácil e continua não sendo. Muitas vezes eu me senti solitário. Era difícil encontrar quem estivesse próximo, compartilhando as mesmas perspectivas, os mesmos referenciais, as mesmas concepções epistemológicas, de sujeito, de mundo... Não está consolidada entre os docentes essa perspectiva de professor-pesquisador que investiga sobre a própria prática procurando respostas para suas perguntas. No entanto, me fortalece ao longo de minha jornada a possibilidade de me aproximar de coletivos docentes que compartilham suas experiências, como o GEFEL e a Rede e coletivos de Docentes que Estudam e narram sobre Alfabetização, Leitura e Escrita (REDEALE), coletivo docente criado em 2015, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, coordenado pelas professoras doutoras Mairce Araújo e Jacqueline Moraes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse percurso de investigação da própria prática docente, foi se delineando e, aos poucos, tomando maior nitidez a formação docente em uma perspectiva de autoria. Ou seja, uma perspectiva de docência que não se limita à reprodução de algo pronto, que compreender o fazer docente como produto de uma elaboração reflexiva, crítica e criativa. Uma prática que por isso mesma é trabalhosa, pois não tem fórmula, se transforma constantemente a partir de cada nova necessidade. Nessa concepção, a prática depende de um permanente estado de atenção, de escuta e de diálogo. Cada gesto visto e cada palavra ouvida podem sinalizar pistas que podem nos orientar, pois nos dão a conhecer o outro e Educação é também relação.

No percurso de investigação da própria prática foi possível para mim compreender a minha formação docente em uma dimensão mais ampla, como processo histórico e que se desenvolvem em espaços e situações formais ou informais. Aprendi que minha prática é fruto de uma relação dialógica, entre a minha história de vida-formação, as discussões teóricas e o que as vozes dos estudantes me ensinam.

Pesquisar a própria prática me assumindo professor-pesquisador, apoiado na articulação “prática-teoria” no cotidiano, me levou a compreender a narrativa e a “experiência” como fonte de (auto) conhecimento. Inicialmente foi muito desafiador pelas vezes inúmeras que não soube o que fazer. Esse não saber inesgotável, que ainda me desafia, certamente me impulsionará em busca de mais respostas para as infinitas questões que se anunciam no cotidiano e me provocam.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/ ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012 (obras escolhidas, v.1).

ESTEBAN, Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____. (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: _____. et al (Org.). **Para quem pesquisamos – para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LACERDA, Mitsi Pinheiro. A alfabetização e o inventário de uma herança. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 189-204, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/38447/24746>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/current>>. Acesso em: 5 set. 2013.

_____. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. In: _____. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2010.

ALTAS HABILIDADES: UMA LACUNA NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Ellen Christina Sá de Freitas

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui um ensaio propulsor de novas pesquisas capaz de desvelar as tensões que surgem no ambiente escolar, no qual incide força de aderência que desafia o avanço da educação com vista à inclusão dos estudantes. Ao propormos um enfoque interativo entre a Educação Integral e as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) contida na modalidade de Educação Especial, assumimos ao mesmo tempo o alargamento desse desafio, e o reconhecimento de estarmos vinculados a um campo de potência.

Ao ampliarmos a nossa experiência com a dissertação intitulada: “Educação Integral: reivindicação da experiência nos tempos e saberes pelos estudantes de Itaboraí”, embasamos os conhecimentos vinculados às desigualdades sociais que abrangem as políticas públicas contidas nos textos e nas práticas da Educação Integral. Igualmente, exploramos as experiências dos estudantes confrontadas numa visão sistêmica em que o conceito da Educação Integral se apoia.

Cabe aqui ressaltar que a experiência abordada na referida dissertação se baseou nas ideias de Larrosa (2002) que em oposição a um conceito, concebe a experiência numa perspectiva subjetiva aliada à ideia de percurso. Intencionávamos assim, identificar atividades escolares que, ao promoverem experiências que despertassem interesse dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, pudessem conferir à educação a tão desejada integralidade.

A questão da cultura oral recebeu destaque na análise dos resultados, porque revelou estar na origem das atividades que despertavam maior interesse dos estudantes em relação às atividades ligadas à cultura escrita. Nesse estudo, portanto, configurou-se como legítima a reivindicação de experiência nos tempos e saberes dos estudantes de Itaboraí vinculadas à cultura oral.

Outro campo de observação da pesquisa, a Escola Municipal de Tempo Integral Juíza Patrícia Acioli, escola que constituiu o projeto piloto na implementação da Educação Integral no município de Itaboraí, se converteu na atualidade num dos campos de atuação profissional, vivenciada no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O desenvolvimento desse trabalho numa escola com o tempo de escolarização estendido permite confrontar os embasamentos teóricos relacionados à Educação Integral com a experiência promovida no cotidiano dos estudantes em geral, e dos estudantes nomeados como especiais, em particular.

Em consonância com o objetivo estabelecido, importa aqui destacar entre os estudantes da referida escola atendidos no AEE, aqueles com altas habilidades, norteando assim a base para as reflexões que emergem da interação dos temas propostos. Desse modo, o atendimento no AEE do estudante avaliado com altas habilidades na área de comunicação, servirá de apoio para o desenvolvimento das nossas reflexões, com incentivo para estudos e pesquisa na área.

Assim posto, consideramos relevante o esboço deste estudo, tendo em vista que o estudante que será alvo do relato da experiência, ao ser avaliado com altas habilidades na área de comunicação, anuncia implicitamente a reivindicação que os próprios estudantes sinalizaram no estudo assinalado como propiciadoras de experiências: a cultura oral. Afora isso, a articulação dos temas propostos: Educação Integral e Altas Habilidades oferece uma importante lacuna, que percebemos, constitui a herança da ausência de vitalidade nos investimentos educacionais numa perspectiva inclusiva mais abrangente.

ALTAS HABILIDADES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A decisão de articular a Educação Integral com as Altas Habilidades nasceu a partir das questões oriundas de uma prática que contempla ambas as dimensões. O Atendimento Educacional

Especializado constitui num dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e possibilita um campo fértil para experiências enriquecedoras que tendem a se ampliar ao estar inserido numa Escola de Tempo Integral. É desse lugar que se torna possível pensar nas potencialidades, dificuldades, contradições, coerências, enfim problematizar as questões relacionadas ao universo das experiências estudantis.

No âmbito da Educação Integral, importa ressaltar que compreendemos o conceito do termo “integral” através de todas as dimensões do desenvolvimento humano, a educação assim adjetivada pode ser entendida como processo permanente da vida e não como uma mera modalidade de educação. Isso enfatiza o que Mauricio (2009, p. 26) assinalou “A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social”. Assim, podemos inferir a ideia expressa pelo adjetivo “integral” passa a constituir característica inerente ao processo educativo. No mesmo parágrafo a autora elucida essa ideia “Por outro lado, a criança vai se desenvolver de qualquer maneira, com escola ou sem ela, com mais tempo ou não no ambiente escolar – o processo educativo se fará de alguma forma”.

Na perspectiva das políticas públicas, contudo a permanência prolongada do estudante na Educação Integral ganha ênfase. Essa extensão cronológica diária da vida escolar otimizaria o tempo de aprendizagem significativa, garantindo a “qualidade” e tendo por consequência a redução do índice de reprovação e a elevação do IDEB. Ao pensarmos que o prolongamento do turno escolar constitui uma das maiores bandeiras da Educação Integral, - só possível, do ponto de vista legal, se a jornada escolar for ampliada para, pelo menos, 7 horas diárias, como estabelece a LDB - resta-nos indagar que versão do tempo norteará as práticas pedagógicas empreendidas pelas escolas públicas brasileiras numa perspectiva de Educação Integral.

Nesse contexto, passamos a vincular a questão do público alvo do AEE, destacando os estudantes com altas habilidades/Superdotação, que ao estarem inseridos numa escola de horário integral possam se beneficiar, ou não de práticas pedagógicas adotadas. A partir dos dispositivos legais inseridos na Política Nacional de Educação Inclusiva, são considerados estudantes com altas habilidades/superdotação:

[...] os que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

A definição desses critérios sinaliza que esses estudantes tendem a dominar mais rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes, em relação aos demais. Encontramos na Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2014) as características que compõem as pessoas com AH/SD: a habilidade acima da média, a criatividade e o envolvimento com a tarefa.

Nessa perspectiva, o contexto da rotina escolar pode propiciar tensões, uma vez que os estudantes com AH/SD podem ficar desmotivados com os conteúdos que já dominam. Podemos problematizar esse quadro ao inserirmos os estudantes numa escola de tempo integral, pois se corre o risco de potencializar ainda mais os efeitos deletérios ao ampliar o tempo de escolarização.

Nessa direção, Cavaliere (2007, p. 1019) aponta para o efeito paradoxal da ampliação do tempo em algumas experiências realizadas no Rio de Janeiro. Entendemos que seja possível estabelecer uma correspondência direta entre o esvaziamento da proposta do programa com a evasão escolar. A autora destaca que a baixa diversidade de atividades propostas para os alunos em idade correspondente aos anos finais do ensino fundamental contribui direta e proporcionalmente para a evasão escolar.

No espaço escolar, o fator tempo fica especialmente condicionado a questões impostas pelo sistema, ignorando-se as implicações subjetivas do fator tempo, capazes de particularizar as rela-

ções temporais e ultrapassar os determinismos cronológicos. Numa perspectiva macro, os imperativos sobre os destinos são acionados através de medidas ditas reparadoras que, pelo seu caráter homogeneizante e universal, dita regras sobre o melhor tempo de aprender, o tempo certo para ingressar, permanecer e sair da escola.

Geralmente no Atendimento Educacional Especializado realizado nas escolas com horário parcial, observa-se um entrave que é o de atender os estudantes no contraturno. Antecipar a ida à escola, ou retornar à escola após o ensino regular tem sido motivo de uma infrequência desses estudantes. Por outro lado, os estudantes matriculados em escolas de horário integral contam com a facilidade de já estarem na escola resultando numa frequência regular. No caso particular dos estudantes com AH/SD, contudo, o tempo destinado ao atendimento suplementar tende a ficar diluído no maior período destinado ao ensino regular. Portanto, abordar a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação na escolarização ampliada requer aprofundar a discussão das práticas pedagógicas. Ao problematizarmos especificamente essas questões podemos nos deparar com um novo desafio: a sobra de tempo ocioso na escola.

O MAIS NOVO BUSÓLOGO BRASILEIRO

O estudante receberá aqui o nome fictício de André. Possui oito anos e está cursando o quarto ano de escolaridade, após passar por duas acelerações de estudo na atual escola. A avaliação pedagógica foi incentivada pelo vice-diretor que possui um interesse particular pelo tema, chegando inclusive a ser presidente da Associação de Pais e Professores de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (ASPAHS) do município de Itaboraí. As suspeitas de altas habilidades foram confirmadas com a avaliação de uma especialista externa. Cabe ressaltar, que as acelerações de estudos compõem um dos direitos que trata a política das ações pedagógicas para alunos com AH/SD. Dentre esses direitos, os estudantes também podem contar com a matrícula precoce, aprofundamento curricular, enriquecimento escolar e cadastro nacional.

O aluno possui um interesse acentuado por ônibus podendo ser considerado como um busólogo. Esse termo refere-se ao interesse do estudo dos assuntos relacionados a esse tipo de veículo, tais como história, sistemas de transportes, empresas operadoras, políticas públicas, fabricantes de veículos, motores e carro. André ilustra bem esse interesse e conhecimento oferecendo com riqueza de detalhes aspectos relacionada ao tema.

Visando oferecer atividades suplementares dentro da área de interesse a professora do AEE passou a buscar informações relacionadas ao seu campo de interesse e acabou constatando pela mídia que o mais novo busólogo do Brasil era um menino de 11 anos. Atualmente, com oito anos, sabemos, André retira o título da criança noticiada, tornando-se o mais novo busólogo conhecido brasileiro.

No primeiro dia de atendimento no AEE numa conversa informal com a professora, André mencionou que desejava “refundar” à viação Bangu. Detalhou os motivos que levaram essa empresa a entrar em falência e prosseguiu entusiasmado relatando num vocabulário rico os modelos de ônibus encontrados não somente no Brasil, mas em outros países.

André destaca-se no seu potencial comunicativo apresentando narrativas ricas em detalhes e com vocabulário amplo. Posiciona-se criticamente frente aos fatores da vida cotidiana e da sociedade. Como já enfatizado, manifesta especial interesse por ônibus, revelando conhecimento amplo e sob diferentes aspectos ligados ao tema. Percebe-se como um busólogo, interesse que norteia toda a sua curiosidade e encantamento por novas aprendizagens.

As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado levaram em consideração o seu empenho como ponto de partida, explorando novas habilidades e aprofundamentos acadêmicos. O seu envolvimento incentivou o desenvolvimento do Projeto do AEE, Rotas do Saber, no qual buscou integrar as habilidades dos alunos atendidos em prol dos objetivos definidos, assegurando concomitantemente a valorização do potencial e o respeito pelos limites de cada aluno.

O Projeto Rotas do Saber oportunizou assim, maior interação entre os alunos ao construírem um ônibus com o material escolhido por André, isopor. Nesse trabalho, várias habilidades foram exigidas e entre elas, as habilidades manuais que não são o forte do nosso busólogo. André pode tomar consciência das suas limitações e reconhecer o potencial dos seus colegas. As atividades foram estendidas passando os estudantes a produzirem vários jogos relacionados ao tema como: quebra cabeça, jogos de forca, memória, labirinto e origami.

Na apresentação do trabalho, André participou da atividade, “Se o Brasil fosse um ônibus”, passando a conhecer um novo conteúdo, a porcentagem exigida nesse trabalho, através da comparação do número de brasileiros que estariam alfabetizados, por exemplo. Revela alta exigência emitindo autocrítica em relação as suas atitudes, limites e sentimentos. Observa-se notável sensibilidade às injustiças, tanto em nível social como pessoal. Demonstra comprometimento com seus estudos antecipando e solicitando conteúdos que ainda deverão ser ministrados. Demonstra persistência em atender seus interesses e questões. Busca com frequência o atendimento na Sala de Recursos revelando ansiedade em assegurar as suas demandas pessoais.

Na leitura, expressa senso crítico demonstrando estar atualizado com os principais acontecimentos divulgados na mídia. Observam-se avanços durante a leitura de um texto no qual imprime melhor entonação com maior atenção aos sinais de pontuação. As atividades desenvolvidas exploraram a pesquisa do tema de interesse, o uso do dicionário, ampliação do vocabulário, habilidades manuais e a interação com os seus pares.

No trimestre posterior, André demonstrou certa fragilidade emocional, chegando a relatar que estava se sentindo triste sem motivo aparente. Buscou com maior frequência o atendimento na Sala de Recursos, demonstrando necessidade de expor seus sentimentos e valores. Observou-se conflito em relação ao seu autoconceito, com a exposição de ideias contraditórias em relação a si.

Na atividade de produção textual demonstrou pouco interesse e revelou em sua produção uma narrativa com baixa criatividade e coerência. Na proposta de ilustração do texto do colega, também manifestou pouco interesse realizando um desenho com pouco empenho, sem uso de cores e com traços primários.

Rechaçou a ideia de participar de monitoria da Sala de Recursos nos atendimentos dizendo que não teria “paciência” para lidar com esses alunos. Passou a insistir e solicitar maior frequência e um tempo maior nos atendimentos. A sua professora da sala de aula regular questionou sobre o tempo do atendimento no aluno, pois André teria informado que seriam duas horas. Durante um atendimento no AEE, André mencionou que a sua escola anterior era melhor. Ao ser questionado sobre o motivo de preferir a outra escola, disse que lá era melhor, porque não precisava ficar esse “tempo todo”.

Importante ressaltar que a escola de tempo integral de Itaboraí oferece as atividades com professores extraclasse de: Educação Física, Filosofia, Artes, Inglês e Literatura. Observou-se crescente desestímulo e frustração diante dos conteúdos escolares. Na sala de recursos, os atendimentos em conjunto com outros alunos com demandas próprias, sem o desenvolvimento do trabalho da temática do seu interesse, provavelmente contribuíram para que o aluno sentisse sua necessidade frente à expressão do seu potencial não atendida. Assim a apatia apresentada pelo aluno pode também ter sido fruto da sua dificuldade em dividir o seu tempo e espaço com outros alunos em atividades não percebidas como motivadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesse breve estudo contribuir com reflexões que emergiram da atuação no Atendimento Educacional Especializado num ambiente escolar de horário ampliado, através do atendimento de um estudante com altas habilidades. O caráter subjetivo relacionado ao tempo foi enfatizado pelas experiências do estudante. O tempo desempenha papel central na educação, principalmente, quando nos referimos à Educação Integral. A ampliação da jornada escolar, além de estar intimamente ligada à ideia de Educação Integral, chega até mesmo a ser confundida com ela.

Percebemos que o estudante reivindicou maior tempo de experiência, porém essa experiência não se traduz pelas práticas escolares adotadas na sala de aula regular, ou mesmo, nas atividades nomeadas como extraclases da referida escola de tempo integral. Para isso, seria preciso que a lógica dos conteúdos que sustenta as práticas escolares não fosse priorizada.

No contexto da rotina escolar, as necessidades e os interesses dos alunos tendem a ser ignorados. Os volumosos conteúdos programáticos que precisam ser ministrados num curtíssimo espaço de tempo tende a deslocar os objetivos dos interesses dos alunos.

Nessa perspectiva, certo afastamento da prática permite a necessidade do “olhar afinado” de modo a “prestar atenção àquilo que habitualmente passa despercebido”, (LARROSA, 2004, p. 35). Por fim, tomando ainda como referência esse autor cabe uma última reflexão sobre a experiência, (LARROSA, 2012, p. 290). “Porque não se ajusta à ontologia do ser, mas a do acontecer”.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, D.F.: Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008.

CAVALIERE, Ana. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc. Campinas, S.P., v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

LARROSA, J. **Literatura, experiência e formação**. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p. 133-160.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20- 28, jan./fev./mar./abr. 2002b.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p. 133-160.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20- 28, jan./fev./mar./abr. 2002b.

_____. Palavras desde o limbo: notas para outra pesquisa na educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na educação. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, 2012.

MAURICIO, Lucia Velloso. **Em Aberto**, Brasília, D.F., v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

RENZULLI, J. S. Conceção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2014. p.219-264.

RESISTÊNCIAS IDENTITÁRIAS EM ESCOLAS FRONTEIRIÇAS

Euriscelia de Almeida Rabelo

O texto parte de pesquisa em desenvolvimento que tem como campo a tríplice fronteira amazônica, que contempla três cidades de diferentes nacionalidades: Letícia – Colômbia, Santa Rosa – Peru e Tabatinga – Brasil. Sou natural de Tabatinga, município brasileiro do interior do Amazonas, localizado a 1110 Km (rota aérea) de distância geográfica da capital Manaus. As cidades Tabatinga e Letícia apesar de pertencerem a países diferentes, ficam uma ao lado da outra e por isso, são cidades gêmeas. Nestas cidades a mobilidade é ainda maior, pois é possível cruzar a fronteira a pé. Na cidade de Santa Rosa se chega por vias fluviais, sendo possível avistá-la a olho nu estando no porto de Tabatinga ou Letícia. Com isto existe uma mobilidade grande entre as cidades, onde é possível encontrar brasileiros, colombianos e peruanos juntos numa mesma escola.



IMAGEM 1: - Localização geográfica da tríplice fronteira amazônica

Fonte: http://www.etseetc.com/wp-content/uploads/2017/06/triplice_frenteira-686x350.jpg

Na relação entre os países da tríplice-fronteira amazônica, cada país traz aspectos propriamente seus, construídos na relação entre seus sujeitos que criam suas identidades e diferenças. Mas, essas particularidades são percebidas até certo ponto, porque também há um envolvimento entre os habitantes de cada município, permitindo que conhecimentos híbridos sejam construídos com essa relação. Esse envolvimento, leva a produção de aspectos culturais, práticas e visões de mundo que não se distinguem pela nacionalidade ou pela cultura de um ou outro país, mas expressam marcas próprias desse encontro. É como rio e mar, possuem um lugar de encontro, encontram-se, envolvem-se e já não podem ser vistos separadamente, ganham um outro nome, outro significado; pororoca.

Ao considerar minha experiência de vida na região junto ao convívio entre brasileiros em Tabatinga, entendo que ver o colombiano e peruano como estrangeiro não é tão simples como enxergar o francês como um estrangeiro, por exemplo. A ideia do estrangeirismo nessa região é associada ao “outro”, e no caso, ao outro que vem de longe, que é diferente e tem sua diferença

percebida, por isso legítima. Especialmente no caso dos estrangeiros colombianos e peruanos há uma ideia entre eles e sobre eles de que “somos todos iguais”.

Pela necessidade de entender algumas questões referentes a esta temática, a pesquisa tem como objetivo compreender alguns aspectos, tais como: Como é o encontro dos alunos estrangeiros nas escolas fronteiriças e como estão inseridos nos contextos escolares de outros países do ponto de vista de suas identidades culturais e da relação com suas nacionalidades? A diversidade cultural, em particular, a que tem origem nas diferenças entre nacionalidades é percebida nos documentos curriculares das escolas e nas práticas ou produções dos currículos nos cotidianos dessas escolas? Temos também como um dos objetivos desta pesquisa, identificar os estrangeiros praticantes dos cotidianos escolares, suas possíveis estratégias na afirmação de suas identidades culturais e/ou subversão a homogeneização, já que as mesmas, podem não estar sendo valorizadas.

Todo indivíduo manifesta marcas de suas culturas, pois, cada sujeito é capaz de produzir, criar, inventar e viver as identidades que os instituiu por meio de suas produções, isto pode ocorrer individualmente ou coletivamente, gerando um grupo ou comunidade cultural.

Temos a escola como um lugar democrático, isto significa, incluir em suas práticas maneiras de lidar com as diferenças que não as tornem inferiores, mas, tão significativas quanto as demais identidades. Na tríplice fronteira amazônica, existem identidades que em determinados momentos se encontram, mas é preciso destacar que também possuem características próprias da sua nacionalidade.

Ainda que no espaço escolar das escolas fronteiriças haja alunos diferentes, e esta diferença começa pela nacionalidade de cada um; existe a possibilidade de que todos sejam tratados como “iguais”. Essa questão remete a uma reflexão e interesse em buscar se de fato isto acontece, e se acontece, o porquê de alunos com diferentes identidades serem tratados como “iguais”, uma vez que tornar igual o diferente é expressamente tentar descaracterizar uma identidade e impor uma cultura. Qual seria, nessa direção, o sentido desse “iguais”? A partir dessa questão, dialogamos com Santos (1999, p. 62), quando defende que “Temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza, e também temos direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza”. Reconhecer o direito à igualdade para manifestar justiça e afastar pré-conceitos e discriminação é compreensível, mas é importante medir até onde se quer a igualdade, pois, a que uniformiza nega a cultura do outro, muitas vezes se utilizando de conceitos como igualdade e justiça que camuflam ou justificam práticas de invisibilização das diferenças.

O autor ao abordar essa questão aponta para um pensamento mais ampliado, em que esses elementos por ele mencionados não podem ser desassociados, pois, como ele nos diz são complementares.

Questões de hierarquias também serão pensadas, pois, inicialmente a nacionalidade peruana é tida como subjugada nessa região. Dialogo com Garcia (2010, p. 3), quando diz que:

A imagem do “outro” que serve à sua desqualificação apóia-se nas carências e bizarrices que sobre ele se estabelecem tendo como referência um “nós” superior. Estranhamente à reciprocidade intrínseca do ato de descobrir o “outro”, a ação de conceituá-lo cria a fantasia de unilateralidade da descoberta. Isto faz com que esse “outro” represente sempre o exterior, o estranho, e, nunca nós mesmos. O mesmo mecanismo pode dar suporte às fronteiras simbólicas e de valores que justifiquem o não relacionamento, o afastamento, o medo desse outro “endemonizado”.

Percebe-se a manifestação de diversidade cultural nesta região, por isso, pensa-se que essas escolas poderiam estar preparadas para receber alunos estrangeiros devido à constante mobilidade entre os municípios. No cotidiano dessas escolas fronteiriças precisam ser incluídas práticas que valorizem tanto o aluno do próprio país quanto o estrangeiro, para que todos se sintam parte

integrante da realidade em que estão “inseridos”. Caso contrário, imaginamos que esses sujeitos subvertam suas identidades nacionais por não serem valorizadas dentro desse espaço.

Ao falar de escolas fronteiriças estamos tratando de uma escola especificamente e que possui peculiaridades, cercada por questões e envolvida por conceitos que se tecem e criam seu cotidiano, permanentemente tangenciando fronteiras territoriais, culturais e identitárias.

Tratamos o termo identidade no texto considerando as problematizações em torno da ideia moderna de uma identidade monolítica. Sobretudo, dialogamos com a ideia de identidades fragmentadas, conforme propõe Hall (2006). O autor afirma que o sujeito possui múltiplas identidades: identidades contraditórias que se cruzam e se deslocam mutuamente. Sendo que a identidade muda a depender da forma como o sujeito é interpelado ou representado, “a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida” (HALL, 2006, p. 75). Assim: “Não podemos mais conceber o indivíduo em termos de um ego completo e monolítico ou de um si autônomo”.

Para construir uma noção sobre a questão das identidades que circulam o cotidiano das escolas fronteiriças, foi necessário considerar, que os sujeitos dessa região, estão situados numa sociedade marcada por mudanças e descentramentos, ocasionados, na contemporaneidade, principalmente, pelo processo de globalização. Este fenômeno alterou as noções de tempo e de espaço; desalojou o sistema social e as estruturas vistas como fixas; possibilitou o surgimento de uma pluralização dos centros de exercício do poder, ocorrendo, dessa forma, um descentramento dos sistemas de referências. Com isso, criou-se uma espécie de “crise de identidade” que vem fazendo com que o sujeito ‘unificado’, por conta das transformações sociais corridas em escala global, apresente-se como sujeito deslocado (HALL, 2006).

O conceito de identidade passa a ter caráter diferenciado em relação à identidade iluminista e sociológica, uma vez que desarticula estabilidades e, ao mesmo tempo, possibilita novas formas de se conceber as identidades – identidades abertas, contraditórias, plurais, fragmentadas e descentradas. É nesta perspectiva que Hall (2006) abandona a visão essencialista e unificada do sujeito, endereçando a discussão para a identidade como um processo complexo, móvel, dinâmico, performático, contraditório, marcado por conflitos e relações de poder.

“TRATAMOS TODOS IGUAIS”

Para compreender a inserção de alunos estrangeiros nas escolas fronteiriças é fundamental entender, em qual contexto político essas escolas estão inseridas? O que as legislações desses países falam sobre a diversidade cultural?

A Constituição Federal de 1988, dispõe em seu artigo 5º que “todos são iguais perante a lei”, ainda que tenhamos diferenças individuais que nos tornam sujeitos únicos. Essa igualdade determinada pela lei, vem para nos assegurar os mesmos direitos e fazer com que haja uma justiça horizontal, onde não se inclua superioridade e/ou inferioridade. Sobre uma sociedade mais igualitária, Oliveira e Sússekind (2012, p. 113). dizem que:

Não se está considerando que uma sociedade democrática é aquela na qual as pessoas levam uma mesma vida. A igualdade de oportunidades não significa identidade nos caminhos trilhados, nem de escolha política, profissional ou pessoal. A igualdade pretendida é a de possibilidades de se escolher um caminho de vida próprio, de poder ser respeitado nessas escolhas e de poder se viver de modo digno e satisfatório em qualquer alternativa, de acordo com as próprias aptidões, os próprios pertencimentos, desejos e valores.

Mas não é exatamente nesse “direito à igualdade” compreendido mediante uma percepção equivocada do que ela é, que mora a negação do outro em ter direito a diferença e se cria a hegemonização dos sujeitos? Oliveira e Sgarbi (2002, p. 7) falam sobre “projetos educacionais advindos de poder instituído que têm exatamente o objetivo principal de serem uma unanimidade, de serem

postos em prática por todos de uma mesma maneira – mesmo quando dizem que o que importa é o respeito à diversidade, às diferenças – e pretendem, com isso, um resultado uniforme”.

Há nessas políticas o objetivo de controlar as práticas escolares (como se fosse possível), quando determinam os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender, ano a ano, independentemente do lugar onde moram ou estudam, desconsiderando assim as particularidades das regiões em que essas escolas estão situadas, tornando-se um movimento de igualdade. Desse modo, cada escola se encarrega da responsabilidade de trabalhar a diversidade local através de propostas curriculares e PPP – Projeto Político Pedagógico. Como pensar as culturas no plural (CERTEAU, 1994) se esses documentos são elaborados a partir da realidade nacional? Desse modo, o universalismo provoca indiferença em relação a certas particularidades gerando então, exclusões.

Mediante a esses documentos que norteiam a educação nacional como singular que influenciam nos currículos oficiais (advindos da lei) das escolas fronteiriças, é que penso em como estas escolas incluem em seus currículos práticas de valorização da diferença trabalhando a realidade local no reconhecimento do outro. Essas políticas desconhecem a diferença e definem um país culturalmente diverso, mas politicamente homogêneo. Assim, os “diferentes” são privados de suas vidas para serem enquadrados na transformação de todos com um. Ainda em diálogo com Oliveira e Sgarbi (2002, p. 11):

O desrespeito à diversidade, próprio do sistema social de dominação no qual vivemos, e do pensamento hegemônico que o legitima. Eis aí nossa grande luta, dos que entendemos e procuramos respeitar a diversidade do cotidiano: combater o pensamento hegemônico porque hegemônico, na medida em que pensar em diversidade, em “multi”, é conceber que os espaços e tempos do conhecimento não devem ser hegemônizados.

Precisamos, superar essa dimensão de escola que está aparentemente pronta para lidar com a igualdade, mas promove a exclusão da diferença e que trata como “invisível” os que não se enquadram nos modelos por elas elaborados. Oliveira e Sgarbi (2002, p. 14) acrescentam: “Mais do que isso, é fundamental que nossa formação escolar tenha admiração pela existência do “outro” e a compreensão de que, para o outro, o mesmo “outro” somos nós... Reconhecer o outro é tarefa que nos exige abdicar de uma suposta superioridade que nossos “saberes” válidos e valorizados nos conferem.”

Santos (2010, p. 32)) faz uma analogia ao dividir a realidade social em dois universos distintos:

O universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha. A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o outro.

Novamente o autor fala da importância de pensar para além do que aprendemos no pensamento abissal, pois, “o pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Em outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir.” (SANTOS, 2010, p. 51) Ele nos faz entender que esse pensamento significa perceber a presença de ambos os lados da linha, pois, a existência de um lado não anula a existência do outro, essa invisibilidade forja uma falsa ausência em um dos lados. Em um lado; existência, visibilidade, conhecimentos mensuráveis e compreensíveis por obedecerem a critérios científicos de verdade, do outro, “inexistência”, invisibilidade, conhecimentos incompreendidos e ignorados.

Perante a lei, há apenas duas formas relevantes de existência: o legal e o ilegal. Negar a presença dos dois lados fundamenta a separação do legal como verdadeiro e do ilegal como falso. Este pensamento expressa o outro lado como um território social de experiências desperdiçadas.

Vivemos ainda hoje algo que muito se assemelha ao período colonial, falamos aqui com referência especificamente a culturas, pois, em meio a suas multiplicidades, é possível que uma cultura se sobreponha a outras, e um poder hegemônico cultural se estabeleça, pois, a negação do outro lado da linha caracteriza práticas hegemônicas. O colonialismo representa exatamente o pensamento abissal, pelo modelo de exclusão radical que permanece atualmente em pensamentos e práticas.

Boaventura de Sousa Santos vem questionando o sentido de epistemologias dominantes e propõe o reconhecimento de experiências de conhecimento de mundo, buscando valorizar a diversidade de saberes de forma que a intencionalidade e a inteligibilidade das práticas sociais tornem-se mais amplas e mais democráticas.

Essa teoria utilizada por Santos (2010), vai ao encontro dos cotidianos das Escolas Fronteiriças por diversas razões. Inicialmente essas escolas se caracterizam pela região de fronteira, por receberem alunos com diferentes identidades e para além disso, faz sentido assegurar que nessas escolas podem haver a linha que separa um lado do outro, o visível, do invisível, e é nessa perspectiva que a questão dessa pesquisa está centralizada, no quanto essas identidades podem estar inseridas no contexto dessas escolas de maneira invisibilizadas.

Sobre a ideia de justiça cognitiva, Santos (2010) diz que “não existe justiça social global sem justiça cognitiva global”, que consiste em conceber os conhecimentos sem hierarquias, mas cada um com seu significado, é o diálogo horizontal entre os saberes, é ecologia porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos. O autor, defende a ideia de que cada saber existe apenas em meio a outros saberes, e nenhum é capaz de se bastar, sempre existe a necessidade de se fazer referências a outros saberes. E é assim com os conhecimentos culturais, se defendemos a escola como um lugar onde a democracia se faz presente, faz parte conceber as diferentes culturas de maneira horizontal.

Como “ecologia de saberes”, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento de existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo. No período de transição que iniciamos, no qual resistem ainda as versões abissais de totalidade e unidade, provavelmente precisamos, para seguir em frente, de uma epistemologia geral residual ou negativa: uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral (SANTOS, 2010, p. 54).

Em nossos cotidianos, outros conhecimentos não científicos e não ocidentais estão presentes, porém a ciência tem demonstrado uma preponderância em termos da valorização desses saberes face aos demais. O pensamento pós-abissal pressupõe conhecer as diversas formas de conhecimento que vão além do científico e reconhecer que não há um conhecimento geral, muito menos absoluto. Pois, acreditar que a ciência é a única forma de conhecimento válido é característico do pensamento abissal. Um outro conceito criado por Santos é a ecologia de saberes que vem para dar consistência ao pensamento de conhecimentos plurais que se encontram. Santos (2010, p. 56), diz que “enquanto as linhas abissais continuarem a desenhar-se, a luta por uma justiça cognitiva não terá sucesso se, se basear apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico.” Isso nos diz que, é justo que diferentes modos de vida (identidades, culturas, conhecimentos) sejam credibilizados e isto não implica descrédito do conhecimento científico, implica somente uma contra hegemonia.

REFERÊNCIAS

- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- GARCIA, Alexandra. **Invenções ordinárias**: currículos, políticas e matizes nas culturas de “Ser-professor”. 2010. Trabalho de conclusão de curso, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 2010.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa; SÜSSEKIND, Maria Luíza Santos. **Currículos e democracia**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo (Org.). **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 1, p. 31-83.
- _____. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES – Centro de Estudos Sociais**, Coimbra, n. 135, jan. 1999.

SENTIDOS E RESISTÊNCIAS: DIÁLOGOS COM FAMÍLIAS DAS CAMADAS POPULARES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiana Nery de Lima Pessanha

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os sujeitos das camadas populares têm seu(s) saber(es)! É o que nos afirma Chauí (2014), em seus estudos sobre a cultura popular no Brasil. Um saber, um conhecimento que, sem lugar a dúvidas, vêm de sua própria cultura, de suas próprias condições materiais de existência. Há um saber social através do qual, os sujeitos das camadas populares deixam ver, concretamente, seus conhecimentos sobre a sociedade; um saber político, construído no cotidiano mesmo de suas vidas.

Em busca de dialogar com esses saberes e de conhecer alguns sentidos construídos por famílias de camadas populares sobre o direito à educação de seus filhos pequenos, nos lançamos em diálogo com alguns familiares de crianças matriculadas na Educação Infantil em uma escola pública municipal, localizada no leste metropolitano fluminense. No sentido atribuído por Bakhtin (2014), o diálogo almejou uma “compreensão ativa” às vozes desses sujeitos, que tendem, muitas vezes, a serem abafadas ou mesmo abortadas e que materializam, através da palavra, os sentidos que constroem sobre e a partir da educação de seus filhos.

A presente discussão se contextualiza em um cenário em que a educação para a pequena infância vem conquistando consideráveis avanços, tanto no campo político - no que se refere à obrigatoriedade de oferta de vagas pelo poder público, políticas de formação docente, dentre outros aspectos; quanto no epistêmico - no que se refere à concepção das crianças enquanto sujeitos de direitos e aos desdobramentos dessa compreensão no(s) lugar(es) destinado(s) à(s) infância(s) pelas políticas públicas educacionais atuais. O diálogo com autores como Manuel Sarmiento (2015; 2007), especialmente referenciado na perspectiva epistemológica da Sociologia da Infância, Fúlvia Rosemberg (1995), Anete Abramowicz (2017), dentre outros, nos tem ajudado a compreender algumas tendências e configurações contemporâneas nas políticas e concepções sobre infância.

Entretanto, no tocante ao direito à educação das crianças pequenas, continuam a nos rondar as tensões existentes nas concepções e práticas que instituem os diálogos entre a instituição escolar e os familiares das crianças das camadas populares no cotidiano da Educação Infantil. Essas tensões revelam, por vezes, camuflam as históricas relações entre saber e poder, muitas vezes, impetradas autoritariamente pela instituição escolar aos sujeitos das camadas populares.

Nesse sentido, acreditamos que a reflexão ora apresentada seja pertinente ao IV Seminário “Processos Formativos e Desigualdades Sociais e III Seminário de Egressos - PPGedu - FFP/UERJ: Pesquisas e Resistências em Educação”. Pertinência que coaduna com o objetivo de fortalecer a visibilidade necessária ao conhecimento dos sujeitos das camadas populares que, nas palavras de Marilena Chauí (2014, p. 57), se desdobram em “práticas dotadas de uma lógica [própria] que as transforma em atos de resistência.

Com o objetivo de contribuir para o fortalecimento de relações dialógicas e a dissolução das históricas desigualdades nas relações entre escola e sujeitos das camadas populares, como nos mostram Varela e Alvarez-Uria (1992) em seus estudos sobre as funções sociais cumpridas pelas instituições escolares, compartilhamos alguns saberes de familiares de crianças em idade pré-escolar, a fim de que as instituições destinadas ao atendimento à Educação Infantil possam se fortalecer para além de meros serviços públicos no atendimento ao direito à educação da pequena infância.

Entre palavras de mães, pais e avós, vimos nos questionando se as escolas têm dado conta de colocar-se em diálogo e de promover uma “escuta responsiva” (BAKHTIN, 2014), às vozes desses sujeitos, considerando-os como atores políticos nos fazeres cotidianos escolares.

MOVIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa por mim realizada (PESSANHA, 2017), desenvolvida no curso de Mestrado em Educação - Programa: Processos formativos e desigualdades sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), nos anos de 2015 e 2016, intitulada: “Sentidos de Cidadania a partir do direito à Educação Infantil: com a palavra, os familiares das crianças” teve, como um de seus principais objetivos, investigar alguns sentidos construídos por familiares de crianças das camadas populares sobre o direito à educação dos filhos, a partir do acesso destes à Educação Infantil pública municipal.

A discussão do tema sobre o direito à Educação Infantil se colocou na perspectiva de escuta aos familiares das crianças, cujo referencial teórico-metodológico se ancorou nas concepções de metodologia qualitativa de investigação, apoiado na perspectiva dialógica da linguagem proposta pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (2014), para quem as relações de linguagem estão inscritas nos modos pelos quais os sujeitos se organizam em sociedade.

A pesquisa foi realizada no município de Maricá, localizado no leste metropolitano do estado do Rio de Janeiro, tendo sido escolhida uma de suas escolas municipais que atende a um grupo de crianças na Educação Infantil em tempo parcial. A turma do Pré II - com crianças de 4 anos -, escolhida para a realização da pesquisa, apresentou um total de 17 crianças matriculadas no ano de 2016, das quais, tivemos acesso a 12 de seus familiares, dentre eles, 10 mães, um pai e uma avó.

O total da população maricaense, estimado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), foi de 127.461 habitantes, no ano de 2010. Na década entre os anos de 1990 e 2000, a cidade de Maricá apresentou a segunda maior taxa, (66,1%), de crescimento populacional do Estado. Ascensão que continuou evidente entre os anos 2000 a 2010, chegando, nesse período, quase que ao dobro do total de habitantes, em relação à década anterior. Continua sendo um dos municípios de maior ritmo de crescimento demográfico do Estado, com uma estimativa de 149.876 habitantes para o ano de 2016. Estudos de Oliveira (2005) e Silva (2013), apontam essa elevação populacional acentuada como consequência do êxodo de algumas cidades, em decorrência do crescimento desordenado de regiões urbanas próximas a Maricá, como a capital do Rio de Janeiro e o estado de São Paulo.

Atualmente, as microempresas representam quase a totalidade no setor do comércio no município, que não é caracterizado como palco de grandes empresas. A partir do ano de 2000, o crescimento urbano e o investimento imobiliário, com a crescente instalação de condomínios de classe média, vem sendo uma de suas principais fontes de arrecadação de impostos. Segundo Silva (2013), o município oferece baixa empregabilidade, concentrando sua dinâmica econômica nos setores de serviços e da administração pública.

De acordo com estudos realizados pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE/RJ, 2011), o turismo é considerado uma das características de maior expressividade na região, sustentado, principalmente, pelas lagoas e pela extensa orla de praias oceânicas.

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MARICÁ: UM BREVE PERCURSO

De acordo com dados disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Anísio Teixeira (INEP)/Censo Escolar (2012), o sistema de ensino de Maricá finalizou, no ano de 2009, o processo de municipalização da Educação Infantil, conforme previsto na LDBEN nº 9.394/96, absorvendo todas as matrículas da pré-escola que, até então, eram mantidas pela secretaria estadual de educação. Porém, o mesmo banco de dados disponibiliza números referentes a matrículas na Educação Infantil - pré-escola, na rede pública municipal de ensino, desde o ano de 1999.

Segundo a mesma fonte, a creche – grupo que compreende as crianças com até 3 anos de idade – teve seu primeiro registro de oferta/matrículas pela rede pública municipal no ano de 2003. Somente a partir desse ano, esta passa a integrar, juntamente com a pré-escola, a Educação Infantil na rede pública municipal.

Atualmente, dados do (INEP, 2012) e do Setor de Tecnologia da Informação (TI) da Secretaria Adjunta de Educação de Maricá (SAE, 2016), indicam que o atendimento educacional à população de 0(zero) a 5(cinco) anos de idade em instituições da rede municipal, entre os anos de 2012 a 2016, cresceu em 13%. A rede privada, no mesmo período, apresentou uma elevação de matrículas em 19%. Entretanto, cabe destacar que a rede pública municipal apresenta quase o dobro das matriculadas na Educação Infantil, em valores absolutos, totalizando 3.112 em 2016, contra 1.600, na rede privada, no mesmo ano.

OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Um aspecto que merece especial atenção em relação aos familiares com quem dialogamos é o fator deslocamento que os atinge enquanto sujeitos das camadas populares. Em companhia de Martins (2009), aumentam nossas chances de compreendermos a realidade vivenciada por essas pessoas que aprendem, desde muito cedo, a serem “estrangeiras na própria terra” (MARTINS, 2009, p. 108). O autor nos fala sobre famílias que vivem em contextos de deslocamento constante, em busca de uma vida livre das ameaças do trabalho que lhes falta, do direito à moradia, à educação e à saúde que lhes são negados.

Os dados referentes à naturalidade dos pais e mães dos alunos confirmam o movimento de deslocamento dessas famílias. A maioria (74%), são nascidos em municípios de várias regiões do estado (norte, noroeste, serrana, região dos lagos e demais municípios da região metropolitana, vizinhos a Maricá, principalmente Niterói e São Gonçalo). Apenas (26%) é natural do município de Maricá. Foi constatado também, que nenhuma das 17 crianças da turma pesquisada é de naturalidade maricaense, sendo 92% nascidas nos municípios vizinhos de Niterói e São Gonçalo e, as demais, em outras regiões do estado.

Em relação à escolaridade, a maior parte dos familiares possui o Ensino Fundamental incompleto, sendo 55% dos pais e 42% das mães, totalizando 97%.

Pouco mais da metade dos pais das crianças, em torno de 56%, encontra-se na faixa etária entre 20 e 29 anos de idade. Em relação às mães, esse quantitativo aumenta para 64%.

A grande maioria dos familiares das crianças trabalha na informalidade. Apenas 1 mãe, 1 pai e 1 avô trabalham em emprego formal. Das 10 mães entrevistadas, 09 se identificaram como “do lar”, embora algumas tenham relatado que realizam variadas atividades para colaborar no orçamento financeiro de suas famílias. 92% da renda familiar gira em torno de 1 a 2 salários mínimos no valor, em 2016, de R\$ 880,00. As famílias possuem, em média, 5 a 6 pessoas.

Em relação ao benefício do Programa Bolsa Família, política do governo federal, dentre as informações que conseguimos, 4 famílias possuem e 7 não possuem. O benefício foi citado com variação de R\$ 65,00 a R\$ 273,00 reais, pelas 4 mães que se apresentaram como beneficiárias. Dados disponíveis no site da Caixa Econômica Federal indicam que, dentre as 13,9 milhões de famílias beneficiárias do Programa, as mulheres administram 92% dos benefícios que são cadastrados, preferencialmente, no nome das mães.

De acordo com essa estatística, a palavra de Jessica trazida na pesquisa realizada por Pessanha (2017) nos confirma que os benefícios são administrados pelas mães de família em atendimento às necessidades da casa: “E o que me ajuda também é o Bolsa Família que eu recebo. Aí já tira um pouco do sufoco” (Jessica Baessa, 2016, 24 anos). No caso de Jessica, o complemento do programa ajuda no pagamento das contas domésticas mensais.

COM A PALAVRA, OS FAMILIARES DAS CRIANÇAS

“Representa muita coisa. [...] Ah, o **futuro** deles, né...” (Liliane Siqueira, 2016, 27 anos. Grifo nosso). As palavras de Liliane, ao ter garantido a matrícula de seu filho de 5 anos na pré-escola, muito nos revelam sobre suas expectativas. Ao enunciar a palavra “futuro”, Liliane nos fala sobre

os desafios que enfrenta, cotidianamente, para garantir a educação escolar de seus 4 filhos. Expressivamente, a superação das dificuldades econômicas é o pivô das projeções de Liliane para a escolarização dos filhos: “Eu faço de tudo pra eles poder ter a escolaridade deles. [...] Pra eles ter como se manter. Pra não precisar, como eu precisei das pessoas, de pedir as coisa[s] aos outros” (Liliane Siqueira, 2016, 27 anos).

Ao enunciar o desejo de que seus filhos não venham a depender de favores de terceiros, consideramos desmascarado o mito criado pelas ideologias dominantes que imputa conveniência e acomodação à população pobre. O inconformismo de Liliane, expresso na luta pela garantia da escolaridade aos filhos, pode ser entendido como uma ação de resistência, na perspectiva discutida por Chauí (2014). A autora nos fala sobre ações de resistência como manifestações inerentes a uma sociedade desigual, onde a luta de classes se impõe como uma condição natural.

Do mesmo modo, Jussara, analfabeta, ao falar sobre a Educação Infantil de seu filho, de 4 anos, enuncia, repetidamente, que a considera importante, “Porque eles, [...], ficar sem educação, fica ruim. Fica feio. Ah, eu acho feio criança sem educação” (Jussara Mendonça, 2016, 30 anos). Embora a introspecção e a timidez tenham sido percebidas em sua postura e em suas palavras, Jussara deixa claro que não abre mão de educar o filho em casa. “Eu ensino as coisa boa a ele em casa. Não pode tá falando palavrão... [...] Dei graças a Deus ter conseguido vaga aqui pra ele, porque ele ficava em casa, fazendo muita bagunça. Aí eu botei ele pro colégio”(idem).

As palavras de Jussara confrontam a ideologia dominante que estigmatiza as famílias pobres, disseminando a ideia de que estas se omitem na educação de suas crianças. Vemos claramente seu empenho, como mãe, na função de educar seu filho, assim como, é visível o valor que atribui à escola como lugar para complementação e compartilhamento desse processo.

Em outros diálogos, é possível perceber o discurso hegemônico sobre a educação escolar sendo reafirmado pelas mães, ao enunciarem a prevalência desta na educação de seus filhos. Algumas revelam práticas escolares sendo inseridas no contexto familiar, tornando-se, em alguns momentos, o centro dessa rotina. “O pai dele mesmo fala: “Férias, não é só brincar, tem que, de vez em quando, pegar o livro pra ler” (Luciana de Souza, 2016, 32 anos).

Aleideane nos mostra o valor que atribui à educação escolar de sua filha em seu cotidiano familiar: “A Mirella ensina muitas coisas pra gente que a gente já até esquecemos. Tem coisas que ela até corrige dentro de casa. [...] Ela me fez lembrar muitas coisas” (Aleideane de Matos, 2016, 30 anos).

Podemos constatar alguns discursos majoritários referentes à educação escolar sendo re-enunciados nas palavras dessas mães, uma vez que tendem a fazer o eco do “discurso competente” (PATTO, 1990). O discurso competente, segundo a autora, é uma versão ideológica sobre um modelo ideal de escolarização legitimado pelas políticas e profissionais da área que, a priori, teriam a suposta autoridade para dizê-lo.

Esse contexto nos faz lembrar de contribuições de Freitas (2007) sobre a “cultura escolar” que carrega nuances da experiência histórica de constituição da escola pública brasileira e que contém, segundo o autor, um “específico da forma escolar” fortemente presente nos sentidos construídos por esses familiares sobre a Educação Infantil de seus filhos.

Aleideane e Michelle expressam suas percepções sobre a ampliação da oferta da Educação Infantil e, conseqüentemente, como nos afirma Abramowich (2017), sobre os avanços políticos e epistêmicos que reconhecem as crianças como cidadãs de direitos, consolidando a infância em seu atual estatuto político e jurídico como grupo social de direito à educação,

Acho que tá mudando pra melhor. Eu acho que a Educação Infantil, hoje, é diferente de antigamente. É mais importante. Dá mais importância pra isso. Com 4(quatro) anos eu acho que eu nem estudava! [...] Antigamente, nem tinha esse negócio de escola pública pegar criança[s] pequena (Aleideane de Matos, 2016, 30 anos).

[...] na época que eu entrei [na escola], eu tinha 6 (seis), 7 (sete) anos. Não tinha Educação Infantil como agora (Michelle de Oliveira, 2016, 23 anos).

Entretanto, apresentamos o excedente de visão de algumas mães e pai, ao denunciarem as condições educacionais ainda desfavoráveis para a consolidação de um projeto político-educacional que, efetivamente, contemple as crianças como sujeitos de direitos. Embora seja nítida a preocupação de Luciana em reiterar seu apreço pela instituição, não deixa de manifestar seus descontentamentos.

Não to falando que esse colégio aqui é ruim. É Bom! Mas aqui tá faltando bastante coisa. Uma quadra ali atrás pras criança. Tem que ter mais sala também. [...] Aqui tá faltando também um refeitório pras criança[s], pros pequenininho (Luciana de Souza, 2016, 32 anos).

A fala de Gerson também é perpassada pela estrutura física da escola, reforçando padrões mínimos para um atendimento adequado às crianças pequenas já conquistados, por exemplo, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), no entanto, ainda sem materialidade no caso da escola na qual foi realizada a pesquisa.

[...]de um modo geral, eu acho que é regular. Essa é minha opinião. O que eu vejo sobre a estrutura da escola é que falta uma cozinha arejada pra que as crianças possam almoçar. Porque, quando abre o portão, eu vejo que as crianças estão almoçando aqui fora, numa varanda que eu acho que é um local inadequado. Sobre o banheiro, também, já me falaram que o banheiro não tem vaso pequenininho pra atender o tamanho da minha filha. [...] Tem muito espaço, mas pouco aproveitado. É isso que eu vejo (Gerson dos Santos, 2016, 34 anos).

As famílias reivindicam espaços mais apropriados à idade de seus filhos, revelando carências na estrutura física da escola e demonstrando clareza sobre as fragilidades identitárias do espaço que se revela desfavorável às necessidades das crianças.

A bidocência foi outro aspecto que emergiu nas falas de Gerson e Jessica ao reconhecerem, na atuação simultânea de duas professoras com o mesmo grupo de crianças, condições mais favoráveis ao atendimento das especificidades do trabalho na Educação Infantil.

[...] tiraram a outra professora que ajudava, então ficou mais difícil... [...] Tinha uma "tia", antes, que dava mais suporte a ela [à filha]. Então, ela ficava mais à vontade. Ela estava bem melhor. Ela [a professora] saiu, quer dizer, perdeu aquele contato. Só ficou 01 (uma) pra cuidar de várias crianças. Então, eu acho que regrediu um pouco. Esse ano, já teve duas professoras numa sala só. [...] É mais fácil pro professor dar mais atenção, pra não ficar ninguém sem atenção. Então, eu acho que faz falta. Faz falta, sim (Gerson dos Santos, 2016, 34 anos). Eu não sei como que é aqui, mas lá [referindo-se à outra escola na qual sua filha estudou] eram duas pessoas dentro da sala de aula pra cuidar da turminha com, no máximo, 20 (vinte) crianças. Eu acho que era mais fácil (Jessica Baessa, 2016, 23 anos)

Tanto Gerson quanto Jessica relacionam a bidocência a um melhor acompanhamento das atividades concernentes à rotina pedagógica na Educação Infantil (como o cuidado e a interação no grupo), além da dimensão da mediação do trabalho docente como fundamental para potencializar um processo educativo dialógico e alteritário entre professores e crianças.

Outras falas vão ao encontro da tendência contemporânea, da qual nos fala Rosemberg (1995), de inserção das mulheres no mercado de trabalho, o que tem levado muitas famílias a compartilharem o cuidado e a educação dos filhos pequenos com instituições educativas extrafamiliares. Terezinha fala sobre sua vida corrida e sobre seus desafios para poder trabalhar: "Eu queria que

fosse integral. É mesmo pela nossa vida que é corrida, né? Trabalho, essas coisas pra gente que é difícil, entendeu? [...] ... pra mim, o horário integral seria ótimo! [...] Já dava tempo (Terezinha Lúcia Vale, 2016, 39 anos).

Alexandra revela os benefícios da matrícula de seu filho na pré-escola, apesar de se tratar de tempo parcial, para conciliar sua rotina de trabalho como funcionária de uma confecção: “A vida ficou mais fácil pra mim porque eu passo, deixo ele aqui, e vou pro serviço. Se não, eu ia ter que ir lá em Inoã deixar ele lá, e ia ficar contramão pra mim” (Alexandra de Carvalho, 2016, 34 anos).

Sandra se refere à escola como um espaço seguro para deixar sua filha, enquanto vai trabalhar:

Eu acho que deveria ser integral mas... Porque, principalmente pra gente que trabalha fora, o horário integral é muito bom, né, pra criança ficar. Porque a gente sabe que o período que a gente vai tá fora de casa, trabalhando, a criança vai estar em um espaço seguro que é a escola (Sandra Moraes, 2016, 35 anos).

Podemos inferir que o acesso à Educação Infantil colabora para o complemento da renda familiar e para a emancipação econômica dessas mulheres. De acordo com dados do IBGE (2014), algumas estatísticas já confirmam que o número de lares providos por mulheres é maior do que por homens, o que reafirma que, “em tempos atuais, tem sido cada vez mais comum que as mulheres participem do orçamento financeiro de suas famílias” (PESSANHA, 2017).

Outros aspectos como merenda e uniforme foram destacados por Sandra: “A questão também da merendinha na escola, ela [a filha] sempre fala bem, entendeu? Isso também eu acho muito legal, muito importante” (Sandra Moraes, 2016, 35 anos).

E continua,

[...] a questão dos uniformes que não vêm nos tamanhos adequados pras crianças, [...]. Por exemplo, eu to reaproveitando o uniformezinho que era da outra escola [da mesma rede], que já tá um pouquinho desgastado e tudo, mas, enfim, é esse que eu to usando. [...], o ano passado, teve o tenizinho, mas não veio do tamanho do pé. Veio grande. Esse ano, eu não consegui uniforme pra ela [a filha] aqui, porque tá muito grande. Só tem de 8 anos, pra ela fica grande (Sandra Moraes, 2016, 35 anos).

Finalizando o diálogo, fala sobre o direito das crianças à Educação Infantil pública e sobre o dever do Estado em garanti-la:

Eu, por exemplo, eu vim pra cá, eu tive dificuldade de botar minha filha em uma escola pública, até porque eu vim em maio... Aí eu tive que ralar pra pagar uma escola de quatrocentos e poucos reais. Eu pagava trezentos e pouco, porque eu chorei muito. Assim mesmo, tinha que levar tudo, mais transporte escolar. Tive um pouco de dificuldade porque minha remuneração não era o bastante. É só essa questão mesmo, do horário integral e deles estarem pegando as crianças mais novinhas (Sandra Moraes, 2016, 35 anos).

Os diálogos que aqui apresentamos nos colocam diante de um movimento pouco comum, quando somos convidados a escutar o que os familiares das crianças com as quais trabalhamos têm a dizer sobre a educação escolar de seus filhos. Tal mudança epistêmica nos convida à ruptura com modelos tradicionais que buscam legitimar a superioridade dos saberes e das práticas escolares, sugerindo “contrapalavras” (BAKHTIN, 2014) que venham a ressignificar as relações entre família e escola como um fenômeno dialógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmamos nossa opção teórica e política em favor não somente das crianças mas também de suas famílias, cujos saberes potencializam políticas mais democráticas e relações mais dialógicas no interior das instituições destinadas à educação das crianças pequenas.

Propor uma reflexão sobre o direito à Educação Infantil, na perspectiva de escuta aos familiares das crianças, nos desafia a reconhecer a palavra desses sujeitos como marco potente de busca de participação política, democrática e cidadã. Para tanto, uma compreensão ativa de suas palavras significa cotejar as inúmeras possibilidades de sentidos nelas existentes orientando-nos, a partir de suas lógicas e experiências, a relativizar verdades e a caminhar na contramão de ideologias hegemonicamente instituídas que não enxergam nas famílias das classes populares, interlocutores legítimos na defesa do direito à Educação Infantil pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. In: _____; TEBET, G. G. de C; (Org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação Infantil**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jan.17.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. (Coleção Escritos de Marilena Chauí, v.4).

FREITAS, M. C. de. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, A. L. G. de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, J. S. **Fronteira**: a degradação do Outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, M. M. de. **Do Rio à Maricá**: estratégia e experiência do êxodo urbano no Estado do Rio De Janeiro. 2005. Dissertação (Mestrado)– Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://r1.ufrrj.br/cpda/wp-content/uploads/2011/09/m_mauricio_martins_2005.pdf> Acesso em: 7 out. 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. (Biblioteca de psicologia e psicanálise, v. 6)

PESSANHA, F. N. de L. **Sentidos de cidadania a partir do direito à Educação Infantil**: com a palavra, os familiares das crianças .2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

ROSEMBERG, F. A criação de filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: DUARTE, L, F, D.; et al. (Org.). **Família em processos contemporâneos**: inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995. (Coleção Seminários Especiais / Centro João XXIII)

SARMENTO, M. J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, V. C. de (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral**. Vitória: EDUFES, 2015.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2007.

VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. In: **Teoria da Educação**. Porto Alegre: Panonica Editora, 1992. (Dossiê: História da Educação, v. 6)

SILVA, B. A. R. da. **Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá (RJ)**. 2013. Tese (Doutorado)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/brunoadriano.pdf>. Acesso em: 7 out. 2015.

REFERÊNCIAS DIGITAIS

Fonte: <http://www20.caixa.gov.br/>. Acessado em 02/08/2018.

A INTRODUÇÃO DO MODELO GERENCIALISTA E AS POLÍTICAS CURRICULARES NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO: O CURRÍCULO MÍNIMO E SUAS IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO DOCENTE

Flavia da C. R. Fernandes

A disseminação do ideário que a pobreza tem sua gênese na falta de escolarização de qualidade corrobora para a construção do consenso que a educação pública não forma profissionais que possuam o conjunto de capacidades e competências que favoreçam a empregabilidade e produção de valor econômico. Nesse sentido, o discurso proferido pelos setores dominantes converge para construção do consenso que a responsabilidade por tal fracasso é do professor.

Para melhor compreendermos esse argumento, tomemos como referencial as políticas educacionais implementadas a partir da década de 1990. Partindo do pressuposto que a universalização do acesso ao ensino fundamental era algo tangível e problemática praticamente resolvida, desloca-se o debate para a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. O termo “qualidade” torna-se, então, parte da retórica dos governos neoliberais como objetivo primeiro da educação pública em nosso país. Entretanto, é importante destacarmos que este conceito poderá estar a serviço de projetos dicotômicos de sociedade, sendo primordial situarmos quais os parâmetros utilizados na apropriação deste discurso.

As reformas neoliberais concebem a escola como campo de disputa hegemônica a serviço das demandas de produção e reprodução do capital, nesse sentido, o conjunto de políticas educacionais buscou conformar a escola segundo parâmetros transplantados da lógica empresarial. Assim,

O modelo gerencialista tem sido apresentado como o mais eficiente modelo de gestão para alcançar a melhoria da qualidade da educação. Centrado nos conceitos de eficiência, eficácia e produtividade, o gerencialismo implica em um novo olhar da gestão pública para o campo educacional, com incentivo a indicadores, avaliações, exames, premiações, dentre outros mecanismos de responsabilização (IVO; HYPOLITO, 2015, p. 380).

No presente texto buscamos analisar as políticas curriculares voltadas ao ensino médio, considerando-as instrumentos que explicitam os pressupostos gerencialistas na administração da educação pública fluminense. Para tal fim, concebemos o Currículo Mínimo (CM), adotado no ano de 2012, objeto desta pesquisa, relacionando-o à conjuntura político social a qual a educação deste estado vivenciava no contexto de sua produção.

O CURRÍCULO MÍNIMO: CONSTITUIÇÃO E CONSOLIDAÇÃO

O currículo mínimo tem sua gênese no final do ano letivo de 2010, após o Ministério da Educação (MEC) divulgar em julho desse mesmo ano os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Estes dados são mensurados a partir de dois componentes: as taxas de aprovação e evasão dos discentes e as médias de desempenho obtidas na Prova Brasil (avaliações padronizadas de língua portuguesa e matemática e questionários socioeconômicos).

O estado do Rio de Janeiro, neste período, atinge as metas propostas para o ensino fundamental, porém o mesmo não ocorre no ensino médio. Neste nível de ensino, as escolas estaduais fluminenses obtiveram o segundo pior resultado do país, ficando atrás apenas do estado do Piauí. Neste cenário, de acordo com diagnóstico realizado por esta Secretaria, foram identificadas cinco problemáticas que interferiam diretamente na qualidade da educação pública estadual: – o baixo

rendimento dos discentes e desinteresse pela escola; – presença de docentes e servidores desestimulados; – gestão escolar ineficiente; – baixos investimentos e ineficiência dos gastos; – e pouca transparência nos processos comunicativos (GODOY; OLIVEIRA, 2015).

Assim, o então Secretário Estadual de Educação, Wilson Risolia, anunciou em janeiro de 2011, o Planejamento Estratégico da Educação no Estado. Este plano propunha ações específicas para solucionar as deficiências evidenciadas no diagnóstico realizado a partir dos elementos oportuni- zados pelo planejamento estratégico da SEEDUC. O referido Plano apresentava frentes de trabalho para atingir a meta que seria estar entre os cinco melhores no IDEB do país no ano de 2014, a saber: – adoção do currículo mínimo; – avaliações bimestrais externas; – programa de formação continuada de docentes; – Programa de Bonificação por Resultados objetivando recompensar servidores pelos resultados e pelo trabalho em equipe; – processos seletivos para funções peda- gógicas e infraestrutura.

Para auxiliar na formulação de soluções para as deficiências encontradas, a secretaria contra- tou o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). O INDG, atualmente Grupo Falconi, é uma empresa cujo objetivo é amparar seus clientes na construção de instrumentos gerenciais com foco em resultados. A empresa atua em diversos segmentos tais como: transporte, comunicação, mineração, siderurgia, financeiro, químico e petroquímico, alimentos, médico e hospitalar e educa- ção. Na área da educação, a empresa anuncia ações voltadas à gestão, programas de premiação por resultados para regionais, escolas, servidores, professores e alunos, estruturação de Parcerias Público Privadas (PPP´s), formulação de programas de formação continuada para professores e específicos em gestão com ênfase na mensuração e controle de resultados direcionados aos dire- tores das regionais e das unidades de ensino, implementação de tecnologias de informação para monitoramento dos resultados obtidos, gestão financeira e estruturação de avaliações padroniza- das, correção de fluxo escolar e currículo mínimo. Nessa lógica, podemos verificar que a SEEDUC adotou a metodologia gerencial proposta pela INDG na formulação de seu Plano Estratégico.

O referido plano foi concebido em quatro eixos: estruturação dos processos de gestão centrais, sistema de monitoramento e acompanhamento, meritocracia e políticas de ensino. O primeiro eixo teve por objetivo “implantar mecanismos de acompanhamento mais eficazes do trabalho desen- volvido nas regionais e nas escolas, melhorar a comunicação entre as instâncias da rede, criar uma nova eficiência dos gastos e dos investimentos, dentre outros fatores” (GODOY; OLIVEIRA, 2015, p. 12).

Para tal fim, foi criado o Sistema de Gestão Integrada da Escola (GIDE) que consiste em uma ferramenta gerencial utilizada para identificação das problemáticas que impedem a melhoria dos resultados. A GIDE utiliza o método PDCA ilustrado na imagem abaixo:

Figura 1 – Método PDCA



Fonte - < <http://www.fdg.org.br/gide-avancada>>

O primeiro passo do método PDCA, que consiste no Projeto Político Pedagógico da escola em outras concepções e marcos ideológico, é a construção do marco referencial da unidade, ou seja, descrição da realidade vivenciada na escola e suas diretrizes doutrinárias, seguido do estabelecimento de metas e construção de planos de ação que possibilitem o alcance dos objetivos almejados. Posteriormente, deverão ser executadas as ações propostas e o devido acompanhamento e monitoramento das medidas planejadas com vistas à padronização das estratégias que procederam na melhoria dos resultados. Por fim, deverão ser tomadas as ações necessárias à correção dos possíveis desvios ocorridos ao longo deste processo.

O segundo eixo refere-se ao monitoramento e acompanhamento dos resultados obtidos. Para tal, a SEEDUC se apropria do IDEB como principal indicador de qualidade da educação. Porém, como este índice é divulgado a cada biênio, a secretaria cria o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ). Este indicador era aferido anualmente a partir das notas obtidas pelos discentes do último ano do ensino fundamental e do ensino médio no Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). Além do IDERJ, a secretaria utilizava o IDERJINHO produzido a partir do SAERJINHO, sistema de avaliação bimestral aplicado aos discentes do quinto e nono ano e das três séries do ensino médio. Este indicador possibilitava o acompanhamento e a tomada de decisões que buscassem a correção dos desvios de maneira pontual e ágil.

O terceiro eixo propunha a valorização dos servidores por desempenho, por meio de um programa de bonificação pelos bons resultados apresentados e trabalho em equipe. No presente eixo também estão inseridos os processos seletivos internos para as funções e cargos estratégicos. A seleção era estruturada em quatro etapas: análise curricular, provas, entrevistas e treinamento.

O quarto eixo refere-se às ações no âmbito pedagógico; nesse contexto podemos citar o projeto Autonomia, realizado em parceria com a Fundação Roberto Marinho, com objetivo de reduzir a distorção idade e série no ensino fundamental e ensino médio, utilizando recursos tecnológicos e o material do programa “Telecurso”; o programa Nova Educação de Jovens e Adultos, elaborado em parceria com a CECIERJ, dividido em quatro módulos, com material didático específico para esse fim. Para tal, os professores recebiam formação desta fundação para utilização dos recursos pedagógicos oferecidos, assim como o currículo mínimo, objeto desta pesquisa.

A partir da leitura desses dados podemos inferir que a lógica subjacente às ações implementadas pela rede estadual do Rio de Janeiro concebe a escola como uma empresa. Segundo Ball (2005, p. 544),

O gerencialismo tem sido o principal meio “pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas... [e]... Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (Clarke, Cochrane, McLaughlin, 1994, p.4). Em outras palavras, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve “processos de institucionalização e desinstitucionalização” (Lowndes, 1997, p.61), em vez de ser uma mudança “de uma vez por todas”, é um atrito constante, feito de mudanças incrementais maiores e menores, mudanças essas que são em grande número e discrepantes.

Bernstein (apud BALL, 2005, p. 545) afirma que “essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, ampliam o que pode ser controlado na esfera administrativa.” Por conseguinte, as políticas de responsabilização e o controle verticalizado nas escolas promovem a transformação das relações sociais, assim como introduzem novos objetivos para a educação escolar, objetivos

estes alicerçados em um conceito de qualidade da educação pública que visa metas, eficácia e eficiência dos processos. Nesse cenário, a gestão, os currículos e a formação docente são concebidos como campos de disputa em prol do controle ideológico das escolas.

As mudanças empreendidas pelas reformas educacionais remetem a modelos gerenciais de gestão, com redução de custos e enfoque na eficiência, eficácia e produtividade das instituições escolares. Os novos paradigmas de gestão implicam em uma reorganização do espaço escolar. Muitas ações oriundas dos órgãos nacionais, estaduais e municipais, responsáveis pelos sistemas educacionais, imprimem um novo formato à gestão escolar. O contexto escolar é atingido fortemente para se adequar às novas diretrizes, o que provoca mudanças significativas para o currículo escolar, bem como para o trabalho docente, com a redefinição de novas funções e exigências profissionais (HYPOLITO, 2015, p. 366).

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO (CM)

Segundo a SEEDUC (apud GODOY; OLIVEIRA, 2015, p. 22), objetivando garantir “um padrão mínimo de qualidade educacional no que diz respeito ao ensino ofertado pelo estado”, a Secretaria Estadual de Educação noticia em sua página da internet o processo de elaboração do currículo mínimo e sinaliza que os docentes desta rede de ensino poderiam contribuir com sugestões. Entretanto, o prazo para recebimento destas contribuições ocorreu em um período curto e ao iniciar as aulas em 2012, os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio das áreas de Língua Portuguesa/ Literatura, Matemática, História, Geografia e Filosofia oficialmente teriam que utilizar como referência este documento. No ano seguinte, estes currículos foram reformulados e foram produzidos os de Ciências/ Biologia, Educação Física, Língua Estrangeira, Física e Química, assim como os das disciplinas que compõem o Curso Normal, foco da presente pesquisa.

No dia 27 de agosto do ano de 2012 a SEEDUC divulga em sua página oficial a chamada para o processo seletivo buscando promover a convocação de professores regentes nas disciplinas pedagógicas, a saber: Parte Diversificada, Formação Profissional e Práticas Pedagógicas. Este processo dar-se-ia em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – instituição que desenvolve projetos nas áreas de educação superior a distância, formação continuada e divulgação científica. Os candidatos teriam até o dia 11 de setembro de 2012 para realizarem inscrição por meio de formulário eletrônico e haveria a concessão de bolsas para os candidatos aprovados.

O processo de construção do CM, segundo consta no texto introdutório do documento norteador, foi realizado pelos docentes da rede estadual sob a coordenação de professores das universidades públicas conveniadas ao Consórcio Cederj (Centro Superior de Educação a Distância). O CM desta modalidade de ensino foi concebido tomando por referência as Diretrizes Nacionais para a formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEB nº 2/99) e Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais. Após a elaboração do CM, a SEEDUC realizou consultas virtuais e debates presenciais objetivando ouvir sugestões e críticas ao documento. No dia 05 de fevereiro do ano de 2013, a Secretaria de Educação anunciava e disponibilizava em meio eletrônico o Currículo Mínimo do Curso Normal.

O documento final foi organizado em 6 áreas: Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa, Conhecimentos Didáticos Metodológicos, Fundamentos da Educação, Formação Complementar, Laboratórios Pedagógicos e Parte Diversificada.

Em 15 de fevereiro de 2013, no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro é publicada a Resolução SEEDUC Nº 4.866 de 14 de fevereiro de 2013, que dispõe sobre a implantação do Currículo Mínimo na Rede Estadual de Ensino.

Art. 1º - Fica implantado o Currículo Mínimo para a Educação Básica do Estado, visando a oferecer orientação para os profissionais da rede de ensino, apresentando, assim, os conteúdos mínimos que serão ministrados e as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas bimestralmente em cada ano/série, por disciplina, nas unidades escolares, conforme divulgado no site da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e através de material distribuído às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. Parágrafo Único - As competências, habilidades e os conteúdos relacionados no Currículo Mínimo são aqueles definidos como imprescindíveis à aprendizagem básica de cada ano/série, devendo ainda ser complementados de acordo com as necessidades específicas de cada unidade escolar.

O segundo artigo desta resolução versa sobre a obrigatoriedade do cumprimento deste Currículo em todas as unidades de ensino da rede estadual nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos e Curso Normal em Nível Médio. Objetivando garantir o cumprimento da política curricular implementada, a SEEDUC constrói mecanismos para o acompanhamento do trabalho docente pelo gestor da instituição, coordenador pedagógico e membros da secretaria de educação orientados para este fim. Além dos mecanismos citados, as escolas deveriam seguir um modelo de plano de curso disponibilizado por esta Secretaria em que as habilidades e competências previstas seriam contempladas. Para o efetivo cumprimento deste documento, esta política associa o uso do CM ao recebimento de gratificações pelas escolas e pelo professor. Conforme anunciam Pereira e Oliveira (2014, p. 1675),

No espírito da centralização curricular, e de modo a assegurar seu sucesso, foi criada uma política de controle docente paralelamente ao atrelamento dos salários à aplicação do CM. Numa frente se lançou mão de um sistema de recompensas, mediante a política de bonificação por resultados onde o cumprimento de 100% do Currículo Mínimo é um dos pré-requisitos para o professor fazer jus ao prêmio salarial, caso a sua escola cumpra as metas estabelecidas.

Desta forma, a adoção do currículo mínimo no Estado do Rio de Janeiro faz parte de um conjunto de políticas de caráter orientador e indutório da prática pedagógica que coaduna com a utilização da educação escolar como um dos mais eficazes instrumentos para adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital. Ademais, a adoção de um modelo centralizado e prescritivo de currículo traz subjacente valores, condutas, hábitos, competências e habilidades adequados a uma determinada concepção de sujeito e de sociedade excludente e meritocrático.

A Secretaria Estadual de Educação no texto de apresentação do Currículo Mínimo dos componentes curriculares referentes à área de Fundamentos da Educação, afirma que

O Currículo Mínimo tem como objetivo estabelecer orientações institucionais aos profissionais do ensino sobre as competências mínimas que os alunos devem desenvolver a cada ano de escolaridade em cada componente curricular, imprimindo-se, assim, uma consistente linha de trabalho, focada em qualidade, relevância e efetividade, nas escolas do Sistema Público Estadual do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 2).

A escolha do termo “competências” nos permite realizar inferências preliminares. Este conceito ganha notoriedade no discurso das políticas curriculares no cenário das reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir da década de 90, buscando (con)formar um “novo” profissional adequado às demandas de reestruturação produtiva do capital. De acordo com Ramos (2011, p. 61),

Ao se tornar referência para organização curricular, a competência toma o número plural – *competências* – buscando designar os conteúdos particulares de

atividades. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada para os desempenhos esperados conformam enunciados de competências e, assim, uma pedagogia definida por seus objetivos é validada pelas competências que se pretende produzir.

Nesse sentido, a adoção do currículo mínimo pautado em competências é parte de um conjunto de políticas que concebe a educação escolar como preparação de indivíduos para execução de tarefas passíveis de serem mensuradas a partir da observação do desempenho dos discentes. Desta maneira, a organização do trabalho pedagógico se sobrepõe às dimensões políticas, ideológicas, sociais e culturais do currículo escolar, priorizando a mobilização de recursos cognitivos que procedam à formação de indivíduos capazes de apreenderem objetos de conhecimento com vistas à resolução de uma determinada situação problema.

Nesse contexto, a função do professor seria criar as condições para que os alunos construíssem suas próprias representações sobre algo. A educação não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos cientificamente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidade para que os alunos pudessem se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências (RAMOS, 2011, p. 61).

Deste modo, um currículo pautado em competências nos parece expropriar do professor o papel de intelectual da educação, pois são reduzidos ao papel de técnicos responsáveis por executar os preceitos das políticas curriculares oficiais, bem como as instituições escolares transformam-se em locais de instrução encarregados de disseminar as concepções ideológicas dos setores dominantes e elites empresariais. Segundo Freitas (2014), tal fato ocorre no momento que o capital compreende que é necessário que as classes populares obtenham um maior conhecimento devido à necessidade de formação de mão de obra que atenda à complexificação das redes produtivas, insurge a imprescindibilidade de intervir na educação pública, porém mantendo o controle ideológico sobre a escola. Deste modo, a centralização curricular seria um dos elementos a serviço do estado para manter o monitoramento dos processos e dos discursos hegemônicos no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. set./ dez. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, [s.l.], v. 35, n. 129, p.1085-1114, out. 2014.

GODOY, Marcos Vinicius Ferreira de; OLIVEIRA, Cristiane dos Santos. **Experiências Inovadoras na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro**: como o fortalecimento da gestão estratégica explica o avanço no IDEB. 2015. Disponível em: <http://banco.consad.org.br/bitstream/123456789/1248/1/EXPERIÊNCIAS_INOVADORAS_NA_SECRETARIA_DE.pdf>. Acesso em: 28 maio 2015.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M.. Trabalho docente e o Novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, Campinas, S.P., v. 97, n. 35, p. 517-534, abr. 2015.

IVO, Andressa Aita; HIPÓLYTO, Álvaro Moreira. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem fronteiras, Brasília, D.F, v. 15, n. 2, p. 365-379, maio/ago. 2015.**

PEREIRA, Fábio de Barros; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ponderações ao Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro: uma contribuição ao debate em torno da Base Comum Nacional. **Revista e- Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1669-1962, out./dez. 2014.**

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de. **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições.** Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 56-71.

RIO DE JANEIRO. Resolução nº 4.866, de 14 de fevereiro de 2013. **Dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do Estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro,** Rio de Janeiro, 15 fev. 2013.

_____. **Currículo Mínimo.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820> Acesso em: 24 abr. 2017.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM RETRATO: O CASO DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MATO GROSSO

Flavia Geane dos Santos

Este trabalho é resultado da conclusão da dissertação de Mestrado em Educação intitulada “Escola Técnica Federal de Mato Grosso (1968 a 2002): do ensino profissional técnico para as classes trabalhadoras à educação técnica apartada do trabalho” que fez o registro histórico dessa instituição nos seus trinta e cinco anos de existência, ofertando ensino profissional técnico inicialmente destinado as classes trabalhadoras.

Procuramos respaldo nos documentos institucionais sob a guarda do arquivo do atual Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) *campus* Cuiabá Octayde Jorge da Silva, que era a antiga sede da ETFMT, transformada em IFMT no ano de 2008. Dos documentos utilizados selecionamos: atas, portarias, livros de correspondências, resoluções, informes, regulamentos, regimentos, livros de conselhos, legislação, livros de atas, registro de matrícula, diário oficial, entre outros. Em seguida, realizamos o levantamento e a triagem das produções que se ocupam desse campo específico, localizados trabalhos que puderam ser agrupados em três eixos principais: a Formação Técnica; as Escolas Técnicas Federais; a Escola Técnica Federal de Mato Grosso.

Assim, compreender de que maneira a elevação ao patamar de Técnica foi absorvida e incorporada pela comunidade acadêmica e as suas continuidades e rompimentos, bem como destacar as interseções com os contextos político, social e econômico, que influenciaram a sua configuração no período sob análise. A análise histórica da constituição da EIC em ETFMT fornecerá novos subsídios sobre seu funcionamento.

Sua nomenclatura foi alterada no ano de 1968, porém sua gênese remete ao ano de 1909, fundada, a princípio, como Escola de Aprendizes e Artífices, modificada para Escola Industrial em 1942, e em seguida, em Escola Técnica Federal no ano de 1968, depois em 2001, em Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, e em 2008 até atualidade, em Instituto Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá, em Instituto Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá.

Diante dessas diversas mudanças, em seguida, para apresentar o histórico da instituição, recorreremos à produção de Nádia Cuiabano Kunze, pesquisadora que se dedicou a estudar a historicidade da escola desde sua criação em 1909 até 1968.

HISTÓRICO DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MATO GROSSO (1909-1968)

De acordo com Kunze (2006), a instituição teve sua gênese com a criação da rede federal de educação profissional através do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, pelo então presidente Nilo Procópio Peçanha que criou dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices” uma escola em cada capital, com intenção de ofertando o ensino básico, primário e gratuito aos nomeados “desfavorecidos da sorte”, com característica assistencial de acordo com Kuenzer (1985), as classes mais favorecidas gozariam da educação geral, propedêutica, e, ao término dos estudos, ocuparia as posições de poder em função do conhecimento adquirido.

Imagem 1: Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT)



Fonte: Arquivo fotográfico do IFMT Campus Cuiabá.

Além disso, a criação dessa rede teve interesse político de fortalecer e estabelecer a nova forma de governo vigente, a “Republica”, ao propagar que uma educação para a população mais carente, vista como inativa, impediria ações contra o governo, acabando com as ideias socialistas que despontavam naquela época no país.

A unidade instalada em Mato Grosso daria ocupação aos jovens ociosos e contribuiria para contenção social da juventude, pois como se verificou naquela época não havia a necessidade de uma escola de formação de mão-de-obra, pelo fato de o estado na época ser predominantemente agrícola. Tal afirmação é ratificada pelos pesquisadores Cunha (1975) e Kuenzer (1985) que concordam que devido à distância geográfica e a indústria inexpressiva nas cidades, a finalidade de sua criação estaria voltada para contenção dos jovens desocupados, por serem vistos como ameaça à paz e à ordem.

Inaugurada em 1º de janeiro de 1910, em imóvel do estado, alugado, pela indisponibilidade de próprias do governo na região, assim se instalou a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT). A direção da escola foi ocupada por indicação do governo local e teve sua nomeação pelo Presidente da República; a escolha recaiu sobre o bacharel em Letras João Pedro Gárdes, personalidade conhecida nos contextos políticos e educacionais do estado. O externato foi escolhido como regime escolar, pela economia em se manter, já que os alunos frequentariam a escola apenas em um período do dia, diminuindo gastos com alimentação, vestuário, dormitório, entre outros. Ofertava o ensino primário e na modalidade de ofício de forma gratuita, direcionada à formação de trabalhadores, já que “Assim, se havia a destinação do trabalho pesado e sujo (manual, evidentemente) ao escravo, havia, ao mesmo tempo, atividades manuais que os brancos livres queriam que ficassem preservadas para si”. (CUNHA, 2000, p. 90).

Os cursos oferecidos eram os de alfaiataria, carpintaria, ferraria e sapataria, e algum tempo depois os de selaria e tipografia, por ter facilidade de emprego nos comércios nas cidades de Mato Grosso que estavam em crescimento em meados do século XIX. Os cursos sofreram alteração de denominação em 1926 passando para: feitura de vestuário (alfaiataria), trabalhos de madeira (marcenaria), feitura de calçados (sapataria), trabalhos de metal (ferraria), trabalhos de couro (selaria) e artes gráficas (tipografia). Os alunos que frequentavam a escola tinham idade entre 10 anos e 13 anos, e só eram aceitos mediante entrega de requerimento de matrícula, comprovando a carência, através de atestado de autoridade competente, com exceção dos casos de o diretor da escola conhecer pessoalmente as condições dos candidatos.

A expedição da Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, que inseriu grandes reestruturações no ensino: primeira, alterou a denominação de Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) para Ministério da Educação e Saúde (MES); segunda, classificou o ensino em vários ramos: industrial, agrícola, comercial e doméstico; terceira, transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais. Com essa nova política educacional as escolas tiveram alteração no seu tipo de ensino, passando de ofício para o ensino industrial, como resultado da modernização da produção em avanço no país. Em 1941, através da Lei Orgânica do Ensino Industrial nº 4.073 de janeiro de 1942, foi efetivada essa nova modalidade de ensino.

Em 5 de setembro de 1941, mediante circular nº 1.971, a transformação da EAAMT em Liceu Industrial de Mato Grosso (LIMT) se consolida. Percebemos que levou cinco anos para a mudança ser efetivada após a edição da lei. As mudanças advindas da legislação alteraram as formas de produção e compilação da formação humana e profissional, alterando o processo de trabalho de Ofícios (manuais) para Industrial (maquinário), mantendo-se toda as estruturas existentes (cursos, espaço, servidores etc.). O Liceu industrial de Cuiabá vigorou por apenas um ano.

Em 1942, o antigo LIMT se transformou em Escola Industrial de Cuiabá, através do Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que dividiu as escolas federais de educação profissional em Técnicas e Industriais. As transformadas em Técnicas eram as que estavam localizadas em regiões com uma indústria com bastante expressão. E as Industriais em regiões com indústria ainda incipiente. Assim devido a economia de Mato Grosso ser em grande parte baseada na pecuária, com incidência de produção de açucareira, extração de borrada e ervateira, a escola ganhou a denominação de Industrial.

Assim como na mudança para Liceu, foram utilizadas as mesmas estruturas do antigo LIMT, e também permaneceu o mesmo diretor, Orlando Nigro. O prédio da escola foi arrendado até 1945, quando o interventor Júlio Muller, utilizando-se do Decreto-lei nº 643, de 19 de fevereiro de 1945, desapropriou o terreno, doando-o à escola, e começando a construção da sede própria. A obra foi finalizada em 1958. Em relação aos alunos, estes ainda permaneciam com as mesmas características da configuração como EAA, composta por meninos pobres, com idade entre 12 e 19 anos, maioria de cor parda, nascida no próprio estado, vindos da capital e regiões próximas. O tipo de ensino foi o de mestria, do primeiro ciclo, até a criação do novo regulamento que extinguiu os cursos de mestria e industrial básico e passou a oferecer o curso industrial básico em 1959, sendo implantado na EIC em 1962 como curso do ginásial industrial.

Imagem 2: Escola Industrial de Cuiabá (1958)



Fonte: Arquivo fotográfico do IFMT Campus Cuiabá.

A Escola Industrial de Cuiabá ofertou os cursos de formação profissional: I. Ensino industrial básico: 1. Curso de serralheria. 2. Curso de marcenaria. 3. Curso de artes do couro. 4. Curso de alfaiataria. 5. Curso de tipografia e encadernação. II. Ensino de mestria: 1. Curso de mestria de serralheria. 2. Curso de mestria de marcenaria. 3. Curso de mestria de artes do couro. 4. Curso de mestria de alfaiataria. 5. Curso de mestria de tipografia e encadernação (BRASIL, 1943 apud KUNZE, 2011, p. 152).

Em 1965, o Decreto-Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, inseriu o termo Federal para as Universidades e Escolas Técnicas Federais. Regulamentada na EIC pela Portaria ministerial nº 239 de 3 de setembro de 1965, Escola Industrial Federal de Mato Grosso, essa denominação se manteve até 1968, quando em decorrência de mais uma política educacional advinda da estância superior, a escola iniciou um processo de reestruturação para alcançar o patamar de Técnica, apresentados a seguir.

TRANSIÇÃO ENTRE A EIC E A ETFMT

As informações levantadas apontam que o período de transição entre a EIC e a ETFMT, teve seu início com dois movimentos na esfera política e outro na esfera institucional. O político resultou da chegada de Juscelino Kubitschek à presidência do Brasil em 1956, que desenvolveu um plano de metas para diferentes setores do país, com 31 objetivos, divididos em seis grupos: energia, transportes, alimentação, indústrias de base, educação e a construção de Brasília. (FAUSTO, 2015). Essa nova realidade proporcionou um momento considerado de estabilidade política e crescimento econômico. As facilidades oferecidas pela abertura ao país do capital estrangeiro atraíram as indústrias automobilísticas que se instalaram em São Paulo na década de 60. O reflexo do crescimento industrial, e desenvolvimento e modernização das industriais e dos meios de produção, a modernização da produção, o aumento da demanda por mão-de-obra especializada nas fábricas, denunciava a necessidade de reformulação da formação do trabalhador, exigindo que o ensino industrial acompanhasse esse desenvolvimento, o que não estava ocorrendo com as escolas industriais, criadas para serem referência nessa modalidade de ensino, em especial as da Rede Federal de Educação Profissional.

O segundo, da esfera institucional, teve seu início num evento, de acordo com Kunze (2011), a I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial, divididos em três momentos, em São Paulo, Belo Horizonte e Salvador. Nesse evento, debateram questões de ordem organizacional do ensino industrial, como falhas, acertos, conteúdos etc. Estavam presentes diversas autoridades, como Ministro, representantes da Diretoria de Ensino Industrial (DEI) e da Comissão Brasileiro-Americano de ensino Industrial (CBAI), e os diretores das Escolas Industriais da Rede Federal.

Em resposta as discussões geradas por esses dois movimentos, foi expedido a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que as transformava em autarquias, com autonomia financeira, administrativa, didática. A partir desse momento, as escolas da rede não tinham mais um currículo único e a centralização das decisões pela DEI e MEC, sendo assumidas as decisões por um órgão executivo da escola que coordenava as atividades escolares, composta por conselheiros.

Como ação de um projeto de reestruturação para melhorias e adaptações as Escolas, no ano de 1963, a DEI enviou seu supervisor de Escolas Federais, Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, à EIFMT avaliando a situação da escola para uma possível transformação em Escola Técnica. Após avaliação do inspetor, o laudo apontava que alguns pontos precisavam de adequação para a elevação à condição de técnica da escola, o que rapidamente foi priorizado pelo conselho de Representantes e Diretor Executivo.

Imediatamente após a divulgação do relatório, o diretor iniciou os esforços para atender as exigências do inspetor e já deu início a diversas ações incumbindo os professores para realização de tarefas como a revisão do Regimento Interno e a inserção de normas reguladoras que permitiram a criação e a implementação de cursos técnicos, que era uma das condições necessárias para sua

elevação. Em 1965 foi implantado o Curso de Técnico de Eletrotécnica pelo contexto do estado de Mato Grosso em que “a energia elétrica começava a receber investimentos para a resolução do secular problema de insuficiência desse recurso”, foi implantado o Curso de Técnico de Eletrotécnica (KUNZE, 2011, p. 17).

Em 1966, assume o Dr. José Augusto de Almeida, após efetivadas as exigências para condição de Técnica, a escola passou por uma nova vistoria pelo Supervisor das escolas industriais da DEI da quarta região, Rafael Vandolfo, em 31 de maio de 1968, o resultado apontou que a escola possuía as condições necessárias para a promoção, esse resultado positivo foi encaminhado ao MEC. Ainda no mesmo ano, foi expedida a portaria nº 331 de 17 de junho de 1968, transformando em Escola Técnica Federal de Mato Grosso. Nessa mesma portaria foram alteradas as denominações de mais oito escolas da rede.

Esses acontecimentos e seu contexto político marcam uma série de ações para reestruturar as escolas da rede, transformando-as em escolas técnicas, e elegendo-as como meio formativo apropriado para colaborar com o esforço de modernização do país. Para alcançar esses objetivos, como aponta Machado (1989), foram consolidados através de diversos mecanismos do Estado Ditatorial para guiar a política educacional em favor das metas de segurança e de desenvolvimento que se apresentavam através do controle, na repressão, e na promoção social. Assim essas escolas serviriam para produzir a mão-de-obra necessária para esse desenvolvimento.

A ORGANIZAÇÃO DA ETFMT

O antigo diretor da EIC, Dr. José Augusto de Almeida, foi mantido e se prontificou de imediato a iniciar os trabalhos para a reestruturação. Um novo regimento foi elaborado, em 1972, definindo que a escola ofertaria, até o ano de 1974, o antigo curso ginásial industrial, possibilitando, nesse período a conclusão das turmas iniciadas anteriormente e realizar as reestruturações necessárias para a nova configuração escolar.

Imagem 3: Construção do ginásio da ETFMT



Fonte: Arquivo fotográfico do IFMT Campus Cuiabá (2017)

A organização administrativa da escola continuou a ser regida pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, mantendo sua vinculação ao Ministério da Educação e Cultura, a personalidade

jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. Internamente, a escola era composta pelo diretor, seu representante legal, e o Conselho Técnico Consultivo, formado pelo diretor da escola, no cargo de presidente, e mais seis membros da comunidade, designados pelo Ministério da Educação e Cultura. A notícia de mudança na ETFMT ocorreu através da Resolução nº 186, de 27 de dezembro de 1974, com agradecimentos e elogios do diretor aos membros por sua dedicação e eficiência, decidindo por manter a antiga composição até que fossem eleitos novos membros.

A expedição da Lei nº 5.692/71 (LDB), que reformulou a educação nacional, dividindo o ensino básico em 1º e 2º graus, e incluiu a formação técnica nas escolas, fez com que a escola passasse a oferecer apenas o 2º grau e também porque os cursos industriais básicos de 1 ciclo foram extintos. Com a nova modalidade de ensino ofertada a partir de 1974, a escola precisou passar por diversas benfeitorias tais como: construção do anfiteatro, cantina, asfalto, aquisição de aparelhos para os cursos, laboratórios, arquibancada, estação de rádio, construção do prédio da administração, entre outras. Até a construção de uma casa-modelo para o curso de edificações foi autorizada. Agora na condição de técnica, passa a ministrar o ensino de 2º grau, articulando conhecimentos gerais e técnicos e visando uma formação integral dos educandos, segundo as diretrizes educacionais, de acordo com a LDB, em vigor naquela época.

A escola possuía uma Caixa Escolar, no âmbito da ETFMT, a partir da nova configuração como Escola Técnica Federal de Mato Grosso, sofreu diversas reformulações, dentre elas a criação de um novo regulamento para a Caixa Escolar, em 1972, aprovado através da Resolução nº 49 de 12 de maio pelo conselho de representantes, que ampliou seus objetivos. Além de assistência social, passou a oferecer auxílios e outros atendimentos, através de fornecimento de bolsas estudantis, distribuição de prêmios aos alunos, colaboração em visitas, excursões, passeios e festividades, compra de materiais como: livros, cadernos, lápis, canetas, uniformes, vestuário, entre outros.

Quanto ao calendário escolar, optou-se pelo regime semestral, com período mínimo de 90 dias ou 18 semanas, constando no calendário as informações referentes às atividades curriculares, inclusive as de extraclasse, previstas no planejamento.

As escolas técnicas previam em seu regimento um serviço que integrasse escola e empresa. No caso da ETFMT, conforme o capítulo III de seu Regimento de 1975, foi implantada a obrigatoriedade dos estágios como parte do programa de formação profissional. Os cursos ofertados os seguintes cursos técnicos: Estradas, Eletrotécnica, Edificações, Secretariado, Agrimensura, Eletrônica e Telecomunicações. Os novos métodos de seleção, apoiados no discurso ideológico da igualdade de oportunidades e do mérito, determinavam que os candidatos que alcançassem as notas mais altas ocupassem as vagas. O corpo discente era oriundo, em grande maioria, das cidades de Cuiabá e Várzea Grande, mas também havia estudantes de localidades próximas como Diamantino, Poxoréu, Santo Antônio do Leveger. As idades dos alunos ficavam em torno de 14 anos de faixa etária. A seleção dos alunos era feita por exame classificatório, com questões objetivas de português, matemática e conhecimentos gerais. Mediante aprovação e, uma vez classificado, o candidato deveria apresentar os documentos comprobatórios.

Arruda (1990) aponta que a exigência do exame classificatório para ingressar na escola acarretou diversos obstáculos, dificultando que os jovens das classes mais pobres conseguissem estudar. Um deles é a distância entre a instituição e seu local de trabalho e moradia, impedindo que muitos pudessem frequentar a escola básica, assim as escolas técnicas passaram por um momento de mudança na composição de seu corpo discente devido ao caráter excludente dos exames. Esse quadro contribuiu para a elitização de seu público alvo.

O art. 7º da LDB de 1971 torna obrigatório o oferecimento das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, além do oferecimento, de forma facultativa, do Ensino Religioso. Por força dos acordos MEC-USAID, foi retirada do currículo a disciplina de Filosofia e encurtada a carga horária das disciplinas de Geografia e de História, priorizando as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Educação Física.

Essas alterações têm origem no pensamento militar, utilizando esses programas que representavam uma forma de *ethos* militar, que era percebido e encontrado através da criação do Centro Cívico, dos investimentos em materiais esportivos para as aulas da educação física, entre outros aspectos, como já apontava D'Angelo (2007, p. 58): “as políticas públicas implementadas como o MOBREAL e a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização social e Política do Brasil e Estudos Brasileiros, assim como a grande importância dada à Educação Física nos currículos escolares, são exemplos da disseminação desse *ethos*.” De uma maneira geral, o período da Ditadura Civil-Militar estabeleceu os ideais de trabalho e de educação, voltando diversos instrumentos no país para esse fim, inclusive as políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre a história da Escola Técnica Federal de Mato Grosso revela que ela como um espelho que reflete a sociedade, acompanhou as mudanças ora advinda da política ora advinda da sociedade com toda a qualidade. Mesmo a ETFMT encontrar-se numa região predominantemente agrícola, voltado para o Agronegócio, conseguiu alcançar a condição de técnica, resultado do esforço coletivo para cumprimento das exigências da instância superior de ensino ao qual estava subordinada. Sua existência, nos seus trinta e cinco anos, reafirma o comprometimento da escola na qualidade de suas ofertas educacionais de mão-de-obra capacitada para responder às necessidades do mundo do trabalho. A nova condição de Técnica inseriu novas reestruturações para dar conta dos desafios e necessidades do processo educacional, demonstrando toda a sua dedicação e capacidade no percurso dessas novas mudanças emergentes e sua entrega para alcançá-los.

É assim que a Escola Técnica de Federal de Mato Grosso, atual IFMT, se insere, durante toda sua existência. Tem assumido o papel de destaque no contexto educacional de matogrossense desde sua criação até a atualidade, nunca abandonando seu verdadeiro papel de formadora de profissionais para atuar no mercado e na sociedade em geral, formando e educando cidadãos conscientes de seus deveres e direitos na busca de uma sociedade mais justa.

Finalmente é preciso destacar que essas informações levantadas demonstraram que a escola, desde sua criação até os dias de hoje, impõe respeito e ocupa lugar de destaque na memória e no coração dos que nela vivenciaram e vivenciam sua história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Da escola de aprendizes artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2010.

ARRUDA, Telmy da Costa. **A função social e política das escolas técnicas federais**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de Brasília, Brasília, D.F., 1990.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. O ensino industrial manufatureiro no Brasil. **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/740/1/JULIO%20PENNA%20FEDRE.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

D'ANGELO, Márcia. **Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965-1986)**. Tese (Doutorado em História Social)– Universidade de Brasília, Brasília, D.F., 2007.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 3. ed. atual. e ampl. São Paulo: EDUSP, 2015.

KUENZER, Acácia. **A pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **A escola de aprendizes artífices de Mato Grosso (1909-1941)**. Cuiabá: CEFETMT, 2006.

_____. Escola industrial de Cuiabá: gênese e organização (1942-1968). 2011. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

MACHADO, Lucíola Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

O MEDO VAI À ESCOLA: HISTÓRIA DO MEDO ÉTNICO-RELIGIOSO E ENSINO OFICIAL DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS

Geiziane Angélica de Souza Costa
Luiz Fernando Conde Sangenis

O medo, a menos heroica das paixões humanas, foi tematizado historicamente pela obra sem precedentes do historiador francês Jean Delumeau. O autor parte da ideia de que não apenas os indivíduos, mas também as coletividades estão engajadas num diálogo permanente com o medo. Segundo Delumeau (2009, p. 19), o medo é ambíguo: se de um lado é “inerente à nossa natureza, é uma defesa essencial, uma garantia contra os perigos, um reflexo indispensável que permite ao organismo escapar provisoriamente à morte”; de outro, “se ultrapassa uma dose, ele se torna patológico e cria bloqueios”.

Revela-nos Delumeau os pesadelos mais íntimos da civilização Ocidental, do Século XIV ao XVIII: o mar, os mortos, as trevas, a peste, a fome, a bruxaria, o Apocalipse, Satã. O trabalho de Delumeau é inspiração e referência para quem deseja tratar de uma gama de outros medos, em circunstâncias e tempos históricos distintos.

O medo é vivido de maneira diferente no tempo e no espaço, uma vez que é diferenciada a maneira como é sentido em cada grupo social, podendo ser fruto de um momento permanente ou cíclico (MENESES; SILVA, 2008). Os medos que sentem os homens, as fobias que lhes perturbam o espírito, na sua dimensão mais íntima, são, por certo, inúmeros, inconfessáveis, insondáveis. Outros, no entanto, tornam-se públicos, tomam coletividades, geram ações sociais violentas ou atitudes preventivas de grupos ou classes contra outras. Ao modo que assevera Delumeau (2001, p. 21) “O historiador não precisa procurar muito para identificar a presença do medo nos comportamentos coletivos de grupos. Dos povos ditos ‘primitivos’ às sociedades contemporâneas, encontra-se quase a cada passo – e nos setores mais diversos da existência contemporânea”

Um dos grandes medos contemporâneos é o pavor provocado pelas pessoas de culturas diversas, consideradas estranhas, diferentes, estrangeiras. Constatação que nos parece paradoxal, haja vista a acelerada mundialização que é a marca da presente era. As necessidades do capitalismo globalizado, indutoras da circulação (*laissez-passez*) cada vez mais intensa e livre de capitais e de mercadorias, chocam-se aos também crescentes fluxos de pessoas em direção aos países de economia mais desenvolvida. Guerras, pobreza, perseguições étnicas e religiosas forçam grandes migrações humanas. As migrações de enormes contingentes humanos oriundos do Leste Europeu, da África e do Oriente Médio em direção à Comunidade Europeia é a nova face dos grandes dramas humanitários deste início de Século. A exclusão de países, regiões e continentes do mercado global e a reação dos pobres em busca de melhores condições de existência têm revelado toda a perversidade da economia de mercado. O resultado é a xenofobia, o medo (*phóbos*) do estrangeiro (*xénos*). A fobia travestida em ódio e repulsa a indivíduos e a grupos étnicos diferenciados tem sido alimentada pela onda de terrorismo que assola o cotidiano de vários países e regiões.

O medo contemporâneo do estrangeiro é uma espécie de medo étnico-religioso. Teme-se o estrangeiro que migra para os países de capitalismo avançado, não apenas por razões econômico-sociais (os pobres do sul e do leste que vem “roubar” empregos ou sobrecarregar os sistemas públicos de proteção social). O medo se potencializa no imaginário coletivo, sobretudo porque se aventa o pretenso risco de que a cultura local não seja capaz de integrar e aculturar um excessivo número de imigrantes que pertencem a culturas não-ocidentais e não-cristãs (regiões podem rapidamente se islamizar). Assim, assistimos à extrema-direita em vários países utilizando o medo da diferença ou da religião associada ao terrorismo para afirmar suas teses nacionalistas e xenófobas

em palavras de ordem que parecem ressoar com certo sucesso em segmentos do eleitorado. Marine Le Pen, candidata à Presidência da França, em 2017, bradava que a França permanecesse francesa, enquanto do outro lado do Atlântico, Donald Trump vencia a eleição presidencial afirmando que lideraria uma América para os americanos em primeiro lugar (*America first*).

Deslocados para o Brasil de hoje, desejamos tratar, em particular, de uma paixão recorrente na nossa sociedade: o medo étnico-religioso ante as religiões tradicionais que se configuram em bases culturais afro-brasileiras.

Fundamentalmente, o medo de que falamos tem a sua origem não apenas na ignorância e nas ideias pré-concebidas, mas também em imemoriais interpretações bíblico-teológicas. Como todo o medo, o medo da cultura africana e de suas religiões tem uma história. Pierre Verger (1999) apresenta documentos que comprovam a dificuldade dos brancos colonizadores em compreender uma cultura – e uma religião – tão diversa. Por exemplo, o culto a Exu era, geralmente, realizado ao ar livre. Havia, portanto, assentamentos aos pés de árvores. Ao verem os padres que os negros saudavam os orixás nesses assentamentos, concluíram equivocadamente que se tratava de pagãos que prestam culto às árvores.

Outra confusão recorrente foi a identificação de Exu com Satã. A demonização começa na África com a chegada dos europeus. Exu, na cultura africana, sofre grande sincretismo. Exu é o orixá mensageiro e foi sincretizado com outra entidade, Elegbara, o mensageiro do universo religioso dos povos fon, e que deram origem ao jeje brasileiro. Elegbara é a manifestação da divindade com funções de reprodução. Logo, seu culto se utiliza de imagens fálicas. O falo ereto, em diversas religiões, é símbolo de divindades importantes ligadas à reprodução humana, à fertilidade do solo e a fartura dos alimentos. Essas funções que, na África, eram originárias de Elegbara, foram também transferidas a Exu.

Nada mais coerente com a cultura ancestral africana baseada na solidariedade comunitária que exige a fecundidade como forma de participação na vida: “viver é igual a dar a vida” (ALTURA, 2014, p. 71). Os povos de origem banta acreditam que a descendência é a forma de viver sem fim. A ética e a religião dos bantos educam e preparam os indivíduos “para procriar e continuar palpitantes na corrente vital que deu aos seus filhos, seu tesouro. [...] O bantu ‘revive’ nos filhos. A procriação condiciona a finalidade da existência” (ALTURA, 2014, p. 71).

Quando os primeiros missionários chegam aos territórios africanos, se deparam com o culto aos orixás e voduns. Vieram para cristianizar e civilizar um mundo considerado selvagem. Ao verem nos altares as formas fálicas, atribuíram a manifestação religiosa a algo demoníaco. Especialmente, o catolicismo tentou controlar a sexualidade de mulheres e homens, através da imposição da monogamia, da repressão de comportamentos sexuais que não se enquadravam no padrão heterossexual e da exaltação da castidade e da continência sexual como ideais das virtudes cristãs.

Os primeiros europeus que tiveram contato na África com o culto do orixá Exu dos iorubás, venerado pelos fons como o vodum Legba ou Elegbara, atribuíram a essa divindade uma dupla identidade: a do deus fálico greco-romano Priapo e a do diabo dos judeus e cristãos. A primeira por causa dos altares, representações materiais e símbolos fálicos do orixá-vodum; a segunda em razão de suas atribuições específicas no panteão dos orixás e voduns e suas qualificações morais narradas pela mitologia, que o mostra como um orixá que contraria as regras mais gerais de conduta aceitas socialmente, conquanto não sejam conhecidos mitos de Exu que o identifiquem com o diabo. Atribuições e caráter que os recém-chegados cristãos não podiam conceber, enxergar sem o viés etnocêntrico e muito menos aceitar. Nas palavras de Pierre Verger, Exu “tem um caráter suscetível, violento, irascível, astucioso, grosseiro, vaidoso, indecente”, de modo que “os primeiros missionários, espantados com tal conjunto, assimilaram-no ao Diabo e fizeram dele o símbolo de tudo o que é maldade, perversidade, abjeção e ódio, em oposição à bondade, pureza, elevação e amor de Deus” (PRANDI, 2001, p. 45).

No Brasil, as representações fálicas de Exu não foram tão comuns quanto na África. Todavia, é simbolizado com chifres e portando um tridente de ferro. Os chifres e o tridente com os quais Exu é representado, na imagética católica, são características próprias de Satanás. Logo, Exu é a representação do diabo e os seus cultores adoradores de Satã. O próprio Verger (2002) atesta o sincretismo entre Exu e o diabo, no Brasil e em Cuba. Dessa pecha Exu ainda não se livrou, estando ainda bastante arraigada no imaginário popular. Nas palavras de Reginaldo Prandi (2009), em entrevista ao Jornal Extra, “as pessoas morrem de medo de Exu” e “quando se referem a algo muito ruim, usam as palavras macumba, despacho, feitiço. É uma realidade superficial e distante da realidade mítica e ritualística de um terreiro”. A ignorância e o desconhecimento que geram interpretações falsas, até hoje, continuam a assombrar corações e mentes.

Como mensageiro dos deuses, Exu tudo sabe, não há segredos para ele, tudo ele ouve e tudo ele transmite. E pode quase tudo, pois conhece todas as receitas, todas as fórmulas, todas as magias. Exu trabalha para todos, não faz distinção entre aqueles a quem deve prestar serviço por imposição de seu cargo, o que inclui todas as divindades, mais os antepassados e os humanos. Exu não pode ter preferência por este ou aquele. Mas talvez o que o distingue de todos os outros deuses é seu caráter de transformador: Exu é aquele que tem o poder de quebrar a tradição, pôr as regras em questão, romper a norma e promover a mudança. Não é pois de se estranhar que seja considerado perigoso e temido, posto que se trata daquele que é o próprio princípio do movimento, que tudo transforma, que não respeita limites e, assim, tudo o que contraria as normas sociais que regulam o cotidiano passa a ser atributo seu. Exu carrega qualificações morais e intelectuais próprias do responsável pela manutenção e funcionamento do *status quo*, inclusive representando o princípio da continuidade garantida pela sexualidade e reprodução humana, mas, ao mesmo tempo, ele é o inovador que fere as tradições, um ente portanto nada confiável, que se imagina, por conseguinte, ser dotado de caráter instável, duvidoso, interesseiro, turbulento e arrivista (PRANDI, 2001, p. 50).

No Novo Mundo, as religiões de matriz africana eram práticas de negros, escravos e pobres. Os brancos, quando as praticavam, faziam tudo às escondidas. Atualmente, o Candomblé da Bahia e a Umbanda, mais praticada nos estados do Sudeste e do Sul, embranqueceram. Com relação a Umbanda, Joãozinho da Goméia (João Torres Filho), baiano de origem, e que se estabeleceu no Rio de Janeiro, na década de 50 do Século XX, teve papel crucial. Divulgou a religião no meio de brancos e de pessoas de estrato social superior. Tanto no Rio de Janeiro, quanto em São Paulo, iniciou grande quantidade de filhos (MAGNANI; TORRES, 2000).

Mesmo havendo o embranquecimento dos seus adeptos, as religiões afro-brasileiras continuam em risco, agora, com o crescimento das religiões neopentecostais. No Brasil, o neopentecostalismo torna-se detentor de poder em diversas esferas institucionais (político, judiciário, econômico, de comunicação). As correntes mais fundamentalistas pregam a letra da Bíblia e não o seu sentido. Promovem rituais de exorcismos contra Exu, identificado com o diabo, e os demais orixás. Líderes religiosos estimulam ações concretas de ataques a terreiros e a adeptos das religiões afro-brasileiras nas ruas. Não toleram outras formas de crenças, mesmo entre cristãos, o que tem levado a recorrentes vilipêndios de imagens sagradas, mesmo no interior dos templos católicos.

Tematizar o medo étnico-religioso, suas causas históricas e culturais, e suas consequências atuais, no âmbito da sociedade brasileira, em especial, no contexto escolar, é o desafio a que nos propusemos. O conhecimento e o respeito são os melhores antídotos contra este tipo de medo.

A escola, por sua natureza e função social, é a mais apropriada das instituições a lidar com nossos medos e fazer com que se dissipem, à medida que também adquirir os meios apropriados para contribuir com a disseminação de outros saberes e ciências, ainda considerados marginais, e fomentar a pluralidade, a diversidade, a tolerância e o diálogo. Atuamos numa esfera em que as divergências não operam no plano lógico-formal, mas ideológico e emocional. Segundo Maturana

(2002, p. 17), “nunca brigamos quando o desacordo é apenas lógico, isto é, quando o desacordo surge de um erro ao aplicar as coerências operacionais derivadas de premissas fundamentais aceitas por todas as pessoas em desacordo”.

Todavia, há outro tipo de desacordo que geram conflitos: é o caso de todas as discussões ideológicas. Ocorrem “quando a diferença está nas premissas fundamentais que cada um tem. Esses desacordos sempre trazem consigo uma explosão emocional, porque os participantes vivem seu desacordo como ameaças existenciais recíprocas” (MATURANA, 2002, p. 17).

Os desacordos que se dão no plano religioso não terão solução, a menos que os grupos que divergem saiam da esfera estritamente religiosa, em que os fundamentos de uma crença neguem os fundamentos da outra, sem que consigam passar a um outro domínio em que vigore o respeito mútuo. Sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social possível.

Não basta que os grupos oponentes se reúnam para conversar sobre a tolerância ao erro do outro. Se assim o fizerem acabarão brigando, pois ambos os grupos estão defendendo sistemas que, embora coerentes em si, têm premissas fundamentais diferentes, que se excluem mutuamente e que seus seguidores aceitam ou rejeitam não a partir da razão, mas da emoção: as premissas fundamentais de uma ideologia ou de uma religião são aceitas a priori e, portanto, não têm fundamento racional (MATURANA, 2002, p. 17-18).

As premissas fundamentais de todo sistema racional são não racionais, mas emocionais: “são noções, relações, distinções, elementos, verdades, que aceitamos a priori porque nos agradam” (MATURANA, 2002, p. 52). E tal aceitação apriorística das premissas que constituem um domínio racional pertence ao domínio da emoção e não ao domínio da razão, mas nem sempre nos damos conta disto.

Pertencemos, no entanto, a uma cultura que dá ao racional uma validade transcendente, e ao que provém de nossas emoções, um caráter arbitrário. Por isso é difícil para nós aceitarmos o fundamento emocional do racional, e pensamos que isso nos expõe ao caos da irracionalidade, onde tudo parece ser possível. Acontece, entretanto, que o viver não ocorre no caos, e que há caos somente quando perdemos nossa referência emocional e não sabemos o que queremos fazer, porque nos encontramos recorrentemente em emoções contraditórias (MATURANA, 2002, p. 52).

É necessário que tenhamos cada vez mais consciência acerca das emoções que fundamentam a nossa ação, uma vez que todo sistema racional se constitui no operar com premissas previamente aceitas, a partir de uma certa emoção.

No estudo que realizamos, o medo é a emoção predominante daqueles que desconhecem, agridem e demonizam as religiões de matriz africana. Afinal, o medo do inferno sempre foi um meio de afastar os crentes das ocasiões que pudessem levá-los ao pecado, bem como das maquinções do diabo, a personificação do mal nas diversas religiões cristãs, sempre ocupados em distrair e afastar os humanos do caminho do bem que conduz a Deus e às bem-aventuranças do céu.

Tratamos, portanto, de uma pedagogia negativa, a pedagogia do medo, e que se mostrou relativamente eficaz em ambientes culturais e sociais em que a religião é o grande princípio macro-regulador da vida individual e social. O preconceito histórico e socialmente construído, embasado no medo que demoniza, negando e destituindo de valor as religiões de matriz africana no Brasil, é uma realidade e a escola, como microcosmo social também reflete essa temática e se torna mais evidente quanto em 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639, lei que valoriza a cultura afro-brasileira, abrindo espaço para discussão de temas como racismo, preconceito e intolerância, fruto de uma luta travada pelo Movimento Negro desde a década de oitenta.

A obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileiras, amparada no art. 26ª da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), encontrou, e ainda encontra, resistência frente as formações cristãs e pentecostais mais conservadoras. Uma vez que ao falar de cultura é necessário se falar também de religião, gerando um dos maiores impasses para a aplicação desta lei. Fazendo com que estas tratem a cultura afro-brasileira de forma estereotipada, limitada por uma visão maniqueísta que produz atitudes de demonização das representações religiosas distintas as matrizes cristãs. O movimento negro no Brasil tem denominado esse fenômeno de Racismo Religioso.

Compreender a maneira como os praticantes das religiões afro-brasileiras são vistos pela sociedade, foi parte do objeto de pesquisa de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado em educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, na Faculdade de Formação de Professores – FFP, do programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais. A dissertação, com título homônimo a este texto, defendida em junho de 2018, ouviu professores de Ensino Religioso, credenciados pela umbanda, e alunos do ensino médio regular matriculados em escola estadual da zona Norte da cidade do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), de diferentes credos e declaradamente ateus.

As três únicas professoras da rede estadual de educação credenciadas pela umbanda foram entrevistadas. A entrevista contava com nove questões principais: Desde que idade faz parte da umbanda/candomblé? Já se sentiu discriminado dentro da escola em razão de sua religião? Como os alunos reagem ao saber do seu credo? Aproximadamente, possui quantos alunos praticantes da umbanda/candomblé? Como eles se identificam? Qual a maior resistência que encontram? Na sua opinião, por que você acha que as religiões afro-brasileiras são alvos de preconceito e tão temidas ou, até mesmo, demonizadas pela sociedade? Em sua opinião, qual a origem desse medo? De que modo a intolerância religiosa pode ser superada? Como você acha que a Lei nº 10.639/03 pode contribuir para isso?

As professoras entrevistadas convergem em alguns pontos em comum, entretanto, um merece destaque: a dificuldade do alunado em se declarar praticante das religiões afro-brasileiras, afetando a construção de sua identidade e alteridade como cidadão. Esse movimento, que aqui aparece na escola, se repete em toda a parte da sociedade, em maior ou menor escola, mas sempre presente. Redesenhada nos dias atuais, em que as visões retrógradas e conservadoras associam uma determinada matriz religiosa ao progresso ou ao atraso de um povo.

Já aos alunos, de maneira anônima, foi aplicado um questionário com apenas duas perguntas. Em um primeiro momento solicitou-se aos alunos que elencassem cinco palavras que viessem a mente quando se falava das religiões afro-brasileiras. Essa pergunta gerou um grande número de substantivos, adjetivos e verbos que ajudavam a ilustrar o imaginário e as concepções do senso comum vigentes acerca dessas religiões.

Dentre as 211 fichas analisadas pode-se contabilizar 427 palavras diferentes, destacando-se entre estas, as seguintes palavras: macumba, dança, preconceito, cultura, roupa branca, música, imagens, santos e despacho. Embora as palavras em sua maioria não tragam em si uma carga preconceituosa, elas ratificam uma ideia estereotipada das religiões afro-brasileiras, reafirmando o desconhecimento das mesmas em sua grande maioria.

Na segunda parte, ao responder o que pensavam sobre os praticantes das religiões afro-brasileiras, os alunos já demonstraram o seu pensamento de maneira mais posicionada, salientando que a ideia do “mal” se apresenta diversas vezes como também o silêncio muitas das vezes explícito, em fichas em branco, e outras carregadas de um significado, aqui interpretado como resistência, em que se apresentou escrito com “não quero falar”. Para essa pesquisa, considerou-se a análise que Pierre Bourdieu (2007) faz a respeito das palavras. Segundo este, a escolha de uma determinada palavra, traz em si uma carga ideológica, não existindo neutralidade nas palavras. Logo, a opção de uma em detrimento de outra, é um ato carregado de uma simbologia. O objetivo era observar nas diferentes posições hierárquicas como professores de religiões afro-brasileiras são compreendidos, seus relatos e vivências.

É importante destacar que as perguntas se apresentaram de maneira vaga propositalmente buscando ser preenchidas pelas visões e conceitos do alunado, em que o resultado trouxe uma imensa gama de conceitos a serem analisados, tamanha era a variedade de palavras e seus significados podendo ser expressos tanto positivo quanto pejorativamente, ainda que não caiba a pesquisa o juízo de valor dos mesmos.

O objetivo era de se repensar palavras e conceitos, atitudes e ações buscando desconstruir aquilo que Kabenguele Munanga chama de “mentalidade envenenada” (MUNANGA, 2005), formada pela repetição de estereótipos que são reforçados pela perpetuação a um estudo eurocêntrico, ainda que atualmente seja constante os movimentos que buscam uma decolonialidade.

É necessário considerar os vários lados da história, não apenas para legitimar os povos que foram excluídos, como também para dar voz a todos os que compõem a sociedade, pois a leitura feita unicamente por um prisma compromete a reconstrução de uma história que é de todos

No estudo que nos atemos, o medo é a sentimento predominante entre aqueles que desconhecem a ponto de agredirem e demonizar as religiões de matriz africana. Afinal, o medo do inferno sempre foi utilizado como um elemento para repelir os cristãos de tudo aquilo que pudessem ser instrumentos de pecado e/ou afastá-los da luz divina, desviá-los do caminho que os levassem ao paraíso. Tratamos, portanto, de uma pedagogia negativa, a pedagogia do medo, em que esta se apresentou consideravelmente satisfatória em espaços culturais e sociais em que a religião é o grande princípio macro-regulador da vida individual e coletiva. Atitudes como demonizar e temer parecem ser mais fácil que compreender o outro através de sua lente. Aceitar uma forma diferente de ver o mundo, distinta do ideal cristão/ocidental/etnocêntrico a qual a maioria de nós fomos condicionados, é um processo lento e gradual de desconstruir para construir novos olhares (PINHEIRO, 2012).

A escola, por sua natureza e função social, é a mais apropriada das instituições a lidar com nossos medos e fazer com que se dissipem, à medida que também adquirir os meios apropriados para contribuir com a disseminação de outros saberes e ciências, ainda considerados marginais, e fomentar a pluralidade, a diversidade, e o diálogo.

É necessário ratificar a educação como um ato político, capaz de oferecer aos educandos uma reflexão sobre identidades, aqui pensada no plural devido à mutabilidade do indivíduo, e representatividade, reconhecendo a si mesmos e contribuindo para a sua alteridade e assim para a formação e transformação social brasileira estruturada através do conhecimento e da informação. Desta forma não só o racismo religioso poderá ser combatido, como também inúmeros outros preconceitos, por intermédio de algo que vai muito além de um diálogo, mas de uma conscientização articulada à prática.

A educação que defendemos visa educar para além da tolerância religiosa, conceito aqui compreendido como forma de manutenção e reforço de uma ordem hierárquica, ratificando mais uma vez a simbologia das palavras, em que um se coloca de uma maneira superior por ser capaz de tolerar, o que chega por vezes a ser visto como uma dádiva de concessão de o outro ser aquilo que é. Buscamos a construção de uma educação para o respeito das diversidades, em que a liberdade de escolhas e igualdade no respeito a estas de fato possa ser alcançada.

REFERÊNCIAS

ALTURA, Raul Ruiz de Asúa. **Cultura tradicional Bantu. 2. ed. Prior Velho: Paulinas, 2014.**

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MAGNANI, José Guilherme C.; TORRES, Lilian de Lucas. **Na metrópole: textos de antropologia urbana**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MENESES, Joedna Reis. SILVA, Raniery Bezerra. O tema das sensibilidades na produção historiográfica contemporânea. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL ESCRITAS DA HISTÓRIA: Ver – Sentir – Narrar, 6. **Anais**. Universidade Federal do Piauí – UFPI, Piauí, 2012. Disponível em: <<http://gthistoriacultural.com.br/VIsimposio/anais/Raniery%20Bezerra%20da%20Silva%20&%20Joedna%20Reis%20de%20Meneses.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 15-21, 2005. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/superando_%20racismo_escola_miolo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

PRANDI, Reginaldo. Exu, de mensageiro a diabo: sincretismo católico e demonização do orixá Exu. **Revista USP**, São Paulo, n. 50, p. 46-65, jun./ago. 2001. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/35275/37995>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

_____. Pesquisador das religiões afro no Brasil explica a raiz histórica dos preconceitos contra a umbanda e o candomblé. **Extra**, Rio de Janeiro, publicado em 31/01/2009. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/pesquisador-das-religoes-afro-no-brasil-explica-raiz-historica-dos-preconceitos-contr-umbanda-o-candomble-229772.html>. Acesso em: 11 mar. 2018.

PINHEIRO, Márcia Leitão. Educação, religião e pertencimento étnico-racial: experiências de católicos e protestantes. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Org). **Diversidade e /sistema de Ensino Brasileiro**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Notas sobre oculo aos orixás e voduns: na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na Antiga Costa dos Escravos, na África**. São Paulo: EDUSP, 1999.

_____. **Os orixás: deuses iorubas na África e no Novo Mundo**. Salvador: Corrupio, 2002.

MICHEL FOUCAULT E SEU CONCEITO DE DISPOSITIVO: FERRAMENTA PARA PENSAR SOBRE SI E SOBRE O MUNDO

Giselle da Cunha Fuly

Na “História da sexualidade I: a vontade de saber”, o filósofo francês Michel Foucault (2015) redimensiona alguns conceitos que vinham sendo trabalhados em suas obras anteriores como: épistémè, saber e discurso, para convidar seus leitores a participarem de um novo jogo onde o conceito de dispositivo é apresentado. O jogo proposto por ele é marcado pela imprevisibilidade de resultado e enlaçado pelas relações de saber, relações de poder e produção de subjetividade.

Em seus livros Foucault não chegou a trazer uma definição do termo dispositivo, mas através das entrevistas dadas, traçou o que Deleuze (1996) chama de “linhas de actualização” e clarificou o que tenta demarcar através desse termo:

em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Em segundo lugar gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos [...]. Em terceiro lugar entendo o dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem portanto uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 2017, p. 364-365).

Desse modo, o dispositivo apresenta-se como um conjunto multilinear analisador das instituições, organizações, leis, condutas, comportamentos, modos de relação entre as pessoas, problematizando como esses elementos variados se articulam, e criam uma rede. Pensando com o jogo proposto por Foucault nos damos conta de que nada há de oculto nos discursos, embora nem sempre seja fácil torná-los visíveis e enunciáveis. O dispositivo apresenta ainda, uma função estratégica e histórica para dar conta de uma necessidade, problema, situação ou surpresa.

Outra forma de problematizar o conceito de dispositivo, é nos debruçando sobre textos de seus contemporâneos, como Deleuze (1996), em “O que é o dispositivo”. Neste texto, o filósofo analisa o pensamento de Michel Foucault mostrando-nos um pouco de sua cartografia.

Deleuze (1996) diz que Foucault é um cartógrafo e que sua obra muitas vezes se apresenta como uma análise de “dispositivos concretos”. De acordo com Deleuze (1996, p. 92), “pertencemos a dispositivos e neles agimos”. O dispositivo é o modo como elementos heterogêneos variados se relacionam e se articulam num determinado momento. Apresenta-se como uma maquinaria que faculta ver e falar uma situação, um problema ou uma urgência. “É uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear” (DELEUZE, 1996, p. 83). Ele atua sempre de forma estratégica e dinâmica atendendo a uma necessidade de um determinado período histórico. Suas linhas de operação são variáveis e sem coordenadas constantes.

A filosofia dos dispositivos possui duas consequências importantes: a primeira é a “recusa dos universais”, atentando-se sempre para as singularidades. Na filosofia dos dispositivos não há espaço para o universal, para o imutável para o absoluto ou para o verdadeiro. De acordo com Deleuze (1996, p. 89) “o universal nada explica, é ele que deve ser explicado”. Assim todo o dispositivo se define, pois, pelo que detém em novidade e criatividade, e que ao mesmo tempo marca a sua capacidade de se transformar, ou de desde logo se fender em proveito de um dispositivo futuro [...] (DELEUZE, 1996, p. 92).

A segunda consequência dessa filosofia é a possibilidade de desvio do eterno ao novo (DELEUZE, 1996). É importante lembrar que a produção do novo, aqui pensada não se traduz pela moda, mas sim como algo que emerge dos encontros, da experimentação e da criatividade.

Deleuze (1996, p. 92-93) afirma que:

A novidade de um dispositivo em relação aos que o precedem chamamos actualidade do dispositivo, a nossa actualidade. O novo é o actual. O actual não é o que somos, mas aquilo em que nos vamos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer, o Outro, o nosso devir-outro. É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: *a parte da história e a parte do actual.*

O dispositivo é composto por curvas e linhas “que se entrecruzam e se misturam, acabando umas por dar noutras, ou suscitar noutras, por meio de variações ou mesmo mutação de agenciamento” (DELEUZE, 1996, p. 89).

As linhas de visibilidade são responsáveis por dar forma ao objeto, por mostrá-lo de um determinado ângulo e não de outro. Essas linhas – visibilidade, enunciação, subjetivação e força - fazem ver e falar regimes, com suas variações, suas derivações, suas transformações e suas mutações (DELEUZE, 1996). Como exemplo, podemos pensar que através dessas curvas a figura do homossexual pôde ser vista, figura que nasceu no século XIX (VIDAL, 1985) para nomear pessoas que realizavam a prática homoerótica, que embora sempre tenha existido na história da humanidade, até então não havia sido classificada nem categorizada.

As linhas de enunciação, através de suas variáveis, vão criando na ordem do discurso uma “verdade” sobre o objeto/sujeito, mostram o que é possível ou não falar sobre ele. Com relação ao dispositivo da sexualidade várias instituições constroem saberes e disputam o espaço de produção discursiva sobre ele: família, igreja, medicina, direito, mídias, novelas, movimentos, escola, entre outras.

Através das linhas de visibilidade e das curvas de enunciação o dispositivo vai dando corpo, forma e nome ao objeto/coisa, vai criando as condições para o seu nascimento. Nesse sentido, Deleuze (1996, p. 84) destaca a seguinte análise de Foucault: “os dispositivos são como as máquinas de Raymond Russel, máquinas de fazer ver e de fazer falar”, como dito anteriormente.

Os dispositivos atuam ainda através das linhas de força, que de acordo com Deleuze (1996, p. 85) “[...] agem como flechas que não cessam de entrecruzar as coisas e as palavras, sem que por isso deixem de conduzir a uma batalha”. Elas sustentam as linhas anteriores operando em todos os pontos do dispositivo. Estabelecem a relação entre o saber e o poder, entre o ver e o dizer.

Sair desses lugares definidos, desses enquadramentos feitos, não é tarefa fácil, no entanto sempre há chance de se encontrar possibilidades novas e singulares. Quando Foucault fala dos dispositivos ele prevê também a linha de subjetivação que segundo Deleuze (1996, p. 87), “é um processo, uma produção de subjectividade num dispositivo: ela está para se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou o torne possível. É uma linha de fuga.”

A produção de subjectividade ao mesmo tempo em que produz uma verdade sobre si e sobre os outros, pode levar à reificação de verdades, bem como pode ser capaz de forjar diferenças e resistências. Embora as brechas não estejam prontas dentro dos dispositivos, elas podem ser criadas. O dispositivo não é um sistema fechado, possui linhas de brecha, de fissura, de fractura” (DELEUZE, 1996) que podem ser um caminho para se produzir fuga e mudar a realidade existente.

As linhas de objetivação/subjetivação talvez sejam as mais fortes de um dispositivo, uma vez que atuam diretamente em cada um de nós nos produzindo. Essa produção não se dá de forma forçada ou passiva, mas através de uma participação ativa, marcada por princípios de saber e de poder, uma vez que já nascemos num mundo discursivamente e moralmente organizado.

Foucault em suas obras fala sobre diversos dispositivos entre eles cita: dispositivos de poder, dispositivos de saber, dispositivo de verdade, dispositivo de aliança e dispositivo de sexualidade.

A sexualidade é um dispositivo político que age diretamente sobre os corpos em todos os seus aspectos (funções e processos fisiológicos, sensações, prazeres, etc.) e que vai estrategicamente criando regras, definindo o que é normal e anormal, determinando o que é característico do homem e da mulher e criando verdades sobre o sexo. Talvez, por isto, seja o dispositivo um conceito que nos auxilia nas análises desta dissertação.

Por muito tempo a noção de sexualidade esteve atrelada aos comportamentos sexuais, considerados até então como instintos naturais, biologicamente determinados que deveriam levar à união heterossexual e conseqüentemente a reprodução da espécie e do ciclo da vida social. Atualmente, muitos estudiosos, tais como Guacira Louro, Fernando Pocahy, Anderson Ferrari, Richard Parker, Jeffrey Weeks, Denize Sepulveda, entre outros, consideram que a sexualidade é uma realidade construída historicamente, vivida e pensada de formas diferentes dependendo da época histórica, da cultura local e do grupo social ao qual os indivíduos pertencem. A forma assumida hoje para nós da sexualidade, embora possa parecer que sempre foi a mesma, que é algo natural, é apenas efeito da nossa história. Se conversarmos com pessoas de outras gerações, regiões ou de outras culturas perceberemos que elas terão pensamentos e sentimentos sobre a sexualidade diferentes dos nossos. De acordo com a literatura sobre o assunto Rubin (1998, p. 12):

A História da Sexualidade de Michel Foucault (1976) tem sido o mais influente e emblemático texto do novo saber sobre o sexo. Foucault critica o entendimento tradicional da sexualidade como ânsia natural da libido para se libertar da coerção social. Ele argumenta que os desejos não são entidades biológicas pré-existentes, mas, ao invés disso, são constituídos no curso histórico de elementos sociais repressivos específicos ao apontar que novas sexualidades são constantemente produzidas.

Estudos de Michel Foucault apontam que o dispositivo de sexualidade foi inventado pelas sociedades ocidentais modernas a partir do século XVIII, momento em que se busca sugar do corpo força máxima para o trabalho e o maior tempo possível para produção exigida pelo mundo burguês. O próprio Foucault aponta alguns motivos que tornaram a sexualidade um campo cuja importância estratégica foi capital no século XIX, em curso ministrado no Collège de France no ano de 1976:

foi por uma porção de razões, mas em especial houve estas: de um lado, a sexualidade enquanto comportamento exatamente corporal, depende de um controle disciplinar, individualizante, em forma de vigilância permanente [...]; e depois, por outro lado, a sexualidade se insere e adquire efeito, por seus efeitos procriadores, em processos biológicos amplos que concernem não mais ao corpo dos indivíduos, mas a esse elemento, a essa unidade múltipla constituída pela população. A sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população. Portanto ela depende da disciplina, mas depende também da regulamentação (FOUCAULT, 1999, p. 300).

A emergência do problema da população no século XVIII trouxe consigo uma vasta produção de saber e a necessidade de uma nova forma de exercício de poder. A população “[...] vai ser considerada um conjunto de processos que é preciso administrar no que têm de natural e a partir do que se tem de natural” (FOUCAULT, 2008, p. 92), assim alguns eixos de análise podem ser considerados. Primeiramente, a população pode ser pensada como um elemento dependente de variáveis (como o clima, possibilidade de se manter, valores, moral, leis, hábitos das pessoas, etc.) e por depender desses e outros elementos, pode ser penetrável. Basta agir sobre essas variáveis para afetar diretamente à população; esses fatores que podem parecer alheios a ela, na verdade podem interferir diretamente no seu modo de vida e de existência.

Foucault (2008, p. 95) nos diz também que “o desejo é aquilo por que todos os indivíduos vão agir”, o desejo apresenta-se como outra abertura para se penetrar a população. É possível se fazer uma gestão da população através do gerenciamento do seu desejo. Com o surgimento da população, “como problema econômico e político” (FOUCAULT, 2015), surgiu a necessidade de trabalhar sobre o sexo das pessoas para se atingir os objetivos pretendidos, seja o de aumentar ou diminuir a natalidade e até controlar o tempo gasto com práticas e pensamentos sobre o sexo, “tentam fazer do comportamento sexual dos casais uma conduta econômica e política deliberada” Foucault (2015, p. 29-30). O sexo foi capturado para dele se extrair apenas o desejável, assim a sexualidade entrou para a mira de uma vigilância pública constante.

Dessa forma, observar e controlar o sexo torna-se fundamental nesse contexto. Começa a surgir a preocupação com a idade em que as pessoas se casam, com as práticas contraceptivas, com o sexo das crianças e dos adolescentes, com o corpo da mulher e com os comportamentos sexuais.

Comportamentos comuns em algumas culturas podem ter outro significado em culturas distintas. De acordo com Rubin (1998, p. 13), “a sexualidade é tão produto da atividade humana como são as dietas, os meios de transporte, os sistemas de etiqueta, formas de trabalho, tipos de entretenimento, processos de produção e modos de opressão.” Não basta analisar a sexualidade como algo individual e natural, é possível e necessário analisá-la também como um aspecto político inscrito num jogo de poder, saber e produção de subjetividade.

A sexualidade, ou as regras que direcionam as condutas sexuais, se expressam em nossas vidas cotidianas de diferentes formas: através de brincadeiras, piadas, conversas, práticas pedagógicas, materiais didáticos, propagandas da TV, formulações de políticas públicas, laudos de médicos e outros especialistas, decisões judiciais, postagens em redes sociais, pichações nas portas dos banheiros e em pequenos gestos e atitudes. Dessa forma fica evidente que a sexualidade não se inscreve apenas na esfera privada, mas também e com bastante intensidade, na esfera pública.

Para dar um exemplo do que estamos falando sobre a análise da sexualidade como um jogo de poder, de saber e de constituição de si que está na encruzilhada entre o corpo e a população e sua regulação vamos pensar sobre a polêmica envolvendo a exposição “Queermuseu”. Recentemente, no Brasil, mais especificamente na cidade de Porto Alegre, a mostra cultural “Queermuseu – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira” estava sendo exposta em setembro de 2017 no Santander Cultural. Com aproximadamente duzentas e setenta obras de arte produzidas por consagradas e consagrados artistas, como Ligia Clark, Candido Portinari e Alfredo Volpi, dentre outros, seu conteúdo desagradou uma parcela da sociedade por tratar de temáticas como diversidade, gênero e sexualidade.

Um movimento de caráter moralista, conservador lançou uma campanha de repúdio à exposição nas redes sociais e ganhou adeptos. Através de um discurso dogmático, supostamente baseado no interesse social, jogou sua luz e construiu uma verdade sobre a exposição, mostrando-a como imoral, depravada, pornográfica, obscena, contrária à moral cristã e aos bons costumes da família tradicional brasileira. Discursos como esses atuam de forma potente na construção de espaços de ódio e intolerância, como vemos emergindo em diversos locais, às vezes bem perto de nós, e ganhando proporções absurdas em nosso país.

Após o fechamento da “Queermuseu” em Porto Alegre, a exposição foi recusada pelo prefeito da cidade do Rio de Janeiro, com a alegação de que a população não quer ver conteúdos de zoofilia e pedofilia. Vemos as linhas de força percorrendo o dispositivo em todas as direções, tentando justificar essa clara imposição da censura, se apoiando na alegação assustadora de que é necessário cuidar dos valores e da moral eliminando a “Queermuseu”.

Além de a exposição ter sido fechada, pessoas responsáveis por ela foram convocadas e ouvidas pela Comissão Parlamentar de Inquérito do Senado (CPI) dos Maus-Tratos¹ para apurar

1 A CPI dos Maus-Tratos foi criada no ano de 2017 para investigar as irregularidades e os crimes relacionados aos maus-tratos em crianças e adolescentes no Brasil.

denúncias de pedofilia. Esses perigosos acontecimentos nos fazem pensar que o jogo dos dispositivos não é de adivinhação, nem de predizer o futuro, mas nos apontam caminhos de atenção aos desenhos que vão se formando na nossa frente, e se olharmos para a história poderemos ter um pouco mais de cuidado com nossa situação presente.

Acontecimentos antigos vêm ganhando ares de atualidade em nossa história. Na Alemanha durante o regime nazista, negros, judeus, deficientes, homossexuais e também artistas modernistas foram perseguidos e sofreram com a implementação de uma política eugenista; os últimos por fazerem um tipo de arte considerada inadequada e degenerada. Em 1937 uma exposição foi organizada pelos nazistas para ridicularizar a arte moderna, com quadros mal colocados nas paredes, gravuras, desenhos e esculturas expostos de forma bagunçada e também com frases depreciativas que buscavam mostrar que aquele tipo de arte era indesejável, imprópria, não sadia e moralmente prejudicial. A mostra foi intitulada “Entartete Kunst” ou “Arte Degenerada”. Era uma aparente divisão entre arte ideal e arte imoral.

Nada há nada de original nesse movimento que está acontecendo no Brasil, o que talvez tenha mudado em relação ao que ocorreu na Alemanha, sejam os regimes de visibilidade e de enunciação, já que o dispositivo precisa da novidade para operar. Esses regimes, no caso da exposição brasileira, não defendem somente uma arte verdadeira e uma moral, mas lutam em nome de uma suposta normalidade, normalidade essa que precisa salvar as pessoas da afronta de uma exposição. Aqui o que sendo condenada não é a arte, porque nem estão considerando as obras da exposição como uma expressão artística. Os artistas renomados que constituem a “Queermuseu”, nem são mencionados. A subjetivação atual não é a mesma do regime nazista, então as linhas de visibilidade e enunciação precisam dar conta dessa atualidade.

O que estamos fazendo com nós mesmos? O que estamos ajudando a fazer de nós? O que somos? O que estamos nos tornando?

Analisando esse acontecimento podemos mais claramente perceber a sexualidade nesse jogo operacional do dispositivo. Nessa encruzilhada apontada por Foucault, o corpo vai sendo trabalhado nos seus detalhes e a população vai sendo regulada para viver, mas viver como se quer que ela viva. Sem atuar de forma repressiva, o poder age produzindo saberes que operam através da normalização e assim associam-se corpo e população, disciplina e regulação. A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação (FOUCAULT, 1999).

A norma cria regras, definições e hierarquias. Também classifica, enquadra e produz verdades difíceis de serem questionadas. Essas verdades são tão fortes que podem motivar diversas pessoas a se manifestarem contra uma exposição artística. Verdades como: arte que representa corpos nus é pornografia ou, falar de gênero é criar uma ideologia que incentiva mulher a querer ser homem e homem a querer ser mulher, mostram as linhas do dispositivo articulando poder, saber e subjetivação.

Talvez a função estratégica do dispositivo nesses casos, seja simplesmente problematizar: a visibilidade que as pessoas LGBT e mulheres vêm ganhando ao longo dos anos. Se antes essas pessoas ficavam invisíveis, de uns anos para cá, vem ganhando um espaço maior tanto nas mídias, quanto nas leis, nos espaços públicos e nos discursos. A verdade é que se avançou pouco, porém mais do que a norma conservadora gostaria, então um processo contrário começou a ser feito para mostrar onde é o lugar de cada um. Nesse sentido, uma exposição falando de diversidade, questões de gênero e sexualidade vira uma ameaça que precisa ser eliminada.

A partir dessas situações percebemos como o dispositivo se constitui nessa ferramenta analítica para pensar sobre si mesmo e sobre o mundo, e poder, talvez acompanhar suas linhas de transformação. O saber produzido pelos discursos, que como já dito anteriormente, estão organizados antes mesmo de nascermos, tem um padrão que se apresenta como único possível, todo o mais é errado, fora da normalidade “Os corpos são significados pela cultura e são continuamente por ela alterados” (LOURO, 2016, p. 14). Fugir da referência torna-se difícil para muitas pessoas, visto que desde bem cedo, tem seus corpos treinados, disciplinados, para apresentarem determinados comportamentos, caso sejam homens ou mulheres.

Mas é também Foucault quem nos diz que o poder é uma ação sobre a ação. Contudo, a sociedade civil se organizou para que a exposição seja montada no Parque Lage, da cidade do Rio de Janeiro. A Escola de Artes do Parque Lage promoveu uma campanha com o objetivo de angariar fundos para reabrir a exposição, agora, na cidade do Rio de Janeiro. Uma história em curso, que estamos acompanhando. Muitas pessoas contribuíram e o valor superou o esperado pela campanha. Artistas e pessoas comuns se mobilizaram para coibir a censura, que acaba afetando a todas/os. Como os valores ultrapassaram o necessário para a montagem da exposição, o restante será empregado para realização de debates e também no próprio programa educativo da instituição. Os efeitos do cancelamento da exposição nos fazem pensar nas linhas do dispositivo produzindo seus efeitos inesperados, mostrando que há universais na história e confirmando o que diz Deleuze (1996) sobre a existência não só de linhas duras, linhas de estratificação ou de sedimentação, mas também de linhas de actualização ou de criatividade. É importante dizer que fazemos uma análise do presente, pois estas questões atravessam nosso objeto de estudos. Com que exposição eu vou? A população quer ver operar a rede, e quer ver a exposição. **“Essa campanha é sobre liberdade de escolha, expressão e opinião, direitos tão duramente conquistados e que nos foram cerceados. É sobre democracia.”**²

Essa mudança de comportamento, essa desobediência à norma estabelecida, nos mostra um pensamento crítico diante de si e diante do mundo. Mostra as linhas do dispositivo atuando e brechas sendo encontradas, brechas essas que possibilitam uma mudança de posição, um tornar-se outro, uma derivação. O dispositivo – “Queermuseu” acabou tornando-se uma maquinaria para pensarmos sobre nós mesmos e pensarmos sobre esse mundo normalizado, que enquadra, engessa, classifica e condena.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Veja, 1996, p. 83-96.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **História da sexualidade**. Vol. 1: A vontade de saber. 3. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Microfísica do poder**. 6. ed. Rio de Janeiro/são Paulo: Paz e Terra, 2017.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade / Guacira Lopes Louro; Tradução de Artigos Thomaz Tadeu da Silva – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica. 2016.

RUBIN, Gayle. Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: NARDI, P.M.; SCHNEIDER, B.E. (Ed.). **Social perspectives in lesbian and gay studies**: a reader. New York: Routledge, 1998.

VIDAL, M. **Homossexualidade**: ciência e consciência. São Paulo. Edições Loyola, 1985.

² Frase retirada do texto sobre campanha de abertura da Queermuseu, no seguinte endereço eletrônico: <https://benfeitoria.com/queermuseu>.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO

Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro

INTRODUÇÃO

As ideias propostas neste artigo fazem parte de um percurso de pesquisa do Programa de Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais em curso na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP – UERJ, na qual temos como temática a reforma do Ensino Médio com foco nos itinerários formativos.

Em nosso estudo, compreendemos que o tema de nossa pesquisa está em disputa. Assim, para que entendamos a querela que envolve a questão nodal de nossa reflexão, necessitamos examinar tanto os marcos legais, quanto os documentos produzidos por universidades, associações, sindicatos, organizações e movimentos sociais que abordam a reforma, além de observarmos quais espaços têm servido de arauto para a exposição, críticas e discussões sobre o tema.

A nossa investigação inicia-se a partir do exame dos cinco itinerários formativos previstos na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2016, os quais possibilitam ao aluno do Ensino Médio, a partir do 2º ano, escolher o seu percurso de formação. Entretanto, entendemos que para que haja a opção de seleção dos itinerários pelos estudantes, as escolas devem ofertá-los em sua totalidade. Porém, quando analisamos o perfil das escolas públicas brasileiras, identificamos fragilidades para o cumprimento da legislação, pois muitas delas não conseguirão oferecer os cinco itinerários devido a sua infraestrutura e carência de recursos humanos. De acordo com a auditoria realizada pelo TCU em 2014:

Quanto ao espaço escolar, as salas de aula apresentam inadequações de graus diversos, referentes à conservação, mobiliário, conforto térmico, acústica, ventilação e tamanho em relação à quantidade de alunos (TCU, 2014, p. 18).

A auditoria do TCU identificou déficit de pelo menos 32 mil professores no conjunto das disciplinas obrigatórias do ensino médio nas redes públicas estaduais. Física é a disciplina com maior carência, representando 30% do total e alcançando todos os Estados. Em seguida aparecem as disciplinas de química (15% do déficit e carência em 25 Estados) e sociologia (14% do déficit e insuficiência de professores em 20 Estados) (TCU, 2014, p. 23).

Desta forma, avançamos na tentativa de destacar as contradições que há na propositura dos itinerários formativos e na real possibilidade de os alunos selecionarem as áreas de preferência durante a sua formação no ensino médio. Para tal, recorreremos às vozes dos pensadores do campo teórico crítico.

Cabe ainda ressaltar, que nesse registro faremos apenas considerações preliminares de nossa investigação no Programa de Pós Graduação em Educação na UERJ. Logo, apresentaremos nossas primeiras aproximações em relação ao objeto.

APROXIMAÇÕES DO OBJETO

A vida acadêmica nos convida cotidianamente a encontros com temas e assuntos instigantes. Certamente, esse é um dos motivos, pelos quais, avançamos na pesquisa, ensino e extensão. O surgimento de uma hipótese de investigação é, sem dúvidas, um movimento que nos atravessa, nos provoca e nos leva a refletir sobre questões, ainda que iniciais. Nesse movimento, saber o por-

quê pesquisamos, qual a relevância da nossa pesquisa e quais as contribuições que o seu resultado pode incorporar ao campo do saber são fundamentais na propositura de análise de um objeto.

Em um universo de ideias é necessário encontrar a ideia chave, ou seja, o ponto de relevância da proposta. O elaborador tem um foco e a partir dele, suscita questões que possam ou não, ser respondidas no curso da análise do seu objeto. A partir daí, criam-se estratégias de proximidade da temática. Nessa gama de possibilidades, nos deparamos com elementos intrínsecos às pesquisas de modo geral. “Hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso ainda não saber é que nos convida a investigar e, investigando, poderemos aprender algo que antes não sabíamos” (GARCIA, 2011, p. 20).

A temática do nosso trabalho é a reforma do Ensino Médio, com foco nos itinerários formativos. Em nossa investigação, já nos deparamos com proposições que revelam os impactos negativos que a reforma traz para esse segmento da educação básica, pois no mesmo contexto em que vimos a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/55 e sua aprovação, na qual gastos públicos com educação e saúde, serão reduzidos pelo período de 20 anos, vimos também a autoria da Medida Provisória (MP) 746 em setembro de 2016, pela Presidência da República e sancionada como a Lei nº 13.415/ 2017 em fevereiro de 2017, que altera a Lei nº 9.394/ 96. Assim sendo, cremos que discutir a reforma do Ensino Médio é um imperativo.

Nisto, pensamos que propor reflexões sobre as particularidades das mudanças no Ensino Médio contempla inúmeros desafios. Questões como qualidade; acesso e permanência; finalidades e conclusão são as que mais ganham espaço nas pautas dessa temática. Desta maneira, buscaremos discuti-las, levando em conta a conjuntura atual.

Quando nos propomos a problematizar sobre esse tema, entendemos que a “discussão sobre Ensino Médio pode ser traduzida pela disputa por um projeto societário” (FERREIRA; SILVA, 2017, p. 2). Nessa disputa, de um lado temos a sociedade educacional que visa uma formação ampla e integrada, na qual os jovens possam ter a possibilidade de ter emancipação política e social. Do outro lado, temos os liberais conservadores, com projetos educacionais que compreendem a Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodore W. Schultz na década de 60. Como crítica às concepções de Schultz, compreendemos que quanto mais qualificada for a mão de obra por meio da educação, mais ampliados serão a produtividade econômica e a extração da mais-valia.

É fundamental que apontemos que somos contrários à reforma nos moldes propostos, tanto na questão da organização pedagógica quanto na curricular. E, que fomos a favor dos movimentos sociais contrários à aprovação da Emenda Constitucional nº 95/16 e a Lei nº 13.415/17, que levou mais de 1.400 instituições de educação no Brasil a se manifestarem contra a subtração de nossos direitos sociais. Além disso, concordamos com o posicionamento do Movimento Nacional do Ensino Médio, que em seu pronunciamento em 2016 salientou:

Do ponto de vista da organização curricular, a MP nº 746/2016 retoma um modelo já experimentado nos tempos da ditadura militar, trazendo de volta a divisão por opções formativas. A formação básica comum que atualmente é garantida nos três anos do Ensino Médio passaria a ser dada em apenas a metade desse tempo e, após isso, o (a) estudante seria dirigido(a) a um ou outro itinerário formativo (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou formação técnico-profissional), a critério do sistema do ensino. Essa medida, além de significar uma perda de direito e um enorme prejuízo com relação à formação da juventude, fere a autonomia das escolas na decisão sobre seu projeto político pedagógico, o que hoje está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e que será alterado pela Medida Provisória (Movimento Nacional do Ensino Médio apud FERREIRA; SILVA, 2017, p. 3).

Em nossa pesquisa, encontramos pistas de como a reforma do Ensino Médio, nos moldes em que foi aprovada, poderá trazer prejuízos na formação dos alunos desse segmento, principalmente aos da escola pública e aos trabalhadores. Se entendemos que temos cinco itinerários formativos,

mas que as escolas não são obrigadas a ofertarem todos eles, já identificamos um problema. A nossa intenção é debater sobre o assunto, com a necessidade de apontar as suas deficiências, e seu projeto político e ideológico.

O Ministério da Educação (MEC) insiste em conscientizar a população de que a mudança no Ensino Médio garante um caráter democrático, pois os alunos podem escolher os itinerários formativos. Todavia, questões como a não obrigatoriedade das disciplinas: artes, educação física, sociologia e filosofia, poderá dificultar o acesso dos alunos de escolas públicas às universidades públicas, porque acreditamos que a escola privada continuará ofertando todas as disciplinas. Daí, a compreensão de que teremos mais um nicho de mercado em tempos em que há um fetichismo em relação à educação básica.

O modelo de Ensino Médio que está proposto se relaciona com a lógica mercantil, na qual a educação é uma mercadoria. O nosso trabalho tem o objetivo de suscitar questões como: Com o aumento da carga horária do Ensino Médio, quais dificuldades a classe trabalhadora continuará enfrentando na sua formação básica? A quem interessa essa reforma? Nesse formato, a quem a reforma do Ensino Médio irá contemplar?

São muitos os questionamentos que envolvem o “novo” Ensino Médio, dentre os quais, ainda estão: o financiamento; a oferta à distância e a precarização da atividade docente, visto que a reforma incorpora o notório saber. Todos, de certa medida, poderão ser contemplados no avanço de nossas reflexões, já que quando nos propomos compreendê-los, no contexto da reforma, entendemos que existe um projeto societário nessa ação, que contribui para o desmonte e sucateamento desse segmento.

Outrossim, refletir sobre o sistema educacional brasileiro, no caso deste trabalho, a construção antidemocrática da educação, é analisar a questão social do Brasil. Identificar a sua gênese e compreender que ela está intrínseca no debate desse trabalho. O que vemos na implementação da Lei nº 13.415/ 2017 é um processo de retrocesso histórico, no qual estamos inseridos em tempos de contrarreforma neoliberal.

O DISSENSO ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE

Temos observado os esforços e recursos que o MEC tem investido para persuadir o cidadão de que no “novo” Ensino Médio os estudantes encontrarão a possibilidade de decidir por percursos formativos que estejam atrelados as suas carreiras. Assim, os estudantes terão somente duas matérias obrigatórias (Língua Portuguesa e Matemática) e poderão optar por disciplinas no processo de sua formação. Entretanto, entendemos que essa é uma tentativa de reduzir o currículo ao mínimo. Retornando a modelos de educação propostos na ditadura varguista, no ensino tecnicista. A Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC)/ RJ tem fechado escolas e diminuído turnos em outras. Deste modo, como poderemos compreender que essa reforma é benéfica para a conclusão do ensino básico? Destacamos aqui, a Emenda Constitucional 95/16, na qual está previsto um congelamento com educação e saúde em 20 anos. Destacamos que a reforma do ensino médio exige outras reformas, que certamente não serão executadas nesse contexto.

Dito isto, iniciamos o percurso de nossa pesquisa compreendendo que a proposta feita pelo MEC com o discurso do direito à decisão unilateral do educando, com a frase de efeito: “Eu posso escolher!”, repetida inúmeras vezes em uma propaganda televisiva (www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs), que apresenta o “novo” Ensino Médio, é repleta de dispositivos comunicativos. O jogo de palavras entre o explícito e o implícito nos fornece pistas das fragilidades dessa nova proposta e dos impactos que ela pode gerar na vida dos estudantes.

Desta forma, tanto estudantes quanto entidades que discutem a temática da educação têm se manifestado de forma contrária às mudanças no ensino médio. No dia 20 de março de 2018, os organismos listados a seguir produziram um documento de repúdio à reforma. Elencamos nessa ação: Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM); Associação Nacional de Pós-

-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Ação Educativa; Rede Escola Pública e Universidade (REPU). Examinemos:

As entidades nacionais [...] vêm a público se manifestar contra a precarização da formação das juventudes brasileiras, a privatização e o empresariamento da oferta pública de Ensino Médio e a desresponsabilização do Estado para com sua obrigatoriedade constitucional. São estes os efeitos nefastos da ação do governo de Michel Temer sobre a educação básica brasileira, que aprofundam as desigualdades educacionais e sociais, ameaçam a democratização do ensino público e distanciam a juventude do direito inalienável à educação com qualidade social. O Jornal Folha de S. Paulo de hoje, 20 de março de 2018, veicula matéria na qual dá publicidade a algo já esperado, desde a aprovação da Lei 13.415/17 que teve origem na MP 746/16. A Lei da reforma do Ensino Médio passou a permitir que fossem utilizados recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para realização de parcerias com o setor privado, inclusive para que empresas de educação a distância ofertassem cursos nessa modalidade e que seriam usados para a integralização dos currículos dos/das estudantes nesse nível de ensino. O empenho em agradar o empresariado nacional, interlocutor preferencial do MEC, no entanto, eleva essa possibilidade ao extremo ao regulamentar que até 40% do Ensino Médio possa ser feito a distância (ANPEd, 2018, p. 1).

O nosso tempo demonstra que os discursos que têm ganhado notoriedade nos fazem crer que precisamos nos organizar e resistir. Ir contra a ideia de escolarização que vem sendo proposta é se compreender como sujeito histórico e político que precisa enfrentar um projeto que se agiganta e que precisamos com organização e luta combatê-lo. Por isso, acreditamos que examinar o novo modelo de Ensino Médio e confrontá-lo é colaborar para que se esclareça a problemática que se dará em longo prazo na implementação da Lei nº 13.415/ 2017 e fazer uma crítica contra uma política educacional que tem fechado escolas, não convocado professores aprovados em concursos, reduzido o repasse de verbas às escolas públicas e colaborado para a expansão do monopólio da educação privada no Brasil.

EM DISCUSSÃO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Conforme já sinalizamos, a reforma do Ensino Médio brasileiro tem sido um tema bastante questionado nos espaços que debatem a educação básica. De um lado, alunos e professores que compreendem a necessidade de uma nova organização no Ensino Médio, mas não como estabelecido na nova legislação, de outro o MEC que tenta aprovar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que integra a Lei nº 13.415/17, sem convocar os atores com maior interesse nessa discussão: discentes e docentes, para um debate mais amplo e coerente com a atual conjuntura, que deve ser analisada de forma ampla, detalhada e dialética. Vejamos:

A análise da conjuntura é não somente parte da arte –política como é em si mesma um ato político. Faz análise política quem faz política, mesmo sem saber. Mas a análise da conjuntura é uma tarefa complexa, difícil e que exige não

somente um conhecimento detalhado de todos os elementos julgados importantes e disponíveis de uma situação determinada, como exige também um tipo de capacidade de perceber, compreender, descobrir sentidos, relações, tendências a partir dos dados e das informações (SOUZA, 2014, p. 8).

O marco normativo instituído pela nova legislação nos parece bastante complexo, haja vista que o novo “novo” Ensino Médio apresenta como proposta um processo formativo, no qual o aluno pode escolher cinco percursos, mas as escolas estão desobrigadas a oferecer todos os itinerários de formação; introduz o notório saber como prática docente, elemento que pode contribuir para a precarização do trabalho dos professores e diminuir o interesse por áreas de formação das ciências humanas; e a escola em tempo integral.

O primeiro ponto nos parece um dos mais nevrálgicos, pois muitos municípios brasileiros só possuem uma escola de ensino médio e não tem salas ociosas, nas quais podem ofertar todos os itinerários. Além de ter carência de professores devido às aposentadorias, afastamentos por doenças e auxílio maternidade. Por conseguinte, a nossa querela está no dilema entre oferta e escolha dos estudantes pela definição dos componentes de sua formação. No que tange aos itinerários formativos a Lei nº 13.415/17 expõe:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017)

A flexibilização do currículo por meio da BNCC tem sido o objeto de discussão das audiências públicas propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de maio a agosto de 2018, com agenda nas cinco regiões do território nacional. A saber: Sul – Florianópolis (maio); Sudeste - São Paulo (junho); Nordeste – Fortaleza (julho); Norte – Belém (agosto) e Centro-Oeste – Brasília (agosto).

Como parte do processo de pesquisa, em esforço teórico-metodológico, estivemos presente na audiência pública realizada em São Paulo e temos acompanhado as audiências ocorridas em outros Estados através de acesso aos vídeos oficiais de transmissão. A audiência pública, da qual participamos e os seus desdobramentos colaboraram com as ideias forças que vínhamos destacando no grupo de pesquisa do mestrado, nas quais apontamos a ausência de um debate com os verdadeiros atores envolvidos na educação.

O Memorial da América Latina, na cidade de São Paulo, recebeu no dia 08 de junho de 2018, um público disposto a discutir a BNCC. Todavia, no início da audiência pública o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) ocuparam a mesa, como repertório de ação da luta contra a aprovação da BNCC e a reforma do Ensino Médio. Proferindo palavras de ordem, acusaram o CNE de organizar uma farsa, pois muitos dos inscritos para votar na audiência eram representantes de instituições privadas. Logo, defenderiam interesses relativos à expansão do capital na educação brasileira, o que corresponde ao desmonte da escola pública e a desvalorização da atividade docente.

Consideramos muito grave a possibilidade de mudança de orientação curricular do Ensino Médio, a partir de parâmetros mercadológicos e neoliberais, que predominam nas iniciativas privadas, comprometendo uma formação sólida, crítica e contextualizada socialmente para todos os estudantes. A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com o fim de regulamentar a reforma, está ocorrendo de forma restrita no Conselho Nacional de Educa-

ção, sem participação das pessoas diretamente interessadas, o que agrava o problema apontado. É urgente que o CNE abra o diálogo com a sociedade, as instituições formadoras, as entidades representativas de pesquisadores, professores e estudantes, como já o fez em outros momentos de sua história, e não apenas com o empresariado (ANPED, 2018, p.1)

A ocupação dos professores e alunos nesse espaço resultou no cancelamento da audiência proposta pelo CNE. Destarte, para nós, a audiência aconteceu, posto que os sujeitos envolvidos diretamente com a escola conseguiram expressar sua indignação com a reforma do Ensino Médio, ao congelamento de gastos públicos com educação, ao governo do presidente Temer, e à aprovação da BNCC.

Nesse evento presenciamos professores e alunos em um confronto contra as investidas do CNE na discussão da BNCC. A manifestação dos discentes e docentes reforçou algumas perspectivas de investigação que temos no desenvolvimento de nossa pesquisa. Saímos de lá carregando a responsabilidade de fazer ecoar aquelas vozes e as mensagens que se dispunham a proferir. A urgência na aprovação da BNCC nos fornece algumas pistas. Primeiro, precisamos pensar que ela é dos componentes curriculares de uma lei já aprovada. Em segundo lugar, no seu caráter ideológico, que atende à lógica do neoliberalismo.

Assim, concluímos provisoriamente, que as análises elencadas em nossa investigação colaboram com a discussão emergencial que se faz da Lei nº 13.415/17 e do que ela representa no processo de escolarização dos educandos de escolas públicas, no sucateamento da escola pública e na precarização da atividade docente. Para nós, a implementação desta lei contribuirá também para a diminuição de acesso dos alunos pobres à universidade e aumentará o fosso que existe entre as classes sociais no Brasil. Se até para os governos petistas (2003-2016) a evasão do ensino médio era um desafio, acreditamos que essa reforma pode potencializar ainda mais a não conclusão desse ciclo.

REFERÊNCIAS

ANPED. **O desmonte da escola pública e os efeitos da reforma do ensino médio:** exclusão, precarização, privatização, desresponsabilização do Estado. Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, D.F. 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro. **Centralidade do ensino médio no contexto da nova “Ordem e Progresso”**. Educ. Soc. Campinas, S.P., v. 38 n. 139, abr./jun. 2017.

GARCIA, Regina Leite. **Para quem pesquisamos para quem escrevemos:** o impasse dos intelectuais. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SOUZA, H. De. **Como se faz análise de conjuntura?** Petrópolis: Vozes, 2002.

TCU - Tribunal de Contas da União. Instituto Rui Barbosa. **Auditoria coordenada educação:** ensino médio. Brasília, D. F. 2014.

REVIVENDO E REFLETINDO COM AS “CRÔNICAS DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA: LIÇÕES QUE O COTIDIANO REVELA”

Hélida Gmeiner Matta

Hoje eu vou fazer barulho pela madrugada
rasgar a noite escura como um lampião
eu vou fazer seresta na sua calçada
eu vou fazer misérias no seu coração
Hoje eu quero que os poetas dançam pela rua
pra escrever a música sem pretensão
eu quero que as buzinas toquem flauta doce
e que triunfe a força da imaginação.
(Sem Mandamentos - Oswaldo Montenegro)

Como Oswaldo Montenegro, desejei fazer “misérias no seu coração”, entendendo que a expressão fala de mover emoções. Fazer “barulho”, “seresta”, mas acima de tudo desejo que “triunfe a força da imaginação”. Como ele, acreditei na perspectiva, algumas vezes desprezada da vida, que a arte é capaz de revelar e é a partir dela que construo as minhas reflexões acerca de mim mesma e do mundo a minha volta e busquei contribuir para que o cotidiano da escola seja como se “as buzinas tocassem flauta doce”. Onde viver, aprender, ensinar fosse “música sem pretensão”.

Meu compromisso era, na pesquisa que ora proponho revisitar, com uma produção que ampliasse o diálogo ciência/arte, através da literatura, e assim pudesse ganhar mais espaço na construção do saber científico. Com ela acreditei ainda poder trazer algumas lições que são reveladas no cotidiano, um cotidiano por vezes acolhedor, outras hostil. Ou seja, potencialmente contraditório.

Cabe, acredito, traçar uma consideração acerca do título. Apesar de trazer no título o termo professora pesquisadora, não era objetivo da pesquisa problematizar o conceito que diversos autores e autoras, entre eles Regina Leite Garcia (2002), trabalham. Acredito-me professora pesquisadora por motivos diferentes e pessoais que, até certo ponto, se baseiam no conceito, mas principalmente, representam um entendimento. São, na verdade, os desafios do cotidiano que empurram professores e professoras, como eu, a se lançarem nos caminhos investigativos e, assim encontrar respostas para as múltiplas questões que emergem do cotidiano escolar.

No exercício da prática cotidiana, a professora depara-se com problemas para os quais não tem resposta imediata, sendo forçada a buscar soluções, procurar alternativas, construir caminhos. E, nesse movimento de investigação, produz novos conhecimentos (ARAÚJO; PEREZ, 2006, p. 462).

Tenho uma trajetória que se desenvolve na Escola básica e que suscitou as questões dessa pesquisa. E tomo como referência, as questões que emergem do meu cotidiano, como bem pude entender com Nóvoa (2001) quando afirma que a realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, é um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, com objeto de análise.

Uma das primeiras considerações que teci trata da opção pelas crônicas para propor uma outra possibilidade de construção de saber. Optei pela escrita literária como uma forma de reafirmar minha confiança na articulação da ciência com a arte, além de ampliar a compreensão sobre o universo das experiências que compõem a pesquisa. Como escritora e membro do *Movimento por*

um Brasil Literário não poderia furtar-me o dever de promover tal articulação, inserida e confiando no contexto acadêmico, pesquisando e atuando no campo da Educação, ao mesmo tempo em que, confiante no potencial da literatura.

Outra opção feita no momento da pesquisa definiu a escolha por um lugar específico: a Escola Básica. Portanto, antes de tudo, falo dela, com ela, especial e essencialmente para ela.

Assumi um compromisso com as escolas nas quais trabalho, que é o de tentar atuar para que a educação pública seja o que esperamos dela: a utopia que alimenta as ações na escola, um lugar onde o saber seja democraticamente partilhado, que seja um instrumento de superação de uma lógica que exclui, uma ferramenta contra a desigualdade, e que a escola seja, antes de tudo, um ambiente que acolhe e transforma sujeitos e sociedades.

Considero importante ainda, discutir a natureza teórico-epistemológica que sustenta minha escrita. Não houve nenhuma ilusão de inauguralidade, simplesmente porque segui um caminho, já percorrido por outros e outras e que parece ter surgido na crise do pensamento positivista, repleto de seus mitos e cegueiras.

Há um número bastante significativo de pensadores em diferentes áreas do conhecimento que buscam superar as ilusões do paradigma científico hegemônico. Entre eles, destaco nomes como Edgar Morin, Paulo Freire, Michael de Certeau e Walter Benjamin, autores que foram recorrentes nessa pesquisa. Portanto, a sustento no pensamento complexo, na força do cotidiano, na educação transformadora e na narrativa como construção epistemológica.

O que eu quero, ao revistar a pesquisa mais uma vez é poder ver a arte misturada à ciência e que essa mistura possa ser como “lâmpião que rasga a noite escura”, e quero vê-la transbordar conhecimentos.

Trouxe comigo algumas questões que inquietam, mas provocam. Entre essas questões, Araújo, Morais e Prado (2010, p. 10) apontaram: “Pode existir uma escrita que capture esses acontecimentos imponderáveis e manifeste a potencialidade dos saberes cotidianos e que possa (re)orientar as práticas educativas nas escolas?”.

Então, trouxe uma (in)certa questão com a qual trabalhei: “As narrativas revelam lições, as quais podemos apreender, que transparecem a complexidade e a positividade no/do cotidiano”.

Escrevi crônicas com base em narrativas ouvidas e nas experiências vividas no cotidiano das escolas ou em outros contextos da Educação. Com elas busquei evidenciar e, ao mesmo tempo, perpetuar possíveis lições que o cotidiano me revelou e que, sem um registro, poderiam se perder no esquecimento (BENJAMIN, 1987). Quis ainda, através de um recorte que privilegia lições das/ nas ações e relações no cotidiano, fazer outras leituras possíveis de situações que contribuam para desnudar suas possibilidades emancipatórias e, assim, acredito dar visibilidade à escola como lugar potencialmente permeado também pelo sucesso.

Acredito que cotidiano escolar, em sua dinâmica oscilante (PAIS, 2003), permeado pela complexidade (MORIN, 1990), repleta de astúcias (CERTEAU, 2008), é um espaço privilegiado na formação.

E quis contribuir com as pesquisas sobre o cotidiano escolar e sua complexidade, acreditando que, se o cotidiano escolar parece marcado por experiências de fracasso, como indicam algumas pesquisas, é também permeado por sucesso, por compromisso social, por ações educativas transformadoras, como indicam outras investigações. Apoio minhas escolhas na reflexão contundente de Pais (2003, p. 33) acerca do cotidiano como mister investigativo:

como, etimologicamente, método significa caminho e como caminho se faz ao andar, o método que deve nos [me] orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando “nada se passa”.

APOSTAS DE UMA PESQUISA NARRATIVA QUE SE FAZ NO/SOBRE O COTIDIANO

Essa escrita se construiu a partir de algumas apostas. O interessante da ideia de aposta, como prefiro tratar meus pressupostos teóricos e minhas escolhas, é que uma aposta não é feita de certezas, mas ao mesmo tempo revela uma confiança anterior. Trata-se de acreditar na possibilidade de se estar certo, mas sem poder afirmá-la, sempre sem garantias de acertos absolutos. E é aí que entra a pesquisa.

Eu realizei a minha pesquisa assim, inserida que sou no cotidiano das escolas e de professoras e professores com quem partilho meu dia a dia. Ao mesmo tempo em que encontrei na pesquisa com/no cotidiano, tendo como referência autores do cotidiano, entre eles Michel de Certeau (2008) que é o teórico de referência para muitos pesquisadores do campo do cotidiano. Há, no entanto, outros nomes importantes, dentre os quais, destaco Carlos Eduardo Ferraço (2006), Nilda Alves (2003), Regina Leite Garcia (2002), entre tantos outros, que atuam na esfera nacional, sendo, no entanto, reconhecidos também internacionalmente.

Poderia ter buscado inserção em um cotidiano diferente do meu, o que entendo como ilusória pretensão de distanciamento. Ao contrário, não pretendi me inserir, estava e estou mais que inserida, estou imbricada nesse cotidiano, campo atual e da memória de onde busco encontrar meus parceiros e parceiras da pesquisa. Então, repito, escolhi trabalhar com/no meu próprio cotidiano, ouvindo, vivendo e narrando, através das crônicas, as histórias circunstanciais que dele brotam. Ensinam com sorrisos, lágrimas e emoção. Sempre.

Buscava lições ao ouvir ou a lembrar as histórias que são contadas e vividas, a cada dia, nas muitas escolas pelas quais venho trilhando minha trajetória, que revelam seus saberes, fazeres, poderes e querereres escolares. Por isso, entendo a busca por lições como uma aposta. Eu aposto que as histórias do cotidiano escolar são um rico campo para conhecer essa(s) escola(s) e seus sujeitos.

A ideia de lições me atrai muito. É uma expressão cheia de significado para nós, na escola. Significa que delas e com elas podemos aprender, nesse sentido mais linear de aprender. Essa é, portanto, outra aposta: a de que, através das histórias que contamos na escola, posso “encontrar” as várias lições desse cotidiano. Alguns autores, como Morin (2009), Benjamin (1987) e Certeau (2008), trabalham com lições e foram fundamentais para que eu pudesse perceber uma conceituação possível para uma ideia em que apostava.

Quando aponto meus pressupostos, que entendo como apostas, o faço, necessariamente, a partir de outros pesquisadores e pesquisadoras, os quais vou “chamando ao diálogo” ao longo desse texto e que, antes de mim, trouxeram esses mesmos pressupostos, ou aproveitando a metáfora, apostaram no mesmo que eu. Acreditamos ser possível ganhar essas apostas, porque procuramos conhecê-las em suas características, potencialidades. Estudamos as probabilidades que se fazem a partir de em que apostamos.

CRÔNICAS: UMA FORMA NARRATIVA DE EXPRESSAR A PESQUISA

Um número crescente de pesquisadores vem optando por escrever suas pesquisas através de narrativas que, apesar de consagradas na literatura, nas revistas, jornais, ainda encontram resistência no meio acadêmico. As razões que esses pesquisadores apresentam e seus argumentos, acredito, são tão sedutores como coerentes. Geraldi e Oliveira (2010, p. 23) afirmam que “o trabalho com essas formas narrativas [...] contribui para a preservação da amplitude e complexidade do meio social e de sua história”. Desta forma, a escrita que se constrói através de narrativas é capaz de captar e expressar as astúcias cotidianas, as “piratarías” (CERTEAU, 2008, p. 94) próprias da pessoa comum, que produz conhecimentos que são, de certa forma, incapturáveis ao texto acadêmico tradicional.

Nesse movimento incluo minha escrita, narrativas em que optei por uma construção na linguagem da crônica. De uma crônica que não está fechada em um estilo restrito. Ela não é jornalística e não é apenas literária, já que formaliza uma pesquisa acadêmica. Que crônica é esta, então? Proponho elaborar textos que possam articular palavras *dos* “ramos práticos” e dos “ramos poéticos” (MORIN, 2002, p. 205), crônicas que possam ser também acadêmicas. Que sendo acadêmicas não percam todas as suas características literárias. Na verdade, acredito que não exista essa diferenciação entre as palavras, que mesmo práticas sejam também poéticas ou o contrário e imagino que o próprio Morin já se tenha dado conta disso, no entanto, não há como ignorar a tensão vigente quanto à escolha da forma escrita de um texto acadêmico.

Porque acredito que a linguagem literária mobiliza muito mais o pensamento humano, acredito que através da literatura seja possível consolidar os saberes que ela revela de uma forma que o texto acadêmico tradicional dificilmente seria capaz de fazer. Geraldi e Oliveira assim definem a forma de expressão do pensamento racional moderno: “A forma de expressão do conhecimento descarnado de sujeitos, de espaço e de tempo é a fabricação de uma universalidade, de uma objetividade inexistente e de uma predição do futuro submetido à mecânica irrevogável das regras do passado” (GERALDI; OLIVEIRA, 2010, p. 16).

A literaturização da ciência (ALVES, 2008) contribui para que a pesquisa possa “utilizar de modo não autorizado as regras do jogo acadêmico, produzindo um ‘lance’ não previsto que seja uma forma de transpor a barreira da dogmatização das normas e da sua legitimação apriorística” (GERALDI; OLIVEIRA, 2010, p. 26). Tanto o próprio Benjamin (1995) que constrói seus textos a partir de uma linguagem literária, rica em aspectos poéticos, como Morin (2000) que tratou a interlocução ciência e literatura como fundamental ao pensamento complexo. Crônicas são um tipo muito peculiar de escrita. A crônica tanto pode ser um conto, como um poema em prosa, um pequeno ensaio, como as três coisas simultaneamente. Os gêneros literários não se excluem: incluem-se (PORTELLA apud MATTA, 2008, p. 14).

Minha desconfiança sobre a chegada de um tempo em que os saberes precisam ser democratizados na busca por uma sociedade menos desigual, vem sendo confirmada a partir de leitura como essa, em que Cinelli faz uma afirmação muito contundente que traz a ideia de recorrência à arte e que eu desdubro para a intercessão da literatura+ciência:

para que se possa caminhar no sentido de criar novos conhecimentos – prudentes – menos assimétricos e mais ecológicos e contribuir para que – a partir do pensamento da cotidianidade, inclusive – tenhamos (cada vez mais e no presente)^b um mundo mais democrático – decente. As artes, a vida e as ciências sociais vêm me ensinando a fazer isso... (CINELLI, 2009, p. 46).

Mesmo que minhas crônicas deixem de ser textos curtos, que possam guardar a linguagem leve. Ainda que estejam repletas de assuntos da maior seriedade, que não se desfaçam de seu humor. E recorri a Geraldi e Oliveira para realizar essa reflexão que pretende justificar a opção/aposta na crônica como forma legítima e privilegiada para expressar a pesquisa que realizei:

Utilizar de modo não autorizado as regras do jogo acadêmico, produzindo um “lance” não previsto, embora não explicitamente interdito, expressando conhecimentos em forma de narrativa não científica é um meio de transpor a barreira da dogmatização das normas e da legitimação apriorística, é aceitar o desafio de uma efetiva produção de conhecimento e de prática científica crítica, suspeitando do já sabido e buscando desaprendê-lo para dele fazer emergirem outras possibilidades incabíveis na formatação anterior, e, quem sabe, mais apropriadas àquilo que desejamos pensar, conhecer, tecer, e por que não, contar (GERALDI; OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Diante disso, a escrita que utilizei nas narrativas que compõem as crônicas a seguir, expressa-se por uma linguagem que muitas vezes traz referências do senso comum, concordando com Santos (1989) que diz:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e das responsabilidades individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma de confiança e dá segurança. [...] O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade (SANTOS, 1989, p. 40).

Escrever crônicas que fossem capazes de, minimamente, evidenciar a complexidade que perpassa o cotidiano, sem serem simplistas em demasia. Guardar uma linguagem que é característica da crônica, expressando com humor ou com poesia os assuntos da pesquisa. Assumir que as crônicas que trouxe nessa escrita são, muitas vezes, expressões do senso comum e que esse senso comum subjaz saberes relevantes sobre as práticas e experiências do/no cotidiano, foi um desafio que só pude aceitar a partir da leitura de Santos (1989)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu insisto em cantar
Diferente do que ouvi
Seja como for recomeçar
Nada há, mais há de vir
Me disseram que sonhar
Era ingênuo, é daí?
Nossa geração não quer sonhar
Pois que sonhe, a que há de vir
Eu preciso é te provar
Que ainda sou o mesmo menino
Que não dorme a planejar, travessuras
E fez do som da tua risada um hino
(Travessuras - Oswaldo Montenegro)

Deixei-me acompanhar pelo menestrel desde o início. O trouxe de volta com essas palavras que, de alguma maneira, resumem o momento em que finalizei a pesquisa, o momento de “colocar o ponto final” como bem esclareceu um companheiro. Diante das crônicas que escrevi, no entanto, sinto-me como se o percurso trilhado fosse fruto da insistência ingênua dos sonhadores.

Acalmando a ansiedade, entendo que está aí a magia da pesquisa narrativa. Se no princípio desejei “fazer barulho e rasgar a noite”, ao seu final acreditei nos “sonhos ingênuos” daqueles que acreditam na pessoa comum, que sabem-na forte e capaz. E encontrei tantos autores e autoras que trazem essa confiança de forma evidente, que não me sinto nem ingênua, nem só. Não “canto diferente do que ouvi” sozinha, há muitos e muitas que já o fazem. Acho afinal, que em minha geração muitos são os que querem e sabem sonhar.

As muitas crônicas escritas nesse texto revelam as lições que foram fundamentais para minha pesquisa, ainda que pareçam uma “colcha de retalhos” . Assumo, então Por que não? Ela realmente foi construída por diversos escritos, por histórias que só se relacionam porque eu as entrelacei. Sua completude não pertence ao texto escrito, ao contrário, é apenas possível sob o olhar de quem tomar a leitura, pensando sobre suas histórias. Assim como é quando nos propomos a investigar o/com o cotidiano e que carece, para tentar compreendê-lo que tomemos “um trotar que não perde nada correndo embora riscos de se perder no nada” (PAIS, 2003, p. 34), e que, apesar disso, não esmorece e continua a “afirmar uma concepção de pesquisa que vê a investigação como uma prática de formação e faz das práticas de formação instrumentos de investigação” (ARAÚJO; PEREZ, 2006. p. 468) que possibilita “questionar verdades estabelecidas, desnaturalizar práticas banais, problematizar as ações cotidianas” (ARAÚJO; PEREZ, 2006, p. 468). Com reflexões como essas, compus minha “colcha de retalhos”.

Posso finalmente afirmar alguma potencialidade formadora da pesquisa que realizei. Ao menos sob a perspectiva da formação pessoal. Além disso, a partilha das histórias que narrei nesse texto, acredito sejam, uma contribuição com a formação de outros e outras que venham a se valer da pesquisa narrativa no/do/com o cotidiano, reunindo assim duas concepções de apreensão dos saberes vagabundos da pessoa comum, como aprendi com Certeau (2008) e Pais (2003).

Como uma professora que se assume pesquisadora da sua prática, aceito e recebo a incompletude (in)conclusiva desse trabalho como uma possibilidade a mais de pesquisa. Essa talvez a grande lição que se revelou nela ou através dela. E assim vou “aprendendo a ser professora”, talvez ajudando a ensinar outros e outras, nesse e com esse movimento que acredita que:

A profissionalidade não vem [...] como pacote ou conjunto de competências previamente estabelecidas, mas a partir de um intenso movimento individual e colectivo de viver e dizer o trabalho docente quotidiano, de narrá-lo na densidade de suas contradições. Também não vem de forma individualizada, como autonomia [...] mas [n]a vivência colectiva da educação [que] vai dando o tom dos caminhos que serão trilhados (BRAGANÇA, 2009, p. 44) .

As histórias terminam onde começam novas histórias, e de novo, e de novo, e de novo...

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas no/do/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, p. 1-8, jan/dez 2003.

_____. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In.: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes e saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 13-38.

_____; GARCIA, R.L. Conversa sobre pesquisa In. ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. **Professora-Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 116-124.

ARAÚJO, M. S.; MORAIS, J. F. S.; PRADO, G. V. T. **Processos de (auto)formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades**. Trabalho apresentado ao IV Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestras y maestros que hacen investigación e innovación desde la escuela. Rio de Janeiro, 2011. Texto Mimeo

_____; PEREZ, C. L. V. Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p. 461-469, dez. 2006.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas:** Magia e técnica, arte e política. 3. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987 .

_____. **Obras escolhidas II:** Rua de mão única, 5. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores/as:** diálogos entre Brasil e Portugal. Tese (Doutorado)– Universidade de Évora, Évora, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** 1. artes de fazer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CINELLI, M. L. S. V. **Teatro de ações:** arqueologia dos estudos nos dias com os cotidianos Relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

FERRAÇO, C. E. Os sujeitos das escolas e seus fazeres saberes. In.: GARCIA, R L; ZACCUR E (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes.** 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p.73-95

GARCIA, R. L. Entrevista: Guadalupe Terezinha Bertussi e o Anuário da Educação do México. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n.25, p. 156-176, jan /fev /mar /abr. 2004.

GERALDI, J. W.; OLIVEIRA, I. B. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In.: OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Narrativas:** outros conhecimentos, outras formas de expressão. Rio de Janeiro: DP&A, 1010. p. 13-28.

MATTA, H. G. **Crônicas de uma trajetória docente.** Niterói: Intertexto, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **Conferência de Abertura do SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA,** realizado no SESC Vila Mariana SP: agosto/2002.

_____. **O Método** v.4: As ideias. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Para navegar no século XXI/21:** tecnologias do imaginário e cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

NÓVOA, A. **Regresso dos professores.** Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida - Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa, 2007.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana:** enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

A JUDICIALIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR

Ingrid Gomes

Frente aos processos de mal-estar do contemporâneo, a judicialização e a medicalização têm sido procedimentos marcantes no encaminhamento de questões relacionadas, sobretudo, aos comportamentos e às condutas consideradas irregulares, anormais e desviantes do padrão esperado e da uniformidade no território escolar. Com ênfase na aliança entre os discursos do âmbito judicial e médico-psiquiátrico, os mecanismos de judicialização e de medicalização ditam uma estreita relação norma e lei como parâmetro regulador na gestão dos modos de existência, supostamente em nome da proteção.

É nesta trilha que o presente artigo busca problematizar as implicações da (re)produção da racionalidade judicializante que incide nos modos de funcionamento da vida social cotidiana, com ênfase na vida escolar. Com Lobo (2012, p. 29), podemos afirmar que: “o que hoje se observa é a multiplicação dos objetos judiciáveis, a redefinição do sentido da violência, o que significa também a multiplicação das atribuições judiciárias”. Diante da crescente colonização do mundo escolar pelo universo jurídico no atual contexto da educação brasileira, observa-se a inserção do poder jurídico na escola como uma instituição julgadora e definidora nos processos de resolução e mediação dos conflitos escolares. Portanto, emergem aqui alguns questionamentos: como o cotidiano escolar é recorrentemente colonizado pelos processos de judicialização? Por que as tensões e as situações de conflitos oriundas das relações escolares são cada vez mais encaminhadas para outras instâncias, para além dos seus muros? Que insurgências e forças sustentam os mecanismos da judicialização da vida escolar? Quais dispositivos têm sido postos em funcionamento?

Tendo como principal intercessor na construção do caminho teórico-conceitual da problemática em questão, recorreremos às análises propostas em obras e cursos de Michel Foucault (1979, 2010, 2011, 2012), mesmo este autor não tendo expressado, com essa denominação propriamente, o que hoje vem sendo nomeado judicialização. Entretanto, o filósofo francês teceu referências e ideias no decorrer de suas investigações analíticas que indicavam, desde os anos 1970, a proliferação de princípios, poderes e atribuições jurídicas por todo o corpo social, “[...] que caracteriza o processo de evolução das técnicas de poder na sociedade contemporânea” (LOBO, 2012, p. 26), suscitando, assim, subsídios para explorar o tema da judicialização. Dentre algumas noções do pensamento foucaultiano a serem exploradas aqui, destacam-se: biopolítica (FOUCAULT, 2010); disciplina (FOUCAULT, 2012); controle (FOUCAULT, 2012); sociedade judiciária (FOUCAULT, 2011).

A partir desses apontamentos, o corpo deste texto encontra-se organizado em três partes encadeadas. Nesta primeira parte, fios disparadores conduzem a introdução do tema em questão. Na segunda parte, busca-se problematizar os processos de judicialização das relações sociais, mais especificamente da vida escolar, em diálogo com as categorias foucaultianas. Na terceira parte, apresenta-se como a escola opera inserida na maquinaria da lógica judicializante. Em seguida, destaca-se a relação escola com o conselho tutelar, como uma ponte fértil para as vias de judicialização, reforçando uma lógica penal. Por último, busca-se algumas pistas e considerações pela potência da vida no enfrentamento à judicialização das questões escolares.

JUDICIALIZAÇÃO DA VIDA: RESSONÂNCIAS NO TERRITÓRIO EDUCACIONAL

No atual cenário brasileiro, intensamente marcado pela criminalização, julgamento e culpabilização das ações, é possível observar acentuados meios de intervenção do governo judiciário em diversos espaços da vida social. Há uma crença da sociedade nas leis, nas normas, que demandam por práticas punitivas, reverberando em efeitos concretos nas condições de existência, “[...] a lei torna-se a referência da vida e a lógica judiciária naturaliza-se, fazendo com que sejam demandadas insistentemente tanto novas leis quanto a execução incisiva delas.” (SCHEINVAR, 2012, p. 48).

O processo da judicialização das relações sociais se expande sobre o território - aqui expressado, para além de uma noção geográfica, como “uma noção jurídico-política: aquilo que é controlado por um certo tipo de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 157) – educacional imprimindo-lhe diretrizes punitivas, de julgamento e vigilância das mais diversas práticas e discursos, sob o aparente respaldo de defesa e garantia dos direitos. Inserida nas engrenagens do governo biopolítico da vida, a instituição escolar brasileira segue ocupando um lugar estratégico nos processos de regulamentação da vida, funcionando como uma maquinaria que opera em favor da lógica judicializante, por enquadramento e penalizações. Temos, no processo de judicialização, “a prova concreta e cotidiana de que existe, e é plenamente operante, um Estado Penal, e que ele imprime sua marca no tecido social como um todo” (BOCCO, 2009, p. 119).

Tal lógica se infiltra nas diversas esferas da vida cotidiana, atravessando diferentes saberes e práticas, de modo que funciona para além de um movimento circunscrito estritamente na difusão expressiva de poder, de dispositivos jurídicos ou “[...] de um clamor social por práticas punitivas, mas, sobretudo, trata-se de situar os vetores de normalização de condutas que, em nome da segurança, colonizam as leis e as subjetividades” (MARAFON, 2013, p. 31). É nesta direção-emergente que seguiremos para problematizar, por ora, a configuração da judicialização da vida escolar, pois “mais do que uma extensão dos mecanismos já existentes, o que se observa é uma definição e institucionalização do que é judiciável” (LOBO, 2012, p. 29). O termo judicialização é aqui tratado como um “conceito em composição” (MARAFÓN; NASCIMENTO, 2016, p. 45), cuja tessitura convida um traçado com linhas em devir e entrelaçamentos processuais de análises.

Na obra *Vigiar e Punir* (2012), Foucault desenvolveu o estudo sobre a expansão da incidência dos corpos, dos indivíduos enclausurados, pelo poder. Nesta obra, Foucault (2012) problematiza a ideia de poder somente como uma concepção negativa e destrutiva. Para além de uma lógica repressiva, de exclusão ou de omissão, Foucault (2012) nos indica um outro lado do poder a ser pensado, o da transformação. A lei é um poder transformador e serviu de instrumento para o domínio e controle sobre os corpos, por meio de técnicas próprias de vigilância hierárquica e de sanções normalizadoras, que não eram exclusivas da prisão, mas permeavam outras instituições sociais, como a própria escola.

Na análise foucaultiana, a presença do poder regulamentador das instituições jurídicas (dentre outras, a escola; o hospital; o quartel), funcionou como um dispositivo disciplinar que atuou, e ainda atua, de forma estratégica no controle e na normalização dos corpos, numa relação de docilidade-utilidade. Nesta relação, é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 2012); é útil um corpo que obedece. A disciplina é uma anatomia política do detalhe (FOUCAULT, 2012), que opera pela técnica e pelo controle minucioso. Assim, afirma Foucault (2012, p. 133): “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula, o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’”.

O Direito, na modernidade, se constituiu como um produtor de verdades que atuam nas diferentes formas jurídicas através da normalização, submetendo os indivíduos à obediência e definindo o normal e o anormal, o proibido e o permitido (FOUCAULT, 2012). É em função do normal que as normas são estabelecidas e fixadas, as verdades construídas e a justiça acionada. Quando o Poder Judiciário aplica uma determinada lei na sociedade, a verdade é apresentada e a justiça instituída. Verdade esta que “decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos do poder” (FOUCAULT, 1979, p.180). O ato de naturalizar a lei como verdade pode nos levar a naturalizar a punição como sinônimo de justiça, uma vez que a punição é a extensão da não obediência à lei. A lei instaura uma lógica de vida a ser seguida, desprezando outras possíveis formas de ser e de existir. Nessa lógica, o controle das ações e dos comportamentos dos estudantes segue em voga no contexto de vigilância, de controle e de punição das instituições sociais, num movimento onde o poder de decisão recai sobre o poder judiciário, tendo o seu modo de operação – controle, julgamento, punição – legitimado diante das situações de gerência da vida e de subjetivação dos indivíduos. Em consonância com Acácio Augusto (2012, p. 32), considera-se, aqui, a lógica judicia-

lizante como “uma prática que ao se ampliar no interior das antigas instituições disciplinares realiza mais do que introjeção de regras, [...] produzem sentenças e refazem a centralidade necessária à produção de corpos e mentes assujeitados, ao manter exatamente a necessidade de um julgamento, de uma sentença”.

ODISPOSITIVO-ESCOLA NA ENGRENAGEM DA MAQUINARIA JUDICIALIZANTE

A partir das análises sobre a sociedade disciplinar proposta por Foucault (2012), o filósofo Deleuze (2013), em seu *Post-scriptum*, apresenta a sociedade de controle, cuja configuração se caracteriza pela nova forma de exercício de poder, que não mais por confinamento, adestramento e vigilância panóptica, técnicas principais da sociedade disciplinar, mas sim por “controle contínuo e comunicação instantânea” (DELEUZE, 2013, p. 220), a céu aberto. Deleuze (2013) associa cada tipo de sociedade – soberana, disciplinar e de controle – com um tipo de máquina, mas “[...] não porque as máquinas sejam determinantes, mas porque elas exprimem as formas sociais capazes de lhes darem nascimento e utilizá-las” (DELEUZE, 2013, p. 227). Conforme Deleuze (2013), as sociedades de soberania corresponderiam as máquinas simples, as máquinas energéticas para as de disciplina, as cibernéticas e os computadores para as sociedades de controle, e complementa: “Não é uma evolução tecnológica sem ser, mais profundamente, uma mutação do capitalismo” (DELEUZE, 2013, p. 227).

Ao construir uma análise da filosofia de Foucault, Deleuze (1996) afirma que ela se constitui por um conjunto multilinear de dispositivos concretos, compostos por linhas de naturezas diferentes: linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força e linhas de subjetivação. Tais linhas seguem direções e traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, em contínua aproximação e afastamento, uma vez que seu pensamento não possui contorno definido, não evolui, mas procede por crises e choques. Desse modo, Foucault pensa em termos de linhas que se movimentam. Em sua obra, *Microfísica do poder*, Foucault (1979) define o dispositivo como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

A partir de Foucault, Deleuze (1996) aponta que os dispositivos são como máquinas de fazer ver e de fazer falar. Pertencemos a dispositivos e neles agimos (DELEUZE, 1996).

Tomando como referência o dispositivo-escola para explorar a ideia da maquinaria judicializante, onde encontra-se inserido. Maquinaria para pensar a judicialização que afeta e produz efeitos nas relações escolares, entre os/as estudantes e professores/as. A máquina que rege neste contexto judicializante-capitalística, que rege mecanismos de poder. De acordo com Marafón (2013, p. 29), “Perceber a engrenagem dessa maquinaria pode ser chamada aqui máquina judicializante, a qual trabalha para construir homogeneização, regularidade, submissão, exercício de poder [...]”.

Foucault (2003) afirma que o sistema escolar é inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. O micro-poder que opera no interior da instituição pedagógica é ao mesmo tempo um poder judiciário. “A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior. [...] Por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar?” (FOUCAULT, 2003, p. 120). A escola segue ocupando um lugar estratégico em processos de regulamentação da vida, funcionando por meio de estratégias articuladas a uma racionalidade jurídica. Conforme afirmam Heckert e Rocha (2012, p. 90):

Esta judicialização tem se caracterizado pela expansão da ação da justiça no território da escola, com o aparato jurídico sendo acionado para intervir em conflitos que emergem no chão da escola e/ou para esclarecer dúvidas, muito mais quanto aos deveres não cumpridos do que com relação aos direitos sociais não garantidos. A lógica judicial passa a permear o cotidiano escolar, ofertada e requisitada, principalmente, para manter a ordem. Utilizando-se de ameaças de punição, intensifica-se a criminalização de ações que interrogam as práticas instituídas, forjando-se políticas do medo e do controle do suposto risco social.

OS ATRAVESSAMENTOS ESCOLA-CONSELHO TUTELAR: O CAMINHO PARA JUDICIALIZAÇÃO

O conselho tutelar tem sido constantemente acionado, pela instituição escolar ou pela família dos/as estudantes, para intervir nas tensões e nos conflitos escolares. Instituído em 1990, através do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, o Conselho Tutelar representa um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, cuja função primordial se deve à proteção integral do cumprimento dos direitos da criança e do adolescente previstos no ECA. Trata-se de um “instituto legal em vigor no Brasil hoje, que disciplina e poderia também dizer que regulamenta as questões da infância e da adolescência, pelas vias da proteção, da segurança e da punição” (MARAFÓN, 2013, p. 61). Problematizar a judicialização da vida escolar pressupõe perceber as sutilezas das próprias atuações jurídicas presentes nos Conselhos Tutelares.

Com efeito, a proposta da criação do Conselho Tutelar se pautou na desjudicialização do atendimento, sem a necessidade de acionar o poder judiciário, uma vez que o poder de representação caberia aos conselheiros tutelares, representantes da sociedade civil eleitos através de voto popular, para atuarem com autonomia nas práticas de garantia de direitos, e inibir a ação polícial. Em contrapartida, a lei prescrita está estritamente vinculada com as práticas do Poder Judiciário, e quem não se enquadrar a ela, cujo horizonte corresponde à aplicação da justiça, terá que responder pela punição. A lei para ser aplicada requer as práticas do poder judiciário. Esta perspectiva, da lógica das leis, apresenta-se pertencente às práticas do Conselho Tutelar. Diante disso, “Como agir para aplicar a lei, sem cair nas práticas próprias ao judiciário?” (SCHEINVAR, 2012, p. 47).

Portanto, mesmo sendo um órgão não-jurisdicional, muitas das práticas dos sujeitos que ali atuam se revelam pautadas na lógica jurídica, conforme afirmam Nascimento e Scheinvar (2007, p. 153):

[...] a presença de modelos de atuação característicos do Poder Judiciário, que acabam sendo adotados, mesmo em espaços que não detêm tal poder, mas que, por serem revestidos de certa autoridade e terem como fundamento para a sua prática o termo da lei, assumem tais formas como as adequadas para o seu exercício. Do nosso ponto de vista, é esta a lógica que tem pautado algumas das práticas dos conselhos tutelares.

Dessa forma, o conselho tutelar é uma instituição contraditória. Sua criação foi concretizada pela ideia da tentativa de desjudicialização para garantir a proteção de direitos às crianças e aos adolescentes, porém, o que a prática nos mostra é um conjunto de procedimentos regulamentadores da vida escolar que enquadram os conflitos em legislações e normatizações construídas fora do espaço escolar, ou seja, a judicialização das relações escolares, reforçada pelo julgamento e pela punição. O conselho tutelar apresenta-se como uma ponte fértil entre a escola e as instâncias jurídicas, no caminho da judicialização.

No ambiente escolar, esse cenário de colonização pela esfera judicializante, está implicado a uma multiplicidade de fatores que envolvem desde o desconhecimento por parte da comunidade escolar das legislações educacionais, em específico o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o esvaziamento da escola em discutir as diferentes concepções de justiça que se configuram no cotidiano escolar, até a presença de uma racionalidade que delega à Justiça - poder Judiciário - o papel de resolução dos conflitos escolares materializando o império da lei como verdade e referência única da vida. Quando ocorre a judicialização dos conflitos escolares, a justiça que é estabelecida não é construída pela comunidade escolar, mas sim por mecanismos exteriores à escola e através da aplicação de leis que também foram fabricadas distantes da realidade escolar.

Diante do exposto, o caminho para a resolução dos conflitos escolares tem sido cada vez mais buscado em instâncias fora do âmbito escolar, sendo elas: o conselho tutelar, o Ministério Público, a delegacia, o tribunal. Inclusive, essas próprias instâncias têm adentrado e participado das relações escolares. Como exemplos dessa realidade, é comum no interior dos colégios da rede municipal de São Gonçalo (RJ), guardas municipais realizarem o patrulhamento da chamada Ronda Escolar, enquanto que colégios da rede estadual de São Gonçalo (RJ) contam com a participação diária de policiais militares. Ambos os exemplos sob o respaldo de garantia de segurança da comunidade escolar e do patrimônio público escolar.

O recurso da judicialização dos conflitos escolares reforça o deslocamento e entrelaçamentos do campo pedagógico com o jurídico, mediante as ações de tecnologias de coerção, vigilância e criminalização das ações infantojuvenis. E, o conselho tutelar acaba apresentando-se como uma instituição punitiva, que consolida a lógica homogeneizadora da escola, e desqualifica a sua função de aconselhamento.

(DES)CAMINHOS OUTROS POSSÍVEIS

O não-reconhecimento e a não-aceitação das diferenças que destoam de um padrão socialmente aceito geram situações de conflitos no ambiente escolar que desnecessariamente judicializadas são procedimentalizadas através de uma lógica julgadora, que ao invés de discutir os próprios conflitos, concentra-se apenas na solução, na legalidade das práticas que serão regulamentadas por uma lógica jurídica. O caminho do reconhecimento/valorização das diferenças e das discussões sobre concepções de justiça no ambiente escolar possibilitariam uma perspectiva de escola plural, justa e democrática.

Há um clamor e uma crença, pela sociedade civil, que demanda por aplicação das leis e normas para corrigir, solucionar ou garantir uma “justiça” em assuntos de diferentes instâncias da vida social, assegurando habituais formas de julgamento, criminalizações e penalizações. O mecanismo da judicialização no território escolar atua como uma estratégia de controle biopolítico da vida. Verifica-se um processo de extensão de poderes de outras instâncias sobre a escola, gerando novos modos de regulação e controle, que incidem sobre estudantes e educadores/as que convivem nesse espaço, bem como sobre suas condutas e modos de subjetivação. Apostar no enfrentamento à judicialização da vida nos convoca a pensar em outros planos de análise e reinvenções do conjunto de forças que permeia o cotidiano escolar, por uma potencialização da vida.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Acácio. Judicialização da vida: democracia e participação. Anarquia e o que resta. **Psicologia & Sociedade**; n. 24, São Paulo, 2012, p. 31-38.

BOCCO, F. A Psicologia no Estado Penal: possibilidades e estratégias para subverter a Judicialização. In: NASCIMENTO, M. L. (Org.). **Pivetes: a produção de infâncias desiguais**. Niterói: Intertexto, 2002.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: **O Mistério de Ariana**. Lisboa: Vega, 1996. p. 83-96.

_____. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

HECKERT, A. L.; ROCHA, M. L. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, n. 24 (n. spe.), p. 85-93, 2012.

LOBO, L. F. A Expansão dos poderes judiciários. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, n. 24 (n.s-pe.): p. 25-30, 2012.

MARAFÓN, G. **Vida em judicialização**: efeito bullying como analisador. Tese (Doutorado em Psicologia)–Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

_____; NASCIMENTO, M. L. Ditos e escritos sobre judicialização: composições com o pensamento de Michel Foucault. In: **Práticas de judicialização e medicalização dos corpos, no contemporâneo**. Curitiba: CRV, 2016.

NASCIMENTO, M. L.; SCHEINVAR, E. **De como as práticas do conselho tutelar vêm se tornando jurisdicionais**. Aletheia, Jaguarão, n. 25, p.152-162, 2007.

SCHEINVAR, E. Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, n. 24 (n. spe.): 45-51, 2012.

A TRAJETÓRIA DE VIDA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Isabele Cristina Fonseca Ramos

INTRODUÇÃO

O resgate das memórias que fazem parte da minha formação foi um dos movimentos contrituantes para que eu chegasse ao tema de pesquisa da dissertação que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, vinculado à Faculdade de Formação de Professores da UERJ. A partir de autores que discutem sobre a experiência vivida como elemento relevante na formação docente, tais como Prado e Soligo (2005), visitei momentos que considero importantes em minha trajetória de vida.

Prado e Soligo (2005) nos convidam a lutar contra o esquecimento das experiências individuais, mas também coletivas, produzidas nestes tempos chamados por alguns de modernos e por outros pós-modernos. Segundo ainda os autores citados, a escrita memorialística seria uma forma de conservação no tempo e no espaço, do vivido. Quanto a mim, o exercício de escrever sobre minha trajetória formativa, me exigiu o esforço de olhar para as situações que vivi, percebendo experiências significativas comunicáveis (BENJAMIN, 1985), momentos bons e alegres, mas também aspectos dolorosos, difíceis de serem lembrados.

Parto do princípio de que devemos: “Pensar as histórias e experiências vividas como algo a que se deve dar respeito”. (MORAIS; ARAÚJO, 2013, p. 135). Isso significa potencializar acontecimentos que constituem trajetórias profissionais e percursos de vida, mesmo aqueles que parecem *desimportantes*, como diria Manoel de Barros (2010). A escrita do meu memorial foi uma maneira de registrar as experiências que me constituíram como filha, estudante, mulher, mas também como educadora. Permitiu-me refletir sobre situações que ao serem rememoradas puderam ganhar novos significados. Ao conceber o memorial de formação como uma maneira de escrever sobre a vida, percebi o quanto este processo é complexo e formativo.

Cunha (1997) conceitua memorial de formação, como um movimento de narrar a própria história, um diálogo entre *práticas vividas* e *construções teóricas*. A autora também atribui à narração uma forma de *reflexão-ação*, na medida em que o sujeito que narra se reconhece como protagonista do cotidiano que vive e consegue, a partir de suas próprias concepções e leituras, dar sentido às suas práticas. Concordando com a autora, penso que narrar é um exercício que articula situações reais de vida com análises conceituais. Pude vivenciar essa relação ao longo da escrita de meu memorial. Em muitos momentos, ao relatar uma cena vivida, busquei autores e conceitos para melhor compreendê-las. Assim, escrever sobre a vida e estudar seus sentidos e contextos não são ações excludentes.

Outro autor que tem ajudado a compreender a escrita de memoriais de formação tem sido Foucault. Este traz o conceito de “escrita de si” (FOUCAULT, 1992) que para ele representa um movimento de busca interior daquilo que nos forma. Foucault (1992) evidencia que a experiência com os livros que lemos faz parte de nossa formação. Segundo ele, a escrita é uma maneira de “recolher a leitura feita e nos recolhemos sobre ela.” (FOUCAULT, 1992, p. 133). Considero que as reflexões do autor sobre a interlocução entre a leitura e a escrita contribuíram para que eu pudesse entender melhor o conceito de “escrita de si” e trazer para o meu memorial de formação algumas leituras que pudessem dialogar com as experiências que vivi.

Em relação ao conceito de experiência, me remeto a Larrosa (2001), que ao discutir sobre o “saber da experiência”, afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2001, p. 21). A escrita de meu memorial me colocou frente ao desafio de descobrir aquilo que se constituiu como experiência em minha vida e, a partir disso, escrever sobre ela, sabendo que não é a verdade do vivido, mas uma versão, um olhar sobre o que vivi.

Benjamin diz que o narrado “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desenvolver” (BENJAMIN, 1985, p. 204). Diferentemente de um conteúdo informativo que só tem valor no momento que é exposto, a narrativa não se esgota em si, ainda que com o passar do tempo ela consiga causar impacto, suscitar reflexões e sensações diversas, desenvolvendo múltiplas interpretações.

A identificação dos lugares por onde passei foi um dos movimentos importantes na escrita deste memorial, levando em conta que somos constituídos pelas pessoas com as quais nos relacionamos e que isso se dá em certos tempos e espaços.

O LUGAR COMO ESPAÇO FORMATIVO

Sobre a reflexão do que contar, no que tange à minha trajetória, inicio destacando o lugar onde nasci e vivi minha infância e adolescência: o Complexo do Estado que fica localizado no centro da cidade de Niterói/RJ e reúne três favelas: Morro da Chácara, Morro do Arroz e Morro do Estado, como demonstra a figura 1. A favela Morro da Chácara foi e continua sendo um dos principais cenários da minha vida. Estudei durante o ensino fundamental numa escola que fica bem próxima a esta favela, trabalhei nesta mesma escola como estagiária e atualmente trabalho na Unidade Municipal de Educação Infantil que também fica próxima à favela.

Durante muitos anos de minha vida, pouco falei sobre minhas origens. Acreditava que sofreria preconceito por contar que era favelada. Hoje ao produzir este trabalho tenho a possibilidade de falar das minhas origens como forma de resistência, para mostrar que a mesma favela que apresenta o reflexo de uma sociedade desigual economicamente e socialmente, através de notícias sobre a violência, por exemplo, também é o lugar onde moram jovens estudantes, pesquisadores, professores e trabalhadores.

Segundo dados do IBGE (2010) este complexo de favelas possui em média 1459 residências, 4979 moradores sendo 2350 homens e 2629 mulheres. Em cada domicílio moram de 3 a 4 pessoas. Esses dados demonstram que a população feminina é um pouco maior que a masculina. Pela minha observação enquanto participante do cotidiano do Complexo do Estado posso dizer que boa parte das casas é de alvenaria e possuem saneamento básico. Os caminhos e ruas que compõem os acessos dos Morros também são calçados e asfaltados. Durante boa parte da minha infância e adolescência fiquei circunscrita à distância entre minha casa e a escola que estudava, 20 metros aproximadamente separavam uma da outra, ambas localizadas no Morro da Chácara.

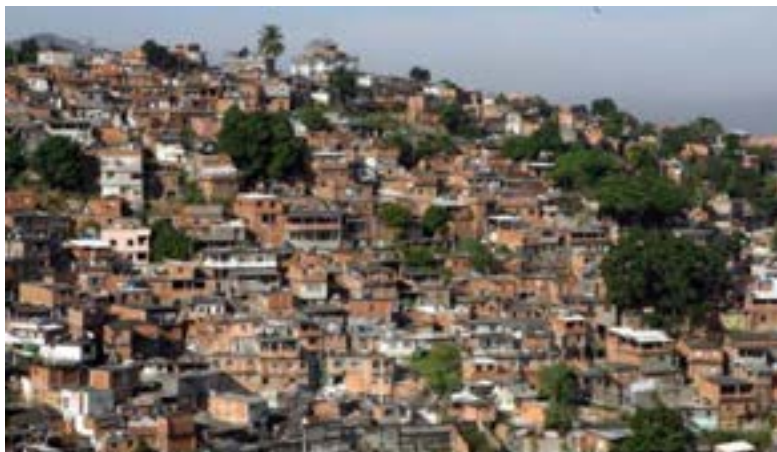
A seguir trago duas imagens que se referem à localização do Complexo do Estado, uma tirada via satélite e outra focalizando uma distância menor.

Figura 1 – Foto tirada por satélite - Parte da área delimitada em amarela é onde fica localizado o Complexo de favelas, Morro da Chácara, Arroz e Estado.



Fonte: Disponível em: <http://centro.niteri.rj.gov.br/projeto/ocentroquequeremos.php>. Acesso em: 22 jun. 2018.

Figura 2 – Imagem de parte do Complexo do Estado que reúne os Morros da Chácara, Arroz e Estado.



Fonte: Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=imagens+morro+da+chácara+niteroi/rj&prmd=minv&source=inms&tbn=esch&sa>

Para ajudar com as despesas da casa, eu e meu irmão, já adolescentes, começamos a participar do projeto “Agente Jovem”. Tínhamos que estar matriculados na escola, no ensino regular. No projeto, ganhávamos um cheque mensal de R\$65,00 e participávamos de oficinas sobre cidadania e mercado de trabalho.

Camacho (2004) analisa o Programa Agente Jovem no artigo intitulado “*Projeto Agente Jovem: Ação, Programa ou Política Pública?*”. Segundo a autora trata-se de uma política pública do Governo Federal, para a juventude, instituída nos anos 2000. Camacho (2004) faz uma crítica ao Programa, sobre a concepção de jovem das classes populares, como um “*problema social*” e as propostas desenvolvidas com eles que buscam apenas a inserção dos jovens no mercado de trabalho e o distanciamento deles do mundo das drogas e da criminalidade. Com isso, a autora afirma que o Programa possui cunho compensatório e corretivo e está longe de ser uma política transformadora que inclui e integra o jovem, reconhecendo-o como sujeito de direitos em suas múltiplas potencialidades.

A minha participação neste projeto aconteceu quando eu estava no último ano do ensino fundamental. Nesta época fui escolhida dentre os alunos da minha turma para participar de um processo seletivo junto com alunos de outras escolas municipais e estaduais para concorrer a uma bolsa de estudos para cursar o ensino médio em uma escola da rede privada. Esta seleção fazia parte do programa “Fortalecendo Trajetórias” do Instituto Jelson da Costa Antunes (IJCA), uma ONG pertencente ao Grupo JCA, uma grande corporação do setor de transportes rodoviários do estado do Rio de Janeiro.

Foram três etapas que objetivavam selecionar os alunos: prova escrita, visita da assistente social na casa dos concorrentes e entrevista com uma psicóloga. Hoje me pergunto: por que a forma de premiação deste processo seletivo era uma bolsa de estudos numa escola privada do município que eu morava?

Para o debate sobre tal questionamento é possível destacar duas possibilidades, a primeira seria a aposta que a sociedade faz na educação como um “projeto redentor” solução para os problemas sociais e a segunda uma breve análise sobre como as ONGs (Organizações não Governamentais) e/ou o terceiro setor ganham espaço na sociedade. A partir das reflexões de Carlos Eduardo Montaña (2002) é possível apontar que as ONGs são fruto do contexto neoliberal, onde o Estado se afasta de suas atribuições com o discurso de uma suposta *crise* e *escassez* de recursos, como também denuncia Morais (2003). Nesse sentido, as ONGs e/ou terceiro setor passam a atuar, muitas vezes com repasses de recursos públicos, o que é chamado de *parceria* entre

público e privado, para garantir a manutenção de serviços até mesmo de necessidade básica tais como saúde e educação (MONTAÑO, 2002).

UNIVERSIDADE: ESPAÇO FORMATIVO PARA AS CLASSES POPULARES?

Ao entrar para a Universidade eu precisava trabalhar para ajudar minha família com as despesas domésticas. Já havia me informado sobre possibilidades de bolsas acadêmicas na universidade, estágios e outras fontes de remuneração que incentivam a permanência de alunos no ensino superior. Relembrar essa experiência contribui para o debate sobre o ingresso e permanência de jovens da classe popular na universidade. A escolha do curso, como se organizam para sustentar as despesas que um curso superior demanda e outras questões que perpassam pela vida de um universitário.

Segundo Côco et al. (2013) os jovens da classe popular ao ingressarem no ensino superior possuem muitas expectativas. As autoras, a partir de narrativas de universitários oriundos da classe popular, afirmam que os estudantes possuem em comum, “vivências de dificuldades, renovação das esperanças e superação dos entraves...”. (CÔCO et al., 2013, p. 38). Ou seja, muitos são os obstáculos para conquistar uma profissão de nível superior, e o conceito de superação é um dos mais utilizados por aqueles que conseguem alcançar o diploma.

Hoje penso no quantitativo de jovens que abandonam os estudos porque precisam trabalhar. Existe um documento elaborado pelo INEP (Instituto de Estudos e Pesquisas) denominado Resumo Técnico Censo da Educação Superior que reúne os dados quantitativos sobre acesso e permanência nas instituições de nível superior. Neste ano de 2018 foi publicado o documento referente ao ano de 2015 revelando que, em média, apenas 15% dos alunos matriculados concluíram os cursos de nível superior nos centros universitários, nas faculdades, nos institutos federais e CEFETs. (RESUMO TÉCNICO, 2018). Este documento não aponta os motivos da evasão escolar dada em 2015, mas compreendo ser um dado importante, para apresentar paralelo ao debate sobre a escolha entre o trabalho e os estudos que muitos jovens precisam fazer ao longo de suas vidas.

Essa é uma escolha muito difícil, que muitas vezes não é realizada por vontade própria, pois a vida material nos cobra diariamente. As contas de luz, água, gastos com comida e roupa, são necessidades básicas que garantem nossa sobrevivência. Muitas famílias das classes populares têm dificuldade de manter seus filhos, sobrinhos e netos na universidade. As oportunidades de bolsas acadêmicas existem, mas não conseguem atender a todos os universitários.

Na época do ensino médio, prestei vestibular para diversas Universidades públicas e privadas. Fui aprovada para o curso de Serviço Social na Universidade Federal Fluminense. O curso possibilitou que eu participasse de algumas iniciativas em escolas públicas da educação básica. Através de estágios, projetos de iniciação à docência e de extensão pude me aproximar da carreira docente. A partir destas experiências decidi apostar no curso de Pedagogia como uma forma de ampliar as possibilidades de atuação profissional em espaços educativos.

Diante dos momentos que relatei até aqui percebo o quanto esses acontecimentos contribuíram para o meu processo de formação. Entretanto, também questiono a ausência de oportunidades de vivência em espaços diferentes da escola tais como: museus, teatros, cinema, parques, centros culturais e visita a outras cidades, seja pela falta de recursos financeiros da minha família, seja pela dificuldade de identificação com esses espaços. Encontro-me em constante processo de formação docente e percebo a necessidade de buscar outras formas de construção do conhecimento fora dos muros da Academia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo este texto apontando a importância das escritas memorialísticas para o campo acadêmico, já que possibilitam uma tomada de consciência sobre as trajetórias que, aparentemente individuais, nos permitem perceber sua dimensão coletiva.

A escrita sobre o percurso de vida é um caminho que tem sido vivido no Grupo de Pesquisa Alfabetização Leitura e Escrita, tanto como parte dos trabalhos monográficos dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação *Latu Sensu*, quanto nas dissertações do Curso de Mestrado em Educação da FFP. Esta perspectiva se insere no movimento maior no qual percebemos um crescimento da escrita de memoriais de formação no campo da educação.

Por fim, destaco dois elementos presentes nos memoriais de formação e que revelam sua importância: a riqueza de situações de vida e a reflexão sobre elas, num processo de re-leitura e reescrita do vivido.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta, 2010.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov: magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.197/221.

CAMACHO, Luiza. **Projeto Agente Jovem**: ação, programa ou política pública de juventude? 2004. Trabalho apresentado na 27ª ANPEd – GT Movimentos Sociais e Educação nº 03, Caxambu, 2004.

CÔCO, V. et al. Juventude e ensino superior: impactos da inserção universitária na vida de estudantes de classes populares. **EccoS**, São Paulo, n. 32, p. 33-50. set/dez. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da FE/USP**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-189, jan./dez. 1997.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

LARROSA, J. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**. Textos - subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. Leituras – SME, julho de 2001.

MONTAÑO, C.E. O projeto neoliberal de resposta à questão social e à funcionalidade do terceiro setor. **Lutas Sociais, São Paulo, n. 8, p. 53-64, 2002**.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva. A memória que nos contam: narrativas orais e escritas como dispositivo de formação docente. **Interfaces da Educação**. v. 4, p. 134-148, 2013.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, p. 55-61, 2003.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005.

RESUMO TÉCNICO: Censo da Educação Superior 2015. – Brasília, D.F.: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

PROGRAMA DE UNIVERSIDADE PARA TODOS OU “LEI PRA INGLÊS VER”? UMA ABORDAGEM SOBRE O USO DA PALAVRA “TODOS”

Jadson Abrahão

INTRODUÇÃO

Comumente usamos a palavra TODOS em nossas palestras, aulas, conversa e até em políticas públicas, e esse texto busca trazer uma discussão sobre o uso da palavra TODOS aplicado às políticas públicas e ao ensino superior de nosso país.

Com certa frequência vemos as pessoas se utilizarem da palavra TODOS, mesmo quando não estão pensando em todas as pessoas, por exemplo quando organizam uma festa, ou uma reunião de trabalho, ou uma atividade em grupo, e é falado assim:

- Essa atividade é para TODOS!

Em que todos estamos pensando? Será que abarcamos em nossa reflexão todos os tipos de pessoas que existem? Ou só nos preocupamos apenas com aquelas pessoas que convivem com a gente? Vamos pensar sobre os conceitos abordados nessas políticas públicas e o que ela vem abarcar como política para TODOS?

Em 2004 o Governo Federal lançou o programa *Universidade para Todos*, com o objetivo de ampliar o acesso às universidades, seja por meio de bolsa integral ou parcial. O governo abriu uma grande oportunidade para as pessoas das classes populares acessarem a universidade sem o medo de ter que interromper e/ou abandonar o curso no meio de sua formação por conta da falta de verba para custear sua mensalidade.

O programa foi muito inovador e bem elogiado pela população, pois era a primeira vez em que o governo brasileiro apresentou uma proposta de facilitar e fomentar o acesso às universidades para pessoas pobres.

Hoje em 2018, já se passaram 14 anos do projeto e vamos pensar sobre alguns pontos do programa e o que mudou. Assim, esse trabalho pretende tratar sobre o uso da palavra TODOS, pois a política e os meios de comunicação usam o termo TODOS, mas nem sempre estão pensando em TODAS as pessoas, ou TODAS as manifestações de nossa espécie humana.

Para contrapor e nos apoiar metodologicamente, iremos usar a escritora e jornalista Claudia Werneck, que em 2002 lançou o livro “Quem cabe no seu Todos”, com a proposta de discutir sobre o uso leviano dado a palavra TODOS, e como nem sempre quando usamos a palavra todos, pensamos em todas as pessoas.

Vamos trabalhar também em nosso texto com o Jorge Larrosa, que faz uma abordagem sobre a experiência e como somos atravessados por ela, e todas as implicações de viver uma experiência (ser tocado) por algo.

O QUE É ACESSIBILIDADE?

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), acessibilidade é possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Lei nº 13.146/15, art. 3).

Não há apenas um tipo/conceito de acessibilidade, mas aproximadamente seis conceitos fundamentais. São eles:

Acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo.

Acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil), virtual (acessibilidade digital).

Acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar).

Acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva etc.).

Acessibilidade programática: sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias etc.), normas e regulamentos (institucionais, empresariais etc.).

Acessibilidade atitudinal: sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, nas pessoas em geral.

Contudo, hoje em dia uma das maiores barreiras ainda é a **atitudinal**, pois as pessoas desconhecem as pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida e não se propõem a aprender ou serem solícitas umas com as outras.

O QUE É ACESSO?

É o ato de ingressar em algum lugar, chegar, entrar, aproximação e chegada. Quando pensamos em uma universidade para todos, precisamos pensar não só nas pessoas com baixa renda, mas com os outros “tipos” de pessoas também, como pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida.

Vamos entender um pouco melhor sobre o programa que o governo apresentou extraindo todas as informações disponíveis no próprio *site* do governo e a partir daí começar nossa discussão com o programa e a proposta apresentada por Werneck.

O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS¹

O **Programa Universidade para Todos (ProUni)** é um programa do Governo Federal criado com o objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. Ele foi criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

Foi instituído em 2004, a partir do PL 3.582/2004 encaminhado ao Congresso Nacional. Até 2013, o Prouni permitiu o acesso ao ensino superior a 1,2 milhão de jovens, sendo que 1.116 IES particulares participam atualmente do programa, com uma média equivalente a uma bolsa para cada 10,7 alunos pagantes, o que é significativo, pois 74% das matrículas do ensino superior brasileiro estão nas faculdades particulares, correspondendo a 5,2 milhões de alunos.

Podem participar do Prouni os estudantes brasileiros que não possuam diploma de curso superior e que atendam a pelo menos uma das condições abaixo: ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; ter cursado o ensino médio completo em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola; ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola privada; ser pessoa com deficiência; ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesses casos não há requisitos de renda.

¹ Todas as informações sobre o ProUni, foram extraídas do *site*: <http://prouniportal.mec.gov.br/>

Para concorrer às bolsas integrais o candidato deve ter renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa (em janeiro/2018 o salário mínimo era de R\$ 954,00, portanto corresponde até R\$ 1.431,00). Para as bolsas parciais de 50%, a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa (pelo mesmo valor de referência, até R\$ 2.862,00).

COMO FUNCIONA O PROCESSO SELETIVO DO PROUNI?

O processo seletivo do ProUni é composto por duas fases: processo regular e processo de ocupação das bolsas remanescentes. No **processo regular** pode se inscrever o candidato que tenha participado da edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano imediatamente anterior e que tenha obtido, no mínimo, 450 pontos na média das notas das provas do Exame e nota acima de zero na redação. No **processo para ocupação das bolsas remanescentes** pode se inscrever o candidato que: seja professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública, para os cursos com grau de licenciatura destinados à formação do magistério da educação básica; tenha participado do Enem, a partir da edição de 2010, e que tenha obtido, em uma mesma edição do referido exame, média das notas nas provas igual ou superior a 450 pontos e nota superior a zero na redação. Em ambos os processos as inscrições são gratuitas e efetuadas exclusivamente pela internet, por meio da página do ProUni. São realizados dois processos seletivos do ProUni por ano, um no primeiro semestre e outro no segundo semestre.

DIFERENÇAS ENTRE PROUNI, SISU E FIES

O ProUni é o programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. O Sisu é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM. O FIES é um programa do Ministério da Educação do Brasil destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. O bolsista parcial do Prouni poderá utilizar o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para custear os outros 50% da mensalidade, sem a necessidade de apresentação de fiador na contratação do financiamento. Para isso, é necessário que a instituição para a qual o candidato foi selecionado tenha firmado Termo de Adesão ao Fies.

PERMANÊNCIA NO PROGRAMA

Durante o curso, o bolsista do ProUni deverá apresentar aproveitamento acadêmico de, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) nas disciplinas cursadas em cada período letivo, sob pena de encerramento da bolsa. Em caso de aproveitamento acadêmico insuficiente, o coordenador do ProUni poderá ouvir o responsável pela(s) disciplina(s) na(s) qual(is) houve reprovação e autorizar, por uma única vez, a continuidade da bolsa. O programa não tem, ou pelo menos não apresenta em sua base nenhum projeto para acompanhar o progresso e/ou o fracasso do aluno que adere ao projeto do ProUni, de acordo com a suas experiências.

E nem fala sobre algum outro tipo de acesso e permanência na universidade, vamos pegar como pano de fundo uma instituição que tenha sua arquitetura dos anos 1970, em que não se pensava em acessibilidade. Como faz hoje esse aluno com qualquer tipo de deficiência e/ou limitação para acessar e permanecer no prédio dessa instituição?

Estamos falando apenas do acesso físico, mas vamos pensar no acesso e no direito a comunicação, se for uma pessoa surda, o programa prevê um intérprete de LIBRAS para acompanhá-la e garantir o aproveitamento de 75% em cada disciplina? E se for uma pessoa cega, que precisa

acessar os materiais de forma tátil e ou por meio de áudio, há algum programa ou projeto dentro do ProUni que o auxilia para garantir seu aproveitamento de 75%?

Ou então, não querendo ser muito radical, vamos falar de uma pessoa que possa ter sofrido um acidente e está com sua mobilidade reduzida e só pode fazer uso de uma cadeira de rodas, há banheiros com espaço para essa pessoa acessar? Há rampas e elevadores (com portas largas), que passe uma cadeira de rodas? Como se dá essa experiência para esses alunos?

Dar acesso não é apenas colocar alguém que está do lado de fora para o lado de dentro, mas acessibilidade é garantir o acesso com segurança e autonomia para qualquer pessoa.

A EXPERIÊNCIA SEGUNDO LARROSA

Sabemos que o autor Jorge Larrosa Bondía faz uma abordagem sobre os pontos de vista na educação que em seu texto ele apresenta como “Ciência e Técnica”, que está ligado a correte positivista e o outro ligado na “Política e Crítica”, onde seria responsabilidade do professor desenvolver no aluno o senso crítico e político sobre as coisas.

Larrosa não defende e nem acusa esses dois pontos de vista da educação, mas sim propõem uma 3ª abordagem e/ou visão para a educação que ele vai chamar de “Experiência e Sentido”, mas antes dele entrar nessa abordagem e falar sobre a importância das palavras pois para ele a experiência se dá de uma forma muito específica e marcada por outros aspectos que trazem o viver a experiência.

Em Larrosa entendemos que experiência é tudo que nos acontece, tudo que nos ocorre, tudo que acontece conosco no sentido da vida. Experiência é algo que nos atravessa.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.¹ Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 20).

Para ele o excesso de informação é diferente de conhecimento, pois o sujeito pode estar dotado de muita informação, e isso nos causa uma falta de experiência, pois o sujeito procura estar informado, mas lhe falta conhecimento e também lhe falta experiência.

Uma segunda coisa que ele aborda é o excesso de opinião, pois no mundo atual onde temos informações disponíveis a todos com apenas um clique, é muito ruim uma pessoa não ter uma opinião sobre algo ou alguém. Ele critica duramente isso pois não é possível uma pessoa saber sobre tudo, e mais uma vez ele reforça a diferença entre informação e conhecimento. Ter muitas informações, não quer dizer que temos conhecimento sobre tudo.

A terceira coisa que ele vai abordar é a falta de tempo para as coisas, pois vivemos sempre muito ocupados e nos falta tempo para vivermos a experiência, para vivermos algo que nos toque, que nos atravesse. A quarta coisa que ele fala é sobre o excesso de trabalho, pois para Larrosa, diferente de algumas pessoas, quanto mais trabalhamos menos “experiências” nós temos pois ele não liga a experiência ao tempo que você tem naquele trabalho. Para ele quanto mais tempo você vive em um trabalho menos experiências você tem pois entra em uma rotina que te rouba a oportunidade de experimentar algo novo, de se expor a algo novo. Todo o conceito de experiência para Larrosa está em experimentar algo novo.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar

mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 28).

A partir das intervenções de Larrosa fazemos uma leitura do Programa Universidade para Todos (Prouni), que em sua proposta não se preocupam com a experiência desses alunos. De que forma o programa pode ou poderia ter tocado cada um deles e não apenas acompanhar o coeficiente numérico em suas disciplinas cursadas.

QUEM CABE NO SEU TODOS?

Essa é uma pergunta que a escritora Claudia Werneck faz em um dos seus livros ao propor pensarmos o uso leviano que fazemos com frequência da palavra TODOS. De que todos nos referimos quando falamos em uma festa ou reunião de família? Quem está representado nesta fala? Será que pensamos em todas as pessoas de verdade?

Vamos aqui utilizar essa provocação e levá-la até às políticas públicas que se propõem em fazer um governo para TODOS, com medidas e ações que atinjam a TODAS as pessoas. O Programa Universidade para Todos (Prouni), que prevê uma política de acesso à universidade para todos, será nosso tema de reflexão.

Escola deve ser o local onde as gerações se encontram, se entendem e se reconhecem como parte de um TODOS indivisível, desenvolvendo juntos a técnica, a intuição, a sensibilidade, a criatividade, a flexibilidade e a arte de formar, entre si, parcerias indispensáveis para o futuro da nação. (Do livro “Sociedade Inclusiva. Quem cabe no seu TODOS?”, de Claudia Werneck)

Quando utilizamos a palavra TODOS estamos pensando em que tipo de TODOS? A nossa espécie esta representada nesse TODOS? Será que vivemos com TODOS os tipos de seres de nossa espécie humana? Ou temos conhecido uma falsa representação de espécie humana onde elege alguns tipos de seres para representarem um TODO?

Temos o direito de conhecer a humanidade como ela é de verdade, sem maquiagens, sem disfarces, sem filtro. Por muitos anos fomos ensinados a medir as pessoas por sua inteligência, ou por sua capacidade cognitiva, e isso foi passado de geração em geração como se fosse a única verdade absoluta. Somos aquilo que conseguimos pensar e/ou imaginar, mas quando você não é capaz de reproduzir uma lógica imposta pela sociedade, você não existe, você não é.

Segundo um grande filósofo e matemático René Descartes, nós somos aquilo que o nosso intelecto diz que somos. “Penso, logo existo”, que no original é *je pense, donc je suis*, mas em Latim seria “Cogito, ergo sum” é uma frase de autoria de Descartes (1596 – 1650), que poderia também ter a tradução em português de “penso, portanto sou”.

Seguindo essa lógica as pessoas com qualquer tipo de comprometimento cognitivo não são contabilizadas em políticas públicas, mas elas fazem parte do conjunto que chamamos de Seres Humanos, com todas as suas variações dentro da espécie humana.

Vou aqui pegar o teste do livro da Werneck, para que façamos uma análise de que todos estamos falando, e o quanto somos excludentes, mesmo quando imaginamos o contrário.

| Teste o seu TODOS | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> jornalistas <input type="checkbox"/> operadores/as de telemarketing <input type="checkbox"/> políticos/as <input type="checkbox"/> pessoas c/ deficiência física <input type="checkbox"/> pessoas c/ deficiência intelectual <input type="checkbox"/> pessoas c/ deficiência sensorial <input type="checkbox"/> pessoas c/ deficiência motora <input type="checkbox"/> pessoas c/ deficiência múltipla <input type="checkbox"/> pessoas com transtorno mental <input type="checkbox"/> antropófagos/as <input type="checkbox"/> imigrantes <input type="checkbox"/> refugiados/as <input type="checkbox"/> negros/as <input type="checkbox"/> seringueiros/as <input type="checkbox"/> caudilhos/as <input type="checkbox"/> pessoas c/ orientação homossexual <input type="checkbox"/> catadores/as de papel | <input type="checkbox"/> empregadas domésticas <input type="checkbox"/> vendedoras de acarajé <input type="checkbox"/> ciganos/as <input type="checkbox"/> nômades <input type="checkbox"/> gueixas <input type="checkbox"/> sanfoneiros/as <input type="checkbox"/> sem-terra <input type="checkbox"/> ex-presidentes <input type="checkbox"/> palhaços/as de circo <input type="checkbox"/> presidiários/as <input type="checkbox"/> transexuais <input type="checkbox"/> índias/os <input type="checkbox"/> astros/atrizes de Hollywood <input type="checkbox"/> profissionais do sexo/prostitutas <input type="checkbox"/> assassinos/as <input type="checkbox"/> professores/as aposentados/as <input type="checkbox"/> Dalits <input type="checkbox"/> Lideranças do Movimento do Passe Livre |

Fonte: Werneck (2006)

Reposta: Quem deixou de marcar pelo menos um grupo deve rever o uso que faz da palavra TODOS urgentemente!

A reflexão não está em que quadro eu deixei ou não de marcar, nem em que grupo eu não considero quando uso a palavra todos, ou se estou sendo preconceituoso em marcar um grupo e deixar o outro sem marcação, mas que precisamos pensar em TODOS os tipos de pessoas quando nos propomos a fazer uma atividade para TODOS ou uma política para TODOS. Esse TODOS tem que incluir TODA a espécie humana, com suas diversidades de manifestação.

CONSIDERAÇÕES

Com uma breve apresentação do **Programa Universidade para Todos (ProUni)**, vimos que ainda há muita coisa a ser implementada para que o programa seja de fato para TODOS, pelo menos para todas as pessoas que fazem parte da espécie humana, com suas limitações e seus talentos. Independente de termos ou não uma deficiência e/ou limitação, somos seres dotados de talentos e limitações que necessariamente não estarão ligadas à nossa deficiência.

Uma universidade para TODOS é aquela que não coloca valor diferente para os seres humanos, pois acreditamos que todo ser humano tem igual valor, que vem da diversidade, pois não podemos hierarquizar as diversidades e nem julga-las, para que não sejamos impulsionados a trabalhar com o falso conjunto de TODOS, falso conjunto de humanidade, que não representa a verdadeira realidade da espécie humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Programa Universidade para Todos (PROUNI)**. História, bolsa, regulamento e permanência. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 7 ago. 2018.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notes on experience and the knowledge of experience. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

WERNECK, Claudia. **Sociedade inclusiva: quem cabe no seu TODOS?** WVA, 2006.

PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA EM BUSCA DE POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO COM A LEI FEDERAL Nº 10.639/03 NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Janáína Nery Viana

APONTANDO MOVIMENTOS DA PESQUISA

Limito-me, neste texto, a apresentar brevemente os movimentos da pesquisa, “Narrativas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura: vozes negras em busca de possibilidades para o trabalho com a lei federal nº 10.639/03 na Educação Básica” (PPGEDU - FFP/UERJ), seus caminhos percorridos desde a introdução à “in-conclusão”, pois como exposto, considero que este estudo abre ainda para outras possibilidades no campo investigativo de pesquisa-formação, dos saberes epistemológicos, das experiências compartilhadas e suas contribuições, sobretudo, no contexto da Educação para as relações raciais.

“Vou à luta”, esta é a introdução que traz o sentido do ideal de vida de mulher negra, militante e professora da escola básica que chega à Academia. Com ela, vou apontando os movimentos que buscam facilitar a leitura que não se apresenta linear, tendo em vista que minha história de vida, militância e minha prática pedagógica como professora de Língua Portuguesa e Literatura, também se entrelaçam, aqui, com a das professoras entrevistadas, pois sou participante desta pesquisa também.

No primeiro capítulo intitulado: Lei Federal 10.639/03 – *Caminhos já trilhados e a construir*, importa dizer que este trabalho dissertativo se insere em uma luta que ainda se faz, pois ainda há muito a se construir para a superação do racismo. Nesse capítulo, busco trazer um pouco dos movimentos coletivos por superação da realidade de racismo. Assim, as lutas do movimento negro para dar visibilidade às demandas da população negra e garantir mudanças na educação para a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana por meio da Lei nº 10.639/03 tem espaço de reflexão.

O segundo capítulo é um “Memorial – *A mulher negra que mora em mim*” e este acaba por referendar a opção epistemológica, mais que meramente metodológica, ao trabalhar com narrativas que trazem experiências. Busco pares, busco enredar minha história com a de outras professoras; busco conhecer, partilhar, compartilhar, refletir junto; busco a `cooperatividade` presente nos valores civilizatórios afro-brasileiros que me constitui, mas que nos constituem. Busco a `solidariedade` para transformarmos realidades excludentes.

Percebo que a escrita do memorial contribuiu muito para o aprimoramento deste exercício reflexivo-formativo que busquei realizar junto às minhas companheiras docentes, uma vez que este é um texto que nos compreende como protagonistas de uma realidade e não como objeto/s de estudo. Sendo essa realidade particular ou coletiva, somos nós quem a construímos ou transformamos a partir de nossas experiências e, neste sentido, rememorar precisa ser um ato cada vez mais coletivo, pois não apenas:

[...] ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente, onde as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram ‘esquecidos’ no tempo. O que buscamos, nesse momento, não é somente trazer informações sobre nossa história, mas, sim, estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias, para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos (PRADO; SOLIGO, 2005, p.5).

Produzir outras relações, nexos ou visões acerca da realidade é o que pretendi neste compartilhamento de minha história, de minhas experiências e no desejo de me encontrar em outras

histórias. Validar a palavra como um instrumento sagrado em que falar e ouvir atuem como forças vibratórias para compreensão e conhecimento total de uma realidade (BÂ, 1982) que nos integra o que nos é comum.

No terceiro capítulo: “Pressupostos teórico-metodológicos – *Dialogando com outras epistemologias*”, busco reencontrar-me com formas de conhecer/compreender que não são tão privilegiadas academicamente, reaproximando-me da tradição oral africana (BÂ, 1982, 2003), optando pelas narrativas autobiográficas como método investigativo no trabalho. A pesquisa propõe valorizar a palavra que emerge do sujeito – “protagonistas cotidianos” (BOLÍVAR, 2014, p. 117) – aqui, professoras (dentre elas me insiro) que, ao compartilharem suas histórias de vida, suas experiências, possam refletir sobre si mesmas, suas ações, participações e expectativas, compreendendo que sua história particular é parte de uma história coletiva sendo, por isso, capazes de nela também intervir, pois:

Um relato de vida es un portal através del cual una persona entra en el mundo y es por el que su experiencia del mundo se interpreta y se hace significativa personalmente. Estos relatos vividos y contados, y hablar sobre ellos son una das formas em que llenamos com significado nuestro mundo y prestamos mutua asistencia em la construcción de vidas y comunidades (CLANDININ *apud* BOLÍVAR, 2014, p.116).

Assim, a perspectiva autobiográfica cumpre finalidades que dialogam com a proposta da pesquisa: “produção de conhecimento, formação e transformação da realidade” (DESMARAIIS *apud* BOLÍVAR, 2014, p.117), que por meio do compartilhamento de histórias, experiências, saberes, possibilita às professoras colaboradoras refletirem sobre sua constituição e atuação como sujeitos históricos, partes do cotidiano. Ouvir o que têm a dizer a partir do que nos aproxima e nos constitui como pessoas e profissionais engajadas num projeto educacional de afirmação da cultura e identidade negras é o principal propósito deste estudo e, para tal, a entrevista e a roda de conversa foram os procedimentos adotados para este fim, por reafirmarem valores de nossa ancestralidade africana, tais como a memória, a oralidade e a circularidade.

Recordar, falar, escutar, refletir, aprender e transformar juntas, assim como nos ensina a filosofia de nossos ancestrais. E é com base nela que pensaremos e/ou repensaremos nossa prática, nossas visões, perspectivas e verdades, ouvindo, sempre respeitosamente, “a narrativa, tal como é produzida pelo sujeito [...] que caminha em progressivo desvelamento, desnudamento de enredos, dos silêncios omissos” (MARINAS *apud* BRAGANÇA, 2014, p. 85), voltando-nos para a busca, não de uma verdade objetiva, mas de “uma/algumas possível/possíveis”, por nós construída/s coletivamente.

No quarto capítulo: “A pesquisa – *Caminhos que se fazem, encontros que se dão*” apresento o processo investigativo desde a escolha das docentes às primeiras entrevistas e observações acerca das narrativas. Destaco também os entraves, uma vez que eles têm aparecido conforme eu supunha, a partir de minha própria experiência e em virtude da não compreensão dos reais propósitos da Lei nº 10.639/03 nesses quinze anos de vigência. Este é um capítulo dialógico em que são estabelecidas as reflexões sobre nossas práxis, compartilhadas em narrativas orais, primeiramente, no momento de entrevistas realizadas individualmente e, posteriormente, em uma Roda de Conversa – momento coletivo de compartilhamento de experiências.

Buscando ser coerente com a opção metodológica ao trabalhar com narrativas autobiográficas, estas são entrelaçadas ao texto da dissertação de forma não fragmentada e as reflexões teóricas pertinentes vão sendo realizadas, sem sobrepor teoria-prática, pois compreendo com Garcia (2003) a complexa e imbricada relação “prácticateoriaprática”, que, segundo ela, tendem a se confundir.

Para estabelecer tais diálogos, este terceiro capítulo, subdivide-se nos seguintes tópicos: 4.1. “Buscando meus pares”; 4.2. “Rompendo o silêncio e a solidão: o encontro de vozes”; 4.3. “Nossas

vozes negras”; 4.3.1. “Primeiro fio temático: a negritude”; 4.4. “Do movimento à semente que faz brotar, em nós, o engajamento”; 4.5. “Vozes negras solidárias compartilhando práticas, desafios, possibilidades”; 4.5.1. “Segundo fio temático: as microações afirmativas”; 4.5.2. “Terceiro fio temático: Desafios e fios possíveis”; 4.6. “Roda, roda e conta história: compartilhando experiências em um encontro de vozes negras”.

Finalmente, mas com o caráter provisório, são apresentadas as conclusões, em uma “In-conclusão – *‘O que a mão ainda não toca, coração um dia alcança’*” que são encaminhamentos de uma pesquisa que considero como processo. Processo que é propositivo quando nos juntamos, quando compartilhamos experiências, quando memórias fortalecem nossa caminhada, processo que se torna difícil diante de tempos sombrios como o que estamos vivendo e, por isso, nos impulsionam a continuar buscando possibilidades para resistir a esse momento.

Assim, as aprendizagens neste trabalho de pesquisa, na luta cotidiana, na opção política, na militância – elos que nos unem como professoras de Língua Portuguesa e de Literatura da escola básica, não nos deixam desanimar, pois *“O que a mão ainda não toca, coração um dia alcança”*... mas é com luta, e disso, temos consciência!

A PESQUISA – CAMINHOS QUE SE FAZEM ENCONTROS QUE SE DÃO

Aqui, trago um pouco das possibilidades anunciadas nesta pesquisa, a partir do encontro de nossas vozes negras. Vozes-docentes que se entrelaçam nas histórias compartilhadas, nas dores e desafios vivenciados, no desejo de superação e de transformação de uma realidade opressora, desigual.

Nossas falas, “testemunhos”, são fundamentados nos princípios de nossas tradições africanas, resguardadas por nossa ancestralidade. Aqui, a reverenciamos trazendo a palavra como representação da experiência que nos constitui enquanto sujeitos, pois, em África, não se fala sobre o que não se vive e é por isso que o conhecimento se liga à experiência, ou seja, é aquilo que se integra à vida. Nossas vozes foram trazidas, sempre que possível, em sua inteireza, expressando nossas experiências a quem importa ouvi-las, pois como ensina nossa memória ancestral, “existem coisas que não se explicam, mas se experimentam e se vivem” (BÂ, 1982, p.13).

E para o diálogo ir acontecendo, entrelaçando narrativas ouvidas em diferentes momentos, busquei recolher e registrar, separando-as por elos, fios temáticos a fim de estabelecer melhor compreensão e facilitar o encontro com aportes teóricos que poderiam com elas dialogar. Entendo que nossas narrativas não são lineares, não se encerram como fragmentos, mas têm um movimento de entrelace uma vez que nossas histórias, experiências se encontram, se misturam e os elos temáticos se anunciam a partir do que nos atravessa.

Este encontro de vozes solidárias se finda numa roda de conversa, que aqui, como dois fios temáticos que compõem o estudo, não será trazida à apreciação, mas destaco que, nela, eu e minhas companheiras entrevistadas temos o nosso momento de trocas, de compartilhamento de nossas histórias, experiências, de cooperação, de coletividade; de afirmarmos, juntas, estes que são importantes valores de nossa ancestralidade africana. A roda de conversa torna concreto o princípio da circularidade “que advém do fato de que compreender-se a si próprio se desenvolve gradualmente na experiência de cada um na comunidade humana” (SILVA, 2000, p. 7). Defendemos aqui este princípio por entendermos que a reflexão coletiva contribui para a autorreflexão e autoformação do sujeito, para o seu aprimoramento a partir do contato com experiências que não sejam apenas suas, já que na tradição africana, “o individual não pode estar separado, nem pode ser entendido distante da comunidade. Para entender os seres humanos, é preciso entender sua fusão com a comunidade” (SILVA, 2000, p. 78), aqui, no caso, a fusão com os pares cotidianos – professoras de Língua Portuguesa e Literatura que atuam na Educação Básica.

É, portanto, neste encontro coletivo que reside o principal objetivo deste trabalho. Professoras engajadas numa causa comum tendo a oportunidade de se ouvir, trocar, refletir, aprender, conhe-

cer, compartilhando histórias repletas de dificuldades, de desafios, mas também com encontros, com experiências comuns e afirmativas. A roda de conversa é entendida como um momento de reagirmos coletivamente aos silêncios, às omissões, às dificuldades, às angústias e, claro, a uma solidão, que quase sempre afeta aqueles que desejam, buscam contribuir para a superação de uma realidade tão dividida, tão desigual, como é a nossa neste país.

Elejo para exposição de nossas vozes nesse texto – vozes entrelaçadas - o fio temático da negritude, pois este é o sentido que se apresenta em nossas trajetórias de mulheres negras a partir da formação de uma consciência de ser e de sentir negra. Somos mulheres que temos a negritude marcada para além da cor da pele; que compreendemos essa negritude em seu mais estrito “sentido de solidariedade” (CÉSAIRE, 1982 *apud* MUNANGA, 1988), pois é ela que nos mobiliza, nos faz levar adiante o propósito de afirmar, com nossas atitudes e com nossas práticas pedagógicas, uma educação realmente emancipatória, comprometida com a ascensão de sujeitos, historicamente, invisibilizados. Essa negritude que nos marca é a nossa identidade, é, como no pensamento de Aimé Césaire, “o sentimento de solidariedade que nos liga secretamente a todos os irmãos negros do mundo e que nos leva a ajudá-los e a preservar nossa identidade comum.”

Descobrimos o nosso corpo e que esse corpo é também pedagógico quando optamos por assumir nossa identidade e a nos posicionar como um referencial, colaborando para o processo de autoaceitação, de re-existência de inúmeras/os estudantes negras/os, ou seja, de dar a essas/es estudantes a possibilidade de existirem a partir do que são realmente: “Eu usei muito o meu próprio corpo no início do trabalho, né? A mudança da estética do cabelo. Isso para mim foi marcante porque eu usava meu cabelo com químicas. Até tirei a química e, hoje, não uso mais nada no cabelo.[...] Quando eu comecei a usar trança e eu já tinha essa prática, no mês seguinte, dois meses depois já tinham umas duas trançadas na minha sala. Passou um tempo e a trança virou febre na escola. Então, eu usei o corpo de alguma forma porque nesse momento eu ainda estava querendo descobrir o que eu ia fazer. Por onde eu iria começar. Então, meu cabelo foi o início de tudo Não precisa ser um ator famoso, mas é na escola. Quem é o seu referencial na família...” (Professora Flávia Herculano, entrevistada em 25 /06/17).

No desejo de construir, de apostar numa educação a partir das diferenças, a professora Flávia Herculano descobriu seu próprio corpo como uma possibilidade de criar conhecimento, de ensinar às crianças de sua turma, de sua escola, às crianças negras, principalmente, que sua pele considerada diferente do padrão estético dominante, que seu cabelo diferente do padrão de beleza valorizado nessa sociedade, não têm que simbolizar vergonha, mas sim, orgulho, reafirmação de uma autoestima positiva. Com uma ação simples, apresentando-se como realmente é, Flávia deu visibilidade às crianças negras, positivando suas imagens, suas estéticas negras, mostrando-lhes a sua identidade. Criou um novo olhar sobre as diferenças, que passou a representar para elas respeito e valorização.

Esse relato da companheira me faz lembrar de como foi para mim o processo de valorizar minha identidade, neste nosso lugar em comum de atuação, que é a escola, porque, assim como Flávia, também me rendi, por um tempo, à estética branca em busca de aceitação. Mesmo sendo vista, reconhecida, desde o início, como a professora negra que se mostrava sempre orgulhosa de sua cultura, de sua identidade, que ousava falar de racismo, a discutir racismo, a falar de Áfricas e cultura afro-brasileira com seus estudantes, em sala de aula, a rejeição me aparecia como uma sombra. Assim, percebia que minha consciência de negritude não estava adormecida, mas segregada e, por isso, logo rompi com uma estética que não me pertencia, recebendo elogios de colegas e das jovens estudantes negras e não-negras, que diferente das crianças da professora Flávia, não aderiram de pronto, mas reconheceram a coerência que ainda faltava entre meu discurso e a minha prática. Essa libertação era o que faltava para que não o outro, somente, mas eu também pudesse me enxergar como um referencial para muitas/os jovens estudantes negras/os com as quais convivia na escola. Hoje, observo muitas/os deles exibindo seus cabelos autênticos ou estilizados com tranças, *dreads* e me encontro entre eles. Nós nos reconhecemos como parte de uma mesma identidade, que afirmamos ser singular, mas coletiva também.

Essa presença de um referencial no despertar da consciência e do sentimento de negritude também aparece nas memórias da professora Cláudia Nascimento, do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares. Posso dizer que eu, Janaína Nery e Flávia Herculano nos encontramos na voz da professora Cláudia, pois nossas histórias estão presentes na sua história. O cabelo, o referencial, a descoberta, nossas experiências se encontram: “O desfile foi proposto a partir do meu olhar e da outra professora, mas como ela não é uma professora negra, do meu olhar para os meus alunos que usavam muito, muitos alunos usavam bonés. E eu comecei a ficar pensando, porque o boné a polícia vê com alguém do tráfico, não é uniforme, então não tem que vir. Ponto. Mas eu fiquei intrigada, por que será que eles queriam? E eu comecei a ver que tinha a ver com a questão do cabelo, uma coisa assim meio que óbvia. E aí eu fui lembrando do meu movimento quando eu cheguei de trança no Aurelino Leal, que eu precisava ver todo dia a Regina passar, na calçada, com o cabelo dela de pompom e acenar para eu poder me sentir tranquila. Até que um dia ela veio assim dizendo que tinha gostado do meu cabelo. Então quando eu trago isso para cá, eu também coloco para as alunas, ‘Eu só estou mostrando que você também tem outras opções’ [...] eu sempre coloco assim: ‘eu só estou apresentando para você, que você tem a oportunidade de se sentir bem também usando de outra forma o seu cabelo, usando outro brinco.’ Eu dou uma sacudida assim, eu sinto que eu dou uma sacudida na questão da estética na escola.”

As palavras da professora Cláudia reforçam ainda mais a importância do referencial em nosso processo identitário, esse espelho em que nos vemos de maneira positiva e que nos ensina com palavras, corpo, atitudes ou um simples gesto, assim como fazia a Regina ao acenar para a menina Cláudia não para demonstrar simpatia, somente, mas para mostrar a ligação que havia entre as duas, uma ligação que estava numa origem, numa identidade comum. A menina Cláudia compreendeu essas intenções e descobriu-se também a partir do cabelo, das tranças, esta marca corporal e cultural negra que a impulsionou e ainda a impulsiona num movimento engajado pela defesa da negritude na vida e na escola. Neste espaço, essa professora também busca, descobre possibilidades de fazer, de criar conhecimento, de valorizar uma identidade, uma estética negra e impactar, “sacudir”, como diz, suas/seus estudantes negras/os negras/os mudando o olhar que têm sobre si próprias/os.

Este movimento de entrelaces de vozes, vida e histórias, aqui exposto brevemente a partir do elo da negritude que nos irmana, mostra-nos algumas possibilidades dentre tantas outras que buscamos, encontramos para afirmar nossas práticas engajadas na defesa de uma educação antirracista. Cláudia Nascimento, Flávia Herculano e eu conseguimos, com os nossos corpos, educar, mostrar aos nossos estudantes o quão valoroso é ser diferente, não ser a reprodução de um padrão hegemônico, instituído; não ser mais outro enquanto presença ignorada, silenciada, aprisionada, um fantasma, um morto ou um malefício (SKLIAR, 2003). Conseguimos | mostrar aos nossos estudantes negros, especialmente, o orgulho que sentimos de nossa identidade negra, de representarmos essa identidade. Despertamos neles a consciência de negritude que nos foi passada por nossos referenciais próximos e construímos com eles o sentimento de negritude que passarão a compartilhar conosco e com outros. Essa percepção de que é possível é que nos impulsiona a continuar seguindo e acreditar.

REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampatè. A tradição viva. In: KI – ZERBO, J. (Org.). **História Geral da África**. São Paulo: Ática, 2014.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação (auto)biográfica: reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho de análise. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; ARAÚJO, Mairce da Silva; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. (org.) **Pesquisa (Auto) Biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014.

BOLÍVAR, Antônio. Algumas reflexões sobre a implementação da lei 10.639/03 nos espaços-tempos escolares e sobre a construção de uma metodologia: a expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto) Biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; ARAÚJO, Mairce da Silva; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Org.) **Pesquisa (Auto) Biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. (9-16). In: _____. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

JESUS, Regina de Fatima de. Micro-ações afirmativas: possibilidades de superação da desigualdade Étnico-racial nos cotidianos escolares. In: CONGRESSO Brasileiro de História da Educação, 6, 2011, Vitória - ES. Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil. **Anais**. Vitória: SBHE, 2011. v.1.

_____. **Mulher negra alfabetizando: que palavramundo ela ensina o outro a ler e escrever?** Tese de Doutorado em Educação. Campinas, S.P.: Unicamp, 2004.

MUNANGA Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 2 ed. São Paulo. Ática, 1988.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação**. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.../proesf_memoriais13.pf. Acesso em: 5 mar. 2017.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.5, p. 37-49, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-brasileiros. In: **Negros territórios e educação**. 2000.

OS COTIDIANOS DOS DOCENTES TÊM HERANÇAS DE UMA SOCIEDADE COLONIAL

Jaqueline Cordeiro

OS COTIDIANOS NA/DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

É necessário certo grau de cegueira para poder enxergar certas coisas
Clarice Lispector

Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de
cacería seguirán glorificando al cazador.
Provérbio africano

Para iniciar esse texto, recorro a um título que vi certa vez, referente a uma pesquisa: *Saber é desaprender*. De início, esse título, pode parecer pretensioso, na verdade o é, no entanto, os parâmetros que norteiam essa pretensão serão apresentados ao longo desse texto.

Ainda que tenham se efetuado algumas adaptações na prática educacional em virtude das formas de tratamento dadas às crianças pelos indígenas (MESGRAVIS, 2017), a estrutura educacional brasileira foi criada sob uma égide importada da metrópole portuguesa, que por sua vez, criou o seu modelo educacional centrado nas ideologias presentes na Europa desde os primórdios, enaltecendo os princípios defendidos pela religião e pela dominação. As culturas dos povos coloniais foram deixadas de lado e não se via nenhum tipo de reconhecimento das culturas encontradas nessas áreas, tendo sido os indígenas chamados de selvagens e tendo seus conhecimentos e culturas reduzidas e até negadas.

Esse modelo praticado na educação, o europeu, foi capaz de suprimir boa parte do conhecimento empírico e construído pelos povos originários das colônias, ou seja, as estruturas propostas se organizaram de modo a introduzir no modelo colonial o seu sistema de ensino com suas práticas dominantes. Um exemplo desse fato, está nas palavras de Bourdieu (2008) quando perguntado sobre o seu livro “A Reprodução”, trinta anos depois de ter sido escrito, explica - *Para mim, é surpreendente [...]” como o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais, ou dizer que as estruturas tendem a se conservar ou se manter – o que é uma constatação [...]”*.

Nesse cenário de insignificância colonial e dominação europeia, o modelo educacional brasileiro foi construído, obedecendo uma ordem vigente que girava em torno de se pertencer à elite, ser branco e ser cristão. Costa (2006) discute sobre o uso do termo “colonial”, que segundo ele, alude às condições de opressão e dominação diversas, marcada por diferenças de gênero, étnicas ou raciais.

Quijano (2005), por sua vez, qualifica a América como um primeiro espaço/tempo de um padrão de poder e uma primeira identidade de modernidade, que foi entendida como um padrão de modelo e dominação mundial, perpassando pela educação lhe indicando caminhos que deveriam ser seguidos a partir do contato com a civilização.

Qualquer característica fora desse parâmetro, seria condenada pelos participantes da academia, que sempre foram vistos como os detentores do conhecimento, ou melhor da ideologia, expressas nas seguintes palavras de Paulo Freire (2003), quando diz que a ideologia é material, ela pesa e ainda diminui a nossa capacidade de ver criticamente e, por outro lado, encobre a verdade.

Em uma escola, o cotidiano se apresenta de forma bastante diferenciada, dependendo para isso dos personagens que o compõem. O corpo docente, o corpo discente, o pessoal de apoio, a comunidade escolar, enfim, todos participam da engrenagem que se modifica dia após dia. No entanto, deve-se levar em conta que o professor não tem a autonomia de sua sala de aula (como

muito se repete em reuniões docentes). Existe, assim, como na sociedade um poder que se organiza de cima para baixo e normatiza as atitudes que devem ser tomadas pelos docentes.

O professor está sempre sendo monitorado por diversos agentes, sejam coordenadores, supervisores ou ainda, nos dias de hoje, por responsáveis (esse exemplo foi baseado em histórias compartilhadas por vários professores na turma de Mestrado em Educação da FFP-UERJ 2018). Foram apresentados casos em que os responsáveis, através de uma rede social, se organizaram em grupos para atuarem como “fiscais” em relação ao que acontecia na escola). Mesmo se mostrando como algo diferenciado, os movimentos tecnológicos, em particular as redes sociais, têm sido usados como um “mecanismo” que consegue atingir a sala de aula de forma muito específica.

Um outro exemplo que pode ser utilizado a partir do cotidiano docente são as câmeras instaladas, em salas de aula, pelas escolas (públicas e privadas) que são apresentadas com o objetivo de proteção daquele ambiente, mas, que, em determinado tempo, se lança mão daquelas imagens para denunciar certas práticas produzidas pelo professor. Em algumas escolas de educação infantil e maternal, os pais têm, a partir de um computador ou smartphone, participação total nas aulas dos filhos, podendo inclusive, contatar a escola no caso de uma aula diferenciada. Como é ser o professor artista (FREIRE, 2002) nesse ambiente? De que forma o trabalho docente pode encontrar os recursos que abandonam a mesma trabalhada há muitos anos para se transformar em um ambiente de descobrimentos e transformações?

Quando a prática docente acontece no coletivo, ela se torna concreta e reflexiva, uma vez que sofre diversas influências do meio. A partir desse entendimento, o pensamento é um esforço consciente e voluntário que leva a ação, pesquisa e descoberta. É nessa prática que o professor consolida e revê suas ações, encontra novos caminhos e descobre novos conhecimentos. Portanto, é uma ideia sobre a ação educacional que está ligada à busca de autonomia, que é a capacidade de se autogovernar, relacionada à independência.

Porém, sabemos que isso ainda está um pouco longe de se tornar realidade na vida docente, pois quando observamos as reuniões pedagógicas, vemos que esses momentos, na maioria das vezes, são apenas para cumprir trabalhos técnicos e burocráticos, silenciando assim os professores, evitando que os mesmos possam pensar ou discutir outras questões que tanto os afligem, recebendo informes e cumprindo ordens de forma verticalizada.

Não se pode deixar de citar um ponto que envolve praticamente toda a prática docente e por que não falar diversos trabalhadores atuais? A correria do dia a dia. Atualmente, profissionais de diversas áreas, vivem num mundo onde o tempo passa a ser o principal manipulador do trabalho, seja ele docente ou não. Esse mecanismo foi implantado na sociedade a partir do século XVIII com a Revolução Industrial, onde o tempo começou a ser observado e tratado como moeda e mecanismo para o aumento da produção e, conseqüentemente, do lucro.

Devido a esse tempo cronometrado, a saúde física de muitos profissionais tem sido afetada. A síndrome de burnout (também chamada de síndrome do esgotamento profissional, é uma doença causada pelo amplo estresse no ambiente de trabalho, classificado como um distúrbio psíquico por Freudenberger, um médico americano. O transtorno está registrado no Grupo V da CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde), tem sido recorrente em muitos consultórios médicos e psicológicos e atinge uma ampla gama de profissionais, principalmente professores, médicos e policiais. Tal transtorno acontece devido à correria do cotidiano. Essa condição não demonstra a preocupação com o corpo físico do indivíduo, seja ele de qualquer área, o único objetivo, atualmente, é a produção, ou no caso docente, o cumprimento do currículo estabelecido para determinado ano/série. Assim como outros trabalhadores, muitos professores não têm tempo hábil para fazer as suas refeições diárias por terem que sair correndo de uma escola para outra, ou de um colégio para a faculdade, para dar continuidade aos seus estudos. Horas extras também podem ser citadas nesse caso. O professor não finda o seu trabalho ao sair do ambiente escolar. Na maioria das vezes, sair do ambiente escolar pode ser o início de um trabalho que tende a ser bem mais árduo como a elaboração de aulas, provas, correção de exercícios dentre outras coisas. No entanto, esse trabalho, por ser “de bastidor” não é um trabalho reconhecido pelos atores sociais.

Ainda nesse aspecto, o trabalho docente pode servir de comparação. Nesse caso, o tempo de lazer é “tomado dos professores”, talvez não por uma imposição de seus pares, mas pelo aumento das suas responsabilidades pedagógicas que necessitam cada vez mais de tempo/dinheiro para que sejam capazes de suprir as necessidades econômicas pertinentes ao mundo globalizado. Esse profissional, por não contar com um reconhecimento do seu trabalho, tende a ser obrigado a se desdobrar, cada vez mais, em várias escolas com o objetivo de aumentar o seu salário e conseguir, ilusoriamente, contar com um melhor conforto. O que não se leva em consideração é que, ao buscar novos ambientes de trabalho e salários maiores, esse profissional se priva do lazer, do descanso, gerando um círculo que esbarra nas patologias propícias a esse fenômeno.

Seria possível afirmar que essa falta de reconhecimento perpassa pelos objetivos sociais da atualidade que contribuem para um ambiente inadequado aos acontecimentos e contrário a propagação de críticas. Não se pode produzir a partir do que vemos, simplesmente, ou sobre o que já ouvimos falar, mas podemos analisar cada um desses fatos a partir da vivência/convivência de cada um. O trabalho docente é o próprio local de fala.

Esse profissional, que atua de forma concomitante como professor e aluno, se apresenta como um intelectual organizando e produzindo saberes, conhecimentos e condições propícias para a projeção intelectual na/da escola (GIROUX,1997), se tornando, uma força social, um sujeito parte de um coletivo capaz de alterar o seu contexto, mesmo com a divisão social que existe no ambiente escolar e nas universidades.

Um outro ponto que pode ser citado é a proletarização do trabalho docente. A escola, há algum tempo tem se mostrado como um ambiente empresarial, onde as questões humanas que envolvem o corpo docentes são deixadas de lado em detrimento de questões, em muitos casos, financeiras. Porém, ao buscar estratégias que potencializem a socialização de conhecimentos, o corpo docente demonstra uma forma de resistência.

Nesse cenário do cotidiano escolar brasileiro, deve-se reconhecer a importância da instituição pública, escola ou universidade, que suscita uma reflexão entre o que é, onde se está e o que se pode fazer para mudar/melhorar. Haddad e Unger (2009) explicam bem isso ao afirmarem que:

Melhorar a qualidade do ensino público é hoje reconhecida prioridade da nação. Para traduzir esse consenso em ação, colaboramos em duas iniciativas. A primeira é a construção de uma rede de escolas médias federais, com dimensão técnica e profissional. A segunda é proposta para reconciliar a gestão das escolas pelos Estados e municípios com padrões nacionais de investimento e qualidade.

Nesse ínterim, a escola se torna um lugar crítico, que permite aos alunos/professores uma modificação diante do cenário que lhes é apresentado. A partir dessa realidade, os professores podem promover aulas que levem os alunos a se tornarem críticos/pensantes, sem se permitirem ter os seus conhecimentos ou suas realizações minados ou enfraquecidos. Tardif (2002) discute o fato que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”.

Apesar de todos os questionamentos que o texto suscita, também se percebe que resistir é preciso, que o professor é um agente de mudanças e contribui muito para a transformação do mundo.

É preciso ressaltar que o professor tem um papel fundamental na vida de cada um de seus alunos, mesmo se reconhecendo que o cotidiano o obriga a conviver com uma mudança considerável de ambientes e que os seus alunos, por muitas vezes, ficam em sua presença por pouco mais que duas ou três horas semanais.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, o professor irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das

peças, frio, burocrático racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p. 39).

Não era de se esperar que esse modelo educacional, que começou a acontecer no país, fosse acometido por estruturas dominantes capazes que destruí-lo. Essas estruturas, apresentadas no formato de Reformas Educacionais tendem a diminuir as possibilidades de crescimento e críticas que nascem frente ao conhecimento que se tem adquirido. Para Foucault (2002), esse tipo de poder, não está dado, ele é meticulosamente constituído. Por isso, faz-se necessário o processo de descolonização.

Saviani (2000) enfatiza esse pensamento quando defende que a escola tem como função uma reprodução das desigualdades sociais, ao contrário do que se pensava, assim passa a existir uma desconstrução do processo idealizador e formativo da escola para dar lugar a uma nova condição, segundo Saviani, “ a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, converte-se num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar” (SAVIANI, 2000, p. 5).

Todavia, não se pode deixar de lado a luta que está sendo travada dentro das universidades, predominantemente públicas, contra esse modelo educacional que está sendo imposto no Brasil. Apesar de alguns historiadores defenderem que a história se repete, ela se dá através de ações diferenciadas com personagens, nesse caso, bem mais preparados para lutar e exigir os seus direitos no âmbito da educação brasileira, entregando aos professores a missão de manter e promover essa organização de pensamentos, tão necessária aos cotidianos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil; Fapesp, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, Sergio. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FOUCAULT, Michael. Aula de 17 de março de 1976. In: **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HADDAD, Fernando; UNGER, Roberto Mangabeira. **Ensino público de qualidade**. 2009. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/artigos/art69>>. Acesso em: 5 ago. 20018.

MESGRAVIS, Laima. **História do Brasil Colônia**. São Paulo: Contexto, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Perspectivas latino-americanas. 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Jéssica Guimarães Barbosa

CAMINHOS DA PESQUISA

O interesse em pesquisar as questões que envolvem o entrelaçamento do estudante de origem popular e a prática da extensão universitária, parte da motivação pessoal, das experiências e dos processos formativos que nutri ao longo de 4 anos do curso de licenciatura em História na UFRJ, como extensionista do grupo PET - Conexões de Saberes Identidades, um grupo que possui uma proposta de extensão particular. Os diferentes grupos conexões de saberes espalhados por todo o Brasil possuem algumas características que o diferenciam dos demais grupos de extensão, a principal delas seria o critério de seleção, pois ser aluno de origem popular é considerado característica essencial para o ingresso no grupo. Segundo a apresentação do MEC referente ao PET, ele visa:

Desenvolver ações inovadoras que ampliem a troca de saberes entre as comunidades populares e a universidade, valorizando o protagonismo dos estudantes universitários beneficiários das ações afirmativas no âmbito das Universidades públicas brasileiras, contribuindo para a inclusão social de jovens oriundos das comunidades do campo, quilombola, indígena e em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2006).

No cotidiano das práticas extensionistas, em meio às atividades desenvolvidas em escolas públicas periféricas do Rio de Janeiro, tal como dentro da própria universidade, fui percebendo as múltiplas significâncias capazes de produzir diferentes interiorizações das práticas, apreensões pessoais ou coletivas, que levam em conta as subjetividades específicas de cada sujeito envolvido, deste modo proporcionando ao extensionista de origem popular a possibilidade de se ver integrados à prática e à própria universidade.

Compartilhar experiências, proporcionar diálogo são as marcas características da atividade extensionista universitária dos grupos PET. Posso dizer com propriedade que fui atravessada por todas as experiências relacionadas ao meu pertencimento ao grupo. Ser estudante de origem popular na universidade pública brasileira, em processo de democratização, é um ato constante de resistência. A visão que possuíamos, e que era constantemente destacada em nossas reuniões, foi mudando ao longo dos anos. Posso até dizer que as dificuldades inicialmente sentidas por sermos estudantes de origem popular em um espaço ainda elitista passou a ser amenizada, posso dizer também que comecei a me sentir pertencente ao espaço.

Ser estudante de origem popular nas universidades públicas do Brasil é estar em constante movimento de resistência, a todo momento somos lembrados que esse espaço não nos pertence, seja por questões financeiras, seja por questões estruturais, seja por questões culturais! E consequentemente esse movimento de resistência acaba gerando o sentimento de não pertencimento às questões que movem os espaços acadêmicos. Em meio a esse cotidiano de resistências, comecei a me questionar sobre o papel da extensão universitária em minha formação, e do quanto ela pode/deve contribuir para a permanência diária dos estudantes de origem popular nas universidades, e principalmente na FFP-UERJ, um campus conhecido por seu grande engajamento democrático.

Por intermédio das políticas de ações afirmativas vem crescendo o número de alunos de origem popular nas universidades, uma tentativa de democratização do acesso que muitas vezes não vem acompanhada das ferramentas que contribuem para a manutenção desses alunos dentro

desses espaços. Neste sentido, busco indagar os significados que a universidade possui para os estudantes de origem popular que constituem os diferentes grupos extensionistas dentro da FFP, observando e dialogando com as diferentes formas pela qual eles concebem as práticas pedagógicas extensionistas, em prol de sua própria resistência nos espaços acadêmicos.

Tendo como base os conceitos democráticos que deveriam nortear o pensar educacional, Florestan Fernandes destaca a necessidade do pensar democrático e da função social na democratização desses espaços para a realização significativa das mudanças sociais de direitos, objetivando “reeducar para uma nova ordem social” (FERNANDES, 1995, p. 177).

Por se tratar de uma pesquisa ainda incipiente, partirei do que tenho de concreto. O levantamento de dados bibliográficos das dissertações e teses da CAPES e do programa de Pós-graduação em Educação da UERJ (PROPED), constatando que o tema é bem comum entre as pesquisas de muitas áreas, alguns abordam a extensão em sua proposta pedagógica, outros os estudantes de origem popular na universidade, porém quase nenhuma trabalha com a temática do entrelaçamento dos estudantes de origem popular e os possíveis impactos da extensão universitária em sua formação. Os grupos PET possuem uma coletânea de livros, denominados “caminhadas de estudantes de origem popular”, mas o livro trata da particularidade do grupo composto apenas por estudantes de origem popular.

Como segundo passo da pesquisa realizarei a contextualização da temática, para que deste modo seja possível compreender a relevância dos assuntos que tangem a democratização dos espaços acadêmicos. Os assuntos entendidos como fundamentais para que a pesquisa seja possível envolvem o caminhar histórico da extensão universitária no Brasil, o movimento de democratização das universidades públicas e a própria universidade como território de disputas; essas temáticas contribuem para que o estudante de origem popular se relacione com a extensão, não como extramuros da universidade, mas como extensionistas que afetam e são afetados pelas atividades da extensão, contribuindo para o desenvolvimento de sua formação no campo educacional, para que deste modo seja possível efetivar a etapa de levantamento de dados dos estudantes de origem popular que integram esses espaços e em seguida serão realizadas as entrevistas semiestruturadas com os mesmos.

UMA TENTATIVA DE DEMOCRATIZAR O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Como primeiro passo é fundamental compreender os mecanismos políticos que nos permitem falar de estudantes de origem popular nas universidades públicas, a constância de acesso possibilitada pelas políticas de ações afirmativas e pelo sistema de cotas é central no movimento de repensar o ensino superior brasileiro, frente aos raros casos de acesso e sucesso das classes populares nesse ambiente elitizado. Florestan Fernandes, como menino pobre que em meio a muitas dificuldades conseguiu ascender na vida, contribui com a crítica a meritocracia, defendida pelas elites brasileiras como critério para ingressar no ensino superior. Florestan afirma a necessidade de sistematizar o acesso da população as universidades brasileiras, democratizar é a palavra-chave para romper com essa estrutura paradoxal.

As políticas de ações afirmativas refletem um processo iniciado no território norte-americano, com centralidade as ideias do filósofo John Rawls. No pensamento de Rawls (1997), há necessidade de políticas que possibilitem minimizar as diferenças econômicas e educacionais, centrais para as práticas da liberdade e igualdade frente aos processos e práticas sociais. Essas medidas visam diminuir os impactos das desigualdades historicamente sofridas por grupos étnico-raciais, uma série de medidas compensatórias reestruturantes da equidade social. Esse conjunto de políticas só é possível visto que os direitos sociais desses grupos não são assegurados universalmente.

O sistema de cotas configura-se como uma das modalidades das políticas de ações afirmativas, visando a democratização do acesso às instituições que antes se configuravam como exclusivas a determinados grupos, compreendendo que as próprias estruturas sociais condicionam à descriminalização, impossibilitando o acesso.

As políticas de ações afirmativas, implementadas nos Estados Unidos entre as décadas de 1960/1970, surgiram a partir das desigualdades de oportunidades do mercado de trabalho, articuladas com o respaldo social e principalmente com o apoio do movimento negro. As políticas de cotas, no caso brasileiro, ganham destaque na última década, atingindo não apenas as instituições de ensino superior, mas também as instituições educacionais federais e técnicas, possibilitando refletir sobre a função social dessas instituições educacionais, frente às demandas históricas pelo direito a educação e possibilitando também que novos estudantes vislumbrem esses espaços, sob novas perspectivas, estudantes que não possuíam oportunidades de ingresso na universidade, agora passam a ocupá-los.

Democratizar o ensino superior tem sido demanda de diversos movimentos sociais, que compreendem que a educação também constitui um caminho para a equidade. Os mais otimistas conceberam as possibilidades de acesso como solução para os problemas da desigualdade educacional, mas infelizmente as possibilidades de acesso não foram e nem serão capazes de superar o problema estrutural da educação brasileira. Um problema que não permeia apenas a esfera educacional, mas que é influenciado por estruturas econômicas, sociais e políticas. Florestan Fernandes trabalha com a articulação das relações sociais brasileiras em prol da manutenção arcaico e o moderno em função das estruturas de poder existentes.

Para além das possibilidades de acesso são necessárias uma série de medidas que possibilitem a permanência desses estudantes dentro da universidade. Essas medidas não devem ser pautadas apenas em políticas assistencialista, mas devem compreender a diversidade de realidades que passam a integrar os espaços acadêmicos. O que querem as elites não é o mesmo das classes populares, as necessidades e expectativas devem ser trabalhadas sob uma nova ótica constitutiva, privilegiando o diálogo.

O PIONEIRISMO DA UERJ

Não podemos conceber a universidade sem levarmos em consideração o modelo de sociedade em que vivemos, até porque a universidade é um reflexo das nossas relações sociais, políticas e econômicas. Como causa ou consequência, ela contribui para a manutenção das estruturas sociais, refletindo as divergências dos projetos de sociedade conflitantes. As possibilidades de apreensão do conhecimento possibilitam que a universidade seja gerada como um importante espaço de formação, naturalizado pelas trocas de saberes. Mesmo em meio às diferenças de conceber as possibilidades de reformar a universidade brasileira, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro convergiam em prol da necessidade de mudanças na estrutura elitista e arcaica da universidade pública, a fim de contribuir para o pensar universitário democrático, crítico e autônomo, voltado para as necessidades nacionais.

Dialogando com as ideias de Florestan e Darcy, a universidade seria indispensável para com a nova maneira de conceber a educação, de modo a interferir na diminuição das desigualdades sociais. Uma das estratégias defendidas para por esse pensamento em prática é através da democratização do acesso, ou melhor dizendo, a implementação de políticas públicas que visem diminuir as disparidades nas universidades públicas.

O século XXI surge como um século de mudanças sociais, fruto da contínua luta social por direitos. A partir da pressão dos diversos grupos de movimentos negros, o Brasil se posicionou na conferência de Durban em 2001 (BRASIL, 2001) como favorável à implementação da política visando a igualdade de oportunidades sociais. Ao afirmar mundialmente a existência de desigualdades raciais estruturais na sociedade brasileira é dado o principal passo para se romper com o mito da democracia racial e para a implementação de políticas em prol da igualdade de oportunidades.

Mesmo que as reivindicações tenham se mostrado efetivas já no ano de 2001, apenas em 2012 conseguem se efetivar a nível federal. A nível estadual, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) já vinha fazendo uso dessas políticas desde os anos 2000, adotando o sistema de reservas

de vagas, a partir da Lei Estadual nº 3.524/2000. Com algumas variâncias, o objetivo central da implementação foi garantir que alunos de diferentes classes sociais pudessem constituir o quadro de alunos do ensino superior em uma universidade pública, estabelecendo a reserva de vagas, 50% delas, destinada a alunos oriundos de escolas públicas do ensino básico. O projeto de lei foi ao longo dos anos sendo ajustado para melhor atender às demandas, a fim de democratizar o espaço acadêmico. Como por exemplo o estabelecimento de novas regras para a comprovação de carência socioeconômica no ano de 2003, pela Lei nº 4.151.

Outra medida que ao longo dos anos foi estudada e conseqüentemente adotada foi o de estabelecer novos percentuais de reserva, no ano de 2007, passando a destinar 20% para negros, 20% para estudantes da rede pública de ensino e 5% para filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança ou da administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão da prestação de serviço ao Estado. No ano de 2008 essas medidas foram renovadas, pois os parâmetros de validação da política se baseavam em um período de 10 anos de vigência.

Na instância Federal a UNB foi a primeira a estabelecer critérios para a adoção de cotas raciais, 4 anos após a iniciativa da UERJ. Devemos sempre trazer para o plano principal de debate os enfrentamentos que envolvem a adoção de determinadas medidas; as estruturas arcaicas que ainda dominam os espaços acadêmicos resistem firmemente contra os avanços sociais em prol da democratização do ensino público, principalmente no âmbito acadêmico, não aceitando a perda do monopólio do saber, já que saber e poder estabelecem relações diretas na sociedade brasileira. Uma iniciativa discutida em tomada de decisão democrática no ambiente acadêmico, articulando todos os braços que articuladamente consistem na universidade pública, demandas internas e externas ao ambiente acadêmico foram responsáveis por tal iniciativa difusora e democratizante, constituindo desta maneira um plano de metas elaborado com a intenção de cumprir com as responsabilidades sociais e raciais.

Como já citado, apenas em 2012 é que a medida federal foi tomada, a conhecida lei de cotas foi implementada. De modo crescente o número de vagas destinadas às causas sociais deveriam objetivar alcançar até o ano de 2016 o equilíbrio entre vagas de ampla concorrência e vagas reservadas. Podemos dizer que após anos de lutas por políticas que promovessem a igualdade, a política de cotas se concretiza como uma vitória dos mais pobres, que agora lutam para que novos caminhos possam ser trilhados, objetivando não apenas o acesso, mas mobilizando forças para a concretização do espaço acadêmico como um espaço popular autônomo, que ofereça aos alunos condições de existir dentro desse espaço e não apenas resistir.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

O trabalho apresentado refere-se a um aporte inicial de pesquisa, trazendo elementos para pensarmos na constituição das práticas extensionistas frente ao processo de democratização das instituições universitárias, impulsionando a repensar nossas práticas, refletir sobre as estruturas universitárias e sobre as possibilidades de alcançar a plena democratização do ensino superior. Promover políticas inclusivas focadas no acesso não significa que a igualdade está sendo promovida.

O desenvolvimento de questões referentes à reforma universitária no Brasil, no século passado, vai ao encontro do movimento de aproximação entre as lutas estudantis e a luta popular por reformas estruturais, ademais, com grande participação de universitários no projeto de alfabetização de jovens e adultos, baseado em Paulo Freire. A criação de centros culturais apresenta-se como de grande importância com peças teatrais, música, cinema, mediante a necessidade de informação, possibilitando expectativas de ascensão social, formando frentes de combate à miséria e a desigualdade. Deste modo, é com Paulo Freire que a universidade passa a se aproximar da sociedade, rompendo o pragmatismo entre professor e aluno, entre o ambiente no qual o saber é produzido, aproximando assim os setores populares à universidade, dialogando com novas metodologias de interação entre os saberes legitimados e os saberes populares. Freire critica o conceito de exten-

são como assistencialista, onde o saber é unilateral, conferindo ao professor o papel de detentor do conhecimento, deste modo não ocorreria a interação entre os envolvidos. Neste sentido e sob as influências conceituais de Paulo Freire, a extensão universitária assume uma função dialogal.

Durante um longo período as universidades públicas do Brasil carregaram um estigma de se manterem afastadas do restante da sociedade, seriam elas produtoras de saberes que apenas serviriam para fertilizar o próprio ambiente acadêmico; a extensão surge como um dos métodos responsáveis para com a democratização o conhecimento produzido e abertura desse espaço. Neste sentido a divergência entre a teoria e a prática começa a aparecer de forma explícita desde sua origem, em 1968 com a promulgação da Lei básica da reforma universitária, a Lei nº 5.540/68, podemos observar algumas dissonâncias entre seus ideais e a realidade ao qual foi acometida.

A extensão que muitas vezes é observada possui marcas da velha universidade. Na balança dos saberes, o saber popular passa a ser dissolvido em meio a complexidade do saber acadêmico, desmerecendo a interação entre os saberes. Os ideais que alteram a prática da extensão encontram-se relacionadas com a alteração de outro conceito inculcado na própria sociedade, qual seria a função da universidade? A partir desse momento de luta estudantil objetivando um novo rumo da academia, é que podem ser alterados os padrões e definições da extensão universitária, deixando de lado o modelo norte-americano e europeu, voltando-se para a realidade nacional. Uma universidade comprometida com as classes populares, na qual a extensão passaria a oferecer cursos acessíveis a todos, não delimitando um perfil para os interessados. Neste contexto o MEC cria diversas instituições que passaram a regular as atividades de extensão em todo o Brasil, rompendo com o conceito elitista de transmissão do conhecimento para com o diálogo entre diferentes formas de saber.

Neste sentido é fundamental compreender como as práticas acadêmicas contribuem para desenvolver o sentimento de pertencimento nos alunos de origem popular, será que ser extensionista contribuiu para alterar sua relação com o espaço acadêmico? Os sentimentos de pertencimento e de identificação com a prática educacional são desenvolvidos e modificados? Ser sujeito da sua prática importa? Essas são algumas das questões que buscarei investigar nos próximos passos da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional para a preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata 3. **Relatório**. Brasília, D.F.: Ministério da Justiça, 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 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. Brasília, D.F., 2012.

_____. **Portaria nº 1, de 17 de maio de 2006**. Brasília, D.F.:MEC, Programa Pet Conexões e Saberes, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/educacao_inclusiva/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17446-programa-pt.conexoes-de-saberes.novo.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: da colônia à era Vargas. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

FERNANDES, Florestan. **A contestação necessária**: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários. São Paulo: Ática, 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contras desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 15-57.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, S.P., n. 117, p. 197- 217, nov. 2002.

RAWLS, John. **Uma teoria da Justiça**. Trad. Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Fontes, 1997.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino em Universidades Estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Lei nº 4.151, de 4 de setembro de 2003**. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas nas Universidades Públicas Estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Lei nº 5.074, de 17 de julho de 2007**. Altera a Lei nº 4.151 de 4 de setembro de 2003. Rio de Janeiro, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO “ENSINOAPRENDIZADO” DE ALUNOS/AS DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Joana Nély Marques Bispo
Denize de Aguiar Xavier Sepulveda

INTRODUÇÃO

O trabalho pretende destacar a relevância no processo “ensinoaprendizagem” de alunos/as do 1º ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos de escolaridade) com viés em práticas lúdicas educativas na Escola Municipal Pastor Ricardo localizada no Jockey em São Gonçalo-RJ, ressaltando as questões de gênero e atribuindo críticas em relação à ausência de políticas públicas. Este estudo traz uma abordagem qualitativa baseada na pesquisa nos/dos/com os cotidianos que é fundamentada por Alves (2002; 2008) priorizando apreciações de imagens e narrativas.

Para ressaltar o universo lúdico e a sua relação com aprendizagem utilizamos premissas de Piaget (2005), Vygotsky (1984), Huizinga (2012) e Luckesi (2007). Lembramos que a origem do termo lúdico vem do latim *ludos* que remete para jogos e divertimento, o que tange ao processo de socialização, os jogos “[...] repercutem também profundamente na vida afetiva” (PIAGET, 2005), através das transformações de ações, emergindo condutas que são motivadas por dinamismo providos de intencionalidades afetivas.

É notória a importância de estarmos nos referindo ao desenvolvimento humano, ao processo “ensinoaprendizagem” e a educação à luz do lúdico, pois amplia-se as possibilidades de “ensinaraprender” brincando, envolvendo assim as dimensões da educação: sociológica, psicológica e pedagógica. Sociológica, pois é uma atividade de caráter social e cultural; psicológica, porque trata de desenvolvimento do ser humano; e pedagógica por servir de aporte teórico nas experiências educativas.

Vale ressaltar que adotamos os conceitos juntos “ensinoaprendizagem” porque acreditamos que só existe ensino se houver aprendizado, assim como os seus termos derivados que aparecem durante este trabalho.

Para Luckesi (2007, p.18) “A ludicidade, por seu turno, é o estado de quem se desenvolve, se integra, se constitui, toma posse de si, de modo alegre, fluido e feliz.” Portanto, a ludicidade concebe estado de ânimo que remete à entrega, à inteireza, à vivência plena, considerando a realidade interna do indivíduo.

Valorizar o brincar significa oferecer às crianças a oportunidade de interagir com seus pares, imaginar, desejar, desafiar, superar, aprender, experimentar, narrar, questionar, criar, recriar, construir sua identidade pessoal, vivenciar, observar, fantasiar, inclusive representar papéis da sociedade simbolizando a realidade ou até reinventando a realidade.

A partir da compreensão de Huizinga (2012) entendemos que os jogos infantis possuem a qualidade lúdica em sua própria essência e na forma mais pura dessa qualidade. A situação imaginária provocada nas brincadeiras ou com jogos e brinquedos possuem regras de comportamentos da sociedade. Afinal, quando uma criança brinca, faz de maneira compenetrada e com muita seriedade, pois as regras impostas em brincadeiras devem ser consideradas para se alcançar o objetivo.

O/A menino/a brinca no “faz de conta”, compreendendo o mundo e imaginando o que desejar, cria um mundo de fantasia onde tudo está para ser construído de acordo com a sua imaginação exercitando a criatividade. Ao reinventar a realidade, a criança estabelece um patrimônio humano em que a sua autonomia toma forma.

Quando Vygotsky discute o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de “faz de conta”, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com cabo de vassoura como se fosse cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira de “faz de conta” é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento (OLIVEIRA, 1995, p. 63).

O papel do brinquedo neste aspecto é ser um apoio de representação produzindo sentidos e ações que projetam a criança a vivenciar ocasiões em um universo inexistente, admitindo desvendar o mundo adulto.

Vygotsky (1984) articula o brinquedo a um elemento que colabora com a criança no sentido de ter a possibilidade de potencializar, provocar, impulsionar a efetivar o que ainda não consegue fazer sozinha. Nesse contexto, refletindo sobre o conceito de imitação à luz do autor entendemos que as encenações que as crianças fazem da realidade, as permitem entender os papéis de gêneros presentes na sociedade, como, por exemplo, ao cuidar de um bebê quando está brincando com uma boneca, numa perspectiva de preparação para o futuro, está desenvolvendo uma aprendizagem sobre a maternidade ou sobre a paternidade. Desta forma, o brinquedo que é a boneca faz referência à sua realidade. “Imitação, para ela, não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros” (VIGOTSKY, 1984, p. 63).

Salientamos que o conceito gênero para Scott (1995) é um elemento que se refere às “construções culturais”, criação social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres.

METODOLOGIA

Como já foi dito, desenvolvemos o estudo sob uma abordagem qualitativa embasada na metodologia da pesquisa nos/dos/com os cotidianos através das obras de Alves (2002; 2008). Por meio de apreciações de narrativas e imagens de alunos/as em situações lúdicas encaminhamos a pesquisa. No cotidiano escolar é necessário ver além daquilo que os outros já viram e ser capaz de:

[...] mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir, sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2002, p. 17).

Para incorporar mais um pouco da realidade desta escola utilizamos fotografias como fonte de pesquisa. As imagens e as narrativas nesta pesquisa se fundamentam por serem elementos intercessores que compõem um cenário escolar e que possibilitam exemplificar os movimentos da rede educativa ocorridos no período da apreciação do cotidiano.

Para uma melhor compreensão sobre as narrativas nos influenciámos pela premissa a seguir: “as narrativas podem, assim, ser entendidas como processos de produção de discursos por meio dos quais expressamos aquilo que compreendemos/percebemos, aquilo em que acreditamos e que acreditamos existir” (GARCIA; OLIVEIRA, 2010, p. 40).

Esta assertiva explana as características que permeiam as narrativas, lembrando que as interferências do entendimento dos sujeitos sobre quem narra exerce uma “segunda pele” no assunto tratado. Consideramos, portanto, a subjetividade dos sujeitos que na fala é observada, pois suas impressões constituem a essência do discurso.

As imagens fazem parte desse estudo, pois possibilitam a tessitura de conhecimentos que talvez as palavras expostas não expressam, como por exemplo, as nuances atribuídas ao cotidiano escolar.

AS PRÁTICAS LÚDICAS EDUCATIVAS NO 1º CICLO EM UMA ESCOLA GONÇALENSE: É POSSÍVEL APRENDER BRINCANDO

As práticas lúdicas educativas no 1º ciclo da Escola Municipal Pastor Ricardo localizada no Jockey em São Gonçalo-RJ apresentadas com narrativas e imagens, indicam a possibilidade de se associar o lúdico ao processo “ensinoaprendizado”.

Ressaltamos que possuímos as autorizações de uso de imagens das docentes da escola e dos/as responsáveis dos/as alunos/as para a publicação do estudo acadêmico.



Imagem 1- Preparação para a brincadeira **estourando bexigas** - turma 201

Fonte:Arquivo pessoal da autora

Na imagem acima os/as alunos/as enchem as bexigas após terem feito as escolhas conforme as cores e a “professoraparceira” Aline auxilia os/as estudantes ao amarrar. A centralidade desta atividade lúdica são as cores das bexigas: verde ou laranja no momento da escolha, a observação em relação a quem sabe ou não sabe encher e amarrar uma bexiga; e sobretudo o entendimento a respeito das regras da brincadeira. Bexigas tomam-se brinquedos nas mãos dos/as alunos/as. Os brinquedos são artefatos culturais, que as crianças utilizam para brincarem. Assinalamos que, para Certeau (2001), artefatos culturais são todos os produtos disponibilizados pelo poder proprietário, variando de produtos tecnológicos a simples recursos materiais ordinários que são usados pelos praticantes em seus cotidianos. Salientamos que os praticantes são todos os sujeitos do cotidiano pois os mesmos assumem constantemente ações/práticas no meio escolar.

As narrativas infantis a seguir são enriquecedoras e evidenciam os saberes articulados dos/as estudantes a após a brincadeira com bexigas no pátio da escolar. A proposta da brincadeira era proteger a sua bexiga e estourar as dos/as colegas.

Quem rouba tem que se desculpar. (Alunas Milena e Juliana)

Ele não ganhou. (Aluno Carlos Eduardo)

O fundamento destas afirmações se dá pelo fato do aluno Samuel revelar que havia perdido a sua bola e pego outra. O vencedor da brincadeira não era ele que foi o único a finalizar com a bexiga, pois a condição para ser o ganhador era conseguir proteger a sua própria bexiga até o final. Temos destaque para o debate final a respeito de amor, carinho, honestidade, desonestidade, proteção, legalidade e mentira. No processo pedagógico esse debate contribui para a articulação de saberes, a produção de sentido da escola e a construção de conhecimento. Parafraseando

Freire (2006), ensinar não é transferir conhecimento, é produzir conhecimento de maneira compartilhada. Nesse sentido, destacamos a necessidade da abertura às discussões pertinentes sobre a sociedade, em que os sujeitos do cotidiano escolar exercem papéis de protagonistas na escola.

Sendo assim, no intuito de configurar discussões relevantes para com os/as alunos/as trazemos uma experiência lúdica envolvendo a temática corpo.



Imagem 2- **Banho de mangueira**- turmas 102/103

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A imagem sobre o banho de mangueira demonstra contentamento através de sorrisos e nas expressões dos/as alunos/as.

Joga água aqui.

Deixa eu molhar meus colegas.

Tia se molha também.

Os cuidados com o próprio corpo, a escrita, a leitura, as trocas de sorrisos, olhares e falas entre alunos/as foram evidentes nesta tarefa lúdica que culminou na produção de um texto coletivo com as impressões dos/as estudantes em relação à atividade. Tratar a respeito do tema corpo no contexto infantil faz menção à importância do binômio cuidar/educar com propostas envolvendo higiene, prevenção e rotinas que promovem a saúde, a qualidade de vida e atenção à criança, além de desenvolver potencialidades nos/as educandos/as que interferem na própria compreensão corporal.

Em processo de aquisição da leitura e da escrita, os/aos alunos/as necessitam de momentos de criações de textos coletivos para exporem suas ideias e principalmente compreenderem o ato de escrever, que a princípio ocorre ao observar a docente que é a escriba da turma. Alertamos que o ato de ler está em consonância com essa dinâmica.

Sabemos a importância do letramento no contexto escolar de uma turma de 1ºano, pois contribui para práticas sociais com significado por meio da escrita e da leitura. Recomendamos que letramento se refere a prática social em que o uso da leitura e da escrita fazem sentido aos/as seus/suas praticantes, incorporando assim a funcionalidade da representação da linguagem escrita e falada.



Imagem 3- **Caça ao tesouro** – turma 302

Fonte: Arquivo pessoal da autora

O raciocínio lógico, a troca de ideias, a leitura e a interpretação das dicas eram peças chaves fundamentais na caça ao tesouro. Também fizeram parte da brincadeira os aspectos concentração, companheirismo, noção de localização da escola, imaginação, paciência, persistência, aventura e conquista. Havia 9 tesouros espalhados pela escola para serem encontrados pelos trios de alunos/as a partir de interpretações das orientações de localização.

Questionamentos dos discentes: **Tia quando terá de novo?** foram ouvidos diversas vezes, retratando o desejo de se divertir na escola.

Os aspectos listados acima interferem no processo *ensinoaprendizagem* pois trazem à tona os fatores interacionista, motivacional e construtivista. Ao referir-se a tais termos, compreendemos à luz piagetiana as expressões da seguinte forma: interacionista- o ser humano interage com o meio ambiente respondendo a estímulos; motivacional- a pessoa é movida diante de uma força propulsora que a conduz ao conhecimento e construtivista-processo de construção do conhecimento, o sujeito organiza, analisa e adquire conhecimento na relação com o meio sob um viés contínuo.

AUSÊNCIA DE POLÍTICA PÚBLICA ENVOLVENDO LUDICIDADE NO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Percebe-se pouco investimento em política pública voltada para o aspecto lúdico referente ao 1º ciclo do Ensino Fundamental, tendo apenas uma discussão na formação de professores, especificamente no Pacto Nacional de Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) em uma unidade de estudo. Indicamos que o PNAIC se trata de uma política pública voltada para capacitação de professores/as que atuam com educandos/as dos 1º, 2º e 3º anos de escolaridade do Ensino Fundamental que permeiam entre a faixa etária dos 6 aos 11 anos de idade, portanto pertencentes ao período da infância.

Na Educação Infantil pode-se notar várias iniciativas políticas que contemplam ações governamentais focadas para a Educação Infantil enfatizando atividades lúdicas. Podemos exemplificar esta premissa destacando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2010) e o Manual de Orientação Pedagógica para Formação de Docentes da Educação Infantil (2012) confeccionado pelo Ministério da Educação (MEC) que privilegiam o educar brincando.

Portanto, há uma ruptura no universo lúdico das crianças quando são inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental com modelos homogeneizadores tendo práticas que priorizam, por

exemplo, tarefas de memorização e realização mecânica de cópias, que necessitam ser diluídas nas práticas educativas nos ambientes escolares.

Políticas públicas educacionais voltadas para o lúdico são necessárias para garantir que meninos e meninas tenham garantidas atividades em que a participação coletiva e ativa da turma esteja para além de recreios e a aulas de Educação Física, fazendo parte do currículo das diversas disciplinas que são ministradas no 1º ciclo do Ensino Fundamental.

Podemos observar que o MEC precisa investir com evidência na temática ludicidade não somente na Educação Infantil, mas também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, afinal é direito da criança brincar garantido juridicamente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No capítulo II do ECA é assegurado o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade e, precisamente no inciso IV do artigo 16, é atestado à criança e ao adolescente o direito à liberdade reconhecendo o aspecto do “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

O educador e pesquisador Vygotsky já defende que brincar é a relação imaginária criada pela criança e afirma que o brinquedo é a representação física desse imaginário, pois o simples ato de brincar preenche as necessidades da criança e se altera com a idade, com os interesses que a criança passa a adquirir com o seu crescimento natural (ALMEIDA, 2013, p. 34).

Deste modo, assegurar o direito do brincar é definitivamente exposto por Vygotsky (1984), tendo como justificativa que o ato de brincar configura-se elemento da fase da vida infantil, sendo necessário ao desenvolvimento dos sujeitos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção do conhecimento passa pela vertente da ludicidade já que no jogo, na brincadeira ou no uso de brinquedos, a criança cria e recria conhecimento. As questões de gênero fazem parte do universo lúdico onde pode-se observar representações de papéis conforme as relações sociais de meninos e meninas. As práticas lúdicas educativas viabilizam momentos em que o processo “ensinoaprendizagem” ocorre de forma efetiva baseado no brincar e “ensinaraprender”.

Investimos em uma pesquisa nos/dos/com o cotidiano, pois ela representa o dia a dia do ambiente escolar priorizando as ações dos/as sujeitos/as dando vez e voz sob o viés de uma escuta sensível; especialmente exaltando narrativas e práticas que estão imersas de conhecimentos e aspectos teóricos.

Alertamos para a existência da ruptura do ato de brincar na infância de alunos/as dos seis aos onze anos provocadas por ações governamentais. Percebemos a ausência de políticas públicas sendo investidas para um educar brincando no 1º ciclo do Ensino Fundamental. Privilegia-se a ludicidade somente na Educação Infantil descreditando a necessidade de períodos lúdicos para os/as discentes do 1º, 2º e 3º ano de escolaridade.

Por fim, declaramos que a importância do lúdico para turmas dos anos iniciais deve ser considerada sob o viés do respeito à subjetividade dos sujeitos nos ambientes escolares e principalmente à garantia do ato de brincar para os/as educandos em práticas educativas, pois as atividades lúdicas influenciam no desenvolvimento do processo *ensinoaprendizagem* dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: teorias e práticas**. São Paulo: Loyola, 2013.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

BRASIL, **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, D.F., 1990.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, D.F., 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual de orientação pedagógica:** brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês. Módulo 2. Brasília, D.F.: 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa:** ludicidade na sala de aula, ano 1, unidade 4/ Diretoria de apoio à gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, D.F., 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** 1: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano escolar e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível.** Petrópolis: DP et Alii, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: MAHEU, Cristina D`Ávila. (orgs). **Educação e ludicidade.** Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de educação, GEPEL, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sóciohistórico.** 2ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia.** Tradução de Maria Alice Magalhães D`Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, 1995.

YVOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A INTELLECTUALIDADE REBELDE DE MARIA LACERDA DE MOURA: A EDUCAÇÃO PARA A REVOLUÇÃO

Jodar de Castro Roberto

Somos sexo a parte, nós as intelectuais. [...] Não há dúvida que os homens nos admiram, nos respeitam, tem por nós consideração especial, mas – praticamente, injustamente, para esposas, preferem as melindrosas. [...] Uma mulher invulnerável, incorruptível, é virago para os homens (MOURA, 1924, p. 39).

A busca pela linguagem que possa dar conta de um personagem submerso na história é um trabalho que demanda cuidado por parte do historiador. Construir e reconstruir através dos rastros e indícios (GINSBURG, 2009) o caminho percorrido reduzindo e ampliando a escala (REVEL, 1998) como artefato metodológico para analisar as nuances do homem no processo histórico, propiciam ao pesquisador a possibilidade de montar e desmontar o passado a partir das fontes por ele eleitas, relacionando-as de forma coerente e coesa, para que a narrativa possa tomar forma.

A epígrafe que abre este texto traz a cena a personagem Maria Lacerda de Moura que se posiciona de forma clara: “Somos sexo a parte, nós as intelectuais” (MOURA, 1924, p. 39). Esta assertiva apresenta a personagem dentro de um contexto com duas vertentes, a questão de estar à parte na sociedade, por ser mulher; entretanto, traz uma marca de distinção (BOURDIEU, 2009), que a qualifica: ser intelectual.

A condição de ser intelectual a coloca em outro patamar social, principalmente, quando a posicionamos no contexto histórico nas décadas de 1920 e 1930, momento de mudanças na estrutura social, política, econômica e cultural. Período que apresenta, uma data marcante, o ano de 1922. Esse ano traz a comemoração do centenário da Independência, A Semana de Arte Moderna, a criação do Partido Comunista, o movimento dos tenentes, o surgimento do Centro Dom Vital, entre outros marcos históricos.

Foi nessa conjuntura que ela emergiu para defender as causas femininas, a liberdade e a educação da mulher como parte de uma revolução. Defendia uma educação para os proletários e para as crianças, criticava o assistencialismo de correntes feministas; feminina, mas com posições que questionavam o *status quo* de uma sociedade patriarcalista, pois não se aliava as discussões de emancipação da mulher, que passassem somente pelo direito ao sufrágio universal.

Nessa direção, Maria Lacerda tomava “consciência da oposição” e das posições que poderia vir a tomar numa sociedade desigual, opressora e excludente (SARTRE, 1994, p. 30). Ela percebia o conflito estabelecido pela classe dominante, a partir da necessidade dela em mudar para manter as coisas no mesmo lugar. Neste sentido, Sartre nos ensina que o intelectual é “produto de sociedades despedaçadas”, pois participa desse despedaçamento ao participar das contendas e embates.

Sendo assim, partícipe de uma sociedade em construção, no contexto político, econômico, social, cultural e educacional das três primeiras décadas do século XX, momento no qual as propostas para modernizar e transformar o país eram palavras de ordem da elite política, econômica e intelectual, é que surge a produção da intelectual engajada (SIRINELLI, 2003) Maria Lacerda de Moura (1887-1945), escritora, professora e feminista que diante das mazelas e problemas na luta pela emancipação feminina, apontava e propunha, que para além das discussões em torno da educação como problema do país, a educação da mulher deveria estar em primeiro plano nas pautas dos governos.

Segundo a intelectual, a mulher “educada, evitará a sua própria escravidão econômica”. Nessa direção problematizar a concepção de educação da mulher nos escritos de Maria Lacerda de Moura nos permitirá compreender quais são as suas propostas, bem como propor uma questão:

é possível pensar uma educação especialmente feminina? Como essas propostas repercutiram numa sociedade patriarcal e machista? Como propor uma educação relevante para a mulher, se ela não tinha sua voz ouvida nos meios decisórios?

MARIA LACERDA DE MOURA: A TECELÃ DA UTOPIA

E educação pela liberdade e para a liberdade, apontando o interesse que há em manter na ignorância e na fé a maioria comodista e pobre de meios para enxergar mais longe. [...] A docilidade, o servilismo e a indiferença é a causa das tiranias dos grandes e poderosos a sugar a massa ignara (MOURA, 2015, p. 246).

Educar para a liberdade, educar para transformar, educar para transgredir. Maria Lacerda de Moura acreditava na educação com a finalidade de libertar os oprimidos. Acreditava que a educação seria o caminho mais eficaz para combater o fascismo, a tirania e o servilismo. A servidão da mulher, a opressão das crianças e da classe trabalhadora eram traços característicos da cultura que a cercava. E essa estrutura social, por sua vez, segundo ela, estava estruturada no patriarcado, no capitalismo e na religião, principalmente, o catolicismo. No caso específico da mulher, as instituições familiares e a igreja colaboravam para a manutenção desse domínio ao colocar a mulher na condição de dependente do poder masculino e sob a sua “proteção”, o que impossibilitava a sua emancipação.

A produção discursiva de Maria Lacerda quando se tornou manifesta, ao publicar seus livros, artigos e pronunciar palestras e conferências, a colocava na linha de combate em defesa da mulher. Podemos ampliar a leitura pelas lentes de Michel Foucault, o que nos permite problematizar e analisar a sua produção do discurso na sociedade e a sua recepção. Nesse sentido levantava uma hipótese que nos ajuda na compreensão e no diálogo com os livros, palestras e conferências no que tange a ordem do discurso, quando ele propõe:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2010, p. 9).

Foucault (2010, p. 9) alerta “que não se tem o direito de dizer tudo”, “que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância”, “que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Não nos parece que seja o caminho escolhido por Maria Lacerda, pois ela posicionava-se politicamente de forma incisiva na sua produção escrita. Para que possamos estabelecer um diálogo com os leitores deste trabalho, vamos procurar explicitar o caminho que estamos optando para a análise discursiva que praticamos.

Sendo assim, nas palavras de Norman Fairclough (2001, p. 90), o discurso é o uso da linguagem como “prática social” e não um modelo de uso marcado pela individualidade ou “reflexo de variáveis situacionais”. Nesta perspectiva, o discurso é uma forma de ação onde se pode agir sobre o mundo ou sobre outras pessoas. É com esse intento que ao citarmos o livro *Ferrer – o clero romano e a educação laica* na nossa discussão, buscamos elencar os seus procedimentos como “socialmente constitutivos” de uma tomada de posição, sem neutralidade. Nessa obra a autora traz para o seu discurso o modelo de educação racional que acreditava ser a saída para a educação como um todo e especificamente da mulher.

O posicionamento incisivo de Maria Lacerda, nos permite convidar Foucault (2010, p. 8) para nos auxiliar, pois ele questiona, “mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” Seguindo esta mesma linha de raciocínio podemos perguntar: onde estaria o “perigo” na escrita de Maria Lacerda de Moura?

Podemos perceber esse “perigo” na sua escrita, quando ela buscava de forma incessante a transformação e a transgressão de um modelo social opressor, como quando defende a educação, que no seu entender, só pode ser “revolucionária”, quando “a escola é a força” que poderia levar a “grandes sonhos renovadores” e afirma:

E enquanto a percentagem de analfabetos for a que conhecemos em todos os países, e enquanto a instrução permanecer o que é e acessível apenas a uma parte da humanidade, enquanto o proletariado não cuidar das suas escolas, da sua cultura, num surto titânico contra a exploração do homem pelo homem, - inútil pensar na equidade social porquanto haverá sempre uma facção mais esperta a qual tomará as rédeas dos governos e os lugares privilegiados, em detrimento de outros sonhos mais altos. É preciso, pois, a mentalidade individual, a noção de responsabilidade. O nosso anseio vai bem mais longe. A educação é uma das mais extraordinárias energias conducentes às grandes transformações sociais, ou melhor: é a mais poderosa força revolucionária (MOURA apud LEITE, 1984, p. 74).

Foucault (2010, p. 10) alarga o campo de análise, quando afirma que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Nesse sentido, a luta de Maria Lacerda era estruturada no campo das palavras e das ideias, campo este no qual se posicionava e buscava a construção de um mundo melhor, e também a levava a buscar intelectuais com os quais pudesse dialogar e que a ajudassem na construção da sua utopia

A sociedade só pode ensinar o que tem e o que possui. A escola e a educação são o reflexo do modo de vida, da forma de governo e do que se pretende para a população. O discurso de Maria Lacerda retomava o pensamento de Rousseau (1992, p. 17) quando este afirmava que “o homem civil nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, envolvem-no em um couro; ao morrer, encerram-no em um caixão, enquanto conserva sua figura humana, está acorrentado a nossas instituições”. Nessa perspectiva, ela acreditava que a educação e a emancipação da “mulher patriciana”, assim como a educação da classe operária, bem como da infância, seriam os elementos principais para que as suas propostas de mudanças tivessem efeito no país, marcado por uma sociedade dividida, elitista e com um formato educacional que não possibilitava alterações, pois manteria as correntes que impediriam o florescimento de uma nova sociedade.

A SINGULARIDADE DE UMA INTELLECTUAL COMBATIVA

Em artigo produzido por Maria Lacerda de Moura para o periódico *O Combate*, datado de 3 de agosto de 1929, a educadora ao edificar o seu relato autobiográfico nas páginas do jornal paulista afirmava a necessidade de ser “livre de escolas, livre de igrejas, livre de dogmas, livre de academias, livre de burocracias, livre de prejuízos governamentais, religiosos e sociais” (apud LEITE, 1984, p. 148).

É a partir dessa essência rebelde, de negação dos valores e das instituições que norteavam a sociedade na qual ela vivia e da sua autoanálise que buscamos o entendimento das motivações as quais forjaram a intelectual Maria Lacerda de Moura. Ela defendia que as motivações internas eram superiores as externas, ratificava esse posicionamento em seu discurso, onde repetia seguidamente o vocábulo “livre”. Diante da sua busca, afirmava:

Os fatos exteriores nada importam: valem pelo despertar da consciência, após uma das tragédias interiores. E a beleza dessas tragédias muito íntimas, no cenário de luz e sombra da alma humana, está no silêncio sobre em que se desenrolam dignamente, mudamente, iluminando o ser, na sua trajetória pela Vida em busca de uma libertação cada vez mais alta, para uma escalada além do Tempo e para além do Espaço... (MOURA apud LEITE, 1984, p. 148).

Entendemos que essas “tragédias muito íntimas” as quais a intelectual indica, auxiliam a entender a gênese das suas lutas. Essas lutas, as quais faziam parte da sua formação, a qual abrange mais de um campo de estudo, pois demonstra a necessidade da interdisciplinaridade entre campos de conhecimento, ao aproximar questões da imprensa, da educação as da história. O que possibilita uma profícua junção, que enriquece o tratamento de objetos de pesquisa que trabalhem com a biografia de personalidades em diálogo com o contexto histórico.

Na concepção de Leite (1984, p. xi), “as relações entre biografia e história nem sempre são muito pacíficas”, pois depende da opção de operação a ser executada pelo pesquisador. Se o pesquisador optar por uma visão social e econômica, a individualidade talvez não se preste à explicação do geral. No que tange à questão literária, o interesse em alguns momentos, pode ser visto de forma muito específica, ao valorizar os autores e a gênese de suas obras e dos movimentos literários a que pertenciam. Na percepção da autora (LEITE, 1984, p. xiii), o indivíduo e as suas nuances biográficas podem não ser representativos, se pensarmos que se busca exprimir uma totalidade histórica. Entretanto, essa mesma individualidade, através de suas ações e pertenças, pode mostrar insatisfações e propor rupturas no grupo ao qual está inserido. Nessa direção afirma: “A concretização de diversos níveis da rebeldia na trajetória intelectual e na atuação de Maria Lacerda de Moura justifica e completa uma face histórica das primeiras décadas do século XX, através do recrudescimento do feminismo que testemunhou e das formas de autoritarismo a que fez frente” (LEITE, 1984, p. xiii).

Dentro do campo da educação, campo que ela acredita ser um dos melhores caminhos para possibilitar uma revolução de valores, levou a publicação de outro livro mais específico, a saber: *Lições de Pedagogia* (1925). Nesta obra, procura mostrar as diferenças e a diversidade das funções da educação:

E a educação – para o socialista radical, para o comunista, para o anarquista tem uma acepção muito diversa de todos os outros sistemas educativos. Assim, entre nós mesmos, dentro desta civilização e individualmente, as definições da educação se multiplicam, subjetivamente, segundo os conceitos, os ideais filosóficos e religiosos, patrióticos, políticos e sociais (MOURA apud LEITE, 1984, p.74).

E questiona:

Mas, qual deve ser o objetivo da educação? Deve ela repousar sempre sobre uma mesma base: há preceitos que convém a todos os povos, a todas as sociedades. Qualquer que seja a classe social a que pertença o indivíduo, ele precisa aprender a a mar a Natureza, a respeitar os outros indivíduos, a só dizer a verdade, a reprimir paixões grosseiras, as más tendências, a cultivar os sentimentos nobres, a vislumbrar preceitos morais a serem observados numa sociedade futura, sempre melhor que a atual: não explorar o próximo, ser útil, solidário com os outros homens, ser uma fonte de amor, de heroísmo, de abnegação, de paciência em vez de respeitar irritabilidade e mau humor e ódio; fazer crescer dentro da alma um nobre ideal de equidade em vez de constituir-se em fonte perene de egoísmo individual (MOURA apud LEITE, 1984, p.74).

No livro, *Ferrer – O Clero Romano e a Educação Laica*, publicado por Maria Lacerda de Moura, em 1934. A escritora apresenta um dos grandes inspiradores do seu pensamento em torno da educação. “A violência é a razão da ignorância” (FERRER apud MOURA, 2012, p. 6), com essas palavras abre o livro que escreveu a partir do pensamento educacional de Francisco Ferrer. Dona de uma construção frasal, próxima da oralidade, quem principia a leitura de sua obra, sente-se um pouco assustado e ao mesmo tempo tentado a se deixar ser absorvido pelo seu discurso, dotado de forte encantamento e a paixão que demonstrava em defesa das causas que defendia e dos ideais e ideias que comungava com seus inspiradores.

No seu discurso, Maria Lacerda foi edificando o personagem Francisco Ferrer, com uma grande quantidade de adjetivos marcantes para uma personalidade forte e que buscava a construção de uma “nova escola”. Nessa direção o intitulou de “o educador revolucionário”, pois, segundo ela, Ferrer acreditava no poder da educação como elemento propiciador da libertação das crianças; pois ele propunha uma escola que afastasse as crianças do ódio, dos partidarismos, dos sectarismos, da autoridade e da violência. Nas palavras dela, “o que ele pretendia era libertar a própria criança de todas as cadeias, inclusive da cadeia mais forte do preconceito de estar de posse da verdade única...” (MOURA, 2012, p. 2).

Em outro momento, a escritora Maria Lacerda imprime em Ferrer novas denominações quando o qualifica de “pedagogo e educador indesejável”, pois segundo ela, ele foi “um desertor da burguesia”. No seu entender, Ferrer foi afastado do discurso da Escola oficial e do Estado. Nessa direção ataca o estado, que nas suas palavras, “é mantido pelas quatro castas da civilização moderna – o capitalista, o militar, o sacerdote e o político” (MOURA, 2012, p. 14).

Na sua intransigente defesa de seus ideais, Maria Lacerda mostra as suas “armas” através da escrita aguda, defende Ferrer e ataca Émile Durkheim, que diz “que a educação é a socialização da criança”. Segundo ela, Durkheim, “defende a sociologia burguesa dos acomodados” (MOURA, 2012, p. 16). E em seguida afiança: “Pois bem, meus camaradas, foi esse espírito burguês, estreito, de Durkheim – um dos mais notáveis pedagogos modernos – foi esse espírito estreito que matou Ferrer!” (MOURA, 2012, p. 17).

A postura contrária a forma de dominação do estado de Maria Lacerda de Moura fica patente, quando ela associa o Estado Moderno à religião, “Deus foi substituído pelo estado” (MOURA, 2012, p. 21). E passa apoiar as suas posições a partir do pensamento de Max Stirner, quando ele afirmava: “O Estado apoia-se no servilismo dos funcionários, na covardia dos ricos e no cativo econômico do operário” ou “O Estado está fundado sobre a escravidão do trabalho. No dia em que o trabalho for livre, o Estado ruirá por si mesmo” (MOURA, 2012, p. 22).

No livro, *Fascismo – Filho Dileto da Igreja e do Capital* (MOURA, 2012, p. 7), a jornalista a partir de um discurso ácido e contundente, afirma que o “clericalismo é o pai do fascismo” e “a Igreja é o Anticristo do Apocalipse (MOURA, 2012, p. 20)”. Nessa direção passa a argumentar e buscar elementos para sustentar o seu posicionamento, atacando o fascismo, o clericalismo e o capitalismo, elementos que elege como responsáveis pelas condições da sociedade.

O Clericalismo é o pai do fascismo.

Mussolini e Hitler são os dois *braços seculares* da Igreja neste momento histórico. Representam o desespero do Cristianismo pretendendo reorganizar os Autos da Fé e acender outra vez as fogueiras da Inquisição.

[...]

O Cristianismo, para mim, é significação mais perfeita de uma civilização voraz de déspotas e escravos.

Quando digo Cristianismo, eu me refiro à ordem social burguesa - capitalista. É a civilização do bezerro de ouro. O Estado confundiu-se de novo com a Igreja, não no sentido divino como outrora, mas, no domínio econômico-político (MOURA, 2012, p. 7).

Chama atenção para a condição da mulher e da escola, subjugados pelo poder da igreja: “Através da ignorância, da tenacidade incultural da mulher, da teimosia feminina doentia e passional, através da sentimentalidade sensitiva do sexo emotivo e através da inocência curiosa da criança – o clero estende os seus tentáculos de Briaréu, por todos os rincões do mundo.” (MOURA, 2012, p. 19).

Gostaríamos de ressaltar que abordamos essas obras específicas de forma inicial, pois pretendemos efetuar o cruzamento destes textos com os seus oponentes e buscar a observação da repercussão do seu discurso na sua rede de sociabilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O medo, a resignação passiva, a subserviência de escrava foram sempre as armas de seu escudo (do escudo da mulher). E com esse escudo quem já venceu na vida? A causa da mulher é como a causa dos párias de todas as civilizações: é causa internacional (Maria Lacerda de Moura)

As fronteiras do silêncio são perturbadoras, pois podem nos deixar, a princípio, paralisados diante da impossibilidade de vozes do passado ser ouvidas no mundo contemporâneo. No entanto os ecos de um tempo podem resplandecer em outros momentos, já que não se pode calar, nem apagar, nem silenciar as lutas de intelectuais que contribuíram para o alargamento das discussões e da propagação de ideias, mesmo que discordantes, para a edificação do pensamento educacional brasileiro. Assim, como nos ensina Eni P. Orlandi: “O que foi censurado não desaparece de todo. Ficam seus vestígios, de discursos em suspenso, in-significados e que demandam, na relação com o saber discursivo, com a memória do dizer, uma relação equívoca com as margens dos sentidos, suas fronteiras, seus des-limites” (ORLANDI, 2010, p. 67).

Nessa direção retomar a biografia, os espaços de luta, o percurso de Maria Lacerda de Moura são ações necessárias para aclarar e preencher lacunas históricas da educação brasileira. O pensamento dessa intelectual, rotulada por alguns da sua geração como individualista, apresenta importância por ser mais uma voz no período republicano a analisar o contexto e a contribuir para o avanço das discussões no campo da educação.

Estamos reconstruindo Maria Lacerda de Moura com a intenção de verificar, dentro da rede de sociabilidades da qual ela participava, como se deu o seu engajamento nas lutas anticlericais e em defesa de uma escola leiga. Sabemos que o discurso dela estava carregado de intenções, portanto não era ingênuo. Entretanto, gostaríamos de ressaltar a sua coragem, a sua ousadia de intelectual participativa que teve a coragem de não se submeter às regras, ao estado e aos dogmas, mas que pagou caro ficando relegada ao esquecimento, local que acreditamos, não seja justo em que fique mantida.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, D.F.: Editora da UNB, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **Outra face do feminismo**: Maria Lacerda de Moura. São Paulo: Ática, 1984.

MOURA, Maria Lacerda de. **Fascismo**: filho dileto da Igreja e do Capital. São Paulo: Barricada Libertária, 2012. Disponível em: <http://anarkio.net>.

_____. **Ferrer**: o clero romano e a educação laica. São Paulo: Barricada Libertária, 2012. Disponível em: <http://anarkio.net>.

_____. **A mulher é uma degenerada**. São Paulo: Typ. Paulista, 1924.

_____. **Renovação** (1919 - Edição Fac-similar). Fortaleza: Edições UFC, 2015.

ORLANDI, Eni P. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre [et al.]. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SARTRE, Jean-Paul. **Em defesa dos intelectuais**. Rio de Janeiro: Ática, 1994.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-269.

POLÍTICA PÚBLICA PARA A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A REALIDADE FEDERATIVA BRASILEIRA

Jorgeane da Silva Mendes

DIMENSÕES CONCEITUAIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS E A REALIDADE FEDERATIVA BRASILEIRA

No processo de construção do campo teórico da pesquisa de mestrado sobre política pública de expansão da educação infantil reconhecemos a relevância de conhecer as formulações teóricas e conceituais sobre política pública e políticas sociais para melhor compreender os desdobramentos, a trajetória e as perspectivas da política pública como questão social no Brasil. Para tanto, buscamos conhecer as dimensões conceituais sobre esta temática e estabelecer uma articulação com o modo do Estado brasileiro intervir na questão educacional.

Sobre política pública, segundo Draibe (2001), entende-se como a que se desenvolve somente em esferas públicas da sociedade, entretanto, este tipo de políticas “não se restringem, portanto, apenas às políticas estatais ou de governo, podendo abarcar, por exemplo, políticas de organizações privadas ou não-governamentais de quaisquer tipos, sempre e quando preservado o caráter público acima referido” (DRAIBE, 2001, p.17).

Souza (2006) em artigo científico que trata dos principais conceitos e modelos de análise de políticas públicas cita o teórico Laswell sinalizando a expressão *policy analysis* (análise de política pública), por ele introduzida ainda nos anos 30. A autora afirma que a definição de política pública do referido teórico é a mais conhecida e implica responder as questões: “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p. 24). A autora concluiu que “do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos” (SOUZA, 2006, p. 25).

As políticas públicas surgiram no século XIX, nos movimentos populares a partir das primeiras revoluções industriais relacionadas aos conflitos existentes entre os proprietários de capital e proprietários da força de trabalho. Nesse sentido, as políticas públicas na organização social capitalista visam à diminuição das desigualdades sociais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Essas políticas são compreendidas como responsabilidade do Estado, elas representam o Estado em ação executando um projeto de governo através de ações e programas destinados para determinados segmentos da sociedade (HÖFLING, 2001).

Para nosso estudo importa perguntar: o que são políticas públicas sociais? Höfling (2001, p. 31) nos ajuda a responder esta pergunta dizendo que as políticas sociais “se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”.

Assim, a educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, são exemplos, dos distintos domínios das políticas sociais. Nesse sentido, as políticas sociais são consideradas como o resultado da dinâmica social, sendo implementadas para enfrentar as questões sociais vinculadas à acumulação capitalista.

Sobre a existência da política social no Brasil, Vieira (2001) aponta três momentos distintos e marcantes desse tipo de política no país no século XX: política social como controle da política, a política social como política de controle e o terceiro momento, a política social sem direitos. Os dois primeiros momentos correspondem ao período da ditadura militar, quando a política social se apresenta em uma dinâmica fragmentária, setorial e emergencial sendo executada na perspectiva de legitimar os governos.

Após 1988, a política social no Brasil, entra no período política social sem direitos. A denominação do autor está fundamentada no fato de que mesmo com toda acolhida aos direitos sociais na CF de 1988, os mesmos não foram colocados em prática como se esperava, bem como pelo fato de sofrerem fortes ataques a partir de 1995, em nome, de algo que se pode intitular de “neoliberalismo tardio” ou em nome da modernização (VIEIRA, 2001, p.10).

Souza (2006, p. 25) nos lembra que “as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades”. A partir dessa constatação o autor defende que “qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (SOUZA, 2006, p. 25). Nesse sentido, em nossos estudos, buscamos entender melhor o entrelaçamento das concepções de Estado e de política social.

Segundo Florestan Fernandes (1920-1995), no Brasil o processo histórico-social que deu origem à formação do Estado nacional independente tem uma historicidade própria em razão de influências estruturais e dinâmicas da ordem social global. Para elucidar esse debate, o autor enfatiza que o capitalismo é muito mais do que uma questão econômica, ele deve ser compreendido principalmente com “uma complexa realidade sociocultural, em cuja formação e evolução histórica concorrem vários fatores extra-econômicos (do direito e do Estado nacional à filosofia, à religião, à ciência e à tecnologia)” (FERNANDES, 1995, p. 23).

As contribuições de Faleiros (2000) ao debate da relação Estado, sociedade e mercado na formulação das políticas sociais nos levaram a entender que estas enquanto processo social tem origem na confluência dos movimentos de ascensão do capitalismo como a Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção estatal. Sendo assim,

as políticas sociais conduzidas pelo Estado capitalista representam um resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais. Elas são o resultado da luta de classes e ao mesmo tempo contribuem para a reprodução das classes sociais (FALEIROS, 2000, p. 46).

Nesta perspectiva o papel do Estado na sociedade capitalista “é atuar como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto” (HÖFLING, 2001, p.33).

Entrelaçando sociedade, Estado e governo, Vieira (2001) considera o seguinte:

Se a sociedade é fortemente democrática, tende a construir governo democrático, mas a sociedade predominantemente autoritária, discriminatória, violenta, não tende a sustentar esta espécie de governo. O Estado não cria a sociedade, mas acontece o contrário. Determinada sociedade expressa em determinado Estado e em determinado governo suas necessidades individuais e grupais, suas ansiedades, seus preconceitos, suas contradições e sua maldade, os quais estão presentes em várias circunstâncias passíveis de análise (VIEIRA, 2001, p. 14).

No Brasil a partir de 1988, sob as bases institucionais de um Estado federativo, os municípios brasileiros foram declarados entes federativos autônomos e passaram a assumir novas funções de gestão de políticas públicas por própria iniciativa, ou por adesão a algum programa proposto por outro nível mais abrangente de governo, ou ainda por expressa imposição constitucional. Nestas condições, colocadas pelo processo de descentralização redefinem-se as competências e atribuições da gestão das políticas sociais. No entanto, as desigualdades de natureza estrutural ou institucional limitam a capacidade administrativa dos governos, especialmente, no nível municipal.

Na tentativa de compensar as desigualdades estrutural e institucional dos diferentes níveis de governo são criadas estratégias de indução para a responsabilidade pela gestão destas políticas sociais. Porém, as decisões tomadas no âmbito federal e pelos governos estaduais não necessariamente visam minimizar tais custos para as administrações municipais.

Desta forma, nos aproxima da realidade federativa brasileira caracterizada por questões existentes na relação e articulação dos entes federados, como por exemplo, uma diferenciação acentuada na distribuição das receitas fiscais e no padrão das políticas públicas. Esses fatores constituem-se em obstáculos ao desenvolvimento das políticas sociais do país, ao acentuarem o abismo existente entre regiões mais e menos desenvolvidas, não se estabelecendo um regime no qual haja políticas públicas sistematizadas e nacionalmente consistentes no combate às desigualdades sociais.

Sendo assim, importa-nos compreender as implicações da transferência desproporcional das atribuições das políticas públicas no processo de descentralização, assim como os incentivos que a julgar na relação custo e benefício podem não ser interessante aos municípios e Estados na gestão de uma política ou programa social.

Portanto as políticas sociais descentralizadas podem ser tanto uma estratégia de enfrentamento ou de reprodução das desigualdades sociais, no sentido da precisão dos contornos da política deliberada para os entes federados.

Costa (2010) traz interessante contribuição sobre a construção do federalismo no Brasil, de acordo com o autor a origem deste regime é compreendida como um arranjo utilizado pelas elites políticas brasileiras que permitiu formar Estados nacionais a partir de governos regionais oligárquicos, afirma que “em nossa trajetória de construção do Estado moderno, o federalismo não esteve, inicialmente, associado nem ao desenvolvimento econômico nem à implantação da democracia” (COSTA, 2010, p.737).

Nessa perspectiva Dourado (2013, p. 768), considera que

Nesse cenário, vários são os limites que demarcam a relação política entre o constituído e o constituinte do federalismo brasileiro, cuja égide ainda possui traços patrimoniais e a lógica de federalismo competitivo, em detrimento dos princípios constitucionais, que advogam um regime de colaboração entre os entes federados. Superar essas condições objetivas, articuladas à busca da redução das assimetrias regionais e sociais, constitui o grande desafio para o federalismo brasileiro e para a garantia de alargamento dos direitos sociais, inclusive o direito à educação.

A questão federativa, no que diz respeito à educação como política social se constitui como obstáculo para a efetivação do direito à educação a todos os cidadãos brasileiros, além de ressaltar as assimetrias educacionais nesse sentido de acordo com

Para Dourado (2013, p. 764) é preciso haver

[...] o esforço nacional para a construção de uma sociedade cujas políticas, programas e ações tenham como convergência o bem comum, por meio da garantia de direitos sociais, o que requer um federalismo cooperativo, marcado pela descentralização e por padrões e diretrizes nacionais que assegurem o direito à educação com qualidade, o que implica combater as assimetrias regionais e sociais.

Considerando as características do sistema federativo brasileiro entende-se que o problema da desigualdade educacional, entre outros fatores, está relacionado consideravelmente as relações entre os entes federados. Dourado (2013) ressalta que diante dos obstáculos para enfrentar as questões educacionais é preciso instituir o Sistema Nacional de Educação (SNE), bem como a regulamentação do regime de colaboração conforme o artigo 23, parágrafo único da Constituição Federal (1988) que prevê leis complementares para fixar normas para esta cooperação.

No campo educacional, elas têm remetido à necessidade de instituição de um Sistema Nacional de Educação e de construção de planos decenais de edu-

cação como políticas de Estado, além das questões relativas ao regime de colaboração e cooperação entre os entes federados, sem negligenciar, paradoxalmente, as tensões e desafios que demarcam a definição das competências e o horizonte de suas autonomias (DOURADO, 2013, p. 765).

Percebemos que a importância atribuída à instituição do SNE, bem como ao regime de colaboração entre os entes federados, com a ressalva da necessidade da sua regulamentação, dá-se, no sentido de findar a reprodução de problemas históricos da organização da educação brasileira em suas múltiplas dimensões intra e extraescolares “com vistas a garantir maior organicidade no acesso à educação em todos os níveis, etapas e modalidades, sobretudo na garantia à educação básica obrigatória (4 a 17 anos)”, conforme ratifica Dourado (2013, p.769).

Portanto, nesse cenário coloca-se a reflexão sobre as possibilidades de avançar nas questões do federalismo na perspectiva a importância da efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE) como política de Estado e a institucionalização do Sistema Nacional de Educação (SNE).

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS E POSSIBILIDADES

No Brasil a crescente busca de expansão da educação infantil no cenário social nos remete à persistente trajetória de lutas pela afirmação do acesso ao direito da criança a esta etapa educacional. A segunda metade do século XX foi marcada por uma expansão da demanda e da oferta de educação infantil, ligadas tanto à condição da mulher no mercado de trabalho quanto ao crescimento da importância deste atendimento para o desenvolvimento integral das crianças.

Nos últimos anos a educação para a criança pequena vem obtendo visibilidade na legislação educacional e na elaboração de políticas educacionais, “a educação infantil na última década tem se tornado alvo de ações governamentais significativas na sociedade brasileira e tenha sido projetada como prioridade no âmbito do PNE” (BRASIL, 2015, p.16).

Propomo-nos a direcionar o nosso olhar para a totalidade da política de educação infantil, importa-nos compreender a visibilidade que a educação infantil adquiriu na agenda política no Brasil, nos últimos anos.

No cenário brasileiro, as recentes leis e políticas públicas que ressaltam o atendimento para a educação infantil como direito da criança e dever do Estado comprovam a preocupação com a criança pequena. Destaca-se nos últimos quinze anos uma significativa ampliação das políticas sociais no Brasil no contexto do governo federal na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Roussef quando foram empreendidas políticas de financiamento para a expansão do atendimento da educação infantil. Assinalamos o Programa Proinfância e o Programa Brasil Carinhoso como os principais mecanismos para subsidiar as prefeituras para criação de novas matrículas em novas turmas da rede pública e conveniada dos municípios para que toda criança entre zero e cinco anos possa ter acesso à rede, o que podemos considerar como positivo.

No entanto, é preciso considerar que “as políticas de EI contemporâneas nos países subdesenvolvidos têm sido fortemente influenciadas por organismos multilaterais” (ROSEMBERG, 2002, p. 27). Nesse sentido, destaca-se a presença do Banco Mundial (BM) que desde os anos noventa tem investido na formulação, implementação e monitoramento de políticas públicas para a primeira infância nos países em desenvolvimento, a partir de orientação recorrente nos documentos, de adoção da educação infantil como estratégia de combate à pobreza e, desse modo, como uma via para promover a equidade social (CAMPOS, 2013).

Sendo assim, é preciso levar em conta até que ponto a focalização da educação infantil na agenda nacional é uma decorrência das condicionalidades exigidas em acordos financeiros com o Banco Mundial, bem como as implicações da concepção defendida por esta agência para a oferta do atendimento a criança pequena.

As políticas locais de educação das crianças pequenas, segundo pesquisa de Campos (2013, p. 197), “apontam a educação infantil como estratégia de combate à pobreza e de promoção da equidade. Com base na concepção de educação infantil como direito de todas as crianças e como meio de promover a democratização da educação”.

Sendo assim, são evidenciadas questões sobre essa centralidade na criança e na infância que se referem a uma lógica econômica que considera o investimento em capital humano como um dos meios mais importantes para reduzir a pobreza, justificando a emergência de novos marcos regulatórios para a educação infantil.

Enfim, de maneira geral, o que podemos observar é que as propostas para educação da infância não se pautam nos princípios de direito e igualdade. Estes são substituídos pelos princípios da equidade e competitividade. E, como já pontuado, a educação, e por extensão a educação para pequena infância, é inserida numa nova ordem, afastando-se de sua função social emancipatória (CAMPOS, 2008, p. 259).

Entretanto, como ressalta Campos (2013, p. 206) é preciso destacar que

faz-se necessário compreender dialeticamente a relação entre as indicações dos organismos internacionais e a apropriação destas pelos governos locais, e não simplesmente conceber esse processo como uma mera submissão dos governos locais aos ditames das grandes potências econômicas.

A efetivação do direito à educação infantil de qualidade é um grande desafio mediante a complexidade dos contextos histórico, social, político e econômico da educação brasileira.

Sendo assim, questionamos o modo como este direito vem sendo concretizado no Brasil, pois temos visto que mesmo com as políticas públicas de universalização que anunciam o aumento dos índices de acesso à educação infantil, as desigualdades sociais persistem no processo educacional das classes populares, o que nos remete à definição do que se entende por democratização do acesso e permanência na educação para os envolvidos nessa demanda.

Situamos o nosso debate no rompimento com o modo insatisfatório de democratizar o acesso à educação, o qual durante anos tem limitado o direito à educação emancipadora e reforçado a dualidade da oferta de educação: educação para ricos e educação para pobres. Nesse referido modo, a ampliação do direito a educação é colocada como um grande problema e ao mesmo tempo vem sendo uma possibilidade por meio da qual a estratégia da expansão escolar muitas vezes é realizada de forma desordenada devido à ausência da regulamentação do regime de colaboração e, assim vem atendendo a determinados interesses políticos e econômicos em detrimento dos interesses da maioria da população perpetuando as desigualdades sociais.

Nesse sentido, apreende-se a importância de problematizar a relação expansão da oferta e qualidade da educação. Assim, importa-nos apreender em que consistem os processos de expansão e democratização da educação.

Destaca-se a obrigatoriedade da educação dos 4 anos até os 17 anos de idade, o que vem provocando transformações significativas nesta modalidade da educação básica e grande repercussão na área, cabendo aos municípios a responsabilidade de atender a demanda por vagas e providenciar seu atendimento, até 2016, conforme previsto. Contudo, a partir das condições estruturais dos municípios brasileiros sinalizadas por Pinto (2007), a obrigatoriedade da pré-escola torna-se “o novo peso do município na oferta educacional” (PINTO, 2007, p.159) e, assim, o acesso e a qualidade da oferta da educação infantil ainda se constituem como desafios para a garantia deste direito principalmente para as crianças das classes populares. Pinto (2007 p. 161) chama a atenção para a estrutura dos municípios brasileiros apresentando dados que constata que “um

percentual significativo de municípios brasileiros não apresenta uma estrutura organizacional adequada para gerir as redes de ensino”. O autor pontua que “a questão que mais uma vez preocupa é a pobreza relativa e absoluta dos municípios, pois, quando se compara a sua situação com os dados dos estados, percebe-se a discrepância em favor dos últimos” (PINTO, 2007, p.162).

Nesse sentido, o autor sinaliza que o regime de colaboração ainda não está definido e que atualmente os municípios têm o maior encargo de responsabilidades na oferta da educação no país e que, mesmo assim, são os entes mais prejudicados na distribuição dos recursos tributários e, portanto, “o risco é a criação de mecanismos que comprometem a qualidade, como já ocorre, por exemplo, com os convênios na educação com entidades sem fins lucrativos (e não apenas com essas), como forma de baratear os custos” (PINTO, 2007, p. 169).

Sabemos que vivemos em uma sociedade capitalista, marcada por grandes desigualdades sociais, o que faz com que o direito à educação seja uma temática em constante disputa, além disso, “o Estado brasileiro é marcado por desigualdades sociais e assimetrias entre os entes federados e, por consequência, apresenta limites o horizonte de efetivação dos direitos sociais e na capilaridade das políticas, como destaque para as políticas educacionais”. (DOURADO, 2013, p. 763) E cada vez mais o Estado absorve a lógica neoliberal, segundo a qual a educação é colocada em uma condição mercadológica. Sendo assim, o direito a educação continuará sofrendo retrocessos e avanços, traduzindo as intenções e concepções da sociedade brasileira.

Nesse sentido, entende-se a relevância de analisar as políticas de ampliação e democratização da educação infantil, fazendo especialmente no atual contexto da universalização do atendimento educacional para a criança pequena, com o intuito de contestar a realização de uma grande expansão da educação infantil, de maneira desigual, insuficiente e com baixa qualidade que possa a vir se efetivar como políticas de Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário estarmos sempre atentos às estratégias para as ações que venham superar as demandas educacionais ainda existentes, considerando a existência de possíveis interferências de concepções assistencialista e preparatória que venham desconsiderar importantes conquistas no campo da educação infantil.

Geralmente mudanças na legislação ao mesmo tempo em que podem significar avanços são acompanhadas de polêmicas sobre prováveis implicações relacionadas à forma como serão implementadas as políticas públicas para a garantia dos direitos até então assegurados. Com relação às mudanças na legislação para a educação infantil, as discussões recentes apontam a obrigatoriedade como uma questão polêmica e apresentam algumas implicações relacionadas tanto as questões de infraestrutura quanto pedagógicas.

Em síntese, se por um lado a obrigatoriedade da matrícula foi comemorado como ampliação do direito, uma vez que agora sendo obrigatório os governos teriam que prover esse direito, por outro lado como procuramos discutir, em um país com as fragilidades na execução dos direitos sociais, em uma etapa educativa que historicamente sempre houve um descompasso entre o proclamado e o efetivado, em termos legais, essa obrigatoriedade nos colocou outros desafios (CAMPOS, 2017)

Portanto, é fundamental a discussão sobre o aspecto qualitativo da obrigatoriedade para que tanto o acesso, quanto a permanência na educação infantil, sejam reconhecidos como condições para uma efetiva democratização de direitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, D.F.: Ministério da Educação, 2015.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA M^a. Carmen Silveira. **A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de “terceira via”**. 38^a Reunião Nacional ANPED, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1114.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

COSTA, Valeriano Mendes F. Federalismo e relações intergovernamentais: implicações para a reforma da educação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, S.P., v. 31, n. 112, p. 729-748, jul.-set. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à Educação Básica. **Educ. Soc.**, Campinas, S.P. v. 34, n. 124, p. 761-785, jul.-set. 2013.

DRAIBE, Sonia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M.C.R.N.; CARVALHO, M.C.B. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC/SP, 2001.

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

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado capitalista**: as funções da previdência e da assistência sociais. São Paulo: Cortez, 2000.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, S.P., ano 21, n. 55, nov. 2001.

PINTO, José Marcelino Rezende. Financiamento da Educação básica: a divisão de responsabilidades. **Retratos da Escola**, Brasília, D.F., v. 6, n. 10, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-64, mar. 2002.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Caderno Cedes**, Campinas, S.P., n. 55, p. 9-29, nov. 2001

LEITURAS SOBRE COLONIALIDADE DO PODER A PARTIR DO QUILOMBISMO

Jorlandro Augusto Louzada

INTRODUÇÃO

Leituras sociais adversas dentro da temática racial são norteadores de empirias que ajudam a entender os caminhos que o racismo percorre atualmente. Este trabalho toma o Quilombismo como referência para a leitura sobre colonialidade do poder. O Quilombismo como movimento que engloba a luta anti-racista resistente no passado e no presente em diferentes vertentes (como na causa das mulheres negras, na luta educacional quilombola e nos movimentos negros diversos), indica uma colonialidade presente nas relações de poder que possuem sua origem no sistema escravocrata. O termo “quilombismo” aqui utilizado é oriundo das colocações e posições políticas de Abdias do Nascimento (NASCIMENTO, 1980) para se referir aos quilombos como um todo, no passado e no presente, possuidores de simbologias e práticas político-sociais de resistência, direitos e humanidades, por séculos negada aos povos africanos e seus descendentes formadores da sociedade atual.

Debater quilombos pressupõe uma análise de interseção na luta pela superação do racismo. Portanto este texto não se adentra nas questões semânticas sobre o que são quilombos, mas como estes integram as lutas contrahegemônicas e decolonialistas. Ainda que possuindo características distintas devido às diferentes origens e nações dos negros africanos trazidos ao Brasil, o processo que culminou na sociedade contemporânea, fez persistir a subalternização do escravizado e sua descendência como um todo e conseqüentemente distintas formas de racismo e apartação social.

A dinâmica social que teve sua origem no patrimonialismo, na apartação entre a casa grande e a senzala se faz presente como uma empiria que margeia ou fundamenta o entendimento da dimensão do racismo nas disputas sociais de grupos historicamente territorializados.

Muito diversas parecem ser as condições de vida nas zonas rurais. [...] Apesar disso, as convicções profundamente arraigadas, os preconceitos de todo tipo impediam que encarassem o preto como ser humano igual ao branco e de necessidades idênticas às deste. [...] Talvez a mais importante de todas as influências e a menos estudada seja a que derivou não propriamente da tradição africana, mas das condições sociais criadas com o sistema escravista (COSTA, 1998, p. 14 - 15).

A passagem da condição de escravizado para a condição de liberto não estabeleceu meios para uma melhoria do modo de vida do trabalhador negro. A permanência nas terras de origem no campo eliminou o castigo a as imposições sobre vestimentas e hábitos alimentares dos negros, mas não tratou de constituir direitos sobre as identidades trazidas da África por diferentes gerações, permitindo então uma naturalização política da condição de vida do negro como uma vida destinada à periferia das relações sociais.

As dificuldades no caminho de reconhecimento e os processos decorrentes das causas quilombolas que se arrastam por anos entre os órgãos competentes e as instâncias jurídicas cabíveis são as formas aplicáveis na atualidade, entre outras, do distanciamento que foi naturalizado entre brancos e negros pela história patrimonialista brasileira, que deixa suas marcas mais profundas no indivíduo negro. Wacquant (2005) citando como exemplo o sistema carcerário aponta que processos de segregação espaço-social na atualidade no continente americano são implicações do sistema escravocrata: “Da mesma maneira que a escravatura resultou na ‘morte social’ dos cativos

africanos importados e dos seus descendentes, o encarceramento massivo [...] induz a morte cívica daqueles que enreda através da sua exclusão do contrato social” (WACQUANT, 2005, p. 16).

A vida social que se organizou no Brasil a partir do estabelecimento dos engenhos no século XVI, seria um ponto norteador para as dinâmicas comerciais e culturais que estruturaram a prática social refletida nos rituais políticos em constantes discursos no século XX e XXI. As dinâmicas que se firmaram durante a vigência da escravidão, no cerne social e no interior de diferentes sistemas governistas, após 1888 continuaram com a apartação entre a “casa grande” e a “senzala”.

A estrutura do engenho colonial foi assimilada à estrutura social dos diferentes processos políticos no decorrer dos séculos para naturalizar o afastamento do escravo e sua descendência das relações sociais. O engenho foi o primeiro esboço de um modelo de sociedade estruturado nas espacialidades da casa-grande e da senzala. Um engenho era um complexo de construções diversas em um espaço, onde a casa-grande, residência sede e lar dos proprietários e senhores assumia em seu aparato físico/arquitetônico/representativo o papel de domínio e força, enquanto a senzala, local de morada de escravos, assumia a função de referencial de más condições de vida, falta de higiene e dominação.

Após o engenho outras formas de produção de riquezas se estabeleceram na colônia, transcendendo esta e se firmando pelo Império e República com seus reflexos visíveis nos dias atuais. Do engenho produtor de açúcar do século XVI em diante até os grandes cafezais do Vale do Paraíba, sobretudo a partir de 1830, os processos econômicos aplicado nos moldes exploratórios e de dominação empurraram os pequenos sitiantes ao avanço das grandes propriedades rurais. Com todo este processo sobrevieram as mazelas estigmatizantes que se assimilaram aos escravos e após a abolição, aos povos remanescentes de origens africanas.

Regra de ouro sintetizada na corriqueira expressão popular dos chamados três ‘pês’: ‘Cadeia no Brasil só para **pobre, preto e prostituta** [...]. Lembrei-me de outros três ‘pês’ comuns em 1711. Como informa Antonil (1997), dizia esse autor: ‘No Brasil, costuma-se dizer que para o escravo. são necessários três PPP, a saber, pau, pão e pano’ (SILVA, 2003, p. 145. Grifo do autor).

O modelo preconceituoso que superestima a territorialização da “casa grande simbólica” como centro das tomadas de decisões no âmbito da sociedade moderna deslocando para as periferias das relações de poder àqueles oriundos da simbologia representada pela “senzala”, é um modelo que pressupõe uma naturalização das diferenças entre seres humanos de acordo, entre distintos fatores, com a questão racial. A isso se chama apartação.

Na análise de Freyre (1995), a distância social entre os indivíduos na sociedade brasileira é derivada do processo de divisão de classes como fator determinante. Sua análise se mostrou em parte, comparativa com o processo escravocrata na sociedade estadunidense, para ressaltar que no Brasil a situação racial caminhava para um “branqueamento natural” da sociedade, onde não se apontava de forma enfática como ocorreu nos Estados Unidos, a raça como determinante subalternizador do local do negro nas relações sociais e de poder. Esta posição enalteceu a visão de que o processo de miscigenação não condicionava ou tinha interferência nas posições nas classes sociais.

BRANQUEAMENTO DO TERRITÓRIO

Conforme Nascimento (2017, p. 81), o escritor de livros infantis Monteiro Lobato é um representante notório daqueles que defendiam o clareamento da população brasileira, julgando as populações negras como culpadas (mais uma vez na história) pelo problema racial brasileiro, numa evidência clara das tendências elitistas nacionais de primar pelo branqueamento do território (SANTOS, 2009).

Pois outra não foi a acusação feita por Monteiro Lobato, o popular escritor de livros infantis destilando racismo, em carta dirigida a um seu amigo em 1908: 'Que problemas terríveis o pobre negro da África nos criou aqui, na sua inconsciente vingança! Talvez a salvação venha de São Paulo e outras zonas que intensamente se injetam de sangue europeu (NASCIMENTO, 2017, p. 81).

O branqueamento do território (SANTOS, 2009) é um contexto de afirmação hegemônica onde as relações raciais são as bases ideológicas da ideia de nação. Ou seja, o fator racial aparece como aspecto central na afirmação de grupos brancos enquanto dominantes nas relações de poder que constituem a nação. Envolve três dimensões: i) Branqueamento da ocupação do território, tratando de incentivar a maciça ocupação dos espaços por pessoas brancas em um contexto de invisibilização e extirpação de grupos não brancos; ii) Branqueamento da imagem do território, onde há uma construção histórica contada a partir da ocupação por pessoas brancas, descaracterizando ou apagando outras historicidades anteriores, de outros grupos; iii) Branqueamento cultural do território, que trata da existência de signos, símbolos e sinais matrizes presentes como afirmação hegemônica de grupos brancos, invisibilizando/estigmatizando a presença de grupos não brancos no mesmo espaço. Por vezes condiciona formas culturais não brancas a leituras tidas como exóticas.

A aceitação de que o Brasil havia se tornado uma democracia racial, foi questionada academicamente por diferentes áreas, desde as ciências sociais, campo de Gilberto Freyre, até a história. Nesta conjuntura, muito do que se colocou em evidência para justificar a ampla aceitação da ideia de democracia racial parte da hipótese de que o mito da ideologia racial foi uma alternativa de acomodar pensamentos racistas oriundos da Europa em finais do século XIX e início do século XX, disformes quanto à realidade brasileira.

Com as leis de incentivo à imigração europeia visando um clareamento populacional, a solução comum à visão de atraso sobre uma nação de mestiços e negros em sua maioria, foi colocar a miscigenação como preponderante na formação de um indivíduo moderno que se estabelecia em uma sociedade onde ninguém de fato (sobretudo as elites) possuía certeza sobre a origem étnica de sua ascendência. Assim, o que se fortaleceu foi um preconceito de cor. A cor que era evidente aos olhos era determinante das relações apartivas, ao passo que se evidenciava um branqueamento através da mestiçagem, onde quanto mais próximo do branco, mais bem visto e associado ao modelo de progresso.

O sentido da palavra *apartação* (BUARQUE, 2003) denota a naturalização do afastamento dos segmentos sociais oriundos da subalternização do negro pelo branco. Este conceito é mais conhecido quando referido ao sistema altamente segregacionista praticado na África do Sul durante a maior parte do século XX, conhecido como *Apartheid*, porém não é exclusivo daquele país.

Os princípios de *apartação* que operam sobre o espaço não são hegemônicos acontecendo de maneira absoluta. Estes princípios em si são definidores de experiências complexas na sociedade. Como propõe Santos (2012, p. 44):

Essa leitura padrão (brasileiro) de relações raciais nos conduz a pensar não apenas a realidade (e a complexidade) das classificações raciais, mas também, uma classificação de contextos onde este princípio de hierarquização social (a raça) é mobilizado ou não é. Sansone fala em "espaços", e fazer uma leitura das relações raciais a partir da sua espacialidade implica admitir que esses "espaços" são, na verdade, "contextos de interação". Há na nossa sociedade um complexo padrão de relações raciais que mistura, no cotidiano das relações sociais, momentos onde há interações marcadas por horizontalidade, integração e igualdade entre brancos e negros e, ao mesmo tempo, outros momentos onde há verticalidades, hierarquias e diferenças que são transformadas em desvantagens, ou vantagens desiguais entre esses grupos. Esta mistura entre momentos de horizontalidade e momentos de verticalidade é que permitirá que, a um só tempo, convivam na sociedade (i) uma representação de si própria como sendo

uma “democracia racial” e (ii) a reprodução e a consolidação de desigualdades sociais baseadas na raça, o que deveria ser extirpado caso horizontalidade, integração e igualdade fossem princípios ordenadores das relações raciais vigorando em todos os momentos da construção do tecido social.

O ato da abolição não foi seguido no interior da sociedade com o objetivo de suplantar quase quatro séculos de escravidão. Ao contrário, logo em seguida foram adotadas políticas de branqueamento populacional e branqueamento do território (SANTOS, 2009) como o Decreto nº 528 de 28/06/1890 que regularizava a entrada de imigrantes no Brasil. Nesta legislação a entrada de africanos e asiáticos (com exceção de japoneses) era condicionada à autorização especial do Congresso Nacional, ao passo que era livre a entrada de Europeus.

Em 1945 surgiu o Decreto-Lei nº 7967 que dizia que a política de imigração deveria entre outras instâncias, atender a necessidade de desenvolver as características europeias na composição étnica da população. Este decreto não fazia referência aos povos remanescentes, ex-escravos e povos indígenas. Foi revogado apenas em 1980.

De forma mais recente os traçados histórico, sociológicos e geográficos que se formam nas dinâmicas raciais possuem a formação dos quilombos uma continuidade do processo que se originou na apartação entre a “casa grande” e a “senzala”. As discussões jurídicas que se formaram nas instâncias governamentais sobre a validade dos dispositivos legais para reconhecimento, titulação e demarcação de terras de quilombos são mostras claras do sentido que a apartação enquanto conceito foi naturalizada no cerne social.

Toda a dificuldade em estabelecer um ponto norteador para a resolução das causas quilombolas se baseia na burocratização dos processos que possuem variados órgãos mediadores e diferentes interesses nas casas legislativas. Nos diálogos e impasses entre estes órgãos se encontra a naturalização das verticalidades e da hierarquização na maneira como se tratam os quilombos juridicamente. No tocante à absorção cultural dos quilombos propiciada pelas agendas regionais e, sobretudo quando seu teor é economicamente turístico, presencia-se uma horizontalidade nas relações raciais que ao mesmo tempo não são naturalizadas e integradas nas demais relações cotidianas.

Há desta forma uma problematização das culturas africanas como “manifestações folclóricas” identificadas por adjetivos como atraso, curioso, exótico, de menos valor. Mesmo se tratando de uma absorção cultural sob critérios de horizontalidade, quem enuncia esta horizontalidade se localiza de forma particular nas relações de poder, assumindo assim uma posição importante para a hegemonia de quem domina.

Por meio do encobrimento da localização particular do sujeito de enunciação, foi possível para a expansão e a dominação coloniais europeias/euro-norte-americanas e para o poder das elites euro-latino-americanas construir uma hierarquia do conhecimento superior versus conhecimento inferior e, portanto, de seres superiores versus seres inferiores no mundo. [...] Todos esses discursos fazem parte dos desenhos globais imperiais articulados à simultânea produção e reprodução da divisão internacional do trabalho entre centros e periferias que superpõem de maneira complexa entrelaçados às hierarquias etnoraciais globais entre europeus e não europeus, entre euro-brasileiros e o povo (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2009, p. 228).

A primeira referência legal aos povos remanescentes de quilombos fora do contexto da perseguição e inflação à lei surgiu com a Constituição em 1988. Esta perspectiva propõe um olhar sobre o processo civilizatório que permite observar a África fora de um contexto eurocentrado na formação de determinados grupos, como sustentação para o rompimento com a ideia de democracia racial. Isso faz perceber o quilombo, nas formas que se conhecem na América (*mocambos*, *cimarrones*, *marrons*, *palenques*) como uma África territorializada, porém não isolada das lógicas sociais dominantes, desde sua formação até a atualidade.

Para efeitos epistemológicos, “África” e “negro” são construções conceituais que tem sua origem a partir do século XV, onde a partir de então “[...] ninguém – nem aqueles que inventaram nem os que foram englobados neste nome – desejaria ser um negro ou, na prática, ser tratado como tal” (MBEMBE, 2014, p. 10). Até meados da década de 1970 a aceção criminal sobre os quilombos ainda prevalecia demonstrando um desinteresse sobre as demandas relacionadas às racialidades.

PARA NÃO CONCLUIR

Do período pós Constituição Federal de 1988 até o momento que se faz presente, é dominante a aglomeração de posições colonialistas nas relações sociais e, sobretudo de poder. O mito da democracia racial ainda que ultrapassado determina nas microações políticas, para não dizer macroações como a Reforma Ministerial de 2016 (BRASIL, 2016), a localização política particular de grupos cujo atributo racial é o diferencial. Surge assim uma ação negativa generalizada entre as camadas sociais e, sobretudo entre intelectuais de diferentes campos e correntes políticas, que demonstram certa preocupação em desmistificar o debate sobre a mestiçagem, alegando a criação de um Brasil racializado mediante políticas de reparação histórica e ações cotidianas de afirmação.

A esta colonialidade do poder se assimila a tentativa de estabelecer um ponto de enunciação, uma localização política do poder, onde quem discursa tenta ao mesmo tempo se desvincular das demandas do discurso, ou generalizar a posição de quem é destino do discurso.

Este processo de localização política pode ser enunciado como um encobrimento, da mesma maneira que permitiu desde o século XV a dominação, sobretudo de um conhecimento que nos faz atualmente tramitar em distintos debates pelo terreno do eurocentramento, estabelecendo hierarquias epistêmicas, hierarquias do conhecimento e conseqüentemente hierarquias entre seres humanos. Isso tem seus reflexos no inconsciente social, de maneira que o Brasil real acaba por não ser aquele que se afirma ser: um país que facilmente se mostra como africano a partir sua origem, mas que se vê como europeu partir dos conceitos tidos como modernidade, civilidade e superioridade.

A perspectiva que surge neste eurocentramento ideológico se aponta como normatização universal epistêmica, criando formas de quantificar e classificar outras formas e modelos de vida em sociedade, desqualificando-as como civilização, sendo no debate sobre quilombos uma desqualificação enquanto “civilizados”. No interior de toda esta complexidade colonialista, quando se discute a naturalização do racismo que se acomete sobre pessoas e grupos específicos, a prática da lei e o ordenamento legal que propõe igualdade e direitos a todas as pessoas estabelece o lugar da enunciação, ou seja, quem domina, como um ponto de julgamento sobre quem é destinatário da lei, direito ou proposta. Assim que detém o poder majoritariamente não necessariamente pertence ao contexto que se deve submeter ao ordenamento jurídico estabelecido, mas emprega o discurso universalista para justificar as pautas dominantes. Como exemplo, este foi o contexto empregado para justificar a tentativa de redução do conceito de quilombos a um modelo específico de leitura histórica, aquele que dizia que quilombos são apenas locais para onde os escravizados fugiam nas matas.

Atualmente as colonialidades do poder se fortalecem cotidianamente. Embora tenhamos na academia e nos movimentos sociais de base, destacando as diferentes frentes de luta dos movimentos negros e grupos quilombolas, vemos crescer ações governamentais, sobretudo, de invisibilização, negação e/ou perseguição de grupos quilombolas e negros em geral, onde se afirma de diferentes formas e com diferentes recursos a inexistência de um racismo estrutural brasileiro.

Talvez a mais severa de todas estas práticas seja a que se originou com o golpe de Estado jurídico institucional brasileiro sofrido em 2016 e em pleno andamento em 2018. Este teve como ação primária a supressão da Secretaria de Promoção de Políticas da Igualdade Racial (SEPPIR) como simples pasta ministerial, a perseguição de grupos quilombolas em diferentes frentes jurídicas,

como a suspensão de bolsas de estudo e permanência de quilombolas e indígenas nas universidades, o reordenamento da Educação Básica via reformas do Ensino Médio, e reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que intensificou políticas curriculares de branqueamento do território.

Além destas ações surgem cotidianamente através do monopólio dos meios de informação por grupos hegemonicamente brancos, artigos, livros e periódicos escritos por profissionais não acadêmicos engajados em afirmar o racismo brasileiro como um mito, e que a Consciência Negra, que se comemora pedagogicamente em 20 de novembro é uma forma de racismo inverso.

As mudanças políticas atuais aplicadas recentemente nesta temática abrem espaços para reforçar uma não aceitação da apartação social oriunda do sistema escravista impregnado pelo continente americano, que tem no caso brasileiro diferentes visões propagadas por diferentes políticas na tentativa de branqueamento da população e seus pseudo idealismos sobre uma democracia racial. Cabe continuar a luta contra o sistema apartivo e injusto, no campo social, intelectual e sobretudo, político.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**, Artigos 215, 216 e artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Brasília – DF, 1988.

BRASIL, Congresso Nacional. Decreto-Lei nº 7967 de 18 de setembro de 1945. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, p.15825, 06/10/1945.

BRASIL, Presidência da República. **Medida Provisória nº 726 de 12/05/2016**. Brasília, DF, 2016.

BUARQUE, Cristovam. **O que é apartação**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. São Paulo: UNESP, 1998.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSFOGUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Soc. e Cult.** Goiânia, v. 12, n. 2, 2009.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 30. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Antígona: Lisboa, 2014.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos (Org.). **Questões urbanas e racismo**. Petrópolis: De Petrus Editora, 2012.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **Rediscutindo o ensino de Geografia**: temas da Lei 10.639. 2. ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SILVA, Jorge. **Violência e racismo no Rio de Janeiro**. 2, ed. Rio de Janeiro: EdUFF, 2003.

WACQUANT, Loïc. A raça como crime cívico. **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, v. 15, 2005.

CARAVANAS: LIMITES DA VISIBILIDADE

José Marcos de Assis Couto Júnior

A invisibilidade na ficção é curiosa. Sem muitos esforços a maioria de nós conseguiria recordar-se de um punhado de personagens que provaram dela. Pontualmente, ela até pode apresentar-se como um fardo, mas na maioria das vezes o fato de ser invisível é contado como uma dádiva, ou uma grande habilidade de heróis e vilões.

No entanto, nem sempre a vida imita a arte. Cotidianamente nos deparamos com invisíveis, ou somos invisíveis aos olhos de pessoas que passam por nós. A velocidade da vida “pós moderna”, a “liquidez das relações humanas”, os novos conceitos de redes em detrimento das comunidades por si só, de certa forma, tornar-se-iam geradores de sujeitos mais ou menos visíveis (BAUMAN, 2001). Porém, para além da pouca solidez das relações sociais, em nosso “mundo líquido”, a noção de “invisibilidade social” expande os limites do ato de ignorar a existência do outro. Como uma marca indelével, um estigma, indivíduos ou grupos que provam da invisibilidade social sofrem com o preconceito e podem até mesmo ser alijados de direitos básicos, caso este cenário não se reverta.

Ao longo da História diferentes critérios foram adotados para a afirmação dos indivíduos, ou de grupos sociais. No entanto, o individualismo, o consumismo e as lógicas de disputa do sistema capitalista apontariam, mais comumente, para a percepção do “outro” como um ser “generalizado” (HONNETH, 2003). Esta característica de nosso tempo se estabeleceria como um catalisador determinante do processo de invisibilidade.

Assim, como Bauman analisa as práticas modernas e aponta a nossa sociedade como àquela que eliminou bases fundamentais das relações, tornando-as líquidas, a compreensão de Honneth aponta para diversos processos no período moderno e contemporâneo que resultariam em uma prática, cada vez mais comum, de transformar pessoas ou grupos em seres socialmente invisíveis. Este fato dar-se-ia pelo crescimento da perspectiva negativa sobre grupos, ou indivíduos, que não possuiriam determinado padrão esperado ou valorizado por quem interage com eles.

A generalização e a concomitante falta de reconhecimento alheio, incutida aos sujeitos com padrões culturais ou sociais diferentes, tem como consequência a percepção destes como menos importantes dentro de um círculo social. A invisibilidade social aconteceria, pois automaticamente, na busca de reconhecimento dos valores e características essenciais no imaginário de quem observa, formar-se-iam critérios negativos correspondentes de “desprezo”. Esta visão negativa se dá sob três alicerces: “a violência física, a exclusão jurídica e desprezo cultural”, que seriam, por tanto, os instrumentos de criação dos invisíveis sociais (HONNETH, 2003).

Embora as três formas de violência e desprezo possam ser observadas de maneira gradativa e/ou ainda de forma interligada, este artigo se concentrará na perspectiva do desprezo cultural, pois esta foi a motriz do projeto que deu origem ao presente trabalho. No estudo de caso, foram observadas e trabalhadas duas ópticas junto aos alunos da Escola Municipal Áttila Nunes, localizada em Realengo, periferia do Rio de Janeiro. Primeiramente, a sua auto percepção como invisíveis, e em segundo lugar a maneira como eles, comumente, replicam a fórmula de desprezo e generalização do outro sobre colegas e funcionários da unidade escolar.

Há uma lógica de reciprocidade na busca pelo reconhecimento. Neste tocante, indivíduos que são comumente apontados como invisíveis não deixam de replicar práticas que geram a invisibilidade alheia em seus espaços, por desprezar culturalmente o outro, a despeito de compartilhar o mesmo grupo com o indivíduo desprezado:

Para a relação de reconhecimento, isso só pode significar que está embutido nela, de certo modo, uma pressão para reciprocidade, que sem violência obriga os sujeitos que se deparam a reconhecerem também seu defrontante social de

uma determinada maneira: se eu não reconheço o meu parceiro de interação como um determinado gênero de pessoa, eu tão pouco posso me ver reconhecido em suas reações como gênero de pessoa, já que foram negadas por mim justamente aquelas propriedades e capacidades nas quais eu quis me sentir confirmado por ele (HONNETH, 2003, p. 23).

Antes de conceituar a “invisibilidade social” e observar movimentos, pensamentos e práticas que geravam sujeitos invisíveis, dentro da Escola Municipal Áttila Nunes – onde leciono, desde o ano de 2015 – era possível perceber, empiricamente, três problemas característicos, que em níveis mais ou menos ostensivos, faziam e fazem parte do cotidiano dos discentes de escolas municipais da Zona Oeste e que gerava invisíveis. A saber: o preconceito racial, o racismo religioso contra alunos candomblecistas e umbandistas e a homofobia.

Na leitura acerca de movimentos que gerariam sujeitos invisíveis em escolas do município do Rio de Janeiro, estes três elementos podem ser compreendidos como importantes meios que instrumentalizam o processo de “desprezo” pelo outro, e em seu esteio impõem a invisibilidade. Dialeticamente, o preconceito nutre a invisibilidade e de forma concomitante sob os invisíveis recaem níveis cada vez maiores de preconceito, expandindo-se para as outras duas formas de violência, a física e, em casos extremos, a exclusão jurídica.

É possível compreendermos o preconceito racial e o racismo religioso em um mesmo escopo de racismo estrutural em nossa sociedade. Assim, podemos afirmar que é imprescindível a elaboração de projetos, debates, trabalhos e intervenções cotidianas que combatam a homofobia e o racismo nas escolas da Zona Oeste carioca. A pergunta que fica é, haveria espaço em uma grade curricular extremamente “conteudista” para se realizar um trabalho sério e sistemático de combate ao preconceito e ao desprezo alheio?

UMA ESCOLA EM BUSCA DA INTEGRALIDADE

É notória a existência de disputas curriculares nas escolas do país. A polarização política, catalisada a partir das “Jornadas de Junho” de 2013, gera debates constantes, que não raramente chegam a flertar com o autoritarismo, quando se observam novos projetos de ensino. Sob a justificativa da criação de uma educação “neutra” surgiram, nos últimos anos, dezenas de propostas parlamentares intituladas “Escola Sem Partido”, onde, entre outras bandeiras, defende-se a necessidade da diminuição, ou supressão, de disciplinas ligadas ao campo das humanidades, por estas apresentarem “um caráter doutrinador”. Concomitantemente, de forma inversa, a grande maioria dos educadores e especialistas em educação também defende modificações curriculares, porém, pleiteando escolas onde se predomine uma visão do espaço como um ambiente plural, de diálogo e de respeito à diversidade.

No entanto, a valorização da meritocracia, sob uma visão empresarial da educação, viabilizada pela busca de metas e índices como consequência, deixa pouco espaço para mudanças. A tentativa de criar critérios cada vez menos subjetivos e cada vez mais mensuráveis para a avaliação de alunos, deu a tônica da última década na educação nacional. Deste contexto, surgiu como processo institucional o estabelecimento de currículos mínimos e/ou comuns em todo o país. Um efeito imediato deste modelo é o desenvolvimento e sistematização de aferições de conteúdos por provas externas, como a Prova Rio, o SAERJ e a Prova Brasil. Mais ainda, em nível federal, o Currículo Básico Comum (CBC) ensaia sua aplicação cercado de críticas, em um modelo que tende a reverberar por todo país, no Ensino Médio. Este panorama não é diferente na Rede municipal do Rio de Janeiro.

O norte dos currículos escolares da cidade é formado, desde o início do Governo Eduardo Paes, em 2009, pelos indicadores do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e do Banco Mundial. Como meta, quase que exclusiva, de crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foram criadas estruturas – desde a aplicação de provas externas a

cada dois meses, à premiação por metas para as escolas bem ranqueadas – que acabariam por reduzir o objetivo da educação carioca à realização de Provas Brasil a cada dois anos e à promessa de pagamento de um 14º salário como recompensa por bons resultados.

Neste cenário houve uma valorização ainda maior das disciplinas de Matemática e Português, em detrimento às demais. Ambas tiveram a sua carga horária ampliada na grade curricular, bem como passaram a oferecer apostilas de apoio, visando à realização de provas bimestrais, unificadas para toda a Rede. O peso destas avaliações fica claro à medida que os seus resultados compõem, compulsoriamente, a nota final dos alunos, a despeito da qualidade das provas.

Embora a busca por índices tenha sido a principal marca da política educacional do Governo Eduardo Paes, houve uma mudança positiva. A partir de 2011, impulsionado pela concepção do Plano Nacional de Educação (PNE) que afirmava, em sua sexta meta, “oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica até 2020”, iniciou-se um processo de ampliação da carga horária nas escolas da Rede, com aulas das 7:30 às 14:30. Haveria, desde a última experiência da década de 1980, com Darcy Ribeiro, um modelo de escola integral na cidade.

Naquelas unidades aumentou-se, como era esperado, o número de aulas semanais de Português e Matemática – configurando 40% da grade – porém, algumas perspectivas de mudanças acabaram por ser incluídas. Replicando a experiência de escolas integrais no Nordeste do Brasil as novas escolas cariocas passariam a ofertar disciplinas como Estudo Dirigido, Projeto de Vida e Eletiva.

Ao longo do período republicano foram elaboradas diversas concepções de escola integral. Os Pioneiros da Educação Nova, especialmente através dos esforços de Anísio Teixeira no aspecto da criação de políticas públicas, na década de 1920, defendiam “uma escola integral onde o aluno pudesse compartilhar experiências, desenvolver a criatividade e desfrutassem de lazer, dentro de um paradigma empirista” (COUTO JÚNIOR, 2011). Os escolanovistas observavam a integralidade como necessária, no sentido de a escola definir-se:

para além dos limites das classes, assumir, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a ‘hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrangem as mesmas oportunidades de educação (AZEVEDO, 2003)

No mesmo período, educadores católicos, também apresentavam a sua óptica de uma escola integral. Através da Revista “A Ordem” e do Centro Dom Vital, Jackson de Figueiredo e Alceu de Amoroso Lima afirmavam que a escola teria como objetivo dar ao aluno “uma destinação espiritual, através do uso ordenado das faculdades no domínio das paixões” (CURY, 1988). Pode-se afirmar que:

Resumidamente, o princípio filosófico educacional católico trazia como base a busca pelo aperfeiçoamento integral do corpo e da alma através da educação. Como consequência desta premissa, o ensino religioso não se restringiria às aulas de religião, mas se estenderia a participação ativa através da afirmação da doutrina e dogmas católicos em todas as disciplinas e esferas do universo escolar (COUTO JÚNIOR, 2011).

É discutível a proposta de integralidade dentro dos Ginásios Cariocas, em diversos aspectos. Toma-se como integral basicamente o sentido cronológico, isto é, o tempo ampliado da jornada de aula dos alunos. Se escolanovistas afirmavam a integralidade educacional pelo viés da formação humana, como uma função social de criar hierarquias de forma democrática e educadores católicos a viam como um caminho de formação de corpo e de alma, falta às escolas integrais do Rio de Janeiro um paradigma.

Paralelamente, a falta de planejamento, em especial no último ano do Governo Paes, acelerou um processo de criação de Ginásios e Primários Cariocas tornando integrais unidades, sem que houvesse estrutura para tal. Na teoria, como no estado do Ceará, a idéia seria de que o “protagonismo dos alunos” formatasse o novo Norte da educação municipal. Na prática, no ano de 2016, fui comunicado que “era professor de Eletiva e Projeto de vida”, sem que me dessem qualquer orientação do que isso significava. Curiosamente, toda esta falta de organização, grade específica, ou currículo, acabariam se tornando um trunfo do meu trabalho, naquele contexto.

ESTUDO DE CASO. QUEM É O INVISÍVEL?

A transformação da minha unidade escolar em escola integral nos foi comunicada nos últimos dias letivos de 2015. Leciono a quase dez anos na Rede Municipal, sempre na região da Zona Oeste, e a ampliação da carga horária da escola, com novas disciplinas e também a minha presença diária na unidade – acabara de ingressar em uma segunda matrícula – tornou possível uma pesquisa mais aprofundada acerca de questões nevrálgicas, que observava empiricamente: o sistemático preconceito racial e a homofobia disseminada entre os discentes.

Não havia bases oficiais, então o trabalho passaria a refletir uma proposta mais genérica, aquela que o Ministério da Educação afirmava ser a educação integral:

Pensar na elaboração de uma proposta de educação integral como política pública das escolas brasileiras é refletir sobre a transformação do currículo escolar ainda tão impregnado das práticas disciplinares da modernidade. O processo educativo que se dinamiza na vida social contemporânea, não pode continuar sustentando a certeza de que a educação é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados do conhecimento universal (BRASIL MEC, 2014).

Se havia espaço para debater “além de saberes sistematizados”, iria abordar os preconceitos que observava e me incomodavam. O primeiro passo foi mapear o perfil das turmas. Iniciei o trabalho com questionários simples, que pretendiam localizar onde estavam as naturalizações e os preconceitos naquele ambiente. A partir das respostas dos alunos iniciamos uma série de debates sobre temas variados. Ainda naquele ano, criaríamos um documentário de 42 minutos sobre estes temas, intitulado “Tabus”. Abordávamos questões como o casamento entre pessoas do mesmo sexo, o aborto, mas era latente o desejo dos alunos em discutirmos sobre o preconceito racial.

Neste contexto, um importante marco do trabalho acabaria se consolidando em novembro, com a organização da I Semana da Consciência Negra da Escola Municipal Áttila Nunes, em parceria com a professora de História Ana Beatriz Souza. O trabalho passaria a ser desenvolvido à quatro mãos. Gradativamente, a questão racial ganhava espaço, já que, aparentemente, pela primeira vez alunos negros viam-se como foco de atividades, em uma perspectiva de valorização de sua cultura.

Passaríamos o ano de 2017 ampliando esta questão, ao abordarmos apagamentos históricos do negro. O documentário “O Papel e o Mar” de Luis Antônio Pilar e o enredo homônimo da Escola de Samba Renascer de Jacarepaguá serviriam de base para quatro meses da consciência negra. Desenvolvemos oficinas, convidamos líderes do movimento negro para palestrar, debatemos a formação do preconceito estrutural e histórico no país e no final do ano podemos observar alunas coordenando oficinas de turbantes e de penteados afro em nossa escola. O caminho seria esse?

Porém, ainda observávamos que havia alunos que não se apropriavam daquela fala, crianças que pouco se comunicavam, ou ainda que passavam despercebidos. As questões sobre a homossexualidade ficaram pelo caminho, em 2016 e neste período três alunos portadores de deficiência mental e intelectual entraram na escola, acabando por ampliar o leque de discentes “generalizados”, ou invisíveis. Carecia o desenvolvimento de um trabalho que tratasse a invisibilidade social.

A proposta de desenvolvermos um projeto que tivesse como base o debate de possíveis limites da visibilidade surgiu na primeira reunião pedagógica de 2018. A idéia foi inspirada em um stencil, pintado no ano anterior em uma unidade do Colégio Pedro II, onde se exibia a imagem de um indivíduo, com uma vassoura e a frase provocativa “você me vê?”. Acordamos que este ano debateríamos os “olhares” presentes dentro do espaço escolar, como tema principal do projeto pedagógico. Assim surgiria o “Caravanas”.

O Projeto “Caravanas, Limites da Visibilidade” pode, por tanto, ser compreendido como a fase madura de um trabalho maior. O momento em que ainda tratamos a questão racial – hoje de forma muito natural, com menos barreiras – mas onde também vislumbramos diversas formas de apagamentos em nossa escola.

A primeira atividade consistia em despertar nos alunos a percepção de que eles reverberavam o desprezo e a invisibilidade, mesmo sendo, muitos deles, invisíveis em diversos espaços. Utilizamos a música “As Caravanas”, de Chico Buarque para que se gerasse a percepção de que os invisíveis passavam a incomodar quando agiam diferente de um padrão esperado para eles. Nesta atividade dois fatos foram marcantes. Primeiramente os alunos tratavam os jovens de periferia da música como “eles”, embora fossem também jovens de periferia, confirmando a invisibilidade sobre sujeitos que não possuem elementos valorados no ambiente. Em um segundo momento, seguindo a provocação do “stencil”, perguntamos os nomes de funcionárias da cozinha, da faxina. Eles não sabiam.

Estava dada ali a base do trabalho de 2018. Deveríamos compreender e desconstruir estas invisibilidades. Em primeiro lugar com a auto percepção de que eles não seriam “bem vindos” em alguns espaços e por conta disto, justamente, deveriam apropriar-se deles. Em outro momento, trabalharemos a visibilidade do outro, no segundo semestre de 2018. Para o aspecto do olhar para si e o ato de “se ver” realizamos saídas para o Teatro com alunos que nunca haviam assistido um espetáculo, visitamos o Centro Cultural Banco do Brasil, e temos agendada uma ida ao circo em outubro. A idéia é que os alunos percebam que “o mundo é maior do que a Capitão Teixeira” – rua principal de Realengo. Esta seria a fase abstrata do projeto, a ampliação do mundo e a apropriação de espaços.

Concomitantemente, os debates com as letras de “Caravanas”, “Construção”, “Geni e o Zepe- lim”, “Domingo no Parque”, entre outras, serviam de base para o debate, ao mesmo tempo em que propúnhamos reescritas daquelas musicas em novos contextos e realidades. Aqui podíamos auxiliar na escrita, com a correção dos textos ao final de cada atividade. Não contávamos, no entanto, com a qualidade que os textos passariam a apresentar em um curto período de tempo. Havia “pérolas”, que deviam ser valorizadas. Destes poemas surgiu o livro “Que Sejam Lidos, Que Sejam Vistos”, com textos confeccionados nas atividades do Projeto Caravanas. Era o mensurável do trabalho, o concreto.

A percepção da invisibilidade social vem sendo incutida, de forma empírica e teórica. A nossa proposta é observarmos quais os limites esta visibilidade pode alcançar, quando trabalhado meios de combate das formas de desprezo. O projeto está em curso, mas esperamos contribuir para arrefecer o apagamento de sujeitos em nossa unidade. Pois, citando Paulo Freire (1991, p. 126):

você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos [...] a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação”.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, André Nunes. **A reforma Pereira Passos**: uma tentativa de integração urbana. Revista Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, n. 10, maio-agosto, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BRASIL. **PDE Mais educação**: territórios educativos para a educação integral. Brasília, D.F.: Ministério da Educação, 2014.

COUTO JÚNIOR, José Marcos de Assis. **Debates intelectuais sobre educação**: aproximações e distanciamentos dos projetos católicos e escolanovistas durante as décadas de 1920 e 1930. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)– Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira, Católicos e liberais**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Luis Repá. Editora 34, 2003.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO/DOS/COM OS COTIDIANOS ESCOLARES DAS PROFESSORAS DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO RECÉM-CONCURSADAS DO MUNICÍPIO DE NITERÓI – RJ

Joyce da Silva Costa Gonçalves

INTRODUÇÃO

Sendo professora e integrante da equipe de Assessoria de Educação Especial da Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói, uma das minhas atribuições mais desafiadoras é contribuir com a formação em serviço das professoras da Sala de Recursos Multifuncionais e professoras de apoio educacional especializado das escolas municipais das quais acompanho e auxilio o trabalho pedagógico desenvolvido com alunos com deficiência. Essas formações, atualmente, são realizadas tanto no espaço escolar como em outros espaços, por meio de discussões de temas específicos da educação especial, palestras com convidados abordando temas afins e apresentações das atividades mediadas pelas próprias professoras com os alunos que acompanham.

Sendo assim, destacamos as seguintes questões de estudo: como os encontros vividos no cotidiano da escola podem potencializar os processos formativos das professoras de apoio educacional especializado? Quais as concepções da professora de apoio educacional especializado em relação a sua prática? O quê e como ela ensina? Como a trajetória de formação interfere no processo de subjetivação das professoras e quais os desdobramentos dessa interferência em sua prática pedagógica? Como se dá o atravessamento entre teorias e práticas na atuação profissional das professoras de apoio educacional especializado?

São questões que me inquietam e, a partir delas, optei por desenvolver a pesquisa em curso, problematizando a atuação das professoras de apoio educacional especializado recém concursadas, embora tenhamos outros professores envolvidos. Dentre várias vertentes de pesquisa, proponho a pesquisa-formação, por meio de rodas de conversas, acreditando que através das narrativas (auto)biográficas é possível partilhar experiências, refletir sobre nossas práticas educativas enquanto professoras na medida em que ouvimos e somos ouvidas. De certo modo a “formação não se limita à dimensão acadêmica, mas que atravessa a vida.” (BRAGANÇA, 2009, p. 263).

O espaço escolar é plural em suas influências culturais e de construções identitárias, sendo esse um dos maiores desafios a ser enfrentado por todos da comunidade escolar. A educação supõe, não apenas uma reprodução do saber e da(s) cultura(s), mas também uma produção de novos saberes e de novas expressões culturais, dando um novo significado. Em consonância com essa reflexão, Skliar (2001, p.18) considera que:

[...] a formação dos professores - tanto de educação especial, como de educação regular - deve ser feita na direção de uma imersão do professor e da comunidade escolar no mundo da alteridade e uma mudança radical,... não concordo em que o professor deve-se preparar mais uma vez, como um especialista para cada uma das deficiências, e sim que se tem que formar como um agente cultural que está alerta a não ser ele/ela mesmo/a um reproduzidor “inocente” e “ingênuo” de fronteiras de exclusão/inclusão.

Expressa em lei, os alunos com deficiência passam a fazer parte deste cenário, tendo direito à matrícula e a permanência no sistema de ensino regular e não mais reunidos em escolas especiais. A inclusão desses alunos requer uma nova concepção curricular e um novo modo de pensar a escola, desafio constante para nós professores.

Para tentar entender um pouco mais essa esfera educacional, vou abordar o contexto histórico da educação a partir das décadas de 1980 e 1990, onde iniciaram as buscas de novos enfoques e paradigmas para compreender a prática e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido no Brasil e como está sendo desenvolvida a pesquisa-formação em curso com as professoras de apoio educacional especializado recém concursadas da Rede Municipal de Ensino de Niterói.

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para a pesquisa em andamento, busco amparo teórico-metodológico nos estudos do Grupo de Pesquisa-formação Polifonia - <https://grupopolifonia.wordpress.com> - da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), da qual faço parte, sob a orientação da professora Inês Bragança. Nos nossos encontros discutimos autores que ampliam nossas discussões e reflexões sobre a pesquisa formação narrativa (auto)biográfica como Larrosa (2002), Josso (2002), Nóvoa (1995, 1999) e Delory (2006), dentre outros autores.

As discussões em torno do processo de formação dos professores e suas funções sociais fazem parte de quase totalidade das propostas de reformas dos sistemas educacionais. Grande parte dos temas referentes à educação conduz a uma implicação dos/as professores/as, projetando sobre sua pessoa e sua função uma série de proposições que se assumem como condição para a melhoria da qualidade da educação.

O processo de estatização do ensino, iniciado na segunda metade do século XVIII, é um período importante para compreendermos o perfil do professor, em uma mediação sobre o modo como se concebe o mundo, a sociedade, as relações e suas práticas. Nesse sentido, a função da educação e dos educadores também começa a ser discutida: o professor “deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? Qual a autoridade de que deve depender?” (JULIA, 1981, apud NÓVOA, 1999, p. 15).

Sob a tutela da igreja a função da educação não passava de catequese e, como um corpo docente laico licenciado ou autorizado pelo Estado, a educação servia ao propósito de formação das elites para as áreas administrativas ou liberais, sempre com uma visão humanística. De acordo com Nóvoa (1999, p.15),

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre.

A função docente desenvolveu-se de forma não especializada, como uma ocupação secundária. A intervenção do Estado provocou um enquadramento estatal e instituiu unificação e hierarquia ao corpo docente. Para isso, a partir do final do século XVIII o Estado começa a emitir uma licença ou autorização para ensinar, “a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc)” (NÓVOA, 1999, p.17).

A criação dessa licença para lecionar promove o levantamento de um perfil de competências técnicas, morais e pessoais que fundamentariam uma carreira docente. A dinâmica social da época, que privilegia a educação como instrumento de mobilidade social, personifica o professor como aquele responsável por promover meios equivalentes de oportunidades para as diferentes camadas da população. De acordo com Nóvoa (1999, p. 18), “os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor

da educação: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização de suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional.”

No século XIX, na Europa, diante do aumento da demanda e de fortes pressões sociais, a expansão escolar acentua-se. O trabalho do professor, então, era percebido como de mais alta relevância social, sendo assim, surge a necessidade de institucionalizar a formação desses profissionais com uma “formação específica especializada e longa” (NÓVOA, 1999, p.18). As instituições de formação de professores se concretizam no século XIX, graças a interseção de interesses do Estado e professores. As escolas Normais representaram prestígio e ocuparam um lugar central na produção de um corpo de saberes da profissão docente e dos conhecimentos pedagógicos, estabelecendo um conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. A esse conjunto de ações, Nóvoa (1999, p. 65) dá o nome de “profissionalidade” e destaca que “a profissionalidade de professor é parte integrante do debate sobre fins e práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específico da profissão docente”.

Paralelamente, nesse período, o Brasil direcionava suas atenções para necessidade da profissionalização do professor da educação básica, especialmente por meio movimento da Escola Nova, que iniciou na década de 1930, onde o ambiente de entusiasmo pela educação indicava a reformulação das Escolas Normais, buscando o encaminhamento para o magistério. É neste contexto que se defende, pela primeira vez, a unificação da formação de professores, com a proposta de que fosse realizada em nível superior. Esse debate se fortaleceu ao longo de todo século XX, assumindo relevância no contexto da redemocratização da sociedade brasileira na década de 1980. Após longa discussão e disputas entre diferentes concepções de ser humano e de professor, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, de 20 de dezembro, que, quanto à formação de professores, propõe a elevação ao nível superior. (BRAGANÇA, 2013).

Esse percurso de construção de identidade pessoal e profissional da classe docente, no entanto, não é linear e homogênea e sim repleta de lutas e conflitos, recuos e perdas. Segundo Nóvoa (1999, p. 21) “a compreensão contemporânea dos professores implica uma visão multifacetada que revela toda a complexidade do problema”, portanto, a compreensão do processo de profissionalização exige um olhar mais atento às tensões que o atravessam. Essas tensões dizem respeito aos diversos atores envolvidos no campo educacional: professores, gestores, famílias, alunos, Estado, igreja, etc.

SOBRE A ABORDAGEM NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA E CAMINHOS DA PESQUISA EM CONSTRUÇÃO

No Brasil, Paulo Freire foi um marco na direção de práticas educativas que consideram a trajetória de vida dos educandos, suas histórias, saberes e narrativas como referência para construção de conhecimentos, considerados como sujeitos individuais e coletivos a partir de suas práticas emancipatórias (BRAGANÇA, 2016).

Nóvoa aborda a virada nas investigações que passou a ter o/a professor/a como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no profissional. Acrescenta ainda o autor que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 19). Passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional, social, entre outros.

Percebe-se, então, uma mudança nos estudos e pesquisas, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos/as professores/as, o que anteriormente não eram reconhecidos. Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização de seus conhecimentos e de suas trajetórias, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e

começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente. Assim, tinha-se em vista que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NOVOA, 1992, p. 27).

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o/a professor/a em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos/as professores/as e das instituições escolares. Sobre a importância da prática pedagógica, Tardif (2002, p. 16-17) esclarece que

o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhe fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Além dos teóricos citados acima, a pesquisa baseia-se no conceito de educação e formação ao longo da vida, a partir do movimento das “histórias de vida” tendo aporte teórico-metodológico de base (auto)biográfica. Nesse sentido, destaco as contribuições de Josso “seu contributo principal passa pela definição das histórias de vida como *metodologia de pesquisa-formação*, isto é, como metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação” (NOVOA, 2001 apud JOSSO, 2004, p. 15).

A metodologia está sendo encaminhada, assim, pela pesquisa-formação por meio de rodas de conversas, acreditando que através das narrativas (auto) biográficas fortalecemos e refletimos sobre nossas práticas educacionais no cotidiano escolar.

Supondo que em uma conversa se desenvolve encontros atravessados de cumplicidades, de palavras dadas, emprestadas, roubadas, exploradas, ensaiadas e trocadas. As pessoas que entram nela se sentem a vontade, pois numa conversa se estabelece uma relação de amizade, nunca se sabe onde ela vai nos levar, não há previsão, está cheia de diferenças, sendo possível assim, mantê-las e não dissolvê-la. Numa conversa não existe nunca a última palavra. (LARROSA, 2003)

De acordo com os pensamentos de Skliar (2011) “a conversa é uma tensão permanente entre modos de pensar e de pensar-se, de sentir e de sentir-se: há dissonâncias, desentendimentos, incompreensões..., perguntas de um lado apenas, respostas que não chegam.” Oportunizando conversar e deixar de lado a sensação solitária do fazer pedagógico no cotidiano escolar. Abandonando, contudo, a ideia de que conversar é apenas um “duplo monólogo de dois ‘eus’ que sempre estão em paralelo e nunca se tocam, ou seja, nunca se afetam nunca se movem, nunca se quebram.”

Dessa maneira esta pesquisa-formação, por meio de conversas não é para confirmar ou questionar o que já sabemos, mas sim “para ver até que ponto se pode pensar, com os outros, de outra maneira.” (LARROSA, 2003, p. 213). Conversar sobre o que fazemos, sobre o que nos passa naquilo que fazemos e sobre tantas outras coisas que acontecem sobre o ato de educar.

Pressupondo que a partilha de experiências significativas entre nós professoras num olhar para o passado, potencializando o presente e o futuro venha ao encontro de nossas reflexões e expectativas. Nos momentos de atravessamentos das trajetórias de vida cada uma de nós iremos apreender teorias e práticas de formação, de ensino, de relações interpessoais e institucionais e de construção identitária do ser professor/professora.

A proposta é realizar os encontros com professoras de apoio educacional especializado de uma E. M. - Escola Municipal de Ensino Fundamental e de uma UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil. Para tais encontros, estaremos juntas no horário de planejamento interno que ocorre na quarta-feira, horário que todas trabalham em suas Unidades. É grande a preocupação: iniciar uma pesquisa-formação, dar continuidade a ela e conseguir dar um desfecho a mesma no tempo possível. Como conseguir reunir as experiências vividas nos encontros em uma dissertação? Os momentos de descobertas entre nós serão muitos, essa construção na pesquisa não é previsível.

O primeiro encontro com as professoras de apoio educacional especializado recém concursados ocorreu na UMEI e foi o início de tantos outros que pretendemos realizar durante o período da pesquisa-formação. Neste, a roda de conversa iniciou com acolhimento, a apresentação da proposta do projeto de pesquisa, aceite das professoras para participarem da mesma e apresentações de todas nós. Esse encontro iniciou diferente, pois não houve gravações, por entender que naquele momento utilizar o gravador poderia intimidá-las.

A questão inicial foi: como você chegou até aqui? O “aqui” que eu queria me referir era sobre sua trajetória até se tornar professora de apoio educacional recém concursada, mas não deixei explícita essa intenção. Com essa pergunta, percebi como se sentiram a vontade em lembrar e narrar todo o seu trajeto de como tinham optado para concorrer e exercer tal função. Como participante desta pesquisa-formação também houve o momento que relatei a minha trajetória profissional e como tinha chegado até a Assessoria de Educação Especial e como passei acompanhar as escolas do pólo regional Um ponto marcante e significativo em nossas falas foi que todas nós fomos escolhidas, de certa forma, pela “Educação Especial na perspectiva da Inclusão”, passamos por experiências que nos tocaram e atravessaram e que nos fizeram optar por este caminho. O encontro com as professoras de apoio educacional especializado da U.E. foi realizado seguindo a mesma proposta do encontro realizado na UMEI. Partiu das próprias professoras a solicitação da gravação para iniciarmos a nossa roda de conversa.

Comungando com Abrahão (2003), quando diz “trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador” colocando em sequência os relatos da sua trajetória profissional, ressignificando os fatos narrados, “tentamos capturar o fato sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não”. Através dessa memória, do esforço da construção dos fatos vivenciados, falados ou calados, reorganizamos e refletimos o nosso fazer pedagógico e nos transformamos como professoras.

Nesta proposta da pesquisa-formação por meio das rodas de conversas as professoras deixarão explícitos, em todo o momento, as características das narrativas em relação a realidade propriamente dita e a representatividade dessa realidade, conforme apresentado por Abrahão (2003, p. 93):

- A narrativa privilegia a realidade do que é *experienciado* pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é *reat* para o contador de história.
- As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo.
- As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formada sem tal sistema de referentes.

Reconhecermos e aceitarmos os relatos a partir das memórias com percepções pessoais da realidade ressignificada ao longo da trajetória de vida, não elimina a interpretação das informações que possamos vir a imprimir. Essa interpretação não desqualifica a interpretação/reinterpretação do narrador, que será respeitada em seu “estabelecimento de verdade” (ABRAHÃO, 2003).

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, Pelotas, n.14, p. 79-95, set. 2003.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira Souza. Concepções e práticas de pesquisa narrativa: diálogos entre os núcleos Vozes, Gruprodoci e Gepec. In: TAVARES, M. T. G.; BRAGANÇA, Inês Ferreira Souza. **Vozes da Educação 20 Anos: memórias, políticas e formação docente**. Niterói: Intertexto, 2016.
- _____. **Histórias de vida e formação de professores/as**: diálogos entre Brasil e Portugal. 2009. Évora, Portugal, Tese (Doutorado)–Évora, 2009.
- _____; MOREIRA, Laélia Portela. Formação e profissionalização docente no Brasil: instituições, práticas e ducativas e história. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 5, n. 9, p. 43-62, jan-jul, 2013.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, jan-abr 2002.
- _____. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 211-217.
- NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador EDUFBA, 2007.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999
- _____(Coord.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação! **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul.-nov. 2001.
- SKLIAR, Carlos; FONTOURA, Helena Amaral (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED SUDESTE, 2011, livro 3.
- SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 1, n 1, p 13-28, fev-mai 2015.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

A CONTRIBUIÇÃO DA COMPREENSÃO CÊNICA NO TRABALHO COM NARRATIVAS

Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga

INTRODUÇÃO

O percurso da ação desenvolvida na pesquisa de mestrado buscava aprofundar a discussão presente na implantação do que foi nomeada como escola piloto – a primeira da cidade que dispunha do modelo de tempo integral no município de Itaboraí, cidade localizada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Dentre os vários campos de atuação da escola, uma das frentes no qual se baseou sua proposta, pautava-se na experimentação do trabalho docente segundo a fundamentação da jornada de trabalho docente a partir do período extraclasse, incluída no município na incorporação da Lei nº 11.738 de julho de 2008. A referida Lei discorre sobre o Piso Salarial Profissional (PSPN) do magistério da educação básica, onde um terço (1/3) da carga horária voltasse para organização da didática de aula, incluindo as ações de planejar, avaliar e estudar temas e questões acerca da construção do projeto pedagógico escolar. Esse exercício no cotidiano escolar abre-se à alternativa para a formação da equipe de professores à incorporação em sua jornada de trabalho, prática anteriormente renegada ao tempo de descanso.

A culminância do trabalho foi a realização de 13 entrevistas com seis (6) profissionais da instituição – cinco professores regentes e uma diretora – baseados na discussão do momento formativo entre os docentes que o período extraclasse. Aqui presentes apresentamos dois sujeitos coparticipantes da pesquisa, as professoras Maria e Tia Flor para aprofundarmos o entendimento da abordagem de análise. Esse caminho abarca os processos existentes nas narrativas docentes, mediante o ato de narrar (BENJAMIN, 1994). A utilização da Compreensão Cênica (MARINAS, 2014), possibilitou entrelaçarmos as experiências para construir uma possível versão da história desse lugar. O caminho adotado pelo autor configura um esquema inovador nas ciências humanas e sociais, em especial, no campo da educação. Esse momento configura as aproximações entre a Educação e a Compreensão Cênica (MARINAS, 2014), sobretudo nos estudos do aporte teórico-metodológico da (auto)biografia.

EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A busca inicial caracteriza-se pelo recorte adotado no aspecto deste texto. O campo de diálogo desse trabalho pauta-se nos estudos (auto)biográficos, particularmente, nos estudos de Marie Chirstine Josso (2010), Antonio Nóvoa (2010), Inês Bragança (2014); A conceitualização de Lugar de Memória e Sujeito-Memória, foram adotados dos estudos do historiador Pierre Nora (1993) e a concepção de narrativa, principalmente, o ato de narrar de Walter Benjamin (1994). Esse aporte teórico que dá suporte aos estudos que defendidos com mais força no campo da educação da década de 1990 até os dias atuais que prima por dois aspectos: 1) a recolocação do docente como interlocutores nas investigações educacionais; 2) a defesa do conceito defendido por Kenneth Zeichner (1993) apontando aponta a concepção de professor-reflexivo, por tanto, sua profissão advém de um engajamento de reflexão-ação com sua prática.

Todo esse movimento está articulado com um atento estudo bibliográfico que dialogue com o tema e os objetivos da pesquisa. Entendendo que

[...] uma das questões centrais das histórias de vida e da sua utilização no âmbito da formação de adultos, à medida que concede ao formando o duplo estatuto de **ator e investigador**, criando as condições para a formação se faça na

produção do saber e não, como até agora, no seu **consumo**. [...] Desse modo, a **abordagem biográfica** deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao *indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida*. Mas a **abordagem biográfica** não deve ser entendida unicamente nessa dimensão, pois ela procura desencadear uma reflexão teórica sobre o **processo de formação dos adultos**, dando aos formandos o estatuto de investigadores. É por isso que nos parece pertinente falar de uma nova **epistemologia da formação**, formação que não pode deixar de ser entendida como um verdadeiro **processo de produção-inovação**. (NÓVOA, 2010, p.168, grifos do autor)

Ao caminhar com os processos investigados sobre a formação dos docentes da escola piloto, permeávamos pelo óptica da aprendizagem. Aprendizagem de si e do mundo no qual ele está inserido, e não apenas como um produto do sistema educacional, mas como parte substancial do mesmo. Assim sendo, a pesquisa configura-se sob a fundamentação da pesquisa-formação (JOS-SO, 2010). Sua abordagem caminha na perspectiva de que formação e pesquisa não são ações desassociadas e amparada pelo prisma da neutralidade. O pesquisador imerso no campo empírico se constitui como sujeito, bem como, reconfigura os direcionamentos no qual vem atuando. Essa dupla vertente que se configura na intenção de que ao caminhar com a pesquisa estamos encaminhando processos individuais e coletivos.

A submergir no chão da escola, no momento da construção da dissertação, observamos algumas questões importantes a serem suscitadas. Devido a circularidade dos sujeitos imersos nesse ambiente de trabalho, optamos por trabalho com apenas uma categoria de trabalho, os professores regentes das áreas integradas. Essa escolha se deu em função de duas premissas: a) maior tempo de permanência no ambiente escolar; b) vínculo empregatício consolidado através de concurso público, para que desse modo, o acompanhamento do processo não fosse interrompido de forma abrupta. A partir desses critérios que elencamos 6 sujeitos da pesquisa.

Na busca por compreender esse campo de formação docente, em especial, a proposta de tempo integral adotada, retomamos ao aporte teórico, em especial aos estudos de Pierre Nora sobre a relação entre a memória vinculada aos espaços. Desse modo, a busca por sujeitos-memória (NORA, 1993) da instituição nos levou ao encontro dos indivíduos dispostos a partilhar suas experiências no momento extraclasse. Perspectivando suas narrativas de vida e formação em diálogo com esse modelo escolar, e ancorados sobre a concepção de narrativa e ato de narrar de Walter Benjamin (1994). Encontramos nesses sujeitos as brechas para vislumbrar o chão da escola, entendendo que ao narrarem suas vivências, partilham o caminho de consolidação de momentos de troca e partilha das experiências docentes, possibilitando a visibilidade das práticas cotidianas no qual estão imersos.

Podemos apontar os estudos desenvolvidos por Zeichner (1993) ao consolidar a concepção de professor-pesquisador/ professor-reflexivo. Também o pesquisador é atravessado pelos problemas, instrumentos e métodos da pesquisa. A neutralidade não pode ser adotada nessa compreensão de pesquisa, pois a investigação do objeto de pesquisa, é uma investigação-formação.

A COMPREENSÃO CÊNICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

O exercício inicial de aproximação da compreensão cênica como proposta por José Marinas (2014) e o campo da Educação, foi realizado pelas Doutoradas Maria Helena Menna Abraão e Inês Bragança. Os trabalhos de ambas as pesquisadoras apontam para uma forma de apropriação das narrativas docentes como fonte de trabalho, por meio de uma metodologia de pesquisa que articula a presença dos sujeitos, ancorados na perspectiva da narrativa.

Bragança (2014, p. 79) afirma, que esse tipo de trabalho é utilizado “especialmente quanto à construção das fontes de pesquisa, de como essas se constituíram, dialeticamente, em fontes de formação, destacando a forma como foi desenvolvida, na referida pesquisa, análise das narrativas orais”. A autora aponta que a abordagem caminhou um longo percurso entre as ciências sociais e humanas nos campos da sociologia e antropologia, por exemplo, até chegar aos estudos da formação permanente de adultos. Por trabalhar com os conceitos de memória e narração, a proposta comunga de um campo da produção do conhecimento que incide como alternativa de contribuição para o campo da história de vida e formação. Elencando que:

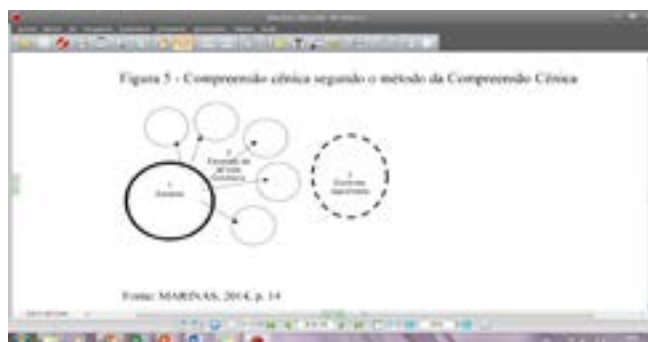
É possível, assim, notar um fértil desdobramento das referidas abordagens em caminhos teórico-metodológicos que valorizam a narrativa reflexiva aliada à pesquisa no campo da formação docente. Nas biografias educativas a história de vida focaliza as experiências de formação do autor. Investindo nessa perspectiva, Dominicé afirma que essas contribuem para melhorar a compreensão do processo de aprendizagem do adulto, possibilitando reorganizar as diversas influências sobre a formação e as articulações entre os diversos movimentos da vida e a aprendizagem (DOMINICÉ, 2000). No Brasil, temos valorizado experiências narrativas organizadas como memoriais de formação (ABRAHÃO, 2008; PASSEGGI, 2008), narrativas pedagógicas (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008) e narrativas de formação (SOUZA, 2006) e que guardadas as singularidades de cada uma das expressões e da forma como são desenvolvidas pelos pesquisadores-formadores, valorizam a escrita reflexiva da trajetória de vida, com uma temporalidade alargada ou elaboradas de forma temática, com ênfase oral e/ou escrita. Tais perspectivas têm sido incorporadas à formação inicial e continuada de professores/as, indicando um caminho aberto para a construção de saberes que entrelaçam diferentes dimensões das trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais (BRAGANÇA, 2014, p. 81).

Nesse âmbito, a dinâmica proposta busca apresentar a contribuição da abordagem cênica partir do exercício reflexivo.

A COMPREENSÃO DE CENAS SEGUNDO MARINAS

O autor apresenta uma organização esquemática que define como podemos analisar as entrevistas baseadas em cenas. Nesse sentido a primeira etapa (Cena 1) é a relação de escuta estabelecida no ato do encontro entre entrevistador e entrevistado. Nesse momento, o entrevistador analisa a ambiente e dando importância ao momento de encontro entre os sujeitos; A segunda cena (Cena 2) São representados pelas cenas da vida cotidiana. Esse aspecto contempla todos os campos, figuras e espaços vividos diariamente pelos sujeitos, são as relações da vida diária no qual são narradas no momento das entrevistas conversas; A terceira, e última cena, (Cena 3) são apresentadas pelo autor como “escenas reprimidas”. O conceito de repressão adotado pelo autor dialoga com a concepção psicanalista em que a teoria foi desenvolvida. Em nossa análise, adotamos a concepção de cenas não-ditas, pois aponta o rompimento com as práticas instituídas pelo sistema educacional no momento de reflexão. Essa Cena diz respeito às reflexões para além do que está prescrito no roteiro de entrevista. Marinas apresenta a compreensão cênica a partir do seguinte esquema, como podemos observar na Figura 1.

Figura 1 – Compreensão Cênica



Fonte: MARINAS, 2014, p.14.

Segundo o autor, no momento da produção das narrativas de histórias de vida, a reflexão acerca das realidades que o compõem encontra o canal para o receptor. Essa troca, produto da experiência do sujeito, é a experimentação entre o passado e o presente de formação linear e que exerce a processualidade do discurso. Sua proposta inclui o entendimento das dimensões em que o sujeito produz a sua história, entendendo toda a carga cultural e pessoal. Diante dessa consideração, as experiências reafirmam o espaço da criação do saber.

SUJEITOS DA PESQUISA: UMA ABORDAGEM DE COMPREENSÃO EM CENAS

Ao desenvolvemos o estudo das narrativas por meio da compreensão cênica conforme anteriormente apresentado. Será apresentada a visão de dois sujeitos coparticipantes da pesquisa, a professora Maria e a Tia Flor.

CENA 1- O MOMENTO DO ENCONTRO

A professora Maria, em nosso primeiro encontro, conta sobre sua história de vida, os percursos narrativos e de forma direta discute sobre o campo da educação em tempo integral. A todo momento a professora reporta sobre sua relação com a história da escola e as oportunidades que a fazem refletir sobre o modelo do tempo integral.

A professora Tia Flor inicia sua narrativa de forma melancólica, sobre a narrativa catarse no processo (auto)biográfico. Josso (2010) nos alerta que o trabalho com as narrativas não devem ser tomados como catarse, já que o foco do trabalho deve ser as experiências que passam pelo prisma da aprendizagem. Por esse motivo, segundo a autora deve ser reconfigurada pelo prisma da experiência-formadora. Marinas (2014) prioriza essencialmente essa primeira cena como o encontro de dois seres que estão disponíveis para a troca de saber. Como pesquisador é necessário termos o crivo do trabalho científico, mas ele não pode impedir a colocação da singularidade do sujeito. Dessa maneira, sua narrativa realizada na sala nos fundos da escola, concentra-se no descontentamento perante a situação da educação pública. Expondo incisivamente sobre as condições de trabalho e de permanência de estudantes e professores no sistema público de educação.

Esses dois momentos descritos trazem a importância de análise a partir do primeiro contato entre entrevistador e entrevistado. Esse tópico proposto pelo autor renova a compreensão da relação entre narrativa e troca de aprendizagem.

SEGUNDA CENA – CENAS EXPLÍCITAS

As cenas explícitas foram são aquelas em que os sujeitos estão compromissados com o roteiro da entrevista. As narrativas nesse contexto, estão marcadas pelo roteiro proposto a ser desenvolvida ao longo do encontro. Na primeira entrevista de todos os sujeitos os temas elencados para uma análise mais profunda podem ser observados no quadro a seguir:

Sobre o tema **Formação**, a professora Maria desenvolveu a seguinte reflexão sobre o que ela constitui, nesse tema, como experiência-formadora:

Falar da minha história de vida, eu acho que está relacionado com a minha infância. É tive uma infância, nasci lá em Alagoas... em outro estado aqui do Rio de Janeiro. E lá por ser uma cidade de interior as pessoas lá eu acho que vivem mais unidas. É um pouco diferente... da vida aqui no Rio de Janeiro. Quando eu cheguei aqui, com quatorze anos, eu tive um impacto né. É... de diferente, de diferença na minha vida, tanto em relação a educação, quanto um pouco da minha vida. Porque a gente já pensa o que que a gente quer ser quando crescer.

A professora Tia Flor demarca a formação como a compreensão da formação escolarizada. Apontando que:

Fui trabalhar a princípio em uma escola particular. E daí, a uns dois meses apareceu a oportunidade pra trabalhar na prefeitura, que na época ainda não existia concurso, foi a nível de contrato. Só que por um contrato por tempo determinado. Em uma substituição de uma professora que eu não esqueço o nome até hoje, coisas que marcam a vida... professora Adelene. Quando ela retornou da licença maternidade, poderia ser dispensada, porque o contrato foi por tempo da carteira foi assinada. Na época foi carteira assinada, por tempo indeterminado. Como foi uma época que não havia praticamente professores disponíveis. Continuei trabalhar, e aí carimbaram, praticamente, a minha carteira por tempo indeterminado. E aí, mudou-se... e eu segui o ritmo até hoje, o rumo até hoje.

Ambas refletem sobre o conceito de formação. Mas o desejo de explicitar que experiência pode ser adotada como formadora cada uma caminhou por concepções diferenciadas. A primeira, concebendo formação no aspecto geral, de vida. A segunda, compreende que formação são os espaços formais, e aponta que a sua formação iniciou no contato com a profissão.

TERCEIRA CENA – IMAGENS NÃO-DITAS

As imagens não-ditas segundo o autor, são aquelas que o narrador apresenta nas entrelinhas. Ela está permeada de interpretação. De situações com as quais os sujeitos experienciam projetos de si, e desse modo, toma esse momento como uma experiência-formadora. Apesar de não estarem explícitas nos roteiros de entrevista, as imagens não-ditas comportam uma reflexão sobre o fato, que apenas no momento da narrativa torna-se claro como aprendizagem.

O sentido das imagens da cena 3 vai ao encontro da compreensão do professor-reflexivo. Segundo um roteiro predefinido, outras questões sobre a prática vão surgindo e se reconfiguram como experiência-formação no ato de reflexão-ação-reflexão.

APONTAMENTOS FINAIS

Ao longo da história, a busca por teorias que fossem mais “equilibradas” para compreender os aspectos ressaltados pelos narradores contribuiu para um afastamento dos posicionamentos ditos

positivistas. O sentido tomado pela linguagem produziu novas conquistas e novos entendimentos sobre o discurso, principalmente, no que diz respeito reflexão sobre a prática. Também destacamos, a importância que a história de vida e formação foi assumindo no campo da aprendizagem de adultos. Observamos o discurso da neutralidade sendo questionado e, conseqüentemente, recolocando a produção da história nas mãos dos sujeitos. Entender as histórias de vida nessa dimensão retoma um novo entendimento de ciência, propondo uma outra epistemologia, já que a relação entre o oral e o ouvinte se estreita.

A abordagem de estudo vinculada às entrevistas/conversas (auto)biográficas semiabertas vem possibilitando o teor de conversa. Ao termos como referência a investigação-formação para direcionar os caminhos do trabalho, proporcionado pela abordagem de trabalho com abertura para novos questionamentos que potencializam as narrativas dos sujeitos como um espaço de formação. À medida que fomos nos apropriando dos textos teóricos, houve o aprofundamento do trabalho, e com isso percebemos a potencialidade de estabelecer diálogo com a perspectiva da compreensão cênica, segundo Marinas (2014). O método da compreensão cênica perspectiva a narrativa como uma articulação de cenas da aprendizagem dos sujeitos-memória.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Juliana Godói de Miranda Perez. **Narrativas-formadoras na escola de tempo integral de Itaboraí**: formação docente no período extraclasse. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro: São Gonçalo, 2017. 158f.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

_____. Pesquisa-formação (auto)biográfica: reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho de análise. In: ABRAHAO, M. H. M. B., BRAGANÇA, I. F. S., ARAÚJO, Mairce da Silva. **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014f, p. 79-95.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MARINAS, José-Miguel. Lo inconsciente em las histórias. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba : CRV, 2014.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista de Pesquisa Histórica**. São Paulo, n. 10, 1-178, 1993.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Pesquisa (auto)biográfica Educação. Clássicos da história de vida).

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO: O CURSO NORMAL E SEUS (DES)CAMINHOS

Karyne Alves dos Santos

A retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente (GAGNEBIN, 2006).

Voltar criticamente os olhos para “o que ocorreu” na história é uma necessidade, pois busco avançar para além da repetição irrefletida e perigosa de uma história que traz como narrador privilegiado, o “vencedor” (BENJAMIN, 1996). Neste texto, trago fragmentos de uma dissertação de Mestrado em Educação realizada na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo. Esforço-me para tal, fazendo das palavras que iniciam este texto um objetivo da escrita: escrever uma outra história, inventar o presente, contribuindo para novas leituras do hoje.

Ao olhar o passado criticamente, em conformidade com Benjamin e Gagnebin, busquei compreender a trajetória histórica do Curso de Formação de Professores, em sua oferta pública, no município de São Gonçalo a partir da década de 1960. Para tal, foi necessário a escuta das “vozes do passado reconstruídos pelo trabalho interessado de quem o pesquisa” (TAVARES apud FIGUEIRÊDO, 2010, p. 6).

O olhar atento para o passado do Curso de Formação de Professores no município de São Gonçalo remeteu-me à investigação do Curso Normal em uma escala local e nacional, considerando as aproximações e distanciamento da “educação gonçalense dos processos históricos que têm conformado os projetos políticos pedagógicos da educação nacional e quais os efeitos destes, nas práticas e representações no local” (FIGUEIRÊDO; TAVARES, 2004, p. 9).

Desta forma, me propus a lançar um olhar atento às pistas e às evidências que o passado me oferecia, considerando como recorte temporal a criação da primeira Escola Normal Pública do Município de São Gonçalo, na década de 1960, e os (des)caminhos trilhados por esta modalidade de ensino a nível nacional.

A formação do/a professor/a primário no Brasil dos anos 1930 aos anos 1960 foi considerada como parte dos “anos dourados” (MARTINS, 1996) da formação docente brasileira. As Escolas Normais eram vistas como um “*ethos* que elaborou uma cultura pedagógica para a formação do professor” (MARTINS, 1996, p. 43).

Os preceitos da Escola Normal estavam intimamente ligados à institucionalização da educação pública e a concepção do mundo moderno: “instrução laica, gratuita e que abarcasse uma grande quantidade de pessoas” (MARTINS, 1996, p. 44).

A necessidade da instrução pública fortaleceu a formação de professores sob a responsabilidade do Estado, conforme nos aponta Villela (apud NUNES, 1992, p. 22):

No início do século XIX retoma-se, efetivamente, a ideia da formação de professores em Escolas Normais a cargo do Estado. Nesse período de consolidação dos Estados Nacionais, a escola passaria a ser vista como uma das instituições capazes de garantir a unidade nacional através da transmissão não só de conteúdo unificado, mas também de valores culturais e morais que garantiriam essa unidade.

Essa preocupação sustentou as bases da Escola Normal no Brasil até meados do Século XX. Para tal, era necessário um espaço apropriado ao desempenho da sua missão e de acordo com os princípios morais e científicos do que se acreditava na época.

A Escola Normal como um *ethos* educativo atravessou o ontem e o hoje, e vem nos desafiando a re(pensar) a formação do professor primário, já que a “experiência em torno dessa temática existe desde a época do Império” (LIMA; MOREIRA, 2014, p. 71). No entanto, que legado temos da trajetória histórica do Curso Normal com um “passado presente” na educação brasileira?

Considerando que as “transformações de ordem cultural, social, política e econômica” (ALVARENGA; PEREIRA, 2014, p. 288) modificam as condições efetivas da atuação docente, o Curso Normal de ontem contrasta com o Curso Normal de hoje, e nos aponta as mudanças na imagem da figura do professor: de “profissional da educação em operário da educação” (MARTINS, 1996, p. 8).

DE CURSO NORMAL A CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APENAS UMA MUDANÇA DE NOMENCLATURA?

Os “anos dourados” do Curso Normal no Rio de Janeiro apontam para o sagrado, “onde o magistério devia ser visto como um sacerdócio” (MARTINS, 1996, p. 168). Dentre as qualidades do/a professor/a estavam: “abnegação, desprendimento, bondade, dedicação e amor” (MARTINS, 1996, p. 168). A infância era vista como jardim a ser cuidado, cultivado e regado dia a dia, para que as sementes do amanhã se transformassem em belas flores e frutos.

Esta concepção, de maneira geral, era assumida nos discursos oficiais e pelas normalistas que conseguiam “transpor a barreira do concurso de ingresso” (MARTINS, 1996, p. 161) nos Institutos de Educação.

Os Institutos de Educação, de acordo com o estabelecido no Decreto Lei nº. 8.530 de 1946, mais conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, “propunham a preparação de todo o pessoal docente e técnico necessário às escolas destinadas à educação básica” (PIMENTA; GONÇALVES, 1992, p. 99).

De certa forma, os Institutos de Educação ampliaram as finalidades da Escola Normal para além da formação dos professores primários. Também ofereciam o “curso primário e o pré-primário, destinados à prática dos alunos-mestres, o secundário e cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores já formados, constituindo a elite das Escolas Normais” (GONÇALVES; PIMENTA; 1992, p. 101). A ou b

Considerado como a “elite” das Escolas Normais, os Institutos de Educação refletiam as mudanças e transformações conjunturais pelas quais a sociedade brasileira passava. Segundo Martins (1996), desde meados da década de 1950, uma “parcela significativa de intelectuais brasileiros discutiam os caminhos que conduziriam o Brasil à superação do subdesenvolvimento e atraso” (MARTINS, 1996, p. 176).

De acordo com Alvarenga e Pereira (2014), o artifício das classes dirigentes da burguesia era favorecer “mudanças na alma”. E uma das formas apontadas era a educação, que deveria contribuir para desenvolvimento nacional, centrado na industrialização e na urbanização. Em certa medida, a necessidade de qualificar-se para o mercado de trabalho levou a população a exercer pressões por mais escolas.

O Curso Normal, enquanto espaço privilegiado de formação do professor/a primário/a, aos poucos se adequou à nova conjuntura social e política. A escola, em uma escala nacional, começou a ser pensada como um *local que* “preparasse para o desenvolvimento econômico e articulação a comunidade” (MARTINS, 1996, p. 178).

Os estudos deste campo apontam para uma mudança do caráter messiânico da profissão para a ideia da profissionalidade e, conseqüentemente, da identidade do/a professor/a primário. Com o golpe militar de 1964, vieram as Reformas do Ensino Universitário – Lei nº **5.540 de 1968 e Ensino de 1º e 2º Grau – Lei nº 5.692 de 1971**.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº **5.692/71 transformou o Ensino Primário e o Ginásio em Ensino de 1º Grau, e os Cursos Clássicos, Científico e Normal passaram a compor o Ensino de 2º Grau**.

O Curso Normal foi pedagogicamente descaracterizado e passou a ser mais uma habilitação dentre as muitas oferecidas no então chamado Ensino de 2º Grau. Também ocorreu a mudança da sua nomenclatura: de Curso Normal para Curso de Formação de Professores, que assumiu um aspecto instrumental, com conotações tecnicistas, tal como a tendência educacional nacional. Diante do estabelecido, “a partir da década de 1970 a profissão de professor começou a descer uma “escada simbólica” que o levou aos seus anos de zinco, quando ele se transformou num operário da educação” (MARTINS, 1996, p.180).

Em particular no município de São Gonçalo, a formação dos/as “operários/as da educação”, garantiu-se com a oferta na rede privada de ensino em cursos de baixo valor de implementação. Até que no ano de 1962, foi “fundado o primeiro Instituto de Educação de São Gonçalo” (BRANGANÇA, 2014, p.135), fruto das reivindicações dos/as gonçalenses por uma escola pública de ensino secundário.

A CRIAÇÃO DO CURSO NORMAL NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO: TENSÕES E (DES)CAMINHOS

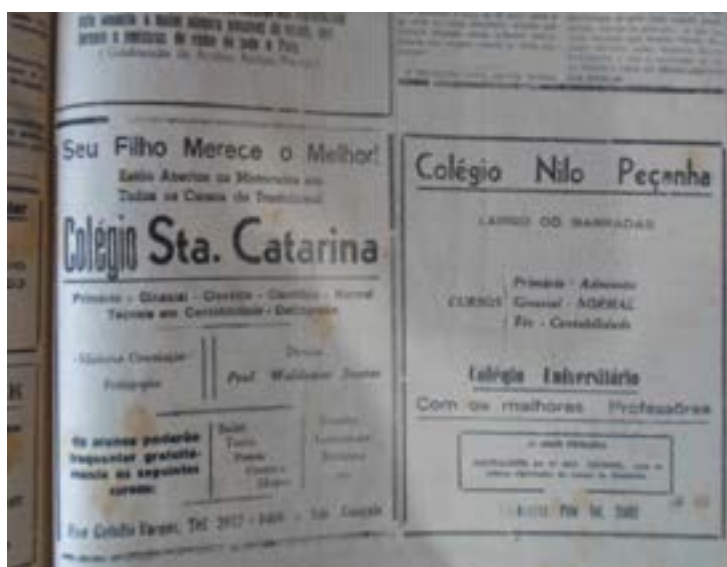
A trajetória histórica da educação nacional e gonçalense têm sido tecidas pelas memórias coletivas dos diferentes sujeitos, em suas ações no presente e no passado, e pelas discontinuidades de políticas e ações públicas.

Apesar de as propostas educacionais municipais terem sido marcadas, de um lado, por interesses políticos e econômicos, por outro lado, foram atravessadas por toda a sorte de negligências de igual natureza, atravessados por inúmeras lutas e resistências.

A criação e a expansão das escolas públicas no município de São Gonçalo se deram em meio a uma rede de escolas particulares, como nos aponta Figueirêdo (2010): “A cidade de São Gonçalo não possuía, até o início dos anos de 1960, ginásio público, exigindo que a opção das famílias para a continuidade dos estudos de seus filhos recaísse na matrícula em escolas particulares da cidade” (FIGUEIRÊDO apud NUNES, 2010, p. 22).

Dentre as primeiras escolas particulares destaco o Colégio São Gonçalo, Externato Santa Teresinha, Colégio Nilo Peçanha, Colégio Nossa Senhora das Dores, Colégio Dom Hélder, Colégio Nossa Senhora da Paz e Colégio Santa Catarina.

Em meados dos anos 1950, estas escolas iniciaram a oferta do Curso Normal no município de São Gonçalo, conforme anúncios publicados no Jornal “O SÃO GONÇALO”:



Fonte: Anúncio publicado no Jornal “O SÃO GONÇALO” - Ano: 1957

Nas pesquisas realizadas nos arquivos do Jornal “O SÃO GONÇALO”, encontrei, em praticamente todos os exemplares, anúncios como os que trago acima, demonstrando a presença e divulgação das escolas particulares no campo educacional gonçalense. Entendo esta presença como fruto da ausência de investimentos públicos na educação no município de São Gonçalo.

A preocupação com a formação de professores em São Gonçalo foi mais intensa na gestão do Prefeito Gilberto Afonso Pires (1951-1955), pois este “empreendeu esforços no sentido de conquistar um Instituto de Educação, que pudesse contribuir para uma instrução primária municipal mais eficiente e ao alcance da maioria” (FIGUEIRÊDO; TAVARES, 2004, p. 104). No entanto, o Instituto de Educação não foi criado na década de 50. A luta por uma “instituição pública de ensino médio, responsável pela formação de professores somente se concretizou em São Gonçalo na década de 60” (FIGUEIRÊDO; TAVARES, 2004, p. 104).

No âmbito legal, o Instituto de Educação de São Gonçalo foi criado a partir da “Lei 4.906 de 20 de novembro de 1961, porém sua autorização de funcionamento foi concedida no Diário Oficial de 30 de janeiro de 1963” (SALLY, 2006, p. 62).

Seu funcionamento não foi imediato, contando com a influência de políticos do município junto ao Governo Estadual e a mobilização popular, conforme reportagem abaixo, publicada na primeira página do Jornal “O SÃO GONÇALO” na edição de 19 de janeiro de 1963.



Fonte: Reportagem do Jornal “O SÃO GONÇALO” - Ano: 1963

A reportagem acima foi publicada, tendo como pauta o não funcionamento do Instituto de Educação no município de São Gonçalo previsto para aquele ano, e o movimento dos/as alunos/as na luta pelo funcionamento do Instituto, conforme texto da referida reportagem, transcrita abaixo:

CURSO NORMAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO SÓ EM 1965

Não sabemos porque a má sorte persegue as coisas em São Gonçalo. Tudo a que é nosso decorre sempre de esforços malditos, lutas e campanhas das mais duras e difíceis. Não citemos exemplos para não perdermos tempo. Iremos aos fatos.

Criado o Instituto de Educação de São Gonçalo – tarefa ingente do deputado Aécio Nanci – aspiração antiga dos gonçalenses. Agora, com surpresa geral,

quando os alunos já estão inscritos e matriculados no Curso Normal, surge a declaração que esse Curso só funcionará daqui há dois anos, isto é, em 1965, deliberação do Conselho Estadual de Educação. Essa medida gerou protesto, como era natural, e grande número de candidatas a Escola Normal está procurando a imprensa pedindo apoio para a sua justa causa. Os jovens estudantes estiveram na redação do “O SÃO GONÇALO” – diário e disseram de seus propósitos e que haveriam de lutar pelo funcionamento este ano da Escola Normal do Instituto de São Gonçalo, seguindo exemplos através de Teresópolis, Petrópolis e muitas cidades para as quais foram criados estabelecimentos idênticos. As reclamantes posaram para a objetiva de Cezar de Mattos, reportagem que publicaremos oportunamente. (Reportagem da primeira página do “O SÃO GONÇALO” publicada em 19 de janeiro de 1963).

De acordo com o texto acima, foram realizadas as matrículas para o Curso Normal no Instituto de Educação em São Gonçalo. Tal medida deve ter gerado expectativa em relação ao início do curso. No entanto, após uma deliberação do Conselho Estadual de Educação, o início das aulas, previsto inicialmente para o ano de 1963, foi adiado.

A previsão para o funcionamento do recém-criado Instituto de Educação gonçalense, segundo deliberação do Conselho Estadual de Educação, seria apenas no ano de 1965. Este fato causou mobilização dos/as alunos/as que se organizaram e foram à redação do Jornal “O SÃO GONÇALO”.

A mobilização popular aponta a educação com uma das bandeiras das lutas populares, o que segundo Nunes (2000) ocorreu entre o Estado Novo e foi sufocado pelo golpe militar de 1964:

No intervalo entre o Estado Novo e o regime militar de 1964 a pressão das populações urbanas, sobretudo das classes médias e operárias, em torno dos líderes políticos populistas obrigava-os a institucionalizar os movimentos reivindicatórios mediante a ação da educação escolarizada, transformando a abertura de ginásios públicos em bandeira de lutas nas câmaras estaduais e municipais (NUNES, 2000, p. 46)

Os movimentos de reivindicação pela expansão da rede pública de Ensino Primário e Secundário, de certa forma, se opunham à expansão da rede privada de ensino. A rede privada muitas vezes era financiada pelo poder público, com a distribuição de bolsas de estudos para alunos sem condições financeiras de arcar com as mensalidades.

Nunes (2000) aponta que no Estado do Rio de Janeiro “o total de bolsas financiadas se eleva de 7.761 em 1962, para 45.900 bolsas em 1965” (NUNES, 2000, p. 47). Será que a distribuição de bolsas de estudos em escolas particulares gonçalenses teve relação com a decisão do Conselho Estadual de Educação em adiar o início do Curso Normal no Instituto de Educação?

As relações entre o poder público e o ensino privado no município de São Gonçalo pareciam se estreitar cada vez mais. No entanto, a luta pelo funcionamento do primeiro Instituto de Educação continuou nas vozes dos/as alunos/as já matriculados, conforme reportagem do Jornal “O SÃO GONÇALO”:

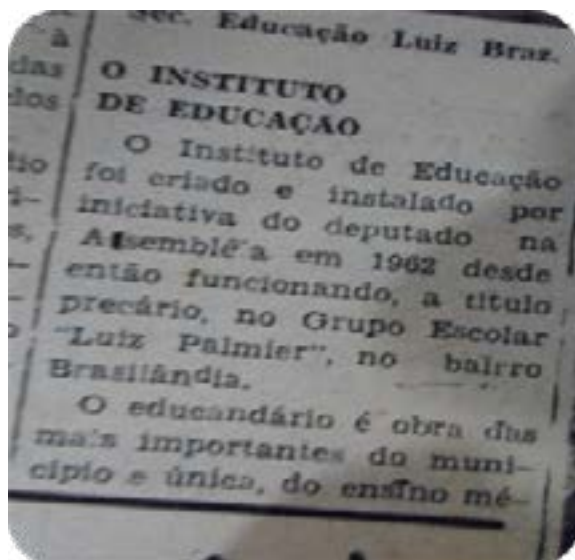
Pelo funcionamento da Escola Normal do I E de São Gonçalo Vitorioso “O SÃO GONÇALO” Com prejuízo das candidatas a Escola Normal do novo Instituto de Educação desta cidade, havia se deliberado que a mesma não funcionasse no período letivo do corrente ano. Um grupo de jovens estudantes veio à este jornal (foto abaixo) protestando e apelando para o seu funcionamento. O CEE autorizou o funcionamento da Escola Normal no Nilo Peçanha, notícia essa que foi muito bem recebida (Reportagem da primeira página do “O SÃO GONÇALO” publicada em 02 de março de 1963).

O Conselho Estadual de Educação, conforme reportagem acima, autorizou o funcionamento do Curso Normal no Grupo Escolar Nilo Peçanha, uma das mais antigas escolas do município de São Gonçalo, criado no ano de 1917. Uma das hipóteses é que a autorização ocorreu devido aos protestos dos/as alunos/as matriculados/as e suas famílias. Penso que as pressões populares, aliadas aos interesses eleitoreiros, favoreceram as negociações dos políticos locais com os representantes da Secretaria e do Conselho Estadual de Educação, possibilitando o funcionamento, ainda que precário do Instituto de Educação gonçalense.

Uma questão parecia ser clara, tanto para o povo gonçalense, quanto para os políticos locais: o Instituto de Educação havia sido criado e deveria iniciar seu funcionamento. Foi isto que a última reportagem sobre o assunto, publicada no ano de 1963, afirmava:

Instituto de Educação de São Gonçalo Precisa Funcionar em Toda sua Plenitude - Existem providências que entendemos devem ter a interferência direta e pessoal do Governador do Estado Sr. Badger Silveira. Entre elas podemos incluir o que diz respeito a instalação do Instituto de Educação de São Gonçalo, conquista de inestimável valor para o nosso município. São Gonçalo, com grande, bem grande número de estudantes pobres, às voltas com os problemas criados pelo aumento das anuidades e falta de colégios gratuitos. Através da indicação na Assembleia Legislativa, foi pelo deputado Aécio Nanci conseguido que o Estado construísse o Grupo Escolar Luiz Palmier e nele anexo funcionasse o ginásio e a escola Normal. Os numerosos bolsistas deste ano ficaram sem colégio e conseqüentemente sem estudar, mas a solução para o caso estaria em colocar em funcionamento em toda sua plenitude o Instituto de Educação (Reportagem da primeira página do Jornal "O SÃO GONÇALO" publicada em 30 de abril de 1963)

A necessidade do pleno funcionamento do Instituto de Educação no município de São Gonçalo parecia incontestável. No entanto, foi a partir do ano de 1965, que o Curso Normal foi ofertado no município, em espaço anexo ao Grupo Escolar Luiz Palmier, conforme nota publicada em 05 de dezembro de 1965:



Fonte: Reportagem do Jornal "O SÃO GONÇALO" - Ano: 1965

A criação do Instituto de Educação no ano de 1961, a autorização de funcionamento do Curso Normal no período de 1963 a 1965 nas instalações do Grupo Escolar Nilo Peçanha e a transferência a título precário do Curso Normal para o anexo do Grupo Escolar Luiz Palmier, demonstraram as contradições e incoerências acerca da Formação de Professores no município.

De acordo com Sally (2006), as mudanças continuaram acontecendo em relação ao Instituto de Educação em São Gonçalo, causadas pela influência de políticos locais na gestão do Instituto:

A escola contou com a influência dos políticos, que indicavam professores e diretores para os cargos, numa demonstração evidente do laço estreito de influências. Por conta desta proximidade, atendendo à solicitação do deputado estadual Amilton Xavier, foi sugerida a alteração do nome da instituição que, com pouco tempo de funcionamento, passou a se chamar Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN), através da Lei 5.756, em 17 de agosto de 1966 (SALLY, 2006, p. 63).

A criação, funcionamento e construção do prédio do Instituto de Educação, por quase seis anos foi objeto de disputas políticas e eleitoreiras. Sua denominação como Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN) teve como motivação o fato da Sra. “Clélia Nanci ter sido mãe de um influente político da região” (SALLY, 2006, p. 43).

A Formação de Professores no âmbito público no município de São Gonçalo somente se concretizou na década de 60. A expansão inicial desses cursos ocorreu por iniciativa da “esfera privada, concorrendo também para ela, a oferta dos estudos adicionais, motivadas pela Lei nº 5.692/71” (FIGUEIRÊDO; TAVARES, 2004, p. 104).

Foi somente no início dos anos 80 que a política educacional estadual resolveu ampliar a oferta de vagas no antigo 2º grau, instituindo: “Cursos de Formação de Professores na maioria das escolas estaduais de ensino fundamental, alguns deles, funcionando precariamente. No final desta década, também foi criado, na rede municipal, um curso de mesma natureza, em escola conceituada na cidade, mas também de ensino fundamental.” (FIGUEIRÊDO; TAVARES, 2004, p. 105).

A criação dos Cursos de Formação de Professores no município de São Gonçalo expandiu-se nas escolas estaduais e em uma escola municipal. Até o ano de 2014, o Curso Normal foi ofertado nas seguintes escolas estaduais gonçalenses: Instituto de Educação Clélia Nanci; Colégio Estadual Pandiá Calógeras; Colégio Estadual Padre Manuel da Nóbrega e Colégio Estadual Trasilbo Filgueiras.

Na perspectiva da resistência e da trajetória histórica, nos parece relevante rememorar e discutir a formação de professores em nível médio no Estado do Rio de Janeiro, que nos aponta que a demanda impulsiona a permanência deste percurso formativo no cenário educacional fluminense, e que os (des) caminhos marcam a educação em todos os seus níveis e modalidades. Seria um passo inicial da jovem democracia brasileira ou uma cultura política intencional e enraizada no cenário republicano nacional?

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Márcia Soares de. TAVARES, Maria Tereza Goudard. A formação dos professores das infâncias e de jovens e adultos em São Gonçalo: desafios contemporâneos. In: ARAÚJO, Mairce. BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Experiências na Formação de Professores**: memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci, Rio de Janeiro, Lamparina/FAPERJ, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Do cofre às narrativas. In: ARAÚJO, Mairce. BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Experiências na Formação de Professores**: memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci, Rio de Janeiro, Lamparina/FAPERJ, 2014.

FIGUEIRÊDO, Haydée da Graça Ferreira de; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Por que o local? In: FIGUEIRÊDO, Haydée da Graça Ferreira de (Org.). **Vozes da Educação: 500 anos de Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, DEPEXT, 2004.

_____. Haydée por Haydée. In: NUNES, Clarice. **Docência e Pesquisa em Educação na Visão de Haydée Figueiredo**. Rio de Janeiro: Litteris, 2010.

_____. Vozes da Educação. In: NUNES, Clarice. **Docência e Pesquisa em Educação na Visão de Haydée Figueiredo**. Rio de Janeiro: Litteris, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 134, 2006.

GONÇALVES, Luiz Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

JORNAL “O SÃO GONÇALO”: impressos publicados nos anos de 1959-1966. São Gonçalo, RJ.

MARTINS, Ângela Maria Souza. **Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico/cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro**, 1996.

NUNES, Clarice. A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, p. 72-80, 1987.

_____. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, maio/jun/jul/ago, 2000.

SALLY, Mônica Alves. **A produção de sentidos do Curso Normal: a poética do espaço do Instituto de Educação Clélia Nanci**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã**. 2003. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

E O TEMPO PASSOU... SÃO MUITAS HISTÓRIAS E APRENDIZAGENS

Katia Ferreira Moreira

PUXANDO O PRIMEIRO FIO DA CONVERSA

Este texto tem como objetivo compartilhar algumas histórias e aprendizagens que fazem e fizeram parte do trabalho cotidiano de uma turma, em uma escola do município do Rio de Janeiro, a qual hoje está no 3º ano do Ensino Fundamental. A partir desse tecido de memórias, busco problematizar alguns aspectos percebidos durante o trabalho de alfabetização que realizei com um grupo de trinta alunos, há quase três anos. Dessa forma, trago algumas reflexões teórico-epistemológicas, tecidas a partir de minha própria prática. Através da experiência de registrar as ações e acontecimentos da sala de aula, venho aprendendo a ver o grupo em geral e cada criança em particular, buscando escutar e interagir com estas diversas vozes e distintos olhares, seguindo o princípio da outredade que fala Freire (1996) – sou no outro à medida que ele é em mim. Acredito que o compartilhamento dessa experiência poderá colaborar para (re)pensarmos possibilidades de trabalho na alfabetização.

SALA DE AULA: ESPAÇO DE MUITAS CONSTRUÇÕES, DESAFIOS E COMPLEXIDADE

A sala de aula é um espaço onde múltiplas elaborações acontecem. Revisitando meus registros escritos, propostas de trabalho e fotos, me encontro, mais uma vez, diante da possibilidade de refletir sobre as muitas histórias, os desafios, os avanços, as permanências e tensões vividas no cotidiano de uma escola pública. Ao longo desses quase três anos de trabalho com um grupo de crianças oriundas, em sua maioria, de uma comunidade da Ilha do Governador, no Rio de Janeiro, algumas questões sempre se fizeram presentes: como realizar um trabalho que interesse aos alunos e alunas? Como, num grupo tão grande e plural, dar conta da alfabetização de todos? Como promover a formação de sujeitos críticos e, ao mesmo tempo, solidários?

Pensar o espaço da escola é pensar a sua complexidade, em contraposição à ideia simplificadora do paradigma científico da modernidade, como defende Morin (2011). Problematizar essa visão simplificadora, nos ajuda a ver a escola e as ações que nela acontecem, seus limites, muitas vezes as incoerências que surgem ou mesmo o inacabamento a que estamos sujeitos. Nessa perspectiva, trago a seguir algumas reflexões, não objetivando soluções definitivas, e muito menos passos a serem seguidos, mas a construção de caminhos outros possíveis para o trabalho de alfabetização.

RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

No dia a dia da sala de aula, aos poucos, fui conhecendo o jeito, a singularidade de cada criança, seus gostos, o modo de se relacionarem e construírem seus saberes. Embora a lógica das políticas educacionais muitas vezes ignore a diversidade e o respeito à singularidade dos sujeitos envolvidos, meus alunos me faziam refletir sobre minha prática e sobre como afetá-los. Apesar das marcas imprimidas na educação pelo modelo científico (SANTOS, 2009), uma lógica que concebe os docentes como técnicos implementadores de práticas pensadas por outros, essa visão tecnicista, herança da modernidade, fui aprendendo a estranhar.

Sempre questioneei a lógica do docente visto/assumido como sujeito que apenas replica propostas pedagógicas. Diante desse incômodo, precisava pensar caminhos possíveis para a alfabetização, pensar intervenções para cada um e para todos. Muitas vezes, o olhar distante, distraído de

um aluno ou aluna, revelava-se na descoberta de que aquela criança precisava de mais recursos para avançar no processo de construção da leitura e da escrita, ou mesmo de outros conhecimentos. Na contramão do modelo científico, privilegiar os “*saberes-fazer*s dos sujeitos cotidianos, protagonistas de histórias cotidianas que inventam a educação” (FERRAÇO, 2003) é conceber professoras e professores como capazes de produzir conhecimento, autores do fazer da sala de aula, sujeitos capazes de protagonizar as mudanças da/na escola sem manuais e instruções.

Pensar a prática pedagógica, coloca-nos diante do desafio de problematizar as ações em sala de aula. Bruna é dessas alunas esprevidadas, que se expressa bem e que gosta de contar suas experiências. No entanto, durante a realização das tarefas, Bruna sempre extrapola o tempo proposto e muitas vezes não conclui a atividade. Não bastou trocá-la de lugar para ficar mais na frente. Sentia que a aluna precisava mais intervenções para refletir sobre a escrita: manusear letras, ir ao quadro para expor suas hipóteses de escrita, se expressar oralmente com mais detalhes antes de registrar seus textos... Ressalto que tais possibilidades não constituem novidades no cotidiano de uma sala de aula, porém marcam a necessidade de se compreender que as “crianças aprendem de formas diferentes e em tempos diferentes”. Apesar da frase que quase se torna clichê nas conversas sobre educação, retomo essa discussão, pois ainda percebo que é muito comum professoras e professores trabalharem as mesmas coisas e exigirem desempenhos semelhantes dos alunos e alunas.

O olhar atento às necessidades de Bruna é o mesmo que é preciso ter com outras crianças. Muitas vezes, em grupos menores, era possível perceber mais de perto como cada uma construía suas hipóteses de escrita, conhecer seus saberes e ainda não saberes. Na imagem a seguir discutido com um grupo de alunos algumas palavras, usando como apoio as letras móveis. Percebia que a discussão no coletivo muitas vezes não beneficiava alguns alunos e alunas.

Um grupo de crianças discutindo a escrita de algumas palavras.



Fonte: O autor, 2016.

Sabemos que a interação entre os sujeitos é essencial para a construção do conhecimento. O desafio de estarmos permanentemente disponíveis e atentos para o que as crianças sinalizam, alimenta o diálogo entre alunos e professores, assim como as relações com o conhecimento produzido na escola. A sala de aula é espaço/tempo de interação entre sujeitos, onde múltiplas aprendizagens podem acontecer de modos bem variados. A relação dialógica possibilita que, juntos, professores, alunas e alunos possam partilhar e produzir saberes num ambiente de cooperação, troca e solidariedade.

O discurso monológico da escola, muitas vezes, não permite a escuta das experiências das crianças, seus questionamentos, seus modos de ver e compreender o mundo. Freire (1996) nos ajuda a ver que a ação docente vai além da possibilidade de oportunizar informações sobre um certo assunto. Para que o aluno vença seus desafios na compreensão daquilo que se pretende estudar, é preciso escutar como este pensa e elabora seu conhecimento, estar aberto ao que diz, falar “com” ele, mas não falar a ele “de cima para baixo” (FREIRE, 1996, p. 136).

Cabe a nós docentes possibilitar momentos de construção de conhecimento. Contudo a proposição de situações que favoreçam a aprendizagem dos alunos e alunas não pode prescindir da realidade das crianças, de seus conhecimentos previamente construídos, das lógicas que constrói, das suas compreensões.

Crianças como Bruna me fazem questionar a “alfabetização na idade certa”, concepção bastante difundida nos programas educacionais do MEC. Mas qual seria a idade certa? Estaria Bruna fora do tempo certo, uma vez que ainda caminha na construção do seu processo de escrita e leitura? Qual seria essa idade? Há uma idade para se aprender?

O tempo de Bruna e de outras crianças parecem não combinar com o tempo estabelecido pela escola. Ao longo de minha trajetória como professora, e especialmente nesses três anos que venho acompanhando a mesma turma, essa situação ainda me inquieta. Aos poucos vou tentando me despir dos modos hegemônicos de se compreender a aprendizagem, nada linear como me acostumei a ver.

Dessa forma, como não destacar a importância de percebermos a criança como sujeito potente, capaz de criar caminhos para construir seus conhecimentos, mesmo que esses caminhos contrariem as nossas lógicas e expectativas. Carmen Sanches Sampaio (2008, p. 42) corrobora para essa discussão quando diz:

O que a professora diz ou não é um dos elementos determinantes para o avanço da criança. O que fala e como fala anuncia e denuncia sua crença na capacidade ou incapacidade de aprendizado do aluno. Ao deixar de acreditar na potencialidade da criança, a professora deixa de alimentá-la com uma *nourriture affective* (nutriente afetivo), capaz de lhe dar segurança para que se desenvolva e aprenda.

Cada criança é capaz de criar seus caminhos de aprendizagem e a escola tem o dever de respeitar esse processo, valorizando os saberes e os ainda não saberes desses sujeitos. É preciso, também, como comenta a autora, construir uma relação de confiança, afeto e de empoderamento do sujeito que aprende.

A INTERAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

São muitos os desafios enfrentados por alguns alunos no processo de construção da leitura e da escrita. É comum se recusarem a escrever. Muitas vezes, a cabeça abaixada, o sono, o desânimo, e até mesmo o choro anunciam a resistência às atividades de registro e leitura. Assim se comporta a aluna Pietra e é preciso sempre muito incentivo para que produza. Por outro lado, quando a proposta envolve a linguagem matemática, seus olhos azuis brilham ainda mais. Pietra faz cálculos mentalmente e se orgulha de sua participação e de suas respostas. Pietra me desafia! Sua recusa me leva com frequência a repensar a minha prática.

Pensar ações pedagógicas inclui refletirmos/indagarmos sobre as razões pelas quais as crianças recusam realizar certas atividades. Como afetá-las? Como motivar crianças como Pietra, para que enfrentem os desafios da construção da língua? Estas indagações há muito se fazem presentes e, apesar de alguns caminhos já tenham sido trilhados no sentido de promover a alfabetização

das crianças das classes populares, ainda há muito o que fazer, já que muitas demoram para aprender a ler e escrever.

Dentre as muitas discussões já vividas por mim e meus pares, em vários momentos de problematização do fazer pedagógico, destaco a ideia de que é preciso viver o processo de ensino e aprendizagem como algo vivo. A proposição de situações que favoreçam a aprendizagem dos alunos e alunas não pode prescindir daquilo que desperta o desejo e as emoções dos sujeitos envolvidos, como aconteceu na atividade que apresento a seguir. Depois de viver a brincadeira no parquinho, uma das atividades preferidas da turma, algumas crianças registram no quadro suas experiências.

Motivadas pelo que viveram, as crianças produzem o que é fruto de algo vivo, repleto de significados. Nessa perspectiva, Geraldi (2004, p. 20) defende que: “um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que se tem para dizer”.

Crianças produzindo seus textos no quadro depois da brincadeira no parquinho.

A brincadeira vivida alimenta o pensamento das crianças que têm o que dizer, contam o que experienciaram juntos.



Fonte: O autor, 2017.

Quando almejamos uma aprendizagem significativa, precisamos refletir sobre o papel da linguagem nesse processo, que não pode ser apenas o de instrumento para levar aos alunos e alunas informações ou conteúdos. Não há como desconsiderar a relação existente entre a linguagem e a vida. A linguagem constitui os sujeitos e é o instrumento de produção de conhecimento.

PROFESSORA PESQUISADORA

Tentar compreender meus alunos e alunas, suas lógicas e inquietações, alimenta a vertente reflexiva e pesquisadora, movimento que se amplia e se fortalece no cotidiano da sala de aula. O desejo e o compromisso de alfabetizar a todos sempre me fez refletir e (trans)formar as minhas ações. Diante dos desafios de Bruna e outras crianças, no processo de construção da escrita, da recusa de Pietra em algumas atividades, e de tantas outras questões foi preciso “mudar as lentes” com as quais olhava meus alunos e alunas como nos diz Garcia (2008). Segundo esta autora, a professora pesquisadora se faz perguntas a cada sucesso ou fracasso:

Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano. Aprende a ver

com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos [...]. Torna-se uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina (GARCIA, 2008, p. 21).

O movimento de pesquisa da minha própria prática e de conhecimentos que me possibilitem ajudar meus alunos e alunas me ajuda a estranhar/mudar o meu fazer pedagógico. Sobre essa questão, Freire (1996, p. 32) nos diz que “ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Concordo com o autor de que é preciso pesquisar. Percebo a importância desse movimento reflexivo, o qual foi sendo incorporado ao meu fazer pedagógico, ao longo da minha trajetória profissional, e reafirmado no curso de pós-graduação, quando pude compreendê-lo melhor. No entanto, refletir me leva a agir e pensar as intervenções necessárias para cada criança. Eis o meu maior desafio! Entre a correria do tempo e um grupo de trinta alunos, vou tentando pensar propostas ora coletivas, ora individuais para as crianças. Muitas vezes um sentimento de impotência me invade. São muitas as adversidades enfrentadas no cotidiano por nós, professoras e professores da rede pública. No entanto, me nego a aceitar com passividade a realidade perversa. Apesar do cenário de crise, minha posição é de luta, pois ceder à desesperança, seria reafirmar a impossibilidade de desconstrução e superação do que está posto.

Atravessada por esse compromisso político, sempre busco a parceria dos pais e de outras pessoas da comunidade escolar ou não. Pessoas que possam agregar outros fazeres, outros saberes, outros modos de intervenção e ajuda. A atividade de produção de texto, por exemplo, sempre demanda a discussão de ideias antes da escrita. A imagem a seguir mostra um grupo de alunos e Bárbara que é agente de apoio. A profissional faz o acompanhamento de um aluno com deficiência e quando pode ajuda outros alunos. Bárbara é mais um sujeito nessa rede de interações e traz boas contribuições para o trabalho, não somente do aluno que acompanha, mas de toda a turma.

Bárbara e alguns alunos conversam sobre os caminhos do texto.



Fonte: O autor, 2017.

A imagem abaixo é de outra atividade, a qual aconteceu na área de manguezal que fica próxima à comunidade onde mora a maioria dos alunos da turma. Flávia (à direita), mãe do aluno Ítalo, nos acompanhou para cuidar do grupo, pois como não havia transporte, fomos caminhando até

o local. Nesse evento conhecemos Michele (à esquerda), ex-aluna da escola, hoje doutoranda da UERJ. Michele pode voltar à escola que estudou durante tantos anos e ampliar ainda mais os conhecimentos dos alunos e alunas.

À esquerda, Michele no evento onde a conhecemos. À direita, Flávia, mãe do aluno Ítalo, que sempre se disponibiliza para ajudar no trabalho. Em sala de aula, Michele conversa com o grupo.



Fonte: O autor, 2017.

Entendo a ajuda dessas e outras pessoas como a crença na potencialidade do outro. Como uma rede, surgem sujeitos que de alguma forma, assim como eu, não se isentam da luta para melhorar a escola pública e resistem. Nas diferentes interações, a possibilidade de outros caminhos para a produção de saberes. O sentimento de impotência ora por mim percebido, é ocupado pela solidariedade e pela amorosidade dessas pessoas.

POR ORA, ALGUNS FIOS PARA FINALIZAR

Por ora finalizo algumas reflexões, consciente de que o movimento de repensar a sala de aula, nossas ações e os acontecimentos que nela vão se dando não se esgota. A perspectiva pesquisadora e reflexiva com a qual fui aprendendo a trabalhar me ensinou que sempre é possível pensar algo mais.

As histórias e aprendizagens que compartilho nesse trabalho são fios selecionados para problematizar alguns acontecimentos da sala de aula, os quais revelam a complexidade desse espaço, bem como a importância da interação entre os sujeitos que aprendem e ensinam. Há muitos outros que poderiam ser fiados. No entanto, refletir sobre o percurso desse grupo de alunos alunas, e sobre meu próprio percurso, me ajuda a compreender provisoriamente certas questões e, ao mesmo tempo, me coloca diante de novas perguntas, em busca, sempre, de uma alfabetização para todos.

REFERÊNCIAS

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

SAMPAIO, Carmem Sanches. **Alfabetização e formação de professores**: aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: **Contra o desperdício da Experiência**. Porto Alegre: Redes editora, 2009.

SABERES DA FAVELA: HISTÓRIAS DE MORADORES E A EDUCAÇÃO POPULAR QUE ATRAVESSA ESSE TERRITÓRIO

Keila Maria de Araújo Silva

INTRODUÇÃO

Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p. 54).

O pensamento de Paulo Freire vem atravessando os tempos, mas continua sendo bastante atual ao pensar em educação e mais de perto a educação praticada nas camadas subalternas da sociedade. A educação popular como prática educativa democrática constrói as bases dos movimentos emancipatórios para os oprimidos em sua capacidade de produção de conhecimento.

No trabalho de campo, subindo e descendo o Morro do Alemão, frequentemente temos frutíferos encontros e conversas que nos provocam a refletir sobre o educador, não somente o educador na labuta diária da sala de aula, mas também naquele, presente e atuante nas periferias e favelas, desempenhando tarefas tão importantes na formação de crianças e jovens, como a exemplo, a atividade de “explicadora” na ajuda com o “dever de casa” das crianças e adolescentes; dos membros mais velhos das famílias no ensinar dos ofícios aos mais novos e em tantos anônimos que sem perceber deixam suas marcas e experiências no outro. Num misto de solidariedade, responsabilidade, disponibilidade e compromisso social, encontramos ONGs, templos, igrejas e pessoas comuns da favela tentando levar conhecimento, dignidade e cidadania àqueles que precisam acreditar em seu potencial e ter consciência do seu poder de ação para mudar a própria realidade.

Os movimentos sociais por educação nos demonstram o quanto os repertórios de ação definem as trajetórias e possibilitam o sonho por uma vida mais justa e agregada ao contexto social. O mundo contemporâneo carrega o peso de segregar, classificar e categorizar os seres humanos. Ao pesquisar os processos formativos em áreas consideradas de risco como a favela investigada, nos deparamos com a ausência do poder público e com o esforço de seus moradores na busca da superação e de direitos nessa disputa desigual.

Em geral, as crianças e jovens, moradoras de favelas como a do Morro do Alemão, têm seus direitos negados e enfrentam preconceitos cada dia mais visíveis sendo desvalorizadas e ignoradas em seus saberes e potencialidades. Numa época em que vislumbramos a perda da infância e da juventude para a criminalidade, pensamos nos princípios da Educação Popular de Paulo Freire e os movimentos na luta por direitos. Na favela, um lugar de diversidade, viver cidadania é muito mais que direito, é também possibilidade de formação de identidade, liberdade e emancipação. Esses sujeitos sociais sentem em seu cotidiano o peso da exclusão e numa incansável busca pelo direito à educação formal, parecem desconhecer ou não valorizar os seus saberes, cultura e a força na luta por cidadania. Na concepção da grande maioria dos moradores da favela, a educação formal é o caminho para atingir o sucesso e ascensão profissional e conseqüentemente, social numa visão imposta pelas forças hegemônicas e excludentes da sociedade.

A pesquisa onde esse trabalho se ancora, vem utilizando uma abordagem qualitativa e como metodologia exploratória, a observação e a escuta sensível (BARBIER, 1993), além da história oral dos sujeitos da pesquisa. Essa abordagem tem sido o caminho epistêmico e conceitual, descortinando um percurso desconhecido ao circular pelas vielas e becos da favela.

Nesse sentido, buscamos uma reflexão sobre as ações educativas que despertam nos sujeitos da pesquisa (moradores entrevistados), desejos de conhecer seus processos de formação huma-

na e aprendizagens cotidianas. Nas análises dos depoimentos, constatamos que os conhecimentos dos ofícios lá encontrados e praticados (sapateiro, costureira, pedreiro, marceneiro, padeiro, arteção entre tantos outros) foram-lhes passados dos antigos aos mais jovens; um saber transmitido para além dos limites da escola. Pensando sobre essa experiência, consideramos nesse contexto, os conceitos de emancipação intelectual e educação popular encontrados nas obras de Paulo Freire e Jacques Rancière. Em espaços de pobreza econômica e abandono pelo poder público como o Morro do Alemão, a emancipação intelectual torna-se um desafio e se faz necessária.

Esses conceitos servem para provocar a nossa reflexão sobre a realidade e a relação dialógica entre poder e direito. A escola, um grande campo político em disputa, encontra-se fragilizada em sua potencialidade e problematizar os seus processos formativos é tema fundamental visto se tratar de espaço transformador no que se refere ao campo educacional.

Em Tavares (2015) encontramos o desejo real de todos os subalternos, incluindo aqui moradores do Morro do Alemão, que em seus anseios revelados nas entrevistas durante o desenvolvimento da pesquisa, apenas querem “ser igual a todo mundo”.

Os povos do campo e da cidade querem ir à escola, lutam por uma escola mais justa, menos excludente, uma escola que dialogue com as suas culturas, que considere seus saberes e ensine os seus/suas filhos (as) como as diferenças têm sido construídas, como as desigualdades vêm sendo produzidas. Eles têm clareza de que o acesso e a permanência na escola podem fortalecer a luta cotidiana por melhores condições de vida (TAVARES, 2015, p. 59).

De um modo geral, para os moradores dessa região, somente parece ter valor a educação adquirida na escola tradicional e de fato, essa é uma ideia na qual todos são orientados a acreditar (RANCIÈRE, 2002). Há de se investir na igualdade das inteligências na contramão daquilo que é imposto às camadas mais pobres da sociedade. Trata-se aqui de um mecanismo de despertar a curiosidade, a criatividade, a emancipação nesses sujeitos.

É urgente uma prática educativa voltada para as vivências ou experiências dos sujeitos envolvidos, com conscientização do seu papel político-social. Uma prática educativa que transforme todo o espaço ao seu redor em uma grande sala de aula. É notória a necessidade de políticas públicas que incentivem ações e movimentos sociais com objetivos de elevar e diversificar os processos educativos, traçando um caminho rumo aos direitos humanos dessa população.

Em linhas gerais, o olhar preconceituoso e eivado de senso comum da sociedade contemporânea cria verdadeiras barreiras a uma visão sem pré-julgamentos, não permitindo sentir e colocar-se no lugar do outro, num exercício de alteridade.

O COTIDIANO DA FAVELA DO MORRO DO ALEMÃO

Destacamos aqui o texto do geógrafo Andreilino Campos que em seu livro “Do quilombo à favela: a produção do espaço criminalizado no Rio de Janeiro” descreve a “estigmatização do espaço” (CAMPOS, 2007, p. 63) da favela pelos grupos dominantes, ou seja, o favelado sendo em geral considerado como “classe perigosa” por representar o diferente, “o outro”. Campos esclarece em um dos seus capítulos o que chama de “transmutação do território criminalizado”.

A favela surge no cenário urbano do Rio de Janeiro, [...] sem estar contextualizada em um processo social, mas como resultado de fatos espaciais e temporalmente delimitados. No nosso entender, uma das possibilidades é compreender a favela como uma transmutação do espaço quilombola, pois, no século XX, a favela representa para a sociedade republicana o mesmo que o quilombo representou para a sociedade escravocrata. Um e outro, guardando as devidas

proporções históricas, vêm integrando as classes perigosas: os quilombolas por terem representado, no passado, ameaça ao Império; e os favelados por se constituírem em elementos socialmente indesejáveis após a instalação da República (CAMPOS, 2007, p. 63).

Dialogando com Campos, dos quilombos às favelas da atualidade passando pelos cortiços, o cenário ainda é o mesmo: discriminação e preconceito. As classes dominantes continuam exercendo o controle, deixando os moradores das favelas à margem, sendo ludibriados com projetos sociais e programas de urbanização que raramente atingem o objetivo desejado, na maioria das vezes, está atrelado a interesses escusos das classes dominantes e do Estado. Assim entendemos a favela investigada e que passamos a apresentar.

O Morro do Alemão faz parte de um conjunto de quinze favelas pertencentes ao Complexo do mesmo nome, oficialmente um bairro desde 1993 e que mistura com outros bairros da Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro, como Ramos, Higienópolis, Olaria, Penha, Inhaúma e Bonsucesso.

A história da favela se assemelha às experiências de memória descritas por Pollak (1989) ao examinar as contribuições da história oral aflorada em momentos de crise ou conflitos, como as analisadas nas memórias de dissidentes soviéticos e de prisioneiros de campos de concentração, delineando o que foi realmente esquecido e o que não foi dito. O Morro do Alemão vivenciou em meados dos anos 1990, a grande guerra travada entre dois grandes traficantes que tentavam dominar o tráfico de drogas de toda a região. Portanto, durante muito tempo o Morro enfrenta toda essa guerra pesada e certamente ainda sofre com a presença constante de extrema violência e a perda de vidas inocentes, nesse ambiente de disputa do espaço e de poder.

A UPP, Unidade de Polícia Pacificadora, foi um projeto do Estado do Rio de Janeiro, criado pela Secretaria de Segurança Pública para desarticular o crime organizado nas principais favelas do Estado. A UPP do Morro do Alemão foi criada em 2012 e segundo os próprios moradores, a falta de políticas públicas pós-ocupação somente confirma o fracasso do projeto. A UPP parece não ter terminado com o tráfico de drogas na região, apenas deixou a falsa impressão de segurança, principalmente para aqueles que vivem fora da favela.

As vicissitudes dos espaços do Alemão, com o passar do tempo, deixaram marcas em seus moradores, umas positivas e outras negativas. Numa flutuação entre paz e violência, o Morro apresenta enfrentamentos e dificuldades que só aumentam com o domínio da criminalidade e a inoperância das forças de intervenção urbanas. Portanto, as desigualdades e segregação permanecem no cotidiano da favela. O Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, parceria entre o Governo Federal e o Governo do Estado Rio de Janeiro (2008), trouxe a Unidade de Polícia Pacificadora - UPP, o teleférico, Clínica da Família, creche, colégio, novas moradias, iluminação, saneamento, mas esses direitos não abraçaram todas as comunidades do Complexo. A maioria dessas intervenções urbanas ficou ao longo da Estrada do Itararé, principal via da região, visíveis a quem passa pelo conjunto de favelas. No interior da favela ainda encontramos situação de miséria, esgoto a céu aberto, precariedade e a esperança em dias melhores. Trata-se de respeito por esses cidadãos de direito.

Por outro lado, a favela investigada é atendida por diversas Organizações Não Governamentais (ONGs) que discutem propostas sobre temas como saúde, segurança, educação e estão sempre tentando ações sociais em conjunto com o governo. As ONGs promovem uma grande diversidade de eventos, pesquisas e possuem grandes parcerias com outras organizações da sociedade civil e com os movimentos sociais.

PROCESSOS FORMATIVOS E EDUCAÇÃO POPULAR NO MORRO DO ALEMÃO

No Brasil, em linhas gerais, nunca houve uma real atenção e preocupação com a moradia, saúde, modo de vida e educação da população pobre já marcada pela remoção brutal do cortiço

à favela. Parece-nos que se trata de uma história a ser esquecida. O modo de produção capitalista do espaço sempre encontra um mecanismo de explorá-los, de mantê-los distante de algo que não foi feito para eles. O poder público ainda os vê como um grande problema, porém valorosos no que diz respeito aos interesses pela força de trabalho que neles reside.

Façamos uma reflexão sobre outras epistemologias; diferentes saberes, que serão reveladas ao se registrar as narrativas, memórias de moradores da favela do Morro do Alemão – RJ; o cotidiano, as histórias, as alegrias e tristezas e os processos formativos nessas conversas. Isso nos traz à mente o texto de Marilena Chauí (1982) sobre a hegemonia da ciência e o pouco valor dado aos conhecimentos que dela não derivam.

Vivemos num mundo dominado por aquilo que a ideologia dominante convencionou designar como “progresso tecnológico”. Resultado da exploração física e psíquica de milhões de homens, mulheres e crianças, da domesticação de seus corpos e espíritos por um processo de trabalho fragmentado e desprovido de sentido, da redução de sujeitos à condição de objetos socioeconômicos, manipuláveis politicamente e pelas estruturas da organização burocrático-administrativa, o “progresso” sequestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e o direito à produção da cultura por todos os não-dominantes (CHAUÍ, 1982, p. 56).

No texto “Da Arte à Ciência: a morte do educador”, Chauí discute entre outras questões, a constatação de que vivemos num mundo no qual “o vínculo entre o saber e o poder tornou-se indissolúvel, não sendo mais possível manter o alibi dos liberais, isto é, de que o saber é mal usado pelo poder. Identificaram-se” (CHAUÍ, 1982, p. 59). Ressalta as maneiras antidemocráticas de lidarmos com o pensamento, sendo criados mecanismos de impedimento ao direito de produção de cultura, de acesso aos produtos da cultura, ficando o indivíduo reduzido a mero executante do saber, excluído da sua elaboração. Observa-se no discurso de Chauí, a transformação da arte de ensinar em ciência manipuladora, não mais um simples lembrar, conhecer, reconhecer, mas um “progresso científico” que nos dirá como “ver, tocar, sentir, falar, ouvir, escrever, ler, pensar e viver” (CHAUÍ, 1982, p.59).

Buscando o diálogo com Chauí, acreditamos na sobrevivência do pensar vindo da troca de experiências, da arte de ensinar/aprender. O pensamento é reflexão, e está ao alcance de todos. Os saberes advindos das classes não dominantes são constantemente desqualificados via de regra, sendo denominados de conhecimentos tradicionais. A tradição, ou seja, o passar adiante conhecimentos, costumes, arte, memórias fazem parte da vida humana, da cultura.

O antropólogo Gilberto Velho (1992), em seu artigo “Cultura Popular e Sociedade de Massas: uma reflexão antropológica” procura situar a “cultura” em nossa sociedade, apontando para o fato de que todos os homens e mulheres interagem socialmente e participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados – é a natureza humana. “A cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros.” Por conseguinte, se há uma multiplicidade de grupos sociais homogêneos entre si e heterogêneos uns dos outros, pode-se conceber a pluralidade de culturas, isto é, a diversidade cultural que compõe a nossa sociedade. O mundo está em transformação e o reconhecimento e estímulo à criatividade das camadas populares é ponto importante para a inserção das classes mais desfavorecidas na sociedade.

Para o professor e pesquisador da Educação Popular Victor Valla, a educação popular é definida por aquela forma de educação que se desenvolve no meio das populações trabalhadoras, seja num programa de desenvolvimento comunitário numa favela, seja até mesmo o ensino formal numa precária escola pública na periferia de uma cidade grande. Em seu livro Educação e Favela, Valla (1986) defende a hipótese de que as atividades de educação popular decorrem das contradições do processo de industrialização. Traduz a educação popular como sendo uma proposta/resposta de realizar atividades educacionais como treinamento de mão-de-obra ou alfabetização

de adultos em resposta às exigências de um processo de industrialização mais eficiente, sendo essa atividade intensificada no Brasil, após a 2ª Guerra Mundial, ocasião em que se deu a implantação da industrialização. Valla (1986) registra em seu texto a origem das favelas no Rio de Janeiro, constituída de migrantes das áreas agrícolas, migrantes provenientes de outras cidades do interior, como também moradores da área urbana do município que necessitavam de proximidade entre o local de moradia e o trabalho. Dialogando com o texto de Valla, a educação popular, fruto do sistema capitalista não resolve a educação nas camadas populares da sociedade, embora impulse a luta pelo direito à educação. Acreditamos que essa iniciativa educacional possa deixar de ser somente uma ilusão de oportunidades iguais (VALLA, 1986), mas um aliado da escolarização formal no caminho da escola democrática, solidária e emancipadora para crianças, jovens e adultos das camadas populares, a quem foi negado o direito de escolarização, sendo excluídos do sistema cruelmente.

Por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológica de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade (FREIRE, 1996, p. 15).

Analisando os depoimentos (entrevistas dos sujeitos da pesquisa) e refletindo sobre a citação de Paulo Freire, o que mais chama a atenção é questão renitente da baixa escolarização dos moradores entrevistados no Morro do Alemão. Observamos também que os seus filhos e netos, nos dias atuais buscam os educadores populares das ONGs que atendem a região, onde recebem aulas de lutas (artes marciais), culinária, cabeleireiro, instrumentos musicais, preparação para concursos públicos, ENEM/vestibulares e cidadania.

Consideramos de muito valor os saberes advindos dos moradores do Alemão, o conhecimento a partir de sua realidade, construindo um espaço melhor, num trabalho conjunto e de parceria com aquele coletivo.

Trazendo o pensamento de Freire (1996) e dialogando com ele, acreditamos que a formação política do indivíduo não deveria estar desagregada da sua formação pedagógica e vida cotidiana, ou seja, uma pedagogia voltada para os atores sociais, trabalhada com eles e não para eles.

PARA CONCLUIR, MESMO QUE DE FORMA PROVISÓRIA.

Ainda provisórias, as contribuições da pesquisa em curso começam a ser desenhadas. Os depoimentos/entrevistas parecem contribuir com a valorização de outras epistemologias de áreas faveladas, principalmente através do combate ao grande preconceito existente entre áreas do asfalto e da favela, e da ideologia persistente no senso comum de que todo mundo que mora em favela é bandido ou malfeitor.

Ao aprofundar o material das entrevistas, chama-nos a atenção à liberdade de uma infância rica em brincadeiras, a difícil e/ou ausente relação com o direito à escola, a educação não formal praticada e paradoxalmente assumindo o papel principal no processo formador.

Numa época em que vislumbramos no lugar de vidas das classes populares, a perda da infância e da juventude para a criminalidade, reaver através das lembranças "os bons tempos de crianças" parece-nos um aliado na batalha contra a violência.

Diante da possibilidade de contribuir com os sujeitos da pesquisa em outros processos de formação humana, processos críticos, conscientes e comprometidos com a circularidade da cultura e da valorização e pertencimento no lugar, na favela, a educação popular tem a tarefa de inserir a cultura popular e seus valores à formação do indivíduo.

Não se pretende aqui levantar bandeiras em direção à transformação da cultura e da educação popular em uma arma contra as forças hegemônica da ciência, entretanto entendemos que o valor

da cultura popular nos leva aos caminhos da liberdade humana, no sentido mais forte da palavra e consciência do seu lugar na sociedade para essa gente da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Revista da ANPED – Cadernos ANPED**, Caxambu, n. 5, p. 187, 1993.

CAMPOS, Andreilino. **Do quilombo à favela**: a produção do “espaço criminalizado no Rio de Janeiro”. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O Educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.2, 1989.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação popular e movimentos sociais contemporâneos: algumas notas para reflexão. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.24, n. 43, p.49-51, 2015.

VALLA, Victor Vincent. **Educação e favela**: políticas para as favelas do Rio de Janeiro, 1940-1985. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.

VELHO, Gilberto. Cultura popular e sociedade de massas: uma reflexão antropológica. Piracema **Revista de Arte e Cultura**. Instituto Brasileiro de Arte e Cultura - MEC – Rio de Janeiro, 1992.

O INICIAR DE UMA PESQUISA ENTRE NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE MULHERES NEGRAS

Leidiane dos Santos Aguiar Macambira

Neste trabalho pretendo narrar o início do desenhar de um processo investigativo que vem sendo desenvolvido no curso de doutoramento em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, orientado pelo Prof^o Dr^o Valter Filé. Nela busco conhecer, através de histórias de vidas de mulheres negras, os seus processos formativos e os caminhos percorridos para ascensão social. A fim de, nestas histórias, compreender como se dá a formação e como ela contribui para uma educação das relações étnico-raciais.

A pesquisa também está vinculada ao “LEAM – Laboratório de Estudos e Aprontos Multimídias: relações étnico-raciais na cultura digital”. Um laboratório de pesquisa onde estudamos, conversamos, diferimos e questionamos as desigualdades construídas, sócio-historicamente, nas relações étnico-raciais. E, como essas relações e essas desigualdades replicam, reconstroem-se, materializam-se, sucumbem ou são fortalecidas nesta sociedade imersa, produtora e produzida pela cultura digital. Falamos desde a educação, desde as relações que se tecem no cotidiano vivo e político habitado e produzido pelos seus sujeitos. É neste contexto, mais especificamente o contexto da formação de professores que redobramos nossa atenção.

Neste lugar de tensões que procuramos conhecer como acontecem, são problematizadas, materializadas, postergadas as desigualdades produzidas nas relações étnico-raciais. Minha implicação, ou melhor, o ponto de conexão entre minhas inquietações e desejo de pesquisa com o LEAM está na formação, mais especificamente, uma formação para a educação nas relações étnico-raciais.

A COMPOSIÇÃO DE UM DESEJO

O desejo de pesquisa inicia-se durante o curso de mestrado em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos formativos e desigualdades sociais da FFP-UERJ (Faculdade de Formação de Professores da UERJ) orientado pela Prof^a Dr^a Anelice Ribetto. A dissertação defendida em fevereiro de 2017 intitula-se por “Encontrar(se), (não)ver(se), diferir(se): platôs para pensar a educação de pessoas que não veem (apenas) com os olhos”. Nela, ouvi as experiências e percursos de vida de pessoas cegas que faziam reabilitação no Instituto Benjamin Constant (IBC) – uma instituição pública federal referência na educação de pessoas cegas e com baixa visão – a fim de conhecer suas rotas e fugas produzidas para criar um mundo possível de ser vivido em meio a este mundo saturado profusões visuais.

Muitas perguntas me acompanhavam durante os encontros, dentre elas, ressalto algumas aqui: Como pessoas que não foram contempladas neste projeto de sociedade que temos hoje fazem para viver? Como são formadas? Como se educam? O que seria ver para elas? Como seriam as suas visualidades? Como é o mundo visto por elas?

Com o intento de fazer movimentar estas perguntas, realizávamos encontros periódicos. O grupo era composto por cinco “reabilitandos” do IBC – a saber: Eli, Joaquim, Amélia, Regina Célia e Sandra; e também a pesquisadora, que se incorpora como sujeito da pesquisa, por entender que “toda pesquisa é intervenção [...] [pois] sempre se realiza por um mergulho na experiência” (PASSOS; BARROS, 2014, p. 17). Nestes encontros conversávamos sobre nossas inquietações a respeito desse mundo, das questões do ver, do cegar, e das novas condições de ver-perceber. E, juntos produzíamos imagens visuais e não visuais, oficinas, conversas, paisagens sonoras... Modos outros para narrar “imageticamente” um mundo que transcende o que poderíamos capturar (apenas) com os olhos.

Quando então percebi uma cidade outra, que antes nem sequer imaginava existir. Experimentei uma dimensão do sensível ao qual jamais submetera o meu corpo. Mais aterrador que isso: percebi minha própria cegueira. Uma cegueira tão luminosa que até confundia com visão. Uma branca leitosa e tão viva que confundia ser conhecimento. Diferentemente daquelas pessoas que não viam (apenas) com olhos, meu sistema ocular estava são, contudo não percebia o mundo à minha volta.

Quando então fechei os olhos para perceber esse mundo outro que produzira ali, pude ver. Ceguei e vi... Vi que o nosso olhar não é natural, mas que somos formados para ver determinadas coisas e não outras. Percebi, por exemplo, que não era branca. Mesmo com as incansáveis tentativas de embranquecimento do corpo: como alisar o cabelo, afilar o nariz com a mão etc. Como não pude perceber a minha própria negritude? Como não pude perceber a ancestralidade negra e nordestina? Esta falta de percepção não é natural, mas faz parte de um processo formativo, de raízes sociais e históricas, que tem como ideal o embranquecimento da população brasileira.

Além da minha ancestralidade, vi também todas as condições postas a uma vida feminina e não branca que sofrera até então. Vi uma pobreza que estava sempre presente em minha família, a qual não era atributo divino, ou infortúnio da vida, mas sim fruto de um legado de injustiças e negação de direitos. Percebi também que nesta minha história havia pontos que se conectavam a outras histórias.

São estes pontos de conexões que vou em busca nesta nova fase da pesquisa. Busco então, neste projeto, ouvir histórias de vida de mulheres negras. E, através destas histórias, conhecer os seus processos formativos e os caminhos forjados-percorridos para ascensão social e acadêmica. A fim de, compreender como se dá a formação e como esta contribui para uma educação das relações étnico-raciais.

O DESENHAR DA PESQUISA: O PESSOAL É POLÍTICO

Não é no papel que você cria, mas no seu interior, nas vísceras e nos
tecidos vivos — chamo isto de escrita orgânica.
O significado e o valor da minha escrita são medidos pela maneira como
me coloco no texto e pelo nível de nudez revelada.
Anzaldúa

Começar a escrita de um texto nunca é tarefa fácil. Antes mesmo que ele passe a habitar uma página outrora em branco, ele já habitava um corpo, ou, vários corpos. Talvez as questões aqui narradas não sejam somente minhas, talvez já estejam encarnadas em outros corpos. A pesquisa aqui apresentada em seu processo inicial pretende narrar a vida íntima de três mulheres negras. O íntimo aqui firma-se pela sua potencialidade política. “La politización del espacio privado, de lo íntimo, de La individualidad” (DORLIN, 2009. p. 14).

Na medida em que procuro pensar a minha formação e a formação de outras mulheres tento pensar naquilo que transcende ao pessoal. Refiro-me ao que há de comum. Ao que há de institucionalizado. Ao que há de coletivo em cada uma dessas histórias. Por isso digo esta história é habitada por outros corpos, que fazem parte de muitas vidas.

Faz-se necessário, portanto, historicizar o que é pessoal (DORLIN, 2009). Entretanto, que elementos este pessoal pode nos oferecer para pensar a formação? Que pistas estas histórias podem nos oferecer para problematizar as relações étnico-raciais na educação? Que dispositivos estas narrativas podem apresentar como possibilidades para uma educação nas relações étnico-raciais?

Historicizar o íntimo tem a ver com a busca de diálogo com outras pessoas que talvez passaram/passam por experiências iguais e que continuam acreditando ser algo pessoal, individual. Trazer as histórias para o coletivo tem a ver com lançar foco nas experiências vividas socialmente.

Há pouco tempo, por exemplo, tornou-se crime um homem bater em uma mulher. Antes este assunto era da dimensão da intimidade, não se falava nisso. Afinal, no senso comum acreditávamos e repetíamos como dito popular que “em briga de marido e mulher ninguém metia a colher”. Isto se filia a esse movimento de começar a politizar (coletivizar) aquilo que supostamente era de cunho pessoal. Para então tornar visíveis, ações como essas, a fim de buscar conexões, diálogo com outras mulheres e possibilidades de luta.

Isso que aprendemos, socialmente, e acreditamos ser da ordem da intimidade, da pequenez da vida individual e sem importância, está atravessado por relações de poder, por lutas, por conquistas e negações de direitos. Trazer à tona o que fora sepultado na ordem da intimidade e da moralidade, trazer para o contexto coletivo tais experiências... E, trazê-las para este espaço privilegiado de publicidade que é o meio acadêmico nos dará oportunidade de perceber-se em outras falas, de ver-se em outras histórias.

QUESTÕES SOBRE A LINGUAGEM DA PESQUISA

Pronunciar, portanto, um texto já encarnado em um corpo que não é só meu, mas coletivo, requer um cuidado ético e político na hora de eleger as palavras, a linguagem. Escolho então, ou talvez tento fazer: uma escrita habitada por corpos, cheiros, cores e sons. Uma tarefa difícil, confesso. Afinal, “ainda não desaprendi as tolices esotéricas e pseudo-intelectualizadas que a lavagem cerebral da escola forçou em minha escrita” (ANZALDÚA, 2000, p. 229) Ainda assim habitando as tentativas, resistindo e sucumbindo às tentações que esta formação ocidental me propõe, teço a escrita que acompanha a pesquisa.

Por isso é tão difícil iniciar um texto pelo seu começo. Na verdade, ele já iniciara em mim (na carne) faz tempo. Afinal, “não é no papel que você cria, mas no seu interior, nas vísceras e nos tecidos vivos — chamo isto de escrita orgânica” (ANZALDÚA, 2000, p. 234) Quando uso o termo “texto”, refiro-me à palavra que nos habita, a palavra que precede a linguagem verbal-escrita, a palavra que habita os tempos e “destempos” do acontecimento.

Uma escrita orgânica que se materializa em nosso corpo, não como uma hospedeira, mas como vitalidade, a nossa vitalidade. Somos feitos por palavras, em palavras e com palavras... Estas tomam outras formas ao serem pronunciadas... Quando assim fazem, já alçam seus voos pelo meio. Esta escrita, portanto, vem sendo palavras pronunciadas que já caem nas páginas em branco pelo meio de uma história. A minha (será somente minha?) história.

Como então começar contando esta história? Ou melhor, por onde começá-la? Há tantas pontas, tantos nós, tantos fiapos... Tentei seguir uma ordem cronológica, arrumar os acontecimentos em uma sequência crescente de datas. Mas sua temporalidade fez ruir a minha lógica matemática temporal, emaranhou todo o reto fio da linha do tempo. Talvez, pensando comigo, estas palavras orgânicas cairiam melhor em documentos, fotos de família, relatos, contos e causos... Mas estes são em pequeno número, as memórias – parte delas já morreu – o que fazer? Como fazer?

Parece-me que há um passado que se quer ser narrado. Portanto, há também um presente, que almeja um futuro, o quer apagado. Aliás, não é assim que somos formados? Temos de esquecer nossa ignorância para ascender ao padrão de “pessoa educada”, “bem formada”, livre de seu passado pagão para alcançar a salvação trazida pela educação. Clichê? Talvez... Ou não...

TRECHO DE UMA HISTÓRIA: ELEMENTOS DE UMA VIDA



N. A. dos S., falecida aos treze (13) dias do mês de Dezembro do ano de dois mil e nove (2009), às 23:10 horas, no (a) Pronto Socorro Dr. Armando Gomes de Sá Couto, do sexo feminino. (...) Natural de Pernambuco, deixou 9 filhos (as) maiores, não deixou bens, não deixou testamento. CAUSA MORTIS: Causa indeterminada. (Trecho da certidão de óbito)

Há algum tempo, tomei coragem e novamente reli a certidão de óbito da minha avó. Mas o que mais me instiga a esquadrihar sua vida – minha vida – são as poucas memórias deixadas. Há mais ausências do que presenças. Como pistas, vou juntando os poucos objetos de memória para entender algo de sua vida que ressona em muitas outras vidas.

A imagem composta acima: Um documento de identidade e o trecho de uma certidão de óbito... Os documentos oficiais deixados por uma vida encerrada neste plano físico pela morte. Lendo sua causa mortis e a declaração de bens – ou melhor, a falta de bens – fez-me perceber a tamanha semelhança com a vida da jovem Macabéa, narrada por Clarice Lispector. Ou talvez com a vida Severina narrada por João Cabral de Melo Neto.

Sua vida foi muito mais rica em memórias e histórias, mas esses documentos não deram conta disso. Por que não? Seu rosto borrado na foto do RG materializa um desejo institucional posto em declaração no óbito: seu apagamento, mais que físico, simbólico.

“Sou nortista! Vim do Norte!”

Era a frase que repetia com tanto esmero e saudosismo. Perguntava-lhe: Vó, quantos irmãos a senhora tinha? Ela, quase que sem lembranças respondia olhando para cima, como quem procura na cabeça uma fagulha de lembrança posta no fundo do esquecimento: “5 irmãos que sobreviveram. Desses 6, 4 vieram para o Rio, os outros 2 ficaram lá, mas não sei mais deles”. Sempre ouvia esta mesma história, mas nunca desejei ir mais além. Achava não ter importância.

Hoje, lendo mais uma vez sua certidão de óbito: emudeço. Sinto dor e arrependimento por não ter conhecido aquela vida antes de chegar ao Rio. Por este mesmo documento, por onde passa a oficialidade, a publicidade, o registro, havia o apagamento de toda uma vida. Uma vida feminina, migrante, nordestina (Pernambuco), pobre e negra. Sua ancestralidade, sua história de migração de um estado para outro ainda criança, a história composta por 9 filhos, 15 netos e 8 bisnetos não estavam ali.

CONTINUOESCREVENDO, PARA QUE AS PALAVRAS ENCONTREM CONEXÕES

Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência (ANZAULDÚA, 2000, p. 232)

Este ato de escrita como reescrita de uma história apagada, borrada é um ato político. Do íntimo para o mundo, não pela premissa de universalidade, mas por um gesto político de escolher sempre o mundo, e colocar nele, ou melhor, colocar sobre a mesa, no encontro com o mundo, as coisas que trazemos, a intimidade, o pessoal. Mas não é qualquer pessoal, qualquer intimidade. São as narrativas encarnadas que nos fazem conectar com outras pessoas, outras histórias... Trazer estas coisas para o mundo é trazer a voz de gente muída, é dar a ver a cara borrada do RG de uma mulher (ou várias mulheres) nordestina, pobre e negra.

Diante destas experiências de seguir pesquisando as narrativas de formação, teço este texto. E, nele o enunciado de um desejo investigativo que ainda está em fase inicial, começando a ganhar corpo. A intenção é que estas palavras ressoem e façam vibrar outros corpos femininos, outras vozes, outras histórias, outras lutas.

REFERÊNCIAS

ANZAULDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p.229-236, jan. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>>. Acesso em: 30 maio 2018.

DORLIN, Elsa. **Séxo, género y sexualidades**: litroducción a la teoría feminista. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

MACAMBIRA, Leidiane dos Santos Aguiar. **Encontrar(se), (não)ver(se), diferir(se)**: platôs para pensar a educação de pessoas que não veem (apenas) com os olhos. 2017. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B_ot_pIFeUYalN1M2dMVFFVSEk/view>. Acesso em: 01 ago. 2018.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014.

ROTEIRO DE VIAGEM: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA ENTRE BRASIL E COLÔMBIA

Liliana Secron

Este trabalho é parte do projeto de dissertação “Experiências formativas: uma política da invenção dentro e fora da escola” e tem por finalidade trazer para o debate os conceitos aprendizagem/formação inventiva e de experiência, a partir de uma experiência vivida na docência de Sala de Leitura do Município do Rio de Janeiro. Trata-se de uma viagem à Colômbia realizada em maio de 2015 como prêmio do concurso de práticas de Salas de Leitura e Bibliotecas Escolares denominado “Escola de leitores”. O projeto aconteceu em escolas dos municípios do Rio de Janeiro, São Paulo e Natal, realizado em parceria com Instituto C&A, Fundação do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ e as Secretarias de Educação dos respectivos municípios.

A seleção das escolas se dava a partir da apresentação de um projeto de leitura realizado na escola, que envolvesse todos os seus segmentos. Posteriormente, as escolas eram visitadas pelas equipes do Instituto C&A e da FNLIJ. Na ocasião fazíamos parte da equipe de Sala de Leitura da Escola Municipal França e por conta do trabalho já desenvolvido com a escola e sistematizado como “Projeto Caminhos Literários”, fomos escolhidas como uma das sete iniciativas para receber o prêmio.

A viagem à Colômbia foi uma experiência ímpar. Não somente por ela mesma, mas porque esteve inserida em um contexto de ações anteriores e posteriores a ela que fizeram significativa diferença na história dos professores e das escolas e que apresento no decorrer do nosso roteiro de viagem. Bem-vindos a bordo!

Chamamos à atenção neste ponto de nossa conversa, para o fato de que a ideia de formação, no contexto do projeto, não se deu necessariamente em momentos de encontro com especialistas, através de práticas tradicionais e lineares. Nossa percepção é de que passamos por um processo mais amplo, que se dá a partir da noção de formação assumida por Rosimeri Dias através das leituras de Deleuze e Foucault que compreende formação

Como um processo de deslocamento, como uma constituição, que nos exige dar visibilidade às passagens, às posições que não cessam de se inventar. Para tanto, é necessário, em primeiro lugar, um grau ampliado de abertura para a experiência. Em segundo, há necessidade de se agenciar com uma política cognitiva inventiva. Um conhecer que não é uma abstração, mas uma atitude, um *ethos* (DIAS, 2015, p. 10).

Em sua pesquisa, a aposta refere-se à uma formação de professores que aconteça por meio da assunção de “uma posição política de constituição de territórios de pensamento e de arte, que propõem a desindividualizar processos e criar coletivos de força” (DIAS, 2015, p. 16). É pensar formação como algo que desnaturaliza e acompanha processos, que nos atravessa, nos afeta, e permite à escola e aos indivíduos o “desenvolvimento de sua potência de abertura de sentidos e invenção” (DIAS, 2015, p. 17), a vida como fazer artístico.

A aposta de uma formação inventiva é fazer com o outro, e formar é criar outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou ainda, dar consciência crítica ao outro. Uma formação inventiva é exercício da potência de criação que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente. Como se expressa isso no campo da formação é o que interessa nas pesquisas feitas com a escola e com a universidade. As

singularidades se tornam ferramentas indispensáveis, em ressonância, por mais bem-intencionados que sejam. Contudo, uma formação inventiva expressa a participação de um coletivo que busca colocar em análise as instituições e os modos de existência que constroem seu cotidiano, nas políticas cognitivas e suas estéticas constitutivas (DIAS, 2012, p. 32).

PLANEJANDO A VIAGEM

O Projeto Escola de Leitores teve a oportunidade de ser realizado por três edições. Na edição anterior havíamos apresentado o projeto “Leitura e Identidade”. Fomos pré-selecionadas e recebemos a visita da equipe que decidiria nosso destino.

Durante a entrevista, formação. Percebemos ali que acumulávamos, até aquele momento, muitas ações realizadas na escola, mas de forma dispersa, sem a consciência do que aquelas ações significavam em sua totalidade e complexidade. Ali compreendemos que o processo de aprendizagem se dá no movimento cotidiano, no fazer e na problematização desse fazer, no permitir-se e no permitir ao outro a afetação, no perceber-se sensível e colocar-se aberto a transformação enquanto indivíduo e coletivo. Não se trata de didatismo, mas de descoberta, construção.

As perguntas das avaliadoras, as colocações realizadas, nos fizeram perceber duas coisas: que não ganharíamos o prêmio dessa vez e que, se elas retornassem, encontrariam uma escola diferente. Saímos daquela experiência provocadas e compreendendo o que poderia vir a ser um trabalho transformador de leitura e literatura na escola. Para isso, no entanto, tínhamos que encontrar nosso caminho, nossa forma de externalizar esse deslocamento vivido por nós. Um deslocamento que, transformador de cada uma de nós, fosse também coletivo.

Na edição seguinte, o cenário era outro. Apresentamos o projeto “Caminhos Literários” e, *voilà*, ganhamos. Uma viagem à Colômbia para dois professores conhecerem as experiências de leitura colombianas (Bibliotecas Parque, de bairro e escolares), irmos à Feira do Livro de Bogotá, trocarmos experiências com professores, alunos, escritores, bibliotecários, artistas, passear, conhecer outra cultura. Além disso, a escola ganhou uma verba em dinheiro para reformar a Sala de Leitura, promover formação para os professores e alunos e adquirir acervo. Recebemos também um ano de acompanhamento de escritores/professores da FNLIJ que acontecia com visitas regulares à escola.

FAZENDO AS MALAS

Representar um grupo não é tarefa fácil. Todos nós que viajamos para a Colômbia no Projeto Escola de Leitores compartilhamos desse sentimento quando representamos nossas Salas de Leitura, nossas escolas, a SME, o Brasil. Nos pomos, então, com o compromisso de mobilizarmos toda comunidade escolar e convidarmos todos a embarcar na viagem conosco. Levamos a escola na mala e no coração e espalhamos um pouquinho de Brasil por Medellín e Bogotá em forma de cartões postais e marcadores de livros produzidos pelos alunos.

PRIMEIRA PARADA: RIO DE JANEIRO

O tempo de espera para a data da viagem gerava uma grande expectativa que crescia a cada dia. Se para uns essa seria mais uma viagem entre tantas, para outros seria a primeira viagem de avião, a primeira viagem internacional. Não tinha como disfarçar a ansiedade. Chegada a grande data, primeiro nos encontramos no Rio de Janeiro, cidade maravilhosa, nossa cidade, para três dias de um *tour* por nossas bibliotecas, alguns pontos turísticos, à sede da FNLIJ.

A princípio pensamos que para o grupo de São Paulo e de Natal tudo seria novidade, já para nós do Rio, não seria tanta novidade assim. Ledo engano. Reunimo-nos no hotel, nos fez turistas

em nossa própria cidade, e isso tirou o nosso olhar do cotidiano e nos permitiu “tirar da natureza as naturalidades” (BARROS, 2010, p. 350) para enxergarmos o que o dia a dia não permite.

Virginia Kastrup, em seu artigo “Aprendizagem, arte e invenção”, fala da experiência de reconhecimento e de problematização e suas faculdades de sensibilidade, memória e imaginação, exemplificando justamente com uma experiência de viagem, demonstrando o estranhamento e a tensão entre nossos saberes anteriores, habituais que entram em confronto com a experiência presente.

Ao ser bruscamente transportado para um novo ambiente, os hábitos anteriores não servem e o viajante vive sucessivas experiências de problematização. Não se trata de mera ignorância, mas de estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente. Quando viajamos somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas. Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras que havíamos esquecido seu caráter inventado. A viagem surge, então, como ocasião de uma aprendizagem, pois o viajante não se dava conta de que as relações que tomava como óbvias e garantidas eram, a rigor, construídas e inventadas. Tal aprendizagem não se esgota na solução dos problemas imediatos, mas prolonga seu efeitos e sua potência de problematização. Quando o viajante retorna à sua cidade, é tomado muitas vezes por uma sensação de estranhamento, tomando-se sensível a aspectos da paisagem que normalmente lhe passavam desapercibidos. O afastamento da cidade, gerado pela viagem, prolonga-se então num afastamento da percepção banal e recognitiva. A abertura da sensibilidade provocada pela viagem para a cidade estrangeira invade, então, a experiência da própria cidade. A experiência de reconhecimento cede lugar à problematização. Os dados da sensibilidade não fazem síntese com os da memória, gerando reconhecimento. Memória e sensibilidade não convergem, mas divergem, gerando uma experiência de estranhamento potencializada pelo frescor da sensibilidade do viajante. Podemos assim dizer, com Deleuze, que a viagem envolveu um aprendizado porque elevou as faculdades ao seu exercício disjuncto, ultrapassando os limites do funcionamento recognitivo. É que a aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhamos, problematizamos (KASTRUP, 2001, p. 17-18).

O que nos aconteceu nessa experiência, no entanto, foi no mínimo curioso. Chegamos ali, nos mesmos lugares de antes, em lugares que nos eram corriqueiros, com o frescor do viajante, com a estranheza de quem chega a um lugar outro, desconhecido. Resignificamos estes lugares como estrangeiros, atentamos nossos olhos aos signos, tencionamos o habitual, problematizamos. O afastamento nesse caso, não se deu como afastamento de nossa cidade, mas da nossa rotina, dos nossos afazeres diários, habituais, que invisibilizam, normalizam, nos inserem num movimento sem fim de repetições e urgências. Foi como um ensaio, para o que estava por vir e que sendo, dessa vez, lugar denotativamente estrangeiro, nos permitiu a amplificação do que chamamos aqui experiência tal como proposto por Michel Foucault (2010), como algo de que se sai transformado. E nos chamou à atenção para a necessidade de nos permitir estranhamentos cotidianos, de olhar nosso dia a dia com olhos de ver, retirar de nós a carapaça que as urgências nos colocam, e nos permitir o sensível.

COMPANHEIROS DE VIAGEM

Tivemos a oportunidade, ainda no Rio de Janeiro, de apresentarmos nossos projetos uns para os outros. Afinal, estávamos sedentos por saber como funcionava a dinâmica do livro, da leitura e das bibliotecas nas outras escolas de nossa secretaria e nos outros estados.

Foi quando percebemos que, se por um lado, tínhamos experiências bastante diversas, por outro, tínhamos práticas, atuações muito semelhantes. Contações, empréstimos, ações tímidas na comunidade, produções com os alunos, em sua grande maioria restrita às salas de leitura e/ou às salas de aula. Ficou explícito naquele momento, a dificuldade de inovação, de uma visão mais ampla do trabalho com a literatura. Seria por conta da falta de questionamento acerca da dimensão política da leitura na sociedade? Ou pelas limitações que o sistema de ensino nos impõem? Ou ainda por uma dificuldade da escola de expor-se à inovação, à investigação, à sensibilidade que uma postura artística proporciona? Medo da ousadia? Problematizações para levar e trazer na mala.

SEGUNDA PARADA: MEDELLÍN

Quinze horas depois, ufa! Enfim... terras colombianas... Medellín!

Não conhecemos inteiramente um país, uma cultura, em uma semana de viagem. E nossa viagem não foi diferente. O que vimos ali foi um recorte (assim como este texto), mas nesse caso específico, que recorte! Preparado com muito carinho de livro lido por vó pela bibliotecária Silvia Castrilón, uma referência na luta pela leitura, o livro e as bibliotecas no país. E nós... vimos onde a vista alcançou... e gostamos muito do que vimos... e ouvimos...a sonoridade da língua (que tentávamos falar com um sucesso relativo), as conversas, as palestras, as histórias, as músicas...

A visita às Bibliotecas Parque muito nos impressionou. Pelas suas construções amplas, pela conservação e uso dos espaços, pela presença do público, pela integração das políticas públicas que facilitam o acesso, pela quantidade de empréstimos, pelo silêncio...

Não vimos, em nenhum momento, aglomerações ou filas, mas, segundo os funcionários, chegam a passar por ali cerca de 1600 pessoas diariamente nas bibliotecas maiores. Os espaços são utilizados, além da leitura, para reuniões comunitárias, letramento digital, artesanato, teatro, exposições. As bibliotecas, dessa forma, são espaços de leitura, mas também de convivência, de encontro, e em momentos de maior violência, também serviam de refúgio. Uma das bibliotecas, situada no centro de um local de conflito, possui duas portas, cada grupo entra por uma e lá dentro é o lugar da trégua, dos encontros de quem fora dali, não poderia se encontrar. Outra delas é localizada ao lado de um prédio que foi um presídio feminino. Foi realizado, nessa biblioteca, um projeto em que os mais velhos, que aprendiam a usar o computador, escreviam as histórias do presídio e os jovens foram até lá fotografar e, posteriormente, realizaram uma exposição com o que foi produzido.

As bibliotecas são também locais de escuta, de escrita. Conversando com as pessoas percebemos que elas têm muito a dizer. E dizem. A memória é muito valorizada por eles. “É preciso conhecer a história para que ela não se perca, para que não se repitam os erros.” “O conhecimento das pessoas é muito importante para a vida.” Ouvimos de pessoas com quem conversamos. E, por isso, suas histórias, a história de suas comunidades, são registradas de várias formas: na publicação de livros pelo governo, em blogs, em pesquisas, fotografias e exposições.

Mas, como nos disse a escritora Beth Serra, então secretária-geral da FINLIJ que fazia parte do nosso grupo, “antes da memória, o que se valoriza é a palavra”. E o valor da biblioteca para as comunidades prova isso. E o silêncio prova isso. Percebemos que lá, as pessoas dizem, mas não precisam gritar pra dizer. E as pessoas ouvem. E valorizam o dizer do outro porque sabem também do valor do que elas próprias têm a dizer. Uma das diferenças mais marcantes de lá pra cá.

Nos chamou muito a atenção, também, o trabalho realizado com “los niños” e suas famílias, principalmente mães, avós e seus bebês. Há um investimento grande na formação de mediadores de leitura para os seus bebês e para outras pessoas como o projeto “Abuelos cuenta cuentos”. Outro deles é o projeto de visita domiciliar para os que possuem dificuldade de deslocamento. Cursos, oficinas, projetos são montados para formar esses mediadores que eles contribuam para que a leitura não esteja nos limites das paredes das bibliotecas, nem das escolas, mas se espalhe pela cidade, pelas casas, pelas ruas.

TERCEIRA PARADA: BOGOTÁ

Ao chegar em Bogotá tivemos um grande impacto. Logo na entrada da cidade um grupo de alunos com cartazes. O que seria aquilo?

GREVE! Quase 100% das escolas em greve no país. As escolas eram imensas, para 3000, 5000 alunos dos Ensinos Fundamental e Médio... vazias... pátios gigantescos, vazios... As “cadeiras vazias”¹. Direção, pais e alunos apoiando a greve que possuía uma pauta muito semelhante à nossa: defesa da educação pública, melhoria de salário, plano de carreira, acesso à saúde. Não vimos a escola em funcionamento, mas vivemos um momento que nos foi muito marcante. Para desespero da organização da viagem, saímos de uma das escolas na hora de uma passeata. Nos misturamos aos professores demonstrando nosso apoio e fomos recebidos com a palavra de ordem “Viva los maestros de Brasil!” e, com nosso parco espanhol, nos colocamos solidários à sua luta.

Mesmo com a greve, pudemos conhecer uma biblioteca escolar e conversar um pouco sobre o trabalho deles. Nesta ocasião, vimos que as políticas de educação variam, como aqui, de acordo com o gestor. Percebemos que, apesar de existirem e funcionarem relativamente bem, o tratamento que é dado às bibliotecas escolares não é o mesmo que é dado às bibliotecas públicas que visitamos.

Tivemos também a oportunidade de conversar com professores nas escolas e conhecer um pouquinho do trabalho, muito semelhante ao nosso, e conhecemos um pouco mais sobre as políticas de leitura do país com a apresentação das redes de bibliotecas. Silvia Castrillón e Didier Álvarez Zapata são bibliotecários que muito contribuíram para esses avanços.

A Colômbia ainda tem muito a avançar nas políticas de leitura, como nos alerta Didier Zapata, mas por certo muito já avançou. O que fica para nós é a relação da cidade com as bibliotecas, e a valorização da palavra, como colocou Beth Serra, por um povo que com seus silêncios fala também do medo. “Estamos vivendo um momento de paz, mas paz não interessa a todos” ouvimos de um professor.

Em contraponto às escolas públicas, visitamos a escola de educação infantil Espantapájaros da educadora, pesquisadora e escritora Yolanda Reyes. Nessa escola: aula... de como lidar com a leitura e com as crianças, mas principalmente, de como ousar, experimentar. Vimos na prática o que Beth Serra havia nos dito anteriormente sobre “o valor da palavra”, mas nesse caso, anterior até mesmo ao do desenho das letras; e a importância de compreender “desde o berço” que a língua da literatura é diferente da língua do dia a dia. Ela possui uma organização separada do real, em que se pode construir outros mundos possíveis (REYES, 2010)

Depois disso, Feira do Livro de Bogotá, show de música regional, visita a pontos turísticos, museus, Botero, e o convívio com o povo nas ruas, nos bares, nos cafés e o retorno.

DE VOLTA AO BRASIL

Voltamos com as malas e os corações mais cheios do que fomos. Não voltamos os mesmos. Trouxemos a alma renovada, a esperança renovada e a certeza de que teríamos muito, muito trabalho pela frente. Voltamos querendo dividir com a escola tudo o que aprendemos e vivemos. Voltamos querendo ouvir os alunos, envolver mais os pais na descoberta da literatura, querendo ampliar essas ideias com nossas escolas, com outras escolas, com todo mundo.

Muita coisa aconteceu no retorno. Reformamos a sala, aumentamos nosso acervo, promovemos encontros de professores e alunos com escritores e ampliamos nossa ação para além da escola, nos mobilizamos na luta por políticas públicas de acesso à leitura para todos. Foram muitos

1 Os colombianos utilizam a expressão “cadeiras vazias” para se referirem a situações onde não há negociação, fazendo referência a uma reunião que havia sido marcada entre representantes dos guerrilheiros colombianos e o governo em que os primeiros não compareceram e, com todo aparato montado de mídia para cobrir a reunião, a cadeira dele ficou vazia.

projetos, muitas trocas. Nos fortalecemos uns aos outros para manter acesa a chama. Se “a experiência é aquilo de que se sai transformado” (FOUCAULT, 2010), podemos dizer que vivemos uma intensiva experiência. Se o aprendizado se dá através delas, aprendemos.

Vivemos uma experiência de formação distinta do habitual, saímos dos muros da escola. Entre tantas experiências, entre tantos deslocamentos, experienciamos pensar a leitura e o livro em espaços outros, nos permitimos existir nesses espaços outros, problematizamos, redimensionamos os espaços da escola, reinventamo-nos.

Distinto da ideia de dar forma a, o formar assume uma dimensão movente, que ao ligar, inventar e formar, desnaturalizamos. Isso significa dizer que suspeitamos da naturalidade dos objetos, das relações, das formas de ser. Com isto, estranhamos o cotidiano e suas obviedades inquestionáveis; o exercício do olhar que se implica com o deslocamento daquilo que é habitual, polemizando o que se vê, além de exercer o estranhamento, a suspeita como uma atitude ética, estética e política (DIAS, 2015 p. 9).

Vimos onde a vista alcançou, com os limites quem não vive o cotidiano local, mas com a potência do artista, que se abre ao novo, que se permite a errância. Aprendemos a desnaturalizar. E trouxemos essa experiência no corpo para a escola. “É por meio do ato de desnaturalizar que se chega a um correlato de desnaturalização com o presente e com o acontecimento. Podendo, com isso, forjar pequenos gestos de invenção de si e do mundo em espaços-tempos tão prontos como é o da formação e o da escola básica” (DIAS, 2010, p. 13).

Quando pensamos a experiência como formação entendemos que ela não é algo que acontece de forma descolada da vida, do cotidiano, das vivências pelas quais passamos. “Formação comporta deslocamento sob o signo do novo e do imprevisto, ligando produção de subjetividade, política de cognição, experiência e práticas forjando estratégias que se abrem à desnaturalização e à articulação do imprevisto com a invenção” (DIAS, 2015, p. 9).

DESFAZENDO AS MALAS

No desejo de que esta experiência seja uma política pública, decidimos explicitar um roteiro de viagem, na aposta de que ele possa se ampliar. E é por isso que a maioria de nós, professores que passamos pelo projeto, lutamos. Lutamos pelo direito ao livro e à leitura para todos. Lutamos por espaços de formação que valorizem as experiências, que provoquem deslocamentos, que sejam inventivos, com arte.

Não é fácil permanecer na luta quando remamos contra uma maré de retrocessos como os que vivemos em nossa sociedade. Lutamos contra um sistema de ensino controlador, meritocrático, excludente. Contra uma categoria dividida, a pressão das privatizações, planos de educação que servem cada vez mais ao capital. O que nos fortalece, nesses momentos é saber que não estamos sozinhos. E momentos como os que vivemos nos mostra isso.

O deslocamento proporcionado por essa experiência nos levou à ampliação de nosso espectro de visão e de ação. Hoje, somos e atuamos também na escola. Mas atuamos em outros espaços, sejam eles de encontros literários, de militância por uma legislação que ampare o direito ao livro à leitura e às bibliotecas, no espaço da escrita (literária ou acadêmica), ou espaços cotidianos, nas praças, nos ônibus, em nossos lares. Crescemos como indivíduos e como coletivo.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva como possibilidade de deslocamento. In: **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

_____. Oficinar, inventar e formar: arte como possibilidade de se deslocar. **Revista Fermentário**. Campinas, SP, v.1, n. 9, p. 1-19, 2015. Disponível em: <<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/viewFile/192/246>> (Acesso em: 6 maio 2017).

FOULCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: **Ditos e escritos IV: repesar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá v.6, n.1, p. 17-27, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2018.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.

PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS GT 18 ANPED (2007-2015): O QUE NARRAM AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE?

Liliane Sant'Anna de Souza Maria

INTRODUÇÃO

A intenção de levantar estudos sobre formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA) me levou a um mergulho em algumas produções do Grupo de Trabalho 18 (GT18), Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período compreendido entre os anos de 2007 a 2015, a fim de contribuir para as reflexões de meu trabalho de doutoramento, cuja temática tangenciará a formação de professores para Educação de Jovens e Adultos em Nível Superior, mais especificamente no âmbito do Curso de Pedagogia em uma instituição pública.

O GT 18, antigo Grupo de Estudo-GE, surgiu em 2000, a partir de discussões de pesquisadores da área de EJA, com duas preocupações centrais: a alfabetização/analfabetismo e a escolarização de jovens e adultos, em diálogos com o GTs de Educação Popular e de Movimentos Sociais e Educação (atual GT 03- Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos e GT 06- Educação Popular), começaram a repensar interfaces entre os campos, com um GT específico para EJA, pois este carecia de local próprio para aprofundamento de suas temáticas.

No recorte para este texto foram estudados alguns trabalhos e pôsteres apresentados dentro do tema da formação docente, no período de 2007 a 2015, disponíveis no GT 18 na página da ANPEd, em diferentes Reuniões Anuais e Nacionais. Ficaram de fora para a apreciação neste trabalho: anais, CD-ROM, trabalhos encomendados, minicursos, artigos, relatórios e sessões especiais. Ao realizar o levantamento, encontrei 72 trabalhos disponíveis dentro do GT 18, e 19 pôsteres. Deste conjunto, sete trabalhos apresentados e dois pôsteres sobre o tema da Formação de Professores em EJA serão examinados. Segue abaixo um quadro do panorama do que será estudado sobre o tema da formação de professores para EJA, na ordem decrescente, da edição mais atual para a mais antiga:

Quadro 1: Panorama dos trabalhos analisados

| Ano | Edição | Tema | Pôster | Trabalho completo |
|------|---|--|--------|-------------------|
| 2015 | 37ª Reunião Nacional: Universidade Federal de Santa Catarina | PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira | - | 3 |
| 2013 | 36ª Reunião Nacional: Universidade Federal de Goiás | Sistema Nacional de Educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais | 1 | - |
| 2012 | 35ª Reunião Anual: Centro de Convenções do Hotel Armação/ Porto de Galinhas- Pernambuco | Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI | - | - |
| 2011 | 34ª Reunião Anual: Centro de Convenções de Natal-Rio Grande do Norte/ RN | Educação e Justiça social | - | - |

| | | | | |
|------|---|--|---|---|
| 2010 | 33ª Reunião Anual: Centro de Convenções/ Caxambu-MG | Educação no Brasil: o balanço de uma década | - | - |
| 2009 | 32ª Reunião Anual: Centro de Convenções/ Caxambu-MG | Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações? | - | - |
| 2008 | 31ª Reunião Anual: Centro de Convenções/ Caxambu-MG | Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação | | 2 |
| 2007 | 30ª Reunião Anual: Centro de Convenções/ Caxambu-MG | ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social | 1 | 2 |
| | | Total | 2 | 7 |

Os procedimentos para a organização e estudo das fontes encontradas seguiram assim: a) leitura dos títulos e resumos dos trabalhos e pôsteres encontrados dentro do GT 18 no período selecionado; b) seleção dos trabalhos e pôsteres apresentados que abordaram a temática pertinente à formação de professores em EJA; c) análise das pesquisas selecionadas, buscando explicitar questões conceituais, teórico-metodológicas e empíricas. Nesta perspectiva, os trabalhos escolhidos abrangeram as temáticas da formação docente, considerando os estudos nas Instituições de nível Superior e da Educação Básica, passando pela Pós-Graduação, Graduação, Licenciatura, Extensão, Formação Continuada em Serviço, Grupos de Pesquisas, Formação Docente em Museus, Educação Profissional, todos em Instituições Públicas.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EJA EM ALGUNS TRABALHOS NO GT 18 DA ANPED

Os trabalhos analisados são, em sua maioria, pesquisas empíricas sob a perspectiva das Práticas e Saberes na Formação Continuada (4); Formação Continuada no âmbito da Educação Profissional (3); Processos Formativos nos espaços de Graduação (2). Sendo assim, os grupos de trabalho para apreciação neste texto organizam-se da seguinte forma: Grupo 1 – Práticas e Saberes na Formação Continuada; Grupo 2 – Formação Continuada de Professores e Educação Profissional; Grupo 3 – Processos Formativos na Graduação e Extensão universitária.

O Grupo 1 - Práticas e Saberes na Formação Continuada, constituído de quatro trabalhos que analisaram as práticas com base em: currículo e metodologias para a melhoria do ensino na formação docente de alfabetizadores sociais; Particularidades da docência e corpo de saberes na formação continuada; Práticas docentes em museus; Práticas docentes em Programa de Formação Continuada em uma Rede de Educação. Estes trabalhos tangenciaram suas discussões no âmbito das Políticas Públicas e Reformas Educacionais, Docência, Currículo e Saberes Docentes. Metodologicamente os trabalhos deste grupo apresentam seus objetivos de forma clara e suas construções teóricas se situaram no campo da Educação, baseando-se no estudo teórico do relato de experiência com instrumentos utilizados para análises de entrevista compreensiva, semiestruturada e conversa, envolvendo alunos e professores.

No Grupo 2, Formação continuada de professores na Educação profissional (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA, Institutos Federais de Educação e Centro Federal de Educação Tecnológica- CEFET), englobaram 3 trabalhos levantados para análise que assim se estruturou: Foco da formação docente nos sujeitos trabalhadores; Abordagem de resultados de pesquisas interinstitucionais entre CEFET's e PROEJA e escolas da Educação Básica; Análise do processo de constituição do sujeito professor da Educação Profissional e Tecnológica do PROEJA, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, problematizando a produção de subjetividade docente e movimen-

tos de resistência junto aos dispositivos de formação. As contribuições metodológicas para este grupo apresentaram suas abordagens teóricas baseadas no campo de saberes da Educação e Política Pública, Sociologia e Psicologia, analisadas por meio de diários de campo, entrevistas e encontros de formação e questionários, inclusive utilizando-se do método da Cartografia.

O Grupo 3, Processos Formativos no âmbito da Graduação e Extensão, englobou dois trabalhos: O processo de formação inicial do educador de EJA no âmbito dos cursos de Pedagogia no Brasil, com o foco na habilitação em. Em suas análises metodológicas, uma das pesquisas centrou seu olhar sob a abordagem apenas teórica, buscando entender como os documentos de Instituições de Educação Superior compreendem às práticas de formação em EJA, mas a sua abordagem metodológica não estava escrita com clareza. Já a outra pesquisa, apesar de não deixar claro a abordagem teórico-metodológica, evidenciou a construção das fontes de maneira bem diversificada: formulários, relatórios de estágios, depoimentos e revisão bibliográfica.

Segue o balanço dos trabalhos analisados sob o olhar teórico-metodológico e conceitual dos textos.

No Grupo 1- Em *Educar servidores públicos: dilemas da docência no contexto de trabalho da EJA*, de Bandeira e Farias (2007), os autores analisam o Programa de Formação e Escolarização do Servidor Público (PFESP), desenvolvido no Ceará. Esta pesquisa demonstrou “as características do fazer profissional docente em contextos de ações situadas” (BANDEIRA; FARIAS, 2007, p.1), revelando os desafios da prática de sala de aula e as demandas formativas do exercício profissional. A pesquisa denuncia que a EJA não é prioridade dos governos e que essa posição e indiferença tem mantido a EJA e todos os que nela atuam, em processos educativos fragmentados, compensatórios e assistencialistas, inclusive as experiências docentes para esta modalidade de ensino.

Na pesquisa de Laffin (2007) – *A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos* –, a autora destaca resultados da pesquisa de Doutorado realizada com professores da Rede Municipal de São José-Santa Catarina/SC, analisando as práticas pedagógicas de EJA e do que há de singular na docência destes professores naquele contexto, em busca de uma melhor compreensão destas, denunciando que as práticas docentes de EJA não correspondem as suas particularidades, nem as formações dão conta das demandas dos sujeitos da EJA porque, pouco se trabalha nas pesquisas a questão da identidade docente do professor e estes, como sujeitos que possuem seu modo de ser socialmente, são ignorados pelas pesquisas não levando em conta os processos de formação e profissionalização que podem nortear o fazer do professor destacando nas análises “um aprofundamento no conhecimento e nas possibilidades de construção e reconstrução de identidades” (GATTI, 2011, p. 162) . Esta pesquisa considerou que “ a relevância de estudos que enfoquem a docência na EJA, deve ser pela ótica do trabalho pedagógico e dos processos que os constituem” GATTI, 2011, p. 5). Conclui que a docência na EJA deve abrir mão do voluntariado e assistencialismo e promover a constituição de um estatuto próprio para a modalidade da EJA, com a consolidação de um campo pedagógico e de pesquisa, saberes teórico-metodológicos próprios, excluindo a concepção de formação com a ideia de dar forma, molde como se educadores e professores fosse uma massa que não pensa e apenas saíam desse estado a partir de informações, conteúdos e teorias que orientam as propostas formadoras.

No pôster intitulado *Professores de EJA e Museus*, Viana (2013), situou sua pesquisa de Mestrado investigando a relação dos professores de EJA com o universo museal, procurando capturar concepções e percepções dos mesmos sobre práticas em museus e conhecer os usos que estes fazem no exercício cotidiano com seus alunos de EJA. A autora buscou basear sua análise na relação do professor em espaços não-formais de educação e como estes influenciam na aprendizagem de seus alunos, uma perspectiva intercultural que “Museus podem favorecer a interação social e conchamar diferentes visões de mundo e reflexões sociais [...] lugares de educação do “olhar” de exercícios da sensibilidade” (VIANA, 2013, p. 3). Conclui que a realização de sua pesquisa pôde revelar pistas sobre processos formativos que contemplem novas experiências docentes para EJA.

Em *Formação de Educadores de Jovens e Adultos: saberes na proposição curricular* - trabalho que foi parte da Tese de doutoramento em Educação, Pinheiro (2008) discute os elementos que

constituem uma proposta curricular para formação de educadores de EJA e a relação entre saberes acadêmicos e saberes da experiência, na cidade de Natal/RN. A pesquisa demonstrou que “Essa articulação deve se dar em um processo de interação, pois todos os cursos de formação [...] são constituídos sobre um saber curricular, nas relações de saberes próprios” (PINHEIRO, 2008, p. 13). Concluiu que a investigação possibilitou a reflexão sobre formação de educadores de EJA, com apontamentos essenciais da experiência para o planejamento curricular do espaço acadêmico, um currículo que integre os dois campos de saberes.

No contexto do Grupo 2, Castro e Barbosa (2015) em *PROEJA, Trabalho Docente e Formação de Trabalhadores*, desenvolveram suas análises a partir do grupo de educadores dos cursos técnicos integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Goiás (IFG), com intenção de perceber quem são e como desenvolvem as suas práticas pedagógicas no âmbito da formação continuada. A centralidade das discussões baseou-se na qualidade da educação pública entrelaçada com a formação docente para sujeitos trabalhadores da EJA. Destacaram a incipiente e frágil formação nas Licenciaturas e Pedagogia para o campo da EJA, bem como a necessidade de garantir políticas públicas de Estado voltadas para a formação docente em EJA, que poderá reduzir as dificuldades pedagógicas e ampliar o foco na integração curricular com articulação social, trabalho, ciência e cultura. Narraram que, apesar dos professores terem formação acadêmica qualificada, há ausências de experiências sobre o cotidiano dos sujeitos da EJA e escassez de formação específica para a modalidade EJA. Além disso, denunciou a escassez de estímulo de políticas públicas voltadas para o fortalecimento deste campo, o da formação de professores em EJA.

Freitas (2015), em seu trabalho intitulado *A cartografia da constituição do sujeito professor da Educação Profissional e Tecnológica em um curso do PROEJA: fazendo-se no caminho*, no contexto do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRGS), problematizou a produção de subjetividade docente e o processo de constituição do sujeito professor do PROEJA, pensando as relações de poder que transitam na escola e entre os sujeitos professores. O autor apontou que este curso profissionalizante possui uma posição político-ideológica de legitimador de verdades que circulam pela instituição, como um jogo de verdade, impactando diretamente as subjetividades docentes. Destaca o dispositivo da formação continuada como influenciador destas subjetividades e; os movimentos de resistências dos professores, ao terem contato com este tipo de dispositivo formativo; e os modos como os professores do PROEJA se constituem como sujeitos ao utilizarem suas experiências como “verdades”. Assim, segundo a pesquisa, cria-se a tecnologia do poder a medida que se relaciona com o saber. Conclui que “o professor da educação profissional e tecnológica que também trabalha com o PROEJA se constitua como sujeito: aprendendo a jogar [...] aproveitando as brechas de liberdade” (FREITAS, 2015, p. 15), pois, os professores são os principais mediadores entre a cultura e os saberes escolares em interação com seus alunos, na medida em que exercita sua prática a partir do significado que os sujeitos dão a ela, registrando o ponto de vista, conhecimentos e saber-fazer desenvolvidos no cotidiano, Tardif (2012).

Os autores Oliveira e Cezarino (2008), no trabalho intitulado *Os sentidos do PROEJA: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores*, abordaram o resultado de uma pesquisa de caráter interinstitucional entre a Universidade Federal e o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) no âmbito da formação continuada junto aos professores do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no bojo da implementação do programa. Destacou a formação como privilegiado *tempoespaço* para encontros, trocas e criações conjuntas de estratégias para docentes. Mas, para que se avançasse neste modelo formativo, devia-se romper com a dualidade estrutural e descentralização da ênfase dada aos conteúdos a fim de articular atividades integradoras nas experiências e a participação de grupo de alunos da EJA nos encontros de formação porque, segundo Marcelo Garcia (2010, p. 18), “a motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam”.

No Grupo 3, sob as análises que envolveram Processos Formativos no âmbito da Graduação e Extensão, Soares (2008) destacou em seu pôster intitulado *A formação inicial do educador de Jovens e Adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia*, frisou que as Instituições de Educação Superior (IES) têm assumido a formação inicial dos professores de EJA, fato desencadeado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9.394/96. Buscou entender a trajetória de formação desse educador e as relações entre sua formação e atuação. Destacou que naquela época, a pesquisa encontrou apenas 1,59% dos cursos de Pedagogia a oferecer a habilitação em EJA, e destes cursos, apenas nos dois últimos períodos da formação é que se proporcionava a habilitação em EJA nos currículos: Metodologias de Ensino para EJA e Estágios Supervisionados, Princípios e Fundamentos de EJA, bases Psicológicas e Sociais, Educação Popular e relações entre Trabalho e Educação. O que foi encontrado nas ementas das IES revelou abordagens ligadas às trajetórias dos movimentos sociais, docência, gestão, alfabetização. Denunciou que estas IES possuem grande variedade de habilitações, porém, naquela época em que a pesquisa foi desenvolvida, raros foram os cursos com habilitação em EJA, abrindo lacunas para o aprofundamento dos processos formativos de educadores de EJA. A pesquisa contribuiu para conhecer os vários elementos e fatores que envolvem a formação inicial e visualizar a expansão do campo da EJA no crescimento da oferta de EJA pelas IES.

Em *Construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária*, Moura (2015) teve por objetivo destacar a contribuição dos espaços de Graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) como fortalecimento da identidade docente em EJA, com o foco nos processos formativos. A autora destacou que a garantia do direito na modalidade da EJA passa pela qualidade da formação do educador da EJA; a Extensão universitária aproxima o pedagogo dos sujeitos da EJA como “instância de diálogo direto com a comunidade” (MOURA, 2015, p. 4) e, a Prática de Ensino, como “espaço privilegiado de pesquisa [...] compreensão de situações vivenciadas [...] revela diferentes saberes, [...] desconstrução de preconceitos” (MOURA, 2015, p. 7-8). Este momento formativo reduz a distância para a compreensão destes pedagogos sobre a realidade e especificidades dos sujeitos da EJA, desde que associado a Pesquisa-Ensino-Extensão e inclusão do campo da EJA nos currículos do curso de Pedagogia fortalecendo a identidade com a modalidade da Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Enfatizou a complexidade da identidade docente, bem como as multifaces que são construídas ao longo da carreira envolvendo aspectos pessoais que se articulam aos sociais tais como configurado por Vieira (2000) quando analisa as identidades pessoais e culturais em uma dinâmica que retrata a ação dos outros e do meio ambiente em que são estabelecidas as relações e as dimensões pessoais afirmando que “são os outros que constituem os referenciais; ou pelo menos, parte dos outros reajustados ao eu que se torna assim um nós. É efetivamente o outro que dá sentido ao eu. É por isso que só com os outros e com o contexto a pessoa é” (VIEIRA, 2000, p. 43) e toda mudança ocorrida na vida dos sujeitos leva à reconstrução da identidade seja profissional, pessoal, cultural e social. Conclui que a universidade possui um papel de extrema importância para garantir a qualidade da EJA para a formação de professores, construção de materiais didáticos, aprofundamento de referenciais teóricos e novas abordagens didáticas para o campo da EJA, desde que esteja interligado ao Ensino – Pesquisa – Extensão.

CONCLUSÃO

Os trabalhos analisados apontaram pistas que focalizaram as narrativas da experiência empírica como possibilidade instituinte no campo educativo e para a formação de professores em EJA, mais especificamente. Do ponto de vista temático, os eixos ligados às Práticas de Formação tiveram seu foco centrado na formação continuada e receberam o maior número nas edições analisadas. É importante salientar que estes dados nos remetem a pistas, apontando tendências para estudos na produção do campo da formação de professores em EJA. Permitiu perceber a variedade de

contextos formativos, incluindo a formação inicial nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, bem como a formação continuada envolvendo os cotidianos das instituições educativas, com especial atenção aos da Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais e PROEJA. Apenas uma pesquisa destacou a produção de subjetividade docente, demarcando mais a pessoa do sujeito professor em inter-relação com o coletivo de professores, sendo possível notar a necessidade de pesquisas que contemplem mais a pessoa do professor da EJA.

As pesquisas analisadas potencializaram as dimensões ontológicas, pedagógicas e, principalmente políticas pois revelaram o movimento identitário e de formação que foram mobilizados a partir das experiências, favorecendo a reflexão sobre vida e docência ao ressignificarem o que pensam e fazem. No campo do pedagógico, revelaram que as reconstruções de saberes são fundamentais para o campo da EJA, com elaborações de novas práticas, avaliação crítica sobre o fazer docente, e o espaço de trabalho como *lócus* privilegiado de reconstrução e articulação de saberes e formação.

No campo político, o que mais se enfatizou foram as discussões e reflexões coletivas e individuais, trazendo ao centro a docência como profissão e a construção social das identidades dos professores da EJA, mediante a escuta sensível de si e do outro. Todos os trabalhos e pôsteres apontaram a necessidade de criação de uma política pública de Estado e gestão, de maneira que venha criar um campo de conhecimento próprio para a docência em EJA, a fim de extinguir as práticas assistencialistas, compensatórias e fragmentadas pelas quais, historicamente a EJA passa, apesar das alternativas políticas e pedagógicas locais importantes apontadas nas pesquisas.

Em alguns trabalhos situados na Formação Continuada da Educação Profissional foi possível perceber o formato de capacitação parcelada por temas e disciplinas, agrupando docentes por especialidades, ocasionando fragmentação das discussões, demonstrando um perfil de dualidade estrutural cultural *versus* técnico. Além disso, notei que os tipos de abordagens de pesquisas nestes trabalhos selecionados denotaram ausência de exames em outras perspectivas como a abordagem (auto) biográfica, da História, Cotidianos e da Etnografia, que envolvam a área da Linguagem e produção de sentidos na formação docente. Essa verificação indica que é preciso avançar na ampliação das abordagens, a fim de aprofundar os contextos e dimensões da pesquisa sobre formação docente em EJA, com diversos tipos de leituras da realidade exigidos para aqueles/as que pretendem mergulhar no campo da diversidade do qual a EJA participa.

De forma geral, as lacunas deixadas me fizeram observar a ausência de análise sobre ação em ONGs envolvendo a atuação docente em EJA; estudos relativos a Educação a Distância - tipo de formação que vem crescendo no país e que tem constituído um contingente considerável de docentes em nível de Graduação e Pós-Graduação; Trabalhos históricos que envolvam pesquisas sobre a formação de professores para EJA no Brasil e suas abordagens teórico-metodológicas e filosóficas.

Apesar do GT 18 abordar as temáticas da EJA, os conceitos de Educação ao longo da vida e Diversidade - conceitos chave para a compreensão dos sujeitos da EJA e elo de toda e qualquer pesquisa em EJA – não aparecerem como categorias e conceitos analíticos utilizados nas produções acadêmicas avaliadas.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Elça Maria Sá; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Educar Servidores Públicos: dilemas da docência no contexto de trabalho da EJA.** In 30, 2007. Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18-3149-int.pdf>>. Acesso em 16 jul 2017.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; BARBOSA, Sebastião Claudio. **PROEJA, Trabalho Docente e Formação de trabalhadores.** In: 37, 2015, **Florianópolis**, Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/media/gt18-4447-int.pdf>>. Acesso em: 16 jul de 2017. 17p.

FREITAS, José Aparecida. **A cartografia da constituição do sujeito professor da Educação Profissional e Tecnológica em um curso do PROEJA:** fazendo-se no caminho. In: 37, 2015, **Florianópolis**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt18-3652.pdf>>. Acesso em: 15 jul de 2017.

GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: GARCIA, Walter E. (Org.) **Bernadete A.Gatti Educadora e Pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 161-170.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos**. In: 30, 2007, Caxambu. Disponível em : <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18-2847-int.pdf>>. Acesso em 16 jul. 2017.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Belo Horizonte: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Rio de Janeiro, v.2, n. 3, p. 11-49, ago.-dez., 2010. Disponível em: <<http://formacaodocent.autentica.com.br>>. Acesso em maio 2015.

MOURA, Ana Paula Abreu. **Construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos:** contribuições da prática de ensino e da extensão universitária. In: 37, 2015. Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t182.pdf>>. Acesso em 16 jul. 2017.

OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis. **Os sentidos do PROEJA:** possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. In: 31, 2008, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18-4782-int.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos:** saberes na proposição curricular. In: 31, 2008, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18-4966-int.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

SOARES, Leôncio J. G. Analisando pesquisas de educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de jovens e adultos:** o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 15-22.

_____. **A formação inicial do Educador de Jovens e Adultos:** um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: 31, 2008, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18-3659-int.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIANNA, Catia Maria Souza de Vasconcelos. **Professores de EJA e museus no município do Rio de Janeiro:** direitos culturais e aprendizagem ao longo da vida. 2013. Disponível em: www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt18-4004.pdf . 15 p. Acesso em maio 2015.

VIEIRA, Ricardo. **Ser igual, ser diferente:** encruzilhadas da identidade. 2. ed. Portugal: Projeções, 2000.

ENTRE O DESEJO DA CONVERSA E A POSSIBILIDADE DA ENTREVISTA

Luma Balbi de Figueiredo e Cordeiro

INTRODUÇÃO OU “APRESENTANDO AS QUESTÕES INICIAIS”

Numa reunião de orientação coletiva, hoje, de repente, sou premiada com a generosidade do insight da Leidiane... Ela sugeriu que o Tarcísio na minha pesquisa seria como a Rosa no filme “O fim e o princípio” de Eduardo Coutinho (2005). Juntos poderíamos fazer, também, um “mapa” de alguns personagens, que poderiam nos proporcionar suas histórias e ele iria me guiar nessa pesquisa (Trecho de Diário de campo).

Para entender como chegamos até aqui é necessário contextualizar a pesquisa. Ao longo da história, vários conflitos no processo de compreensão da surdez a fizeram ser considerada uma patologia, maldição e, até mesmo, loucura. Tanto histórica quanto politicamente, a surdez vem sendo narrada pelos ouvintes e entendida como uma falta, uma deficiência, uma falha que deve ser completada a partir da normalização do corpo surdo, principalmente através dos dispositivos escolares.

Quando pensamos no sujeito surdo muitas questões vêm à tona. Como é viver sem ouvir? Como se sente num mundo ouvinte? O que pensa? Como consegue interagir, se comunicar? Geralmente essas perguntas vêm acompanhadas de estereótipos, o surdo é visto como incapaz de se desenvolver em alguns aspectos, que o tornaria incapaz de viver “normalmente” segundo a lógica ouvinte.¹

Como, então, seria possível compreender a surdez? Seria uma doença ou uma deficiência? Ou os surdos são apenas sujeitos com singularidades? Há uma grande diferença entre perceber a surdez como deficiência e como diferença. Aqui se encontra a separação de duas importantes concepções acerca da surdez. A primeira concepção é a clínico-terapêutica, que entende a surdez como uma patologia, buscando o tratamento, a normalização do surdo. A segunda concepção é socioantropológica, que entende a surdez como uma experiência visual, sendo uma forma distinta de perceber o mundo, que tem outra maneira de construir a realidade histórica, política e social.

Segundo Skliar (1998, p. 28), “a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica”. O que geralmente ocorre é a visão de uma cultura patológica, de um sujeito doente, da falta ou de uma subcultura, que cristaliza um discurso e uma perspectiva do surdo como “anormal”, sendo assim, enquadrado no modelo da “deficiência”.

Para além do sujeito, a surdez é constituída culturalmente a partir de diversas narrativas, de diferentes campos discursivos – clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos etc. Por isso, é uma invenção. O que a inventa são os sentidos construídos em torno dela (LOPES, 2011, p. 8).

Nesse sentido, seria importante pensarmos a surdez e, nesse caso (sobretudo), a história escolar dos sujeitos surdos, a partir de suas narrativas, para a construção de um olhar sobre os gestos mínimos da educação menor. O que quer essa educação? Ou ainda, o que pode a educação menor? Aqui, não nos atrevemos responder nenhuma destas indagações.

Ao contrário de procurar responder ou esgotar essas difíceis questões, propomos problematizar, repensar e refletir. Nessa perspectiva, nosso intuito seria provocar inquietudes acerca das

1 Para um aprofundamento no tema ver: Cordeiro, L. B. F. *Cartografando histórias escolares de surdos em Rio bonito: entre o maior e o menor da educação*. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Faculdade de Formação de Professores da UERJ, Rio de Janeiro

possibilidades do encontro com o outro. Buscamos problematizar o movimento mecânico da pesquisa que pretendia conversar e se descobriu fazendo algo diferente.

METODOLOGIA OU “CARTOGRAFANDO”.

A cartografia, que foi a opção metodológica escolhida para esse trabalho, segundo Kastrup (2007, p. 15) “é um método proposto por G. Deleuze e F. Guattari e que vem sendo utilizado em pesquisas de campo voltadas para o estudo da subjetividade”. A cartografia consiste, inicialmente, em acompanhar os processos que compõem um campo social, que é a realidade, em contínuo arranjo e desarrajo. “A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra” (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 73).

Desse modo, a cartografia seria como um caminho errante, que se oferece como trilha para acessar “aquilo que força a pensar”, dando ao pesquisador a possibilidade de acompanhar aquilo que não se curva à representação. Esse método nos convoca (pesquisadores) a um árduo exercício cognitivo – uma vez que, estando voltados para os traçados de um campo problemático, necessitamos de uma cognição muito mais capaz de inventar o mundo do que simplesmente reconhecê-lo.

Na introdução a “Mil platôs” Deleuze e Guattari elaboraram uma concepção de rizoma fazendo amarrações com a cartografia. Esse modelo, inspirado numa “metáfora botânica”, é ali representado atuando a partir de princípios diferentes daquele “unitário, vertical, estrutural e disciplinar” que conduz o modelo de funcionamento característico da formação “árvore-raiz”.

Já o rizoma, se estende e se desdobra numa direção horizontal, de forma acêntrica, indefinida e não hierarquizada, sempre aberto à multiplicidade, de interpretações e ações, apontando à formação de raiz da batata, da grama e da erva daninha. Ele é formado por dimensões ou direções variáveis, além de constituir multiplicidades lineares ao mesmo tempo ele é construído por várias linhas que vão se cruzando, formando uma rede móvel, que conecta pontos e posições. Nesse mapa, exatamente porque nele nada se decalca, não existe um único sentido para a sua experiência nem mesmo só uma mesma entrada. As entradas na cartografia são diversas, sem ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Porém, o rizoma não tem centro. Assim como os caminhos nesse processo.

Uma possibilidade de dar a ver minúcias dessas falas-gestuais é cartografar, acompanhando o processo para e pelo o mundo das possibilidades; estar junto; estar com; sempre com ética, o cuidado e atenção na experiência dos encontros.

“Experienciando”. Pesquisando, compondo e escrevendo outras histórias possíveis a partir de pistas lançadas pelas próprias narrativas dos sujeitos. Permitindo-nos ser afetados pelos encontros com os outros, os surdos de Rio Bonito. Problematizando e conceituando entre Deleuze, Skliar, Foucault, Silvio Gallo, Maura Corcini Lopes, Eduardo Coutinho, entre outros, nessa busca para compormos esse processo.

TENTATIVAS DE DESENVOLVIMENTO

Carlos Skliar diz, em algum lugar, que educar é “conversar entre desconhecidos” e essa frase materializa, de certa forma, o que era planejado e desejado para os encontros com os sujeitos desta pesquisa. A conceitualização da mesma vem da leitura da obra de Deleuze (1998) e de Eduardo Coutinho, por estes diferenciá-las de depoimentos e entrevistas. Encontramo-nos e tentamos conversar: sujeitos surdos, pesquisadora, intérprete de LIBRAS, colaboradores, que fotografam e filmam [...] Um mundo de gentes, tentando essa conversa. Mas, afinal de contas, o que seria uma conversa? Qual é a sua finalidade? O que buscamos com ela? Produzir interrogações? Para que essa pesquisa fosse possível, a escolha metodológica das conversas foi e é fundamental, porém ao repensar meus encontros, o que aconteceu foi a entrevista.

Segundo Coutinho (2008), o depoimento estaria mais ligado à História e envolve pessoas, de alguma forma consideradas relevantes; já a entrevista teria um formato, uma forma mais padronizada, e passos e estudos de como fazê-la. A conversa seria diferente:

[...] no que eu faço, eu que nunca pensei que entrevisto pessoas, eu tento estabelecer um troço que se diferencia por ser a conversa, porque a entrevista, primeiro lugar, acaba tendo um caráter diretivo mais claro, entende? A entrevista não exige mil lances, que haja um envolvimento afetivo dos dois lados, enfim... Como você vai tematizar isso? Você não tem imagem. No jornal, abre aspas, a mulher me xingou, depois me falou o seguinte, abre aspas... Pode ser tudo mentira. Cinema tem essa coisa extraordinária, que é uma desgraça e uma grandeza, que é esse momento do encontro. (BRAGANÇA, 2008, p. 105).

Neste sentido, o que se procura fazer não são entrevistas, “são conversas” nas quais o mais importante é “o encontro com o outro”, diferente de nós. A aposta se dá nesse “encontro com o desconhecido”. A conversa pode ter afeto, é uma colaboração, cheia de acasos e surpresas. De tensões. Na conversa, não sabemos se vamos encontrar o que estamos procurando. O resultado final não é certo, ele é construído, composto.

Para Deleuze e Parnet (1998, p. 9) explicar a conversa é tarefa difícil:

É difícil «se explicar» – uma entrevista, um diálogo, uma conversa. A maior parte do tempo, quando me colocam uma questão, mesmo que ela me interesse, percebo que não tenho estritamente nada a dizer. As questões são fabricadas, como outra coisa qualquer. Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não tem muito o que dizer. A arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, uma posição de problema, antes de se encontrar a solução.

Aqui, podemos ver a importância de não fabricar um problema previamente, de se deixar pensar a respeito e, principalmente, deixar o outro a vontade de dizer o que ele pode e quer dizer. Ir desenhando entre os sujeitos um caminho de possibilidades para que tanto quem pergunta quanto quem responde possam coexistir.

Porém, para poder efetivamente trabalhar juntos, é necessária a existência de um fundo comum implícito, a disponibilidade de colaborar. Colaborar não é consensuar. Essa abertura a colaborar, a “trocar”, é o que movimenta, até mesmo, as conversas mais insignificantes.

Mas, além da colaboração, existe a diferença de posições na conversa, o que dá abertura a discordâncias, novos rumos e questionamentos. Como Eduardo Coutinho diz na entrevista *Os dois lados da câmera*: “A partir da diferença bem estabelecida –entre os dois lados da câmera – pode haver uma igualdade temporária e utópica”. É na afirmação da diferença que está a possibilidade do encontro, da conversa. Num acordo, que viabiliza as perguntas, os questionamentos e as imprevisibilidades da pesquisa e da vida.

Para constituirmos e compormos uma pesquisa, vamos conversando não só com o outro, mas também com nós mesmos. Desta forma, não só as conversas, como nós mesmos, somos atravessados por diversas forças.

DESEJAVA CONVERSAR... ACABEI PRODUZINDO ENTREVISTAS

A princípio, eu desejava trabalhar com conversas, mas “como se conversa?” E melhor “como se conversa em outra língua?” Porém, após a qualificação e ao repensar o que já tinha feito, podemos ver que eu entrevistei e não propus uma conversa. Conversar implica entrar em um lugar,

que não se conhece e não se sabe no que vai dar. Os breves momentos de “perda da linha” nas entrevistas são fruto da irrupção dos surdos, quando um queria falar na hora que o outro estava gravando, nas lembranças descompassadas, nas fugas do assunto, principalmente do Tarcísio.

Todas as entrevistas têm as mesmas perguntas, um começo, meio e fim iguais. Em todas as vezes, comecei perguntando sobre como foi sua trajetória escolar. Para gravar, pedia que eles se apresentassem antes e, quando isso não acontecia, fazíamos de novo, em uma tentativa que acabava “os colocando numa forma”.

E posso afirmar que os escapes que nos levaram a lugares e problematizações outras e tão ricas não partiram de mim – eu queria coletar dados, saber quando eles estudaram em cada escola – e eles queriam falar da prefeita, que entrou, do corpo de bombeiros...

“Aí a coordenação mudou e fiquei com medo da prefeitura, mas consegui um novo contrato. (Ludmila interfere e fala que não precisa falar isso, porque ele começa a explicar que a prefeita mudou e pensou que ele não ia continuar) aí continuou o curso, mas com a coordenação de Mauricéia e fiquei feliz continuando com meu trabalho hoje com Ludmila, eu também sou professor.” - “(ele já começa a contar a sua história e a intérprete Ludmila pede pra ele se apresentar)” (trechos de entrevistas).

Uma conversa cheia de intenções, e já estruturada previamente, é, na verdade, uma entrevista. Só me dei conta bem depois (com a ajuda da banca na qualificação). Na verdade, queria uma pergunta apenas para disparar a conversa, pedindo para que eles me contassem como foi sua vida escolar e dali a conversa ia se encaminhar por onde eles levassem.

Porém, na minha impossibilidade de troca direta – o uso da intérprete – e a ansiedade para conseguir responder as perguntas, que me levariam ao caminho da pesquisa, forçavam minha intervenção e volta aos temas que eram do meu interesse.

Diversas vezes, perguntei qual escola eles preferiam, de vários jeitos, até que eu e a intérprete tivéssemos a certeza, que eles haviam entendido a questão e que a resposta era satisfatória. O que foi planejado esbarrou nas minhas impossibilidades.

Portanto, podemos dizer que conversar para essa empreitada, a princípio, seria a forma que encontramos para pensar nos encontros com o outro. Mas ao me deparar com esse outro ao invés de afirmar suas diferenças, tentei as apagar, procurando respostas corretas. Os momentos de fuga: as experiências cheias de singularidade e personalidade me foram presenteados pelos próprios surdos em colocações inesperadas. No lugar daquela minha racionalidade, que buscava amarrar as entrevistas a uma estrutura lógica e cronológica, que categorizava e organizava o que era necessário para que a conversa acontecesse, ficou perdido.

Mesmo sem conversar, buscamos nesses encontros a troca, palavra que está tão presente e é tão fundamental para os sujeitos dessa pesquisa. Nessa troca, ficamos atentos aos pequenos gestos, que fazem ver as pistas, que nos permitem pensar outras histórias possíveis da educação de surdos de Rio Bonito.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para pesquisar com os sujeitos surdos, se faz necessário encontrar espaços para a experiência do encontro e do cuidado, o que se torna cada vez mais incomum na atualidade, nesse tempo da rapidez... Experiências... escutas do sujeito, do desejo, do algumas vezes, esquecido.

Cartografar processos, encontros, conversas entre gestos. “Conversas entre desconhecidos”, pensando no desconhecido como Carlos Skliar “O desconhecimento não é uma besta errante que ameaça uma violência porvir. É o espaço sem limites no qual o estranho inicia sua frágil conversa [...] É necessária a distância para conversar de a dois. E é essencial o estranhamento para poder nos salvar os uns aos outros”. O encontro inicial foi com Tarcísio, meu professor de LIBRAS

(Língua Brasileira de Sinais), que poderia chamar de “esse desconhecido”. Com ele, desenhamos a possibilidade do encontro com os outros surdos. Estes movimentos estão sendo acompanhados pela escrita em diários de campo, na perspectiva, proposta por Lourau (1993), como um dispositivo que ajuda a *acompanhar os processos*.

Novamente é preciso repensar... Educar implica conversar. Penso na conversa de acordo com Skliar, como uma tensão permanente entre distintos modos de pensar:

Há dissonâncias, desentendimentos, incompreensões, afonias, impossibilidades, perdas de argumentos, tempos desiguais, perguntas de um lado apenas, respostas que não chegam. Porém, talvez isso mesmo seja uma conversa e, quem sabe, seja por isso mesmo que não podemos fazer outra coisa senão seguir conversando, senão ser outra coisa que a encarnação sempre imperfeita de uma conversa necessariamente árdua, mais próxima da perplexidade que da compreensão, sem efeitos especiais, uma conversa sempre humana, irremediavelmente humana (SKLIAR, 2011, p. 28).

Mas, conversar como? Talvez produzindo brechas desenvolvidas nessa relação que tenta dar conta do abismo que, a falta de conhecimento plena da língua de ambos, impõe. Conhecer no desconhecimento. Muitas vezes, meu conhecimento limitado da Libras “dificulta” minha relação com meu professor surdo. Sua condição de sujeito, que fala LIBRAS, “dificulta” a relação com a aluna ouvinte, eu. Juntos, na diferença, vamos criando estratégias, novos sinais, construindo uma relação, nem sempre pautada na língua legitimada.

Ao descobrir que não havia conversado uma angústia diferente começou a tomar a conta... depois do choque inicial confesso que foi difícil pensar nas pistas derivadas desses encontros. Como era mesmo aquela outra escrita, que tinha começado? O medo de “estragar” toda uma proposta me rondou. Poderia não conseguir compor as entrevistas, pois o que eu estava fazendo era colocar somente os interlocutores na conversa.

Das lições que ficaram posso refletir que nem sempre na pesquisa o que queremos está no campo das possibilidades. Nesse sentido, pude perceber que a conversa é mais cara do que foi pensado a priori. Expondo aqui o abismo, entre o que foi pensado e o que foi possível se fazer na pesquisa, busquei aqui experienciar o processo e dar a ver também que ela não é feita somente daquilo que dá certo ou, pelo menos, não só disso.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Felipe. (Org.). **Encontros - Eduardo Coutinho**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008. 224 p.

BRASIL. **Decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

_____; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./abr. 2007.

KASTRUP; PASSOS; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, EliHenn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Conversar e conviver com os desconhecidos. Políticas públicas, movimentos sociais**: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Helena Amaral da Fontoura (Org.), Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, p. 28 2011.

GÊNERO E SEXUALIDADE EM DISPUTA: REGIME DE COLABORAÇÃO E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO (2015-2024)

Máira Marins da Silva

As políticas públicas de educação no país são um terreno de disputa repleto de embates entre forças emancipatórias e regulatórias¹, entre avanços e retrocessos. O presente texto é parte de uma pesquisa de mestrado em curso e propõe uma análise das disputas políticas e relações de poder que cercaram a elaboração e aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) de São Gonçalo 2015-2024 – sancionado e promulgado na forma da Lei nº 658/2015–, a fim de refletir acerca da dimensão de políticas educacionais de gênero e sexualidade nesse Município. Para tanto, a concepção de regime de colaboração que baseia a organização dos Planos de Educação será analisada buscando perceber qual tipo de colaboração tem sido praticada entre o Município de São Gonçalo, o Estado do Rio de Janeiro e a União em dois momentos: antes da promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e depois da publicação desse em forma de lei.

Com esse propósito, o texto inicia detalhando e relacionando referências sobre o regime de colaboração na Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e no PNE 2014-2024. Em seguida, com base nos estudos de Demerval Saviani (2017), Lucia Velloso Maurício (2007) e notícias disponíveis nos *sites* da prefeitura de São Gonçalo e da Agência Brasil, à luz dos conceitos vontade de verdade, regime de verdade, dispositivo, poder, governabilidade e interdição do discurso de Foucault (2014, 2015), questiona-se a natureza da colaboração que se efetiva antes e depois da publicação do PNE 2014-2024 nas esferas municipal, estadual e nacional, e para quais setores da sociedade interessam os rumos que essa colaboração tem percorrido.

Para proceder à análise, será utilizada a proposta metodológica de análise de conteúdo apresentada por Lea Carvalho Rodrigues (2011), ao dizer que para além do simples exame dos documentos oficiais, uma pesquisa aprofundada sobre o tema deve considerar outros aspectos como: a formulação da política, não só os documentos que a compõem, como também aqueles que antecedem sua publicação, bem como o contexto político, sócio econômico e cultural em que a mesma se insere (RODRIGUES, 2011, p. 58, 59). Além de serem considerados pistas, indícios e sinais percebidos nos e a partir dos textos estudados que possam orientar a pesquisa e que remetam aos conceitos de gênero e sexualidade conforme o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989).

Pensar e disputar as legislações educacionais, tais como os Planos de Educação, é fundamental, pois apesar de poderem servir a um propósito regulatório, também podem ser mecanismos capazes de trazer para a esfera pública reivindicações sociais, de modo a legitimar debates antes marginalizados. É certo que apenas a existência da lei não garante sua aplicação e que cada comunidade escolar adapta currículos oficiais à sua realidade, práticas, interesses e possibilidades, porém uma lei pode configurar um marco propulsor de luta, seja pela análise das metas e propostas presentes ou ausentes.

O termo regime de colaboração aparece na letra da Constituição Federal de 1988. Como nos explica Carlos Roberto Jamil Cury (2010), ao detalhar os diferentes tipos de federalismo, a atual Constituição tem como registro político o que o autor classifica como “federalismo de cooperação”. Segundo ele, esse tipo de organização, “busca um equilíbrio de poderes entre a União e os Estados-membros, estabelecendo laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns” (CURY, 2010, p.153).

Diz o Artigo 211: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988). Porém o texto da lei é confuso, tanto

por falta de especificidade, quanto por atribuir a mesma prioridade para mais de um ente federado; mesmo quando considerada a última versão que conta com as Emendas Constitucionais nº 14/96, nº 53/2006 e nº 59/2009, a qual é utilizada abaixo.

No que tange à União, o inciso primeiro diz:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988).

O texto parece possibilitar que o sistema federal de educação se estenda a todos os segmentos da educação, desde que cumpra função redistributiva e supletiva, ou seja, de reorganização e complementação.

Sobre Estados, Municípios e Distrito Federal: “§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1988). Percebe-se que o ensino fundamental é colocado como prioridade de todos, o que possibilita desentendimentos na gestão pública do segmento, vide o caso da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo que “alegando que o “gigantismo da rede estadual” a tornava inadministrável, [...] não escondia o seu propósito de transferir os serviços escolares de nível fundamental aos municípios, tendo como horizonte manter ao seu encargo apenas o ensino médio” (GHANEM, 2010, p. 195).

A Constituição não define em mais detalhes como o regime de colaboração deve ocorrer, apenas determina que: “§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) corrobora a premissa do regime de colaboração presente na CF/88 e discrimina de maneira um pouco mais clara as funções da União, Estados e Municípios. O comprometimento dos Municípios com a educação infantil e o ensino fundamental é reiterado e fica

permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, Art. 11, inciso V).

No parágrafo único desse mesmo Artigo, fica estabelecida a possibilidade dos Municípios optarem “por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (BRASIL, 1996, Art. 11, parágrafo único). Uma vez que os Estados são convocados a

definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público (BRASIL, 1996, Art. 10, inciso II).

Uma das responsabilidades da União para a organização do regime de colaboração no âmbito educação, disposta tanto na CF/88 quanto na LDBEN/96, é a elaboração do Plano Nacional de

Educação “em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996, Art. 9, inciso I).

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 1988, Art. 214).

Segundo a Lei nº 13.005/2014 que aprovou o segundo Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação (PME) precisa estar alinhado ao Plano Estadual de Educação (PEE) e ao Plano Nacional de Educação (PNE), podendo ser limitado ou potencializado por esses. Essa relação entre os Planos nacional, estadual e municipal, é exposta nos artigos 7º e 8º da referida lei, que dizem respectivamente:

Art. 7º- A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em *regime de colaboração*, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

Art. 8º- Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei. (BRASIL, 2014, grifo meu)

O termo colaboração, presente na lei, pode gerar dúvidas por sua amplitude, principalmente quanto à natureza, caracterização, realização do ato colaborativo, por isso merece esclarecimento. Quando pensamos em colaboração tanto podemos ter a ideia de trabalho conjunto, feito fundamentalmente com ampla participação e decisão igualitária de todas as partes envolvidas no processo, quanto podemos entender uma participação pontual, restrita, opcional e dispensável. Há dois momentos então que merecem nossa atenção no que tange o aspecto da colaboração no âmbito do PNE 2014-2024, aquele que antecede a sua promulgação e o que o sucede.

Antes de 25 de junho de 2014, data da publicação da lei Nº 13.005/2014, foram realizadas conferências a nível municipal, estadual e nacional, a fim de discutir e formular propostas para o Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação. São Gonçalo realizou uma conferência em nível municipal no dia 3 de agosto de 2013 sob o título de Conferência Livre de Educação – CONAE 2014; contou com a representação da então secretária de Educação, Regina dos Santos, na mesa de abertura da Conferência Intermunicipal de Educação realizada em Niterói no dia 9 de agosto de 2013, que reuniu representações dos municípios de Niterói, São Gonçalo, Itaboraí, Maricá, Rio Bonito, Silva Jardim e Tanguá, onde foram escolhidos dez delegados para participar das etapas estadual e nacional (RIBEIRO; ARAUJO, 2013).

Tais conferências, mesmo de iniciativa governamental, contaram com a participação de entidades integrantes da sociedade civil no campo educacional (SAVIANI, 2017). A realização dessas conferências configura, pelo menos em tese, uma colaboração ao processo formativo do PNE, digo em tese porque, como nos mostra Saviani (2017, p.78),

não era na CONAE que as decisões eram tomadas. A Conferência Nacional de Educação configurava-se como um espaço de apresentação de teses, discussões e formulação de propostas. As decisões propriamente ditas, seriam tomadas por meio da apresentação de projetos que, discutidos e aprovados no âmbito do Congresso Nacional, se converteriam em lei.

Além disso, a realização da II CONAE que estava prevista para fevereiro de 2014, foi transferida, com apenas três semanas de antecedência, para o final de novembro de 2014, e acabou acontecendo após a aprovação final do projeto do PNE em 3 de junho de 2014. Não tendo, portanto, colaborado na concepção desse.

Após a publicação do Plano Nacional de Educação como lei, cabe aos Estados e Municípios garantirem a sua realização, de modo que a colaboração agora fica restrita à aplicação da lei nacional, por intermédio da elaboração e adequação dos Planos estaduais e municipais em consonância com o previsto no PNE, podendo complementar o disposto no PNE de acordo com as especificidades locais. Portanto, o regime de colaboração, da maneira como tem sido conduzido até então, parece estar mais próximo da ideia de participação pontual, restrita, opcional e dispensável, do que de um processo horizontal de construção fundamental e amplamente coletiva.

Ganhem (2010, p. 191) discute que o tema da participação em educação se relaciona apenas indiretamente com o regime de colaboração, limitando-se a poucas pressões de organizações porta-vozes de setores da sociedade civil para que as três esferas de governo “efetivamente se empenhem na coordenação de ações e recursos para oferecer serviços educacionais, principalmente escolares”.

Souza, Alcântara e Vasconcelos (2015, p. 87), ao fazerem uma revisão da literatura sobre regime de colaboração, nos mostram que a realização do mesmo parece vir acontecendo em um sentido que se distancia de uma ideia de cooperação, descentralização e fortalecimento da esfera pública, como uma leitura irrefletida da lei poderia propor. Ao contrário dessa perspectiva, estudos apontam para “um quadro de concorrência entre os entes federados”, “a desconcentração da administração educacional” e para “diferentes processos de privatização, resultado da redefinição do papel do estado e, a um só tempo, do seu papel na provisão da educação”.

Os sentidos de colaboração efetivamente produzidos no terreno da educação brasileira, para além de uma dinâmica de participação pontual e restrita dos entes federados, se inserem como dispositivos de legitimação e perpetuação de discursos conservadores. Foucault (2014, 2015) nos explica que dependendo do momento histórico, cada sociedade elege e apoia certos tipos de discursos e os faz funcionar como verdadeiros, esse acolhimento é motivado pela vontade de verdade da época, as motivações relacionadas ao que se deseja saber, ao que se valoriza ou ao que se quer estabelecer como objeto de apreciação. Essa vontade de verdade constitui um sistema de exclusão uma vez que consolida alguns saberes como válidos em detrimento de outros.

Ora, essa vontade de verdade, como outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios de hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e certo modo atribuído (FOUCAULT, 2014, p. 16, 17).

Foucault (2015, p. 52) elucida que a verdade não é algo abstrato, como algo que não pertence a este mundo, ao contrário, “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. Assim, a vontade de verdade de cada tempo se materializa por meio de um regime de verdade constituído pelos

tipos de discurso que ela [a sociedade] acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2015, p. 52).

Assim, cabe compreender as políticas públicas de educação inseridas nesse regime de verdade como dispositivos de legitimação de uma vontade de verdade disputada por diferentes setores da sociedade, alguns de caráter regulatório e outros emancipatório. Compreendendo o conceito de dispositivo como “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 2015, p. 367), estratégias essas que podem ter ou não caráter discursivo e são compostas de elementos heterogêneos, englobando “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2015, p. 364).

O processo de elaboração dos Planos de Educação envolve necessariamente uma disputa de poder. Esse poder, no sentido que Foucault (2014, 2015) aponta, é uma construção histórica a partir de discursos estabelecidos, não é um poder apenas verticalizado, detido por uma única pessoa ou instituição, que pode ser cedido, tomado ou trocado, mas um poder que se exerce, existe em ação, e é descentralizado, capilarizado, está em todos os níveis da sociedade, macro e micro, e se exerce em complexidade sem uma direção específica. “O poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força” (FOUCAULT, 2015, p. 274).

Nos Planos de Educação, está em disputa não apenas os rumos da educação nacional, a caracterização, direção, desenvolvimento e manutenção do Sistema Nacional de Educação – que desde a Constituição de 1934 se pretende configurar⁴ –, mas, também, a gestão minuciosa e profunda da população brasileira. A educação, enquanto interesse individual – aspiração de cada sujeito integrante da população – e interesse geral – interesse da população em geral, como meio de expandir e melhorar não só seus conhecimentos, mas também sua sorte e sua riqueza – constitui um dos alvos e instrumentos fundamentais para o governo da população.

Tal percepção dialoga diretamente com o conceito de governamentalidade de Foucault compreendido, entre outros aspectos, como

o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2015, p. 429).

Portanto, quando em 22 de abril de 2014, na comissão especial da Câmara dos Deputados formada para analisar o texto do Plano Nacional de Educação (PNE), foi aprovada a supressão das questões de gênero e orientação sexual, modificando o trecho do plano que dizia: “São diretrizes do PNE a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, retomando o texto do Senado, que falava apenas em “erradicação de todas as formas de discriminação” (TOKARNIA, 2014), setores conservadores e cristãos da sociedade brasileira conseguiram ganhar a disputa e legitimar o silenciamento, a interdição, de um debate fundamental para a garantia da dignidade humana, favorecendo a manutenção da discriminação das mulheres e da comunidade LGBTQI+ nas escolas e na sociedade brasileira.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política (FOUCAULT, 2014, p. 9).

Tal derrota em âmbito nacional abriu precedente e atribuiu legitimidade para retrocessos semelhantes a nível estadual e municipal.

O Município de São Gonçalo, em 8 de dezembro de 2015, publicou a Lei nº 658/2015 que aprovou o Plano Municipal de Educação (PME). A publicação do PME-SG 2015-2024, foi precedida da V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo (V COMESG) realizada nos dias 26, 27 e 28 de maio de 2015. A V COMESG foi conduzida nas dependências das duas principais universidades do município, a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), que sediou a abertura e encerramento do evento, e a Universidade Salgado de Oliveira (Universo), onde o segundo dia do evento ocorreu.

O encontro teve como tema central “O Plano Municipal de Educação na articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”. Assim, a conferência buscou discutir o PNE 2014-2024 e adequar o PME-SG ao documento nacional, objetivando diagnosticar e propor estratégias efetivas e metas capazes de contribuir para as políticas públicas de educação no município.

Segundo notícias publicadas no *site* da prefeitura de São Gonçalo, o evento, apesar de organizado pelo Conselho Municipal de Educação (CME) em articulação com a Secretaria Municipal de Educação (SME), contou com ampla participação de representações da sociedade civil, além de educadores e estudantes. Cerca de quatrocentas pessoas participaram da abertura do evento.

A V COMESG, após um generoso processo de discussão, aprovou um documento final em forma de projeto de lei para o PME. Contudo, para que o mesmo pudesse ser validado como originário do novo Plano Municipal, precisava antes passar pelo crivo da Câmara de Vereadores de São Gonçalo. Lúcia Velloso Maurício (2007), nos mostra como os vereadores do município, subservientes “ao poder eleitoral da Igreja”, vetaram todas as menções diretas ou indiretas à gênero e orientação sexual, resgatando trechos do texto original apresentado pela V COMESG e evidenciando os vetos efetuados pela Câmara dos Vereadores de São Gonçalo, conforme abaixo.

6.6 Garantir e ampliar a oferta de cursos para formação continuada dos profissionais da rede pública municipal, através de parcerias com instituições públicas e privadas, para atuarem nas oficinas de educação integral que considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a religião, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas, tendo em vista o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões;

6.8 Promover, através das oficinas e outras ações educativas, o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens, nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira;

8.5 Desenvolver políticas públicas, em parceria com a Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos, voltadas para a Educação das Relações Humanas e promoção da redução das desigualdades de gênero, classe, raça, etnia, geração, orientação sexual e deficiência, pautando-se pelo princípio da equidade e igualdade social, a fim de promover um desenvolvimento sustentável e comprometido com a justiça social (MAURÍCIO, 2007, p. 211).

Assim, conclui-se que o regime de colaboração ao contrário de servir a um propósito democrático, tem sido um dispositivo de interdição de reivindicações sociais legítimas e históricas que, por virem conseguindo maior adesão e formulação de políticas públicas, estão sendo alvo de ataques conservadores que objetivam a manutenção do Brasil como uma sociedade de privilégios, desigual, patriarcal e heteronormativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2014.

_____. **Lei nº 658/2015 de 9 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal De Educação do Município de São Gonçalo e dá outras providências. Atos oficiais [da] Prefeitura Municipal de São Gonçalo, Rio de Janeiro, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In.: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília, D.F.: UNESCO, 2010, p. 149-168.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____, Michel. **Microfísica do poder**: organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GHANEM, Elie. Participação e regime de colaboração entre unidades federadas na educação brasileira. In.: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília, D.F.: UNESCO, 2010, p. 191-214.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. O processo de construção democrática do conselho municipal de educação de São Gonçalo. In.: CAVALCANTE JÚNIOR, J.A.C.; ARRUDA, M.C.C.; LINO, L.A. **Conselhos Municipais de Educação: políticas e experiências de gestão democrática**. Seropédica: UFRRJ, 2007, p. 201-228.

RIBEIRO, Camille; ARAUJO, Washington. **Conferência intermunicipal em Niterói**. 12 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/noticias_simples.php?cod=3919>. Acessado em: 28 jul. 2018.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 16, p. 55-73, mar. 2011.

SÃO GONÇALO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 658, de 9 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de São Gonçalo e dá outras providências. São Gonçalo, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SOUZA, Donaldo Bello de; ALCÂNTARA, Alzira Batalha; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Previsões de regime de colaboração na gestão da educação em São Gonçalo (RJ): uma análise exploratória pautada no Plano Municipal de Educação. In.: ALVARENGA, M. S.; TAVARES, M.T.G. (Org.). **Poder local e políticas públicas para educação em periferias urbanas do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quarter: Faperj, 2015, p. 81-109.

TOKARNIA, Mariana. Comissão da Câmara aprova texto-base do PNE e retira questão de gênero. **Agência Brasil**, 22 de abril de 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/comissao-da-camara-aprova-texto-base-do-pne-e-retira-questao-de-genero>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DO PENSAMENTO INTELECTUAL DE MANOEL BOMFIM: O OLHAR DETETIVESCO COMO ELEMENTO DE PESQUISA

Marcela Cockell

Em suas famosas histórias detetivescas Sherlock Holmes¹ é conhecido, e admirado por Watson, pelo seu infalível método de dedução que permitia solucionar os casos mais intrigantes de toda a literatura. O método de Holmes se baseava e aperfeiçoava ao longo de sua carreira, em três princípios: observação, dedução e conhecimento. O detetive insistia em demonstrar que as pistas mais relevantes poderiam ser achadas através da observação do que parecia mais irrelevante. As pistas, os vestígios, os indícios dependem de um movimento de olhar como observador, atento aos detalhes que passariam despercebidos a todos, sobretudo a Watson. Da observação avançava para a dedução, através de uma análise lógica dos fatos e, por fim, fazia uso do seu conhecimento científico. De fato, é impossível não ver alguma analogia ao ofício de Holmes e a tarefa de um pesquisador diante do seu objeto. De certo modo, pensar como o detetive, na observação, é um desafio ao nosso exercício de pensamento e de pesquisa. Não estar em evidência, não significa a sua ausência, é necessário deslocar o olhar para as possibilidades, partindo do já estabelecido para as minúcias indiciárias².

Existe um movimento de perspectiva entre se aproximar e afastar e convida a nossa percepção entre ver e observar, metaforicamente nos cabe pensar que sejamos um pouco Holmes, no viés investigativo e um pouco Watson no esforço de expor as perguntas centrais, sem medo. Essa ação é sugestiva para construção do nosso objeto de pesquisa que não parte de Manoel Bomfim³, mas de sua produção⁴, um reflexo de seu pensamento intelectual particular e vanguardista, até certo ponto, constituindo um outro olhar em relação ao trabalho realizado no mestrado⁵.

O foco da pesquisa realizada na dissertação se concentrava no engajamento intelectual deste autor/ator e suas redes de sociabilidade no período da *Belle Époque* (1898-1914)⁶ abordando como referências, especialmente, as obras *A América Latina: males de origem* (1905) e *Através do Brasil* (1910), em coautoria com Olavo Bilac. A bibliografia de Manoel Bomfim é tão diversificada

1 Personagem de ficção da literatura britânica criado por Sir Arthur Conan Doyle (1859-1930), médico e escritor. Holmes é um investigador do final do século XIX e início do século XX, famoso por desvendar crimes considerados insolúveis com seu parceiro Watson, utilizando um método próprio a partir da lógica dedutiva. Suas histórias popularizaram a ação detetive e o endereço de sua moradia em Londres: a 221B *Baker Street*. Sua primeira aparição foi em 1887 na revista *Beeton's Christmas Annual* com o *Um estudo em vermelho*.

2 Ver Ginzburg (1987) que faz essa relação do personagem Holmes com a procura de indícios.

3 Sergipano da cidade de Aracaju, Manoel José do Bomfim (1868 -1932) cursou medicina na Faculdade de Medicina na Bahia, mas concluiu seus estudos no Rio de Janeiro em 1890. Atuou como médico até 1894 quando sua filha faleceu devido à febre tifoide e se desiluiu com a medicina. Este fato acabou por estimular sua atuação na educação. Foi diretor do *Pedagogium* (1896); professor de instrução moral e cívica na Escola Normal do Rio de Janeiro (1897); diretor da Instrução Pública do Distrito Federal e diretor interino da Escola Normal do Rio de Janeiro (1898); deputado federal pelo estado do Recife (entre 1907 e 1908) e membro da Liga Brasileira de Saúde Mental (1923).

4 *A América Latina: males de origem*, 1905; *Lições de Pedagogia*, 1915; *Noções de Psicologia*, 1916, *Pensar e Dizer*, 1923; *Método dos Testes*, 1924; *O Brasil na América*, 1929; *O Brasil na história*, 1930; *O Brasil nação*, 1931 e *Cultura e educação do povo brasileiro*, 1932.

5 Trabalhei com o autor Manoel Bomfim em minha pesquisa de mestrado que se concentrava no engajamento intelectual deste autor/ator e suas redes de sociabilidade no período da *Belle Époque* (1898-1914) abordando como referências, especialmente, as obras *A América Latina: males de origem* (1905) e *Através do Brasil* (1910), em coautoria com Olavo Bilac, ver COCKELL, 2011.

6 Consideramos o recorte de Needel (1993) por focalizar intensamente a Capital Federal e as transformações retratadas pelos intelectuais ou homens de letras contemporâneos a Manoel Bomfim.

quanto a sua atuação (médico, jornalista, político, escritor e professor) compostas por produções científicas em que discute questões sociais e políticas e manuais pedagógicos que potencializam a sua importância como um intelectual engajado⁷ atuante na formação do pensamento social brasileiro e nas reflexões acerca da educação. Se destacava enquanto observador e crítico do seu tempo norteando, através do seu contradiscurso, aspectos que ainda valorizava o papel da educação como a cura para os males sociais e o atraso brasileiro em relação ao europeu, tendo como referência o modelo francês inspirado pelos ares de progresso⁸ trazidos pela *Belle Époque tropical* (1898-1914).

Neste estudo, consideraremos o que denominamos análise não-insular para trabalharmos as questões de pesquisa, operando como um instrumento interpretativo para poder atravessar as relações existentes entre fontes históricas e literárias, textuais e discursivas⁹ e perceber suas trocas por meio de vestígios deixados por um intelectual e suas tomadas de posição refletidas em seu engajamento¹⁰ e em sua atuação em diferentes campos: educador, político, escritor, enfim, são muitas as possibilidades apreendidas em suas obras e em ação. Isto nos permite perceber os pontos de contato entre história, a literatura e a linguagem além do seu esperado caráter interdisciplinar, mas como uma relação que exprime reelaborar diferentes perguntas às fontes.

Ressaltamos as perspectivas de análise mais relevantes na pesquisa, em andamento até o presente momento, começando com a micro-história (GINZBURG, 1987; REVEL, 1998) para lidarmos com os indícios, com as escalas e o modo de observação das fontes, a análise do texto literário em uma perspectiva histórica (CANDIDO, 2000) e a colaboração dos estudos da linguagem, especialmente Bakhtin (1997, 2010), para pensarmos no texto e nos discursos (e contradiscurso) de um intelectual que tinha em sua escrita uma ação política, social e crítica especialmente em relação à educação e o quanto seu pensamento intelectual pode ser traçado pela sua relação entre projeto individual e ação social (que se constrói e articula) compreendido por suas obras entre 1905 (com *A América Latina males de origem*) até 1932 (com *Cultura e educação do povo brasileiro*)¹¹ sua última obra.

Os instrumentos oferecidos pela micro-análise são um significativo auxílio para pensarmos o modo de ver entre o micro e o macro. Para esta questão, Ginzburg (1987) e Revel (1998), com a micro-história, nos ajuda a compreender outras articulações e outras perguntas ao nos depararmos com determinados indícios que nos levarão a outras interpretações sobre um objeto, que muitas vezes não está em evidência. Por esta razão, pensar numa variação de escalas nos auxilia a observar Bomfim de um outro foco, em uma escala particular, micro, que nos convida a revisitar aspectos diferentes que numa visão macro poderia não ser percebida. Este movimento nos auxilia a trabalhar com o autor novamente, contudo nos permitindo nos debruçarmos na dialética da produção do autor em um outro cenário histórico (de 1905 até 1932) diferentemente da abordagem realizada na pesquisa de mestrado.

7 Conforme a definição de Sartre (1994): como uma figura que intervém criticamente na esfera pública trazendo consigo o seu conteúdo intelectual em diferentes áreas, sua autonomia de opinião e sua visão da atualidade

8 Ver COCKELL (2010).

9 A importância da linguagem, aqui analisada sob a perspectiva linguística dos estudos do discurso, é fundamental para compreensão dos processos e ações sociais no seu contexto histórico. Segundo Burke (1995, p. 10), a linguagem pode ser reconhecida como uma instituição social, parte da cultura e vida cotidiana entre os seus membros e contextos, desse modo qualquer forma de comunicação, oral ou escrita, não é neutra e podem ser fontes ou objetos históricos.

10 Trabalhamos com a noção de intelectual e engajamento conforme Sirinelli (2003) e Sartre (1994): como uma figura que intervém criticamente na esfera pública trazendo consigo o seu conteúdo intelectual em diferentes áreas, sua autonomia de opinião e sua visão da atualidade

11 Algumas obras que destacamos dentro deste período: *Através do Brasil* (1910), *Lições de pedagogia* (1915), *Noções de psicologia* (1916), *Primeiras Saudades* (1920), *Pensar e dizer* (1923), *O Brasil na América* (1929), *O Brasil na história* (1930) e *O Brasil nação* (1931).

O desejo em descortinar Manoel Bomfim ainda se sustenta pelas múltiplas formas que o autor se apresenta neste jogo de claro e escuro, à meia-luz e Candido (2000, p. 17), se torna um referencial para operar com a literatura numa perspectiva histórica, como uma forma de analisar o fator social, atuando como um “fermento orgânico” que analisa o vínculo entre histórico e a obra, na sua contemporaneidade e deixando de lado o aspecto e o relato literário por si só. Segundo Candido (2000), o perigo deste movimento, e do trabalho com autores e seus textos, é não permitir que se tornem interiorizados aos nossos estudos e tomem maliciosamente nossas palavras. É necessário atribuir limites de autonomia e integridade do autor, do seu contexto e suas opiniões entendendo a relação de um autor em uma escrita que parte do individual para o coletivo. Escrevemos para uma plateia, falamos para um auditório, enfim, qualquer expressão de linguagem considera o “eu” e o “outro”, um intelectual não seria diferente, ao contrário, seria ainda mais experiente em apresentar um discurso que predomina seus valores sociais, ideologias e posições em um sistema de comunicação que pudesse impulsionar suas possibilidades de atuação: colunas em jornais, crônicas, obras literárias, por exemplo.

Certeau (1989) corrobora esta questão considerando que o livro é uma construção de significações, um texto traz consigo representações e efeitos com diferentes sentidos e interpretações que atuam de modos diferentes em cada leitor. Como mencionamos: escrevemos para o outro e num lugar outro em um espaço dialético específico e social e isso produz uma ação de alteridade (BAKHTIN 1997, 2010; BENVENISTE, 2005). Por isso, o texto como uma fonte histórica, como de um intelectual como Manuel Bomfim, também pode considerar pontos relevantes da cena de um texto que podem ser identificados pela análise linguística, no caso do autor o significado do seu contradiscurso em sua atuação intelectual.

Consideramos nesta proposta o discurso como as vozes ideológicas que constroem as ideias do autor para àqueles a quem escreve (seus leitores) e é contemporâneo às ideias correntes em seu contexto histórico. Bakhtin (1997, 2010) fundamenta a polifonia e a dialogia como conceitos que marcam a composição do discurso. Segundo Bakhtin (1997, 2010), texto em seu conjunto, é composto por ideias e múltiplas vozes que constituem a sua totalidade, e por isso, é polifônico. O diálogo do autor para o seu leitor consiste no dialogismo e que tem várias concepções inseridas: filosofia de vida, fundamentações políticas e sociais e concepções de mundo. Bomfim articula em seus textos com as transformações sociais e políticas de seu tempo numa percepção individual e coletiva de seus pensamentos, que pelo seu caráter contracorrente, se tornou transgressora.

Vale ainda ressaltar a dialética das obras de Bomfim com os debates em torno da educação que atravessavam a Primeira República (1889-1930), *A Belle Époque tropical* (1898 -1914) e passam o recorte que consideramos balizador para refletirmos o seu pensamento intelectual: de 1905 a 1932. Durante este período, relevantes discussões acerca da educação como um projeto para o progresso estavam em ebulição, até desencadear no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Pelos seus livros, Bomfim também construiu um discurso científico que procurasse justificar o atraso brasileiro, pelas questões históricas (*A América Latina: males de origem* (1905), *O Brasil na América* (1929), *O Brasil na história* (1930), *O Brasil nação* (1931), *Cultura e educação do povo brasileiro*, por exemplo); pelos manuais pedagógicos (*Lições de pedagogia* (1915), *Noções de psicologia* (1916), *Pensar e dizer* (1923), *O método dos testes: com aplicações à linguagem do ensino primário* (1926) e pela literatura de formação (*Livro de Composição* de 1899), *Livro de Leitura* (1901), *Através do Brasil* (1910), com Olavo Bilac, e *Primeiras Saudades* (1920). Para o autor, o progresso de uma nação se dava pela educação, por isso seu contradiscurso se caracterizava pela crítica às teorias da miscigenação e pelo entre-lugar (Santiago, 2000)¹² em relação à cultura da renovação urbana, trazida especialmente pela *Belle Époque*, como sinônimo de modernidade. Bomfim cobrava da República (1889-1930) que se instaurava na virada do século não apenas uma modernização urbana, mas uma modernização da educação e uma ação efetiva do Estado sobre ela.

12 Na perspectiva derridiana da desconstrução, trata-se de um conceito indica uma posição de deslocamento, um processo constituído de desdobramentos não-lineares.

Para Bomfim, o ideário de um país moderno, urbanizado e industrializado exigia do Estado repensar a cidade e as condições de escolarização, para isto, articulou o seu pensamento nacionalista com uma intenção de refletir sobre o passado para buscar uma estratégia de renovar o presente, e conseqüentemente, o futuro: renovação ou revolução¹³ em prol da nação só seria possível pela educação. Desse modo, podemos acompanhar a preocupação, inclusive de intelectuais, em articular um Estado-Nação que sustentasse os ideais de civilidade e progresso que as necessidades econômicas e políticas necessitavam naquele momento. A educação sofreu intervenções diretas como uma forma de solucionar os problemas do país como, por exemplo, a responsabilidade dos estados sobre as Diretoria de Instrução Pública¹⁴ e a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE)¹⁵. A produção escrita de Bomfim compreende a coesão entre o autor, o observador do seu tempo e os acontecimentos desta refletidos na sociedade.

Durante as décadas de 1920 e 1930, a intelligentsia brasileira, particularmente, os intelectuais educadores objetivaram formular novas concepções e estratégias de organização da cultura e da educação, tendo como epicentro de suas intenções a questão da modernização econômica e cultural do país. Para isto, buscaram justificar seus projetos a partir da construção de um discurso científico, identificado com o planejamento e a produção sistematizada de diagnósticos sobre a realidade social brasileira, eivada de grandes mazelas nacionais, associadas ao analfabetismo e a doença, estigmas do “atraso” brasileiro a ser superado (CAMARA, 2003, p. 31).

Por isso, nos aprofundarmos nas obras é uma forma de procurar entender o posicionamento do autor e ainda se enveredar por uma leitura que não foi explorada por esta perspectiva. Sendo assim, observaremos as características próprias desta produção de Bomfim dedicada à análise da formação da nacionalidade brasileira e das causas que contribuíram para o seu desenvolvimento e atraso brasileiro, considerando o empenho do autor em criticar os responsáveis pela história e pela política. Uma das características, por exemplo, são as discussões apresentadas pelo autor em torno da identidade nacional, isto é, da valorização da história nacional e para se pensar no desenvolvimento da nação e no progresso brasileiro.

A partir de seus escritos é possível reconhecer como o autor pensava o Brasil e se consolidava um intérprete através de seu pensamento intelectual. Vale ressaltar, *a priori*, que Manoel Bomfim não apresenta uma teoria da história ou faz uso de uma metodologia historiográfica, em seu discurso são abordadas considerações epistemológicas e políticas seguindo o seu engajamento como um intelectual que permeia em diferentes áreas como sociologia, história, biologia, linguagem, antropologia, pedagogia, medicina, por exemplo. Desse modo, conforme sinaliza Gontijo (2003, p. 130) o autor pode ser considerado um “pensador da história”, um observador e um intelectual marcado pelo contradiscurso, que o aproxima da crítica literária:

Basta observar, sabendo observar, penetrando no nevoeiro das aparências, dominando o desencontro dos detalhes, para achar o fundo solo das causas reais. Observação difícil e geralmente incompleta. Uma sociedade é um fenômeno vasto demais; para dominá-lo, no conjunto das suas manifestações, é preciso que o espírito se sobreponha a si mesmo, e não se deixe nunca tentar nem absorver por uma série de efeitos. No entanto, a tentação é por vezes irresistível, na vida e na própria natureza (BOMFIM, 1905, p. 263).

13 BOMFIM, M. (1931).

14 Reforma da Instrução Pública (1927-1930) por Fernando de Azevedo (1894-1974), Diretor de Instrução Pública (1927-1930) no Rio de Janeiro, capital do país à época. Não adentraremos às questões específicas sobre o assunto, no entanto consideramos as suas motivações relevantes à pesquisa. Nos valem, especialmente, dos estudos aprofundados em Paulilo (2008), Abdala (2008), Sooma Silva (2008) e Camara (2008, 2011).

15 Fundada em 1924 é uma entidade pedagógica e cultural, de adesão voluntária, que reunia professores e interessados em educação.

Nossa articulação entre o discurso histórico e literário do autor, deslocando o olhar não só para o texto, mas também para o autor, seu espaço como intelectual e o contexto histórico em que está inserido, é relevante para pensarmos no seu contradiscurso como um instrumento que atua diretamente no seu processo de escrita e pensamento, isto é, como autor/ator, que (des)constrói o discurso histórico, literário, crítico, ideológico, isto é, um discurso engajado, ora científico ora metafórico. De fato, a produção de Bomfim se diferencia, como o próprio autor, pela contradição às ideias vigentes: O texto de Bomfim se inscreve no panorama intelectual que lhe é contemporâneo como contradiscurso; discurso crítico que se elabora no interior do próprio discurso ideológico dominante, como o seu *negativo*, a sua *contradição* (SUSSEKIND, VENTURA, 1984, p. 14, grifos dos autores).

A construção de um discurso científico que buscasse justificar as problemáticas passadas e formular novas concepções de organização da cultura e educação para, de fato, modernizar o país economicamente e culturalmente no afã de se ajustar às necessidades capitalistas internacionais. Neste contexto, o ideário de um país moderno, urbanizado e industrializado exigia do Estado repensar a cidade e as condições de escolarização. A trilogia de Manoel Bomfim, articula o seu pensamento nacionalista pela história fundamentando a sua intenção de refletir sobre o passado para buscar uma estratégia de renovar o presente, e conseqüentemente, o futuro: renovação ou revolução (BOMFIM, 1931) em prol da nação só seria possível se compreendêssemos a história pela educação:

Ora, bastará esta lucidez de compreensão social e política para afastar todos esses embustes com que a direção geral do mundo brasileiro pretende arremedar as formas arcaicas e anti-humanas, comuns nas grandes nações, prisioneiras de um passado de glória e de grandeza guerreira.

[...] Sejamos o que sincera e dignamente podemos ser, e não nos arrequeiemos de contestações que nada significariam...Mas, pensemos com orgulho, no privilégio que a própria história nos confere, de representarmos um largo trato da Terra votada à paz, de podermos dar toda expansão à nossa tradição, sem deixarmos de ser uma nação de bondade (BOMFIM, 2013, p. 461-462)¹⁶.

Pensar na narrativa de Bomfim e no próprio autor através de seus escritos entre 1905 e 1932 (quando veio a falecer), nos leva a pensar sobre como se dispõe a evolução e um pensamento intelectual no decorrer da trajetória de um determinado autor (ou ator) que se apresenta por meio de suas escolhas, atuações, lutas e experiências em seu campo (VELHO, 2006). Walter Benjamin (1994b, p. 197) nos alerta nesta questão de entender a narrativa e o narrador, em seu texto *O Narrador* (BENJAMIN, 1994b) e acaba coincidindo com a nossa proposta de observação, em variações, em diferentes tempos e distâncias:

Por mais familiar que seja seu nome, o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele algo de distante, e que se distancia ainda mais. Descrever um Leskov¹⁷ como narrador não significa trazê-lo mais perto de nós, e sim, pelo contrário, aumentar a distância que nos separa dele. Visto de uma certa distância, os traços grandes e simples que caracterizam o narrador se destacam nele. Ou melhor, esses traços aparecem, como um rosto humano ou um corpo de animal aparece num rochedo, para um observador localizado numa distância apropriada e um ângulo favorável. Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação (BENJAMIN, 1994b, p. 197).

16 Bomfim (1930).

17 Nikolai Leskov (1831-1895) escritor russo descreveu a vida e a cultura popular da Rússia czarista.

Enfim, conforme mencionamos, as propostas deste estudo, ainda estão em início de jornada à espera de um lugar, de um ponto de observação para que possamos procurar por mais pistas que esperam ou não serem encontradas. Por enquanto nos cabe imaginar as paisagens que poderão surgir em nossa caça aos indícios, quantos caminhos e quantas silhuetas serão reveladas. Neste momento a análise não-insular nos faz o convite à uma pesquisa em que a dialogia possibilita o diálogo entre as análises históricas, literárias e discursivas não como ilhas que se mostram isoladas, mas como destinos que permitem a conexão pelas trocas, em suas particularidades, e por isso mais agregadoras do que de fato limitadoras. Pensar a análise é pensar no caminho e nas condições que podem se apresentar e bem menos no ponto de partida e de chegada: entre um barco e uma ilha existe uma a viagem a ser realizada.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Rachel Duarte. A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Educação e reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930**. Belo Horizonte: Argvmentvm; São Paulo: USP EDVCERE, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

_____. O Narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes: 2005.

BOMFIM, Manoel. **O progresso pela instrução**. Rio de Janeiro: Instituto Profissional, 1904.

_____. **A América Latina: males de origem. Parasitismo social e evolução**. Rio de Janeiro: 1905.

_____. **O Brasil na América: caracterização da formação brasileira**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929.

_____. **O Brasil na América: caracterização da formação brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

_____. **O Brasil Nação: realidade da soberania brasileira**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.

_____. **O Brasil Nação: realidade da soberania brasileira**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. **O Brasil na História:** deturpação das tradições, degradação política. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.

BOMFIM, Manoel. **O Brasil na História:** deturpação das tradições, degradação política. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks: 2013.

_____. **Cultura e educação do povo brasileiro:** pela difusão da instrução primária. 1932.

_____. **Lições de pedagogia:** teoria e prática da educação. Rio de Janeiro, 1915.

_____. **Noções de psicologia.** 2. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1917.

_____. Uma carta a propósito da crítica do sr. Sylvio Romero ao livro América Latina. **Os Annaes,** Rio de Janeiro, ano 2. n. 74, 1906.

_____. **Pensar e dizer:** estudo do símbolo no pensamento e na linguagem (1923). 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BURKE, Peter. **A arte da conversação.** São Paulo: Unesp, 1995.

CAMARA, Sônia. Progredir ou desaparecer: o Manifesto dos Pioneiros da educação Nova de 1932 como itinerário para a construção do Brasil moderno. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. (Org.). **A organização do campo educacional no Brasil:** manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

_____. Por uma cruzada regeneradora. A cidade do Rio de Janeiro como canteiro de ações tutelares e educacionais da infância minorizada na década de 1920. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Educação e reforma:** o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930. Belo Horizonte: Argvmentvm; São Paulo: USP EDVCERE, 2008.

_____. A Reforma Fernando de Azevedo e as Colmeias Laboriosas no Distrito Federal de 1927 a 1930. In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Org.). **Reformas educacionais:** as manifestações da Escola no Brasil (1920 e 1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade.** São Paulo: Publifolha, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

COCKELL, Marcela. Pelos becos e pela Avenida da Belle Époque carioca. **Soletras,** Rio de Janeiro, ano 10, n. 20, 2010.

_____. **Manoel Bomfim:** um intelectual polêmico e engajado na Belle Époque tropical (1898-1914). 2011. Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Formação de Professores, UERJ, São Gonçalo, 2011.

DOYLE, Arthur Conan, Sir. **Sherlock Holmes:** as aventuras de Sherlock Holmes. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

PAULILO, André Luiz. A reforma de Fernando de Azevedo em artigos de imprensa e sua ação política na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Educação e reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930**. Belo Horizonte: Argvmentvm; São Paulo: USP EDVCERE, 2008.

REVEL, Jacques. **Jogos de escalas**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SARTRE, Jean-Paul. **Em defesa dos intelectuais**. São Paulo: Ática, 1994.

SOOMA SILVA, José Cláudio. A Reforma Fernando de Azevedo e o meio social carioca. Tempos de educação nos anos 1920. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Educação e reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930**. Belo Horizonte: Argvmentvm; São Paulo: USP EDVCERE, 2008.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SUSSEKIND, Flora; VENTURA, Roberto. **História e dependência: cultura e sociedade em Manoel Bomfim**. São Paulo: Moderna, 1984.

VELHO, Gilberto. **Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

CINEMA, CURRÍCULOS E A TESSITURA DE CONHECIMENTOSSIGNIFICAÇÕES': CONVERSAS ACERCA DO FILME 'QUE HORAS ELA VOLTA?'

Marcelo Machado

INTRODUÇÃO

O cinema contribui para que as ações pedagógicas, realizadas pelos docentes que dele fazem 'uso' (CERTEAU, 2014), ganhem um maior interesse e uma melhor compreensão por parte dos estudantes, pois estes, anteriormente, muitas vezes, podiam visualizar o cinema apenas como uma forma de lazer. Ao ser apresentado em processos curriculares a este artefato cultural, os jovens mobilizados por diversos sentidos, podem perceber as múltiplas possibilidades que um filme cria na sociedade, inclusive ser um produto, ainda lúdico, que serve para desenvolver 'conversas' e novos "conhecimentossignificações"¹.

O papel do professor atualmente é muito mais complexo do que imaginamos. As escolas, hoje em dia, não são os únicos "espaçostempos" de criação de '*conhecimentossignificações*', nem de estudantes, nem de docentes. Nos processos de globalização, o adensamento e pluralismo das redes educativas transformaram as dinâmicas das informações e foi preciso a 'reinvenção' dos docentes nos cotidianos escolares. Nesse sentido, acrescentou-se às ações curriculares dos docentes aquela de organizar as informações.

A teoria da transposição didática e da recontextualização de Lopes e Macedo (2011) concerne justamente em descrever como esse processo se desenvolve em que a escola não é um receptáculo de saberes produzidos em outras instâncias, mas "participa de uma esfera mais ampla que reinterpreta diferentes saberes sociais para fim de ensino" (LOPES; MACEDO, p. 105). Assim, percebemos o quanto os currículos e a tessitura dos saberes são dinâmicos e estão, o tempo todo, em transformação, para atender essas novas demandas que surgem e circulam nos tantos "dentrofora" dos cotidianos das escolas.

Certeau (2014, p. 44) diz que "a cultura articula conflitos e volta e meia legítima, descola ou controla a razão do mais forte". Diante desta ideia, é que se faz necessário à análise e discussão dessa cultura propiciada pela mídia na sala de aula e as relações que existem entre as diversas redes educativas e os processos curriculares que incluem filmes nas escolas.

Encontrei em Deleuze, através de leituras de Guerón (2011), uma complementação sobre esse pensamento já que o filósofo francês entende que cinema e filosofia dialogam entre si. O cinema, para Deleuze, apresenta imagens por meio de conceitos. Assim, pode criar um real, que a 'realidade' não é capaz de produzir por si mesma.

Dialogando com a ideia das "redes educativas que entendemos serem formadas pelos seres humanos em suas múltiplas e complexas relações e nas quais eles se formam com os outros" (ALVES, 2012-2017) percebemos, nas pesquisas com seus "praticantespensantes", as diferentes percepções e compreensões do "real" por parte dos estudantes, devido os diferentes modos de articulação e de críticas que estes desenvolvem nas redes educativas, em suas relações com outros seres humanos. É na tessitura de 'conversas' acerca dos "reais" tecidos pela participação em redes distintas – sempre com intensidades diversificadas – que vamos compreendendo, em

1 Este modo de escrever estes termos, grafados juntos, em itálico e entre aspas simples e, frequentemente, pluralizados – tais como: "aprenderensinar", "prácticasteorias", "praticantespensantes", "espaçostempos", "conhecimentossignificações" entre outros – é utilizado em pesquisas nos/dos/com os cotidianos e serve para nos indicar que, embora o modo dicotomizado de criar conhecimento na sociedade Moderna tenha tido enorme importância, esse modo tem significado limites ao desenvolvimento de pesquisas nessa corrente de pensamento.

conjunto e possibilitando o surgimento de posições diferenciadas, como se dá a tessitura de “conhecimentossignificações” pelos estudantes, individual e coletivamente, nos processos curriculares em que estão envolvidos.

CONVERSAS ACERCA DO FILME

O filme ‘*Que horas ela volta?*’ foi escolhido por tudo que o cerca. Pensamos que o filme apresenta uma problemática atual e pertinente do cotidiano desses estudantes. Entendi que as conversas geradas a respeito poderiam ser muito produtiva e a tessitura de “conhecimentossignificações” seriam relevante para o curso. A temática principal do filme é o *trabalho doméstico*, no entanto a relação entre patrões e a filha da empregada doméstica é mais focada, a luta de classes fica mais evidente.

O filme trata de uma problemática muito comum e que precisa ser bastante discutida atualmente, que são os processos migratórios. Val (Regina Casé) deixa sua terra de origem para buscar melhorar na qualidade de vida, deixa um passado, histórias para construir algo novo, com mais prosperidade e engajamento.

Pensamos em abordar nas “conversas” esses motivos e relevâncias que fizeram a protagonista deixar sua terra: Val participou de um movimento bastante comum no território nacional, o fluxo de saída do nordeste brasileiro para o sudeste que foi intenso em meados e final do século XX, motivado pelas oportunidades de emprego e pela estagnação sociopolítica neste período no Nordeste. A personagem ainda tinha mais um agravante, deixou uma filha com parentes e enviava remessas mensais de dinheiro para a criação da menina. Uma história muito comum no nosso cotidiano brasileiro.

O filme retrata a luta de classe e o contexto em que as mulheres continuam a exercer papéis sociais subordinados. Refletir o papel patroa no contemporâneo é conversar sobre a importância das leis trabalhistas para as domésticas, o assédio moral e sexual, o encarceramento, o cinema como produtor de discussões e fomento, enfim, as possibilidades são diversas e multiplicidade de tessituras feitas nos coletivos dos “praticantespensantes” de rodas de “conversa” pode colaborar para no aparecimento de múltiplas e complexas questões...

O filme brasileiro de Anna Muylaert foi lançado em 2015, cor, 117 minutos e ganhador de diversos prêmios nacionais e internacionais. O longa-metragem chamou a atenção por ter sido bastante assistido fora do Brasil, antes mesmo de ter sido lançado nacionalmente e lotou salas de cinema na Europa e nos Estados Unidos.

A saga de Val passa por diversos momentos que estimulam os espectadores: a obediência servil aos patrões; a chegada da filha mais ‘moderna’; até a percepção da vida que leva e o clima que seria as mudanças no modo de ver e pensar a vida. Para Dick (2015) a obra tem pontos fortes e fracos, pois a diretora não só transita por uma análise sociológica e pela crítica às classes sociais dominantes. Entende que, mais que contar uma história de uma mãe que tem dificuldades em criar uma filha, mesmo que a distância, é por se deter sobre questões que tem sentido para pessoas que o filme se destaca.

A dificuldade em perceber se Jéssica, a filha de Val, é folgada ou está transgredindo nossas convenções sociais talvez seja a maior problematização do filme, que deixa os espectadores e os “praticantespensantes” com maiores dúvidas. Ao longo do filme, repetida vezes nos fazemos essa indagação e percebemos que essa talvez, seja uma das principais questões a serem debatidas, mas que dificilmente chegaríamos a uma verdade, até como já pedimos ajuda de Deleuze, essa verdade muitas vezes pode ser metafórica.

Senkevics (2016) acredita que o filme busca reproduzir alguns aspectos da nossa sociedade que são responsáveis pela manutenção de uma pobreza multidimensional, que atua em diversos aspectos, como a falta de perspectiva, a baixa autoestima, o não crer em um futuro melhor ou sonhos. Assim, terceiriza a ascensão social para as próximas gerações.

A classe dominante tem um discurso que Val já faz parte da família, é considerada mais que uma empregada doméstica, no entanto, no desenrolar e no desfecho da trama, percebemos claramente as diferenças que a submetem, como o comer em mesa e horário separado, ter um tipo de alimento específico, dormir num quarto aos fundos com quase nenhuma ventilação, não poder receber visitas, e essas atitudes reafirmam a importância da lei brasileira sobre a regulamentação das empregadas domésticas e que está prestes a ser modificada na complexa situação política brasileira atual.

Acredito que por esse meio, o cinema e a arte, intensificamos potencialmente a produção de conversas. Concordamos com Alves (2012, p.2) que acredita que o cinema:

articula múltiplas possibilidades: é junção de imagens e sons; faz aparecer *espaçotempos* do viver humano em uma gama incomensurável, caracterizando inúmeras possibilidades, problematizações ou tensões às relações humanas; é, entre as artes, a que se coloca a meio caminho entre aquelas mais herméticas e as mais populares, como as músicas características de cada região, por exemplo; o acesso a filmes se dá através de inúmeros outros meios (televisão; vídeo; internet; templos religiosos; escolas; etc).

Esses caminhos percorridos de forma intuitiva nos levam ao estudo nos/dos/com o cotidiano, e mergulhando nas obras de Deleuze, Certeau e Alves – e muitos outros, que serviram de embasamento teórico e referencial para o desenvolvimento da pesquisa e das múltiplas possibilidades que se abriram permitindo a tessitura desse trabalho.

A forma de como as “conversas” aconteceram, se deu em assistimos ao filme e depois gravamos os áudios das nossas conversas, esse processo foi repetido nas três turmas. Acredito ser importante salientar o quanto os alunos gostaram do filme e até a presente data ainda tecemos alguns comentários acerca da história.

Percebi que os alunos foram atravessados por diversas passagens do filme, muitos identificaram histórias de conhecidos, comentaram um caso decorrente no *‘dentrofora’* da escola ou se sensibilizaram com a história da pernambucana Val. No entanto, as críticas tecidas a Jéssica foram bastante comuns entre os alunos, principalmente, no que tange ao comportamento com os padrões de sua mãe, dona Bárbara e Seu José Carlos. A seguir lemos o que um aluno disse sobre o cerne do filme:

É a história da filha dela que é uma intrusa e quer ser a dona da casa. Que quer roubar o marido dos outros. (Aluno, 2016)

Alguns alunos acreditavam que o motivo por todo o desconforto era da Jéssica, por ela não saber ‘se por no lugar dela’, mas o filme *“vistoouvido”* tinha provocado sensações muito diferentes nos alunos, assim outros contra argumentavam qual seria “esse lugar dela”, não a enxergavam com culpa, mas com consciência social e perspectiva de mudança de vida. Em outro diálogo observamos os alunos:

Eu acho que tudo foi culpa da garota, ela que não soube se por no lugar dela. Que lugar? Isso é ser preconceituoso. Só porque a menina é filha da empregada ela não pode ir aos outros cômodos da casa?
Ambas são empregadas. (Alunos, 2016)

O filme *“vistoouvido”* foi importante para os alunos perceberem que filhos de empregados não são necessariamente empregados e nem precisam continuar seguindo a profissão dos pais. E assim, podemos discutir uma ideia de igualdade de oportunidades para todos, mas feita de modo

verdadeiro e justo. Abriu também uma possibilidade de discussões sobre ações afirmativas dos governos, bolsas, cotas e outras maneiras de maior equidade de oportunidades.

Alguns alunos acabaram defendendo o olhar de Jéssica sobre a situação encontrada. Outros teceram alguns comentários sobre quem Jéssica era e o que ela buscava nesse deslocamento do interior para a cidade grande de São Paulo:

A menina, quando veio pra casa da patroa da mãe dela, não se conformou com a maneira de como era tratada. Os abusos que ela sofria, por exemplo, o fato da mãe dela nunca ter entrado na piscina.

A questão é que ela queria se esforçar pra melhorar. Ela continuou brigando e lutando pra isso, não é? (Aluno, 2016)

As múltiplas visões acerca do comportamento de Jéssica são decorrentes da transgressão da personagem, que vai de encontro com padrões sociais vigentes até o momento. O filme é repleto de signos, a Jéssica representa justamente essa ruptura de ícones tão consolidados na sociedade brasileira, que é ser filha de mãe pobre, doméstica e nordestina e ter a possibilidade de poder frequentar uma das melhores faculdades de arquitetura e urbanismo do Brasil. Foi notório que alguns alunos ainda encontravam opiniões dicotômicas quando se trata da importância da personagem, ela é ao mesmo que “abusada” é também uma “heroína”. Observamos as falas:

A Jéssica é uma revoltada da vida. Mas quando a Val pediu demissão, foi libertador. Eu acho que o que a filha dela queria o tempo inteiro, era mostrar que não existe superioridade.

Eu acho que o fato de ela não sentir essa diferença dos ricos fez toda a diferença e ajudou ela ainda mais a conseguir o que queria. Ela não tinha limites (Alunos, 2016).

A personagem foi uma das mais interessantes nas nossas “conversas” cheia de complexidade e com um poder de reflexão muito forte a respeito de todos os elementos que a permeavam. No entanto, não conseguimos escapar também de uma visão muito comum presente nos/dos/com os cotidianos escolares: “a meritocracia”².

Muitos alunos creditam o fato de Jéssica passar no vestibular apenas por seu esforço, com o se fosse uma questão valor pessoal e todos tivessem oportunidades iguais, bastando apenas o desejo de consegui-lo:

Tem todo um esforço da pessoa também, não é? Basta ela querer. Quando a pessoa tem foco ela vai em frente e ela consegue.

Ela não ia se desculpar “Ah, eu sou pobre, eu não posso.” Ela não ia nunca conseguir de fato! (Aluno, 2016)

No entanto, foi possível dialogar sobre como as pessoas são diferentes e reagem diferentes aos acontecimentos. Jéssica teve maturidade, gana, empenho, uma série de virtudes para conseguir a aprovação no vestibular, mas contou com ajuda do professor de história, dos familiares em Pernambuco que ficaram com seu filho, teve sua mãe que foi uma importante rede de apoio e ajuda

2 É um termo criado na Inglaterra por Michael Young, que em sua acepção mais comum é um termo que designa um modelo em que se progride social e economicamente com base em qualidades pessoais. De acordo com essa visão, a meritocracia premia esforço individual, que se sobreporia a fatores externos. Young era sociólogo e político e o termo aparece pela primeira vez em seu livro “A ascensão da Meritocracia” (tradução livre), em 1958. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/11/06/O-livro-que-criou-o-termo-meritocracia-%C3%A9-uma-distopia>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

para a realização da prova, e não podemos assim ignorar todos os fatores externos que circundam a situação... Creditar o resultado considerado satisfatório pura e simplesmente como se fosse à premiação do esforço individual negligencia toda a circunstância existente.

O assunto da aprovação do vestibular gerou discussões paralelas e chegamos a *conversar* sobre a questão das cotas raciais e para estudantes da rede pública de ensino, onde grande maioria se viu bastante a favor, mas ainda compreende que é difícil concluir uma universidade pública por causa das dificuldades financeiras. No entanto, um aluno sintetizou a importância das cotas para essa geração:

Ainda tem essa dificuldade (ingresso na Faculdade). É muito mais fácil pra gente. É muito mais acessível hoje em dia. Ainda tem essa dificuldade, mas comparado aos outros anos é melhor, mais fácil (Aluno, 2016).

A relação da Val com os patrões também chamou atenção dos alunos: a família reforçava o tempo inteiro que a empregada doméstica era “quase” um membro da casa, no entanto, o tratamento dado era bem diferente:

Até quando Val acorda tarde, ela fica surpreendida com ela mesma, porque isso nunca tinha acontecido com ela. Só porque ela dormiu um pouco até mais tarde, a patroa já reclamou (Aluno, 2016).

A relação de trabalho extensivo foi comentada pelos alunos e percebida no cotidiano de Val, que é a primeira acordar, para preparar todo o café da manhã da família e encerra o expediente depois de retirar as louças do jantar. Portanto, muito maior que o permitido pelas leis trabalhistas brasileiras. Além do tratamento muito educado que for fim, maquiavam algumas situações complexas do cotidiano, como por exemplo, pedir a Val que o servissem o tempo todo:

Falam com extrema delicadeza e cheio de “muito obrigado” e “por favor” mas nem se movem dentro de casa. Pedem para a Val fazer tudo, tirar prato, colocar mesa, trazer sorvete, não é empregada. É escrava! (Aluno, 2016).

As visões acerca das cenas são múltiplas e as experiências de cada um contribuem para uma compreensão diferenciada sobre o assunto; no entanto, na nossa *conversa* foi possível pelo menos buscar um entendimento que existia um aproveitamento da Val nas relações familiares, faziam se sentir membro, mas consentiam sua estadia num quarto inferior, sem usar partes das casas e inclusive proibindo que sua filha usasse o quarto e a piscina:

Quando ela falou que ia trazer a filha, a patroa falou que tinha rato na piscina. Fiquei chocada! (Aluno, 2016).

O signo da piscina também foi relevante para a compreensão de que Val não era vista como da família. Assim, quando a empregada doméstica entra na piscina no final do filme há uma vibração dos alunos com a audácia e seu gesto subversivo, demonstrando com clareza a diferença existente entre a empregada e os patrões.

A relação entre mãe e filha foi comentada pelos alunos, que inclusive sentiram que Val precisava compensar Jéssica pelo “tempo perdido”, e que se a história não mudasse teriam as mesmas consequências, pois Jéssica tinha deixado seu filho com parentes no interior de Pernambuco, igual ao que a sua mãe precisou fazer com ela no passado.

A mãe pediu demissão porque não queria que a filha fizesse o mesmo que ela fez, porque abandonou a filha por mais de dez anos.

Ela (Val) tinha que dar mais atenção a ela (Jéssica), pelo tempo que ficou longe (Aluno, 2016).

O comportamento de Jéssica muda quando recebe o apoio de sua mãe, inclusive é notado pelos alunos que a partir do momento em que Val se demite da casa dos patrões e se mudam para uma casinha simples, a filha passa a chamar Val de mãe e é perceptível por todos um carinho entre elas.

A tessitura de ‘conhecimentossignificações’ nas ‘conversas’ realizadas é importante para o crescimento individual dos alunos inseridos no processo. Para a educação, o cinema ganha importância nos currículos contemporâneos como um possibilitador de conversas, discussões e diálogos nos “*espaçostempos*” escolares.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda G. **Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente**: o caso do cinema suas imagens e sons. Financiamentos CNPq, FAPERJ e UERJ, 2012-2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1- Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUERÓN, Rodrigo. **Da imagem ao clichê, do clichê a imagem**: Deleuze, cinema e pensamentos Rio de Janeiro: NAU Editoria, 2011.

DICK, André. Que horas ela volta? (2015) In: Cinematographe 2015. Site acessado em 17 jun. 2016. Disponível em: <<https://cinematographecinemafilmes.wordpress.com>>.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículos**. São Paulo: Cortez, 2011.

SENKEVICS, Adriano. **Que horas ela volta?**: um filme para pensar a estratificação social do Brasil. 31/01/2016. Disponível em: <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/>>. Acesso em: 17 maio 2017.

QUE HORAS ELA VOLTA? Direção: Anna Muylaert. Brasil, 2015. 116minutos, cor, drama.

CONFLITOS NAS UNIVERSIDADES: UMA REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS NO INTERIOR DAS COMUNIDADES UNIVERSITÁRIAS, A PARTIR DOS REGISTROS NA ESFERA PÚBLICA, NO CONTEXTO DE ADOÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Marcelo Barbosa Santos

INTRODUÇÃO

Em 2018, a iniciativa pioneira de adoção das ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (vestibular de 2002) completa 15 anos. De lá para cá, houve mudanças significantes no acesso e na permanência aos meios universitários. Conforme indicam os dados, podemos afirmar que a adoção das ações afirmativas nas universidades foi determinante para que o acesso da população negra ao ensino superior se alterasse positivamente no Brasil. De acordo com a projeção divulgada pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR em 2015, ingressaram 150 mil estudantes negros em todas as instituições federais de ensino superior (UOL EDUCAÇÃO, 27/08/2015). Contudo, mesmo considerando todos os avanços de inclusão recentes, a universidade brasileira ainda é composta majoritariamente por estudantes brancos, fato esse, evidenciado na última pesquisa divulgada em março de 2017 pelo Ministério da Educação – MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos – Inep. No relatório, que tem foco na graduação, os universitários brancos são 59,9%, os pardos 30,1%, negros 7,7%, amarelos 1,7% e indígenas 0,6%. (O GLOBO, 08/03/2017).

Como frisamos acima, no que cabe ao acesso às universidades, houve reconhecido aumento de ingressantes negros após a adoção das ações afirmativas, no entanto, no que diz respeito à permanência desses estudantes, ainda faz-se necessário outros estudos. São poucos os relatórios públicos elaborados pelas universidades que revelam a situação da permanência dos cotistas. Quando existem dados, os respectivos relatórios e análises ficam focados principalmente, na questão do desempenho acadêmico: comparando notas e quantidade de formandos por curso. São prévias de avaliações de resultados (FL; CASTANHAR, 2002) onde são priorizados modelos econométricos, descartando-se os aspectos relacionais da implementação da política pública. Dessa forma, quando os documentos revelam, dizem muito pouco sobre o cotidiano dos cotistas no interior das instituições.

Diante desse quadro, este artigo tem como objetivo desenvolver análise sobre os relatos de conflitos registrados na esfera pública envolvendo os estudantes cotistas e o resto da comunidade universitária, no contexto das ações afirmativas nas instituições de ensino superior públicas entre 2006 e 2018.

METODOLOGIA

Este artigo é fruto de estudos sobre a implementação das ações afirmativas no Brasil que, em parte, tem sido aproveitado para pesquisa da Tese de Doutorado em Política Social na Universidade Federal Fluminense – UFF. Para este texto foram analisados conflitos nas universidades envolvendo estudantes cotistas no contexto das ações afirmativas como política social em educação. Essa tarefa pressupõe rigorosa revisão bibliográfica no campo das ciências sociais, incluindo nesse rol os estudos em educação, sociologia, serviço social e história. Como referências teóricas são utilizadas desde a formulação de *habitus* de Bourdieu, *habitus precário* de Jesse Souza, chegando à sugestão da noção de *habitus precário* educacional. Para tanto, estão indicados como fontes,

tanto os registros de conflitos em publicações acadêmicas: teses, dissertações, livros e artigos, como aqueles feitos na esfera pública (HABERMAS, 2003): jornais, revistas, páginas eletrônicas e redes sociais - documentos de domínio público “não-arquivado” (CELLARD, 2010).

CONFLITO SOCIAL

Quando mencionamos a expressão conflito nos vem de imediato à ideia de briga, luta, choque, confronto, combate, agressão, disputa e discussão. De acordo com o Bobbio, Matteucci e Pasquino no Dicionário de Política, conflito seria uma forma de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividades que implica choques para o acesso e a distribuição de recursos escassos. Estes recursos, prevalentemente são identificados no poder, na riqueza e no prestígio (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1992, p. 225).

Situando de forma precisa a base teórica para o desenvolvimento deste estudo, destacamos as reflexões de Pierre Bourdieu. Para o sociólogo francês, os conflitos sociais configuram uma dimensão permanente das práticas sociais. Esses conflitos compõem o efeito da estruturação do “espaço social” por meio das relações entre diferentes classes sociais e frações de classe (BOURDIEU, 1996).

Para dar conta da proposta feita por Bourdieu é determinante nos apropriarmos da noção de *habitus*, que tem a ambição de questionar à antinomia indivíduo/sociedade dentro da sociologia, visto que, aborda as relações sociais tendo como perspectiva de análise a capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir. De outra forma, podemos afirmar que, a elaboração de *habitus* é desenvolvida a partir da necessidade empírica de dar conta das relações de afinidade entre o comportamento dos agentes, estruturas e condicionamentos sociais.

A concepção de *habitus* de Bourdieu se articula de forma direta com duas outras noções fundamentais em seu esquema teórico: a categoria de campo e de capital (econômico, social e cultural). Juntas, essas formulações compõem o quadro explicativo que nos ajuda a utilizar teoricamente a construção de conflito desenvolvida pelo sociólogo francês.

Reconhecendo o valor da utilização do conceito de *habitus* para análise das sociedades contemporâneas, mas ao mesmo tempo, buscando um maior ajustamento às realidades da sociedade brasileira, o sociólogo Jesse Souza (2006) cria a categoria de *habitus* precário, uma espécie de subdivisão do *habitus* bourdieano. O *habitus* precarizado impõe uma internalização onde a inadaptação ao mundo moderno europeizado, baseado numa ideologia do desempenho, é tida como “fracasso pessoal”. Enfim, a partir do crivo ideológico de “desempenho” o indivíduo pode ser reconhecido socialmente como portador de sucesso ou de fracasso pessoal.

Aprofundando teoricamente a subdivisão de Souza à noção de *habitus* de Bourdieu, sugerimos a inclusão da expressão “educacional” à elaboração de Souza, ou seja, a nossa indicação seria de *habitus* precário educacional. A intenção é de possuímos uma categoria mais direcionada para o campo da educação para se referir ao processo de internalização relacionados aos estudantes oriundos das classes trabalhadoras, que precisam ingressar no mercado de trabalho cedo para ajudar complementando a renda de sua família ou para garantir a sua própria subsistência.

REFLEXÃO E ANÁLISE SOBRE OS CASOS DE CONFLITOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Ressaltamos que os casos de conflitos analisados ocorreram no período entre os anos de 2006 e 2018 em universidades brasileiras que possuem algum tipo de ação afirmativa para acesso aos seus cursos. Contudo, temos a convicção da ocorrência de mais conflitos do que aqueles que tivemos acesso através das publicações e denúncias na esfera pública.

É fato que com a adoção das ações afirmativas, o arco de cores dos estudantes das universidades, em especial nas públicas, se ampliou. Nos corredores das instituições a diversidade entre os discentes tem sido mais contemplada. Contudo, como estamos tratando de seres humanos, e em especial de cidadãos que representam parcelas de população historicamente excluídas do ensino superior brasileiro, seria inusitado, senão surpreendente que, essa nova etapa se realizasse de forma, “ordeira”, “pacífica”, “enquadrada”, sem conflitos. Os estudantes cotistas trazem consigo novos estilos de vida, culturas, vivências, trajetórias, gostos, gírias, olhares, visões de mundo. Carregam maneiras diferentes pensar, vestir, andar, rir, chegar, sair, reivindicar, organizar e reclamar. São outros *habitus*. Esses “novos” discentes levam a sua humanidade para um campo social que não foi preparado e pensado para eles, portanto, ampliando as possibilidades de conflitos pelo capital cultural.

Para facilitar o processo de análise sistematizamos os casos de conflitos em três segmentos: a) entre os estudantes (cotistas e universalistas), b) estudantes cotistas com os docentes e c) estudantes cotistas com a administração universitária.

a) Conflitos entre estudantes (cotistas e universalistas)

Seguiremos com uma perspectiva de análise mais aprofundada dos conflitos selecionados no que diz respeito àqueles ocorridos entre os estudantes (cotistas e universalistas). As declarações ofensivas de caráter racista são feitas através de pichações nos banheiros do campus: “Tirem os pretos da Unicamp” no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas (UOL NOTÍCIAS, 06/04/2016), mensagens em redes sociais e correio eletrônico, “Volta pra Bahia, macaco cotista”, dirigidas ao estudante de engenharia da Universidade Federal do Ceará - UFC (O POVO, 30/11/2015) e até mesmo pessoalmente, como foi o caso registrado na Universidade Federal de Roraima - UFRR, onde o grupo de quatro alunos indígenas sofreu preconceitos por parte de colegas que zombaram de seus costumes características físicas. “Um dos alunos, que sofreu com o ato, Edson Freitas, relatou que ele e os amigos foram humilhados. ‘Eles se retiraram da mesa e disseram que não se misturariam com índios’” (FOLHA WEB, 09/01/2016). Contudo o caso que mais me ressaltou os olhos do ponto de vista simbólico foi o verificado no campus da cidade de Botucatu da Universidade Estadual Paulista - UNESP, onde alunos veteranos de medicina promoveram trote nos calouros com roupas semelhantes às da seita racista norte-americana Ku Klux Klan. A UNESP aderiu ao sistema de cotas raciais em 2010 (VEJA SP, 30/03/2015).

b) Conflitos entre estudantes e docentes

Nos casos destacados para a análise, as manifestações de racismo e preconceito proferidas pelos docentes dirigidas aos cotistas ou aos negros, de uma forma em geral, são verificadas de variadas formas: denúncia de “perseguições” a estudante no Instituto de Artes e Comunicação Social - IACS/UFF (O GLOBO, 09/09/2013); declarações racistas de professores nas redes sociais como, “Para ninguém achar que não gosto de uma afrodescendente. Nega gostosaaaa. Uh!!! Foi mal” no Instituto Federal Fluminense IFF - Campos dos Goytacazes (GELEDÉS, 22/03/2016) e “odeio pretos e pardos...” na Instituto Federal São Paulo - IFSP (GELEDÉS, 13/03/2018). São falas em sala de aula como as denunciadas pelos alunos da Universidade Federal de Goiás - UFG:

Ele começou a expor um aluno de engenharia. Ele não disse o nome, mas começou a falar que o estudante não sabia tabuada, que tinha chegado na universidade sem os conhecimentos básicos de matemática e ele estendeu isso a todos os outros alunos cotistas. O professor disse, ainda, que o rendimento dos alunos na universidade está ruim por conta das cotas raciais. Nunca me senti tão diminuído por conta da minha cor, por conta da minha raça”, relatou o estudante (G1 GLOBO, 18/04/2016).

Em casos como o ocorrido na Universidade de Brasília – UNB com um professor do Deptº de Ciência Política:

Na primeira aula do ano, quando fazia referência aos programas de assistência às famílias negras nos Estados Unidos, Kramer falou sobre o fracasso dessas ações. Concluindo um raciocínio, ele disse: ‘Não basta só dar dinheiro para a crioulada’ (G1 GLOBO, 15/09/2006).

Outro caso importante de declarações racistas em sala de aula vem do Rio de Janeiro,

Um professor de engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi denunciado por alunos do curso após ter feito um relato racista durante uma aula de Redes de Computadores I no dia 10 de março. Segundo estudantes, o professor afirmou que se deve reconhecer um ladrão na rua por meio da cor da pele: “se você tem um sistema de segurança onde só passa gente branca, quando passa um preto o sistema apita” (G1 GLOBO, 18/04/2017).

Ainda com registros de falas racistas em sala de aula temos o ocorrido na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, onde, de acordo com os estudantes presentes durante o episódio, o professor do Deptº de Economia Manoel Luiz Malaguti teria se manifestado da seguinte forma,

Ele disse que os negros e pobres não tinham acesso à cultura, deixando claro que eles não atingiram o nível cultural dos brancos. Em seguida afirmou: ‘Estudantes cotistas diminuem a qualidade da universidade. Eu detestaria ser atendido por um médico ou advogado negro’”, relatou uma aluna de 19 anos (G1 GLOBO, 04/11/2014).

Em ambientes que não a sala de aula, mas ainda dentro do campus, também temos denúncias feitas por estudantes a respeito de falas preconceituosas por parte dos docentes. O que confirma a coerência neste estudo no tratamento do campus universitário como campo de disputas, na perspectiva de Bourdieu (1996). É o caso da UFF, em que o professor é acusado de machismo e racismo por alunas em ato grevista na entrada da reitoria: “vai se f* * * * você também, sua piranhazinha” [...] “Depois de uma discussão, o professor teria se voltado para ela e dito: ‘não vou te dar meu nome porque você não é policial, sua preta’, em tom debochado”. (G1 GLOBO, 25/07/2015).

Ainda sobre a UFF, em matéria intitulada “Embate perigoso. O crescimento da intolerância no meio acadêmico põe em risco a vida dos próprios estudantes” publicada em agosto de 2016 no jornal O Fluminense, são colhidos vários depoimentos dos estudantes do curso de História onde são reveladas situações vivenciadas de intolerância:

A intolerância no meio acadêmico eu vejo nos espaço do dia a dia na universidade, muitas vezes, está mascarada ou em uma afirmação racista que o professor ou aluno faz na aula, tipo a questão da miscigenação pacífica, muito discutida no Brasil. [...] Uma piada racista ou uma piada misógina por conta da naturalização desse tipo de coisa acaba soando como natural de que todo negro é ladrão, todo negro é malandro [...] Nasceram alguns movimentos que têm uma perspectiva muito preconceituosa e autoritária que vem crescendo dentro da UFF (REVISTA O FLU In O FLUMINENSE, 2016).

Outro caso onde os cotistas são diretamente agredidos ocorre em Campinas, onde o professor da área médica da Unicamp se posiciona em entrevista ao jornal local, Correio Popular, a respeito das cotas:

'Trocar cérebro por nádegas', indicando que o 'nível da produtividade' (SIC) da universidade tende a cair com as cotas. '[...] Estou cantando e dançando para esses indivíduos que não têm currículo, tem discurso do blá, blá, blá, são laborfóbicos. [...] A universidade é para a elite cultural do Brasil, não para vagabundo', afirmou ao jornal Correio Popular (FORUM, 02/06/2017).

Finalizando esse segmento, destacamos o caso ocorrido no estado do Acre, onde processo administrativo foi aberto contra o professor da Universidade Federal do Acre - UFAC que se fantasiou de "Negão do WhatsApp". Em entrevista à imprensa local na manhã de quinta-feira (21), o reitor da Ufac, Minoru kimpara, afirmou que a universidade é contra a prática do racismo e que o professor terá garantido o direito ao contraditório (FOLHA DO ACRE, 21/12/2017).

c) Conflitos dos estudantes cotistas com a administração universitária

No contexto institucional, os conflitos têm se refletido principalmente a respeito das possíveis fraudes na implementação da política de cotas ou de sua modificação sem o devido processo de debate democrático com a comunidade universitária. Os casos de fraudes no acesso à universidade estariam ocorrendo na UFF, onde as denúncias são protagonizadas pelo Coletivo de Estudantes Negrxs da UFF - CENUFF em parceria com Coletivo Nacional de Estudantes Negrxs da Medicina. Para os militantes, parte das cotas reservadas para negros está sendo ocupada por estudantes brancos que se autodeclararam negros, com conivência da instituição (CENUFF, 12/04/2016). O constrangimento ganhou dimensões ao ponto da reitoria se pronunciar através de documento institucional, dando a sua versão dos fatos. (PROGRAD, 26/03/2017).

Caso semelhante tem sido denunciado na Universidade Federal Fluminense - UFPE, onde estudantes negros se queixam de que brancos ingressaram na universidade usando vagas reservadas no sistema de cotas (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 20/02/2018). Também na Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, que, após denúncias protagonizadas por estudantes e movimento social negro, implanta sistema para avaliar fraudes no seu processo de ingresso por meio de cotas raciais (G1 GLOBO, 23/02/2018).

Com destaque, trazemos o episódio sucedido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, onde depois várias denúncias sobre sua implementação do sistema de cotas e verificação de suas procedências, altera seu processo de identificação dos candidatos. Sem detrimento das iniciativas contra as fraudes, tal mudança é interpretada como retrocesso pelos estudantes cotistas e movimento social negro que em contraposição promoveram ocupação da reitoria da universidade (SUL 21, 08/02/2018).

APONTAMENTOS GERAIS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos quinze casos selecionados para análise neste artigo, todos chegaram à tona em função de alguma denúncia dos estudantes, algumas formalizadas somente nas devidas universidades, outras foram além, chegando ao judiciário. A análise dos casos demonstra que houve avanços em relação aos desdobramentos dos conflitos. As tensões raciais que sempre existiram e contavam com uma rede corporativa de proteção, atualmente, não são mais silenciadas com facilidade dentro das estruturas universitárias. Pelos registros analisados, podemos constatar que em todos os casos houve reação dos estudantes cotistas às manifestações de discriminação, contudo, eles não foram os únicos agentes dessas denúncias. Os relatos indicam que os discentes cotistas têm encontrado nos colegas solidariedade e apoio na luta contra o preconceito nas suas respectivas instituições.

Outra constatação, é que na maioria dos casos de conflitos nas universidades a opinião pública tem assumido um papel fundamental, visto que, a publicação nos principais meios de comunicação, assume uma função, não somente, de divulgação para a sociedade, mas também como forma de pressão para que as instituições tomem as medidas cabíveis no combate à discriminação.

Ainda nos apontamentos gerais é fundamental registrar que, da totalidade dos conflitos analisados para este artigo, observamos que em sua grande maioria se deram envolvendo estudantes cotistas negros, ou seja, não foi observada pelo pesquisador uma quantidade significativa de conflitos envolvendo estudantes cotistas indígenas. Nos conflitos entre estudantes (cotistas e universalistas) e com os docentes, os registros nos sugerem que os sujeitos preconceituosos partilham da mesma visão de mundo em relação aos discentes cotistas. Demonstram que esses “novos” estudantes não deveriam estar onde estão, são tidos como “coisas” fora do lugar.

No que diz respeito aos conflitos com a administração, podemos afirmar que podem ser analisados a partir de duas dimensões. A primeira a partir das teses do racismo institucional, visto que, as denúncias se projetam contra a administração universitária. A hipótese de leitura nesse caso é de que as instituições universitárias brasileiras por terem um histórico de confinamento racial forte estariam resistindo aos novos tempos, não implementando a política de ações afirmativas como foi aprovada nos devidos fóruns. Seriam formas de ruírem por dentro as iniciativas das cotas. A segunda dimensão tem como foco a resistência protagonizada pela militância negra universitária. Casos como na UFF e em outras instituições, as organizações negras constroem redes de denúncias para identificar aqueles estudantes que ingressaram “indevidamente” por meio de fraudes do sistema. Dessa forma, pressionam para o cumprimento integral da política pública.

A confecção deste texto nos levou a compartilhar da sugestão de Carvalho (2006) de que é fundamental etnografar todos esses incidentes e casos de racismo ocorridos nas universidades para a criação de um banco de dados consistente que possibilitem avaliar evoluções, dimensões, intensidades e repercussões: se mudarão de perfil, se explodirão em conflitos de grandes proporções, ou se declinarão com o tempo como consequência do aprofundamento e da provável generalização do sistema. Entre as poucas conclusões que podemos antecipar deste estudo é de que as universidades públicas brasileiras, em sua grande maioria, não estão prontas para receber e garantir, com plenitude, os direitos os estudantes oriundos da política de cotas. E mais especificamente no que diz respeito aos docentes, é indispensável que as instituições promovam um profundo processo de capacitação. Os professores universitários são peças-chave para promoção do convívio acadêmico, caso se negligencie essa função todo processo de aprendizagem fica comprometido.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**, v. 1 – 4. ed. Brasília, D.F.: Edunb, 1992.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, S. P.: Papirus Editora, 1996.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Ed. Attar, 2006.

CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, Jetal. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2010.

CENUFF. Coletivo de Estudantes Negros da UFF. **Fraude nas cotas?** Facebook. 12/04/2016. Disponível em <<https://www.facebook.com/264975437015811/photos/a.265241456989209.1073741827.264975437015811/564993567013995/?type=3&theater>>. Acessado em 26 mar. 2018.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. 20/02/2018. Disponível em: <http://www.Diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2018/02/20/interna_vidaurbana,742196/uso-indevido-do-sistema-de-cotas-gera-polemica-na-ufpe.shtml>. Acessado em 02 mar. 2018.

FL; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. In: CONGRESO Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, 7, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002. **Anais**. Lisboa, 2002.

FOLHA WEB. 09/01/2016. Disponível em <http://www.folhabv.com.br /noticia/Indigenas-sofrem-preconceito-na-UFRR/12925#.WN-h-L3PcjM.twitter>>. Acessado em 10/03/2017.

FOLHA DO ACRE. 21/12/2017. Disponível em <https://folhadoacre.com.br/cotidiano/ufac-abre-processo-administrativo-contraprofessor-que-se-fantasiou-de-negao-whatsapp/>. Acessado em 12/01/2018.

FORUM. Revista Forum. 02/06/2017. Disponível em <<https://www.revistaforum.com.br/medico-da-unicamp-exala-preconceito-apos-aprovacao-de-cotas-trocar-cerebro-por-nadegas/>>. Acessado em 16/02/2018.

G1 GLOBO. Disponível em <<http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/02/professor-demitido-apos-denuncia-de-racismo-vai-voltar-dar-aulas-na-ufes.html>>. Acessado em 18/03/2017.

_____. 15/09/2006. Disponível em <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil /0,,AA1274461-5598,00-NB+VIVE+INEDITA+SITUACAO+DE+PATRULHA+RACISTA.html>>. Acessado em 14/01/2017.

_____. 04/11/2014. Disponível em <<http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2014/11/alunos-da-ufes-denunciam-professor-por-preconceito-em-sala-de-aula.html>>. Acessado em 18/05/2017.

_____. 25/07/2015. Disponível em <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/07/estudantes-da-uff-acusam-professor-de-machismo-e-racismo.html>>. Acessado em 19/03/2017.

_____. 23/02/2018. Disponível em <http://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/mgtv-2-edicao/videos/t/edicoes/v/uff-implanta-sistema-para-avaliar-alunos-que-ingressam-por-meio-de-cotas-raciais/6528102/>>. Acessado em 26/03/2018.

_____. 18/04/2016. Disponível em <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2016/04/alunos-acusam-professor-da-ufg-de-racismo-e-o-vaiam-apos-aula-video.html>>. Acessado em 20/03/2017.

_____. 18/04/2017. Disponível em <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/alunos-denunciam-professor-da-ufrrj-por-racismo.ghtml>>. Acessado em 18/04/2017.

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra. 22/03/2016. Disponível em <<http://www.geledes.org.br/foto-de-professor-com-chope-escuro-gera-polemica-e-mp-e-acionado-no-rj/#gs.fqj7hHw>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. 13/03/2018. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/manifestacao-no-ifsp-pede-demissao-do-professor-que-proferiu-declaracoes-racistas/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

O GLOBO. Jornal O Globo. 09/09/2013. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/aluna-da-uff-acusa-professora-de-discriminacao-por-aplicar-prova-com-texto-sobre-racismo-9882452>>. Acessado em 19/03/2017.

_____. 05/07/2007. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/unb-condena-professor-acusado-de-racismo-4177673>>. Acessado em 18/03/2017.

_____. 30/03/2016. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/alunos-da-unesp-se-fantasiaram-com-roupa-semelhante-da-ku-klux-klan-para-receber-calouros-15738478#ixzz5KCVSeD8T>>. Acessado em 19/03/2017.

_____. 08/03/2017. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/universitarios-brasileiros-sao-brancos-moram-com-os-pais-estudam-pouco-21028017>>. Acessado em 20/03/2017.

O POVO. Jornal O Povo. 30/11/2015. Disponível em <<https://www20.opovo.com.br/app/fortaleza/2015/11/30/noticiafortaleza,3540920/estudante-denuncia-caso-de-racismo-na-universidade-federal-do-ceara.shtml>>. Acessado em 18/03/2017.

PROGRAD UFF. Nota da Prograd. Facebook. 26/03/2017. Disponível em <<https://www.facebook.com/183189301729528/photos/a.183197638395361.40137.183189301729528/1288614257853688/?type=3&theater>>. Acessado em 26/03/2018.

REVISTA O FLU, In O FLUMINENSE. Embate perigoso. O crescimento da intolerância no meio acadêmico põe em risco a vida dos próprios estudantes. Niterói, 14/08/2016. Disponível em <<http://www.ofluminense.com.br/pt-br/revista/embate-perigoso>>. Acessado em 10/03/2017.

SANTOS, Marcelo Barbosa. **Mérito e racismo**: tudo junto e misturado. 2011. Dissertação (Mestrado)– UERJ/FFP, São Gonçalo, 2011.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.

SUL 21. 8/02/2018. Disponível em <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/03/movimento-negro-da-ufrgs-ocupa-reitoria-contra-destruicao-de-politica-de-cotas/>>. Acessado em 10/02/2018.

UOL NOTÍCIAS. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/04/06/universidade-tem-nova-pichacao-racista-tirem-os-pretos-da-unicamp.htm>>. Acessado em 18/03/2017.

UOL EDUCAÇÃO. 27/08/2015. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/27/em-3-anos-150-mil-negros-entram-no-ensino-superior-pela-lei-de-cotas.htm>>. Acessado em 17/04/2017.

VEJA SP. 30/03/2015. Disponível em <<https://vejasp.abril.com.br/cidades/veteranos-da-unesp-festa-trote-ku-klux-klan/>>. Acessado em 18/12/2017.

O DEBATE TEÓRICO–METODOLÓGICO NAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) PUBLICADAS NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP) NO PERÍODO DE 1980 ATÉ 2016

Marcia Araújo Ribeiro Lima
Siomara Borba

INTRODUÇÃO

A temática da *Educação de Jovens e Adultos* tem tido destaque, tanto na minha atuação profissional quanto em termos de minha formação acadêmica. Profissionalmente, atuei, no período de 1989 - 1992, no curso Normal Médio da cidade de Petrolina-PE e depois, em 1995, ingressei no Ensino Fundamental da Escola Rural de Massaroca (Erum) em Juazeiro-BA. Foi como gestora e docente da Erum que foi iniciada minha inserção e busca pela pesquisa na EJA.

Mediante esse interesse, passei a fazer cursos de Especialização nessa temática. Em 2011, ingressei no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, na linha de pesquisa Educação, Políticas e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores (FFP/Uerj). Em 2013, apresentei a dissertação intitulada “Desigualdades Sociais nas Concepções de Professores e Estudantes do Proeja no IF SERTÃO–PE”. Após a conclusão do Mestrado, continuei a discutir a temática da *Educação de Jovens e Adultos*, participando do grupo de pesquisa Aprendizado ao Longo da Vida, coordenado pela Prof^a. Jane Paiva, do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd/UERJ).

No contexto da discussão sobre a EJA, passei a planejar o ingresso no curso de Doutorado em Educação do ProPEd/Uerj a fim de aprender mais a respeito das questões da pesquisa em educação de uma forma mais aprofundada e ampla bem como, a respeito dos estudos e pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Participando dos debates realizados nos estudos das disciplinas do Programa e do grupo de pesquisa Epistemologia e Metodologia das Ciências (*Episteme*), debates voltados para a investigação sobre a prática da pesquisa educacional, em duas dimensões, a saber, as dimensões político-ideológicas e teórico-metodológicas é que o desenho deste projeto/pesquisa/tese sobre a EJA começou a ser construído.

Na referida trajetória, deflagrou-se a temática registrada para este estudo onde o interesse pelas perspectivas teóricas-metodológicas nas pesquisas sobre EJA publicadas na RBEP, no período de 1980 até 2016, se apresentou mediado por exercícios de pensamento gerados no referido movimento de estudos e pesquisa. Nesse movimento, os referidos exercícios de pensamento foram viabilizando confiabilidade e familiaridade nas reflexões acerca da temática e, mediante as reflexões construídas acerca das questões teóricas-metodológicas, a temática planejada foi ficando mais e mais próxima e familiar em que fui me dando conta do estado atual do conhecimento sobre EJA no contexto das pesquisas publicadas nos livros, artigos e publicações diversificadas disponibilizadas pelos docentes nos estudos das disciplinas estudadas nas aulas do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped).

OBJETIVOS

Mapear as pesquisas já realizadas sobre a EJA na RBEP a fim de sistematizar essa produção científica, identificando as perspectivas teóricas-metodológicas que orientaram as pesquisas científicas sobre EJA no período 1980-2016;

Analisar as opções teóricas-metodológicas dominantes, assinalando, registrando as facetas sobre as quais as políticas e práticas educativas na EJA vem sendo analisadas, sinalizando possíveis lacunas e restrições na pesquisa em EJA;

Identificar experiências inovadoras na prática investigativa da EJA, buscando reconhecer as contribuições das pesquisas na EJA para o conhecimento científico, para a educação e para a constituição e ampliação de novas propostas nessa área educativa.

JUSTIFICATIVA

Com base nos objetivos dessa pesquisa, entendo que a realização desse tipo de balanço pode contribuir para a consolidação do campo teórico e da área de conhecimento da EJA, ao analisar estudos já publicados sobre a EJA e, também, ao colaborar para a formação de um banco de dados a ser consultado sobre a temática teórica-metodológica e sobre os avanços crescentes das pesquisas a respeito da EJA. Assinalamos que um levantamento de artigos sobre a EJA, já realizado, indica uma pequena existência de estudos bibliográficos-documentais no campo da EJA. Nessa indicação, destaca-se uma recente publicação das autoras Fabiana Marini Braga e Jarina Rodrigues Fernandes (2015) sobre a temática, intitulada *Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base ScieELO (2010-2014)*, que apresenta pesquisa bibliográfica sobre temas, abordagens e proposições de 79 artigos referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA) disponíveis na base SciELO no período de 2010-2014.

A referida publicação difere da pesquisa ora empreendida porque mesmo as autoras utilizando os descritores *Educação de Adultos e Educação de Jovens e Adultos* não fazem a análise das questões teóricas-metodológicas das pesquisas realizadas pelos pesquisadores da EJA, nos 79 artigos selecionados. A preocupação das autoras é acompanhar o crescimento do debate sobre a Educação de Jovens e Adultos e, nesse sentido, as autoras construíram tabelas e quadros para apresentar um panorama referente à incidência de artigos e o crescimento contínuo dos números de publicações com a temáticas EDA e EJA, na base SciELO, no recorte temporal de 2010 até 2014. Esse trabalho reforça a relevância de estudos que realizem um balanço e um mapeamento da pesquisa sobre a EJA, na medida em que esses estudos permitem identificar e oferecem elementos para examinar o conhecimento já elaborado sobre a EJA.

No caso da nossa pesquisa, esse mapeamento nos permitirá apresentar os aportes teórico-metodológicos escolhidos e registrar os enfoques e os temas mais pesquisados durante o período de 1980 a 2016 no periódico RBEP. Esses objetivos serão possíveis por se tratar da realização de um estudo documental que favorece a ampliação de pesquisas e questões/discussões nesse contexto, destacando os caminhos teóricos-metodológicos que vêm sendo tomados na pesquisa sobre EJA e aspectos que vem sendo abordados em detrimento de outros.

Nessa perspectiva, para estudo da temática foi construída a seguinte questão de pesquisa: quais perspectivas teóricas-metodológicas aparecem nas pesquisas sobre EJA na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, no período de 1980 até 2016? Ao apresentar essa questão de pesquisa, esse estudo objetiva não só mapear as pesquisas já realizadas e sistematizar essa produção científica, identificando as perspectivas teóricas-metodológicas que orientaram as pesquisas científicas sobre EJA no período 1980-2016, mas também analisar as opções teóricas-metodológicas dominantes, assinalando, registrando as facetas sobre as quais essa prática educativa vem sendo analisada, sinalizando possíveis lacunas e restrições na pesquisa em EJA, identificando experiências inovadoras na prática investigativa e reconhecendo as contribuições das pesquisas na EJA para o conhecimento científico, para a educação e para a constituição e ampliação de novas propostas nessa área educativa.

Com base nos objetivos dessa pesquisa, entendo que a realização desse tipo de balanço pode contribuir para a consolidação do campo teórico e da área de conhecimento da EJA, ao analisar estudos já publicados sobre a EJA e, também, ao colaborar para a formação de um banco de

dados a ser consultado sobre a temática teórica-metodológica e sobre os avanços crescentes das pesquisas a respeito da EJA.

JUSTIFICANDO O RECORTE TEMPORAL DA PESQUISA

A opção pelo período 1980-2016 como recorte temporal dessa pesquisa, foi resultado de prévias leituras e estudos sobre a origem do termo EJA na bibliografia especializada. Nesse estudo foi identificado que o termo EJA começou a ser mencionado e discutido na problemática da Educação de Adultos (EDA), a partir de 1980, quando os sujeitos jovens passaram a ser considerados nos fundamentos filosóficos, políticos e legais dessa prática educativa. Destacamos, também nesse estudo prévio, que a década de 1980 foi a década em que se identificou um maior número de publicações com esse termo nos artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), fonte da nossa pesquisa.

Considerando o contexto social, mais amplo, esse período é atravessado pelo início das discussões acerca da redemocratização da sociedade brasileira em 1980, após um longo período de ditadura militar. E atentando para o contexto específico da *Educação de Adultos (EDA)* esse período é marcado pela consolidação do termo EJA na constituição Federal de 1988, aporte legal que alterou a configuração da EJA na educação brasileira e foi reforçada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96.

METAS

Seguindo orientações dos professores componentes da banca de exame de qualificação ocorrido no dia 24 de março de 2017, estou dando andamento aos trabalhos e estudos do campo teórico do marxismo em Karl Marx (1983); Miriam Limoeiro Cardoso (1976; 1979); Florestan Fernandes (1966) e Karel Kosik (1976) entre outros autores, objetivando a construção do quadro teórico-metodológico que irá contribuir para aprofundar compreensões a respeito da pesquisa no campo teórico do marxismo e à construção dos dois capítulos finais planejados em sumário provisório sob orientação da professora Dr^a Siomara Borba e componentes da banca de qualificação, bem como debruçar-me sobre as análises de 46 artigos sobre EDA e EJA que foram identificados no periódico RBEP a partir dos descritores *Alfabetização de Jovens e Adultos, Ensino Supletivo, Suficiência, Mobral, Educação Popular e Aprender Por Toda Vida, Direito à Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*, no período de 1980 a 2016 para, a partir dessa etapa, dedicar-me à construção do quadro teórico-metodológico que vai me subsidiar na análise dos artigos listados, resumidos e registrados nos capítulos iniciais da tese considerando a pergunta de partida elaborada para esta pesquisa que tem como problemática o seguinte questionamento: Quais perspectivas teóricas-metodológicas aparecem nas pesquisas sobre a EJA publicadas no periódico RBEP no período de 1980 a 2016? Por fim, pretende-se concluir as metas até aqui planejadas e iniciadas até dezembro de 2018 para proceder a definição de data de defesa de tese com prazo até fevereiro de 2019.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o desenvolvimento deste projeto, foi feito um movimento de busca de leituras, em fontes publicadas a respeito de estudos bibliográficos e reflexivos no campo da Metodologia Científica, da Filosofia e da Ciência, no propósito de construir ideias acerca do objeto de pesquisa a partir da abordagem qualitativa de pesquisa e pesquisa em periódicos, recorrendo às orientações e procedimentos dos estudos bibliográficos e documentais. Fazendo referência aos primórdios da pesquisa qualitativa, Arilda Schmidt Godoy (1995, p. 57) registra a seguinte indicação:

O que hoje denominamos estudos qualitativos começaram a aparecer no cenário da investigação social a partir da segunda metade do século XIX. O estudo sociológico de Frédéric Le Play (1806-1882) *Les ouvriers européens*, publicado em 1855, sobre as famílias das classes trabalhadoras da Europa, pode ser citado como uma das primeiras pesquisas a usar a observação direta da realidade.

A indicação da autora encontra-se registrada em artigo que discute a temática *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades* em que a mesma oportuniza a explicação de que, nessa prática metodológica, “os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto”. Segundo a autora, o interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias e defende ainda que não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações (GODOY, 1995).

Nessa direção, Godoy (1995, p. 61) reforça ainda que “do ponto de vista metodológico a melhor maneira para captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador ‘colocar-se no papel do outro,’ vendo o mundo pela visão dos pesquisados”. Também, indicando algumas notas históricas acerca da pesquisa qualitativa em educação, Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987, p. 116) registra que o interesse por pesquisas qualitativas surgiu nos países da América Latina na década de 70, principalmente, devido aos aspectos qualitativos na educação.

Introduzido suas concepções acerca da temática pesquisa qualitativa, Triviños (1987) indica que o ensino sempre se caracterizou pelo destaque de sua realidade qualitativa apesar de manifestar-se frequentemente através de mediações, de quantificações (percentagens de analfabetos, de repetentes, do crescimento anual da matrícula, dos professores titulados e não titulados etc.). Nas indicações do autor sobre essa caracterização, o que em geral aparecia como uma forma espontânea e natural de apreciar as realidades escolares, vinculava-se, sistematicamente, a posicionamentos teóricos claros e, a partir desses posicionamentos, ocorreu o avanço das ideias que facilitou o confronto entre perspectivas diferentes de entender o real distanciando-se da atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, para elaborar-se programas de tendências qualitativas a fim de avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor “alternativas metodológicas” para a pesquisa em educação.

Buscando compreender as concepções dos autores e relacioná-las com o objeto desse estudo, entende-se ser a pesquisa qualitativa mais apropriada para a compreensão da EJA, no contexto da pesquisa em periódicos, por se tratar de uma problemática que enlaça, conforme afirma Maria Cecília de Souza Minayo (2002), “um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Nesse sentido, entende-se que pesquisar a EJA, num enfoque qualitativo é interessar-se por identificar as formas como essa prática educativa vem sendo pesquisada, compreender as concepções dos autores nos aportes teórico-metodológicos utilizados nas pesquisas publicadas, nos registros e nos 46 artigos selecionados no periódico RBEP, interpretar seus conteúdos, bem como aprofundar o estudo de conceitos e significados, principalmente, porque a prática qualitativa não é a banalização da ciência, é a possibilidade de se surpreender com o resultado que nos desafia e desafia o patrimônio teórico preexistente.

A respeito da prática de pesquisa bibliográfica, Torzoni-Reis (2010) enfatiza que a pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato de que a sua fonte dos dados é a bibliografia especializada. Para a autora, todas as modalidades de pesquisa exigem uma revisão bibliográfica, uma busca de conhecimentos sobre os fenômenos investigados na bibliografia especializada, mas só a pesquisa bibliográfica tem como campo de coleta de dados, a bibliografia.

Fabio Appolinário (2009) no seu dicionário de metodologia científica define a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental como termos sinônimos, ou seja, como o mesmo tipo de pes-

quisa: [*bibliographical research; documental research*] e pesquisa bibliográfica: [*bibliographical research; documental research*]. Nessa definição, o autor reforça que essas práticas de pesquisa se restringem à análise de documentos e orienta no sentido de que o pesquisador veja, também, as estratégias de coleta de dados.

Nessas indicações, o autor apresenta, na citação a seguir, uma explicação para a coleta de dados na pesquisa bibliográfica detalhando que:

Normalmente, as pesquisas possuem duas categorias de estratégias de coleta de dados: a primeira refere-se ao local onde os dados são coletados (estratégia-local) e, neste item, há duas possibilidades: campo ou laboratório. [...] A segunda estratégia refere-se à fonte dos dados: documental ou campo. Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica, diz-se que a pesquisa possui estratégia documental) (ver pesquisa bibliográfica). Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia de campo (APPOLINÁRIO 2009, p. 85).

Apresentando considerações acerca dos primeiros periódicos científicos brasileiros, Maria Helena Freitas (2006, p. 54) registra que “os periódicos foram, desde seus primórdios, importantes canais de publicação de notícias científicas. No século XIX, expandiram-se e especializaram-se vindo a realizar importantes funções no mundo da ciência”. Nessas considerações, a autora pontua que antes do surgimento dos periódicos científicos, desde a invenção da imprensa até o século XVII, as notícias sobre a ciência, as técnicas variadas e as invenções eram veiculadas em folhetins, em volantes e em jornais cotidianos e acrescenta que, até àquela época, o conhecimento mais especializado era comunicado por correspondências realizadas entre os cientistas ou enviadas às agremiações científicas. Nesse contexto, Freitas (2006, p. 54) explica que “essas correspondências deram origem, no século XVII, às atuais correspondências científicas que são veiculadas entre os estudiosos, voltadas para sujeitos específicos e alcançam um público mais amplo de pesquisadores”.

Trazendo mais explicações acerca desse surgimento histórico, Freitas (2006, p. 55) reforça que o periodismo surge no Brasil no século XIX quando são afrouxadas as amarras da política colonial portuguesa, com a inédita e instantânea transformação brasileira de colônia a sede da Corte, em 1808 e que, embora as condições, artificialmente criadas, tivessem o intuito de transplantar as instituições portuguesas para o Brasil, servindo às necessidades da corte portuguesa, acabaram por iniciar a institucionalização da cultura científica e por estimular os brasileiros a elaborar uma identidade nacional e a se organizar como nação.

A afirmação da autora encontra-se relacionada ao seu trabalho de análise dos periódicos da área de ciências publicados no Brasil no início do século XIX, fundamentado no entendimento de que os periódicos representam um dos pilares da institucionalização da ciência no país. Nesse entendimento a autora analisa e avalia os seguintes periódicos: *o Patriota, Jornal Litterario, Politico, Mercantil &c. do Rio de Janeiro*, primeiro periódico dedicado às ciências e às artes no país, publicado de 1813 a 1814; os *Annaes Fluminenses de Sciencias, Artes e Litteratura*, publicados por *huma Sociedade Philo-Technica* no Rio de Janeiro (1822) e o *Jornal Scientifico, Economico e Literario* (1826) que, nos registros da autora, foram os principais comunicadores das artes e das ciências no Brasil até a década de 1830.

Em apontamentos a respeito da temática *Disseminação dos resultados das pesquisas em periódicos da área de educação; o papel e o lugar do Em Aberto*, Osmar Fávero (2012) enfatiza que, no contexto da informação educacional no início dos anos de 1980, contava-se com a presença histórica da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) criada em 1944 e mantida ao longo desses anos, mesmo na crise sofrida pelo Inep na década de 1970. Assim, os dados acima confir-

mam a potencialidade do periódico escolhido para ser fonte de pesquisa neste estudo. Reforçando essa justificativa, é oportuno registrar que a RBEP se encontra classificada, pelo Sistema Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com o conceito A1 nacional e que vem alcançando, desde sua criação, o objetivo proposto de divulgação das pesquisas do Inep, bem como a consolidação de sua dimensão política no serviço do governo brasileiro via Ministério da Educação e Cultura (MEC).

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que a construção do mapeamento e análise dos 46 artigos publicados no periódico RBEP no período de 1980-2016 sobre as pesquisas já realizadas sobre a EJA, possa se configurar um trabalho de produção científica que possibilite buscas, estudos, reflexões e aprendizagens significativas da parte de pesquisadores, professores e estudantes da educação em geral a respeito da importância do empreendimento de estudos bibliográficos-documentais que favoreçam ao destaque de experiências inovadoras na prática investigativa da EJA, busque reconhecer as contribuições das pesquisas na EJA e seus aportes teóricos-metodológicos para o conhecimento científico, para a educação, constituição e ampliação de novas propostas nessa área educativa, assinalando e registrando as facetas sobre as quais as políticas e práticas educativas na EJA vem sendo analisadas, sinalizando possíveis lacunas e restrições na pesquisa em EJA.

Assim, as perspectivas vislumbradas acerca dos resultados deste trabalho de pesquisa, encontram-se situadas nas possibilidades de que esta tese se configure uma fonte bibliográfica-documental, que seja acessada por estudantes, pesquisadores e professores que se preocupam com as questões da pesquisa educacional e da EJA e contribua, de forma relevante, para a ampliação de pesquisas e questões/discussões na área da pesquisa em educação e da EJA, destacando os caminhos teóricos-metodológicos que vêm sendo tomados na pesquisa sobre EJA e aspectos que vem sendo abordados em detrimento de outros.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

BRAGA, Fabiana Marini. FERNANDES, Jarina Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2014). **Cadernos Cedex**, Campinas, S. P., v. 35, n. 96, p.173-196, maio-ago. 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, D. F., 1996.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. O mito do método. **Boletim Carioca de Geografia**, Rio de Janeiro, ano 25, p. 61-100, 1976.

_____. **Para o conhecimento dos objetos históricos**: questões metodológicas. Rio de Janeiro: Cadernos da EIAP. 1979.

FÁVERO, Osmar. Disseminação dos resultados das pesquisas em periódicos da área de educação: o papel e o lugar do Em Aberto Osmar Fávero. **Em Aberto**, Brasília, D.F., v. 25, n. 87, p. 17-36, jan./jun. 2012.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus; Edusp, 1966.

FREITAS, Maria Helena. Considerações acerca dos primeiros periódicos científicos brasileiros. **Ci. Inf.**, Brasília, D. F., v. 35, n. 3, p. 54-66, set./dez. 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 mar./abr. 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX Karl. Posfácio à 2ª Edição de O capital. In: _____. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **O capital**: crítica da economia política. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 16-18.

TORZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A Pesquisa e a produção de conhecimentos**. Texto produzido para o Curso de Pedagogia da UNESP a partir de síntese de outros textos da autora. UNESP, 2010 disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

FINANCIAMENTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO NOS ANOS 2010, 2011 E 2012

Márcia Lucas de Oliveira
Lúcia Velloso Maurício

INTRODUÇÃO

A construção histórica do direito à educação não foi linear e nem mesmo livre de conflitos e interesses diversos, inclusive de órgãos financeiros internacionais. Não se trata de um direito concedido pelas elites ou pelo Estado, mas um direito conquistado por mobilização da sociedade civil, que vem se empenhando pela construção de uma sociedade menos desigual, questionando a lógica do Estado e do mercado, alternando-se em momentos de oposição e crítica ao Estado e em outros participando de sua estrutura para poder trazer para dentro dele os interesses do povo.

Assim, destacaram-se no contexto brasileiro vozes de importantes educadores que tiveram sua vida profissional marcada por participação na esfera da sociedade civil e também na esfera do Estado. Dentre eles, estão Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que sempre enfatizaram ser necessário não só a ampliação do número de vagas, mas uma significativa mudança nas práticas educacionais com vista à formação integral do aluno; o que tornava necessário uma escola de tempo integral. Ambos os educadores foram precursores de experiências educacionais que tinham por objetivo a oferta da educação integral, a partir da ampliação da jornada escolar para tempo integral. Suas concepções influenciaram e ainda influenciam a elaboração das políticas públicas de educação no Brasil quando seus governos se propõem a implantar políticas de educação integral.

Recentemente, na busca pela garantia de direitos dos alunos e do cumprimento do plano Nacional de Educação de 2001, que estabeleceu na meta 21 a ampliação progressiva da jornada escolar para expandir a escola de tempo integral, numa jornada mínima de sete horas diárias com professores e funcionários suficientes, o Programa Mais Educação (PME) foi formulado como instrumento do governo federal para a oferta de Educação Integral em tempo integral. Este programa é uma estratégia para induzir a efetivação da Educação Integral em tempo integral por parte dos estados e municípios enquanto política pública, buscando contribuir para a melhoria na qualidade da aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens. Foi criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010). O PME tem sido executado no Brasil, em todos os estados e inúmeros municípios, com a finalidade de contribuir para a construção de uma escola de qualidade social.

Por ser de abrangência nacional, o valor utilizado para a execução do Programa representa quantia vultosa para o governo federal, pois conforme dados documentais enviados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), apenas para a cidade de São Gonçalo foram repassados nos anos de 2010, 2011, e 2012, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE/ Educação Integral, aproximadamente R\$ 6.000.000,00 (seis milhões de reais). Além disso, os entes federados também colaboram, a título de contrapartida, com o pagamento de coordenadores do programa, bem como de pequenas despesas oriundas da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola tais como: despesas com energia elétrica, água e manutenção de equipamentos que são de responsabilidade de cada estado ou município que o executa.

Considerando os objetivos do programa, os valores recebidos e a necessidade de análise do uso de recursos enviados pelo FNDE com vistas a contribuir para seu aperfeiçoamento no âmbito municipal, esta pesquisa pautou-se nas seguintes questões de estudo: como foram utilizados os recursos financeiros do Programa Mais Educação na cidade de São Gonçalo, os quais contam com as orientações definidas pelo FNDE? Como se deu a apropriação das escolas dos critérios de utilização dos recursos definidos pelo FNDE?

Assim, a pesquisa teve como objeto de estudo a investigação do financiamento do Programa Mais Educação nos anos de 2010, 2011 e 2012 no município de São Gonçalo. Seu objetivo geral foi analisar a utilização dos recursos financeiros recebidos por meio do PDDE/ Educação Integral/ PME no período de 2010 a 2012, em três escolas do município de São Gonçalo no estado do Rio de Janeiro. Seus objetivos específicos foram: analisar a relação entre as oficinas selecionadas e a utilização dos recursos financeiros envolvidos; levantar as fontes dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do Programa Mais Educação, em 3 escolas do município de São Gonçalo no estado do Rio de Janeiro, no período de 2010, 2011 e 2012; bem como verificar a existência de acompanhamento e controle dos recursos do PME no âmbito do município no período de 2010, 2011 e 2012.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUA OPERACIONALIZAÇÃO

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial no 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Em sua primeira fase, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)/Ministério da Educação/MEC (inicialmente Secad/MEC) e financiado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola do FNDE, teve por finalidade fomentar o desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, culturais e artísticas, de esporte e lazer ou relacionadas a direitos humanos, meio ambiente, inclusão digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica, que ampliem a jornada escolar e colaborem para mudanças curriculares que garantam aos estudantes o direito de aprender (BRASIL. MEC, 2009).

Trata-se de um programa intersetorial que engloba, além do Ministério da Educação, o Ministério dos Esportes, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e da Tecnologia e também a Secretaria Nacional de Juventude e a Assessoria Especial da Presidência da República. A efetiva execução foi iniciada no ano de 2008, visando atender, em primeiro momento, as escolas estaduais e municipais localizadas em territórios com elevados índices de vulnerabilidade social e com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), após publicação do primeiro manual orientador do PME pela Secadi. Nesse manual constava o conjunto de critérios para adesão nos quais o município precisava estar enquadrado:

- Assinatura do Compromisso Todos pela Educação;
- Regularidade junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE);
- Escolas estaduais ou municipais localizadas nas capitais e cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, com baixo Ideb (abaixo de 2,9) e com mais de 99 matrículas registradas no censo 2007, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO/RJ.

São Gonçalo é um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, possui uma extensão territorial de 247.709 km², noventa e um bairros oficiais e ainda 18 bairros reconhecidos pela população gonçalense, distribuídos entre 5 distritos, com população estimada no ano de 2016 através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de aproximadamente 1.044.058 pessoas. Esta cidade é considerada a segunda mais populosa do estado do Rio de Janeiro.

Como exposto no Manual de Educação Integral/2008, para obtenção de apoio financeiro para a execução do Programa Mais Educação utilizou-se, fundamentalmente, como um dos critérios, o IDEB abaixo de 2,9 (MEC/2009). Pudemos observar na pesquisa que o IDEB de algumas escolas que foram contempladas em 2008, não atendiam ao critério de baixo IDEB, o que nos leva a pensar que o critério utilizado tenha sido a vulnerabilidade social.

Para melhor visualização trouxemos a comparação do IDEB/Município de São Gonçalo com o IDEB/Estado do Rio de Janeiro e IDEB/Brasil/Municipal.

Quadro 1: IDEB comparativo: São Gonçalo/Estado do Rio de Janeiro/Brasil Municipal.

| ANO | Meta Projetada | IDEB SG/ 5º ano | IDEB/RJ/ 5º ano | IDEB/Brasil/Municipal/ 5º ano |
|------|----------------|-----------------|-----------------|-------------------------------|
| 2005 | 0 | 3,8 | 3,7 | 3,4 |
| 2007 | 3,8 | 3,8 | 3,8 | 4,0 |
| 2009 | 4,2 | 3,9 | 4,0 | 4,4 |
| 2011 | 4,6 | 4,1 | 4,3 | 4,7 |
| 2013 | 4,9 | 4,1 | 4,7 | 4,9 |
| 2015 | 5,1 | 4,3 | 5,1 | 5,3 |

| ANO | Meta Projetada | IDEB/SG/ 9º ano | IDEB/RJ/9º ano | IDEB/Brasil/ Municipal/9º ano |
|------|----------------|-----------------|----------------|-------------------------------|
| 2005 | 0 | 2,9 | 2,9 | 3,1 |
| 2007 | 3,0 | 3,4 | 2,9 | 3,4 |
| 2009 | 3,1 | 3,1 | 3,1 | 3,6 |
| 2011 | 3,4 | 3,2 | 3,2 | 3,8 |
| 2013 | 3,8 | 2,9 | 3,6 | 3,8 |
| 2015 | 4,2 | 3,2 | 3,7 | 4,1 |

Fonte: INEP/IDEB. Atualizado em 05/09/2016. Quadro elaborado pela autora.

Podemos observar que o IDEB do Município de São Gonçalo se encontra sempre abaixo da meta projetada e, mesmo nos períodos em que demonstrou uma melhora em seu IDEB, continuou abaixo do IDEB/RJ e do IDEB/Brasil/Municipal.

ADESÃO AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO

O município de São Gonçalo foi contemplado, em 2008, com o Programa Mais Educação em 7 escolas. De acordo com informações do INEP, o município de São Gonçalo teve um aumento significativo no número de escolas contempladas com o PME de 2010 a 2016, atendendo a 70% das escolas do Município. Contudo entre os anos de 2010 e 2016, houve uma redução no percentual de matrículas, se comparadas ao total de matrículas do primeiro e do segundo segmentos. Embora não seja possível, apenas por meio de dados numéricos, identificar os motivos desta redução, é possível supor que isso possa ser explicado pela diminuição de verbas federais para a execução do programa a partir do ano de 2014. No município de São Gonçalo, a ampliação da jornada escolar praticamente só se dá através do Programa Mais Educação, que tem proposta diferente da proposta da escola de tempo integral de Anísio Teixeira, ou de Darcy Ribeiro, para os Cieps.

O Programa Mais Educação foi implementado no Município de São Gonçalo no ano de 2008, contemplando 7 escolas, conforme mencionado anteriormente; no ano de 2009, o número saltou para 46 escolas; em 2010, o Programa já estava presente em 59 escolas; em 2011, a quantidade de escolas não variou, porém, em 2012, aumentou para 72 escolas. A cada ano havia um aumento significativo no número de escolas, chegando a atender 84 escolas no ano de 2016 (FNDE/2017). No ano de 2017, as escolas foram contempladas com o Programa Novo Mais Educação, instituído pela portaria no 1.144, de 10 de outubro de 2016.

Quadro 2 - Recursos enviados através do PDDE/Educação Integral/PME para o município de São Gonçalo de 2010 a 2012.

| | Exercício | Nº de escolas | Valor repassado R\$ |
|------------------------------------|-----------|---------------|---------------------|
| PDDE/ Educação Integral/PME | 2010 | 59 | 2.031.415,66 |
| | 2011 | 59 | 2.040.099,26 |
| | 2012 | 72 | 2.165.754,88 |

Fonte: FNDE (2017). Quadro organizado pela autora.

Embora o recurso tenha sido enviado, não significa que a escola tenha realizado o Programa naquele ano, pois algumas escolas reprogramavam suas verbas, quando eram impossibilitadas de realizar o programa por algum motivo, como por exemplo, troca de diretor, falta de espaço adequado para o programa, dentre outros. Tomamos como objeto de pesquisa os recursos financeiros enviados nos anos de 2010, 2011 e 2012, visto que foram os anos de maior repasse financeiro para o Programa Mais Educação no município de São Gonçalo. Neste período, 57 escolas executaram o Programa mais Educação sem interrupção. Dessas 57 escolas foram selecionadas três escolas como amostragem para estudo mais específico.

No quadro abaixo, podemos observar a quantidade total de alunos de cada escola pesquisada e a quantidade de alunos participantes do Programa Mais Educação, assim como os valores de custeio e capital enviados para as Unidades Escolares através do PDDE/Educação Integral/PME, nos anos de 2010, 2011 e 2012, período este analisado na nossa pesquisa.

Quadro 3: Verbas enviadas para as três escolas analisadas e a quantidade de alunos participantes do PME

| Quadro 3: As Verbas enviadas para as três escolas analisadas e a quantidade de alunos participantes do PME | | | | | |
|--|-----------------|------------|-----------|----------|-----------|
| ANO 2010 | TOTAL DE ALUNOS | ALUNOS PME | CUSTEIO | CAPITAL | TOTAL |
| C.M.A | 1.591 | 255 | 45.188,10 | 1.360,00 | 46.548,10 |
| E.M.B | 728 | 200 | 35.938,10 | 1.550,00 | 37.488,10 |
| E.M.C | 621 | 150 | 29.396,10 | 0,00 | 29.396,10 |
| | | | | | |
| ANO 2011 | TOTAL DE ALUNOS | ALUNOS PME | CUSTEIO | CAPITAL | TOTAL |
| C.M.A | 1.459 | 150 | 27.928,10 | 2.000,00 | 29.928,10 |
| E.M.B | 777 | 180 | 40.838,10 | 2.550,00 | 43.388,10 |
| E.M.C | 645 | 150 | 28.396,10 | 1.000,00 | 29.396,10 |
| | | | | | |
| ANO 2012 | TOTAL DE ALUNOS | ALUNOS PME | CUSTEIO | CAPITAL | TOTAL |
| C.M.A | 1.399 | 150 | 19.921,10 | 3.625,00 | 23.546,10 |
| E.M.B | 704 | 180 | 35.938,10 | 1.550,00 | 37.488,10 |
| E.M.C | 599 | 100 | 23.755,70 | 5.130,90 | 28.886,60 |

Fonte: Quadro construído pela autora a partir de informações fornecidas pelo FNDE/2017.

Estes valores recebidos pelas escolas eram destinados ao pagamento de monitores por 10 meses de programa e compra dos kits de materiais, usando como parâmetro, o manual de instruções fornecido pelo FNDE. Podemos observar que houve uma tendência à diminuição na quantidade de alunos inscritos no programa, e conseqüentemente a diminuição nos recursos recebidos pelas escolas, isso se dava pela dificuldade na adaptação dos espaços para atender as crianças do programa no contraturno, conforme relatos dos coordenadores nas entrevistas realizadas.

METODOLOGIA

Considerando os objetivos propostos e a natureza do objeto de estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa e de campo. A pesquisa qualitativa possibilita perceber as subjetividades presentes entre os participantes de forma que dados relevantes ao estudo possam surgir e colaborar para a compreensão da realidade pesquisada (BAUER; GASKELL, 2014). A pesquisa foi realizada em três escolas, intituladas escola A, B, e C. Utilizou-se como critério de escolha, o fato das mesmas estarem entre as sete escolas que executaram o programa num período de nove anos ininterruptos desde a sua implementação em 2008 e de serem localizadas em diferentes distritos.

Como instrumentos desta investigação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores do programa dos períodos pesquisados. Além deste instrumento, foi feita análise documental minuciosa das prestações de contas referente à execução do programa, por meio das planilhas e notas fiscais. Analisou-se, se nas prestações de contas apareciam todos os recursos

utilizados para cada oficina e se estes recursos foram utilizados de acordo com as orientações do FNDE. Nesta análise, organizou-se o investimento dos recursos por categorias. Também fizemos um comparativo entre os materiais relacionados nos kits sugeridos com os materiais adquiridos pelas escolas.

Para subsidiar a análise, foram utilizados documentos federais, tais como os editais e manuais técnicos emanados do FNDE e do MEC publicados nos anos a que se refere esta pesquisa. Realizaram-se também visitas à Secretaria Municipal de Educação a fim de acessar prestações de contas não encontradas nas escolas, bem como solicitar dados estatísticos à mesma. Além destas fontes de consulta, também solicitamos ao FNDE informações pertinentes à pesquisa, nas quais sempre fomos atendidas.

PRESTAÇÃO DE CONTAS

A pesquisa realizada apresentou resultados significativos que possibilitaram que os objetivos da mesma fossem atingidos. Considerando que a pesquisa foi realizada em três escolas municipais que executaram o programa, optamos por apresentar dados referentes a cada uma das três escolas estudadas por meio de tabelas resultantes das categorias oriundas do material recolhido.

Tabela 1 – Kits adquiridos por categorias C.M.A.

| Categorias: | 2010 | 2011 | 2012 |
|---|----------|----------|----------|
| Camisas | 1.000,00 | | 2.300,00 |
| Matl.papelaria/expediente | 476,20 | 3.065,24 | 3.306,65 |
| Jogos educativos/Matl.Educac. | 5.089,00 | 3.898,80 | 1.646,15 |
| Bolo/Atividades extra-classe/Transporte | 320,00 | 645,00 | 2.868,70 |
| Aquisição de equipamentos | | 1.461,90 | 1.986,90 |
| Recarga/cartucho | 230,00 | 920,00 | |
| Adequação do espaço físico/Reparos | 750,00 | | |

Categorias de kits adquiridos do C.M.A. Fonte: Prestação de contas. Tabela organizada pela autora.

Nesta tabela, nos chamou atenção o investimento em materiais de papelaria e expediente, cujo investimento em 2012 foi maior do que o investimento em jogos educativos, proposto pelo programa a fim de que este pudesse atingir seu objetivo de educação integral do aluno por meio de atividades lúdicas oferecidas pelas oficinas. Demonstra também um investimento muito alto nessa mesma categoria no ano de 2011, o que nos levou a verificar notas fiscais no intuito de analisarmos que materiais seriam estes. Conforme esta análise, pudemos observar que tais materiais se destinavam ao funcionamento em geral da escola.

Tabela 2 – Kits adquiridos por categorias E.M.B.

| Categorias: | 2010 | 2011 | 2012 |
|---|----------|----------|-----------|
| Camisas | 760,00 | 3.946,80 | 1.404,40 |
| Matl.papelaria/expediente | 1.265,04 | 5.237,17 | 6.593,88 |
| Jogos educativos/Matl.Educac. | 4.944,84 | 4.338,10 | |
| Bolo/Atividades extra-classe/Transporte | | | 4.540,00 |
| Aquisição de equipamentos | 1.193,90 | 3.322,00 | 1.043,10 |
| Recarga/cartucho | 60,00 | 150,00 | 689,90 |
| Adequação do espaço físico/Reparos | 2.500,00 | | 13.087,46 |

Categorias de Kits adquiridos da E.M.B. Fonte: Prestação de contas. Tabela organizada pela autora.

A análise das categorias acima nos leva a perceber que houve uso de recursos financeiros inadequado aos objetivos do programa. Esta afirmação se baseia na análise minuciosa dos documentos de prestação de contas, por meio da qual pudemos verificar uso reduzido de recursos para aquisição de itens que levariam o programa a atingir seus objetivos tais como: jogos educativos, atividades extraclases, ou mesmo camisas para identificação dos alunos do programa, e um uso exagerado de recursos para aquisição de equipamentos, materiais de expediente e adequação de espaço, pois mesmo que estes itens pudessem ser adquiridos ou realizados na perspectiva do programa, tal como uma pequena reforma no piso da quadra onde os alunos praticariam esportes, a análise das notas fiscais nos demonstrou que foram adquiridos equipamentos, material de expediente e realizados reparos que não estavam diretamente ligados ao objeto do programa, o que justificaria o uso de recurso a ele destinado. Podemos, portanto, afirmar que a análise das notas fiscais demonstrou uso de recursos em ações que deveriam ser financiadas com recursos provenientes do próprio município, oriundos da vinculação Constitucional do artigo 212 da CF, que determina que os municípios devem utilizar nunca menos de 25% na educação em Manutenção em Desenvolvimento do Ensino.

Tabela 3 – Kits adquiridos por categorias E.M.C.

| Categorias: | 2010 | 2011 | 2012 |
|---|----------|----------|----------|
| Camisas | | 1.390,00 | 850,00 |
| Matl.papelaria/expediente | 2.642,94 | 4.196,36 | 7.852,86 |
| Jogos educativos/Matl.Educac. | 1.476,91 | 3.022,00 | 884,00 |
| Bolo/Atividades extra-classe/Transporte | 600,00 | 1.000,00 | 4.970,00 |
| Aquisição de equipamentos | | | |
| Recarga/cartucho | | 300,00 | 140,00 |
| Adequação do espaço físico/Reparos | | | |

Categorias de Kits adquiridos da E.M.C. Fonte: Prestação de contas. Tabela organizada pela autora.

A análise desta tabela por categorias nos deixa claro o alto investimento em material de papelaria/expediente nos três anos da pesquisa, bem como um investimento muito alto em atividades extraclasse no ano de 2012, cujos objetivos não ficam claros através da análise das notas fiscais. Este fato nos levou a retornar à escola no intuito de entendermos os objetivos para tamanho investimento em passeios escolares. Neste retorno, indagamos à coordenadora do programa se realmente havia necessidade de tamanho investimento para que os objetivos do programa pudessem ser atingidos. A resposta foi bastante esclarecedora, dizendo que: “nessa escola sempre passeamos muito mesmo”, o que nos levou a perceber que de fato não houve uma preocupação no investimento, se este estaria colaborando para que os objetivos das oficinas propostas pelo programa fossem atingidos, mas sim em manter uma prática usual da escola.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa realizada nos fez perceber que possivelmente o PME não tenha atingido plenamente seu objetivo que é induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Esta situação pode ser entendida por diferentes perspectivas. Uma das primeiras explicações viáveis percebidas foi o fato de que o programa foi imposto pela secretaria de educação, não possibilitando à escola exercer seu direito de escolha de executá-lo ou não, o que por consequência pode ter gerado dificuldade de inseri-lo no Projeto Político Pedagógico da unidade, transformando-o não em uma experiência de educação integral, mas numa experiência apenas de ampliação da jornada escolar com atividades descontextualizadas do PPP da escola.

Outra questão importante oriunda das entrevistas realizadas se refere à inadequação do espaço de duas escolas para executar o programa, o que nos sugere que um programa que se propo-

nha a ofertar educação integral em tempo integral torna necessário pensar espaços construídos/ adaptados para este fim, tal como nos demonstraram as experiências de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Na cidade de São Gonçalo, a situação de vulnerabilidade social e violência é tão grande, que torna inviável o uso de equipamentos da comunidade do entorno conforme orientações do programa, visto que, em muitos casos, a própria escola é o único equipamento público do bairro com o qual a comunidade pode contar, inclusive para a segurança de seus filhos.

Analisando as prestações de contas, nos remetemos a perguntar às entrevistadas sobre a aplicação dos recursos financeiros nas oficinas, pois nas notas fiscais aparecia um alto investimento em materiais de papelaria. Uma das justificativas era de que esse material seria usado por toda a escola; outra justificativa foi o fato de usarem muito material de papelaria nas oficinas, porém não encontramos essa justificativa no manual de instruções do FNDE; e a terceira justificativa seria o fato de comprarem na loja Caçula onde não existe separação nas notas fiscais de materiais de papelaria e materiais pedagógicos.

Quanto ao uso dos recursos financeiros, a pesquisa demonstrou que foram adquiridos materiais que não eram destinados às oficinas, ao mesmo tempo em que alguns materiais de outras oficinas não foram adquiridos. A análise das notas fiscais nos demonstrou que muitos dos materiais adquiridos eram de uso geral da escola, o que sugere que isto pode ter sido resultado da carência em que se encontrava a escola.

O setor de prestação de contas da secretaria de educação era responsável pela aprovação das contas do programa de acordo com o preenchimento de formulários específicos exigidos pelo FNDE, e posterior envio ao FNDE. Porém este setor não fazia fiscalização direta às escolas com o objetivo de averiguar se de fato esse recurso era aplicado conforme notas fiscais, pois devido ao número reduzido de funcionários para tais fins essa fiscalização ficava praticamente impossível. Ressalta-se que a Entidade Executora, ou seja, a prefeitura municipal de São Gonçalo, não realizava fiscalização quanto ao uso de recursos conforme previsto na resolução do FNDE, Resolução/CD/ FNDE nº 17, de 19 de abril de 2011, que dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e dá outras providências.

Em relação à fiscalização das contas, concluímos que, por não ter havido denúncia ao FNDE em relação ao uso das verbas, este órgão deu por aprovada as contas deste município. Entretanto esta falta de denúncia não isentava a prefeitura de conferir se o que era comprado correspondia às oficinas realizadas e nem as escolas de cumprir suas responsabilidades com o programa. Esta falta de ação fiscalizadora da prefeitura sobre a atuação das escolas gerou distorções de gastos, com aquisição de materiais não indicados para as oficinas, impossibilitando que o programa atingisse todos os seus objetivos.

Embora o programa tenha apresentado pontos positivos disponibilizando aos alunos a vivência de atividades diversificadas no contraturno, a pesquisa demonstrou a necessidade de maior envolvimento e monitoramento da equipe escolar e da secretaria de educação, a fim de que problemas apresentados pela pesquisa sejam superados, bem como também demonstrou a necessidade de maior controle social do uso de verbas públicas. Diante disto, enfatizamos a importância da pesquisa realizada, pois a mesma apresenta uma crítica emancipatória às formas de gestão dos recursos do programa, podendo desta maneira contribuir para o aprimoramento de gestões futuras.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 5. ed., Petrópolis: 2014.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 21 fev. 2016.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Número de escolas e quantidade de alunos inscritos no PME no município de São Gonçalo/RJ.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por< marcia.marcioquesta@gmail.com> em 12 jul. 2017.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Recursos do PDDE/ Educação Integral, entre 2008 e 2016, ao município de São Gonçalo/RJ.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por< marcia.marcioquesta@gmail.com> em 16 jan. 2017.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução/CD/FNDE nº 17, de 19 de abril de 2011.** Disponível em:< <http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3440-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-17-de-19-4-2011>>. Acesso em 16 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola** – PDDE, Brasília, D.F. 2009. Disponível em: < ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_educacao_integral_2009_retificado.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o *Programa Novo Mais Educação*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mar. 2017.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DE DARCY RIBEIRO E LARROSA BONDIA

Maria Roseli Vianna Pereira
Silvana Capobianco Pedrosa Cerqueira
Vania Finholdt Angelo Leite

INTRODUÇÃO

Este texto traz reflexões sobre as contribuições de Darcy Ribeiro e Larrosa Bondia sobre a formação de professores, tendo a seguinte questão norteadora: quais as potencialidades e limites dessas propostas para a formação de professores?

Nos anos 1980, ainda sob a efervescência do restabelecimento do estado democrático de direito no Brasil, após longo período de ditadura militar ganham força os movimentos sociais em todo o país. A classe operária se une aos professores na luta pela participação nas decisões político-educacionais, pela recuperação da escola pública, pela democratização do ensino e o profissionalismo do magistério. Tivemos a promulgação da Constituição em 1988 que buscou incorporar algumas dessas reivindicações (mencionadas anteriormente) dos sindicatos dos professores, tais como: concurso público, padrão de qualidade como princípio da educação e instituiu a expressão “profissionais do ensino”. Ressaltamos que essa expressão é de cunho conteudista, reduzindo a função docente somente a transmissão de conteúdos, desconsiderando os outros aspectos da prática educativa. No entanto, essa expressão é mudada na LDB nº 9.394/96 para profissionais da educação, uma expressão que engloba a dimensão política e social da atividade educativa que vai além de conteúdos e de suas tecnologias a serem ministrados em processos formativos.

Nesse contexto, abordamos as contribuições de Darcy Ribeiro quando propôs no governo de Leonel Brizola, os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPS, no Estado do Rio de Janeiro em seus dois mandatos que compreendem os períodos de 1983 a 1987, e 1991 a 1994, sendo Darcy Ribeiro Vice-Governador, presidente da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, secretário de Ciência e Cultura e Chanceler da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no primeiro mandato. Seu projeto dos CIEPS, oferecia educação de tempo integral as crianças, assistência médico-odontológica e cursos de formação para professores.

Nos anos 1990, o Brasil passou por grandes transformações, tais como: a descentralização do sistema de saúde, a privatização de empresas públicas, a quebra dos monopólios estatais em áreas como petróleo, gás, energia e telecomunicações, a criação de agências reguladoras, a política industrial e a guerra fiscal. Percebe-se uma afirmação da hegemonia neoliberal, o desenvolvimento de um estado mínimo, a transformação dos processos produtivos, a afirmação da sociedade da informação. A educação é marcada pelas reformas educativas na perspectiva neoliberal influenciada pelo processo de globalização. A política de formação docente estava marcada pelas políticas neoliberais e pelas diretrizes multilaterais como o Banco Mundial e a UNESCO. Algumas iniciativas foram articuladas a essas recomendações, tais como: a LDB de 1996 que instituiu a expressão “profissionais da educação”. Na formação de professores houve mudança do modelo aplicacionista em que se privilegiava o cumprimento de teorias e de técnicas científicas para resolver os problemas da prática pedagógica; para um modelo de formação que reconhece os professores como sujeitos de conhecimentos. Por isso, nos anos 1990, a discussão em torno da formação baseava-se nos conceitos de prática reflexiva, de epistemologia prática, da experiência como componente da formação e da construção de conhecimentos em comunidade de prática. Atualmente, ainda as propostas de formação são influenciadas por essa concepção, isto é, considera-se que o professor possui saberes, experiências e conhecimentos. Por isso, vamos abordar nos próximos tópicos sobre essa perspectiva.

OS CIEPS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO

Este tópico apresenta as ideias planejadas por Darcy Ribeiro no I Programa Especial de Educação do Estado do Rio de Janeiro (I PEE) na década de 1980 e no II Programa Especial de Educação (II PEE) no início da década de 1990, no que se refere à preparação para o magistério e sua formação em serviço para os professores dos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPS.

Considerado um projeto pedagógico revolucionário, que ensejou ao mesmo tempo críticas e elogios, os CIEPS promoveram amplos e calorosos debates entre vários segmentos da sociedade, colocando desta forma a educação pública e conseqüentemente a formação de professores, no centro das discussões.

O Plano de Educação do Governo Brizola foi construído a partir das Teses de Mendes e publicado em 1983 no Jornal Escola Viva 1, pelo SEEPE. Nesse documento o governo do Estado do Rio de Janeiro propõe uma série de metas a serem atingidas para a melhoria da educação pública do Estado. O documento é dividido em três partes, sendo I – Análise crítica, II – Metas da programação educacional do governo e III – Papel e participação dos professores, onde fica explicitada a proposta de uma escola inclusiva e uma crítica severa aos modelos de escolas públicas oferecidas às camadas pobres da população, quando lemos o item de número 6 (seis) em Análises críticas:

Nossa escola pública está voltada para uma criança ideal, uma criança que não tem que lutar cada dia para sobreviver, uma criança bem alimentada, que fala a língua da escola, é hábil no uso do lápis e na interpretação dos símbolos gráficos e é, em casa, estimulada pelos pais através de toda espécie de prêmios e gratificações. Como esta não é a realidade da imensa maioria das famílias brasileiras, a escola não tem o direito de impor esses critérios, válidos para a classe média, ao conjunto de seus alunos. Sua tarefa é educar as crianças brasileiras tal qual elas são, a partir da situação em que se encontram. Isto significa que nossa escola deve se adaptar à criança pobre com o sentimento de que é a própria escola que fracassa quando não consegue educar a maioria de seus alunos (RIBEIRO, 2018, p. 53).

O documento segue apontando os problemas enfrentados pela educação pública naquele cenário, tais como: alto índice de repetência nas séries iniciais, a valorização demasiada do mérito, o tempo escolar dividido em dois e até três turnos diários, baixos salários do magistério, entre outros. Aponta metas a serem alcançadas, dentre elas garantir refeições completas aos alunos, material escolar, recuperação dos prédios escolares, assistência médico-odontológica aos alunos, a construção de Centros Integrados de Educação Pública e cursos de reciclagem (termo usado naquela época) e aperfeiçoamento para os professores.

Na terceira parte o documento organiza o papel e a participação dos professores e projeta o protagonismo que será necessário aos professores dentro daquela proposta. Alguns desses itens chamam a atenção especificamente por tratar de formação de professores. Dentre eles, destacamos:

- A criação de Escolas de Demonstração que pudessem servir para formação de professores em início de carreira ou já em exercício da função. Estas escolas, não equivaleriam às escolas de Aplicação, que objetivam o mérito e a excelência, partindo de um ensino para alunos de classes privilegiadas. As Escolas de Demonstração possibilitariam aos professores ver a prática docente em diversas áreas, com diferentes métodos para efeito de avaliação, de comparação e aperfeiçoamento em serviço. Nas palavras de Darcy “O professor será tanto ou mais eficiente quanto melhor for sua formação, sua compreensão cientificamente fundada do processo de aprendizagem” (RIBEIRO, 2018, p. 95).
- Atenção especial aos Cursos de Formação de Professores do primeiro segmento do primeiro grau que passariam a contar com mais um ano para estágio.

- A reestruturação dos Institutos de Educação para funcionarem como Escolas de Demonstração e onde pelo menos um deles deveria ser planejado para funcionar experimentalmente como a primeira Escola Normal Superior, mediante convênio com a UERJ ou com a FAPERJ. Este documento serviu de base para as diretrizes do I Plano Especial de Educação, tendo sido amplamente divulgado e enviado para a residência de todos os professores de escolas públicas do município e do estado do Rio de Janeiro.

Outro documento que podemos perceber a proposta de formação é a publicação “Falas ao Professor” (1985), uma espécie de convocação aos professores para a reinvenção de uma escola pública honesta e eficiente. Isso significa que para Darcy Ribeiro era a escola que garantisse “o binômio saúde-educação, da formação de hábitos e atitudes” (MIGNOT, 1989, p. 48). Era uma escola pensada para a população mais pobre com acesso gratuito a uma educação moderna e reestruturada do ponto de vista arquitetônico, pedagógico e social.

O principal ponto de partida e de inovação nesse documento, é o fato de que a proposta de trabalho assume um caráter realista do que os professores encontrarão em suas salas de aula, alunos excluídos do formato do aluno idealizado e retratado nos livros didáticos da época. Propõe aos professores uma escuta sensível às peculiaridades que o aluno das camadas pobres da sociedade traz a respeito de seu universo. Mas, não somente a escuta. A valorização da fala e o entendimento de que é a partir deste contexto que seu trabalho irá acontecer. O respeito à sua história e a apresentação do mundo escolarizado ao aluno, entendendo, segundo o autor, que a criança: “[...] precisará aprender as regras do que a escola considera certo e bonito, como convenções importantes na nossa sociedade, mas não como verdades e valores absolutos” (RIBEIRO, 2018, p. 85).

Neste contexto, o autor vai descrevendo, como quem conversa com os professores, uma série de orientações que deverão fazer parte do trabalho docente dos professores dos CIEPS. Coloca em destaque a importância das diversas leituras de mundo, como a literatura, a dança, o desenho, o teatro e como este conjunto de leituras coloca o aluno em contato com a escrita como algo próximo de seu entendimento, podendo ser usado em seu próprio benefício e de sua comunidade.

Ressalta, também, outras áreas do conhecimento como o raciocínio lógico, espacial e temporal, o conhecimento da matemática e das ciências, do corpo inteiro e de suas possibilidades de movimentos. Outro aspecto de extrema relevância em se tratando de educação pública na época da implantação deste projeto de educação é a atenção que se dá a área sócio afetiva. Ela deverá estar presente em todo o trabalho docente. O autor fala da experiência de frequentar a escola e propõe uma aliança entre o professor e o aluno, onde as descobertas serão de ambas as partes. É neste aspecto que reside o que há de mais desafiador e sedutor nesta proposta de formação profissional: o professor se desloca do seu lugar de ensinar e vive a experiência de aprender com a experiência do aluno.

Em cada instante é fundamental que sua autoridade não se coloque em desrespeito ao saber do aluno e da sua comunidade. Também é importante que ele possa trazer para a escola aquilo que seus parentes ou amigos lhes ensinaram fora da escola, para que confie que saber e ensinar é uma coisa de todos, que todo mundo pode ser professor de alguma coisa (RIBEIRO, 2018, p. 86).

O caráter desta formação era trazer para os professores a possibilidade de uma escola de formação embasada na concepção de educação transformadora, com postura dialética de ação/reflexão/ação, que evidenciasse a pesquisa e a articulação teoria/prática e com práticas de gestão democrática, sendo uma experiência coletiva e construída no cotidiano de cada CIEP.

Era evidente a concepção de uma proposta de escola voltada para a formação da cidadania, num período em que o país vivia uma tentativa de reconstrução de sua democracia, obscurecida durante os anos da ditadura militar.

A experiência de formação de professores pensada e posta em prática por Darcy Ribeiro, pode ser considerada pioneira no Brasil, no que se refere à formação em serviço intrinsecamente articulada ao trabalho docente efetivado na prática. Também no que tange à melhoria da formação dos professores de nível médio, Darcy já antecipava a necessidade de formação de nível superior para os profissionais que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, propunha a inovação da avaliação continuada e a implementação da metodologia baseada no Construtivismo.

Algumas destas propostas encontram-se presentes na Lei Darcy Ribeiro, Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. Encontramos em Monteiro, um entendimento do ineditismo e inovação propostos neste programa de formação de professores:

A importância da dimensão da prática na formação do professor, que vai se constituir em eixo estratégico das resoluções do CNE que apresentam diretrizes para a formação de professores em 2002 e 2006, já era eixo articulador das possibilidades de formação em serviço realizadas. Esse projeto, apresentado em linhas gerais por Darcy Ribeiro, foi sendo desenvolvido conforme era implementado – desafio de proporções inéditas, uma vez que implicava a construção de prédios de grande porte, a implementação de um projeto pedagógico audacioso e inovador e a contratação de professores a serem engajados no projeto (MONTEIRO, 2009, p. 47).

AS EXPERIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DE LARROSA BONDIA

Sabemos que muitos autores escrevem sobre o tema destacado, porém, neste tópico, optamos por selecionar as contribuições do conceito de experiência proposto por Larrosa Bondia. O autor amplia o significado da palavra experiência, explorando um sentido mais existencial e estético, que foi se perdendo com o desenvolvimento da ciência moderna. É fundamental pensarmos sobre o significado das palavras, porque elas produzem sentido, criam realidade, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação e determinam o nosso pensamento. De acordo com Larrosa Bondia (2002, p. 21), “pensar não é somente raciocinar, calcular ou argumentar, como tem sido ensinado algumas vezes, mas, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

Portanto, o modo de viver do homem se dá na palavra e com a palavra. Assim, nomear o que fazemos não é simples palavrório, nesse sentido, trata-se de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece; de como correlacionamos as palavras às coisas, nomeando o que vemos ou sentimos, pois é através das palavras, que nos colocamos diante dos outros, do mundo e de como agimos em relação a tudo isso. A palavra experiência tem vários significados, dependendo da língua em que é pronunciada: por exemplo, no espanhol, “o que nos passa”; em português, “o que nos acontece”. A experiência, então, é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Para Larrosa Bondia (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou que toca.”

De acordo com o pensamento do autor, a informação não é experiência, ela não permite que tenhamos experiências, vivemos em um mundo com excesso de informações. A velocidade do dia-a-dia impede a conexão significativa entre acontecimentos, porque, para o homem “contemporâneo”, é quase impossível parar para pensar, olhar, escutar, sentir, demorar nos detalhes; muitas vezes tem que suspender a opinião, o juízo, a vontade, pelo automatismo da ação; é difícil cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que lhe acontece, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O sujeito da experiência define-se por sua passividade, receptividade e abertura, estando “ex-posto” em relação a ele, chega, toca, afeta, ameaça, ocorre, porque “se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA BONDIA, 2002, p. 25).

Esse sujeito elabora um saber da experiência, que é distinto do saber científico, da informação e da práxis da técnica e do trabalho, uma vez que o saber se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, pelo modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e pelo modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. Por isso, é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal, não podendo ser transferível para o outro a não ser que a outra pessoa reviva e tome a experiência como sua.

Partindo desse pressuposto, podemos constatar que não podemos abandonar as experiências que vivenciamos, pois são elas que nos formam, nos transformam e nos constroem como pessoas, como seres individuais, únicos e profissionais. E como professores não existe a possibilidade de afastar nossas experiências do nosso cotidiano educacional, pois nós somos aquilo que vivemos e que da vida tiramos de melhor como aprendizagem.

A educação nos acompanha durante toda a vida, pois sempre estamos aprendendo coisas novas e nos educando. Entretanto, é na infância que o processo educativo se torna mais intenso, proporcional e social para tornar-se um ser humano, um ser social. A educação ocorre em todos os ambientes em que a criança se encontra, desde que haja adultos ou pessoas mais velhas, cujos padrões comportamentais a criança é levada a assimilar.

A partir da reflexão de Larrosa Bondia (2002), sabemos que a abertura ao novo, novas mudanças podem se construir no diálogo, nas sociabilidades e nas interações.

Na contramão do que nos diz Larrosa Bondia sobre a experiência, torna-se importante salientar que algumas escolas quando oferecem formação, muitas vezes, são descritas pelos professores como modelos burocratizantes e informativos, à medida em que promovem reuniões para instruir e informar sobre as atividades propostas pelo governo ou secretarias de educação. Com isso, percebemos que muitas escolas encontram dificuldades para desenvolver um movimento dialógico, focado na participação e problematização partindo das ideias do corpo docente. Assim, de acordo com Larrosa Bondia (2002, p. 22), “a informação não faz outra coisa a não ser cancelar nossas possibilidades de experiências”. Por isso, o autor critica a forma como a escola/espacos de formação de professores têm lidado com o conhecimento, muitas vezes, ele é tido como “mercadoria e, estritamente, ligado ao dinheiro” (LARROSA BONDIA, 2002, p. 27).

O autor nos convida a pensar a educação chamando nossa atenção para o par de palavras “experiência/sentido”. Segundo o autor, as palavras dão sentido e têm forte poder sobre nossos pensamentos, porque pensamos com palavras, como já foi dito anteriormente. Diariamente somos bombardeados com infinitas informações que nos levam a acumular conhecimentos que, muitas vezes, não se transformam em experiências, e acabam por preencher espaços significativos em nossas vidas. Partindo desse pressuposto, logo percebemos o quanto é necessário e importante separar a experiência da informação. Larrosa Bondia aponta a importância da experiência como algo que seja vivenciado para que tenha real significado. Ele também reafirma a importância da experiência como algo transformador do sujeito: “De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas sobre tudo, faz a experiência de sua transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. [...] Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação de sujeito da experiência (LARROSA BONDIA, 2011, p. 7).

O ato de vivenciar, de construir e reconstruir, de pensar e repensar, de elaborar alternativas, caminhos para novas experiências faz parte da vida humana. Larrosa Bondia (2002), coloca o sujeito como responsável pela construção de alternativas que apontem para que a “experiência” aconteça de forma significativa. Para isso, é urgente que seja encontrado mais tempo para exercitar a observação, a audição, o diálogo, a reflexão sobre as informações presentes no dia a dia de cada indivíduo. O autor considera que o progresso, o capitalismo, o excesso de informações tem se transformado em inimigos da experiência, não permitindo que o sujeito faça conexões significativas entre os acontecimentos. Por isso mesmo, não seja autor de suas experiências, perca a curiosidade, tornando-se um mero fornecedor de respostas as perguntas do professor/dos outros.

Num movimento constante, a experiência “requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir,

sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço" (LARROSA, BONDIA, 2002, p. 24).

A partir das ideias do autor, o saber da experiência não é aprendido sob forma de informação, não é o conhecimento utilitário produzido pela ciência e tecnologia como mercadoria a ser negociada. A vida humana, nessa perspectiva de falta de experiência, se reduziria a satisfação de tudo que é imposto pela sociedade de consumo fortalecendo cada vez mais a formação de indivíduos como meros reprodutores de opiniões, sem condições de argumentar a partir de suas próprias experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão norteadora desse texto, percebemos que Larrosa Bondia nos incita a pensar a formação de professores a partir de um olhar que vai além da automatização, passividade e normalização. Isso significa que para o autor, a noção de experiência se conecta com a de formação, porque o conteúdo de estudo não é somente para ser adquirido pelos docentes. Vai além dessa relação. Segundo Larrosa Bondia, narrar e compartilhar experiência entre os docentes, permite dar sentido e significado a sua vida e a sua prática pedagógica. Para o autor, a docência só pode ser lugar de experiência se estiver conectada com a vida. Assim, aprender se relaciona com formar e transformar o sujeito. Para que os docentes possam vivenciar essa formação/experiência seria necessário tempo para que eles pudessem fazer conexões significativas entre os acontecimentos e tempo para encontros na escola. No entanto, com a velocidade dos acontecimentos, com professores trabalhando em mais de uma escola sem a garantia de tempo na instituição para formação e encontros com outros docentes, essa proposta ficaria comprometida. Neste sentido, a proposta de formação de professores pensada por Darcy Ribeiro, assumia esse caráter de viver intensamente a experiência de troca de saberes entre os sujeitos envolvidos, abrindo espaço para reflexões que articulavam as experiências advindas dos diversos segmentos (professores, alunos, comunidades, funcionários, etc.) com as referências teóricas propostas na formação docente e num projeto de educação pública de educação integral em tempo integral para alunos e professores. Isso ainda continua sendo uma meta a ser alcançada nas escolas do Brasil.

Em relação à proposta de Darcy Ribeiro, a formação tinha como ponto de partida a dimensão da prática pedagógica focada na criança real, sem idealização. Buscava desenvolver junto aos professores uma escuta sensível da criança e respeitar a história dela. Além disso, pensou nos professores iniciantes com a proposta das escolas de Demonstração.

Enfim, o presente trabalho propôs uma análise das abordagens utilizadas por Larrosa Bondia e Darcy Ribeiro, buscando destacar as potencialidades e limites para formação docente. Sabemos que muitos docentes por falta de tempo para se aprimorar ou buscar alguma formação, acabam se isolando, e, com isso, se sentem inseguros e sem condições reais de participar com entusiasmo das discussões educacionais. É a partir de uma formação *com* os professores, partindo de sua realidade e prática pedagógica que poderemos refletir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Algo tão almejado por vários intelectuais brasileiros como Darcy Ribeiro, que foi um homem movido por paixões e pelo povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

LARROSA Bondia, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA Bondia, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. CIEP – Centro Integrado de Educação Pública – Alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? **Em Aberto**, Brasília, D.F., ano 8, n.44, p. 44 – 63, out./dez. 1989.

RIBEIRO, Darcy. A valorização do magistério.In: MAURICIO, Lucia Velloso. (Org.) **Darcy Ribeiro: educação como prioridade**. São Paulo. Ed. Global, 2018.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep – escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, D.F., v. 22, n. 80. p. 35-49, abr. 2009.

NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS: CONSTRUINDO UM OLHAR SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Melina Aurora Terra Ferreira

INTRODUÇÃO

Narrar é tecer histórias. É fazer emergir seus sujeitos e práticas uma vez que são as histórias que contamos, criamos e multiplicamos que nos permitem repensar o passado potencializando-o em um presente de possibilidades futuras (TEIXEIRA; CAMPOS, 2012, p. 196).

No célebre texto “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, ao percorrer os caminhos da narrativa, Benjamin (1994) afirma que aquele que narra – o contador de histórias – recorre à experiência própria ou àquela relatada pelo outro o que conta. A narrativa é descrita pelo autor como uma forma artesanal de comunicação, pois nela o narrador deixa impressas as suas marcas, como um ceramista ao manusear a argila do vaso. No entanto, essa não é uma via de mão única. Se ao manusear o vaso o ceramista projeta e imprime as suas marcas, dialeticamente, a argila também dele se apodera.

O autor vai mais a fundo ao dizer que o narrador só dá vida à coisa narrada, porque esta mergulha e embrenha nele para, então, retirar-lhe a vida. Nesse mergulho, as marcas produzidas são as marcas das experiências vividas e revividas coletivamente pelos narradores-ouvintes que, ao transmitirem através das palavras as suas experiências narrativas, atualizam a condição eminentemente coletiva que possuem.

Benjamin (1994) alerta para o fato de a habilidade ou a arte de narrar ter entrado em declínio na Modernidade marcada pelo desencantamento, pela individualidade, pela racionalidade técnico-científica do modo de produção capitalista e pela busca incessante por aquilo que é novo e único. Somado a isso, o advento da imprensa e o conseqüente surgimento do romance, calcados nas particularidades do indivíduo e na vivência individual, vão substituindo paulatinamente a narrativa de base oral e coletiva.

No contexto moderno, até mesmo a experiência será subvertida, passando a ser entendida como aquilo que está fora das relações humanas - como experimento -, aquilo que precisa imprimir não uma verdade, mas a verdade. Sem ter o que contar e a quem contar, a vida dos seres humanos vai sendo esvaziada de magia e preenchida pela busca incessante do que é estéril e novo – a informação. No acelerado dos dias, deixamos de vivenciar experiências para colecionarmos acontecimentos vividos isoladamente.

Corroborando com o conceito benjaminiano, Larrosa (2002) afirma que a experiência não pode ser entendida como algo que em um determinado momento aconteceu, mas como algo que nos aconteceu, ou seja, que nos afetou. E, para que ela nos alcance, é necessário

um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

O sujeito da experiência de Larrosa será sempre um sujeito tombado, que perdeu o seu poder, pois foi por ela apoderado, formado e transformado. Essas experiências são formativas e, enquanto tal, compõem a biografia do(a) narrador(a). Dessa forma, o que se narra não é um mero relato do passado, mas a rememoração de uma experiência vivida que, ao ser transportada ao passado-presente, é revivida e ressignificada, em um movimento de reflexão e autorreflexão.

As narrativas são tanto uma forma de compreender as experiências quanto um meio de aprendizagem coletiva. Como revela Souza, quando invocamos a memória

[...] sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura (SOUZA, 2007, p. 63).

Tendo em vista o que foi dito até então e tendo em mente que somos produtos não lineares das histórias e das memórias que nos atravessam, tentarei neste trabalho explorar como as experiências que serão aqui narradas possibilitaram o (re)encontro com as questões que compõem o tema da minha pesquisa de mestrado e, reflexivamente, com as minhas identidades, com a estudante que fui/sou e com a professora-pesquisadora que estou sendo.

EM BUSCA DO DIREITO À DIFERENÇA, RESISTIMOS

Desde o meu primeiro contato com uma sala de aula como professora de Sociologia da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro, venho acumulando algumas inquietações. Foi há cinco anos e ainda consigo rememorar com estranha facilidade a sensação de deslocamento que senti naquele primeiro dia e que se estendeu por alguns mais. Eu estava ali, mas estava longe de ser o que aquelas pessoas sentadas, enfileiradas, necessitavam.

Hoje compreendo que a minha linguagem não era apropriada, as referências utilizadas eram distantes e os conceitos, abstratos e, portanto, desinteressantes. A minha identidade profissional, “professora”, sustentada por muitos e pela própria instituição escolar como aquele ser superior que tem a potência para reprovar todos, e, arrisco dizer, a minha própria identidade pessoal (jovem branca, de classe média, com ares intelectuais) não causavam empatia. O problema estava dado e a pergunta se colocava a cada dia: como superá-lo?

A ausência da prática docente durante a minha licenciatura¹ e a ausência de políticas de formação continuada na educação são parte dos motivos aos quais atribuo esse “deslocamento”. Abro um breve parêntese para ressaltar a importância de iniciativas como o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)², do MEC, e o PRD (Programa de Residência Docente), do

1 À época da minha graduação em licenciatura, o máximo de contato que tive com uma sala de aula, proporcionado pelo curso de Ciências Sociais, foi o período de estágio. Neste momento, éramos colocados em um lugar muito próximo ao dos estudantes secundaristas, pois a nossa função se resumia a assistir as aulas de Sociologia e elaborar relatórios sobre elas.

2 Apesar de não ter participado do programa enquanto estudante, pude travar contato com *pibidianos* formandos do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense dentro de uma unidade do Colégio Pedro II, instituição em que realizei atividades concernentes a minha especialização em Educação Básica com foco no ensino de Sociologia durante o ano de 2017. Essa proximidade me fez acompanhar e participar dos projetos que estes estudantes ativamente e reflexivamente desenvolviam junto a seus respectivos professores orientadores. Faz-se necessário pontuar que, ao final do mesmo ano, o Governo Federal anunciou mudanças no Pibid e, concomitantemente, a criação de um novo programa, o Residência Pedagógica, ambos a serem implementadas no ano seguinte. Algumas das mudanças se revelaram uma continuidade das políticas de mercantilização e precarização da educação. O MEC incluiu a participação de instituições de ensino superior (IES) privadas com fins lucrativos em ambos os programas, desde que, para isso, possuísem ao menos um curso de licenciatura vinculado ao Programa Universidade Para Todos (ProUni). Ademais, diferentemente do Pibid, o Programa Residência Pedagógica prevê que os estudantes bolsistas exerçam regência de classe, abrindo brecha para que sejam usados como mão de obra barata pelo Estado e pela iniciativa privada.

Colégio Pedro II, do qual faço parte como pós-graduanda, assim como os cursos de graduação de formação de professores e de pós-graduação voltados à docência, focados nas questões educacionais pedagógicas e escolares. Além de auxiliarem o docente em formação e aquele já formado a expandir seu repertório metodológico, fazendo-o olhar de maneira crítica para a sua prática, esses programas, acima de tudo, reconhecem o professor enquanto um agente produtor de conhecimento e teorias desenvolvidos através da prática reflexiva, e não como mero reproduzidor. Todavia, como a minha trajetória inicial foi marcada por essa ausência, tive que aprender com os erros e acertos, literalmente, na prática solitária – posto que quase sempre sou a única professora de Sociologia nas escolas em que tenho trabalhado.

Após todos esses anos atuando como professora de Sociologia, algumas questões foram compreendidas, outras se colocam no imponderável do dia a dia da sala de aula, mas uma permanece: como transformar a escola em um espaço democrático que não reproduza as exclusões, as violências e os silenciamentos existentes fora de seus muros?

Como ter uma escola que não pense a educação como um meio e que não reproduza práticas de exclusão daqueles que não se enquadram na categoria “aluno(a) padrão”?

Acredito, como Candau (2011), que a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas prioriza o comum, o uniforme e o homogêneo. Nesse cenário, as diferenças ou são ignoradas ou consideradas um problema. O termo “diferença”, dentro da perspectiva intercultural da autora, é escolhido no lugar do termo “diversidade”, pois “diferença” enfatizaria o processo social de produção da diferença e da identidade, deixando claras as relações de poder e autoridade estabelecidas (e em constante disputa). Já o termo “diversidade” possuiria certo essencialismo cultural, trazendo em si a ideia de que a diversidade está dada, é pré-existente.

A autora defende que as diferenças não devem ser toleradas, e sim

[...] reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação (CANDAU, 2011, p. 246).

Durante o meu percurso no magistério em escolas públicas federais e estaduais marcadas por contextos socioculturais e econômicos distintos, pude perceber práticas excludentes por parte de diversos sujeitos em relação a estudantes cujas identidades de gênero e sexualidade “desviavam” da heteronormatividade. Essa lógica excludente é regida por

[...] um regime binário das sexualidades, entre o feminino e o masculino, no qual os comportamentos heterossexuais são os que servem de padrão e de referência para a sociedade. Dessa forma, existe um ordenamento social da sexualidade humana no qual se uniformiza que o sexo biológico deve determinar o desejo heterossexual, da mesma maneira que indica como necessitam ser os comportamentos femininos e masculinos, funcionando, portanto, como um dispositivo da regulação da ordem social [...] (SEPULVEDA; SEPULVEDA; LUZ, 2016, p. 2).

Em contraponto à lógica binária e heteronormativa, Louro (2014, p. 30-31) afirma que os sujeitos

[...] podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, eles podem “viver seus desejos corporais” de muitos modos (WEEKS, apud BRITZMAN, 1996). Suas identidades sexuais se constituem, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, como parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim

constroem suas identidades de gênero. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente se confundem tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui é considerar que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Dessa forma, pensar a escola enquanto um espaço democrático é pensá-la como um espaço em que as práticas homofóbicas são combatidas e em que se permite a todos e todas o exercício do direito à diferença (SEPULVEDA, 2012). Em todas essas escolas em que atuei, como professora de Sociologia, eu encontrei estudantes homossexuais. Apesar de poucos, a maioria era do sexo masculino. Dois casos, em duas escolas diferentes, me marcaram muito.

Um deles envolveu um estudante de uma escola estadual situada fora da região metropolitana do Rio de Janeiro. Ele estava na 2ª série do Ensino Médio e havia sido aconselhado por algumas professoras a não “se assumir”, ou seja, a não exteriorizar a sua homossexualidade. Por se tratar de uma cidade pequena onde, supostamente, as relações estabelecidas seriam mais pessoalizadas e próximas, as professoras temiam que a notícia se espalhasse e que o estudante passasse a ser tratado de maneira violenta por outras pessoas. Na época, um ex-aluno da escola havia sido vítima de homofobia e agredido na rua por outros homens.

A homofobia, de acordo com Borrillo (2010), é o medo de que a valorização da identidade homossexual seja reconhecida, se manifestando pela “angústia de ver desaparecer a fronteira e a hierarquia da ordem heterossexual” e se exprimindo na vida cotidiana através de insultos e injúrias, podendo assumir características mais brutais, como agressões físicas e extermínio. Ela assume a forma de gayfobia, lesbofobia, bifobia e transfobia quando é praticada contra indivíduos de identidade sexual gay, lésbica e bissexual e contra pessoas transgênero.

O outro caso foi mais complexo, mas não menos violento. Um estudante do 8º ano de uma escola federal, situada na Zona Sul do Rio de Janeiro, negro (talvez o único da turma; certamente, o mais retinto³), muito comunicativo e inquieto, morador de uma das comunidades do entorno do bairro de Botafogo, era sempre apontado por alguns professores e por alguns estudantes (majoritariamente do sexo masculino) como alguém que possuía um comportamento inadequado. Como é comum nesses casos, ele foi acolhido por algumas meninas da turma.

Visto como um fator perturbador das aulas, foi alvo de um abaixo-assinado para ser retirado da classe. Devo pontuar que, dentro daquele contexto sociocultural e econômico, a sua existência, em si, já era um fator perturbador, mas não do “andar da aula”, e sim das estruturas, já que, quando faltava, o comportamento dos demais em nada mudava.

Era costumeiro alguns estudantes desta sala agirem com certa crueldade contra este estudante por diversos fatores, incluindo a sua sexualidade, e era com admiração que eu olhava o poder da sua existência, capaz de atravessar aquela realidade. Mesmo contra todas as probabilidades e diante de todas as tentativas, ele não era silenciado.

Em um dos longos conselhos de classe do 8º ano, o professor de Biologia dessa turma relatou a todos os presentes que havia interrompido uma de suas aulas por causa do comportamento do estudante. Contou que lhe ordenara que fosse até a porta e olhasse a turma. Assim feito, o

3 Utilizo o termo “retinto”, tal como o faz parte do Movimento Negro, para designar pessoas negras de pele retinta, ou seja, escura. Essa demarcação tem sido feita para expor a existência de um racismo que se recrudescer de acordo com a gradação da tonalidade da pele.

professor lançou a ele a seguinte pergunta: “você está vendo alguma franga aqui?”, ao passo que o estudante respondeu: “franga não, mas frangay estou”.

Concordo com Sepulveda (2012, p. 17) quando afirma que “os mecanismos de exclusão presentes em muitas das escolas de nosso país ainda contribuem para que muitas outras histórias de exclusão social continuem acontecendo”; e mais, que esses processos de produção da exclusão interferem na tessitura identitária dos sujeitos, pois aqueles que não se enquadram, como não podem ser expurgados, são mantidos na condição de exemplos de inadequação para aqueles a quem se deseja enquadrar.

Essas experiências e narrativas que se ligam à minha constituição socioindividual foram de importância cabal para definir o meu olhar sobre os processos de exclusão acerca das questões de gênero e sexualidade presentes no cotidiano escolar, assim como me fizeram atenta àqueles existentes na escola em que atuo e que é *locus* da pesquisa.

Na escola estadual pesquisada, situada em uma das zonas periférica da cidade de Niterói, e identificada aqui como escola X, eu encontrei práticas LGBTQIlfóbicas, semelhantes às vivenciadas até então, exercidas por vários sujeitos, principalmente (mas não exclusivamente), pelos seus dois inspetores. Essas situações seguem geralmente uma divisão sexual binária: a inspetora se encarrega das meninas e o inspetor dos meninos. Se, por um lado, as repressões em relação à vivência das sexualidades de alunos gays ou bissexuais são mais pontuais, posto que essas sexualidades são pouco externadas, as alunas lésbicas ou bissexuais, em contrapartida, são vigiadas e repreendidas por estarem mantendo qualquer tipo de contato físico considerado “excessivo”⁴ – que englobam ficarem abraçadas, de mãos dadas, dançando ou se beijando. A escola X é marcada internamente por possuir “muitas alunas lésbicas”⁵

Certa vez, uma estudante lésbica da 3ª série relatou que, durante o intervalo, quando um pagode romântico tocou na rádio da escola, ela e a namorada começaram a dançar e foram prontamente repreendidas pela diretora, que lhes ordenou parar porque “estava demais”. O casal enfrentava sérios problemas dentro e fora do ambiente escolar. A família da estudante não aceitava a sua sexualidade e, conseqüentemente, o seu namoro, o que legitimava as práticas lesbofóbicas sofridas pelas duas.⁶

Diferentemente desta família, outra teria ameaçado processar a escola por discriminação e constrangimento sofridos por uma estudante bissexual ao dar um “selinho” em outra estudante lésbica. Ambas foram repreendidas de forma agressiva pela inspetora, que, ao ser contestada sobre o fato de casais heterossexuais se beijarem, respondeu “hétero pode”, corrigindo-se posteriormente e dizendo “nem hétero pode”.

As realidades experienciadas em outras escolas em que pouco se notava a expressão da identidade lésbica me fizeram perceber, por contraste, que, no estigma imputado à escola X - o fato de ela possuir “muitas alunas lésbicas” -, residiam não só os processos de exclusão sofridos por essa identidade como também certo fracasso no silenciamento da mesma. Resultando na existência da expressão e da representatividade lésbica dentro do espaço escolar, possibilitada, talvez, pelas táticas ou “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2001, apud SEPULVEDA, 2012) criadas por estas alunas que engendraram, se não a “vitória” do mais fraco sobre o mais “forte”, a resistência.

4 A escola alega existir uma regra interna aos ambientes educacionais que proíbe contatos físicos de cunho afetivo entre seus estudantes. No entanto, as estudantes não heterossexuais alegam que essa regra só se aplica a casais de lésbicas ou bissexuais, nunca a casais heterossexuais.

5 É comum ouvir essa frase sendo dita por vários sujeitos diferente, nunca como algo positivo, mas como uma marca negativa da escola. Pais e responsáveis já teriam deixado de matricular as suas filhas por esse motivo.

6 Para além do ocorrido com a diretora da escola, ambas narraram ser “alvo” de perseguição por parte da inspetora. Como era sabido o fato de serem um casal, a funcionária não permitia que uma frequentasse o andar em que estava situada a sala de aula da outra, e, quando podia, utilizava a sua autoridade para evitar que ficassem juntas dentro do espaço escolar. Quando era inevitável, como nos intervalos, elas eram repreendidas se estivessem demonstrando afeto fisicamente.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Apesar de essa pesquisa já ter se iniciado há mais tempo do que a presente data, tendo sido tecida nos encontros com todas as realidades escolares vivenciadas e experienciadas, nesse nosso (re)encontro ela dá os seus primeiros passos, e tem traçadas as intenções de investigar as questões de gênero e sexualidade presentes na escola pesquisada. Buscando compreender, através de narrativas e experiências dos sujeitos praticantes, por que os estudantes LGBTQI sofrem processos de exclusão e invisibilização no cotidiano escolar e de que forma as estudantes lésbicas constroem estratégias de resistência a esses processos.

Acredito que esta temática é de importância cabal para a educação e, por saber que a sexualidade e as questões de gênero são constituintes do sujeito, creio que elas estão e sempre estarão presentes na vida dos indivíduos. Isso não seria diferente dentro do ambiente escolar. Querendo a instituição como um todo tratar do assunto ou não, ele transborda, aparecendo na maioria das vezes sob a forma de discriminação e exclusão. Se a sociedade almeja uma educação cidadã e inclusiva, esses temas devem deixar de ser tabu.

É preciso, com urgência, levar a instituição escolar e os demais educadores à reflexão sobre os temas concernentes às questões de gênero e sexualidade, tendo em vista que a escola é o lugar de encontro das diferenças de classe, gênero, etnia, crença, sexualidades etc. Esse direito à diferença precisa ser respeitado e ter voz dentro do espaço escolar. Além disso, acredito que o bem-estar dos estudantes dentro da escola – quando uma relação socioemocional positiva é promovida – potencializa o seu bem-estar cognitivo e a sua disposição para a relação de ensino-aprendizagem (MORÁN, 2015). Para isso é preciso que se reconheça e valorize positivamente as diferenças culturais presentes nela, combatendo as tendências de transformá-las em desigualdade ou objeto de preconceito e discriminação.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política** (Obras escolhidas v. 1). São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002. [online] Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 4 ago. 2018.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In.: **Currículo sem fronteiras**, Brasília, D.F., v.11, n.2, p. 240-255, jul/dez 2011.[online] Disponível em< <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>Acesso em: 4 ago. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed.. Petrópolis: Vozes, 2014.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In.: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (Org.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.[online] Disponível em< http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf> Acesso em: 4 ago.2018.

SEPULVEDA, Denize. **Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar**: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias. Tese (Doutorado em Educação)– Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SEPULVEDA, D.; SEPULVEDA, J. A.; LUZ, L. O. F. **A sexualidade e o gênero nos cotidianos das escolas: a questão da diferença e o padrão heteronormativo**. IV Seminário Internacional de educação e sexualidade: Fundamentalismos e violências, Vitória-ES. 2016. [online] Disponível em <http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467406672_ARQUIVO_ASEXUALIDADEEOGENERONOSCOTIDIANOSDASESCOLAS3.pdf> Acesso em: 4 ago.2018.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD; HE-TKOWSKI, T.M. (Org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>> Acesso em: 4 ago.2018.

TEIXEIRA, B.; CAMPOS, M.S.N. Para uma articulação entre narrativas e experiências. In.: ALVES, Marcelo Paraíso; SEPULVEDA, Denize. **Tecendo conhecimentos nas escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

A RELIGIÃO “QUE SE DISCUTE” PARA A SUPERAÇÃO DO RACISMO RELIGIOSO

Mishelle Ninho de Almeida

Ah, eu preferia morrer do que estar aqui nesta escola, porque aqui as pessoas me tratam como gorda, gorda macumbeira, que macumbeira tem que morrer e eu estava cantando pontos de macumba, alguns alunos bateram na mesa. Eles falavam que eu era exemplo na favela. Que mulher que se envolve com traficante e erra com traficante perde o cabelo por castigo. Então eles falavam que ela era exemplo na favela, ou que ela estava fazendo tratamento de câncer. Eles sabem que eu não gosto. Eu sofro isso desde quando eu entrei na escola.

INTRODUÇÃO

As palavras que trago na epígrafe são de Kethelyn Coelho, de 15 anos, vítima de racismo religioso na escola em que estuda, no município de São Gonçalo, em 2018. Elas representam muitas outras crianças pertencentes a religiões de matriz afro-brasileiras e africanas que sofrem o racismo e que estão sendo ouvidas em seus cotidianos religiosos na pesquisa em andamento no curso de Mestrado em Educação PPGEdU – Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. “Nada prova *a priori* que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração” (BÂ, 1982, p. 168). A reflexão sobre a história de Kethelyn emerge de um universo todo particular e compõem a construção histórica dos povos pertencentes às matrizes afro-brasileiras e africana. Ela nasce do que se revive com as memórias e vão construindo a reflexão proposta por este artigo, pois “[...] a teoria do relato, inseparável de uma teoria das práticas” (CERTEAU, 2017, p. 31), na horizontalidade, co-construindo, a partir do que se descobre, nos cotidianos, possibilidades e buscar caminhos de uma história que foi negada.

O que levam “anônimos” a arremessarem pedras e atingir uma criança trajada com vestes típicas de sua religião após sair de uma festa em um terreiro de candomblé? Em “nome de Deus”, da “moral e dos bons costumes”, de uma “raça” ou sexualidade hegemônica, esses discursos perigosos ganham adeptos que derramam o sangue dos que julgam estar em desconformidade com a sua ideologia.

Em nome do *status quo* a escola proíbe o uso das guias por não fazer parte do uniforme escolar, mas não impede e até legitima o uso dos crucifixos que, muitas vezes, estão presentes nas escolas. Ou a reza a oração do Pai Nosso no início da aula que jamais seria substituída por um canto a lansã. Todas essas diferenças adentram na escola com seus conflitos e identidades diversas que se tencionam. “Ao homem da cultura esclarecida se acha transferido o privilégio de ser, ele mesmo, o deus outrora ‘separado’ de sua obra e definido por uma gênese” (CERTEAU, 2017, p. 228). Ano após ano, um adestramento coercitivo incessante acontece nas escolas e nega, pouco a pouco, a identidade e a cultura africana e o único direito que terá, a partir daí, será buscar o modelo de identidade legitimado pela sociedade: o modelo eurocentrado, pois “[...] o barulho inquietante de uma outra tradição” (CERTEAU, 2017, p. 227) parece incomodar.

Embora majoritariamente cristãs, a oferta das religiões se deu, principalmente, a partir do período das Luzes, com as suas disputas políticas, mais que ideais. Tais disputas permanecem acirradas até hoje e impedem que haja uma relação respeitosa entre as religiões que, muitas vezes, não defendem a verdade, mas ideologias sociais.

A verdade aparece menos como aquilo que o grupo defende, do que aquilo através do que ele se defende: finalmente, é o que ele faz, sua maneira de representar, de difundir e de centralizar o que é. Opera-se uma mutação que inverte os papéis recíprocos da sociedade e da verdade. Ao final, a primeira será o que estabelece e determina a segunda. Desta maneira se prepara uma revitalização das verdades. Mais precisamente, elas funcionam de um modo novo. As doutrinas logo serão consideradas como efeitos, depois como superestruturas ideológicas ou instrumentos de coerência próprios e relativos às sociedades que o produziram (CERTEAU, 2007, p.133).

A fé e a verdade passam a ter um papel coadjuvante no cenário das superestruturas ideológicas que, a partir de agora, priorizam as necessidades da sociedade e suas disputas políticas. Estar certo parece mais sedutor que fazer o certo. Os costumes são mais importantes do que a fé, na “sociologia religiosa”. Uma unidade nacional é então promovida e delimitada pela aquisição, inicialmente catequética, do conhecimento, já que as resistências eram encaradas como consequência da ignorância e todo o “resto” era rejeitado para o folclore ou eliminado.

Os princípios se concernem e se invertem e, a partir deste momento, a presença de uma igreja tende a assentar suas bases na certeza, mais do que no conteúdo das verdades essenciais de cada um, fortaleceram as disputas entre verdades; incita um ceticismo latente em toda parte; esboça um tipo não religioso de certeza. “Por um lado, as instituições religiosas se politizam gradualmente e terminam por submeter-se às regras de sociedades ou nações que se confrontam e, por outro lado, a experiência penetra num avesso oculto ou se marginaliza” (CERTEAU, 2007, p. 134). Esta nova maneira de operar conta o enredo de um divórcio: o rompimento entre a religião e a moral e surge uma receita, uma ordem dos modos sociais que diz respeito às crenças religiosas como um objeto a servir utilmente, como panorama de práticas a serem seguidas. “Uma unidade nacional é então promovida e delimitada pela aquisição, inicialmente catequética, do conhecimento, já que as resistências eram encaradas como consequência da ignorância e todo o ‘resto’ era rejeitado para o folclore ou eliminado” (CARVALHO, 1998, p. 280).

Jean-Jacques Rousseau (2005, p. 174), aponta a mutação que se completou, quando escreve a Voltaire: “O dogma não é nada, a moral é tudo”. Da mesma forma, para a Enciclopédia, 2007, p 154: “A moral prevalece sobre a fé... porque quase toda moral [...] é de natureza imutável e permanecerá por toda a eternidade, enquanto a fé não mais substituirá e será transformada em convicção”. A prática social se faz com a finalidade de criar uma teoria das condutas, em que a doutrina de antes passa a ser uma crença, uma convicção, ou seja, uma opinião combinada com uma paixão, ou uma superstição, uma ciência dos costumes, ordenando e hierarquizando os costumes na “teoria da moral” de acordo com os códigos da doutrina. “Vejo muitas religiões contrárias e, portanto, todas falsas[...].” (CERTEAU, 2007, p. 156). A religião passa a pertencer ao regime da ordem e faz emergir uma nação pautada na não aceitação das diferenças.

Porém, para Certeau, os discursos produzidos pelas ideologias religiosas sobre si mesmas e sobre as demais não são em vão: “Hoje não basta mais manipular, transportar e refinar a crença. É preciso analisá-las a composição, pois há a pretensão de fabricá-la artificialmente” (CERTEAU, 2014, p. 253).

Não existe, porém, cultura ou crença superior, o que existe é um grupo de pessoas que tenta imputar seu modo de viver, um ideal de conhecimento em favor de um poder estabelecido. A negação da identidade de alguns em favor da manutenção de outra legitimada gera exclusão, racismo e a negação da cultura dos não-dominantes, como é o caso das religiões afro-brasileiras. “porque sendo religiões originárias de segmentos marginalizados em nossa sociedade (como negros, índios e pobres em geral) são perseguidas durante muito tempo” (SILVA, 1994, p. 11-12).

As religiões afro-brasileiras e africanas atravessam o tempo, num ato de resistência para a continuidade da cultura do povo escravizado que cultua os orixás, que “não são entidades apenas religiosas, mas principalmente suportes simbólicos, isto é, condutores de regras de trocas sociais para a continuidade de um grupo social” (SODRÉ, 2002, p. 58). Para Gonçalves, “a história das

religiões afro-brasileiras inclui, necessariamente, o contexto das relações sociais, políticas e econômicas estabelecidas entre os seus principais grupos formadores: negros, brancos e índios” (SILVA, 1994, p. 15). Grupos que resistem mantendo sua cultura e fé vivas, em uma sociedade que nega o racismo e se ilude com a existência de uma democracia racial.

ONDE A LIBERDADE RELIGIOSA NÃO CHEGOU, CONTINUAMOS VIVENDO EM AMBIENTES DE PROFUNDA INTOLERÂNCIA

Este “incômodo”, comumente, é o elemento que gera intolerância e violência. No Brasil, porém, é preciso falar além de intolerância religiosa, é preciso falar em racismo religioso, já que aqui a intolerância religiosa é potencializada e agravada pelo elemento racista. A não aceitação das crenças de matriz africanas é uma marca do racismo que o Brasil ainda tenta superar. Além disso, a tolerância pode ser considerada um “favor” de condescendência para que o outro exista, uma concessão, uma virtude e/ou benevolência de quem se encontra em posição de superioridade. Para Andrade (2009, p. 182), “O conceito de tolerância se coloca cada vez mais na pauta de discussão porque a intolerância com a diferença tem sido recorrente na história da humanidade.” Quem tolera se coloca numa atitude de quem não quer respeitar o outro, mas suportar ou permitir.

De acordo com Augras (1997, p. 8), “quando se trata de tolerância é, na verdade, da intolerância que se trata”. No coletivo, o diferente é normal, desde que essa diferença se harmonize o máximo da igualdade padrão. Existe, aí, uma alegação de aceitação desde que o “outro” para fazer parte do mundo do “nós” aceite a proposta hegemônica em desconformidade com a inclusão. Somos, todos, constituídos de diferenças, porém, não obstante, ainda não aprendemos a tratá-la, ainda que a história da nossa existência esteja marcada, dolorosamente, pela escravidão dos negros, pelas guerras religiosas, pelo genocídio dos povos ameríndios, pelo holocausto dos judeus, pela aversão à homossexualidade e pela submissão das mulheres.

A intolerância não é apenas interrogação histórica da não aceitação das divergências, ela pode ser agressiva e, comumente, assassina em meio ao ódio à diferença alheia. Neste sentido, a educação tem um papel fundamental a desempenhar no embate por sociedades menos intolerantes para construirmos uma história não de existência, mas de humanidade. Segundo o mapeamento dos terreiros no Rio de Janeiro realizado por Fonseca e Giacomini, em 2013, mais da metade dos terreiros do Rio de Janeiro relatou já ter sofrido algum tipo de agressão e/ou ato discriminatório em que a maioria teria ocorrido em locais públicos – rua ou via pública. A maior parte dos atos de agressão ocorreram no entorno dos terreiros, ou seja, a própria vizinhança. Outros locais e instituições públicas também aparecem no mapa da violência religiosa, como “[...] escolas, lojas, parques, praças, terrenos baldios, cemitérios, hospitais, postos de saúde, posto policial, empresas, prefeitura e estação de trem” (FONSECA, GIACOMINI, 2013, p. 142). Há, também, as agressões cometidas aos terreiros, como salienta:

Dessa forma, seja por apedrejamento, invasão, destruição de imagens de culto ou por pichação da fachada, acusação de venda de tóxicos ou de manter menores em cárcere privado, ameaça a expulsão ou perseguição de proprietário do imóvel, assim como ser xingada e mal falada, a casa de culto geralmente está longe de gozar de uma rotina tranquila (FONSECA, GIACOMINI, 2013, p. 144).

Existe a intolerância e o preconceito de diversos modos, porém, quando se trata das religiões afro-brasileiras podemos afirmar que se trata do racismo, que apenas se encarrega de delegar a fé do negro ao mal. “Essa identificação ocorre mesmo quando a associação raça-religião é feita de forma velada, disfarçada” (CAPUTO, 2012, p. 245). Vivemos sob a égide do mito da democracia racial, da globalização, da igualdade de direitos e deveres, de discursos prontos que mascaram o

verdadeiro sentimento de uma sociedade que nega a si mesma. O racismo se conformou como ideologia e se materializou como cultura.

Evidenciava-se e ainda se evidencia, por um lado, o racismo pela marca, pelo que se traz no fenótipo; por outro lado, o racismo pelo que se sente e se acredita, ou seja, pela origem e ancestralidade. Segundo Oracy Nogueira (2006), o preconceito pode ser por marca (pela cor da pele, que prevalece no Brasil) ou por origem (de acordo com a ascendência). Sendo o Brasil o país que mais escravizou em toda a história, com 40% dos seres humanos escravizados no mundo, precisamos aprender a conviver com tamanha pluralidade em todos os espaços, inclusive na escola, que reproduz o racismo em muitas práticas pedagógicas. Tais manifestações culturais hegemônicas também estão presentes no currículo de forma esmagadora na tentativa de coibir sem chance de emergir aqueles que estão em condição de silenciados ou marginalizados pela sociedade (GOMES, 2012). E a descolonização do currículo requer conflito, que é necessário para que algo novo aconteça. Para além do quantitativo, há de se lembrar, também, que o Brasil escravizou vidas por mais tempo que qualquer outra sociedade, demorando, assim, para admitir (e não a perceber) a igualdade de direitos de todos os seres humanos e, conseqüentemente, a sua liberdade.

AFÉSELETIVANASESCOLAS:O APAGAMENTODAS DIVERSASCOSMOVISÕES

Remetendo-nos às palavras da adolescente na epígrafe deste artigo, percebemos o quão agressiva a intolerância pode ser. Dolorosa, cruel. Palavras singelas para adjetivar tamanha violência. Uma das conseqüências mais perversas do preconceito é que ele se naturaliza, ou seja, passa a ser visto como normal tanto para quem promove como para suas vítimas. Segundo o caderno *Cartografia social de terreiros no Rio de Janeiro*, em que é divulgado o mapa da violência religiosa no estado do Rio de Janeiro, “Os termos discriminatórios mais utilizados são: ‘macumbeiro’ e ‘filho do demônio’” (REGO; FONSECA; GIACOMINI, 2014, p. 14). Kethelyn nos conta, em entrevista cedida, que ao receber as ofensas durante a aula, levantou para se defender e foi expulsa da sala de aula pela professora e o desfecho se deu com uma suspensão de uma semana para a aluna. “Só que as conseqüências de dor, frustração e baixa autoestima ficam com os vitimizados” (CAPUTO, 2012, p. 244).

Quando um professor ensina os verbos aos seus alunos, espera-se que este professor ensine todos os tempos verbais e não apenas alguns. Da mesma maneira, quando apresentamos historicamente uma única religião ou uma única crença cristã como referencial no cotidiano escolar aos alunos, silenciemos a história das outras religiões. É preciso reconhecer que as práticas cristãs existentes no ambiente escolar trazem invisibilidade para outras religiões e quando apagamos a religião de um povo estamos apagando, também, a sua cultura criando, assim, o ambiente perfeito para que esse povo seja violentado de todas as formas.

Caputo nos revelou que os poucos professores de ensino religioso contratados pelo Estado que representaram a Umbanda (apenas cinco, dos 500 contratados em 2004) passaram por dificuldades ao tratar da religião numa perspectiva histórica. Em seu estudo, Caputo apresentou o seguinte parecer diante de uma prática proselitista nas escolas onde pesquisou o ensino religioso:

É esse modo perverso de especialização que considero ter sido reforçado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro ao estabelecer o ensino religiosos no Estado, sendo a maioria dos professores contratados é católica, seguida de evangélicos. Esse mecanismo, inquestionável para a maior parte dos professores, faz com que os professores de ER dessa escola sigam convertendo ou tentando converter seus alunos, embora digam que apenas “passam valores” (CAPUTO, 2012, p. 218).

Para além da aliança conveniente, os materiais pedagógicos definidos pelos credos dominantes reforçam o racismo religioso em seus conteúdos e práticas. “A escola, nesse momento, repre-

senta um mercado religioso a ser dividido e conquistado por esta aliança evangélico-católica que, por vezes, deixa de lado antigas divergências em benefício de pontuais interesses religiosos e políticos” (CAPUTO, 2012, p. 271). Tais práticas, oficializadas pela disciplina ou presentes nos conteúdos, festas e atividades escolares, silenciam e excluem os alunos que pertencem às religiões afro-brasileiras e sacramentam um pacto obscuro com claras intenções políticas.

Como espaço de diversidade cultural e religiosa, a escola precisa pensar a religião e aplicar Lei nº 10.639/03 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornando obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino. É preciso buscarmos a Lei como fruto de um processo de lutas sociais e não uma dádiva do Estado, como uma política de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras.

Ensinar a história africana possibilita a compreensão sobre o silêncio praticado com a história passada, que ainda interfere no presente dos povos trazidos da África para cá, significa pensarmos esta história a partir da cosmovisão africana. Muitos porquê ainda permanecem latentes, ainda à espera de respostas para perguntas que não costumamos fazer, apenas deduzir. Além do enorme buraco na nossa história, “existem diversas referências negativas a serem desconstruídas, a serem modificadas e colocadas no lugar de efetiva igualdade e dignidade do qual todos falam” (CUNHA JÚNIOR, 2013, p. 34). Vamos internalizando o racismo por ideias também construídas no imaginário social que introduzem, em todas as esferas e num movimento permanente, a referência negativa do negro que temos hoje.

É nesse sentido que a educação tem um papel eminente, buscando interferir na realidade racista, “[...] pode-se afirmar que planejar é uma questão política porque implica em afirmar a possibilidade de mudança, de transformar o sistema educacional, considerando a possibilidade de transformação social” (OLIVEIRA, 2015). Busca-se observar seus avanços, seus retrocessos e seus embates pelas disputas de poder recorrentes na história da educação pública brasileira, que podem favorecer ou não um grupo em detrimento ao outro. Para Cunha, “todos os sub-representados na cultura são sub-representados na economia, na política e na sociedade” (CUNHA JÚNIOR, 2013, p. 35). E a escola é um espaço de encontro de culturas, que é construída através do tempo pelos grupos sociais, mantida e valorizada ou negada e silenciada. A existência da Lei nº 10.639/03 é apenas parte do objetivo a ser alcançado na luta por uma educação que trabalhe, efetivamente, para a superação do racismo:

[...] a Lei 10.639/03 tem uma longa caminhada, fruto da luta histórica do movimento negro e de movimentos sociais comprometidos com uma sociedade que seja, de fato, inclusiva, tendo a educação como importante espaço-tempo de transformação da realidade de desigualdade étnico-racial com a qual ainda convive o segmento negro da população (JESUS, 2013, p. 66).

Para Jesus, é preciso muito mais no combate ao racismo tão arraigado, que se perpetua em nossa sociedade. É preciso uma mudança de mentalidade que desperte nos professores a motivação necessária para buscar trabalhar com a Lei nº 10.639/03. Segundo a autora, independentemente da obrigatoriedade da lei, já há muitos professores que desenvolvem o que ela chama de microações afirmativas cotidianas, que “são práticas pedagógicas de caráter antirracista desenvolvidas no cotidiano escolar pelo comprometimento dos/as professores/as com o oferecimento de referências afirmativas aos sujeitos cotidianos” (JESUS, 2013, p. 32). Porém, ainda são ações “miúdas”, ações isoladas, desenvolvidas por professores/as que têm um comprometimento com a transformação de realidades racistas, porque, muitas vezes, “sentiram o racismo na pele” e começaram a desenvolver práticas pedagógicas antirracistas. Outros, por que compreendem o papel da educação na transformação de realidades excludentes e assumem seu compromisso político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos de muito mais para combater o racismo religioso, pois uma denúncia de intolerância religiosa é registrada no país a cada 15 horas, segundo dados do Ministério de Direitos Humanos (MDH)¹ referentes de janeiro de 2015 ao primeiro semestre de 2017. Foram 1.486 relatos de discriminação religiosa registrados por ofensas, ataques a templos religiosos, violência física e ameaça de morte. Os dados fornecidos pela Comissão de Combate a Intolerância Religiosa do Estado do Rio de Janeiro (CCIR)², em 2016, revelam que mais de 70% de 1.014 casos de ofensas, abusos e atos violentos registrados no Estado entre 2012 e 2015 são cometidos a um único alvo: os pertencentes às religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras.

“Embora todos os sistemas religiosos baseiem-se em categorias do pensamento mágico” (SILVA, 1994, p. 14), algumas ainda tentam se sobrepor a outras e, neste caso, ter razão é mais importante que ser bom. Para ter razão as violências passam a ser justificáveis, como no caso da Kethelyn. E este estereótipo negativo sobre as religiões de matriz africana e afro-brasileiras, que as classificam na categoria do mal, tem favorecido para acirrar o cenário de embate religioso nos mais variados espaços, inclusive, na escola.

Precisamos nos lançar em discussões amordaçadas: religião, racismo e religiões de matriz africana e afro-brasileira. A religião, que “não se discute”, o racismo “velado” e as religiões de matriz africana e afro-brasileira “demonizadas”. “Ao lado dessas dificuldades, existem ainda outras relativas ao desinteresse pelos estudos das religiões afro-brasileiras” (SILVA, 1994, p. 13). Entretanto, precisamos nos lançar sem medo, pois a discussão nos revela que não é apenas uma discussão qualquer. Ela nos indica que existe sim, uma disputa de poder pela fé que vem, gradativamente, aumentando seus discursos de ódio.

Não estamos, pois, discutindo o duelo entre o bem e o mal, estamos discutindo um direito constitucional, que assegura a liberdade religiosa para todo o cidadão livre. Tolerar, como já discutimos, é pouco. Além disso, com a Lei 10639/03, buscamos caminhos para que as práticas pedagógicas sejam repensadas a partir da urgência de cessar uma violência praticada nesses ambientes: o racismo religioso. Existe a história da África sem a história do Brasil, mas não existe história do Brasil sem a história da África.

A escola precisa aprender, a partir da superação de uma ignorância histórica, a conviver com as diferenças, não tolerando, mas aceitando, respeitando e valendo-se dessas contribuições para melhor trabalhar com os sujeitos da diferença... Numa atitude intercultural em que sujeitos de diferentes culturas falem uns aos outros em diálogo e não de forma hierarquicamente superior, como é o caso da sociedade brasileira, com a supremacia branca, europeia, cristã e masculina.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo. Tolerância, diferença e mínimos éticos: desafios para a prática pedagógica em contextos multiculturais. In: _____ (Org.). **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 178-192.

AUGRAS, Monique. Tolerância: os paradoxos. In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). **O diálogo inter-religioso como afirmação da vida. São Paulo: Paulinas, 1997. p. 77-91.**

BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Org.). **História Geral da África**. São Paulo: Ática/Unesco, 1982. V. 1.

1 Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/sobre/aceso-a-informacao/institucional/quem-e-quem>. Acesso em: 2 dez. 2017

2 Disponível em: <http://ccir.org.br/>. Acesso em: 2 dez. 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, D.F.: 2005.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Alimento: direito sagrado – Pesquisa Socioeconômica e cultural de povos e comunidades tradicionais de terreiros.** Brasília, DF: MDS; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2011.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé.** Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação.** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história;** tradução de Maria de Lourdes Menezes, revisão técnica de Amo Vogel. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **A invenção do cotidiano 1. Artes de fazer;** tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22^a ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Críticas ao pensamento das senzalas e casa grande. **Revista Espaço Acadêmico, Maringá,** nov. 2013.

FONSECA, Denise PiniRosalen da; GIACOMINI, Sônia Maria. **Presença do axé: mapeando terreiros no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras,** Brasília, DF, v. 12, p. 98-109, 2012.

JESUS, Regina de Fatima de. ARAÚJO, Mairce da Silva; CUNHA JÚNIOR, Henrique (Org). **Dez anos da Lei nº 10.639/03: memórias e perspectivas.** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Revista Tempo Social.** São Paulo, v. 19. n. 1, jun. 2006.

OLIVEIRA, Iolanda de. SACRAMENTO, Monica. **Relações Raciais e Educação: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério.** Niterói: 2015. Disponível em: <http://www.cead.uff.br/moodle/mod/resource/view.php?id=34898>

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Cartas a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral.** Organização e apresentação José Oscar de Almeida Marques; tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira.** São Paulo: Ática., 1994.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira.** Rio de Janeiro: Imago; Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: TURNO ÚNICO (RE) SIGNIFICANDO A GESTÃO, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Mônica dos Santos Melo

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – DIREITO E PAUTA

Pensar a Educação neste novo século, sem distorcer as suas imagens e os seus significados, passa por problematizar seus elementos e seus aspectos, a partir do conhecimento de suas temáticas demandantes.

A escola em tempo integral em suas diferentes dimensões e aspectos constitutivos hoje, é temática relevante para o debate sobre qualidade da educação, compondo e estruturando as agendas nacionais contemporâneas para a formulação das políticas públicas de educação do país como condição *sine qua non* para novas vertentes de implementação de políticas educacionais.

Hoje, quando dialogamos sobre a educação, temos, como um forte item da pauta, o seu oferecimento com qualidade à população, como um direito de todos.

Na Constituição Federal de 1988, já se podia observar as bases legais para instituição desse direito, reafirmado na perspectiva da oferta do ensino:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
Na Constituição Federal de 1988, já se podia observar as bases legais para instituição desse direito, reafirmado na perspectiva da oferta do ensino:

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria...

A Educação vem cada vez mais sendo chamada a preparar o cidadão para este mundo em transformação e no bojo dessa preparação, inclui-se a discussão em torno da qualidade do ensino público no Brasil. Essa discussão tem levado governos estaduais e municipais a investirem em programas de ampliação de jornada escolar e em escolas em tempo integral.

Esse movimento nos leva a colocar em pauta novamente a discussão e a reflexão sobre a educação em tempo integral, levando-nos a discutir que aprendizagens devem ter mais destaque para ajudar as crianças e jovens a se tornarem competentes, coautores de seus itinerários e com mais autonomia nos seus percursos.

Muito mais do que o tempo em sala de aula, o tempo integral busca constituir um espaço qualificado de cidadania e aprendizagem, um direito a ser respeitado. Desta feita, é preciso que, em todas as áreas, as ações não sejam um conjunto desordenado de atitudes, senão uma política, uma política pública, democraticamente construída. Ainda nesse viés, o que se pretende com a pesquisa em escolas em tempo integral, para além de estudar propostas acerca do próprio tempo em uma dimensão escolar, é avançar na perspectiva de novos olhares acerca do tema em razão da mudança de paradigmas que a sociedade se insere. Tardif (2010), por meio de suas pesquisas, afirma que o tempo não é somente um meio no qual se encontram o trabalho, o trabalhador e seus saberes, também não é unicamente um dado objetivo, por exemplo, pelas horas trabalhadas. É também um dado subjetivo que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador.

Podemos afirmar que, segundo Gimeno Sacristán (1998), entre o conhecimento e a ação introduz-se a mediação do sujeito, que atua com uma intencionalidade guiada por necessidades, desejos, emoções. Isto configura que entre prática e teoria intervém a subjetividade, portadora de uma cultura subjetiva. O conceito acerca de educação em tempo integral vem se emoldurando de acordo com a interface entre os sujeitos, seus saberes e o devir de práticas que ensejam concepções e fazeres responsivos e responsabilizantes sobre o processo de funcionamento e organização dos espaços escolares.

A educação nas Escolas em Tempo Integral trava uma luta para reconhecimento do discente na contramão das propostas de rendimento e produtividade atuais. Desde a época de Darcy Ribeiro na implantação do CIEPs (1985) neste estado, como citado anteriormente, se estimula a participação e o entendimento da aprendizagem de forma a incluir o aluno, como direito do cidadão à educação. A temática Escola em Tempo Integral não se constitui um campo novo de estudo. Muitos educadores e pesquisadores têm discutido e escrito sobre este tema, tais como: Maurício (2009), Cavaliere (2007), Coelho (2002, 2009), Monteiro (2009), Brandão (2009), Bomeny (2009), dentre outros. Porém, a sociedade carece ainda, aprofundar a concepção do tempo integral na educação e consolidar, no sentido de um escopo mais consistente, no que tange a discussão acerca da escola em tempo integral, da ampliação de jornada na escola, da educação em tempo integral e desse conceito permanentemente construído.

Existem ainda equívocos e distorções na concepção do tempo integral na educação. Quando se pergunta para o campo, a população e uma parcela de docentes, sobre educação integral, respondem sobre o lazer e a assistência. Talvez seja o que mais lhes falte na vivência diária do território em que se encontram: clareza sobre a proposta. Paro (1988) diz que, hoje quando se coloca a proposta de tempo integral, as dimensões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica. Além dessa dimensão do senso comum sobre educação integral, Paro (1988) também esclarece que o adjetivo integral ainda não diz respeito à intenção do período diário de escolaridade e sim do papel da escola em sua função educativa. Nesse sentido, a primeira premissa a ser discutida, talvez seja a da intencionalidade nesse conjunto arquetípico de educação integral que envolve plenamente o tempo, e como esse tempo é aproveitado intencionalmente, mesmo nos momentos de “atividades lúdicas e diversificadas”.

Segundo Branco (2012) e Imbernón (2006), as pesquisas revelam que a concepção contemporânea de educação integral anuncia o surgimento de uma nova escola, de novos professores e orientadores da aprendizagem para os alunos do Séc. XXI. Apesar de não haver um modelo estabelecido para as propostas de Educação Integral, pois há muitas opções possíveis a partir da realidade de cada contexto e território, algumas dimensões são fundamentais nos conceitos estabelecidos para as diferentes realidades que são construídas: → a integração entre diversos campos do conhecimento; → a formação docente; → a inclusão dos saberes da família e da comunidade; → o desenvolvimento de valores e atitudes; → reorganização dos tempos e espaços na escola.

O TEMPO INTEGRAL E A MODALIDADE DE PROPOSTA PARA OS ANOS FINAIS – GINÁSIOS CARIOCAS – NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

O objetivo desse estudo é apresentar reflexões oriundas dos saberes e fazeres de docentes, de escolas em Horário Integral – Turno Único, do Município do Rio de Janeiro, a partir das especificidades da Matriz Curricular proposta, coadunados a gestão escolar. Aliados a esse conjunto desenvolvem-se novos olhares no currículo escolar e um compasso mais alinhado entre oportunidades de aprendizagem e protagonismo discente/ docente, costurados por práticas de educação em tempo integral, assim como os espaços/ tempos e suas interfaces no currículo escolar das escolas, em especial as dos anos finais, que ainda apontam até o momento um território mais desafiador no processo de implantação, gestão, permanência dos discentes na unidade escolar e efetiva consolidação da matriz curricular.

Num contexto em que os docentes têm sido silenciados tanto pelas políticas quanto pelas pesquisas (ANDRADE, 2003) e a escola tem sido frequentemente retratada pelo fracasso no processo de ensino-aprendizagem, tanto na aprendizagem dos alunos quanto no ensino dos professores, nesse bojo, os profissionais que nela atuam veem suas práticas e seus saberes serem desqualificados, incluindo os gestores das unidades escolares.

Cumpre, então, do lugar da resistência, como nos salienta Gimeno Sacristán (1991), identificar as fronteiras da nossa ação - reflexão, para ampliá-las na medida da autonomia docente. Não uma autonomia individual, mas coletiva, ao lado da tendência democratizadora que transfere poder às instâncias intermediárias, onde protagonistas e consumidores da educação podem manifestar suas opções, vai-se assentando um discurso que, como um traço da pós-modernidade, destaca a diferença do singular, perdida talvez a esperança das transformações do sistema geral e dos grupos, para centrar-se na importância de atender às particularidades.

Apontando para uma demanda da sociedade e por necessidade de atendimento a metas federais de alunos matriculados e ampliação da jornada de tempo nas escolas, na cidade do Rio de Janeiro, em 2010, foi implementada a política do Turno Único em 7 horas para fins de funcionamento das escolas em tempo integral por meio da Lei nº 5.225 de 11/09/2010. No ano de 2011 foram implantadas 10 escolas em tempo integral para atender a alunos do 7º ao 9º anos do ensino fundamental, e 12 escolas e em 2013, houve expansão de mais 12 escolas dos anos iniciais, do 1º ao 6º ano experimental, com o objetivo de promover o acesso, a permanência e a aprendizagem bem sucedida dos alunos.

A jornada escolar dos alunos passou de 4 horas e meia para 8 horas diárias, nos anos finais, e 7 horas diárias mínimas nos anos iniciais. Os professores tiveram suas cargas horárias também ampliadas de 16 horas e/ou 22h e 30min. para 40 horas semanais e a matriz curricular recebeu novas abordagens pedagógicas que evidenciavam o protagonismo do aluno e o desenvolvimento de sua capacidade de construir um projeto de vida.

A nova matriz curricular recebe a ampliação dos tempos de aula de língua portuguesa e matemática. Incorpora-se ao novo currículo as disciplinas eletivas -anos finais-, atividades que ampliam o contexto escolar, (re)significando as aprendizagens. Neste momento o aluno escolhe a disciplina que irá cursar e a escola organiza os novos grupos independentes de ano escolar de seus componentes. Ao novo modelo curricular também são incluídos tempos de estudo dirigido destinados ao exercício da autonomia do estudante, "aprender a aprender", para as aprendizagens necessárias e eleitas, bem como a motivação para o estudo.

E ainda, destina tempos para a disciplina projeto de vida, cujo objetivo seria o desenvolvimento dos aspectos formativos para planejar os sonhos acadêmicos e pessoais, além da discussão do exercício da cidadania. Com a expansão da proposta ao longo dos anos, hoje, a Rede Municipal do Rio de Janeiro, possui 292 escolas, entre anos iniciais e anos finais, funcionando em Turno Único.

Olhar para esses dados e problematizá-los, pode dar subsídios para identificar boas práticas pedagógicas e bons exemplos de gestão escolar. Segundo Maurício (2002) e Cavaliere (2007) o tempo escolar vem se constituindo como objeto de estudo e é apresentado como um elemento importante no conjunto das reflexões sobre a escola. Nessa perspectiva, e sem esquecer que o Município do Rio de Janeiro possui uma história de vanguarda em relação ao conceito de Educação Integral e às escolas em tempo integral e suas diversas constituições, como: CIEPs, contamos ainda com os projetos de extensividade da Rede: Clubes Escolares, Núcleos de Artes, Pólos de Educação pelo Trabalho, Pólos de Ciências e Matemática, entre outras. Essa dimensão nos impulsiona a refletir acerca de políticas educativas que fomentem melhores práticas de gestão escolar, assim como de gestão pedagógica.

Incluindo esses aspectos, a pretensão do estudo é apresentar e possibilitar maior análise da experiência da atual Política Pública de Horário Integral do Município do Rio de Janeiro- Turno Único e a sua forma de gestão das Unidades Escolares, inicialmente GECs- e atualmente Ginásios Experimentais Cariocas- GC, a partir dessa trajetória e de uma nova matriz curricular, com especificidades

que segundo relatos, impulsionaram melhorias no clima escolar e no desempenho dos discentes. Esse norte me impulsiona a investigar e realizar a interlocução com o campo, a partir das seguintes questões: Quais os desafios encontrados pela equipe técnico/pedagógica, no processo de implantação do projeto? Qual o real impacto da transformação da escola – integralmente- a partir das novas perspectivas gestoras do tempo integral? De que maneira o novo formato da matriz curricular imbricou a gestão escolar?

O estudo justifica-se pela relevância que a educação integral passa a ter no contexto recente das políticas educacionais e a necessidade de se criar tempos e espaços que possibilitem novas oportunidades de construção de ambientes e que promovam aprendizagens a todos os alunos, no tempo certo. Para além dessas perspectivas, faz-se necessário que as dimensões, os pressupostos, as ideias e os conceitos sejam amplamente discutidos por parte daqueles que estão envolvidos no processo, principalmente os profissionais que nela atuam, como os gestores/facilitadores do gerenciamento da proposta e a comunidade escolar. No cotidiano da complexa realidade brasileira, é importante questionar se os esforços que o governo tem aplicado à educação são suficientes para dar conta dos dilemas educacionais pertinentes à educação em tempo integral- investimento de financiamento público em larga escala e se tem desvelado melhores condições de funcionamento e trabalho na escola pública, a saber: implementação de política efetiva de formação de professores, gestão democrática, construção de redes de saúde entrelaçadas à rede educacional, entre outros posicionamentos importantes. Implica também em construções de documentos que estabeleçam publicamente os modos de fazer e seus resultados, a discussão permanente do que foi proposto por diferentes grupos que participaram do planejamento, da implementação e participação, o acompanhamento das ações, o desenvolvimento do processo de aproximação com a realidade da ponta, a vontade e a participação transparente das políticas públicas governamentais favoráveis à proposta. Esses procedimentos vislumbram maior possibilidade que o projeto de escola em tempo integral se sustente ao longo do tempo e que as mudanças necessárias sejam adequadas às necessidades para os objetivos que foram pensados ou reformulados processualmente possam ser consolidados.

Meu interesse origina-se também dos mais diversos desejos de conhecer a partir da gestão e de uma nova estrutura de Matriz Curricular, as ideias concebidas no chão da escola, coadunadas a essa demanda de especificidade no fazer cotidiano. Soma-se ainda a pretensão de um aprofundamento de observação e de funcionamento, das mudanças inclusas, mais especificamente, na Matriz dos Anos Finais do Turno Único da SME/RJ.

Há, em conjunto, a intenção da participação de observação efetiva nas estratégias educacionais que permeiam todo o processo, conhecimento de como se articulam a rede de saberes relacionados, transgredindo inevitavelmente a ordem rígida das disciplinas na escola do senso comum e que apontam uma nova significação: o percurso da escola para o aluno e não do aluno para a escola, rompendo-se, assim, a estabilidade presumível que subjaz à concepção clássica de currículo, principalmente relativo à escola que funciona em um tempo linear e enxuto... Um currículo pensado para a escola do século XIX, trabalhado na escola do século XX e ratificado na escola do século XXI.

A partir do momento em que retomamos um tema importante para a educação, o tempo integral e um novo paradigma de gerir o currículo, ele não terá o mesmo formato e nem se apresentará com um mesmo contexto de tempos idos. Um outro momento, um outro tempo, o hoje, nos remete a outras leituras da proposta. Esta reflexão, resultado de interações e experiências, configura-se como um espaço de dúvidas, conflitos e lutas, um local de construção do ser e estar na profissão, na busca de novos horizontes e configuração de novos ciclos. É necessário buscarmos os modos de dizer presentes no discurso dos gestores dessas unidades escolares, que assumem a posição de enunciadores de discurso e não de repetidores de uma política cerceadora ou da própria pesquisa acadêmica neste espaço escolar. Afinal, nossa motivação é procurar, na voz do professor/gestor/diretor escolar, a sua própria voz, a voz que não é dita, a voz deturpada e tantas outras vozes híbridas, que não se constituem de discursos herméticos e imobilizantes, mas que incluem saberes e fazeres heterogêneos e edificantes.

Segundo Imbernón (2006, p. 14), avançam pouco no terreno das ideias e nas práticas políticas para ver o que significa uma formação baseada na liberdade, na cidadania e na democracia”. No entanto, o autor acredita que as mudanças sociais orientam o caminho a ser trilhado e a guinada do séc. XXI provoca essas demandas advindas do contexto social. A partir desse pressuposto e no percurso do entendimento dessa proposta de escola mediadora e protagonista, nesse caminho complexo que imbrica compromisso, teimosia, utopia, sonhos de equidade educacional e de vida, busco na contramão de tantas certezas e afirmativas, respostas, que por meio da educação, um dia viveremos em uma sociedade onde todos estejam do mesmo lado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, S.P., v. 24, n. 85, p. 1297-1315, dez. 2003

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 65, p. 3-10, maio 1988.

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, D.F., v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

BRANCO, Verônica. **Percursos da Educação Integral** – CENPEC, 2012.

BRANDÃO, Hugo Pena. **Aprendizagem, desempenho, contexto e competência**: um estudo multinível. 2009. Tese (Doutorado)– Psicologia Social do trabalho e das organizações. Universidade de Brasília, Brasília, D.F., 2009.

BRIZOLA, Leonel. Apresentação. In: RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, S.P., v. 28, p. 1015-1035, 2007.

COELHO, L. M. C. C.. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, D.F. v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

_____; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto (Port.): Porto, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, J.. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

MAURÍCIO, Lucia Velloso (Org.) Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, D.F.v.22, n. 80, abr. 2009.

_____. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro no campo e na produção escrita. In: COELHO, L. M. C. da Costa; CAVALIERE, A. M. V. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 112-132.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep – escola de formação de professor. *Em aberto*, Brasília, D.F., v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO: NOTAS INTRODUTÓRIAS

Mônica de Souza Motta

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O presente trabalho de pesquisa intenciona investigar as políticas educacionais para primeira infância, entre os anos 2014 a 2018, no campo de atendimento à educação infantil, no município de São Gonçalo/RJ, com especial atenção ao cumprimento da meta 1, definida no Plano Municipal de Educação em consonância com o Plano Nacional de Educação.

A Educação Infantil no Brasil apresenta uma trajetória de luta que envolveu vários segmentos da sociedade ao longo de variados contextos históricos, produzindo avanços significativos nos segmentos sociais, culturais e educacionais. Ao longo da modernidade e, juntamente, com as histórias das sociedades ocorreram transformações nas concepções do conceito de infância, ou seja, o que hoje conhecemos como infância, fase natural do desenvolvimento humano, em outras épocas se não constituía como tal conceito.

Conforme os estudos de Philippe Ariès (2011), o sentimento de infância foi sendo alterado e produzido junto aos adultos, gerando o que o autor denominava de “papa-ricação”, o despertar dos adultos produziu inquietações e afeições em relação às crianças, tais alterações ocorreram no contexto histórico, político e educacional, apontando o processo educacional, produzido pelas escolas, como um caminho ideal para formação dos infantes.

A partir do século XV, a infância estará vivendo uma revolução significativa, conforme contribuições de Ariès (2011, p. 159), as realidades e os sentimentos das famílias sofreriam transformações, uma alteração profunda e lenta, pouco percebida pelos contemporâneos como pelos historiadores, sendo difícil de reconhecer. As mudanças vividas pelas famílias não se justificavam como uma mudança interna, como destaca o próprio autor, sendo um dos fatores de maior importância à extensão da frequência escolar.

Assim sendo, a educação passa a ser significativa dentro da sociedade, o processo escolar inicia quando a educação por meio da aprendizagem deixa de ser atribuída no convívio direto com os adultos, e passa a ser destinada, a uma instituição, o atendimento educacional das crianças.

Passados os cinco ou sete primeiros anos, a criança se fundia sem transição com os adultos: esse sentimento de uma infância curta persistiu ainda por muito tempo nas classes populares. Os moralistas e educadores do século XVII, herdeiros de uma tradição que remontava a Gerson, aos reformadores da universidade de Paris do século XV, aos fundadores de colégios do fim da Idade Média, conseguiram impor seu sentimento grave de uma infância longa graças ao sucesso das instituições escolares e às práticas de educação que eles orientaram e disciplinaram. Esses mesmos homens, obcecados pela educação, encontram-se também na origem do sentimento moderno da infância e da sociedade (ARIÈS, 2011, p.123).

Os modos de perceber a(s) infância(s) no mundo estão sempre interligados a inserção no grupo social, pautados pelas relações estabelecidas com o conjunto de instituições e de suas práticas sociais, da maneira de como são partilhadas e internalizadas suas representações, bem como suas relações com grupos sociais distintos, que veem, sentem, interrogam e representam a própria história.

Estamos falando de uma concepção de educação infantil, na qual a criança interage com a cultura produzida pela humanidade, numa dimensão pública, tendo como percurso de mudança os

saberes históricos que transformaram a escolarização em proposta de socialização, num campo diferente de outros tempos, apresentando a possibilidade de acessar a cultura do nosso tempo como parte do processo de aprendizado e de socialização. E, com a redução da mortalidade infantil e, conseqüentemente, o aumento do nascimento do número de crianças, surge um novo quadro no campo social, produzindo uma relação de cuidados específicos, buscando caminhos no processo educacional, devido à especificidade de cada faixa etária.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA(S) INFÂNCIA(S)

No campo das políticas públicas à primeira infância, vem sendo objeto de estudos de muitos educadores, tendo como meta avançar em direitos, garantindo que a educação se inicie nos primeiros anos de vida. Nesta perspectiva, a população busca a expansão para o atendimento deste segmento, devendo ser considerado com a mesma importância frente aos demais segmentos de ensino.

No Brasil, o atual quadro político, aponta que a Educação Infantil bem como outros campos educacionais, vem sofrendo reformas significativas no âmbito legal e institucional, mas especificamente nestas últimas décadas, vem sendo reconhecido como um direito social e de imensa importância para a formação educacional dos indivíduos, fato assegurado na Constituição Federal de 1988, trazendo, dentre outras prerrogativas legais, a Creche como um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família.

O Direito social das crianças em serem atendidas em creche e pré-escolas se concretiza por meio da Constituição Federal de 1988, que define como dever do Estado a garantia de “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (art. 208, inciso IV), e tem a sua regulamentação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 21, inciso I, incluindo a Educação Infantil, juntamente como o ensino fundamental e médio, etapas da educação básica, integrando as creches e as pré-escolas, como a primeira etapa de ensino da Educação Básica, como também define as responsabilidades dos entes federados para com os níveis da educação, determinando que: 1) os municípios têm por incumbência “oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental” (art. 11, inciso V)

Neste contexto a legislação, aborda um novo paradigma que prevê por meio da unificação dos sistemas, as articulações das ações e responsabilidades dos eixos governamentais (governo federal, estadual e municipal), como também entre o Estado e a Sociedade Civil. Articulando as fases de planejamento, execução e avaliação que constituem os diferentes níveis governamentais, devendo colaborar para atingirem o mesmo objetivo de assegurar o direito de cada brasileiro à educação de qualidade.

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: ALGUMAS RESSONÂNCIAS EM SÃO GONÇALO

No campo educacional, a educação do país vem sofrendo com a forte crise política e institucional iniciada a partir de 2016, após o golpe jurídico, político e midiático que retirou da presidência da república uma presidenta eleita democraticamente, além de enfrentar as exigências impostas pelos organismos internacionais, referente às medidas adotadas que focam na melhoria do índice quantitativo de “qualidade” da educação, visando uma política que avançaria no crescimento dos índices de desenvolvimento da educação básica.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) se apresenta como marco norteador para que o Distrito Federal, os estados e os municípios organizem seus respectivos planos. O Plano Nacional de Educação (PNE) define 20 metas a serem alcançadas até 2024. Dentre as

metas, constam a universalização e melhoria do ensino, formação de professores, aumento dos índices quantitativos de qualidade do ensino, dentre outros (BRASIL, 1998; 2009). O PNE aponta que os planos estaduais e municipais sejam planejados e elaborados de forma democrática, garantido a participação efetiva da sociedade civil.

O município de São Gonçalo organizou seu plano municipal de educação, com base no exposto pelo artigo 9º, da LDB 9394/96, tendo princípio a democratização e universalização da educação básica, e apresenta como objetivos:

- assegurar a continuidade das políticas educacionais;
- preservar a flexibilidade necessária para fazer face às contínuas transformações;
- garantir recursos orçamentários e financeiros para a educação municipal, conforme dispõe a legislação em vigor;
- estabelecer prioridades como metas para que se possa reestruturar o sistema e atender às necessidades no que se refere aos recursos materiais e humanos;
- fortalecer a gestão democrática; ampliar o atendimento aos níveis e modalidades de ensino de competência do município e;
- melhorar a qualidade do ensino oferecido.

Fonte: http://www.saogoncalo.rj.gov.br/diario/2015_12_08

O Plano Municipal de Educação de São Gonçalo/RJ foi elaborado com ênfase na realidade local e regional, contemplando a participação dos diversos segmentos da sociedade, por meio de uma audiência pública que aponta como finalidade discutir as metas nacionais e elaborar as estratégias municipais para apresentação, discussão e aprovação do documento final em plenária, envolvendo o compromisso da comunidade gonçalense, através dos seus representantes, distribuídos entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

A projeção de metas e estratégias condizentes com o desejo da sociedade gonçalense, que objetiva a efetivação de uma educação com qualidade e equidade social, favorecendo a participação de todos no caminho da educação que se deseja, com foco na ampla discussão na Conferência do Plano Municipal de São Gonçalo: V COMESG.

O Plano Municipal de Educação (PME) é o orientador das políticas educacionais de São Gonçalo, no período de 2015/2024, foi sancionado no dia 07/12/2015 através da lei Municipal 658/15 com publicação em Diário Oficial no dia 09/12/2015, apresentando como meta 1: a universalização e a garantia da matrícula na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, até 2016, e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches para as crianças de 0 a 3 (três) anos de idade num percentual, mínimo, de 70% (setenta por cento) das crianças até o 3º (terceiro ano) de início de implementação do plano.

Quadro referente à meta 1 e as estratégias municipais:

| Meta 1 | Situação do município | Estratégias |
|--|---|--|
| <p>Universalizar e garantir, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 70% (setenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o 3º (terceiro ano) do início da vigência deste PME, adequando as unidades existentes a padrões de infraestrutura para atender às características singulares da Educação Infantil.</p> | <p>Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche: 85,9 %;</p> <p>Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche: 32,7%</p> <p>Fonte: Estado, Região e Brasil - PNAD - 2015</p> <p>Dados do Relatório Linha de Base - 2014 - Inep</p> <p>Fonte: http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php</p> | <p>1.1) Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais; 1.2) Garantir que, ao final da vigência deste, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à Educação Infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo; 1.3) A partir da vigência deste Plano, somente autorizar construção e funcionamento de Instituições de Educação Infantil públicas ou privadas que atendam aos requisitos de infraestrutura face a legislação em vigor, realizando, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta; 1.4) Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil e também na rede privada Municipal de ensino; 1.5) Implementar e executar, até o segundo ano de vigência deste PME, mecanismos de avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes; 1.6) Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; 1.7) Garantir que as instituições de Educação Infantil formulem seus projetos políticos pedagógicos e o revisem permanentemente, levando em consideração as alterações na legislação vigente; 1.8) Garantir o atendimento educacional especializado, complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e por profissionais de apoio especializado nessa etapa da educação básica; 1.9) Implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 5 (cinco) anos de idade; 1.10) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância; 1.11) Estabelecer com as instituições de ensino superior e com as Secretarias de Educação um sistema de parceria para melhor acompanhamento da Educação Infantil, visando à garantia do cumprimento das diretrizes nacionais, estaduais e municipais e à melhoria da qualidade do atendimento; 1.12) Garantir que o Município realize e publique, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por Educação Infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento; 1.13) Garantir alimentação escolar adequada e de qualidade para as crianças de Educação Infantil, nos estabelecimentos públicos municipais, realizando também acompanhamento nutricional; 1.14) Prover permanentemente as unidades públicas municipais que atuam com Educação Infantil com 100% do material pedagógico, de acordo com as necessidades do trabalho educacional; 1.15) Mudança imediata a partir da publicação do PME, da nomenclatura de Creche Municipal para Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI); 1.16) Priorizar o atendimento em Unidades Municipais de Educação Infantil: de horário parcial de 7 (sete) horas e integral de 12 (doze) horas ; 1.17) Garantir o respeito ao número de alunos, conforme o Plano Municipal de Educação; 1.18) Garantir que a Educação Infantil tenha em seu currículo, professores habilitados em Educação Física, Educação Artística, Educação Musical e Movimento, a partir da vigência desse plano; 1.19) Fiscalizar e garantir o cumprimento das normas de acessibilidade, bem como a aquisição de equipamentos de acordo com a legislação vigente, adequando à infraestrutura das escolas privadas; 1.20) Garantir o mínimo de 5% de investimento na Educação Infantil conforme orçamento municipal;</p> |

Fonte: http://www.saogoncalo.rj.gov.br/diario/2015_12_08

O quadro acima apresenta as estratégias para a educação infantil no município, com base na meta 1 do PNE. O município frente à obrigatoriedade da universalização do ensino para às crianças de 4 e 5 anos de idade, necessita priorizar os aspectos de infraestrutura que envolvem a criação de novas unidades de ensino para Educação Infantil.

Os dados estáticos, conforme INEP apontam que cerca de: 85,9 % de crianças frequentam a escola na faixa etária correspondente de 4 e 5 anos. No entanto, constatou-se que a população infantil de 0 a 3 anos que frequenta a escola é reduzida, apenas o percentual de 32,7%, sendo necessária a ampliação da oferta de vagas e espaços públicos para atender às crianças nessa faixa etária.

O município de São Gonçalo tem a incumbência da universalização e ampliação na oferta de vagas, além de garantir a qualidade das instituições de Educação Infantil, assegurando o direito da criança ao acesso e permanência na educação. Diante do exposto, o município deve priorizar mecanismos e estratégias que estejam voltadas à ampliação da oferta, tendo em foco à garantia do direito das crianças. É evidente a necessidade de um planejamento baseado nas reais condições do município, devendo avaliar as possibilidades de novas construções, contratação de professores, aquisição de mobiliário, entre outros bens que se fazem necessários para o desenvolvimento do trabalho, além do planejamento orçamentário que deve ser mobilizado. Nesse ínterim, considerar os recursos que devem ser assegurados pelo Estado e União, por meio dos programas destinados a essa etapa da educação básica.

Na atual conjuntura, o município possui um grande desafio, conforme dados do IBGE, que estima a população em 2017, na margem de mais de um milhão de habitantes, cerca de: 1.049.826, distribuídos em 92 bairros e alguns sub-bairros, organizados em 5 (cinco) distritos, que são: São Gonçalo, Ipiiba, Monjolo, Neves e Sete Pontes.

Em 2010, a população estava em torno de 999.728 e apresentávamos o percentual populacional de 7,2% de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, cerca de mais ou menos 71.980 (setenta e um mil e novecentos e oitenta) crianças com idade para matrícula na Educação Infantil. A rede municipal de ensino, segundo dados do INEP – 2017, apresenta 108 (cento e oito) escolas de educação básica que possuíam 1.117 (um mil e cento e dezessete) crianças matriculadas em creche e 3.845 (três mil oitocentos e quarenta e cinco) matriculadas na Pré-escola. Na rede privada de ensino, indica 302 (trezentos e duas) escolas de educação básica com pareceres de autorização de funcionamento que apresentavam 4.929 (quatro mil e novecentos e vinte e nove) matriculadas na creche e 10.807 (dez mil e oitocentos e sete) matriculadas na pré-escola.

O Plano Municipal de Educação que em sua constituição deveria ser um planejamento orgânico da administração pública, identificando os problemas, as prioridades, os prazos, os recursos e as ações a serem implementadas de maneira objetivas e organizadas, se apresenta distante de alcançar sua finalidade, conforme esse breve histórico apontado.

Dados alarmantes, que configuram o não cumprimento da meta 1 pelo município, que após alguns anos de vigência do Plano Municipal de Educação, não conseguiu alcançar a universalização do acesso das crianças a matrícula na pré-escola e nem atingiu a proposta de ampliar o patamar de atendimento em 70% (setenta) por cento o número de vagas em creches.

Outro ponto, que chama atenção, é o número expressivo de escolas da rede privada no município, em contraponto com o número de escolas da rede pública. Constata-se que o Direito à educação é fato definido em nossa legislação, entretanto o dever de garantir esse direito pelo Estado vem sendo protelado ao longo dos anos. A Educação Infantil é dever do Estado e direito da criança, tornando um grande desafio para o município garantir às crianças as oportunidades necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades.

NOTAS FINAIS: AINDA QUE PROVISÓRIAS

Do ponto de vista filosófico e pedagógico, a educação infantil apresenta como finalidade o desenvolvimento global da criança, considerando os aspectos cognitivos, físicos, sociais, culturais

e psicológicos, respeitando a identidade da criança e da comunidade que está inserida. Dessa maneira, as instituições dedicadas à infância deveriam ser espaços, por excelência, de aprendizagens, trocas e construção de saberes, com foco no desenvolvimento de ações que integrem o cuidar e o educar, formando no exercício da cidadania da infância.

O Município de São Gonçalo nesse percurso de implementação do Plano Municipal de Educação, no que tange às políticas educacionais para primeira infância, pouco tem realizado de ações eficazes que assegurem o acesso, a universalização e a qualidade no ensino. O acesso à creche continua sendo muito restrito, além de encontrarmos um grande número de atendimento em unidades particulares. As crianças pequenas continuam sendo as mais afetadas pelas desigualdades sociais.

O Município frente a sua densidade demográfica e populacional necessita instituir uma efetiva política de direito, realizando levantamento de dados e informações sobre a oferta e a demanda educacional em seu território, buscando o diagnóstico da situação de fato, com o objetivo de organizar as diretrizes que definirão os meios pelos quais, as metas serão atingidas, no período de vigência do plano, garantindo um padrão de qualidade que torne a educação pública acessível a toda a população do município.

Em meu estudo, apresentado de forma ainda muito inicial no presente texto, pretendo aprofundar as questões políticas, educacionais, culturais e territoriais que dificultam a expansão quantitativa e qualitativa da educação infantil na cidade. Aprofundar as contradições entre o discurso do campo político e os dilemas da prática, com certeza estarão presentes nos meus objetivos e desafios de formação enquanto professora pesquisadora da(s) infâncias(s) em São Gonçalo. Mas essas são outras questões, outros desafios para o meu percurso no mestrado em Educação na FFP-UERJ.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. Disponível em: www.planalto.gov.br

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2000 e 2010). Censo Demográfico.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação da República Federativa do Brasil. Disponível em www.planalto.gov.br.

_____. RJ - SG – D. O. Plano Municipal de Educação de São Gonçalo, período de 2015/2024, sancionado no dia 07/12/2015 - Lei Municipal 658/15 - publicado no Diário Oficial em dia 09/12/2015.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, S.P. v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

_____. SISTEMA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS. MEC/INEP. Disponível no endereço eletrônico: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>.

CHEGAR ÀS INFÂNCIAS: (DES) CAMINHOS DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS

Nayara Alves Macedo

“João é muito bebê! Dizia a professora. Um dia desses, ele fugiu da sala, encontrei-o no parquinho brincando sozinho, e o levando de volta para a sala, exigi que sentasse na cadeirinha, e pensasse sobre o que tinha feito. João, tão bebezão, sentou todo feliz batendo palmas. Achou que era uma brincadeira!”

Quando ouvi esse relato compartilhado por uma colega, professora do João, senti-me impelida em ir além dos fatos narrados atentando nas possibilidades do que foi contado e do não dito, pensei na(s) infância(s) que tão dedicadamente venho tentando conhecer/compreender/escutar. João tem três anos de idade, criança “recém-chegada” (ARENDETT, 2005) ao mundo, com o seu modo de ver e sentir, me provoca a pensar fora dos limites conceituais e territoriais definidores da infância.

Talvez a familiaridade e a segurança pré-concebida pela “adulterez” que pressupõe ser aquela que forma, educa, ensina e conduz, tenha visto no menino um desafio de quem ainda não sabe e precisa urgentemente saber. Vendo por outro ângulo, mas não contrapondo os sentidos que aqui emergem, a liberdade vivenciada por João na sua infância produz rupturas com a fôrma de aluno esperada pela escola – “aquele que não tem luz, que precisa acender e ascender, a partir da escolarização, ao mundo adulto” (PEREZ, 2014, p. 236). A professora parece constatar que João ainda não sabe ser aluno, e precisa urgentemente saber. O menino “fujão” é demarcado pelas ausências e urgências referenciadas pelo outro. A sua incompletude parece ser reduzida pelo sentido da falta, dos dissabores da distância entre o que é e o que deveria ser. O que está em jogo? Não seria a expectativa da representação do outro – adulto-legítimo. E a criança? Onde ela se situa? Parece que longe do discurso de quem tenta lhe anunciar.

Se a infância foi inventada no decorrer do tempo como descrevem os estudos historiográficos que a investigam, sentimo-nos provocados a pensa-la fora deste continuum. Em vez de tentar apreendê-la por meio das significações atribuídas aos diversos discursos que tentam defini-la histórica ou genealogicamente, intentamos percebê-la na intensidade dos fluxos pelos quais ela emerge. Sabemos que à criança não tem sido possível narrar sua própria existência. A infância da criança é sempre reconstituída pelo adulto, que organiza e dimensiona a narrativa. E é neste processo de construção narrativa que os modos de dizer-se criança ou perceber-se infantil geram campos semânticos muito distintos (LEAL, 2011, p.13).

A experiência da infância parece reclamar por ser epistemologicamente vista, e um dos caminhos possíveis é “incluir o excluído”, investir na busca pelo que historicamente nos pareceu negligenciável, desnaturalizando saberes e poderes colonizadores que a percebem numa perspectiva linear, progressiva, categorizada em limites pré-fixados, a ser superada. O que nos permite pensar linhas de fuga às costumeiras acepções sobre as crianças, para um pensar filosófico que abra espaço para novas possibilidades.

A presença enigmática da criança nos move nesse trânsito de sentidos que escapam à linearidade cronológica ou às demarcações espaço-temporais, em favor da valorização da infância enquanto experiência e acontecimento (KOHAN, 2007). A infância que nos acontece, desatrelada da concepção etária, nem tampouco hierarquizada “coloca em questão nossos conhecimentos, nossa necessidade de ordenação e controle, o discurso construído a seu respeito” (LEAL, 2011, p. 21). E a assunção dessa questão, ao meu ver, revela a crise que é perceber como os nossos referenciais não se comunicam com a pluralidade da(s) infância(s) que compartilham conosco a

sua presença, uma vez percebidas como “infantes” – sem linguagem – as diferenças geracionais são acentuadas como abismos deflagradores de inexistências.

Tomando consciência dos meus “desconhecimentos”, pergunto-me: como chegar às infâncias? O que as crianças dizem? Que pistas elas estabelecem, quando potencializamos seu lugar de fala? O que posso aprender *sobre* as crianças, quando me permito a estar junto, *com* elas? A mudança de conectivo - sobre/com, não só produz uma força semântica, apropriada aos estudos recentes sobre a(s) infância(s), mas, é uma mudança de rota, paradigma. Um arriscar a andar na contramão, num trânsito caótico, sem muitas sinalizações, convivendo com os perigos e o medo das possíveis colisões. O que posso aprender com esse desvio de rota?

Diferentes infâncias habitam a escola, percebendo o espaço, falando sobre suas expectativas, sobre seus desejos, sejam com palavras, olhares, silêncios, gestos, desenhos, seus modos de sentir e perceber o mundo. E o que elas comunicam podem provocar deslocamentos, mudanças importantes nas formas que tentamos olhá-las e compreendê-las. Para isso, pode ser preciso profanar verdades, questionar e virar do avesso a lógica adultocêntrica (ROSEMBERG, 1976). Estar em consonância com os estudos decoloniais, e suas bases político-epistêmicas, para romper com as algemas das matrizes explicativas de caráter colonizador, “talvez olhar ao contrário e ver o mundo de ponta-cabeça possa nos aproximar da forma como as crianças sentem. Talvez seja possível enxergar seu protagonismo, suas ações dentro de uma educação emancipatória” (FARIA; FINCO, 2011, p. 5). Neste movimento, virar à cartografia conceitual da infância de cabeça para baixo, seguindo as pistas deixadas pelos avanços teóricos dos Estudos da Infância, autores que visibilizaram os conhecimentos dos subalternizados histórico e socialmente.

Voltemos ao João, que como um “estrangeiro” chega à escola da(s) infância(s), o inédito e o novo se mesclam, convidando-o a exploração, a entrega, a pensar sobre o não pensado. As orientações da professora parecem a ele arbitrárias, os espaços-tempos criados pela escola da educação infantil não produz o consenso. As crianças não são meras receptoras da ordem/lógica adulta, as suas intenções e desejos estão em disputa.

As produções das práticas pedagógicas, culturais e políticas constituem um campo de forças em constante tensão, que se (re) faz continuamente a partir das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos. Percebo o currículo pensado e praticado nas escolas das infâncias, sendo construído numa disputa acirrada sobre quem fala e/ou o que se fala; quem é e quem ainda será. É páreo-duro, afinal? Concordo com Leal (2011) ao afirmar sobre a dimensão da força exercida pelo adulto. “A superioridade do adulto fica assim assegurada tanto pela distância cronológica marcada pelo continuum temporal de vida já vivida, quanto pelo conhecimento cumulativamente apropriado nesta quantidade maior de tempo” (LEAL, 2011, p. 34).

Do outro lado do cabo, as crianças continuam a puxar. Há de se pensar também na força exercida pelas crianças, com seus repertórios de ações, suas táticas e estratégias de luta, é importante refutar que nem sempre essas ações são explícitas, mas demandam um olhar atento, descentrado, é necessário auscultar as crianças na forma como nos convida a pensar Rocha (2008).

Para exemplificar, lembro-me de fatos corriqueiros ocorridos na escola da(s) infância(s): quando a atividade acontecida nos espaços coletivos das salas, desagradava ou mesmo não mais interessava às crianças, percebíamos logo uma vontade demasiada e coletiva em ir ao banheiro e/ou beber água. Astutas e perspicazes, as crianças possuem estratégias para agir, por isso, o pedido era feito aos poucos, sempre alternando entre a ida ao bebedouro e/ou ao banheiro, pois já perceberam que se for pedido muito do mesmo a tática era “desocultada”. Quando dávamos conta do ocorrido, encontrávamos grupos de 4, 5 crianças juntas no banheiro, conversando, brincando com água, usando o batom que foi escondido dentro do short... Nas reuniões com os familiares ainda é comum os responsáveis pelas crianças relatarem os encontros clandestinos no banheiro, surpreendendo até mesmo as professoras. Outro fato marcante, relatado pela professora-pesquisadora Renata Melro (2013) foi a astúcia das crianças ao brincarem no parquinho de areia da escola. Impedidas pelas professoras de apanharem água com seus baldinhos e copinhos, as crianças avessas ao “combinado” de não brincarem com a água, não só resistiram às imposições dos adultos como

se sentiram desafiadas a criarem outros modos de ação. Então, para conseguirem água sem serem vistas, as crianças esconderam a água na boca, e assim de “boca em boca” a brincadeira (re) começou. São esses nós que atam e desatam novas formas de tecer as relações produzidas no cotidiano, ressonâncias divergentes e contrastantes que complexificam esse território de tensões, contradições, de descobertas e desafios: o cotidiano da(s) escola(s) da(s) infâncias.

Com suas práticas, lógicas e astúcias as crianças lutam pela valorização de seus saberes e de suas singularidades, ao revelar a maneira pela qual elas interagem com os espaços e como expressam seus afetos, são impelidas a violarem os limites e proibições impostos pelo padrão adulto.

João, ao escapar das imposições, e/ ou ressignificar a punição, já que demonstra prazer em sentar na cadeira, “sentou todo feliz batendo palmas”, não só contraria as expectativas de quem tentou lhe ensinar algo, como expõe a fragilidade da supremacia do adulto. Indo além, o menino nos ensina que aprender é imprevisível, e nem sempre está atrelado ao que é ensinado, assim coloca em xeque o cerne da superioridade do lugar ocupado pelo “mestre explicador” (RANCIERE, 2015).

Estou com as infâncias no meu dia a dia. Às crianças dedico 08 horas por dia em 05 dias da semana, já que trabalho nos dois turnos da escola parcial de Educação Infantil. Contabilizamos 40 horas por semana, 160 horas por mês, 1600 horas por ano. Tempo construído, acontecido, vivido, organizado, disputado. Tempo de vida, ao mesmo tempo, coletivo e pessoal. Estaríamos nós professores das infâncias e crianças engolidas pelo imperioso *Chronos*? Será que tão inundados pela força irrefreável dos ponteiros do relógio na escola deixamos de perceber a infância como presença, afirmação, condição humana, de ver o extraordinário no habitual. A infância que coexiste em nós. Será que deixamos de nos perguntar, quem é essa criança, a qual dedico boa parte do meu dia? Intuo que seja preciso me afastar para (re)ver, agir com alma e interrogar o admitido como inquestionável.

Colocando o pensamento em movimento, arrumo a minha mala para saltar dessas reflexões a partir de um relato *sobre* uma criança, para adentrar numa possível pesquisa *com* crianças. Proponho a me aventurar como Alice (CARROLL, 2002) que entrou na toca do coelho, sem metas definidas e traçadas, sem ousar procurar verdades, por acreditar que “uma aventura, é justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar” (LARROSA, 2015, p. 52-53).

E nesse contexto, me questiono se tenho perguntas que me conduzam nessa viagem?

Hoje no grupo de pesquisa, falei sobre meu pré-projeto, ou como Tereza me lembrava, das minhas intenções de pesquisa. Após uns 20 minutos de fala, cronometrados por uma amiga, Helô que é muito perguntadeira, me perguntou “Tã, mas qual é a sua pergunta?”. O grupo me olhou de uma forma desconcertante, ou pelo menos foi o que eu senti naquele momento. Na verdade eu é que estava desconcertada. Olhei, ao redor esperando a salvação que não veio. Qual era a minha pergunta? Pensa, rápido Nayara, Qual é a sua pergunta? Perguntei-me. E nada! Vasculhei nos meus pensamentos, e quando me vi estava apontando os caminhos que cheguei até ali - leia-se retomando novamente as minhas intenções na pesquisa. Haveria conserto pra mim? Ou, pelo menos uma pergunta? O rei está nú! A pesquisadora não tem *a pergunta*. Mostre que você não é *pereba*. Faça a grande questão! Pergunte, logo exista (Meu diário, 16 de março de 2018).

Para essa viagem – não se espante – trago a priori uma bagagem repleta de respostas. Poderia dizer pistas, soaria melhor para os leitores que escrevo isto. Porém entre “ou isto ou aquilo” (MEIRELLES, 1979), fico com “aquilo-que-não-deve-ser-nomeado” – respostas. Verdades. Queria dizer que não são minhas essas verdades. Não posso! Também fui constituída por elas. Historicamente a infância foi cientificamente anunciada como “Uma etapa, um período, uma fração de

tempo identificada e medida, descrita e acompanhada, testada e verificada” (LEAL, 2011, p. 15). O que me proponho, é expor essas verdades como alguém que expõe suas feridas e fragilidades. O problema nunca esteve com as respostas, mas sem dúvida, com o que fazíamos com elas. Sacudo essas respostas, me aproximo delas, uso lentes de aumento, me aproximo e me afasto, com uma dose de descrença e estranhamento, de quem se acostumou a relativizar verdades. Dessas respostas se produzem novas perguntas, talvez, num ciclo contínuo... “Como dissociar a infância dos conceitos gerais que a identificam, categorizam, sistematizam e explicam? Como desatrelar a infância dos discursos afirmativos já consagrados ao seu respeito? Não será por meio de novas metodologias” (LEAL, 2011, p. 16).

De pronto, esclareço, não é ousadia dessa iniciante pesquisadora, tentar inventar “a roda” ou criar “novas metodologias”, já estou despida da ingenuidade de quem acredita ter achado a “novidade novidadeira”, assim dolorosamente me afasto da sedução dessas proposições e retorno (ou avanço?) para o começo da história. Qual história? Das crianças e infância(s)!

Mas, e o João? Será que posso me afastar muito ao tentar me aproximar dele? Criança brasileira, oriunda das classes populares, recém-chegada à escola de educação infantil. É esse o menino, entre outros que convivem comigo, marcados por diferentes clivagens de gênero, etnia, classe social e vida vivida que me (trans)formam. Atravessada por estas crianças vou me forjando professora-pesquisadora. Assim, venho me constituindo no chão da escola das infâncias alimentada pelas leituras de mundo dos meninos e meninas que convivi, não foram os conhecimentos teóricos, conceituais, as epistemologias que me levaram até as crianças, o caminho que construímos foi reverso, nem por isso menos fecundo.

Nessa perspectiva, assumo o desafio e a responsabilidade de continuar pelo verso/avesso, a ouvir quem está do outro lado da linha, num movimento reentrante. Sou impelida a olhar para essa criança em constante movimento, percebendo sua presença física, material, compartilhada no meu cotidiano, tentando me afastar das armadilhas das generalizações das categorias estandardizadas, neutralizando as simplificações e reducionismo, assim como nos aponta Tavares (2009, p. 6).

Compreender a natureza de uma pesquisa, a partir de suas condições de existência, significa afirmar que não existe algum regime de verdade *a priori*. Significa compreender que qualquer tipo de saber-prática é uma invenção humana, possuindo uma utilidade e verdade limitadas a um certo espaço-tempo. Creio que essa forma de pensamento nos coloca em confronto com os paradigmas positivistas e cientificistas que buscam um conhecimento verdadeiro, definitivo e essencial sobre a realidade investigada.

O que estou sugerindo é compreender as relações estabelecidas pelas crianças, seus saberes e lógicas tentando percebê-las nas suas relações intra e intergeracionais, a fim de partir de um olhar de dentro, centrado na complexidade do seu lugar de fala “munida pelas circunstâncias históricas que anunciam/denunciam a presença de discursos e práticas com profundas assimetrias de poder político e cultural” (TAVARES, 2009, p. 8). Inventariar modos, evocando um surpreender-se com as crianças portadoras de inéditos, ao comunicar o que elas pensam/questionam/ interpretam de sua experiência de ser/estar criança, insurgidas em contextos de vida coletiva.

Muito falamos de infâncias e crianças, contudo o que as crianças falam de si? Como elas se enxergam? O que elas relatam ao refletir sobre a sua infância? Acredito que problematizar essas questões junto às crianças pode ser uma experiência de pensamento importante. Nesse sentido, continuo a indagar: Como as crianças encaram suas próprias experiências? Como é sentida a sua infância? Quais as marcas de cada criança? O que nos dizem os pontos de vista infantis? Quais representações as crianças têm desse tempo vivido? O que não é dito? Em decorrência disto, “outra questão pertinente à nossa discussão, mas mais polêmica é: o que esperar das crianças? Eu não sei, eu espero tudo” (DERMARTINI, 2005, p. 13). Quanto a mim - professora-pesquisadora das infâncias - a questão fulcral que vem me desafiando, não é apenas o que esperar delas, mas

principalmente, o que esperar desta recém-pesquisadora, o que espero de *mim*. Por fim, nas palavras de Dermartini (2005, p. 14):

Como entender o que as crianças falam, com seu mundo de fantasias, com suas construções próprias e entende-las a partir da nossa visão, de quem não é mais criança? Esse é o desafio para os pesquisadores, analisar os relatos infantis com uma construção teórico-metodológica de adultos sobre o material empírico coletado também por adultos. Acho que esse é o problema que surge para pesquisadores quando lidam com gerações mais novas: como incorporar e trabalhar no processo de pesquisa com as diferenças de interesses, projetos e referenciais entre pesquisadores-adultos e sujeitos-crianças.

A pesquisa com crianças nos convoca a compreensão da incondicional heterogeneidade das crianças em relação aos adultos. É preciso conceber de antemão que esse desconhecido “as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe” (LARROSA, 2015, p. 183) não pode ser meramente integrado, apropriado ou reconhecido a partir dos nossos pontos de vistas. O desafio já nos foi lançado receber os que nascem em sua alteridade.

Nesse horizonte, volto a olhar para o João, sua presença desafiadora nos demanda maior interlocução, caso o contrário ele permanecera sentado na cadeira, ou seja, ocupando os lugares que os adultos prescreveram para ele.

E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzível outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber) na medida que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). (LARROSA, 2015, p. 185).

O menino que ainda persiste em arquitetar a geografia dos seus espaços e tempos, parece não satisfazer aos nossos projetos, expectativas e necessidades, impossível de antecipar, comensurar ou captar. O que ele nos pede? Acolhimento, tendo em vista que “receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa” (LARROSA, 2015, p. 188).

Receber os recém-chegados é propormos - o não pensado - a tomada da palavra pelas crianças, ouvindo as de fato, com uma escuta sensível as suas vozes dissonantes que movem o dissenso, o que seria “não dar voz às crianças, fazê-las falar com a nossa voz, mas darmos ouvidos àquilo que estão dizendo” (GALLO, 2010, p. 120).

São essas inquietações/indagações que me mobilizam e intensificaram-se para mim, ao pensar ainda que de forma aberta, fluida a construção teórico-metodológica dos caminhos da pesquisa com crianças. Diante disso, cercada pela presença de João e das outras crianças, me arrisco a me aventurar num percurso repleto de desvios, fissuras e bifurcações, para transformar a nossa incursão de pesquisa em um caminho compartilhado com as crianças, também idealizadoras de outros percursos possíveis. Devo confessar que ainda não tenho “a grande pergunta”, ou seja, aquela que deveria me socorrer nos desafios de escolher um caminho. Pois apesar de explicitar muitas questões, sinto que o que tenho parece não bastar. Vejo um coelho adentrando numa toca, ele parece me chamar para ir com ele. Seguirei. Não consigo identificar pegadas, ou pedaços de pão pelo caminho. Os caminhos de uma pesquisa (nem sempre) não são tão generosos com quem pretende se enveredar por eles.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- CARROLL, Lewis. **As aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- EDWARDS C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.
- DERMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- KOHAN, O. Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LEAL, Bernardina Maria de Sousa. **Chegar às infâncias**. Niterói: EdUFF, 2011.
- MEIRELLES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MELRO, Renata dos Santos. **Percursos de uma investigação com crianças**: o que as vozes infantis têm a nos ensinar? 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. Rio de Janeiro, 2013.
- PÉREZ, Carmen Lúcia. De criança para criança: a produção da revista eletrônica “Tô de olho” como afirmação de autoria. In: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmen Sanches; PASSEGI, Maria da Conceição (Org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: Editora CRV, 2014.
- RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- ROCHA, Eloisa. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.
- ROSEMBERG, F. Educação para quem? **Ciência & Cultura**, São Paulo, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976.
- TAVARES, Tereza Goudart. **A chegada da “estranha**: desafios político: epistêmicos da pesquisa com as camadas populares. GT 06: Educação Popular. Reunião anual da Anped. Caxambu: 2009.

UNIVERSIDADE DO AR: NAS ONDAS DO RÁDIO SE FORMA UM PROFESSOR (1941 -1944)

Niely Natalino de Freitas

O estudo aqui apresentado tem como origem, a pesquisa de mestrado em andamento, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, na linha Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas. O objeto dessa pesquisa é o projeto Universidade do Ar, programa de radiofônico transmitido pela Rádio Nacional (PR-8), que teve o objetivo de levar formação pedagógica aos professores da Educação Secundária, entre os anos de 1941-1944.

A análise aqui proposta justifica-se pela necessidade de uma investigação em periódicos de importantes publicações no campo da História da Educação, bem como no banco de dissertações e teses da CAPES, a fim de diagnosticarmos um panorama geral das discussões tecidas a respeito do objeto proposto para o desenvolvimento da pesquisa. Para além disso, este trabalho tem como objetivos analisar os estudos já desenvolvidos com base na Universidade do AR. Como estão as produções no campo que trazem o rádio como veículo de comunicação e seu uso educativo na perspectiva histórica? Como se desenvolviam o ensino pelo rádio na década de 1930 e 1940? Essas questões são as que nos guiaram aos bancos de dados. Durante a análise, elas foram fundamentais para estreitarmos o olhar e definirmos nosso marco temporal de pesquisa.

É importante o conhecimento do cenário que envolvia a Universidade do ar em meio ao regime do Estado Novo (1937-1945). De acordo com Bloch (2001, p. 60), “nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento”, por isso, para uma maior dimensão do contexto em que se insere o objeto proposto, é interessante a observação histórica sobre o momento em que o projeto se deu.

Em 1930, Getúlio Vargas chega à presidência do país, pondo fim à política do café-com-leite, que até então faziam revezar-se no governo do país, representantes de São Paulo e Minas Gerais. É nessa década, que iniciativas impulsionadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, trouxeram novas formas de conceber educação, apontando para outras possibilidades de ensino e de aprendizagem que já se desenhavam desde os anos de 1920, com as reformas implementadas em alguns estados da federação. As aspirações educacionais advindas com os ideais escolanovistas traziam uma atmosfera de conhecimento a ser experienciado por todos, não somente àqueles que tinham acesso a uma educação elitista, ou ainda como algo descontextualizado, sem sentido aplicável na vida real.

Segundo Vidal (1994), “o conhecimento deixava de ser percebido com erudição para assumir o caráter de vivência”. Um dos meios propiciadores dessas vivências foi o rádio, por seu alcance, seu caráter abrangente e democratizador de conhecimento. “A notícia difundida a distância pelo rádio, e a visibilidade de outras culturas, realizadas pelo cinema, permitia ao homem adquirir uma nova percepção do real” (VIDAL, 1994, p. 25). O advento da radiodifusão neste contexto, foi um divisor de águas para novas concepções nas formas de aprender e ensinar no Brasil. A partir da inserção do rádio no cotidiano das famílias brasileiras, tem-se a possibilidade de aproximação entre os sujeitos pelas ondas radiofônicas, o que propiciou o seu uso educativo.

Diante desse contexto, o recorte temporal de nossa análise é o período de difusão do programa Universidade do Ar (1941 – 1944). Nesse sentido, Bloch (2004) afirma que: “[...] é preciso que nossa análise pratique recortes. Pois a natureza de nosso espírito nos proíbe de apreender até mesmo o mais contínuo dos movimentos, se não o dividirmos por balizas”. Nesse aspecto, esse recorte se estabelece em pleno período do Estado Novo (1937-1945), um momento político, a exemplo do que era vivenciado nos países da Europa, de um governo centralizador, populista, pautado na figura do governante “pai” da nação. No Brasil, O Estado Novo marcou a fase repressora do governo Vargas.

Assim como assinala Prost (2012, p. 107), sobre o recorte de tempo, “é necessário encontrar aqueles que têm um sentido e servem para identificar conjuntos relativamente coerentes.” Desse modo, a coerência desse recorte coloca-se para nós, a partir dos indícios que temos trazidos pelas fontes, os quais nos sinalizam o início e o provável fim das transmissões do programa. Ainda citando Prost, o recorte nos trará a “espessura e profundidade” necessárias para elucidação dos questionamentos propostos e para sua reformulação, caso as fontes nos conduzam para ela.

Os repositórios consultados para o início das pesquisas foram: “Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) – publicação oficial da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE); Revista História da Educação (RHE) - publicação do grupo Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da Educação – ASPHE-RS; e Cadernos de História da Educação (CHE) - periódico da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Minas Gerais. A escolha por essas publicações se deu pelo fato de serem referências na História da Educação, as três revistas são A1 em sua qualificação, o que denota a relevância e a permanência delas no campo. Além dos periódicos citados, também foram realizadas buscas no banco de teses e dissertações da CAPES, na intenção de tecer uma análise de como estão os estudos em nível de mestrado e doutorado a respeito do objeto da pesquisa em desenvolvimento.

A escolha das palavras-chaves para o início da consulta se deu de forma bastante simples. Observando o objeto da pesquisa, foram escolhidas as palavras: “Universidade do Ar (UAR)”, “Rádio Nacional (RN)” e “Educação a Distância (EaD)”. A seleção dos vocábulos citados se deu no objetivo de delimitar o quantitativo de trabalhos que traziam, mesmo que margeando, o nosso objeto de pesquisa. Especificamente, a escolha de utilizar como mecanismo de busca “Rádio Nacional” em periódicos do campo História da Educação, como as revistas aqui analisadas, foi uma estratégia para restringir, de forma bem incisiva, os resultados.

O OBJETO NO CAMPO

A busca iniciou-se e logo à princípio, os resultados obtidos nos mostram na Revista Brasileira de História da Educação, 391 trabalhos para a palavra-chave “Universidade do Ar”, 1 para Rádio Nacional e 2 para Educação a Distância; já na Revista História da Educação, foram localizados 436 para “Universidade do AR”, nenhum para “Rádio Nacional” e 2 para “Educação a Distância” e na revista Cadernos da História da Educação, situamos 150 para “Universidade do AR”, nenhum para “Rádio Nacional” e para “Educação a Distância”.

Diante do grande número de trabalhos encontrados, uma opção para filtrarmos a relevância dos artigos resultantes, foi a de analisar os sumários das revistas. À princípio, essa ação demandou um tempo maior de consulta, mas os resultados a partir desse movimento, foi bem produtivo e enfático. Na RBHE, identificamos quatro arquivos. Já na RHE e no periódico CHE, somente um arquivo em cada publicação, nos trouxe uma importante contribuição de análise, essencial para o olhar do nosso objeto.

Nesse segundo momento da pesquisa, em que realizamos a consulta nos sumários de cada publicação, de acordo com a relevância de cada trabalho localizado, observamos o seguinte: Na RBHE, foram obtidos (04) artigos, sendo das seguintes instituições: UFES (ES), USP (SP), PUC-RIO (RJ), UFU (MG). Na RHE, foi somente (01) artigo da UFU (MG). Nos Cadernos de História da Educação, (1) artigo localizado, sendo da PUC-RIO (RJ).

A partir da análise nos repositórios dos periódicos, partimos para a pesquisa no banco de tese e dissertações da CAPES. Esse movimento foi fundamental para observarmos se as produções de artigos estão refletindo as pesquisas desenvolvidas na academia. Representando uma ação comum nos processos de pesquisa em um repositório nacional de trabalhos acadêmicos de pós-graduação, os resultados obtidos foram os seguintes: com a palavra-chave “Universidade do Ar” foram encontrados 5 trabalhos; com a palavra “Rádio Nacional” foram localizados 35; com “Educação a Distância, o número atinge 2.273 documentos, sendo eles teses e dissertações.

Diante do grande número de trabalhos obtidos na busca inicial, foi necessária a entrada com alguns filtros delimitadores para resultados mais próximos do que buscávamos. Assim, optamos por delimitarmos como “Educação”, a área de concentração e a área de conhecimento, com duas palavras-chaves específicas, nesse caso, as palavras escolhidas foram “rádio nacional” e “universidade do ar”. A partir daí, chegamos aos resultados de 8 teses e 13 dissertações para a primeira e permanecemos com o mesmo número da primeira busca com a palavra “universidade do ar”: 3 teses e 2 dissertações.

Deu-se início então, a uma nova busca na qual a data de publicações foi eleita como filtro, além da repetição das entradas de filtro já mencionadas. Nesse novo momento, optamos por restringir o ano de publicações de 2013 à 2016, no intuito de percebermos como o campo tem discutido esse objeto na atualidade. Os resultados foram, 7 teses e 4 dissertações no total das buscas com as duas palavras: “rádio nacional” e “universidade do ar”

Já com um número bastante restrito de teses e dissertações que citavam nosso objeto, ou dele se aproximavam, deu-se início à análise na íntegra de cada trabalho. A partir daí, foi possível eleger quais trabalhos, de fato, seriam relevantes para o desenvolvimento e o aprimoramento do olhar sobre o nosso objeto. Nesta última fase de nossa pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES, chegamos ao seguinte resultado: 3 teses e 1 dissertação.

AS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO OBJETO DE PESQUISA

Diante da análise dos resultados obtidos em cada repositório, chegamos a um grupo de trabalhos que não só nos fornecem saberes sobre o campo, no ponto de vista teórico e metodológico, como também nos colocam a importância de verificação de um determinado tema antes de dar início aos trabalhos de pesquisas. Esse movimento se faz essencial ao pesquisador, uma vez que sua observação sobre o seu objeto não é a única, mas insere-se no campo, de modo a contribuir com as demais pesquisas já realizadas. Nesse sentido, “para ser legítima para historiadores, uma questão deve inserir-se em uma rede de outras questões, paralelas ou complementares, acompanhadas por respostas possíveis, cuja escolha dependerá do trabalho efetuado sobre os documentos” (PROST, 2012, p. 80).

A ação de construção do Estado da Arte sobre o objeto de pesquisa pretendido é essencial para sabermos exatamente, em que pontos de análise desse objeto há possíveis apagamentos, ou possíveis lacunas. Prost (2012), apoiado na definição de Febvre, nos alerta a respeito dos silenciamentos, afirmando que são eles a parte mais apaixonante do trabalho do historiador, na qual seu movimento consiste em levar as coisas silenciosas a se tornarem expressivas. O autor ainda acrescenta a respeito do debate sobre as maneiras de fazer “avançar” a história, que “a verdadeira lacuna é constituída pelas questões ainda sem resposta para os historiadores.” Desse modo, procedemos a análise do material produzido no campo, para a partir dela, seguirmos com a pesquisa pretendida, pois ela não pode desconsiderar o que já foi produzido em relação ao objeto em desenvolvimento, mas antes, deve colocar-se como mais uma questão a ser compreendida sobre ele.

Nessa perspectiva, os trabalhos analisados contribuem para a compreensão do que foi o programa Universidade do Ar, bem como são importantes para elucidarmos as questões que movem a construção desse estado da arte. Como meio didático de exposição de cada artigo, tese ou dissertação analisados aqui, relacionamos cada trabalho, dentro de seu repositório específico.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

| | | | |
|---|--|------|------|
| Rádio e cinema escolares como elementos de inovação pedagógica na escola ativa capixaba (1928-1930) | Rosianny Campos Berto, Regina Helena Silva Simões | 2017 | UFES |
|---|--|------|------|

| | | | |
|---|-------------------------------|------|-----------|
| Sonoras Cenas Escolares: histórias sobre educação, rádio e humor | Maria Angela Borges Salvadori | 2010 | USP |
| O ensino renovado de história pelo catedrático do Colégio de Pedro II, Jonathas Serrano | Patricia Coelho | 2015 | (PUC-RIO) |
| Ouvindo o Brasil: O Ensino de História pelo Rádio - décadas de 1930/40 | Newton Dângelo* | 1998 | UFU |

REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

| | | | |
|--|---------------------------|------|--------|
| Inserção do Rádio Educativo na Modernidade Brasileira: A Universidade do Ar em questão | Maria Helena Cicci Romero | 2014 | UFU/MG |
|--|---------------------------|------|--------|

CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

| | | | |
|--|-----------------|------|---------|
| A radioeducação no Brasil e o culto ao pacifismo (1919-1939) | Patricia Coelho | 2017 | PUC-RIO |
|--|-----------------|------|---------|

CAPES

| | | | | |
|---|---------------------------|------|-----------|-------------|
| Educadores do Rádio: concepção, realização e recepção de programas educacionais radiofônicos (1935 - 1950) | Patricia Coelho da Costa | 2012 | PUC - RIO | Tese |
| O Batismo do Clio: Catolicismo, Ensino de História e Novas Mídias em Jonathas Serrano (1908 - 1944) | Geovane José da Silva. | 2015 | UFF/RJ | Tese |
| Eu cresço com o Minerva e o Brasil cresce também. O Projeto Minerva Pela Raidobrás: A Experiência em Sergipe (BRASIL - 1970 / 1985) | José Carlos Santos | 2016 | PUC-RS | Tese |
| Universidade do AR: em foco a primeira iniciativa de formação de professores secundaristas via rádio no Estado Novo (1941 - 1944) | Maria Helena Cicci Romero | 2014 | UFU/MG | Dissertação |

Diversas foram as contribuições que os artigos, teses e dissertação analisados trouxeram para o nosso olhar sobre o objeto. Ao realizarmos a análise do material, observamos que os procedimentos teórico-metodológicos identificados nos trabalhos, em grande parte, são análises a partir da história cultural, baseados na micro-história dos fatos. Além do grande aporte metodológico que podemos identificar, o contexto de difusão dos programas analisados nos trabalhos, também contribuíram de maneira significativa para a lapidação de nosso objeto.

Alguns dos trabalhos consultados nos serviram de modelo para uma análise metodológica sobre as fontes, como no caso artigo "Ouvindo o Brasil: o Ensino de História pelo Rádio - décadas de 1930/1940", do professor Newton Dângelo, o qual nos traz uma análise de projetos, relatórios e publicações a respeito da radiodifusão educativa no Brasil, entre as décadas de 1930/1940, discutindo particularmente imagens e símbolos da História do Brasil a serem distribuídos pelas ondas do rádio, elaborados por intelectuais e técnicos do governo. Dângelo nos traz como contribuição, através desse artigo, a análise minuciosa a respeito das legislações, relatórios e projetos da radiodifusão educativa. A metodologia empregada pelo autor, nos orienta sobre a forma como fazer uma narrativa histórica bastante rica e fluída sobre documentos rígidos, frios, mas que com o devido trabalho do historiador atento, tornar-se muito rica a análise pela narrativa histórica.

Outros trabalhos contribuem de forma mais direta para a nossa pesquisa, como no caso da tese “Educadores do Rádio: concepção, realização e recepção de programas educacionais radiofônicos (1935 – 1950)”, da professora Patrícia Coelho da Costa. Nesse estudo, podemos compreender como os projetos radiofônicos voltados para a educação, dentre eles a Universidade do Ar, traziam uma concepção de ensino baseado em lições e professores da elite do ensino da década de 1930 e 1940. Esses educadores conceituados, levaram ao rádio e, conseqüentemente, ao país, uma aproximação da grande massa social aos conhecimentos e saberes praticados nas grandes instituições de ensino em que atuavam esses educadores.

Já a tese, “O Batismo do Clio: Catolicismo, Ensino de História e Novas Mídias em Jonathas Serrano (1908 – 1944)”, Geovane José da Silva nos traz em seu trabalho Gilberto de Andrade (Presidente da Rádio Nacional), Lucia de Magalhães (Diretora da Divisão de Ensino Secundário do Ministério da Educação e Saúde Pública) e Abgar Renault (Diretor da Divisão de Ensino do Ministério da Educação e Saúde Pública), nas palavras de Jonathas Serrano, como a “Trindade Patriótica”. A Universidade do AR, segundo Serrano, seria a Terceira ação gerada por Lucia de Magalhães e Gilberto de Andrade em uma tríade nacionalizadora pela Educação, seguindo A Hora da Juventude e a Hora da Família.

Do ponto de vista da historiografia, essa tese nos traz uma hipótese bastante elucidativa a respeito da relevância das redes de sociabilidades identificadas entre os intelectuais atuantes no Ministério da Educação e no rádio. A composição da “trindade patriótica” é de grande relevância para o nosso olhar sobre o objeto, pois a partir dessa tríade de educadores, é possível observar os caminhos de uma educação unificadora de um país através do rádio, possível através das relações estabelecidas por esses educadores.

Analisando ainda a dissertação, “Universidade do AR: em foco a primeira iniciativa de formação de professores secundaristas via rádio no Estado Novo (1941 – 1944)”, da autora Maria Helena Cicci Romero, diagnosticamos que esse foi, sem dúvidas, o trabalho que mais contribuiu com o olhar sobre o nosso objeto, pois a autora compartilha do mesmo objeto de pesquisa. A análise que Romero faz da Universidade do AR como o primeiro indicio de formação para professores pela modalidade a distância, nos é de grande relevância, uma vez que nosso olhar coloca-se sobre a análise do mesmo objeto, porém, na perspectiva da discussão do projeto, de suas linhas de tensão, das redes de sociabilidade que o tornaram possível.

Podemos afirmar que nos aproximamos e nos distanciamos do olhar de Romero sobre a Universidade do Ar. No que tange às similaridades, podemos ver que compartilhamos do objeto de pesquisa e da análise sob o ponto de vista da História Cultural. Romero, menciona em sua análise as redes de relações profissionais no contexto da UAR, mas não aprofunda a discussão sobre as redes de sociabilidades. Já como pontos não elucidados pelo trabalho e pretendidos por nós, temos a influência das redes de sociabilidade estabelecidas entre os professores atuantes na UAR e os intelectuais do governo Vargas. Além disso, não identificamos na dissertação analisada, a discussão do projeto Universidade do AR como parte integrante de projetos dentro do governo Vargas, seus objetivos, suas implicações. Assim como não observamos uma análise das tensões vividas dentro do campo científico, e as linhas de forças que o impulsionavam.

Desse modo, percebemos as lacunas existentes no estudo analisado, os caminhos deixados e os indícios percebidos que nortearão nossa análise sobre o objeto. As aproximações e distanciamentos identificados foram essenciais nas questões que serão eleitas para chegarmos às fontes, de modo que, a construção empírica do objeto se dê na tentativa de responder esses questionamentos, que se colocarão nas lacunas encontradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar uma pesquisa exige do historiador um reconhecimento do campo em que ele está inserido e das pesquisas que já foram realizadas a partir das observações que ele considera relevantes.

Nesse sentido, a construção do estado da arte se faz essencial, uma vez que é a partir dele, que um objeto poderá configurar-se como pertinente ao campo em que está sendo desenvolvida.

A busca por trabalhos em diferentes repositórios nos faz, a princípio, ter contato com uma gama de trabalhos já desenvolvidos. Temos em primeira análise, um olhar do alto, como nos aponta Bloch (2004), e é reforçado por Prost (2012), o olhar de cima é um, mas ao nos aproximarmos, a estreitarmos, observamos outros modos, outras perspectivas.

A análise é o ponto central deste movimento de pesquisa. Como afirma Bloch (2004, p. 128), “Como todo cientista, como todo cérebro que, simplesmente, percebe, o historiador escolhe e tria. Em uma palavra, analisa” – É justamente essa análise essencial ao desenvolvimento de uma pesquisa, que move a construção do estado da Arte. A partir da análise de cada artigo, tese ou dissertação, foi possível encaminhar o nosso olhar sobre o nosso objeto, a Universidade do AR, estreitando as formas de debruçar-nos sobre ela.

No que diz respeito à produção no campo, foi interessante observar como as pesquisas de teses e dissertações geram algum tipo de produção periódica que se refletem em artigos, mas não em grande quantidade. São poucos os referenciais que trazem a Universidade do Ar como um momento da história da educação. Isso nos deixa o questionamento sobre os motivos de possíveis apagamentos sobre o projeto na história da formação docente. Outro ponto que nos deixa o questionamento, é o fato das publicações serem predominantemente na região sudeste e, mesmo uma tese que tem como objeto de pesquisa a região nordeste (SANTOS, 2016), foi desenvolvida fora de sua região.

Não há dúvidas sobre a importância da execução desse trabalho de criação do estado da arte, para o fortalecimento do objeto da pesquisa. Ao mesmo tempo em que, nos deparamos com trabalho bastante densos e ricos e mesmo sobre o referido objeto, como foi o caso de Romero (2014), foi possível perceber que os indícios deixados pelas lacunas identificadas, são de grande relevância para novas pesquisa. As fontes que embasam a pesquisa em desenvolvimento e o trabalho de Romero (2014) corroboram para o olhar sobre quais questões serão definidas sobre elas, para que tais lacunas sejam colocadas como ponto de discussão a partir do nosso olhar sobre a Universidade do Ar.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: **Apologia da história ou O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GADDIS, John Lewis. **Paisagens da História**: como os historiadores mapeiam o passado. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

VIDAL, D. G. Cinema, Laboratórios, Ciências Físicas e Escola Nova. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 24-28, 1994.

OS PERCURSOS EM BUSCA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Patricia Flavia Mota

O mapeamento das experiências de jornada ampliada no Brasil realizada pela SECAD, sob organização de Jaqueline Moll, mostrou resultados relevantes na pesquisa “Educação integral/ educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, que teve início em 2008, e foi dinamizada por quatro universidades públicas federais do país - UNIRIO, UFMG, UFPR, UnB.

Destes 5.564 municípios, 2.112 responderam aos questionários formulados para a pesquisa, resultando em 500 municípios que apresentaram experiências de jornada ampliada – significa dizer maior de 4 horas diárias –, distribuídos da seguinte maneira pelo país.

| SUDESTE | SUL | NORDESTE | NORTE | CENTRO-OESTE |
|---------|-----|----------|-------|--------------|
| 225 | 117 | 116 | 7 | 95 |

Fonte: MOLL, 2010, p. 16.

Após análise dos dados os pesquisadores puderam observar que a maioria destas experiências eram recentes e tiveram início em 2008. Sendo assim, percebeu-se que, embora timidamente, têm havido um progressivo aumento da oferta de jornada ampliada nas escolas do país, como consequência das políticas indutoras de educação integral fomentadas principalmente pela esfera federal, como, por exemplo, um aporte maior de recursos financeiros oferecido pelo FUNDEB às matrículas em educação integral em escolas nas quais o aluno passa 7h ou mais em atividades educativas diariamente. O mapeamento mostrou inclusive que 56% dos municípios respondentes dinamizam suas atividades de ampliação da jornada todos os 5 dias da semana, 45,5% oferecem uma carga horária diária de no mínimo 8h e 55,5% oferecem 7h ou mais.

Cruzando estas informações, os pesquisadores concluíram que 37,4% das experiências são oferecidas durante os cinco dias da semana com carga horária de 8h e 41,6%, são oferecidas durante todos os dias da semana com carga horária de 7h ou mais. Segundo o relatório, o FUNDEB financiou, 24,1% das experiências de ampliação da jornada de acordo com os critérios estabelecidos para conceituar ampliação da jornada: oferta de atividades educativas por no mínimo 7h diárias.

O censo escolar realizado pelo Inep de 2008 a 2012, no Brasil, mostrou uma expansão do número de matrículas na educação integral na rede pública brasileira.

| MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL | | | | |
|--|---------|-----------|-----------|-----------|
| 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
| 673.823 | 945.044 | 1.264.309 | 1.686.407 | 2.101.735 |

Fonte: Resumos Técnicos (BRASIL, INEP, 2012).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) estabelece que educação integral se dê pelo período de permanência do aluno numa jornada escolar igual ou superior às 7h diárias na escola ou em atividades educativas. As escolas que oferecem educação integral nem sempre o fazem até um período de 7h, no entanto, ao oferecerem atividades complementares, como o Programa Mais Educação, por exemplo, atingem às 7h ou mais estabelecidas pelo FUNDEB. Dentre as matrículas em educação integral, 65% se dão através do acréscimo de atividades complementares.

A criação dos CIEPs possibilitou que pudéssemos conhecer mais intensamente temas relacionados à Educação Integral. E hoje, com o crescimento da produção acadêmica sobre este assunto, é possível discutir sobre vários conceitos que tiveram origem no referido tema. Num primeiro momento, é interessante discutir sobre “educação integral”, “educação em tempo integral” e “jornada ampliada”, termos recorrentes nos trabalhos que envolvem este assunto.

Educação integral implica tempo, espaço e currículo significativo. Para que seja garantido o direito traçado na Constituição de usufruir, através da educação, o pleno desenvolvimento da pessoa humana, faz-se necessário o fomento de oportunidades que possibilitem justamente a formação integral do ser humano. Este tipo de formação somente é possível num contato ampliado com contextos educativos, que exigem um espaço satisfatório, e um currículo que dialogue com os saberes da comunidade e que ofereça para o aluno o convívio com as artes, com valores, com a ciência e etc.

Ampliar a jornada e chamar este processo de educação integral poderia ser um equívoco. Paro (2009) critica este movimento se por traz dele não houver o interesse de uma reformulação do que ocorre nas escolas. Se for para oferecer uma educação elitista que exclui constantemente através de processos como a reprovação; em que só existe a preocupação com as disciplinas oficiais e suas matérias; e se estas matérias não têm relação com a vida, para quê ampliar a jornada? Além disso, se há o simples aumento da quantidade de assuntos pertinentes a cada disciplina, seria o caso de se oferecer mais do mesmo, o que resultaria em “hiperescolarização” (MOLL, 2009, p. 24), que não contempla uma metodologia sob o prisma de uma educação integral nem representa aumento da qualidade da educação.

Coelho (2009) nos mostra, através de seus estudos, que este termo não é recente. Explica que ao longo dos séculos este conceito foi construído e hoje se apresenta mais fortemente divulgado devido ao aumento das políticas públicas voltadas para a educação e à crescente produção acadêmica sobre o TEMA. Coelho (2009) afirma que esta educação já se evidenciava na antiguidade, com os gregos, pois tinham um modo de perceber a formação do homem sem hierarquizar experiências, saberes e conhecimentos, que devem ser igualmente importantes no trabalho nas escolas. Paro, ao analisar esta ausência de hierarquia, sinaliza que nem os temas transversais devem ser tratados desta forma: como algo secundário que perpassa os conteúdos centrais do currículo, pois “esses outros elementos da cultura são tão centrais quanto os conhecimentos e informações para emancipação pessoal e a constituição da cidadania integral” (PARO, 2009, p. 19).

Em seu artigo “História(s) da educação integral”, Coelho explicita, ainda, que é possível analisar a educação integral sob perspectivas de mundo diferentes, como a conservadora, a liberal e a socialista e verificar que estas concepções diferentes de mundo se refletem na educação. “Historicamente, as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos (COELHO, 2009, p. 85).

Ainda segundo Coelho (2009), na concepção grega, as reflexões e ações intelectuais, metafísicas estéticas ou éticas eram consideradas igualmente importantes na formação humana. Desenvolver as aptidões físicas, intelectuais e morais do indivíduo era o objetivo da educação integral com o advento da Revolução Francesa, no século 18, no qual se deu, também, o surgimento da escola pública. Os ideais libertários de igualdade, liberdade e autonomia deram embasamento à educação integral defendida pelo movimento anarquista, que visava a uma mesma educação para todos, haja vista o modelo que vigorava a época: uma educação para os burgueses e outra inferior para o povo.

Esta proposta de educação “que almejava o desenvolvimento dos indivíduos em todas as dimensões” (MORAES, 2009, p. 36), apresentou, ainda, uma metodologia que valorizava os jogos como incentivo ao desenvolvimento das destrezas que proporcionariam mais adiante atividades mais intelectuais, ou seja, incentivava a indissociabilidade das atividades manuais e intelectuais.

No Brasil, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro deixaram forte contribuição para que pudéssemos, hoje, perceber com clareza o que seria esta concepção de educação integral que forma o ser

humano observando suas múltiplas dimensões e suas reais necessidades para que efetivamente possa aprender. Segundo Maurício (2009, p. 26), “a educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto”, e defende um tempo maior de permanência na escola para que haja a possibilidade de educar de forma integral o aluno das classes populares, oferecendo-lhe o acesso às oportunidades educativas que crianças de classes mais abastadas têm.

Torna-se importante que a escola na atualidade conquiste o aluno, despertando nele o interesse por suas atividades que devem dialogar com seus saberes e os saberes da comunidade em que estão inseridos. Entendemos que não deve caber, numa perspectiva de educação integral, um currículo engessado, que não dialogue com a realidade do aluno; reprovações constantes; instituições sem infraestrutura que não ofereçam espaços apropriados e, a falta de recursos financeiros para a educação sob alegação de que uma ou outra medida possuem custos elevados. “Não custa lembrar que educação não é despesa, é investimento, porque ela traz retorno social e econômico” (MAURÍCIO, 2009, p. 55).

Enfim, como consta na cartilha intitulada “Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada”, educação integral implica tempo, espaço e também um currículo significativo, pois aumentar a jornada do que já se tem nem sempre atenderá às demandas das classes populares. Para nós, um currículo significativo deve ser aquele que faça sentido para o aluno e torne-se relevante em sua vida, “porque produz aprendizagens que causam impactos na vida em comunidade ou em toda cidade.” (MOLL, 2011a, p. 15). Este currículo torna-se significativo na medida em que estabelece relações entre ele e o conhecimento que se constrói na comunidade, em outros espaços, na escola, com outras parcerias, com os educadores, com os avós, com outros profissionais e etc.

E a ampliação da jornada é boa somente para o aluno? Não. Maurício (2009) nos esclarece que seus estudos constataram que os pais costumam apreciar a permanência do aluno na escola por um tempo maior e gostavam dos projetos que o CIEP desenvolvia; e outro aspecto positivo mostrado por estes estudos foi o horário integral do professor que se envolvia mais com os projetos da escola e dispunha de mais tempo para estudar e planejar.

Na cartilha citada, parte integrante de um conjunto de publicações intitulado Série Mais Educação, contamos ainda com a análise dos termos “turno e contraturno” (MOLL, 2011a, p. 24), que não representariam uma educação integral em tempo integral, já que trariam em si uma diferenciação de um tempo formal de aprendizagem e toda sua organização: o turno. E um tempo em que haveria atividades sem compromisso educativo: o contraturno.

A interação entre governos e os vários setores da sociedade, se faz necessário, para que interajam de modo a intensificar a elaboração de políticas públicas e a destinação de recursos para que uma educação integral de qualidade seja oferecida aos alunos das escolas públicas e que, incentivem a busca por soluções locais, articulando estes setores e envolvendo a comunidade neste processo de busca por uma educação melhor.

O tema Educação em Tempo Integral mostra que seu foco está também no tempo que o aluno está presente na escola tornando necessário que este tempo seja maior e adequado para o desenvolvimento de atividades dentro e/ou fora da escola. Sem aumentar o tempo, nas condições brasileiras, pode existir poucas possibilidades de oferecer educação integral. O próprio FUNDEB já traz em si a preocupação em determinar o que seria este tempo integral, definindo inclusive um aporte financeiro extremamente necessário para o fomento desta política pública em educação.

Oferecer um tempo maior, como foi feito nos CIEPs traz à tona uma série de questões a serem discutidas e analisadas. Dentre elas, algumas citadas por Coelho (2009, p. 97-98)

Funções ampliadas na escola contemporânea, que passa do ensinar a ler, escrever e contar para o abarcar de atividades até então circunscritas ao âmbito familiar e social anterior à entrada da criança no espaço escolar; custos aumentados, em função da ampliação de tempo e espaço nas instituições formais de

ensino, desequilibrando o orçamento dos sistemas públicos; desejo dos pais e responsáveis de que a escola dê conta de uma formação mais completa em horário ampliado para as crianças, no sentido de ampliar e ressignificar suas perspectivas de vida, como também no de tranquilizá-los, enquanto estão trabalhando; idas e vindas de projetos de ampliação de tempo de escola, oriundos da descontinuidade de políticas públicas; informações por vezes ambíguas, por parte da imprensa, acarretando dúvidas sobre a efetividade dessa políticas públicas de tempo ampliado, especificamente em relação aos CIEPs.

Esses apontamentos nos fazem refletir sobre a dimensão do que seria oferecer uma educação integral em tempo integral. O tempo a mais nos remete a mais responsabilidades e funções atribuídas à escola, assim como cobranças igualmente ampliadas, constantes, intensas. Tempo integral, assim como define o FUNDEB, a partir de 7h na escola, requer mais recursos e que, também exigirá mais tempo de dedicação do professorado e de toda equipe de profissionais envolvidos no processo educativo escolar. Isto foi levado em consideração no Programa Especial de Educação, pois havia capacitação do magistério nos próprios CIEPs.

Será que as políticas voltadas para implementar o tempo integral nas escolas atentam para a necessidade de capacitar este profissional que se envolverá na formação das crianças e jovens dos projetos oferecidos? E se os projetos visando a um tempo maior não tivessem integração com as atividades da escola? Ou se nem constassem no PPP da mesma? Seria educação integral?

Educação integral é uma expressão que merece sempre análises mais profundas a fim de que se evite o reducionismo desta expressão ao fato de se oferecer horas a mais ao aluno para que desenvolva atividades escolares. O autor também critica o movimento de “atuação mínima do Estado e a canalização de recursos públicos para entidades privadas através de parcerias” E acrescenta ainda que

O processo que vem sendo gerado pelos braços do Estado e “parceiros” ou ONGs não corresponde a uma proposta de educação integral, e sim, a uma ocupação do tempo das crianças e adolescentes antes ou após o horário escolar. [...] Por trás das parcerias e do “envolvimento” da comunidade, revela-se o fato de que não existem condições físicas e materiais e nem vontade política para a criação/fomento de escolas que levem em conta a formação completa dos estudantes (MORAES, 2009, p. 36).

Não se pode generalizar, mas sim analisar com cautela as propostas pedagógicas e princípios teórico-filosóficos de cada projeto, bem como seu desenvolvimento no chão de cada escola, pois muitos são os pontos de vista sobre a multiplicidade de programas que vão e vêm com o objetivo de induzir/fomentar/incorporar numa rede a educação integral, mas somente informações vindas da escola podem nos dar a real dimensão dos resultados obtidos através do fomento destas políticas.

A proposta de estudo no CIEP Henfil favoreceu a percepção de que esta, assim como outras instituições de ensino, vêm estreitando seus laços com a comunidade em que estão inseridas buscando ofertar mais oportunidades educativas aos seus alunos gerando algum tipo de mudança positiva no território e na comunidade. Mas no caso de um CIEP em particular, percebe-se mais acentuadamente esta relação talvez por este ter feito parte de um programa que atendia as demandas da comunidade ou por ter sido muito desejado pela mesma.

Perscrutar os meandros das propostas pedagógicas que sucederam o Programa Especial de Educação e facilitaram a implantação do Programa Mais Educação foi uma tarefa árdua, mas extremamente interessante, pois percebemos que o envolvimento da equipe e a adesão da comunidade são muito eficazes para que os projetos prosperem e cumpram seus objetivos junto ao alunado.

Assumimos que todo movimento para se observar e estudar uma Unidade de Ensino tão conhecida da pesquisadora exigiu da mesma um grande esforço para desenvolver o exercício de

um distanciamento necessário para que a imparcialidade da proposta de estudo fosse seguida e assim, não compromettesse os dados e informações obtidos, bem como auxiliar na conclusão de um trabalho que deixou um desejo de promover uma investigação maior a fim de, aprender e contribuir mais para, discutir, em outros momentos, sobre temática tão importante no cenário educacional em que estamos vivendo: a educação integral em tempo integral. Contribuindo, através desta pesquisa, em estudos futuros, para o entendimento do que seria de fato este tipo de educação que, nas últimas décadas, ganhou destaque em estudos, pesquisas e na legislação vigente. Corroborando a necessidade cada vez mais intensa de educação integral, principalmente nas escolas públicas brasileiras, como a escola localizada no bairro Parque Paulista, em Duque de Caxias.

A gestão, que esteve no CIEP deste o PEE, expôs que os projetos ofertados desde o fim do programa, foram muito interessantes, beneficiaram a muitos alunos e até facilitaram a implantação do Programa Mais Educação, no entanto, não se igualaram ao CIEP em horário integral, nem conseguiram oferecer o que aquela proposta pedagógica oferecia a alunos, professores, equipe de apoio da escola e comunidade.

Posto isto, percebemos que os projetos que antecederam o Programa Mais Educação dialogaram com a proposta do Programa Especial de Educação, constituindo um facilitador para que o Programa Mais Educação fosse implantado com êxito no CIEP, se tornando atraente para os alunos, professores e comunidade. Por outro lado, mesmo fazendo parte do rol de projetos da escola, que favorecem a ampliação da jornada, o programa não pretende atingir a todos os alunos da Unidade Escolar, segundo a proposta do Governo Federal, pois é uma política indutora. E isto é um diferencial marcante em relação ao PEE. Igualmente, a rotatividade de profissionais no projeto é fator relevante, destacado inclusive pela gestão da escola. O que nos leva a discutir sobre voluntariado e ajuda da comunidade em educação. Pois, até que ponto não seria prejudicial a uma proposta pedagógica a participação de voluntários e amigos da escola nos projetos pedagógicos?

Os projetos, as propostas de trabalho diversificado e a jornada ampliada para o atendimento dos alunos, resultaram em uma diminuição da evasão, no aumento da frequência dos alunos, na melhora da aprendizagem e, em uma participação maior dos pais no processo de aprendizagem dos alunos, segundo os entrevistados. No entanto, quando se trata de ampliação da jornada, não temos apenas o aflorar de soluções, mas também o surgimento de problemas oriundos de questões próprias da permanência do aluno por mais tempo na escola, como: investimento precário, pessoal sem a qualificação necessária, imprevisto, rotatividade dos profissionais nos projetos, atendimento restrito a um grupo específico, a própria rotina dos alunos com atribuições de afazeres domésticos, dentre outras, que geram o não comparecimento nos projetos e, sendo as atividades diversificadas não pertencentes ao currículo comum, os pais nem sempre atribuem importância às mesmas e acabam designando, outros afazeres ao filho estudante.

Percebeu-se também que a maior parte das atividades do Programa Mais Educação, assim como a maioria dos projetos da Unidade Escolar, se desenvolvem dentro do CIEP, salvo alguns momentos em que os alunos desenvolvem pesquisas no entorno ou nas hortas de vizinhos, fazem passeios ou organizam os ensaios da banda escolar.

Próximo ao CIEP não há equipamentos públicos que possibilitem o deslocamento dos alunos do projeto para o desenvolvimento de oficinas, contrariando de certa forma o Princípio das Cidades Educadoras. No entanto, a comunidade consegue trazer os seus saberes para dentro da escola por meio da participação de voluntários e/ou contratados para este fim, como por exemplo: oficinas de artesanato, capoeira, horta, banda, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, constatamos que educação integral não é somente um contabilizar de horas a mais, implica, realmente, num compromisso de todos pela educação, em que haja envolvimento dos atores responsáveis pelo processo por meio de um Projeto Político Pedagógico e, investimen-

to dos governos para que a mesma se efetive, sem improvisos nem percalços pelos quais passam muitos projetos com o fim de aumentar a permanência dos alunos na escola. Que, através de políticas indutoras, como o Programa Mais Educação, as escolas realmente se motivem a oferecer mais oportunidades educativas articulando-as ao seu currículo de modo que, talvez, se abandone a expressão “contraturno”, muito associada ao conjunto de atividades pouco valorizadas pedagogicamente, para nos apropriarmos do termo “tempo integral”, como era nas escolas de dia completo no Programa Especial de Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico**: Censo Escolar 2011-2013. Brasília, DF: INEP, 2012.

COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

MOLL, Jaqueline (Org). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Série Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2011a.

_____. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Série Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2011b.

PARO, Vítor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et al.; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

O PARADIGMA SINDICAL DOCENTE: UMA INSERÇÃO DO CENTRO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (CEPE) NO CONTEXTO SINDICAL E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Pedro Forain Valentim Calazans Soares

A alternância da nomenclatura e de estrutura do Centro Estadual de Professores (CEP) para Centro Estadual dos Profissionais da Educação (CEPE) em 1987 representou um profundo rompimento no seio deste movimento. O processo de acolhimento dos demais servidores da educação (porteiros, secretárias, merendeiras e etc) no mesmo sindicato dos docentes foi conturbado. A abdicação de grande parte da diretoria por conta dessa decisão demonstra em partes essa ruptura. Mas essa abdicação em massa da diretoria foi só uma dentre outras grandes transformações que a nova composição do quadro dos filiados gerou.

A temática sindicalismo docente proporciona uma grande diversidade de possibilidades para analisar esse tipo de movimento. Também podemos enumerar uma série de singularidades das organizações de professores em contraponto ao enredo histórico no qual se insere. Retomaremos as possibilidades de análise nesse trabalho e em relação às singularidades dessa atividade podemos citar: as questões referentes a profissão docente e a imaterialidade de seu trabalho (DAL ROSSO, 2011), a crescente proletarização do professor (RESES, 2008) e, em relação ao CEPE, o processo de unificação das categorias, apesar de também ocorrer em outros estados brasileiros a unificação das categorias em um sindicato único continuou sendo uma exceção no meio dos sindicatos docentes (VICENTINI LUGLI, 2011). Dentre as singularidades históricas que circunscreveram a união sindical, podemos destacar: o processo político de redemocratização, a constituinte que se aproximava e o descontrole econômico representado pela inflação galopante (FAUSTO, 2006).

No entanto, este trabalho vislumbra apenas traçar uma historiografia das teorias acerca dos movimentos sociais, com o intuito de inserir o CEPE nesse contexto teórico e epistemológico de pesquisa, não por desconsiderar ou inferiorizar as outras tantas possibilidades de análises do objeto em questão, mas no sentido de fundamentar uma base empírica e teórica para solidificar as demais reflexões que possam ser produzidas. Em outras palavras, a inserção do CEPE no contexto epistemológico dos movimentos sociais proporciona uma base teórica para futuras reflexões sobre a temática, possibilitando análises mais contundentes sobre esse importante movimento docente do estado do Rio de Janeiro.

No que se refere à historiografia das teorias de movimentos sociais, as abordagens clássicas marxistas dos anos de 1930 perduraram hegemonicamente até os anos de 1960 (ALONSO, 2009). Essas teorias estavam inseridas no contexto pós guerras, onde mesmo com a vitória aliada na segunda guerra os regimes de cunho totalitaristas continuaram existindo. No contexto ocidental: Portugal com Salazar até 1968, Espanha com Franco até 1973, França com de Gaulle até 1969. Mesmo pensando em EUA e Inglaterra, teríamos o General Eisenhower e Churchill (HOBSBAWM, 1995). Na América Latina, o Brasil produziu a figura de Vargas e sofreu o golpe militar em 1964 que resultou em uma ditadura (FAUSTO, 2006). Voltando para as teorias clássicas acerca dos movimentos sociais, no geral estas teorias estavam vinculadas ao contexto da contradição social e na eventualidade de uma crise natural ou social. Nessa perspectiva os movimentos seriam reflexo da luta de classes ou de um contexto histórico, econômico e social negativo (MELUCCI, 1989).

A partir dessa reflexão clássica marxista os docentes passam a ocupar uma posição singular no sistema regulado pelo capital. Uma vez que a produção de conhecimento nem sempre está ligada diretamente a produção material, é difícil colocar valor em termos financeiros na produção de um professor primário. Por exemplo se compararmos a produção industrial onde o trabalho é valorizado pelas condições de venda do produto com a produção imaterial docente. Em outras

palavras, o docente não possui uma produção material e esse detalhe já coloca essa classe em posição singular mesmo na ótica marxista (DAL ROSSO, 2011). Este não é o único fator que pode ser observado em relação à classe dos professores no cenário brasileiro. O desenvolvimento histórico nacional desde o advento do ensino das ordens religiosas, a inserção do trabalho feminino nas áreas vistas como continuidades do trabalho doméstico, os projetos políticos desenvolvidos para área da educação, principalmente após o “manifesto dos pioneiros da educação nova”, proporcionaram outras inúmeras singularidades para a classe docente (RESES, 2008).

A teoria marxista clássica enfatizava mais os contextos gerais para construir seus modelos explicativos, tais quais a luta de classes e a mais valia. O sistema sindical formado na ditadura varguista enfraqueceu o poder de ação dos operários no âmbito nacional. As reivindicações via ministério público burocratizaram o processo de reivindicação e alçaram o estado à posição de mediador dos conflitos entre patrões e empregados (FAUSTO, 2006). No caso docente em questão, mais uma singularidade, com a expansão do ensino grande parte do quadro de profissionais, passaram a ser contratados pelo próprio estado. Dessa forma coube ao governo o papel de empregador em que a finalidade maior não vislumbrava o lucro, mas sim a formação básica da população nacional.

Assim como as demais categorias, para as reivindicações da classe docente do estado do Rio de Janeiro foi criada a União dos Professores Públicos do Estado Sindicato (UPPES) (RESES, 2008). Mesmo nesse contexto, os professores ainda eram tidos como profissionais de colarinho branco e nem sempre considerados como parte íntegra da classe trabalhadora. Tal qual os médicos e alguns outros ramos das classes assalariadas, os docentes eram vistos como profissionais de elites que pertenciam a uma outra classe social. A questão salarial, as reivindicações, mas principalmente a postura social provinda da formação dessa classe, a distanciava dos demais ramos de trabalhadores.

No âmbito mundial, os anos de 1970 trouxeram uma série de novas contribuições teóricas para o estudo sobre movimentos sociais. O ressurgimento de movimentos de massa na Europa e nos EUA com reivindicações identitárias e simbólicas impossibilitou a perpetuação das antigas teorias clássicas que restringiam a análise dos movimentos sociais sob a ótica da luta de classes e das crises. A primeira teoria fundada em contraponto aos novos movimentos foi a de mobilização de recursos. Essa teoria tem como metodologia a análise da angariação de recursos materiais e humanos. Suas reflexões são mais voltadas para o “como” o processo de mobilização de determinado movimento é possível (ALONSO, 2009).

A Sociedade Estadual dos Professores (SEP, futuro CEP e depois CEPE) se formou em pleno período de regime militar no Brasil. Ela buscava angariar recursos humanos nas escolas, onde professores e professoras aderiram ao movimento buscando melhores condições de trabalho e renda. Mas muitos destes indivíduos também tinham suas próprias ambições pessoais. Muito dificilmente um movimento de massa ou mesmo de classe é totalmente homogêneo. A agenda de intervenção do regime militar no Brasil e a própria burocratização da UPPES impossibilitava o livre uso do sindicato oficial para reivindicações perante o estado (RESES, 2008). Por ser um movimento desvinculado do sindicato oficial, para o aparato burocrático estatal, o CEPE não tinha direito ao dinheiro oriundo do imposto sindical. Dessa forma, a busca por recursos financeiros se dava em cada unidade escolar com base na contribuição voluntária. Ainda levando em consideração a teoria de mobilização de recursos, a união sindical que formou o CEPE só poderia ser compreendida a partir da necessidade do movimento de captação de mais indivíduos e recursos.

O regime civil-militar instaurado, no Brasil, após o golpe de 1964, fragilizou de forma substantiva as lutas dos trabalhadores e suas representações sindicais. Especialmente através da edição de sucessivos Atos Institucionais (AI) foi garantida a permanência do regime ditatorial, de modo a aumentar os poderes discricionários do governo central. Entre os anos de 1964 e 1969 foram editados dezessete Atos Institucionais. Esses Atos eram decretos e normas que se colocavam acima da constituição vigente, mesmo depois de os militares outorgarem sua própria Constituição ditatorial, a de 1967. As greves operárias, a exemplo das ocorridas em Contagem (MG) e em Osasco (SP), em virtude da política de arrocho salarial, bem como as manifestações estudantis que tiveram

seu ápice durante a Passeata dos Cem Mil, no Rio de Janeiro, fizeram com que o General Costa e Silva passasse a enfrentar enorme pressão para o endurecimento do regime (FAUSTO, 2006; SANTANA, 2007).

A chamada linha-dura dentro do regime acreditava ser necessário conter esses movimentos, interpretados como sinais de avanço do comunismo no país. O surgimento da luta armada e de movimentos de guerrilha urbana e rural, nos primeiros anos da ditadura, também foram fatores motivadores para a edição do Ato Institucional n.º 5 (AI-5), em 1968, inaugurando o período que ficou conhecido na história brasileira como “anos de chumbo” (FAUSTO, 2006; SANTANA, 2007; RÊSES, 2008; ALMEIDA, 2008). Entre 1964 e 1970, os governos militares também intervieram diretamente em 536 entidades sindicais, utilizando o aparato estatal, inclusive as forças policiais e repressivas, além de propagarem o terror e o medo entre seus opositores (ALMEIDA, 2008).

A teoria de mobilização de recursos parte do pressuposto que existem recursos finitos, tanto em relação a recursos humanos (indivíduos) quanto a financeiros (verbas). Esses recursos seriam disputados pelos movimentos para que possam existir e proporcionar mobilizações, ações e reivindicações. Tal base analítica prioriza a questão econômica e de contingente em relação a outros aspectos ideológicos e simbólicos. Entretanto as décadas de 1970 e 1980 foram muito ricas em termos de formação teórica acerca dos movimentos sociais. Outra teoria de movimentos sociais formada neste período foi a teoria de processos políticos. Essa perspectiva possibilitou privilegiar os aspectos políticos e culturais nas análises sobre movimentos sociais, mesmo que ainda não conseguissem contemplar de forma mais específica os espaços intrínsecos de cada movimento (ALONSO, 2009).

A teoria dos processos políticos entende os movimentos sociais como partidos políticos. Esses partidos se diferenciam a partir das reivindicações e das formas de ação. Na medida que o poder político é complacente com determinados movimentos, no geral estes movimentos têm mais liberdade para se expressar. Em contrapartida, quando o regime político é contrário, estes movimentos tendem a ser mais veementemente reprimidos. Essa análise tem em vista que nem sempre os movimentos sociais buscam alternâncias nas estruturas de poder do estado. Por vezes essas manifestações extrapolam a esfera política nacional, podendo reivindicar questões como: identitárias, de gênero, morais, ecológicas entre outras (ALONSO, 2009; MELUCCI, 1989).

Em termos gerais a teoria de processos políticos enfatiza mais a lógica política entre detentores de poder e seus supostos desafiantes. Dessa forma a luta dos grupos sociais seria por uma maior participação ou influência no âmbito político. Na busca pela resolução das questões reivindicadas na especificidade de cada movimento como sujeitos coletivos, o repertório de ação seriam as greves, passeatas, comícios, assembleias e boicotes. O que possibilita distinguir as manifestações são: os autores, o ambiente, o tema e o uso ou não da violência. Nesta ótica o processo de escolha do repertório de ação seria deliberado e compreendido a partir das escolhas dos agentes em questão e no decorrer da própria ação (ALONSO, 2009).

A lógica da teoria de processos políticos aplicada no caso singular da classe docente expõe uma nova série de questões que merecem devida reflexão. Essa teoria permite examinar a classe dos professores em separado das demais classes operárias sem julgá-la como elitista. Na ótica clássica marxista a proletarização do professor no sentido de massificação do trabalho e a diminuição dos salários e formação de mão de obra excedente são os motivos-chave para a adesão dessa classe às demais classes operárias. Levando em consideração as contribuições da teoria dos processos políticos, outros motivos-chave também teriam sua relevância para a formação da classe docente. Dentre eles podemos ressaltar: a formação histórica da classe docente, a questão da vocação em detrimento da profissão, ser uma das poucas brechas para o trabalho feminino visto como uma extensão dos trabalhos domésticos, a estatização e politização do processo educacional, o processo de elitização conceitual do professor perante a sociedade, entre outras tantas variantes (RESES, 2008; VICENTINI; LUGLI, 2009).

Na ótica dos processos políticos, os aspectos históricos e culturais ganham destaque, tendo em vista a compreensão do movimento social como sujeito coletivo. Para isso, essa teoria passa

a considerar as origens do movimento, suas reivindicações e seu repertório de ação. Os aspectos políticos, as possibilidades e os constrangimentos do momento histórico no qual o movimento social está inserido seriam a força motriz para a análise da fundação e das pautas do movimento em questão (ALONSO, 2009). No que se refere à formação da classe docente no Brasil, os acontecimentos políticos do contexto histórico no qual o movimento se insere são fundamentais para a compreensão do próprio movimento social. Nesse sentido o contexto do golpe militar, a intervenção nos sindicatos, o arrocho salarial, o processo de redemocratização e a possibilidade de nova inserção no contexto político nacional se tornam peças-chave na compreensão das análises do CEP e de sua transformação em CEPE. O repertório de ação desse sindicato seria o mesmo da maioria dos demais, priorizando ações como: greves, assembleias, passeatas.

Como anteriormente descrito, a teoria de processo político enfatiza aspectos culturais, históricos e políticos nas suas análises. Nessa ótica os movimentos atuam como partidos buscando novos membros e recursos para suas práticas e reivindicações. Mesmo que avance no sentido de novas possibilidades de análise, essa teoria ainda carecia de uma reflexão mais intrínseca em relação aos movimentos sociais. Os aspectos individuais e ideológicos na construção da identidade coletiva do movimento precisavam ser melhor explorados. A necessidade dessas novas perspectivas e abordagens proporciona a formação da teoria dos novos movimentos sociais. Essa teoria passou a priorizar as ações individuais e os conflitos no interior dos movimentos sociais, principalmente no que se remeta à formação do processo de identidade coletiva do movimento (ALONSO, 2009).

A compreensão da teoria dos novos movimentos sociais depende em grande parte da compreensão do conceito básico de identidade. Estudos desse ramo apontam que a formação da identidade individual e coletiva é baseada exclusivamente na diferença. O grupo social se define a partir da diferenciação entre ele e os outros demais grupos. A partir do momento em que se define alguma característica identitária coletiva ou individual se exclui outras possibilidades de identidade. Poucas são as definições identitárias que abrangem a todos, se é que existem. Mesmo quando pensamos na identidade que contemplem a todos como por exemplo: “somos todos humanos”, ainda assim estamos nos diferenciando de outros animais que não são humanos. Sob essa ótica, é conclusivo afirmar que a formação identitária se baseia em grande medida na equidade e na diferença. Outro fator a se considerar é a profunda volatilidade da identidade, tendo em vista o ininterrupto processo de sua formação e das diferentes reflexões que ela pode gerar (DA SILVA, 2011; CASTELLS, 1999).

Nesse sentido, a teoria dos novos movimentos sociais passou a priorizar as questões do interior destes movimentos para suas análises. As disputas identitárias dos indivíduos e grupos têm importância ímpar para a construção da identidade coletiva. Os aspectos simbólicos e as emoções coletivas ganham destaque em detrimento dos aspectos políticos mais amplos. Nessa ótica as mobilizações e movimentos não podem ser explicadas apenas pelos contextos históricos. Deve se considerar como prioritária a ação dos indivíduos, suas ideologias e suas emoções na formação identitária dos movimentos sociais coletivos. Dessa forma os movimentos passam a representar em grande medida essas reivindicações e ideologias individuais (ALONSO, 2009; MELUCCI, 1989).

A teoria de novos movimentos sociais prioriza ainda mais o âmbito cultural e individual nas suas reflexões e análises. Nessa perspectiva a solidariedade e as ideologias que formam as identidades coletiva e individuais são primordiais para a compreensão de qualquer movimento social. Também sob essa ótica, a análise da transformação do CEP em CEPE abre uma nova gama de reflexões e possibilidades. A formação social e histórica dos indivíduos que fundaram e formam o movimento é crucial na análise dos rumos do próprio movimento, assim como a relevância da ampliação do quadro sindical quando o CEP se transforma em CEPE, que proporcionou uma nova composição identitária do coletivo.

Por fim, deve-se considerar que as teorias de mobilização de recursos, processos políticos e novos movimentos sociais não conviveram harmoniosamente no campo dos movimentos sociais.

As diferentes vertentes, com objetivos, questões e explicações distintos, entraram em conflito pela hegemonia intelectual dos espaços acadêmicos. Por sorte essa rivalidade não perdurou para sempre, mesmo que em um primeiro momento os autores das diferentes correntes tenham entrado em choque teórico. Com o decorrer dos anos alguns trabalhos passaram a ser desenvolvido na perspectiva de conciliar esses diferentes ramos teóricos e metodológicos (ALONSO, 2009).

Parece óbvio que estas teorias busquem questões diferentes no que se remete à lógica de formação e atuação dos movimentos sociais. Mas para analisarmos a questão do CEPE de forma mais contundente apenas um aprofundamento em todas as vertentes pode proporcionar uma compreensão mais completa dos acontecimentos deste movimento. Nesse sentido, as possibilidades de reflexão ganham maior amplitude e evitamos as armadilhas de explicações completas e absolutas sobre a questão sindical docente no estado do Rio de Janeiro. Enquanto a teoria de mobilização de recursos pode elucidar questões mais voltadas para o lado econômico e de recursos humanos e materiais, a teoria dos processos políticos pode contribuir com contextos históricos e formação identitária coletiva dos movimentos. Por sua vez a teoria dos novos movimentos sociais pode esclarecer questões mais intrínsecas a estes movimentos, possibilitando aos atores envolvidos na análise sindical docente expressar suas ambições e contribuir no aprofundamento desta temática tão relevante para a sociedade. A partir dessas reflexões podemos inserir a questão sindical docente do estado do Rio de Janeiro no contexto teórico metodológico dos movimentos sociais e produzir diferentes e promissoras análises deste mesmo objeto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria. O sindicalismo brasileiro entre a conservação e a mudança. In: SORJ, B.; ALMEIDA, M.H.T. (Org.). **Sociedade política no Brasil pós-61** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 279-312.

ALONSO, Angela. As teorias dos movimentos sociais. **Lua Nova**, São Paulo, n. 76, 2009.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 2.

DAL ROSSO, Sadi. Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In: **Associativismo e sindicalismo em educação**. Brasília, D.F.: Editora Paralelo 15, 2011. v. 1

FAUSTO, Boris. **O Regime Militar e a transição para a democracia**: História concisa do Brasil, 2 ed, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia Das Letras, 1995.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? **Lua Nova**, São Paulo, n. 17, 1989.

RÊSES, Erlando. **De vocação para profissão**: organização sindical docente e identidade social do professor. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia)– Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, D.F., abr. de 2008. 195p.

SANTANA, Marco. Trabalhadores em movimento: o sindicalismo brasileiro nos anos 1980-1990. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. **Brasil Republicano**: o tempo da ditadura, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.

VICENTINI, Paula; LUGLI Rosário. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VICENTINI, Paula; LUGLI Rosário. Associativismo docente no Brasil: configurações e estratégias de legitimação do final do século XIX à década de 1970. In: **Associativismo e sindicalismo em educação**, Brasília, D.F.: Paralelo 15, 2011. v. 1

TRANSGENERIDADE ATRÁS DAS GRADES: REFLEXÕES INICIAIS E INQUIETAÇÕES ACERCA DO PAPEL DA EDUCAÇÃO DENTRO E FORA DO SISTEMA PRISIONAL

Penélope Cavalcante

INTRODUÇÃO

Este texto é parte integrante de minha pesquisa de Mestrado e tem por objetivo apresentar reflexões iniciais e inquietações sobre a pesquisa em andamento, relacionando a revisão da literatura com dados obtidos em levantamentos e pesquisas sobre a transgeneridade no Brasil e, também, sobre o sistema prisional do país. Além desses, utilizo também algumas legislações em vigor acerca dos direitos da população privada de liberdade, bem como da população LGBTQIS¹⁺ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênerxs², Travestis³, Queer, Interssexuais, Simpatizantes e outras identidades).

A TRANSGENERIDADE E O SISTEMA PRISIONAL

Há décadas a escola vem sendo tratada como uma das principais estruturas do Estado, cumprindo a função de disciplinar, docilizar e homogeneizar os corpos, preparando as alunas e os alunos para o mercado de trabalho. O modelo regulador adotado pela maioria das instituições educacionais está

- 1 Sobre o S de Simpatizante, tomo como minhas as palavras de Sepulveda & Sepulveda (2018, no prelo): “É necessário enfatizar que acrescentamos a letra “S” a referida sigla por considerarmos que os simpatizantes e parceiros dessas identidades também vivenciam em seus cotidianos procedimentos de discriminação, preconceitos e exclusão, os quais podem ser entendidos como procedimentos diferentes, não são os mesmos, pois nenhum indivíduo sente esses processos da mesma forma, contudo sofrem essas ações. De acordo com Goffman (1988), as pessoas que compartilham da vida de indivíduos estigmatizados que sofrem processos de discriminação e preconceito, são definidas como iguais e denominadas de “informadas”. São sujeitos cuja situação de vida ou militância os levou a serem simpatizantes da causa e que por isso possuem aceitação do grupo, por outro lado também sofrem da maior parte das privações, preconceitos e discriminações típicas do grupo pelo qual assumiram conviver e militar.”
- 2 É importante esclarecer que não uso a terminologia Transexual, pois ela estava presente nos códigos de doença internacionais até o ano de 2018 e muitos movimentos sociais desta categoria não utilizam esta terminologia, pois não se trata de uma doença. Assim, como demarcação política este termo não será usado em minha dissertação. Transgênerxs são pessoas que têm uma identidade ou expressão de gênero diferente de seu sexo de nascimento. Pessoas que desejam assistência médica para a transição de um sexo para outro também são denominadas de transgênerxs. A palavra transgênerx é abrangente e pode incluir pessoas cuja identidade de gênero é o oposto do sexo atribuído no nascimento (homens trans e mulheres trans), mas engloba também indivíduos que não se identificam exclusivamente como masculinos ou femininos (pessoas que são agênerxs, bigênerxs ou pangênerxs). Ser transgênerx independe da orientação sexual: xs transgênerxs podem se identificar como heterossexuais, homossexuais, bissexuais, pansexuais, assexuais, etc, ou, ainda, podem considerar que as classificações de orientação sexual utilizadas socialmente não xs contempla. O termo transgênerx se distingue também de intersexo, termo usado para designar pessoas nascidas com características sexuais que não se encaixam nos padrões binários de corpos masculinos ou femininos.
- 3 A palavra Travesti foi utilizada no texto como opção política, pois está relacionada às primeiras formas de lutas e visibilidade das identidades transgêneras no Brasil. De acordo com o professor Francisco J. S. A. Luís, em sua tese de doutorado intitulada “Travestis Brasileiras em Portugal: Transmigrações e Globalização. A Indústria do Sexo Transnacional” (2015), o termo travesti ultrapassando a interpretação literal do travestir-se, tem como contexto sócio histórico de produção o Brasil, por isso o termo apenas encontra suporte teórico e empírico no Brasil. Embora algumas dessas pessoas, por vezes se apresentem como transgênerxs, a verdade é que a grande maioria se vê e representa como travestis. Esta figura não tem correspondência na literatura anglo-saxônica, através do uso de termos como “transvestite”, “crossdressers” ou outros.

enraizado tão profundamente na sociedade, que se mostra muito resistente às novas formas de ser e viver, o que dificulta mudanças de padrões e projetos educacionais, afastando cada vez mais aqueles alunxs que não se encaixam no perfil de “alunx padrão”. Especificamente em relação às questões identitárias dxs alunxs, a tentativa de homogeneização e manutenção dos padrões binários de gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar e, conseqüentemente a docilização dos corpos, fazem parte do currículo, ainda que não estejam expressamente representadas. Carvalho (2009, p. 17), em seu estudo sobre identidades de gênero no currículo educacional, acrescenta:

os currículos investigados investem repetidamente sobre as identidades infantis por meio da apresentação dos modelos padrão de feminilidades e masculinidades, reiterando marcas amplamente divulgadas e aceitas em nossa sociedade, dentro dos processos de normalização de condutas (CARVALHAR, 2009, p. 17).

Algumas tentativas têm sido feitas buscando promover a inclusão de Transgênerxs e Travestis nas escolas, mas ainda vão de encontro a preconceitos de todos os tipos, não só nos currículos e projetos educacionais, mas também nas relações interpessoais; pois esses encontros são extremamente carregados de sentimentos de estranhamento, medos e inseguranças.

As referências de que dispomos são coletadas por meio de nossas participações em diversos encontros nacionais e regionais de travestis e transexuais, onde são frequentes os relatos de TTT (travestis, transexuais e transgêneros a respeito de suas vivências nas escolas. Confirmando nossa exposição, todas as TTT, sem exceção, descrevem dificuldades e enfrentamentos que precisaram e precisam viver para se manterem dentro das escolas, sendo as cenas mais frequentes nos períodos de estudos básicos e secundários, mesmo porque, quando adentram nas universidades, já são pessoas mais maduras e mais esclarecidas frente às violações de seus direitos como cidadãs. Porém, nas universidades também se faz presente uma carga muito intensa de travestifobia/transfobia/lesbofobia/homofobia que muitas das vezes se tornam corresponsáveis pelo abandono ou exclusão dessas pessoas que não chegam a concluir seus estudos. Para as travestis resistentes, que concluem seus cursos, ainda resta a concorrência no mercado de trabalho. Se para as pessoas de orientação heterossexual e com identidade de gênero ajustada ao seu sexo biológico já está difícil, para as TTT fica mais complicado ainda (PERES, 2010, p. 64).

A partir dessas inquietações acerca da elevada evasão escolar dxs transgênerxs e das travestis, faz-se necessário destacar as dificuldades que essa categoria tem em terminar sua escolarização, frequentar o ensino superior e até mesmo conseguir um emprego, pois ao invés de incluir, a escola acaba sendo um instrumento de exclusão.

A escola, dentro dessa lógica, passa a ser um instrumento de exclusão de alguns indivíduos, auxiliando, assim, na produção da exclusão social. Baseando-me no pensamento de Marx e Foucault, posso inferir que os grupos sociais e os indivíduos em situação de desigualdade social acabam sofrendo muitas vezes processos e procedimentos de exclusão social. Santos (2006) aponta que, na modernidade capitalista, o racismo e o sexismo são elementos próprios da desigualdade e da exclusão (SEPULVEDA, 2012, p. 63).

Se as dificuldades mencionadas acima já ocorrem com essa parcela da população nas escolas e universidades, me questiono o que deve acontecer com tais pessoas no universo prisional, e mais especificamente como se dão os seus processos de escolarização nas instituições escolares que atendem os presídios?

No que tange ao sistema prisional, de modo mais específico, os estudos apontam perspectivas inquietantes. Quando comecei a pesquisar sobre a situação do sistema carcerário brasileiro para produzir meu projeto de pesquisa o Brasil tinha a quarta maior população carcerária do mundo, hoje já ocupa o terceiro lugar do ranking, segundo dados divulgados pelo Ministério da Justiça referentes à Junho de 2016: são mais de 726.712 pessoas privadas de liberdade no Brasil.

Especificamente em relação às mulheres encarceradas, em 2016 chegamos ao número de 42.355 presidiárias: 6% da população prisional nacional, segundo dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) divulgados em 2016. Esse levantamento noticia a cada dois anos os números de mulheres e de homens encarcerados no Brasil, porém em relatório divulgado pelo Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro (2016) está escrito que “a SEAP (Secretaria Estadual de Administração Penitenciária) informou não haver presas transexuais, ou que já tenham feito a cirurgia para mudança de sexo, em seu quadro de internas, no entanto a Secretaria não dispõe de dados específicos sobre a população de travestis sob custódia” (RIO DE JANEIRO, Estado, 2016, p.84). Portanto, se não possui dados específicos e estatísticos sobre essa população, não pode ser assertiva sobre não haver presas transgêneras ou travestis no sistema penitenciário.

Essa falta de dados sobre xs transgênerxs e travestis sob custódia aponta para um desinteresse por parte da SEAP em mapear essa categoria com tantas especificidades, o que dificulta o acompanhamento da situação de ssxs detentxs e a certeza da garantia dos direitos específicos previstos em lei. A falta de informações sobre essas pessoas me soa como uma tentativa de invisibilizá-las. Segundo Santos (2004) essa invisibilidade, na verdade, trata-se de uma produção ativa de não existência. Podemos falar dessa produção sempre que um determinado indivíduo ou grupo é desqualificado e tornado como invisível, descartável por outro grupo que, por suas características, é considerado como dominante, um modelo padrão de existir. No caso, o modelo seria o padrão binário de identidade de gênero: homem ou mulher, sendo essa negação da existência das mulheres transgênerxs ou das travestis uma maneira de tentar tornar essa categoria invisível.

OS DIREITOS DXS TRAVESTIS E DXS TRANSGÊNERXS

Neste ponto, é preciso ressaltar que aqueles que estão cumprindo pena privativa de liberdade no Brasil têm todos os seus direitos constitucionais preservados, exceto a liberdade. Ou seja, todos os direitos sociais, entre eles a educação, a saúde, o trabalho e a segurança, estão assegurados segundo a Constituição Federal de 1988. Antes mesmo de a Constituição ser promulgada em 1988, a Lei de Execução Penal (1984) já apontava para o direito à educação dentro do sistema prisional:

Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso. Art. 11. A assistência será: I - material; II - à saúde; III - jurídica; IV - educacional; V - social; VI - religiosa. (Lei de Execução Penal de 11/07/1984 Tem. II Cap. II, Seção I, Art. 10 e 11.).

Na maioria das prisões brasileiras, xs detentxs não têm mínimas condições de dignidade e nem direito a qualquer tratamento que possa ser considerado reabilitador. A principal preocupação do sistema penitenciário ao receber x detentx não é sua reintegração à sociedade, mas sim, somente, a privação de sua liberdade. O objetivo de reeducar e ressocializar xs presxs, bem como a adoção de programas que contemplem os direitos humanos nos presídios, além da reestruturação infraestrutural das unidades penitenciárias são essenciais para que se cumpra a finalidade última e mais importante de todo o sistema prisional, a reabilitação.

Outro fato também muito esclarecedor, é que na própria arquitetura prisional, geralmente não é previsto e não existe espaço para o desenvolvimento de atividades educativas nas unidades prisionais. Enquanto atualmente se discute a necessidade de criação de espaços para atividades laborativas no cárcere, espaços para a educação, artes e esporte não são considerados artigos de primeira necessidade, mas sim “artigos de perfumaria”. São geralmente totalmente desconsiderados em uma política de execução penal, literalmente colocados em segundo plano. Poucas unidades, na sua concepção, previram espaços para sua realização. Atualmente, investe-se na criação de unidades industriais com tecnologias muito semelhantes às encontradas em uma realidade fabril extramuros. Porém, em outras, com poucas exceções, evidencia-se na sua infraestrutura espaços adequados que privilegiem atividades além do trabalho. São espaços improvisados, muitas vezes em estados precários de conservação e de concepção (JULIÃO, 2013, p. 200).

De acordo com Onofre e Julião (2013), a educação precisa ser compreendida como o principal meio de promover a integração social, além da conquista de conhecimentos que sejam capazes de garantir aos detentos um futuro promissor ao recuperarem a liberdade, entendemos que o encarceramento tem, efetivamente, um objetivo que vai muito além da segregação e da punição.

Além de todos os direitos garantidos pela Constituição de 1988 e pelas legislações específicas para pessoas privadas de liberdade, alguns avanços foram alcançados nos últimos anos em relação à população LGBTQIS+ que está dentro do sistema carcerário brasileiro. Em abril de 2014, foi publicada no Diário Oficial da União uma resolução conjunta do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária que estabelece novos parâmetros para o tratamento da população LGBTQIS+ no sistema prisional.

Entre outras medidas, ressalta a necessidade de respeito à vontade da pessoa quanto ao tipo de estabelecimento onde cumprirá sua pena (feminino ou masculino), o direito de ser tratad~~x~~ pelo nome social e, principalmente, o encaminhamento das mulheres transgênerxs para unidades prisionais femininas, com direito ao mesmo tratamento que o das demais mulheres privadas da liberdade. Também é garantido o uso de roupas femininas ou masculinas, conforme o gênero, a manutenção de cabelos compridos, o uso do tratamento hormonal, o direito à visita íntima e ao auxílio-reclusão.

Considerando as questões trazidas para a reflexão, no que tange as relações estabelecidas entre as escolas e seus agentes com xs alunxs transgênerxs e travestis, fica evidente a urgência de criação de políticas públicas que possam contemplar os diálogos e as problematizações sobre as identidades de gênero e direitos humanos nos espaços escolares, principalmente naqueles que atuam em parceria com o sistema prisional, contribuindo para a eliminação de preconceitos e desrespeitos de todos os tipos presentes na formação e desenvolvimento da LGBTfobia, do racismo e do machismo, infelizmente ainda muito presentes no cotidiano das escolas brasileiras.

Para efetivar esse estudo, pretendo focar em algumas questões principais: as trajetórias pessoais d~~x~~s detentxs transgênerxs e das travestis, principalmente no que tange ao papel que a escola teve antes da privação de liberdade: como foi a vida escolar delxs? A escola acolheu as questões de gênero? Acredita que uma vida escolar diferente poderia ter evitado alguma forma o ato infracional cometido? Conhecem seus direitos educacionais enquanto integrantes da comunidade LGBTQIS+ dentro do presídio? Seus direitos educacionais são respeitados? Têm acesso à educação dentro do sistema penitenciário? Como é a relação delxs com a escola dentro do presídio? Investigar esse universo requer uma aproximação dos determinantes históricos, sociais e jurídicos que acabam configurando as particularidades dessas pessoas que se encontram “atrás das grades”.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Segundo dados divulgados pelo Grupo Gay da Bahia, no Relatório intitulado “PESSOAS LGBT MORTAS NO BRASIL: RELATÓRIO 2017”, o Brasil é um dos países mais transfóbicos do mundo, e também com o maior número de homicídios de transgênerxs.

445 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) morreram no Brasil, (incluindo-se três nacionais mortos no exterior) em 2017 vítimas da homotransfobia: 387 assassinatos e 58 suicídios. Nunca antes na história desse país registraram-se tantas mortes, nos 38 anos que o Grupo Gay da Bahia (GGB) coleta e divulga tais estatísticas. Um aumento de 30% em relação a 2016, quando registraram-se 343 mortes. A cada 19 horas um LGBT é barbaramente assassinado ou se suicida vítima da “LGBTfobia”, o que faz do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. Segundo agências internacionais de direitos humanos, matam-se muitíssimo mais homossexuais aqui do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBT (p.1)

Ao pensarmos na ausência de políticas inclusivas e de proteção a essa parte da população, no âmbito nacional, precisamos ressaltar que os espaços de privação de liberdade são responsáveis por uma banalização de violências estruturais e de uma enorme vulnerabilidade de direitos. Isso ocorre em grande parte pela estruturação conservadora e machista do sistema prisional brasileiro, que enxerga xs transgênerxs e as travestis como cidadãos com menos direitos por fugirem do “padrão” binário de gênero.

Dessa forma, podemos supor que xs transgênerxs e as travestis são os grupos mais vulneráveis dentro do sistema prisional, expostxs a violências contínuas e a uma invisibilidade permanente. Sendo assim, é fundamental que essa situação seja estudada, analisada e divulgada para que seja possível a formulação de atitudes mais inclusivas e concretas no sentido de se pensar políticas públicas socioeducativas para o sistema carcerário direcionadas a esse grupo, entendendo serem inaceitáveis práticas como as que vem acontecendo e a vulnerabilização de suas integridades física e psíquica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil - 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988 .

_____. Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 out. 1988. LEP (Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984).

_____. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen):** Atualização - Junho de 2016. Brasília, DF, 2017.

_____. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen Mulheres.** 2. ed. Brasília, DF, 2018.

_____. Resolução conjunta nº 1, Presidência da República - Conselho nacional de combate à discriminação. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F., n. 74, Seção 1, p. 1, 17 abr. 2014 (nº 74).

_____. **Relatório 2017:** Mortes violentas de LGBT no Brasil. Grupo Gay da Bahia. 2017.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. **Relações de gênero no currículo da educação infantil:** a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. 2009.170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação para jovens e adultos para situação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

_____ ; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, mar. 2013.

LUÍS, Francisco José Silva do Amaral. **Travestis Brasileiras em Portugal**: transmigrações e globalização: a indústria do sexo transnacional. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Cultural e Social)– Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

PERES, Wiliam Siqueira. Travestis, escolas e processos de subjetivação. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010.

RIO DE JANEIRO. **Relatório Temático: mulheres, meninas e privação de liberdade no Rio de Janeiro**. Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro. ALERJ, 2016.

_____. **Projeto de lei Nº 3079/2017**. Estabelece diretrizes e normativas para o tratamento da população LGBT no sistema penitenciário no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ).

_____. **Relatório de Situação das Pessoas LGBT Encarceradas no Sistema Prisional do Estado do Rio de Janeiro (janeiro - março/2015)**. NUDIVERSIS. Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, autos n.º E-20/001/2932/2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: Conhecimento prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez, 2004.

SEPULVEDA, Denize. **Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: A homofobia e sua influência nas tessituras identitárias**. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SEPULVEDA, José Antônio; SEPULVEDA, Denize. **O Pensamento Conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade**. Revista Teias (UERJ. Online), v. 17, n.47, p. 141-154, 2016.

_____. **Conservadorismo, gêneros e sexualidades: temáticas que se entrelaçam nas pesquisas do GESDI e do GEPCEB**. In: SEPULVEDA, Denize & AMARO, Ivan. Gêneros, Sexualidades e Educação na Ordem do Dia. Curitiba: CRV, 2018 (No Prelo).

PRÁTICAS FORMATIVAS NA DIFERENÇA: UMA TRAJETÓRIA EM (TRANS) FORMAÇÃO

Raquel Rosa Reis Monteiro

“Nasço amanhã. Ando onde há espaço. Meu tempo é quando.”
(Vinicius de Moraes)

INTRODUÇÃO

O trabalho que se anuncia apresenta elementos em amadurecimento na construção de uma pesquisa que vem sendo realizada pela autora que -junto ao Programa de Mestrado em Educação: Processos Formativos e desigualdades sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em articulação com os saberes produzidos na disciplina de Formação de Professores, histórias e memórias- busca analisar as trajetórias formativas que se dão na diferença por meio da proposta de experiências de encontros pedagógicos com sujeitos ditos com deficiência na Sala de Recursos Multifuncionais numa escola pública localizada no município de São Gonçalo.

Fazendo interlocuções com os saberes construídos e analisados na disciplina com a pesquisa investigativa em construção, foi possível entrelaçar essa produção, às abordagens teóricas-práticas no campo da formação docente que está sempre em (trans)formação. Por isto, trago a baila, respectivamente, autores como: Jorge Larrosa, Sandra Nicastro, Maria Beatriz Greco, Ivo Goodson e Inês Bragança, que nos ajudam a pensar conceito de experiência, trajetória e formação indissociavelmente daquilo que nos toca e nos passa na educação.

Partindo de tais reflexões e de experiências de encontros na Sala de Recursos multifuncionais de uma escola, no município de São Gonçalo, salientamos a necessidade de se pensar em uma formação menos técnica no encontro pedagógico com sujeitos com trajetórias singulares. Uma formação inacabada, ligada a experiências que possibilite pensar o contexto de formação trazendo o humano para o centro de nossa prática educativa e (trans)formadora.

TRAJETOS DA DOCÊNCIA FORMATIVA NA DIFERENÇA

Se é possível pensar em um momento em que se inicia uma trajetória educativa no exercício da docência em formação, aponto como possibilidade de reflexão neste texto, os momentos que marcam as experiências construídas nas interrelações com outras vidas nas travessias histórico-pessoal/profissional na educação. O exercício de formação na docência, evidentemente, é um processo sempre inacabado e experiencial que traz para o centro de nossa trajetória educativa, sujeitos históricos cujos processos educativos, possibilitam-nos pensar, por vezes, na complexidade e nos desdobramentos da formação humana.

Emergem dos encontros produzidos na escola básica, múltiplas trajetórias de vidas que nos lançam aos (des) caminhos da formação através de encontros imprevisíveis com a diferença. Encontros desafiadores, mas parece que isso é o que nos faz apaixonantes pelo mundo da educação. Recordo-me de um ponto, dentre tantos outros marcantes em minha caminhada na experiência de atuação como orientadora educacional numa escola pública no município de São Gonçalo, lugar em que o encontro com estudantes adolescentes com outras formas de existir, matriculados nos anos finais do ensino fundamental, possibilitou-me (re) pensar na (des)construção de saberes e fazeres que (res)significam constantemente minha prática educativa.

[...] em meados daquele ano letivo, naquela tarde, chega a escola o adolescente cuja responsável, fizera a matrícula no dia anterior para cursar uma das

quatro turmas dos sétimos anos do ensino fundamental. Sinalizando que o jovem apresentava alguns transtornos de conduta e epilepsia (mas que não havia laudo que comprovasse tal comportamento apesar de já ser acompanhado pelos médicos e de fazer uso de medicações), a mãe prescreveu-nos algumas orientações no “trato” com o adolescente e se mostrou a disposição da escola... então, no dia posterior, fui ao encontro do jovem para conhecê-lo. Com quinze anos de idade, muito alto, e extremamente gesticulador nas conversações com a irmã que a acompanhava, o adolescente sorria e falava bastante sobre o trajeto do ônibus até a chegada a escola. Percebi, que, aparentemente, estava tudo (a meu ver), dentro da “normalidade” que geralmente se espera na escola... até que, no meio da tarde, fomos impactados pelos gritos e brados de vozes que tomavam conta da sala.. fui chamada as pressas por uma das alunas a pedido da professora... Chego a turma com a dirigente de turno... a agitação e ameaças haviam, de fato, se materializado em sala...lá estava o jovem brutalmente enraivecido segurando uma cadeira a ponto de acertar no colega. A raiva era mútua por parte do outro que sofria ameaças mas que também discutia segurado pela professora... Como fazer para que ele não jogasse a cadeira que já estava a ponto de ser lançada de suas mãos? Como fazer com que os dois nos ouvissem? Como conversar com o jovem recém chegado, enraivecido e nomeado como “especial”? Não o conhecíamos!...] Ele gritava exaltadamente: “olha, tia, ele me chamou de cachorrão! Todo mundo me chama de cachorrão!.. Pedimos gentilmente, (com medo e quase que suplicando) que o jovem deixasse a cadeira para que nós o ajudássemos primeiramente conversando. Penso que, mais pelo nosso pedido, do que por vontade própria de encerrar o conflito, o jovem atendeu, dando fim (temporariamente) aquele momento de agitação na escola. O outro adolescente também foi acalmado pela professora alegando que nada havia feito... imprevidências da vida formativa. [...] (Diariando Trajetórias).

De fato, a todo o momento a vida em educação nos atravessa. Não é incomum ocorrerem conflitos, enfrentamentos, incertezas, tensões... tudo isto nos convida a caminhar em travessias de experiência na escola... Nesse processo nos afetamos pelos gestos e vozes que habitam esses espaços, mas também afetamos aos que ali habitam e nos provocam formas de (re) pensar o encontro produzido com outros. Aliás, “a vida dos professores é parte da investigação educacional [...] e as experiências de vida, são o ingrediente chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu” [...] (GOODSON,1992. p. 71).

[...] pensar a formação, traz o humano para o centro de nossa reflexão. Enquanto sujeitos históricos, construímo-nos a partir da relações que se estabelecem conosco mesmos, com o meio e com os outros... nesse sentido, o processo educativo permeia toda a vida humana [...] a formação é um processo interior que liga-se a experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Assim, podemos afirmar que potencialmente, todos os espaços e tempos de vida são espaços e tempos de formação. E de transformação humana (BRAGANÇA, 2011, p. 158).

Nesse cotidiano formativo de diferentes experiências escolares de vida em que surgem ante nós estudantes com trajetórias das quais não esperamos; como, dentre outras, as dos alunos ditos “com deficiências”, os estranhamentos e inquietações nos tombam e nos possibilitam experiências singulares na prática, pois é a partir do inesperado que nos perguntamos, por exemplo, em: como pensar no encontro com pessoas que possuem outras formas de existir que por vezes expressam outras formas de falar, ver, escrever, conhecer, aprender... ? Quais os possíveis deslocamentos para se pensar em outras trajetórias de formação?

Os conceitos de experiência tão densamente sublinhados por Larrosa (2002), nos acompanha nesta reflexão e nos permitem pensar numa trajetória de formação educativa em que aquilo que

nos atravessa, interpela-nos na trajetória da experimentação do que “nos passa... nos acontece.. nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21) produzem exatamente “o *saber da experiência*”, aquele que vem elaborado de sentidos construídos “*no entre*” daquilo que “nos alcança, se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma” (LARROSA, 2002, p. 25). Por isso, só se pode compreender as cenas educativas do cotidiano escolar como um lugar particular de formação, quando padecemos experiências, o que difere essencialmente de apenas perceber “o que se passa, o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). A formação como um lugar da experiência, produz um saber que se entrelaça ao conhecimento e a vida humana. Saber que não se separa dos sujeitos, pelo contrário, o encarna.

É exatamente numa trajetória atravessada de experiências que nos passam na relação com a alteridade, é que se expressa neste trabalho, à busca por outras possibilidades de encontros na escola e especialmente no espaço da sala de recursos, lugar este, comumente normatizado e técnico. Mas afinal, que tipo de formação é possível no encontro com trajetórias de sujeitos que são constantemente nomeados pela falta?

Diversos dispositivos legais e constitucionais amplamente divulgados e fomentados no Brasil emergiram no campo da educação especial (como, por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva -2008) visando confrontar práticas discriminatórias e preconizando a “defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL. MEC, 2008, p. 3). Em conexão com princípios pedagógicos dessa política para o sistema educacional inclusivo, a Sala de Recursos surgiu, posteriormente, fortalecendo as diretrizes da política supracitada, constituindo-se num ambiente educativo “com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes “ditos com deficiência” transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/ superdotação no ensino regular”, entretanto, o aumento do número de matrículas de estudantes chamados “especiais” nas classes regulares e atendidos na sala de recursos, revelam ainda desafios na busca pela conscientização da concepção política de educação em que todos possam estar juntos. Por vezes, o discurso do não preparo somado à segregação a essas pessoas culmina no encerramento da trajetória de muitos dos estudantes.

Importa ressaltar que quando falamos de trajetórias escolares, tendemos a pensá-la como um ponto de partida predeterminado evidenciando também um ponto de chegada, tal como um percurso ou distancia a ser percorrida para se chegar a outro lugar. Habitualmente, assim é compreendida a caminhada dos alunos com trajetórias divergentes. Narrada por alguns profissionais da educação como inviável ou impossibilitada, essas trajetórias são concebidas pela idéia da linearidade na formação. Entretanto, as noções de Greco e Nicastro (2012, p. 23), nos permitem pensar de outro modo, as conexões possíveis entre essa palavra e as trajetórias construídas nos processos de formação dos estudantes na escola básica.

Al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, que tal como lo señala Ardoino (2005) va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación (NICASTRO; GRECO, 2012, p. 23).

Desse modo, pensar em trajetórias escolares é pensar nos singulares percursos construídos através de encontros, conversas, experiências que nos compõem. Os caminhos formativos singularmente se constroem ancorados nas aprendizagens com outros. Não possuem rota programada. Não são uma obra a ser terminada, vai acontecendo, não se constitui numa forma técnica de fabricação do outro. Suas andanças estão sempre por fazer-se.

Pensada sobre essa perspectiva, a relação educativa na trajetória com outros é uma experiência na docência que vai se forjando, se produzindo nas travessias de experimentação. As trajetórias

escolares que se dão “entre” docentes e estudantes em formação podem ser pensadas para além de construção de saberes escolásticos no espaço educativo da escola e da sala de recursos.

A escola enquanto um lugar concreto, entretanto sensível, permite a construção de trajetórias de formação divergentes, visto que entre o encontro e a experiência formativa é produzido um lugar de travessias experimentais de vida. As possibilidades de experiências de outros encontros podem ser dar de diversas formas e serem mediadas por experiências artísticas, literárias, musicais entre outras. Lembramos que tais linguagens tocam e de muitas formas também permitem potentes atravessamentos. Algumas dessas intensidades foram sentidas no encontro com jovens estudantes e funcionários na sala de recursos de uma escola básica, sendo narrada neste texto com o intuito de instigar ou produzir intensidades, e quem sabe, possibilitar novas trajetórias formativas!

TECENDO FIOS DE ESPERANÇA EM TRAVESSIAS: A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO ENCONTRO ENTRE NOSOSTROS

–“Obrigada por se lembrar da gente!”

Esta fala registra a grata impressão da professora da sala de recursos de uma escola pública do município de São Gonçalo após, nossa primeira experiência de encontro com os adolescentes que são atendidos neste espaço.

Uma sala relativamente pequena com alguns trabalhos produzidos e utilizados pela professora e outras atividades que as crianças elaboraram individual ou coletivamente. Um ar de surpresa se encontrava no ambiente e se expressava nos rostos dos que iam chegando ao espaço, agora, arrumado com cadeiras em círculos.

Organizado para um pequeno grupo de estudantes, pais e funcionários da escola, o encontro teve como uma das atividades programadas a contação da história: “*A moça Tecelã de Marina Colassanti*”¹. Uma conversa inicial fornecendo pistas para que se motivasse e descobrisse alguns elementos da história foi pensada. “Quem sou eu?: Tenho um tear, tenho um desejo.. também tenho um marido! Teço e transformo em realidade minhas costuras!”

Emprestando nossa imaginação àquele momento antes mesmo da contação, o pensamento ia ganhando sentido na busca de significados para a história que se anunciava. Distribuímos linhas coloridas que durante a contação, possibilitavam dar sentido à “representação” do tear e da costura, já que naquele momento, eles poderiam trançar, dar nós, fazer laços, passar pelo rosto, ou simplesmente segurá-las.

[...]Um adolescente encaixa as linhas por entre os dedos se atentando aos movimentos e as cores numa sensação única da mistura entre linhas, dedos e escuta da história. A mãe de outro adolescente faz tranças nas linhas, e talvez no pensamento, relacionando os efeitos das cores e formas produzidas pela tessitura que ia acontecendo e a história narrada... Um senhor balança delicadamente os fios passando entre seus dedos com uma atenção ininterrupta sobre história...Outro adolescente tão somente segura os fios e olha atento para as imagens do livro.. (Diariando Trajetórias)

Posteriormente, movimentos de conversa sobre as formas de produção de nossa vida foram pensadas: Perguntei posteriormente:

1 A Moça Tecelã, tecido pelas palavras mágicas de Marina Colasanti, artesã da sintaxe, do jogo linguístico, dos sentidos simbólicos, ganha nesta publicação o trabalho de outros artesões – das irmãs Dumont, as bordadeiras, que transformaram em fios artesanais os desenhos de Demóstenes. O resultado é um livro belíssimo! Ímpar! Palavras, traços e tapeçarias se entrelaçam para levar o leitor, aparentemente, a outro tempo.

Disponível em: <https://www.travessa.com.br/a-moca-tecela/artigo/4459b0fb-2339-4cd6-b699-4b38e8d58113>

_ Como vocês produziram suas vidas, caso houvesse possibilidade de construí-las novamente?

Encontrando uma relação com o mundo mágico e real que se afirma pela afinidade com a vida familiar, um adolescente dito com deficiência intelectual diz:

_ “A vida dos meus sonhos seria ter um castelo bem grande... lindo... em que eu fosse o príncipe e Nicole (irmã) a princesa,”

E continuou:

– “ Meu pai é o rei e minha mãe a rainha! Nós ia ficar sempre juntos ”

Ressalta-se que na história narrada, havia um palácio construído para a tristeza da personagem que se tornava prisioneira de suas habilidades de tecer devido aos interesses adversos do companheiro, entretanto, o adolescente faz nessa conversa, uma releitura do contexto, (re) inventando possibilidades humanas trazendo para si sentidos singulares de estar junto a sua família.

A fala deste aluno baseada nas suas experiências tecidas nas lembranças e imagens familiares que se externalizaram no contato com a história e nos mostram outros nos alinhavos da vida, possibilitou-me ser afetada e pensar que a experiência da docência não é inofensiva, como nos adverte Larrosa (2002, p. 25), “o sujeito da experiência é também um sujeito, padecente,”[...] pois, para que a experiência “se singularize como tal necessita ser padecida em um sujeito disponível e por isto exposto para a transformação daquilo que está sendo” (LARROSA, 2016, p. 61). Este autor nos ajuda a pensar que um sujeito *incapaz de experiência* é um sujeito anestesiado aos gestos- quase imperceptíveis-, que se dão nos tempos de hoje. Esses gestos, geralmente, não encontram lugar nas práticas educativas. A possibilidade de que algo nos toque requer, segundo Larrosa, um gesto de interrupção que nos permita:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

As teias no encontro continuaram ganhando vida e uma das responsáveis que participava se identificou com a história quando apontou que também estava “decosturando sua vida conjugal” fazendo analogia à história ouvida.

Os demais adolescentes também sinalizaram formas de produção da vida junto à família e aos amigos. Nos desdobramentos do encontro, fomos tecendo fios de conversa e registrando em formas de desenhos ou escritas as formas de vida, dos desejos mencionados. Um senhor, funcionário da escola, deu o nome para o nosso encontro: “Fios de esperança;” uma frase que foi unanimemente aprovada por todos como a que descreveria exitosamente aquele momento. E realmente ele tinha razão: novos fios de esperança foram tecidos naquela conversa: ...

_ “ Tia querida do meu coração, gostei de hoje!” Ressaltou um estudante.

_ “Obrigada por se lembrar da gente!” Concluiu a professora da sala de recursos.

A tessitura daquele encontro deslocou meu pensamento fazendo com que essas frases ainda ecoassem em meus ouvidos por longos dias! “Se lembrar da gente... lembrar da gente! seriam estes sujeitos considerados “ausentes” na escola mesmo na presença? ... o significado entre estar e pertencer àquele espaço simbolizaria “esquecimento”? estar ali significaria ser esquecido e destoar da maioria que é lembrada? Quais os deslocamentos e aproximações são possíveis entre lembrar e esquecer, dar visibilidade ou tornar invisíveis as trajetórias que se formam naquele ambiente? Pensar nesta experiência nos proporciona diversas costuras: não há como não produzir novas teias na vida educativa e formativa em travessias com outros.

O exercício da profissão docente é uma experiência que vai nos permitindo pensar não apenas num espaço de aplicação de conteúdos, mas de “reflexividade, retomada, reiteração daquilo que se sabe, naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir a própria prática profissional” (FONTOURA; LEITE, 2015, p. 4). Assim, o trabalho docente concebido como experiência formativa se dá nas trocas, “no entre”, nas relações entre os sujeitos. Ao ensinarmos, não simplesmente fazemos alguma coisa; fazemos também alguma coisa de nós mesmos, visto que nossa identidade carrega marcas da própria atividade (TARDIF, 2002, p. 56) Composto de um conjunto de saberes, o ato de ensinar, torna-se “complexo, integral, corresponsável e vivido de forma lúdica e compartilhada, unido ao ato de aprender por parte de todos os envolvidos; vemo-nos, então, como “ensinantesaprendentes” o tempo todo” (FONTOURA; LEITE, 2015, p. 4).

As travessias formativas nas singularidades expressas nesse encontro também me permitem pensar que, é preciso, às vezes, nos distanciar de um “lugar”, de um momento para olharmos mais amplamente e em outro ângulo aquilo que ninguém via no mesmo território de habitação por todos. Talvez, as práticas docentes na escola básica desenvolvidas por educadores mergulhados sempre em um cotidiano de rotina, produzam um olhar impregnado de mesmidade nas situações que envolvem trajetórias estudantis no geral, não possibilitando um deslocamento do pensar, do olhar, impossibilitando o nascimento de novas experiências. Esse distanciamento de um “lugar” ou de um olhar não se caracteriza numa separação com o que é vivido, mas no deslocamento de um pensamento ou de uma visão que, impregnada pela mesmidade, impossibilita outros modos de enxergar as experiências na prática, nos encontros, nas travessias... pois, não é a aproximação presencial com o olhar da mesmice que produzirá a experiência e sim o distanciamento na perspectiva de ampliação de possibilidades de múltiplas práticas, múltiplos olhares na presença.

Olhar as trajetórias para além de uma questão institucional nos leva a afirmar um cotidiano escolar marcado por resistências, lutas e desafios de *estar juntos*, nesse *entre* de idas e vindas de caminhada formativa em que se rompem paradigmas educacionais fundamentados na concepção da normalidade e de preparo e se pese mais, conforme aponta Skliar (2015) a “disponibilidade” de estar juntos com esses estudantes do que exatamente o preparo, visto que não podemos nunca nos sentir preparados para o devir.

PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS

As experiências formativas junto a estudantes com outras trajetórias, especialmente de estudante ditos “com deficiência” na escola básica e em sala de recursos têm, comumente, sido paudadas por excessivas normatizações inviabilizando outras possibilidades na caminhada educativa desses sujeitos.

A experiência anunciada neste trabalho nos possibilita refletir que é exatamente no conjunto de relações com os outros, nos entrecruzamentos de trajetórias de fazeres que se dá a composição de nossos trajetos formativos. Permite-nos ainda pensar na produção de encontros outros, encontros que contemplem a formação humana de qualquer um, possibilitando potentes experiências formativas com estudantes, que por vezes, são invisibilizados nos espaços educativos. Quem sabe a produção de outros encontros com divergentes trajetórias nos possibilite olhares outros, gestos outros, recomeços outros, práticas outras?... Os alinhavos da tessitura permanecem dando sequência às travessias de vida na incompletude de nossa prática em (trans)formação.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês. F. S. S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. **Educação** (Pucrs-Impresso) Porto alegre, v. 34, n. 2, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, Brasília, D.F., 2010.**

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 18.

COLASSANTI, Marina. **A moça tecelã**. 1. ed. São Paulo: Global, 2004.

FONTOURA, Helena Amaral da; LEITE, Vania Finholdt Angelo. Parceria entre universidade e escola básica: a experiência da Faculdade de Formação de Professores/UERJ. *Educação*, Porto alegre. v. 41, n. 1, p. 154-162, jan.-abr. 2018.

GOODSON, Ivo F. Dar voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Porto Portugal: Porto Editora, 1992.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In: CALLAI, C.; RIBETTO, A. (Org.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-26, jan/abr. 2002.

NICASTRO, Sandra; GRECO, Maria Beatriz. **Entre trayectorias**: escenas y pensamientos em espacios de formación. Rosário: Homo Sapiens Ed., 2012.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? sobre um problema mal formulado e uma realidade insuperável. *Revista Artes de Educar*. v.1, n. 1, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: REGISTROS SOBRE O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO ESTUDANTIL NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ISMAEL COUTINHO

Rejane Dias Correa Machado

IEPIC OCUPADO: BREVE REGISTRO SOBRE A LUTA E RESISTÊNCIA DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO ESTUDANTIL

Nesse trabalho, apresento os caminhos de pesquisa e registros dos participantes das entrevistas realizadas com cinco estudantes que participaram do movimento de ocupação. Relatos que auxiliaram a fundamentar a pesquisa da dissertação do mestrado em educação pelo programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O estudo, realizado ao longo de 2016 até sua conclusão em 2018, apresenta o processo de investigação sobre o movimento de ocupação estudantil ocorrido na rede estadual de ensino no Rio de Janeiro. As ocupações de escolas por estudantes foi um movimento de resistência e luta estudantil em defesa da educação pública que teve início em 21 de março na Escola Municipal Prefeito Mendes de Moraes, localizada no bairro Ilha do Governador, na cidade do Rio de Janeiro. O lema da luta estudantil “Ocupar, Resistir, Lutar para garantir” ganhou proporções à nível estadual, nas Redes Estadual de Ensino e Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), somando 75 escolas ocupadas ao total.

O movimento de ocupação de escolas estaduais ocorreu de forma concomitante ao movimento de greve dos profissionais de educação da rede estadual de ensino e da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) que teve início no dia 2 de março de 2016. A conexão de pautas de lutas de ambos os movimentos impulsionou a proposta de unificação da luta entre profissionais de educação em greve e estudantes contra o desmonte educacional feito pelo governo do estado.

Apesar da unificação, os estudantes afirmam que as ocupações dos espaços escolares se construíram de forma independente. No entanto, o apoio de profissionais de educação e simpatizantes à causa fortaleceu e possibilitou a resistência desse movimento. Devido à abrangência estadual, a expansão das ações fez com que estudantes da cidade de Niterói se organizassem e se inserissem ao movimento de ocupações das escolas em prol de investimentos e melhorias da estrutura educacional.

Meu *lócus* de pesquisa é a primeira escola ocupada na cidade de Niterói: o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), ocupado no dia 7 de abril. Considerarei muito instigante e simbólico uma escola de Curso Normal ser a primeira escola ocupada na cidade de Niterói. Sua importância histórica para a formação de professores, pois foi a primeira escola de Curso Normal da América Latina, remete à concepção da relevância da luta e resistência política de educadores na construção da educação pública gratuita, de qualidade social, inclusiva, laica e emancipadora.

Algumas semanas após a ocupação do IEPIC, na cidade de Niterói, foram ocupados o Colégio Estadual Paulo Assis Ribeiro, localizado no bairro Badu, o Colégio Estadual David Capistrano, localizado no bairro de Santa Bárbara e o Colégio Estadual Leopoldo Froes, localizado no bairro Largo da Batalha. Após quase dois meses de ocupações da escola, alunos ocuparam o Colégio Estadual Pinto Lima, localizado no Centro de Niterói.

Mapear o movimento de ocupação na cidade representa uma análise em um universo de quarenta escolas estaduais na cidade, cinco foram ocupadas. Lutar e resistir em um movimento de relevância política, histórica e social fazia com que os alunos precisavam, agora, de apoio para tocar a ocupação. No IEPIC, jovens que se autogeriam, dividiam-se em comissões a fim de compartilhar e dividir as responsabilidades que acabavam de assumir: o espaço físico de uma unidade

escolar que se divide em dois blocos e outros espaços de aproximadamente um quarteirão. Eles, ao assumirem a reponsabilidade por aquele espaço, assumiam as atribuições que mantinham o local funcionando. Bem como, deveriam realizar as atividades para a manutenção e preservação do espaço da escola.

Realizavam, também, a elaboração das pautas de reivindicações, movimentos de luta nas ruas junto aos profissionais de educação, construíam as agendas de atividades diárias e realizavam tarefas diversas de manutenção dos espaços. Motivo que me leva ao estudo dos registros do conjunto desses estudantes objetivando compreender o que foi esse movimento, possibilitando ouvir desses atores históricos o que os motivou a participação e como foram construídas e quais eram as pautas de reivindicação.

Após cinco meses, o movimento chega ao fim na unidade. Os alunos do IEPIC vivenciaram, também, um processo de ocupação compartilhada, que não será relatada. Friso que as mais diversas experiências ocorridas nesse espaço-tempo nos possibilitam percorrer por discussões. As falas apresentadas, neste texto, poderão corroborar com a potência trazida pelas vozes desses alunos acerca de debates múltiplos que tangem o campo da educação.

OS CAMINHOS DA PESQUISA: EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA NO MOVIMENTO ESTUDANTIL

Considerei muito instigante e simbólico a primeira escola a ser ocupada na cidade de Niterói ser uma escola de curso normal, de renome e de grande importância para a educação pública, pois foi a primeira escola de curso normal da América Latina.

Minha participação no movimento de ocupações de escolas da rede estadual do Rio de Janeiro se deu devido a minha participação na direção colegiada do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE/RJ), no núcleo da cidade de Niterói. Participar desse movimento teve como estímulo a atuação junto ao SEPE. No entanto, compreendo que me aproximar dessa ação também perpassou uma escolha pessoal como militante dos movimentos sociais, visto que alguns diretores não acompanharam de forma tão próxima o movimento.

Participar do cotidiano das ocupações, de forma mais presencial ou por meio das redes sociais, passou de uma ação representativa da categoria a escolha pessoal, posteriormente compreendendo que aquele espaço também se tornava de pesquisa acadêmica. Apesar da categoria em assembleia aprovar o apoio às ocupações, não era uma obrigação a participação de todos os dirigentes ou mesmo de apoio de todos os profissionais de educação, neste sentido compreendo que foi uma escolha individual dentro de um coletivo.

Meu encantamento pelo projeto coletivo de autogestão, o processo de criação de comissões fez-me aproximar ainda mais da ocupação. Procurei construir certa proximidade com alguns alunos. Era preciso criar um elo e demonstrar que minha intenção era auxiliar, pois eles ainda não sabiam como e em quem confiar. Buscava saber, diariamente sobre os acontecimentos da ocupação me envolvendo e sendo envolvida pela aquela ação e sua movimentação.

Oportunizar a voz dessas e desses estudantes fortalece a compreensão de que as narrativas de vida possibilitam além da documentação desse momento histórico, o encontro com as vivências individuais de alguns atores desse momento. “O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.” (BENJAMIN, 1996, p. 222). Não basta fazer história, é preciso registrá-la. Escutar e escrever o “olhar” de quem esteve na direção deste movimento, reforça a necessidade de não apenas analisar o todo, genericamente. Mas também, a urgência de compreender este processo de modo mais particularizada.

A dissertação de mestrado foi constituída de relatos orais durante entrevistas com estudantes, recortes temporais das ações políticas durante o período em que ocorreram as ocupações, registros jornalísticos dos acontecimentos contextualizados histórica e politicamente e publicações de ocupação realizadas na página do movimento na rede social *facebook*.

O QUE DISSERAM OS ESTUDANTES? A EDUCAÇÃO ENTRE PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DO COTIDIANO NA OCUPAÇÃO DO IEPIC

Conviver com os e as estudantes das ocupações, registrar momentos de experiências foi essencial para observar que o movimento estudantil pela melhoria das condições de ensino parte de percepções e concepções distintas de construção de movimento. Ao realizar as entrevistas com os alunos, pude perceber que os anseios e concepções de alunos não podem ser consideradas homogêneas entre o grupo de estudantes e diverge em aspectos quanto à concepção da educação defendida por profissionais de educação.

Durante as entrevistas e conversas com os alunos, foi possível registrar o significado deste movimento para eles, observando que a construção política da luta pela educação pública possível diversas instâncias. Foram realizadas algumas perguntas que mediaram e direcionaram as falas. Em geral, questões que levavam a construir ideias como o processo em que aconteceu a construção desse movimento de ocupação no IEPIC? Qual a importância dos apoiadores para a manutenção e fortalecimento deste movimento? Como eram funcionavam as comissões em que se dividiam as tarefas? Quais os aprendizados e ensinamentos de processo? Entre outras questões que surgiram ao longo das conversas.

Para estabelecer um diálogo com as questões apresentadas, afim de registrar o olhar desses alunos, suas perspectivas e impressões, proponho, na pesquisa dissertativa, além de transcrições de relatos orais de um grupo de cinco alunos que participaram da ocupação do instituto, a análise de registros realizados na página oficial Ocupa IEPIC (IEPIC em luta) na rede social *facebook*.

Trago um registro de um dos alunos entrevistados, no qual remete à importância do movimento de ocupação para a visibilidade dos discentes para a construção do cotidiano escolar relacionando a importância da luta estudantil de futuros professores. Ao perguntar: “Para vocês estudantes, qual a importância de ter esse movimento de ocupação?”. A resposta do aluno entrevistado da unidade e participante da ocupação reforça a preocupação da participação de alunos na formulação do projeto de educação, nos fazeres políticos e pedagógicos das escolas.

É mostrar que apesar de sermos estudantes, nós realmente temos vozes. A gente não tem que se calar e aceitar as coisas que o Estado, a direção está propondo pra gente. Não é o fato de sermos jovens que devemos nos calar e aceitar as coisas que estão nos entregando, não é assim. Ainda mais nós que vamos nos formar em professores, estar sendo desvalorizado pelo Estado é muito ruim, muito antes da nossa formação.

Esse registro nos permite compreender para além do educando-educador. Pode-se notar, em sua fala, a sensibilidade com as expectativas de seu processo formativo como aluno do curso normal. O diálogo, o estabelecimento de uma horizontalidade nas relações e decisões aparece na preocupação com seu futuro profissional na educação. Como jovem, estudante e futuro professor, lutar e resistir pela ocupação da escola tornou-se ação necessária.

Observa-se, também, a preocupação por uma escola dialógica não só como educando-educador, mas também como futuro educador-educando. Manter-se calado diante o autoritarismo do governo estadual e suas ações arbitrárias contra a qualidade da oferta da educação pública seria acatar o que lhes estava sendo imposto. Como afirma Arroyo (2014, p. 38):

As crianças, adolescentes populares carregam às escolas formas de pensá-los atreladas a seu lugar, deles e de seus coletivos de origem, ao padrão de poder. As suas resistências como coletivos são a essas formas de pensá-los e aloca-los nesses padrões e poder/subordinação. São tentativas individuais e coletivas de se libertar dessas formas de pensá-los e de submetê-los. Há históricas tensões nesse padrão de poder/saber que os movimentos sociais retomam e radicalizam.

Esses alunos-ocupantes exigem participar como sujeitos pedagógicos por compreenderem que suas culturas, a vivência de seus coletivos e grupos sociais são marginalizados e ocultados. A necessidade de afirmar-se nos espaços escolares, nas práticas pedagógicas constituem a luta e resistência pelo reconhecimento de suas histórias como Sujeitos Outros em busca de Pedagogias Outras.

Arroyo (2014, p. 28) nos permite compreender a importância do papel dos estudantes na participação atuante da vida escolar ao nos afirmar que “os movimentos de resistência a toda forma de subalternidade até pedagógica não se limitam a criticar e desestabilizar as bases da pedagogia hegemônica, mas constroem e afirmam Outras Pedagogias.”. Essa articulação entre conhecimentos de mundo e conhecimentos teóricos, articulados dialogicamente, formulam a educação que alcance as camadas mais populares permitindo o pertencimento desses sujeitos aos espaços escolares. Uma educação pública gratuita, de qualidade social precisa possibilitar que outras pedagogias sejam formuladas de modo a oferecer a esses outros sujeitos da educação acessibilidade às suas demandas e anseios.

Como afirma Freire (1987, p. 92), “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.”. As ocupações como ato reflexivo emergiram a importância e a necessidade de se ouvir as vozes daqueles e daquelas que são atores fundamentais no cotidiano escolar, estudantes. Para isso, esse estudante deixa nítido a necessidade da participação de toda a comunidade escolar na formulação dos fazeres pedagógicos e do cotidiano da escola.

Freire defende a construção de uma educação libertária na qual se problematize o ato de educar. Assim como questionada pelos ocupantes, uma pedagogia na qual se possibilite a parceria, a construção conjunta, a experimentação e o diálogo de modo que educandos e educadores aprendam e ensinem uns com os outros.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que se resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador (FREIRE, 1987, p. 68).

Educador-educando e educando-educador são aqueles que ensinam aprendendo e aprendem ensinando. Em uma relação sem hierarquias, mas sim horizontal, dialógica, democrática, não autoritária. Estes, dispostos à libertação por meio da educação, libertação das opressões sociais, que também constituem o sistema educacional, problematizam o educar junto *com*. Professores e estudantes, mediatizados pelo mundo, dialogicamente constroem, juntos, o conteúdo de suas aulas.

Freire novamente nos provoca a entender que o cotidiano escolar não deve ser feito *para*, mas sim “com” os estudantes. Novos sujeitos, novas pedagogias, outros currículos, outras práticas. Isso significa abandonar o currículo da escola? Por que não? Seria possível afirmar que sim? São respostas que devem e podem ser estabelecidas de forma dialógica nas unidades escolares compreendendo que cada escola é parte de uma heterogênea parte da sociedade. Não como se constituir um currículo, práticas e rotinas de forma mais horizontalizada se não for oferecida aos membros da comunidade escolar espaço para troca de ideias, concepções e expectativas.

De nada cabe um programa curricular sem a compreensão das realidades e das demandas dos educandos. O que currículo não deve ser feito *para*, mas sim *com*. A resignificação dos conteúdos passa pela participação atividade de sua construção coletiva, bem como demonstraram alunos e alunas das ocupações ao questionarem a metodologia das aulas, os conteúdos aplicados, a falta de diálogo entre educadores e educandos este com demandas curriculares as quais

não eram ouvidas, em sua maioria, pelo corpo docente. O sentido da vida escolar renovasse a medida que os estudantes se sentem pertencentes, de fato, à escola, a organização do currículo e, até mesmo, da organização de seus espaços.

A pedagogia como processo de libertação não propõe facilidades ao ato de educar(se). Entendendo-se que a pedagogia da libertadora só se faz mediante o diálogo. Dialogar é árdua atividade, que requer coletividade, possibilidade de anúncio, capacidade de escuta, que requer solidariedade e amor.

Se é dizendo a palavra com que, “*pronunciando*” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 79).

O diálogo, então, é contrário a um currículo que permeia a imposição de ideais, mas que garante a troca de posições, concepções de mundo e convicções que cada um traz das relações com os muitos outros que o constituem nos mais diversos espaços. O diálogo propõe um currículo que abre a discussão, a reconstrução e ressignificação dos conteúdos, a disposição em ouvir o outro e falar com o outro.

Amor este que, para Freire é instituído com o diálogo ao ato de humanidade, “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (1987, p.79). Esse foi um dos papéis das ocupações, trazer à tona a discussão sobre o papel da escola, do educando e educadores, sobre a importância do diálogo para a possibilidade de uma educação emancipadora dos sujeitos.

São essas pautas que nos permitem olhar por um prisma diferente a educação, neste caso, a educação pública do estado do Rio de Janeiro. Observando atentamente as demandas discentes, podemos perceber que a escola, apesar de ser pública, não é popular. Escolas estas que atendem, em sua maioria, as classes mais populares da população fluminense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram quatro meses de ocupação e mais um mês de compartilhada. Tempo de os estudantes ensinarem e aprenderem. O fim da ocupação no IEPIC talvez nunca tenha acontecido. Os sentimentos, conhecimentos e lembranças estabelecidos naquele espaço, naquele tempo, não podem ser mensurados tampouco interrompidos de forma abrupta para aqueles que participaram dessa experiência. Acredito que tudo o que foi vivido durante esses quase 5 meses de ocupação, pode ser analisado, mas só quem viveu de fato sabe o seu significado.

Com a cautela de uma investigação, atendo-me ao olhar pesquisador que busca dialogar e interpretar as vozes dos estudantes como fenômeno social de luta por direitos, o objetivo é apresentar parte das discussões realizadas no trabalho de mestrado como requisito final de conclusão do curso. A importância do fazer pedagógico crítico de professoras e professores, de todos os profissionais envolvidos com a educação, a participação discente e dos demais membros das comunidades escolares, foram pautas destacadas neste trabalho.

Não há como existir um pensamento crítico, autônomo, consciente se pensarmos a educação como técnica, como mera produção de conhecimentos sistematizados. Sem o diálogo, sem construção coletiva dos espaços educativos e educadores, a busca por uma educação pública de qualidade social, universal, inclusiva, emancipadora, torna-se um caminho de difícil acesso. É preciso amor para construir o diálogo, como afirmou Paulo Freire.

Dada a relevância dos dados produzidos durante essa dissertação, este texto pretende fazer um recorte de um tema de relevância no campo da Educação. Neste sentido, o reflexo do movimento de ocupações é passivo de investigação no intuito de compreender as políticas adotadas pelo governo do estado do Rio de Janeiro que desencadeou a mobilização estudantil para as ocupações de escolas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed.- Petrópolis: Vozes, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** – (Obras escolhidas v. 1). São Paulo: Brasiliense, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

EXPERIMENTAR A COSTUROGRAFIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA ESCRITA ACADÊMICA OUTRA

Rejane Lucia Amarante de Macedo do Nascimento

O que me movimenta na educação, o que me faz padecer a educação como experiência (LAR-ROSA, 2002) é o fato de me propor a experimentar novos desafios e possibilidades na pesquisa, apostando em uma escrita acadêmica outra. Em 2016 ingressei no Mestrado Acadêmico em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação - Processos formativos e desigualdades sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Chegava à Universidade com um projeto de pesquisa 'debaixo dos braços e a cabeça cheia de ideias.' Encontrei-me com o Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação, que é um coletivo criado em 2011 que, atualmente, reúne professores da escola básica, professores e estudantes da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, gestores das redes públicas de ensino e famílias –principalmente mães – de alunos ditos “pessoas com deficiências”, além de colegas de Mestrado, professores e outras pessoas que de fato atravessaram o meu caminho enquanto pessoa, enquanto pesquisadora. Não consegui mais ser eu mesma de antes.

Escrevi um primeiro texto e apresentei na orientação coletiva do grupo de pesquisa do qual faço parte trazendo um recorte da história de vida do meu filho Victor, que é chamado pelo discurso médico de pessoa com deficiência intelectual. Esse dia marcou muito minha vida. Durante a orientação coletiva fui bastante questionada pelo Coletivo sobre coisas que escrevi no texto. Isso me afetou muito. Fui muito questionada e provocada a pensar sobre essa história. Comecei a pensar sobre coisas que nunca pensara antes e, também, lembrei-me de algumas coisas que de alguma forma me afetaram. Era o que Ricoeur diz sobre lembrar-se, ou seja, “ter uma lembrança ou ir à busca de uma lembrança” (2007, p. 24). Foi uma experiência que me afetou, me fez padecer, produzindo efeitos naquilo que sou, penso e sinto. Percebi que de maneira inconsciente a minha escrita revelava preconceito, palavras que rotulavam o meu filho e, também, revelava a grande obsessão que eu tinha pelo discurso médico e jurídico. Dediquei muitos anos ao estudo de leis, teorias e até mesmo busquei na medicina algo que de alguma maneira explicasse para mim o discurso que a medicina tinha sobre Victor.

A proposta de pesquisa que até então estava tão consolidada em mim foi desconstruída. Hoje penso utilizando como metáfora a ruína, descrita na poesia de Manoel de Barros, que de alguma maneira me propus à desconstrução. Para o autor a ruína é uma desconstrução. Então precisei construir uma ruína para desconstruir algumas coisas, dentre elas os caminhos da pesquisa.

Ruína

Um monge descabelado me disse no caminho:
“Eu queria construir uma ruína.
Embora eu saiba que ruína é uma desconstrução.
Minha ideia era de fazer alguma coisa ao jeito de tapera. Alguma coisa que
servisse para abrigar o abandono,
como as taperas abrigam.
Porque o abandono pode não ser apenas de um homem debaixo da
ponte,
mas pode ser também de um gato no beco ou de uma criança presa num
cubículo.

O abandono pode ser também de uma expressão que tenha entrado para o arcaico ou mesmo de uma palavra. Uma palavra que esteja sem ninguém dentro. (O olho do monge estava perto de ser um canto.) Continuou: digamos a palavra AMOR. A palavra amor está quase vazia. Não tem gente dentro dela. Queria construir uma ruína para a palavra amor. Talvez ela renascesse das ruínas, como o lírio pode nascer de um monturo". E o monge se calou descabelado (BARROS, 2010, p. 385).



Precisei abandonar ideias enraizadas e incorporadas que faziam parte da minha vida cotidiana e que atravessaram a escrita do meu primeiro texto. Propus-me a construir uma ruína para a palavra inclusão para seguir os caminhos da pesquisa. Pensei naquela época que poderia pesquisar sobre inclusão, propondo-me a desconstruí-la, em ruínas e assim sentir-experimentar os efeitos desse processo e outros sentidos para essa palavra. Deixei-me afetar pelas experiências que vivia nesses primeiros passos da pesquisa

Inclusão? Como vou escrever sobre um tema tão próximo, tão presente na minha vida e na vida do meu filho Victor? Pesquisar-escrever-viver? Seria isso? Começou então um processo de deslocamento que me afetaria de tal forma, fazendo-me entender que não seria possível fazer pesquisa sem seguir implicada. A necessidade de incluir-me, portanto, no processo investigativo, ocupava lugar no processo investigativo (LOURAU, 1993). Fiz uma escolha crucial para a pesquisa, escolhendo narrar politicamente a história de vida entre mãe e filho, atravessada pelos processos de escolarização das (chamadas) pessoas com deficiência. No caso contaria a história de vida entre **eu** e Victor Benjamin (1985, p. 196) diz que "a arte de narrar está em vias de extinção", então pensei que seria um grande desafio contar essa história.



Depois de algumas leituras me debrucei sobre o conceito de implicação, começando a entender que “a pesquisa é momento de intervenção, já que sempre se está implicado.” (BARROS; PASSOS, 2000, p. 73). Seguir pesquisando, pensando e questionando os sentidos das ações, incluindo-me no campo das minhas observações. Trazendo como proposta “problematizar a relação existente entre pesquisador e ato de pesquisar” (PAULON, 2005, p.18).

Os caminhos iniciais da pesquisa também se deram através da cartografia, como método da pesquisa-intervenção. (PASSOS; BARROS, 2009, p. 17). Corpo implicado, “uma escrita, um modo de escrever, um fazer escrita em devir, junto ao corpo, movendo-se e fazendo mover” (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 33). A pesquisa que foi se desdobrando por pistas que orientariam o percurso e faziam-me compreender que seria importante discutir “a inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir: toda pesquisa é intervenção” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 17).

Ainda tomada pelos efeitos da primeira orientação coletiva do meu texto, precisei de alguns dias para me refazer. Comecei a pensar sobre de que maneira narraria a história de vida entre **eu** e Victor. Não era apenas contar uma história. Precisaria “sentar-me para escrever [...] sem que a escrita seja uma escrita sobre a vida, e, sim, uma escrever a vida.” (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 32). Minha orientadora conversou comigo e me provocou a pensar sobre o “entre” da relação, os efeitos da educação especial e das políticas públicas na produção de vida entre mãe e filho (chamado) de pessoa com deficiência.

Os efeitos das experiências que me atravessaram nos primeiros passos da pesquisa levaram-me a buscar outros caminhos para escrever e narrar essa história. Cada vez que pegava papel e caneta, eu começava a chorar. Precisei encontrar uma forma de narrar sem sofrer. Não era essa a intenção. Narrar um caso individual politicamente, para fazer reverberar no coletivo, ideias outras, outros sentidos e efeitos para pensar a inclusão das (chamadas) pessoas com deficiências. “O caso individual, no lugar de segregar uma forma única, gestáltica, é a ocasião para o formigamento de mil casos ou intralutas que revelam a espessura política da realidade do caso” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 161).

Comecei a escrever à noite, durante as madrugadas quando todos em casa já estavam dormindo. Pensei que essa história de vida entre mãe e filho era repleta de muitas histórias que precisaria retomar. Parecia uma colcha de retalhos, fragmentos ou partes que unidos narravam essas pequenas histórias que aconteceram nesses últimos 21 anos. O desafio era compor um todo, uma grande colcha que revelaria a própria vida. Seria a proposta de “pensar a escrita como uma expressão de uma pesquisa acadêmica outra, muito mais ligada à experiência e à afetação do que ao modo único e predeterminado de encaixar o que nos passa na pesquisa em um formato já dado” (CALLAI; RIBETTO, 2016, p. 12).

Fui escrevendo e começando a sentir cada palavra. O silêncio da noite vinha acompanhado de muitas sensações, inclusive a de solidão. Escrevia e chorava. Lembrava e queria esquecer, me esconder, fugir. “Como escrever junto aos cortes e recortes de uma vida?” (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 79). Tomada pela parresia, sobre o que Foucault (2011) nos diz sobre a coragem da verdade, as práticas de dizer-a-verdade sobre si mesmo, mesmo correndo risco a exposição, comecei a escrever outro texto, problematizando a minha fala e tensionando a história de vida entre mãe e filho. Pensei que se tratava de uma tarefa difícil, que demandaria esforço e entrega. Nesse momento, sozinha comecei a pensar sobre minha vida, sobre tudo que escolhia viver. Ser mãe, mulher, negra, professora, costureira... “Minha vida é feita de fragmentos [...]” (LISPECTOR, 1978, p. 18). Lembrei-me disso! Eu também era costureira. Comecei a costurar manualmente uma colcha de retalhos. Peguei retalhos de algodão cru, um tecido de tom bege claro e comecei a fazer alguns desenhos que narravam essa história. Também juntei outros retalhos de tecidos bem coloridos e diversos. Cada um tinha um tamanho. Acreditei que essa variedade de tamanhos e cores se aproximava com os movimentos da vida. Linhares (2016, p. 9) enfatiza que “para escrever temos de nos entranhar e nos estranhar com a vida”. Comecei a fazer isso.

A colcha de retalhos e a pesquisa já estavam acontecendo e eu escolhia seguir produzindo uma escrita acadêmica outra. Trabalhava durante o dia, ia à Universidade e à noite, durante a ma-

drugada, eu me perdia, para que de algum modo me encontrasse na escrita que estava produzindo. Larrosa (2016, p. 15) afirma ter: “[...] a sensação de que no mundo acadêmico se está cada vez mais cansado de ouvir sempre as mesmas coisas ditas no mesmo registro arrogante e monótono, havendo como que uma necessidade de sair desse tédio e uma certa expectativa em relação a qualquer registro de escrita que se apresente como diferente”.

A fala do autor revela a necessidade de se pensar outros caminhos na pesquisa acadêmica, apontando também as expectativas sobre o que se apresenta de diferente nesse campo. Com isso, os caminhos da pesquisa que desenvolvia começaram a se apresentar cada vez mais como um exercício de provocação e problematização sobre a escrita que produziria. Certo dia, durante a madrugada, estava em casa, na sala, escrevendo um texto difícil e havia uma cadeira na minha frente. Escrevia sobre o dia que recebi a notícia de que Victor tinha um diagnóstico sobre algum tipo de deficiência. Envolvi-me muito com a escrita, pois ela estava viva, fazendo-me “[...] deparar por um caminho ou outro, com as espessuras e sutilezas da vida, encarando o quanto ela é estranha, misteriosa, complexa, enigmática e incontrolável.” (LINHARES, 2016, p. 8). Percebi um detalhe que me trouxe uma lembrança dos tempos de infância: havia uma calça jeans que estava pendurada na cadeira. Nesse momento vieram à memória, lembranças sobre o meu pai, sobre o dia que ele chegou à casa todo feliz porque comprara uma calça jeans. “A recordação bem sucedida é uma memória feliz.” (RICOEUR, 2007, p. 42). Naquela época o jeans era caro e ele realizou um sonho conseguindo ter uma calça boa para se vestir. De alguma maneira essa lembrança me fortaleceu e encorajou-me a escrever, a contar uma história que tentava esconder.

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto — e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras — quais? talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo (LISPECTOR, 1978, p. 13).

Olhei para a calça jeans pendurada na cadeira e pensei em contar um pedaço. Achei que o pedaço do jeans era mais um retalho da minha própria vida e peguei a colcha de retalho que estava produzindo. Escrevi sobre essas coisas no papel, mas isso não bastou. Queria usar o jeans para escrever o que estava sentido. Colocar no tecido as palavras-sentidas que eu escolheria para contar a história de mãe e filho. Pensei que seriam o que Machado e Almeida (2016, p. 78) anunciam como “[...] palavras recolhidas para dizer da experiência, da pesquisa como processo de experimentação [...] recolhidas pouco a pouco como retalhos, cacos, restos”. Veio o desejo de fazer uma costura, como se fosse um tipo de bordado-alinhavo ou algum tipo de costura que eu conseguisse produzir naquela hora. Estava um pouco trêmula. Andei pela casa e abri o armário. Peguei outra peça menor de jeans, um short meu. Sem pensar duas vezes peguei e cortei um pedaço. Procurei linha e agulha. Sentei-me e juntei tudo que estava perto de mim: linha, agulha, o pedaço de jeans, a colcha de retalhos, caneta e o papel que eu estava escrevendo o texto. Olhei para tudo isso e pensei na possibilidade de trazer a costura para a narrativa. Muitas ideias vinham a minha mente e então escrevi a palavra costurografar (NASCIMENTO, 2018, p. 50) no meio do texto da pesquisa. Juntei a palavra costura a palavra grafar, de escrever, registrar... Fiz uma primeira costura manual no jeans: Costurografar!



Para narrar essa história utilizaria uma arte manual, a costura a mão, para trazer as palavras sentidas de dentro que também é um fora. Veio outra palavra: Costurografia! Talvez fosse uma tentativa de escrever aquilo que eu não conseguia que era duro demais, difícil de contar e isso exigiu uma palavra inventada. Costurografar e costurografia. Parecia que essas palavras tinham arestas e que de algum modo me golpeavam, me provocavam a todo instante. (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 78). Deixei-me afetar por essa experiência. Foi algo que balbuciou. Que arriscou um sentido. Que se arriscou no balbucio. (CLARETO; VEIGA, 2016 p. 32). Mergulhada na intensidade do objeto pesquisado, meu corpo se tornaria um instrumento técnico, pois utilizaria os conceitos-teorias operacionalizando-os em seus encontros, nas relações entre linha, agulha, tecido, papel e tudo mais que pudesse aproximar a pesquisa da própria vida. Machado e Almeida (2016, p. 77) enfatizam que “no processo da pesquisa, os conceitos precisam ganhar consistência, incorporarem-se à vida do pesquisador e de seu campo problemático”. Uma mãe-professora-costureira que não estaria preocupada com a explicação da história, mas que traria a proposta da narrativa, conservando suas forças, trazendo com ela uma proposta metodológica outra para o campo acadêmico (BENJAMIN, 1985). Seria uma pesquisa costurografada. Um texto-colcha-de-retalhos costurografados.

Durante os anos de 2016 e 2017, desenvolvi a pesquisa intitulada: Problematizando e costurografando a escolarização das (chamadas) pessoas com deficiências a partir da relação entre mãe-professora-costureira e seu filho utilizando a costurografia como opção metodológica, como manualidade através de pequenos gestos que lançam mão da relação entre elementos da costura e os relaciona com a pesquisa.

Durante a pesquisa participei de diversos encontros com o Coletivo Diferenças e Alteridade em Educação. “Encontros com o/ no mundo fazem ressoar no corpo/pesquisador a afirmação de uma batalha” (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 77). As conversas e os debates que aconteceram com o/no Coletivo colaboraram com a minha pesquisa-escrita. Foram muitas vozes que ajudaram a compor uma escrita acadêmica outra que de alguma maneira procurou escapar de certo tipo de escrita reprodutora “negando-se a construir uma mediação porosa para esse exercício da vida, para esse mergulho oceânico, buscando palavras para aliviar dores e expandir esperanças” (LINHARES, 2016, p. 11). As linhas escritas foram tantas, múltiplas, várias, costurografadas, trazendo s lugares que passei - os encontros, os caminhos da pesquisa.

Finalizei a pesquisa com a sensação que o ponto final não conseguiria conter o jorro da vida. O ponto final a encerraria por um momento, mas dentro de mim existia um turbilhão de sentimentos, pois o pesquisar desdobrou-se em conceitos, ideias, afetos, conversas e estes continuavam se espalhando em outras escritas, reverberando em minha vida. Restaram ainda as marcas de um corpo/pesquisador, daquilo que experimentei, que vivi, senti e que me possibilitou realizar a pesquisa. Apostei em uma escrita que fosse generosa, potente e que trouxesse o desejo de apresentar um caso individual que traz histórias de lutas, resistências e que se reverbera no coletivo. Foi uma

produção coletiva que buscou defender “a experimentação de novas formas de organização da vida na universidade e uma produção coletiva de modos de viver a pesquisa” (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 78).

Sinto uma sensação muito estranha de solidão. Terminei de escrever o texto e agora sigo a empreitada de costurografar a Dissertação. Uma costura que sairá de mim, do Coletivo para o mundo. A história entre mãe e filho, repleta de memórias que nunca foram só minhas. Foram também de outros, muitos outros que continuam o percurso comigo ou que por algum motivo ficaram pelo caminho. Finalizo o texto, envio para revisão e, logo em seguida, começo a costurar nele as costurografias feitas no jeans. Faço isso à mão. A manualidade dos gestos a partir do que o professor Valter Filé me sugeriu no início da pesquisa: *chulear*. Um ponto irregular que serve para o tecido não desfiar e no caso deste texto, para prender o que foi produzido manualmente nas folhas de papel em que esta pesquisa foi impressa. Junto as mais de 100 páginas para serem costuradas, praticamente folha por folha, para compor uma Dissertação costurografada. Costurografar para costurar palavras de dentro que é um fora, sentidas e que nos tocam, afetam e que se revela em um jogo de capturas múltiplas. Eu, outros e todos aqueles que seguem no desejo de experimentar uma escrita acadêmica outra e uma escola inclusiva outra (NASCIMENTO, 2018, p. 145).

A afirmação de uma pesquisa que aposta em um novo contorno metodológico, a costurografia, afirmando política, ética e esteticamente outros modos de vida e pesquisa acadêmica.

REFERÊNCIAS

BARROS, B.; PASSOS, R. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, D.F., v. 16, n. 1, 71-79, 2000.

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, a arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed., São Paulo: Brasiliense, 1985.

CALLAI, C.; RIBETTO, A. (Org.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

CLARETO, S. M.; VEIGA, A. L. V. S.. Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia. In: CALLAI, C.; RIBETTO, A. (Org.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

FOUCAULT, M. A. **Coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II. Curso dado no Collège de France. (1983-1984). Trad. de Eduardo Brandão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

LARROSA, J. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan.-abr., 2002.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. In CALLAI, C.; RIBETTO, A. (Org.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

LINHARES, C. Escrever e viver: estranhamentos e entranhamentos recíprocos. In: CALLAI, C.; RIBETTO, A. (Org.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 2-10.

LISPECTOR, C.. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

LOURAU, R. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MACHADO, L. D.; ALMEIDA, L. P. Notas sobre escrever [n]uma vida. In: CALLAI, C.; RIBETTO, A. (Org.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 75 – 85.

NASCIMENTO, R. L. A. M.. Costurografando e problematizando a educação dos (chamados) alunos com deficiências através da relação entre mãe-professora- costureira e filho – 2018.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-73.

PAULON, S. M. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 16-23, set./dez., 2005.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, S.P.: Editora da Unicamp, 2007.

INFÂNCIA E CRIANÇA: UTOPIAS, PAIXÕES E DESVIOS

Renata Cavallini
Rosimeri de Oliveira Dias

Este trabalho faz uma análise do conceito infância trazido no livro de René Schérer, cujo título é: “Infantis: Charles Fourier e a infância além das crianças”. Nossa intenção é pensar a criança além da infância, especialmente quando desejamos pensá-la com suas múltiplas formas de ser, estar e fazer no mundo, e não apenas pelo viés pedagógico- educativo.

René Schérer é filósofo francês, atualmente professor emérito da Universidade de Paris 8. Seu trabalho está atravessado pela filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Felix Guattari, pelo pensamento de Michel Foucault, onde todos foram colegas de trabalho, além deles também Châtelet, Badiou e Rancière. O encontro se deu no Departamento de Filosofia do Centro Universitário Experimental de Vincennes, que depois foi nomeada por Universidade de Paris 8.

Subversivo, o filósofo rejeita toda forma de repressão social e moralizações que impeçam a livre expressão do sujeito. Assim, suas obras e práticas são atravessadas por uma inversão de valores hegemônicos, fazer de outra maneira, de outro modo, numa aposta pela liberdade.

Seu livro faz uma análise da pedagogia como um dispositivo da modernidade (FOUCAULT, 2006) criado para manipular a mente e os corpos dos sujeitos, especialmente crianças. Schérer (2009) faz críticas a esse modelo e aponta a pedagogia utópica como cenário para a afirmação das condutas sociais, estéticas e políticas da burguesia moderna. Sendo diretriz das determinações dos modos de ser, estar e fazer da criança e da educação.

Para inserir seus modelos na vida social e cultural os artifícios de domínio eram previamente e pedagogicamente estabelecidos. Todos os meios de ação dessa utopia pedagógica foram entrelaçados nas engrenagens políticas hegemônicas. Assim, vão se instaurando e se afirmando como realidade nas escolas, nas famílias, ou seja, na vida das pessoas.

A utopia pedagógica é, então, outra faceta da política que adentra de diversas maneiras a vida das crianças. É um movimento que acontece no dia a dia da escola, nos modos de ensinar, nos currículos, nas práticas escolares, afirmando de modo sutil suas forças no controle social. As ferramentas de domínio aparecem na estatização dos corpos infantis, na moralização de suas paixões e histerias, no discurso falacioso e ilusório de uma vida perfeita após a infância.

Percebemos com Scherer (2009) que a pedagogia da infância centraliza e manipula condutas dessa parcela social tendo em vista uma representação de criança burguesa. Para tanto, nossa aposta aqui é pensar, ser e fazer com a criança, expandir esse termo além da infância. Isso porque, a infância é, pelo nosso entendimento, diferente, é outra coisa que o próprio ser criança.

Essa invenção não foi necessariamente deliberada; assim, é impossível indicar com precisão a data de seu surgimento. Quando muito, na segunda metade do século, acumulam-se indícios de mudança na atitude dos adultos em relação às crianças. Enquanto fenômeno de sociedade e de mentalidades, ele corresponde, sem nenhuma dúvida, à ascensão de uma burguesia mais consciente de si mesma, à crescente complexidade de sua indústria e de suas técnicas, enfim, à sua ambição. Enquanto potencial humano a ser colocado em reserva, matéria maleável do homem por vir, a criança deixa de ficar entregue a si mesma ou à simples rotina da aprendizagem tradicional; assim, a estratégia mobilizada à sua volta - que a deixa confinada - combina a curiosidade em relação ao seu comportamento e à sua psicologia com métodos aptos para construir, por intermédio, uma sociedade nova. Ela também participa das Luzes, movimento intelectual e filosófico do século XVIII que enuncia a exigência de sua pedagogização integral, embora seja ainda incapaz de assegurar a coerência e a universalidade de tal projeto (SCHÉRER, 2009, p. 17-18).

Essa condição infantil tem a ver com um modelo de conduta social hegemônico que foi estabelecido como ideal de criança burguesa moderna. No entanto, se pensarmos a criança a partir de outras épocas sua condição de existência não era limitada por um modelo previamente estabelecido.

René Schérer analisa a proposta de Charles Fourier e sua concepção do que seja a criança e a educação, compara seu pensamento à pedagogia utópica criada pela modernidade. Problematisa o papel dessa pedagogia, e afirma não ser apenas um meio de atuação educativo, mas também um movimento político.

Também problematisa o fazer pedagógico, diz que governa a vida das crianças e que essas estão assoladas por modelos distantes de sua realidade e desejos. Muitas vezes por discursos negativos e desmerecedores, como por exemplo, de serem sujeitos incompletos, que precisam ser moldados, preparados para o “convívio social”.

A infância é pensada como um momento da vida para ser ultrapassada para a outra fase, a adulta. Algumas atitudes ou sensações típicas da criança também deveriam ser corrigidas, como os desejos e paixões. Acreditam que são ruins para seu desenvolvimento como pessoas inseridas num contexto social. São também consideradas imorais ou desvios de condutas a exemplo disso têm as agitações dos corpos das crianças ou frenesi, consideradas inapropriadas ao aprendizado.

René Schérer (2009, p. 58) descreve como a pedagogia utópica percebe as paixões da criança “o das crianças que, entregues a si mesmas, manifestam um frenesi imundo e se entregam aos prazeres da destruição”. Era como esse tipo de conduta ou sensação fosse inferior ao pensamento racional – científico e devesse, por isso ser corrigido. Pensar a criança a partir de um modelo dado e ideal limita as potencialidades do que ela já é como sujeito, ou seja, sua existência.

Trazer sentidos outros, que não a própria experiência dos processos vividos, com suas dores, alegrias, boas e más condutas, mas sem idealizações, sem criar falsas ilusões. Por fim, sem privá-las de viverem suas paixões por imposição de uma moral ou ideal utópico.

É possível libertar a criança da infância? O que isso significa? Eis um questionamento existente no livro de Schérer que desejamos pensar.

PAIXÕES E DESVIOS



Fonte: acervo pessoal Renata Cavallini

“A constelação da criança opõe forte resistência à sua redução. Seu corpo é um intenso foco de signos e irradia-se para múltiplas direções” (SCHÉRER, 2009, p. 154) para esse item trazemos

momentos, situações, desvios do modelo hegemônico, onde a criança se permite escapar do que lhe é imposto, e aventurar-se em seus devaneios e paixões.

A fotografia atravessa o texto com a intenção de dar a ver aquilo que as palavras não dão conta, arte de reproduzir os instantes. Ou, como Susan Sontag (2004, p. 35) diz, “Transformar a experiência em si num modo de ver”. Desse modo, vamos compondo esse trabalho com fotos e escritas diarísticas de momentos de atuação docente no dia a dia da escola, em encontros com as crianças. A ideia é analisar alguns acontecimentos que fogem ao que é imposto pelas regras sociais, para pensar a criança a partir de seus desejos e paixões.

Nesse sentido, ao analisar a fotografia acima, perceberemos como uma fuga da criança, um desvio ao que foi imposto. Como se a imagem pudesse revelar a inquietude do corpo e o desejo pelo movimento. Trataremos, aqui, daquilo que é considerado pueril, do que foge as regras e condutas sociais, que consideramos uma subversão da criança.

Isso porque a pedagogia nos fez acreditar que somos capazes de decifrá-las, entender suas necessidades e saber o que é melhor pra suas vidas. Não sabemos se isso realizável literalmente. O que existem são outras possibilidades de viver uma infância mais livre das amarras modernas, do universo adulto, viver um devir-criança. Nesse sentido, em que o devir-criança se distingue dos modos usuais de pensar a criança e a infância?

Pensar o devir-criança, pensar a infância a partir dele, em sua esfera, é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências, suas castrações, sua subordinação da infância à significação única, a verticalização de uma única ereção (SCHÉRER, 2009, p. 193).

Quando distanciamos infância como uma potente fase na vida do ser, colocando-a como passagem para outra, situamos ela num lugar inferior. Ao invés disso, pensar a infância por meio de suas potências pode ser um melhor ponto de partida. As capacidades infantis são várias, uma delas, a atenção ao presente, é uma virtude que os faz muitas vezes desviarem dos moralismos e normativas e os permite viver suas intensidades.

Trata-se de pensa-las a partir de suas próprias criações de mundo, não de um lugar preparado para elas representarem um papel. São os desejos, as condutas pueris, paixões, os afetos que transformam a criança, e sua relação com o mundo. Essas sensações são movimentos contrários às imposições e regras, um desvio, uma linha de fuga do que está posto.

Nas sociedades modernas, as iniciações, as passagens desaparecem ou limitam-se a raros redutos, a relíquias. A criança deve reinventá-las à sua maneira, desviá-las para seu uso; assim, elas adquirem um sentido completamente diferente. Em vez de servirem para integração social, elas desempenham o papel de desvio, precisamente, de linha de fuga, que protege de uma sociedade hostil. Elas compõem, então, traçados e redes do que ainda de acordo com os termos pedidos de empréstimo a Deleuze e Guattari, em *Milplatóis* - por “plano de imanência” da infância, aquele em que, tendo passado através do espelho social, ela se desloca a fim de permitir o livre desenvolvimento de suas paixões e potencialidades (SCHÉRER, 2009, p. 159).

Potencialidades que atuam na composição do sujeito ampliando os modos de se expressar. A criança está aberta para experimentar o que a vida lhe traz, assim ela permite-se viver o presente com seus desejos mais infames. Podem ser um super-herói, cachorro galáctico, mãe, pai, tia, Cebolinha, Mônica, Magali, Cascão, bruxa, Dudu da Noite ou tantas “outras” fantasias e delírios que desejarem e se permitirem viver.



Fonte: acervo pessoal Renata Cavallini.

DIÁRIO

As crianças têm alma de artista, vivem inventando arte!! Outro dia um deles foi fantasiado de DUDU da noite, como um vampiro, maquiado com olheiras e a boca costurada com lápis de olho, usavam roupas pretas e uma capa vermelha. Parecia um vampiro, mas ele falou para a mãe antes de ir para escola e a mãe nos disse que ele disse que era hoje o Dudu da noite. Ele permaneceu toda a manhã sem falar uma só palavra, se comunicava por gestos. Então, quando foi chegando próxima a hora do almoço conversamos com ele e dissemos que teria que comer e para isso deveria abrir a boca. Somente após essa conversa, de maneira bem séria, ele levou a sério o personagem, incorporou mesmo, foi então que ele voltou a ser ele mesmo e a falar. Eu, na minha cabeça adulta, rindo muito, não acreditava que ele estava levando tanto a sério o personagem. Até perceber que ele não falava nada, apenas por gestos. O fato é que um momento de ludicidade, de devaneio de uma criança é quase uma obra de arte, é lindo, encantador e muito engraçado!

O registro no diário de campo (Lourau, 1993) nos permite acompanhar as particularidades do processo, por isso a escolha pelo método da cartografia (Deleuze; Guattari, 2004) na composição deste trabalho. Ao analisar o que foi escrito no diário percebemos que a criança inventa sua própria maneira de pensar, fazer e ser no mundo ao viver seus desejos e paixões.

Desse modo, ao experimentar essas sensações elas modificam e potencializando sua relação consigo e com mundo. “Compreender o corpo da criança é posicioná-lo nessa linha de universo que, levando-o além dos limites prescritos, o torna, no sentido próprio, sublime.” (SCHÉRER, 2009, p.171)

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, p.155-161. Disponível em: <[HTTPS://periodicos.ufsc.br/index.php/outra/article/download](https://periodicos.ufsc.br/index.php/outra/article/download)>. Acesso em: ago. 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. Edição estabelecida sob a direção de Francois Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; Tradução Márcio Alves da Fonseca. 2. Ed. São Paulo: Martins, 2006.

KOHAN, Walter, O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOURAU, René. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.

SCHÉRER, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Tradução Rubens Figueiredo. – 1. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ENTRE A ESCRITA DE CARTAS VÊ- SI A CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Renata Morais Lima

Em julho de 2017 terminei o percurso do mestrado com a defesa da dissertação “Experienciar: entre cartas e constituição docente”. A trilha foi percorrida por encontros entre escrita de correspondências com meus antigos mestres. Enderecei cartas para pensar com eles uma constituição de si. E neste texto, quero compartilhar com os participantes do IV Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais e III Seminário de Egressos – PPGedu – FFP/ UERJ o caminho percorrido.

Inspirada inicialmente em Larrosa (2014, p. 30), nos seus estudos sobre “experiência”, que “se dá na relação entre conhecimento e a vida humana”, e após o ingresso no programa de mestrado, passo a encarar a formação professoral, como um processo de “*deslocamento*” (DIAS, 2011).

[...] arrisco a dizer que formar se compõe entre outros aspectos, de deslocamentos, de desvios que (de)formam, (re)formam, (poli)formam e (trans)formam cada um de nós e todos nós. Quase um processo de desaprendizagem, vivido pela pesquisadora-professora em uma luta intensa para interromper os automatismos de pensar, de ensinar e de aprender. Talvez se trata de exercer um gesto que insiste em interromper o que acreditava saber sem ter parado para pensar (DIAS, 2011, p. 23).

Era o que buscava compreender nos processos formativos, um professor que se abria para outras possibilidades de estar na educação; vivenciar o mesmo que não é o mesmo, aquilo que nos é comum, que faz parte de nossa jornada, e de repente passa a ganhar novos contornos, abrindo-se para o acontecimento, para a experiência, para esse movimento da vida que está sempre se fazendo. Eram os primeiros movimentos de um “experienciar”, acontecimentos.

A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. Ter uma vida própria, pessoal, como dizia Rainer Maria Rilke, em *Los Cuadernos de Málthe*, é algo cada vez mais raro, quase tão raro quanto uma morte própria. Se chamamos existência a esta vida própria, contingente e finita, a essa vida que não está determinada por nenhuma essência nem por nenhum destino, a essa vida que não tem nenhuma razão nem nenhum fundamento fora dela mesma, a essa vida cujo sentido se vai construindo e destruindo no viver mesmo, podemos pensar que tudo o que faz impossível a experiência faz também impossível a existência (LARROSA, 2014, p. 33).

Tal movimento que deixa ver os processos formativos estava presente nas trocas de correspondência. Segue trecho da primeira carta, com a qual se inicia a metodologia de investigação que utilizei na dissertação.

Professora, “muitas coisas nos acontecem todos os dias, mas nem todas se tornam experiência”, essa é uma frase de um autor chamado Jorge Larrosa, muito conhecida. A repito, porque ela nos faz pensar o que é a experiência. O que nos toca, o que nos afeta, que, de tal maneira nos faz diferentes do que éramos antes?

[...]

É esse o convite querida professora, o que esta aluna continua a buscar junto ao seu mestre, um saber ou saberes. No caso de nossa pesquisa os saberes a respeito dos acontecimentos que te tocaram, que te transformaram e que de alguma maneira te constituiu como professora.

Adoraria receber sua carta contando um desses acontecimentos que te tocou e que lhe ajudou em sua formação enquanto professora.

Carinhosamente,

(LIMA, 2017, Anexo 1, p. 86: carta enviada no dia 16/03/2016, aos 18 docentes)

A carta foi um pedido para uma conversa sobre formação. Uma conversa “deleuziana” (1998), um roubo, uma dupla captura, um entre, um dispositivos de ver e falar sobre a vida de professores, as experiências que os constituíram, que os transformaram. E que, com o decorrer desta experiência por correspondência, pela escrita, fez emergir um campo de afecção, um corpo, uma pesquisa. E se a experiência é o que nos acontece, singular, dela emerge nossa ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, só é possível aprender da experiência do outro se revivida e tornada própria (LARROSA, 2014, p. 32). Quando os professores enviaram por escrito cada uma de suas experiências, foi possível revivê-las de duas maneiras, ao ler e ao escrever, capturando-as.

A relação que estabelecemos com a escrita, um processo que se tornou em determinado momento algo “natural”, deixou de ser mistério, desejo. Algo próximo do que experimentei com a carta de tia Celes (LIMA, 2017), ao ler seus primeiros contatos com as letras, escondida em baixo da cama, com pedaço de papel de pão, carvão, copiava as letras de algum jornal. Escrever não é algo natural, precisamos atravessar a fronteira para nos tornarmos letrados. E nesta pesquisa atravessei uma fronteira quando desnaturalizei o escrever; e o coloquei como ferramenta para constituição de “si”. A escrita nesse processo se colocou como produção de devires, acontecimentos.

É a força dos estoicos ter feito passar uma linha de separação, não mais entre o sensível e o inteligível, não mais entre a alma e o corpo, e sim lá onde ninguém a havia visto: entre a profundidade física e a superfície metafísica; entre as coisas e os acontecimentos; entre os estados de coisas ou as misturas, as causas, almas e corpos, ações e paixões, qualidades e substâncias, por um lado, e, por outro, os acontecimentos ou os Efeitos incorporais impassíveis, inqualificáveis, infinitos que resultam dessas misturas que se atribuem a esses estados de coisas que se exprimem nas proposições (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 52-52).

O que aparece aqui como acontecimento, com lentes de Deleuze e Parnet (1998), é o próprio devir texto (carta), a leitura que se faz, as afetações. Assim, as experiências trazidas pelas cartas podem ser revividas na leitura, na releitura e na escrita – e nos transformamos a partir da experiência que nos acontece.

Cada uma das cartas mostrou uma processualidade, como vamos nos constituindo professora ou professor: alguns foram à infância contando sua trajetória até o início da licenciatura, ou contando os acontecimentos na proximidade entre docente e discente, ou ainda contando a constituição docente a partir das afetações com a carta que enviei. Cartas me atravessaram e produziram efeitos, com os quais fui constituindo a pesquisa. Dentre as afetações, uma marca ficou mais forte, um certo gesto de ser digno do outro.

O amor está no fundo dos corpos, mas também sobre essa superfície incorporal que o faz advir. De modo que, agentes ou pacientes, quando agimos ou sofremos, resta-nos, sempre, sermos dignos do que nos acontece. É essa, sem dúvida, a moral estoica: não ser inferior ao acontecimento, tornar-se o filho de seus próprios acontecimentos. A ferida é algo que recebo em meu corpo, em tal lugar, em tal momento, mas há também uma verdade eterna da ferida

como acontecimento impassível, incorporal. “Minha ferida existia antes de mim, nasci para encarná-la.” Amor fati, querer o acontecimento, nunca foi se resignar, menos ainda bancar o palhaço ou o histrião, mas extrair de nossas ações e paixões essa fulguração de superfície, contra-efetuar o acontecimento, acompanhar esse efeito sem corpo, essa parte que vai além da realização, a parte imaculada. Um amor da vida que pode dizer sim à morte (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 53).

É com as palavras de tia Leninha que gostaríamos de dar a ver esses acontecimentos, essas marcas, e esses efeitos das correspondências que buscava pelas experiências formativas. Perguntei: o que nos toca, o que nos afeta que, de tal maneira, nos faz diferentes do que éramos antes?

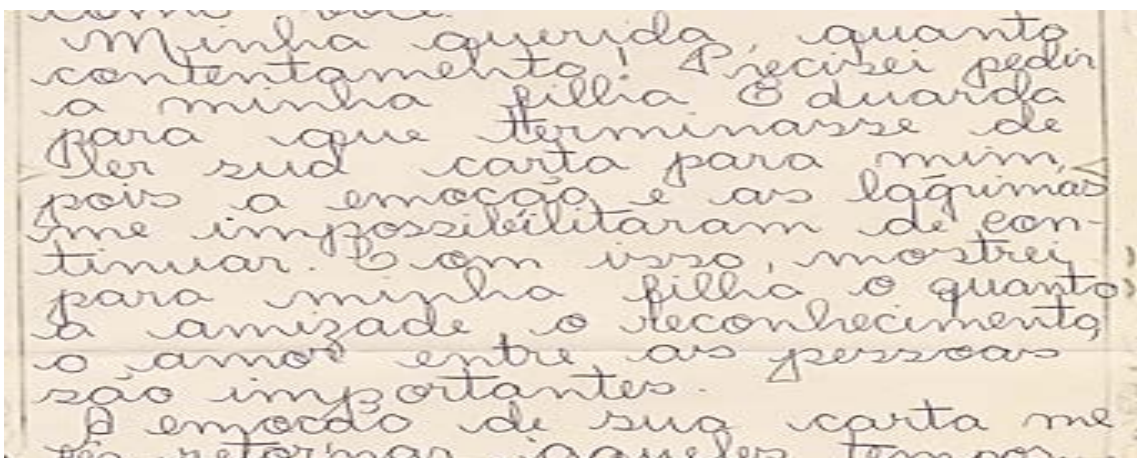


Figura 11: fragmento II da carta da tia Leninha

Os acontecimentos são marcas da vida que de alguma maneira interromperam seu movimento, para depois continuar movimento. Se um senhor de 80 anos parasse para contar sua vida para alguém, ou para si mesmo, ele provavelmente não conseguiria dizer os 29.200 dias que os levaram até ali: ele descreveria o cheiro da comida de sua infância, o gosto de um certo beijo apaixonado, de um olhar, seguidos de uma mão solidária, que vieram em seu auxílio quando as pernas já não o sustentavam tanto. Esses são os efeitos inqualificáveis, infinitos – e o que resultam dessas misturas nos tornam únicos, e os acontecimentos jamais serão os mesmos. Para pensar a escrita como experiência, procuramos não saber, mas apenas sentir o perfume e esperar um momento em que talvez possa ver efeitos dos encontros, seguimos a sugestão de Deleuze e Parnet (1998, p. 8): “achar, encontrar, roubar, ao invés de regular, reconhecer e julgar”.

Tais acontecimentos, experiências, marcas, numa busca pela (trans-des-re)formação de si, em que possamos ver os agenciamentos que constituíram modos de existência, uma estética de si, artes de si. Ao ler e escrever nestes encontros-correspondências engendramos um outro movimento de nós mesmos, constituindo-nos, pensando o que antes não estava colocado como verdade de formação.

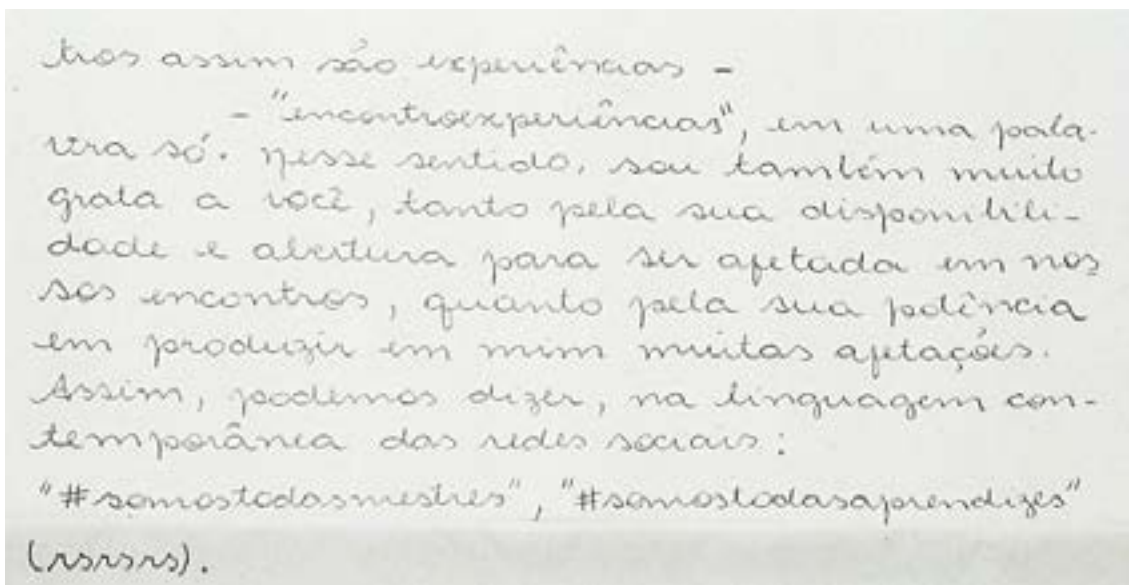
Em uma outra carta, a de Sandrelena (LIMA, 2017), nos fez pensar aquilo que nos marca, que nos faz outros, como abertura, um desaprender, um deixar-se capturar pelo acontecimento para que se perceba a emergência do que está se tornando outro, uma(de)formação, (re)formação, (trans)formação, (poli)formação, uma marca. Ela conta quatro episódios que chama de divisores de água. O nome, que não é um nome, mas uma palavra que indica um percurso dos acontecimentos que lhe transformaram, deixa ver uma estética de si e nos provoca abertura, experiência-limite. O que encontramos foram capturas, modos de existência, fabricações. Não é só fazer o que Sandra fez ao deparar com as situações contadas, pois são pensamentos, gestos, que ficam em silêncio, mas que me tocaram.

Voltando à carta que enviamos e problematizando-a: o que existe no gesto de ir ao encontro dos que “não sabem” para saber o que é experiência? Talvez seria deslocar os saberes hegemônicos? Talvez os mestres não se foram?

[...] questionar o que todo mundo sabe, o que todo mundo diz, o que todo mundo pensa, o que poderíamos chamar de os automatismos do saber, os automatismos do dizer e os automatismos do pensar. E esse gesto de interrupção, de questionamento, tem mais de desaprendizagem que de aprendizagem. Do que se trata é de desautomatizar nossa percepção das coisas e de nós mesmos. [...] Algo assim como o seguinte: ...todos nós sabemos o que é ler, lemos todos os dias, dedicamo-nos a falar sobre nossas leituras e até mesmo sobre as leituras dos outros, fazemos investigações sobre a leitura, damos cursos sobre leitura e, como nossa arrogância pedagógica, queremos que os demais também leiam, e saibam ler... mas talvez não saibamos o que é ler, talvez ler seja outra coisa que o que sabemos, que o que fazemos, que o que queremostalvez as possibilidades da leitura estão reduzidas por nosso saber ler, nosso poder ler, nosso querer ler...talvez não paramos para pensar... e aqui, parar para pensar significa simplesmente converter em problema tudo o que já sabemos. Não se trata de converter o desconhecido em conhecido, mas que o gesto é, mais bem, converter em desconhecido, em misterioso, em problemático, em obscuro, isso que cremos saber (LARROSA, 2004, p. 313-314 apud DIAS, 2011, p. 23).

É preciso, portanto, parar para pensar, respirar, problematizar. E, com uma outra carta, a de Rosinha (LIMA, 2017, ANEXO 13, p.133), “aumento a potência” (termo que ela empregou tomando de empréstimo a Espinosa) de meus encontros, a carta dela vibra de tal maneira que é difícil destacar um trecho apenas.

A palavra "encontro" é muito interessante, significativa. Inspirando-me em Deleuze, que por sua vez inspira-se em Espinosa, eu diria que aprendemos quando produzimos "bons encontros", encontros em que somos afetados/os pelo "outro" que nos interpela e que, pelo encontro, produz em nós um aumento de potência. Um encontro não se dá sem um "outro". Esse "outro" mistura-se com aquilo que está constituído em mim, mas que não tem rigidez suficiente para se tornar impenetrável e que é, portanto, passível de mudança. Aprender é, então, mudar. Encon-



Assim são experiências -
- "encontroexperiências", em uma pala-
vra só. Nesse sentido, sou também muito
grata a você, tanto pela sua disponibili-
dade e abertura para ser afetada em nos-
sos encontros, quanto pela sua potência
em produzir em mim muitas afetações.
Assim, podemos dizer, na linguagem con-
temporânea das redes sociais:
"#somostodasmestres", "#somostodasaprendizes"
(rsrsrs).

Figura 10: fragmentos II da carta da Rosinha

Em outro trecho, analisado no capítulo da dissertação “escrever”, ela diz: “as minhas descon-
fianças, arrisco no palpite de que, em todos esses momentos, o que mais se tornou potente em
mim, o que mais provocou mudanças e me constituiu enquanto esta professora que hoje sou, foi
a abertura que as atravessou [...]” (LIMA, 2017, ANEXO 13, p.133). E antes de encerrar a missiva, ela
novamente se abre, e nos mostra sua constituição de si, citando sua fragilidade “quisera eu ser só
potência, só abertura, só afetação”.

Larrosa (2007) questiona um trecho de um artigo publicado no Brasil, intitulado “Carta aos
leitores que vão nascer” pois, na visão dele, é uma carta “meio vazia, afinal o que se pode dizer
àqueles que vão nascer?”. E, nesse privilégio de dizer algo aos que iniciam, ressalta que falará da
experiência como uma forma de falar da vida: “A esses lhes diria quatro coisas da vida: educação
(território de que irão participar, que é contraditório, de dores), gana de viver, ganas de despertar a
vida, da docência como o lugar de vida (da experiência)”. “Fará então”, de acordo com ele “ressoar
a palavra experiência com a palavra vida. E a docência só será experiência se, e somente se, for
um lugar da vida”.

Mas o que me marca e ainda me provoca uma verdadeira apoteose é o que ele diz, citando
Maria Zambrano em seu texto: “El temblor Del maestro”, o que acontece ao professor nesses
instantes prévios, nesses momentos iniciais de uma aula, em que toma a palavra. Quando rompe
o silêncio para dizer algo, ela diz que os jovens estão ali entregando três coisas muito importan-
tes: sua presença, seu silêncio e sua atenção. Diz também da importância de estar à altura desta
presença, deste silêncio e desta atenção. Nestes segundos antes de tomar a palavra o professor
treme (*tiembla*), quem não sente este tremor não será nunca maestro¹. (LARROSA, 2007).

Assisti essa palestra há quatro anos e quando entro em sala de aula e minhas alunas e alunos
silenciosos, olham-me *tiembla*. E eu preciso manter-me digna deste encontro, deste tombamen-
to. Se nossa humanidade se materializa por nossos encontros, pelos nascimentos que proporcio-
namos e pelos nascimentos que nos acontecem, por que não nos colocarmos, como nos inspira
Rancière (2002), em o “Mestre Ignorante”, diante do outro como um mestre que tem uma única
certeza – a de que ignora? E diante da certeza de nossa ignorância junto às ignorâncias alheias,
por que não nos colocarmos em direção a um lugar que difere? Que tal optarmos por viver este
olhar? Viver este risco que é o outro?

1 Tradução livre LARROSA (2007).

Uma escrita que deixou ver as constituições professorais nesta lógica provocada pela experiência, “a subjetivação como dobra da força sobre si mesma” [...]: “ela me arranca de mim, ela me impede de ser o mesmo” (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p.80).

Tudo isso se constituiu como presentes, como um objeto que se oferece ao outro em uma “em-balagem” em forma de carta que nos traz para perto alguém que está longe, mas também, como um acontecimento, uma forma de abertura à atualidade do tempo presente (VILELA, 2006, p. 107). Dizendo de outra maneira: este gesto de corresponder, se torna presente por duas ideias, um jeito de estar com outro, e também por romper com, talvez, uma história de representação na formação de professores, viver as singularidades dos acontecimentos. Como diz a autora portuguesa,

Trata-se, então, de pensar a partir do descontínuo. O que supõe focalizar a atenção nas palavras fragmentárias, no movimento dos corpos, no silêncio que envolve os corpos e as palavras enquanto expressões das energias e desfalecimentos. Na vulnerabilidade da sua afirmação, eles afiguram-se como acontecimento que irrompem no espaço histórico. Esses actos constituem-se como gestos de resistência, ou seja, gestos que expressam a força de um devir e de um sentido que é sempre, enquanto resistência, um devir-minoritário (VILELA, 2006, p. 110).

Os gestos de resistência são como as singularidades que foram endereçadas. Tia Celes, que se educa com os recursos caseiros; tia Cida, que mostra sua atenção dizendo dos estudantes do início de sua profissão e os estudantes atualmente, que antes precisava de ser mais que professora e agora precisa acompanhar os jovens que têm a tecnologia como companhia escolar; tia Neuza, que rompe com as possibilidades dadas e como gesto de resistência se torna professora; Antônio Maurício, que acolhe uma ex-aluna em sua solidão e se atualiza; Sueli, que rompe com a relação escolar e cria “alma nova” em seu aluno, afetando também uma mãe; Sandrelena, que em quatro episódios conta uma estética docente; Rosinha, que nos mostra a potencialidade dos encontros; e tia Leninha, que se sentiu tocada por reconhecer uma aluna (outra).

Reavivar os encontros e os acontecimentos trazidos pelas cartas, as quais tornaram visível aquilo que é fluxo, uma maneira de viver o tempo “uma outra percepção da experiência do tempo – o acontecimento – e da resistência como gesto que rasga o tecido do tempo tecendo, nessa mesma ruptura, a trama de uma temporalidade frágil e impura, entre a continuidade e a descontinuidade” (VILELA, 2006, p. 122).

E chegando ao fim desse percurso, o que me marcou foi dimensão da dignidade do outro que se faz-me morte/vida, desconstrução/reconstrução/construção. Nessa experiência de que padeço e que faço, nessa potência do encontro com o outro, sinto como a mãe que disse para Sueli que esta criou alma nova em seu filho, e a professora aconselha: “ser mestre é isso, é incentivar, é ser amiga, amiga, amiga dos seus alunos [...] despertar em cada um deles a vontade de saber [...] a maravilha de descobrir” (LIMA, 2017, Anexo 8: carta recebida de Sueli, p.104).

Buscar a formação e afirmar constantemente que se encontra uma “pedra” no caminho, ou melhor, algumas, num sentido provocado pelo famoso poema de Carlos Drummond de Andrade, “Tinha uma pedra no meio do caminho”.

REFERÊNCIAS

CLARETO, S.; OLIVEIRA, M.vE. Experiência e dobra teoria-prática: a questão da formação de professores. In: CLARETO, S.; OLIVEIRA, M.vE. (Org.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de E. A RIBEIRO. São Paulo: Escuta, 1998. Disponível em: <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/deleuze-g_-parnet-c-dic3a1logos.pdf> Acesso 20 jun. 2016.

DIAS, R. O. **Deslocamentos na formação de professores:** aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

_____. **Tremores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Acerca de la experiencia.** Encuentro Nacional "Formar em Futuro Presente". Produccion Cinthia Rajschmir. 1h43 min Mar del Plata: 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k7OpdwOwaNY>>. Acesso: 06 set. 2015.

LIMA, R. **Experienciar:** entre cartas e constituição docente. Orientadora: Profª Dra. Rosimeri de Oliveira Dias. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo: UERJ, 2017.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre emancipação intelectual. Tradução de: Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VILELA, E. Resistência e acontecimento: as palavras em centro. In: KOHAN, W.; GONDRA, J. **Foucault 80 anos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAMINHOS COTIDIANOS DE OBSERVAÇÃO, ESCUTA E NEGOCIAÇÃO: BIDOCÊNCIA E PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata Machado de Souza Santos
Mairce da Silva Araujo

INTRODUÇÃO

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar [...]
(Loris Malaguzzi)

Ela sabia as letrinhas antes de vir para cá e agora,
parece que esqueceu tudo.

Coloquei ele na explicadora
para já entrar no ritmo do 1º ano,
no ano que vem
(falas de algumas mães)

As epígrafes com as quais abrimos nosso texto nos colocam diante de alguns paradoxos que enfrentamos no cotidiano escolar. De um lado, os referenciais teóricos com os quais vamos dialogando no sentido de melhor compreender nossos desafios cotidianos. “ A criança é feita de cem linguagens”. De outro, as expectativas de alguns pais e mães em relação ao processo educativo de suas crianças. “Coloquei ele na explicadora para já entrar no ritmo do primeiro ano”. Entre as recomendações teóricas e as expectativas de pais e mães, sistemas educacionais, políticas, estamos nós, docentes, frente a frente com as crianças, com a responsabilidade direta de contribuir com sua formação.

Vivendo o cotidiano da educação infantil no Colégio Pedro II (CPII), atravessadas por tantas dúvidas e indagações, no presente trabalho, elegemos como questão refletir sobre a articulação entre bidocência e a construção de pedagogias participativas.

A Educação Infantil foi implementada no CPII em 2012, tendo a bidocência como referência de organização do trabalho pedagógico.

Sobre a bidocência, o PPPI diz que:

Caracterizada como estratégia de ação pedagógica, consiste na presença de dois professores junto à turma em uma atuação conjunta que possibilita um olhar mais atento e diversificado sobre uma mesma criança. Constitui uma forma, dentre outras, de garantir o cuidado e a atenção às crianças na faixa etária atendida na Educação Infantil. Nesse sentido, a bidocência se apresenta como um exercício de abertura para a escuta e para o diálogo, em que o foco é a criança. São muitos outros, contudo, os sentidos e as perspectivas criados a partir dessa estratégia de ação. A conversa e a troca de experiências entre as duplas, por exemplo, apresentam um incentivo à produção de conhecimentos e à formação docente, uma vez que é possível articular diferentes olhares para

pensar a turma, planejar propostas, intervir e mediar situações (CP II, 2014, p. 22).

A definição da bidocência no PPPI se coaduna, assim, com o que Formosinho (2007, p. 28) aponta como os processos principais de uma pedagogia da participação: a observação, a escuta e a negociação. A observação e a escuta, como processos interligados, requerem o conhecimento da criança em seus diferentes contextos, seja na sua atuação individual, seja no grupo. A negociação, por sua vez, entra em jogo tendo como referência o conhecimento sobre a criança construído a partir da observação e da escuta. A negociação é um elemento central no diálogo que visa a construção coletiva do projeto do grupo.

Em confronto a uma pedagogia participativa, *que* “observa, escuta, negocia com a criança e investe na construção coletiva, na aprendizagem pela descoberta, na resolução de problemas, na investigação, no jogo livre e em atividades espontâneas” (FORMOSINHO, 2007, p.16), nossa herança pedagógica tem se pautado hegemonicamente numa pedagogia transmissiva, que centra-se na figura do professor e na transmissão de conteúdos, mesmo na educação infantil. Desse modo, a pedagogia transmissiva apresenta um currículo com uma visão de mundo organizada “com base na certeza do conhecimento, em que tudo é medido e definido, fugindo à experiência confusa, vaga, incerta da criança” (FORMOSINHO, 2007, p. 20).

Nessa perspectiva, optar pela construção de práticas participativas na experiência da bidocência é um desafio, que requer de nós rompermos com concepções que nos formaram e que continuam a circular no conjunto das escolas e da própria sociedade, concepções essas presentes na preocupação da mãe, quando nos diz: – “coloquei meu filho na explicadora para prepará-lo para o primeiro ano”.

Construir uma pedagogia participativa pressupõe, assim, a construção de parcerias envolvendo crianças, famílias, professoras tecidas num movimento de escuta, diálogo e negociação, que reafirme alguns princípios pedagógicos e rompa com outros.

Selecionamos a seguir alguns fragmentos da investigação que nos trouxeram pistas sobre a articulação bidocência - pedagogias participativas.

DE CRIANÇA A ALUNO: DESAFIOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS

Motta (2011) ao discutir sobre a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental traz à tona a diferença entre criança e aluno. Ela destaca os comportamentos típicos, tradicionalmente esperados do aluno: “levantar a mão para ser atendido pela professora, deitar a cabeça na carteira para esperar o tempo passar, a noção exata de que a sala de aula não comportava brincadeiras que deslocassem o corpo pelo espaço, falar alto ou correr” (MOTTA, 2011, p. 14). Ou seja as características do sujeito social identificado como aluno, escondem ou tentam esconder as características desse sujeito social reconhecido como criança. Se transformar em aluno é se calar para que a voz do adulto prevaleça. Se transformar em aluno é imitar aos poucos o modelo do adulto e manter a ordem para que a transmissão dos conteúdos flua sem interrupções.

No mesmo texto, a autora traz a representação da ideia que temos de aula. Quando utilizamos a expressão *aula* esperamos encontrar “a professora explicando a tarefa e as crianças executando-a de maneira ordeira” (MOTTA, 2011, p. 12). Ou seja, a expressão *aula* não corresponde às interações das crianças pensadas a partir de uma pedagogia participativa, que privilegia as lógicas infantis, seu espaço de criação e brincadeiras. A expressão *aula* nos remete à sujeição dos corpos infantis, à lógica das culturas escolares e ao currículo como mediador da relação entre professor e aluno. Logo, a expressão *dar aula* complementa-se com o sujeito *aluno*.

A dificuldade que se revela no cotidiano de abandonar os termos aula, aluno, sala de aula, substituindo-os por encontros, crianças, atividades, projetos, sala, pátio, parque remete a uma mudança

de mentalidade no campo do fazer docente. Mentalidades tão arraigadas em nós, professoras, que mesmo na busca por uma pedagogia participativa caímos inúmeras vezes nas redes de uma pedagogia transmissiva.

O exercício cotidiano de docência compartilhada, provocado pelo movimento de reflexão sobre a prática, tem sido um importante aliado no rompimento com a concepção aluno e no reconhecimento da criança como sujeito que pensa, interage, faz perguntas, elabora respostas, constrói visões de mundo, produz cultura.

RODA DE CONVERSA: ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA A OBSERVAÇÃO, A ESCUTA E A NEGOCIAÇÃO

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 138), “[...] a roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias”. Para atender tal perspectiva, nossas rodas de conversa fogem de um modelo, que ainda se faz presente nas escolas de Educação Infantil, no qual encontramos crianças sentadas em círculo, cantando músicas repetidas sobre o tempo ou regras de convivência.

Uma roda de conversa com o perfil de intercâmbio de ideias se caracteriza por ser dinâmica, atravessada por diversos assuntos, fluida como um bom bate-papo. Portanto, o tempo de duração da roda e a ordem de quem fala na roda não seguem um padrão, procuramos deixá-la fluir de maneira que preze a escuta do outro e tenha um tempo de duração enquanto houver envolvimento das crianças com o tema da roda.

Tal preocupação em garantir a participação na roda de conversa e prezar pela qualidade dessa roda é porque se compreende que o conhecimento é construído coletivamente em uma relação dialógica. Ao se tratar na roda de conversa um determinado assunto, as falas das crianças se complementam, se conectam, contemplam diferentes olhares sobre um mesmo objeto e, assim, constroem saberes significativos e repletos de sentido para as crianças.

Nessa concepção, compreendemos que o conhecimento é uma construção coletiva a partir da interação entre os indivíduos e entre as múltiplas vozes. Temos então a roda de conversa enquanto motivadora do diálogo e enquanto espaço de troca e construção de saberes significativos para o grupo.

Um episódio vivido em 2016, com a turma 32 do G5 (crianças de 5 anos), pode exemplificar o papel da narrativa como gerador de um projeto pedagógico. Na roda, uma criança contava sobre um pesadelo que tivera na noite anterior. Seu relato desencadeou muitas outras histórias de pesadelos, momentos de susto, filmes assustadores, narrados pelas outras crianças. Até que Danilo começou a inventar uma história de terror. Nesse momento, a professora de Educação Musical Wasti, chegou para buscar a turma para ir para sua sala. Sentindo o clima do grupo, juntou-se à nossa roda e propôs uma música *assustadora*. A seguir fomos para a sala de música e Wasti sugeriu que escolhêssemos um som para cada personagem da história de terror iniciada por Danilo, mobilizando a participação de grande parte da turma.

Assim, surgiu o nosso projeto *O Castelo do Terror Mal-Assombrado* que resultou num livro e num filme, após um processo permeado por muitas histórias assustadoras, filmes de terror, o clip *Thriller* do Michel Jackson, conversas sobre medo, sobre o que nos assustam, pinturas assustadoras no rosto, desenhos de monstros. No dia do lançamento do filme, também fizemos uma tarde de autógrafa do livro. Esse projeto foi apenas um de muitos que surgiram de uma conversa entre as crianças e que foi enriquecido e ampliado pela bidocência.

Ajudar a ampliar o espaço-tempo para a fala das crianças, já que nesta faixa etária elas ainda estão desenvolvendo a oralidade e também adquirindo o hábito de ouvir o outro, e estimular a criança a colocar-se como narradora, são objetivos com os quais a bidocência tem muito a contribuir.

O trabalho coletivo, na perspectiva da bidocência que temos trabalhado - professora da Educação Infantil, professora de linguagem¹ e crianças – tem nos mostrado ser possível fortalecer uma perspectiva de produção de conhecimento que supera a fragmentação disciplinar e reconhece a importância de uma visão mais global das situações que traga respostas para os problemas que enfrentamos na escola e na sociedade.

A ESCOLA DEVE SER ALEGRE: AUTORIA E SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO COMO FONTE DE ALEGRIA

O Hino da Educação Infantil foi composto pelos professores de música em parceria com as crianças de 5 anos do ano de 2014, selecionadas em função de estarem deixando a escola.

Hino da Educação Infantil do CPII

| | |
|--|--|
| crianças do G5/2014 | A nossa escola é muito legal |
| Ronaldo Cotrin | A nossa escola é genial |
| Wasti Czevski | A nossa escola parece um diamante |
| Somos amigos, somos um time | Amigos pra sempre, a gente vai ficar por perto |
| Pedro II está no meu coração | Amigos pra sempre, nada vai nos separar |
| No pátio da escola a gente vai brincar | A escola está no meu coração |
| E junto com os professores nós vamos estudar | Com toque de brilho que nem um diamante |
| A nossa escola é muito legal | Nós podemos brincar, ler e correr |
| A nossa escola é genial | E nunca vamos nos separar |
| A nossa escola parece um diamante | Amigos pra sempre, a gente vai ficar por perto |
| Nossa escola é brilhante, parece um diamante | Amigos pra sempre, nada vai nos separar |
| Ela é gigante igual um castelo grande | |

A preocupação de deixar inscrito no projeto da escola as marcas da participação infantil é um dado que podemos extrair na construção do Hino da Educação Infantil. Considerando que os hinos trazem consigo a ideia de pertencimento, convidar as crianças para serem co-autoras da música, contribuiu para favorecer de uma dupla identificação: com a Educação Infantil do CPII e com a música composta por elas.

Carvalho, Müller e Sampaio (2009, p. 199) trazem uma reflexão sobre a autoria das crianças nas escolas: “[...] Podemos já ir mais longe e pensar que mais do que compreender e representar papéis, como fazem os atores, as crianças são *autoras* de suas vidas, por mais que seja difícil admitir essa profunda inversão posta para a nossa cultura digerir”.

É necessário pontuar a dificuldade em aceitar a autoria das crianças, tendo em vista que a escola é culturalmente planejada pelos adultos para as crianças. Na história do hino, não foi muito diferente. A proposta veio dos adultos e o grupo que faria a co-autoria também foi definido pelos adultos, as turmas de 5 anos que já estavam deixando a escola.

1 A bidocência na Educação Infantil do Colégio Pedro II ora é composta por duas professoras do núcleo comum, que são as professoras de Educação Infantil com formação em Pedagogia, ora é composta por uma professora de Educação Infantil e uma professora de Linguagem, que são as professoras de Educação Musical, Informática Educativa, Educação Física e Educação Artística.

A visão adultocêntrica, que caracteriza a pedagogia transmissiva, continua a prevalecer. Mas, a própria realidade é dinâmica e complexa. No movimento de ousar, experimentar, refletir e recriar, novas realidades vão sendo gestadas. A identificação como o hino aparece cotidianamente, sendo cantado em diversos eventos da escola, seja nos eventos formais ou informais. É comum as crianças cantarolarem o hino pelo pátio. E, no momento da estrofe “amigos pra sempre” as crianças se abraçam. Elas sentem o hino como delas, com sua linguagem, embora conheçam também o hino do Colégio que é cantado nos eventos em que o CREIR está junto com os demais segmentos.

Os versos do hino nos fazem pensar que as crianças gostam da escola. Chegamos a afirmar que é esse o sentimento que permeia o CREIR: a alegria. Nesse sentido, não estamos longe da filosofia malaguzziana. “Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vida e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças” (MALAGUZZI, 1999, p.72).

ALGUNS APONTAMENTOS FINAIS

Nossa investigação apontou que construir uma pedagogia participativa na educação infantil, na relação de bidocência, requer uma negociação permanente com o outro. Negociação que, em nosso caso no CREIR, se coloca como ainda mais desafiante considerando, que além da atuação bidocente, chamada por nós de professoras do Núcleo Comum, temos também uma multidocência em cada turma, a partir da atuação conjunta de professores de diferentes áreas: Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical, Informática Educativa e Pedagogia.

Faria, definindo a relação bidocente em Reggio Emilia afirma que lá as professoras trabalham em dupla “para garantir o permanente confronto das opções entre elas, pois não há uma relação hierarquizada. É uma dupla em confronto” (FARIA, 2009, p 173.).

Em nosso caso, a especificidade do trabalho pedagógico com a Educação Infantil, como um conhecimento que não é parte de sua formação acadêmica original dos/as docentes das diferentes áreas, aparece como um gerador de desconforto como podemos ver a partir da fala de Angélica.

Em alguns casos eu ainda sinto ser olhada ou ser julgada como coadjuvante da turma. Não sinto esse esquema de que a turma é nossa estamos juntos, vamos lá, não. A turma é da dupla de núcleo comum e eu estou ali pra usar aquele tempinho ali para agregar um pouquinho. (depoimento de Angélica, professora de linguagem, na Roda de conversa realizada em 06/10/2017)

O fato desses sentimentos serem revelados no momento da roda de conversa, que era parte do processo de investigação de uma professora do núcleo comum, com quem a parceria da bidocência acontecia, para além de mostrar os desafios de manutenção de relações horizontalizadas, mesmo entre docentes com o mesmo nível de formação, não deixava de mostrar igualmente uma confiança na construção de processos mais humanizadores. Se, em algumas situações, olhares de reprovação podem inibir, constranger e até desfazer duplas de professoras, os objetivos mais amplos de um PEI, que se busca democrático e participativo pode ser um elemento fundamental na busca de superação de questões como essas.

Relações horizontais e não hierarquizadas são, a nosso ver, condição para que o trabalho da bidocência possa contribuir na construção de uma pedagogia participativa.

Nossa experiência no CREIR vem mostrando que mesmo sendo a relação entre as duplas não hierarquizadas, até por conta do vínculo empregatício, é um desafio construir uma relação de equidade entre as duplas. Porém, é no confronto de ideias que vamos construindo as relações e nos formando a partir do olhar do outro.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / SEB**. Brasília, DF: MEC, 2010.

CARVALHO; MÜLLER; SAMPAIO. Sociologia da infância, psicologia do desenvolvimento e educação infantil. In: MÜLLER; CARVALHO (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

COLÉGIO PEDRO II. **Política e estratégia da construção do Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II**. 2014.

COTRIM, Ronaldo Murinho Braga. Brinca Pedro. **Pedro canta**: a composição nos projetos musicais da educação infantil do Colégio Pedro II. Dissertação de Mestrado Profissional em Artes. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Um estadunidense na Itália. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Caroline; GANDINI, L; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: as abordagens de Reggio Emile. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOTTA, Flávia. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Revista da Faculdade de Educação da USP: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, p. 157-173, jan./abr. 2011.

SANTOS, Renata Machado Souza. **Bidocência na Educação Infantil do Colégio Pedro II**: possibilidades e desafios narrados pelas professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, UERJ. São Gonçalo, 2018.

A MEMÓRIA COMO ESTRATÉGIA INVESTIGATIVA: CAMINHOS E DESVIOS DE UMA PESQUISA NARRATIVA DE ABORDAGEM (AUTO) BIOGRÁFICA

Roberta Manceira Flores

Antoine Saint-Exupéry, escritor e aviador francês apaixonado pela ação, transportava as expedições como piloto para os livros. Sua produção literária é repleta de “reflexões filosóficas sobre a condição humana e de reflexões de um narrador que busca em sua memória as imagens perdidas e carregadas de sentido” (MUNHOZ, 2014, p. 106). Em *Terra dos Homens*, obra autobiográfica publicada em 1939, narra a ocasião que fora obrigado a pousar numa região de areia espessa ao sobrevoar a costa africana, e estando sozinho sob o vasto céu estrelado, acaba adormecendo:

Naquela paisagem deserta de sombra e lua reinava uma paz de trabalho suspenso e também um silêncio de cilada. No seio desse silêncio adormeci. [...]. Quando despertei vi apenas a bacia do céu noturno porque eu me havia estirado sobre um monte, os braços em cruz, o rosto voltado para aquele aquário de estrelas. Sem compreender ainda o que via, sem saber em que profundidade mergulhava os olhos, fui presa de uma vertigem sem uma raiz a que me agarrar, sem um teto, um ramo de árvore entre mim e aquela profundidade, solto, largado na queda como um mergulhador. Não possuía mais nada no mundo. Era apenas um mortal perdido entre a areia e as estrelas, consciente da única doçura de respirar.... Contudo, eu me descobria cheio de sonhos. Sonhos que me vinham em silêncio, como água de nascente, sem que eu compreendesse, a princípio, a doçura que me invadia. Não ouve imagens nem vozes, mas o sentimento de uma presença, de uma ternura próxima, que eu já adivinhava. Então compreendi e me abandonei de olhos fechados, aos encantamentos da memória. Havia em algum lugar, um parque cheio de pinheiros escuros e tílias, e uma velha casa que eu amava. Pouco importava que ela estivesse distante ou próxima, que não pudesse cercar de calor o meu corpo, nem me abrigar, reduzida apenas a um sonho; bastava que ela existisse para que minha noite fosse cheia de sua presença. Eu não era mais um corpo de homem perdido no areal. Eu me orientava. Era o menino daquela casa, cheio da lembrança de seus perfumes, cheio da frescura de seus vestibulos, cheio das vozes que a haviam animado (SAINT-EXUPÉRY, 2006, p. 53 - 54).

Acordando diante da imensidão e do silêncio do deserto, sente-se perdido e percebe que “estava diante dele, uma infância feita de sentimentos tão profundos, tão autenticamente puros, tão intimamente ligados no fundo secreto de sua alma” (ZELLER, 2006, p. 43). Concebendo a memória como uma força capaz de nos prender a nossa existência, assim como a força da gravidade nos prende ao chão, Saint-Exupéry recupera as referências sobre si: “Não sei o que se passa em mim. Esta força da gravidade me liga ao chão quando tantas estrelas são imantadas. Uma outra força da gravidade me prende a mim mesmo. Sinto meu peso que me une a tantas coisas! Meus sonhos são mais reais que estas dunas, esta lua, estas presenças (SAINT-EXUPÉRY, 2006, p. 56).

Após vinte anos trabalhando como professora de educação infantil em diversas escolas públicas, fui convidada a fazer parte da equipe gestora de uma delas - a Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal Fluminense, localizada no campus do Gragoatá da cidade de Niterói, Rio de Janeiro - e assim como Saint-Exupéry (2006), sem saber em que profundidade mergulhava, me vi perdida entre a areia e as estrelas.

Até aquele momento, com um repertório de saberes docentes construídos a partir do trabalho realizado junto às crianças, tomada pela ilusão de que “ao cabo de 15-20 anos, ter-se-á visto de tudo e ter-se-ão construído respostas para a maior parte das situações inesperadas” (HUBERMAN, 2013, p. 50), sentia-me segura, com certo domínio sobre minhas ações docentes.

Apesar da familiaridade com o cotidiano de uma instituição de educação infantil, minha identidade como pedagoga havia sido forjada em sala de aula e, ao ocupar outro lugar na escola, me vi sem referências. Ainda que concordasse com José Augusto Dias, que em 1967 ao defender sua tese de doutoramento, já afirmava que um diretor mais que um administrador, ele é antes de tudo um educador (PARO, 2015), presumi que ficaria muito mais envolvida com as práticas institucionais do que com as didáticas, e que na maior parte do tempo estaria com os adultos em vez das crianças. Tinha clareza que as condições de trabalho da equipe estariam atreladas à minha predisposição em organizar os recursos, os espaços e as rotinas. Além disso, como não me recordava das teorias de administração escolar que fizeram parte do currículo do curso de Pedagogia durante a minha formação inicial, e tampouco de episódios de formação continuada sobre o assunto, não sabia como responderia às demandas burocráticas da instituição contando somente com meus saberes antecedentes, os saberes da experiência docente.

A mudança na trajetória profissional coincidiu com o ingresso no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), e além de coordenar uma escola, pela primeira vez também realizaria uma pesquisa acadêmica. Mas, se “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar um problema da vida prática” (MINAYO, 2011, p. 16), deslocar-me da docência para a gestão poderia ser uma oportunidade de olhar para a educação infantil de outro ângulo, de estranhar o que me era familiar, de pensar a pesquisa. E, na tentativa de transformar um problema da minha vida de professora – como responder pela organização e funcionamento de uma instituição de educação infantil – num problema de pesquisadora acadêmica, iniciei uma revisão de literatura sobre o tema.

A primeira constatação que pode ser feita ao se examinar a literatura sobre a gestão em Educação Infantil é que as publicações são relativamente escassas quando comparadas à literatura sobre o mesmo tema; focalizada nas etapas posteriores da educação; [...] a Educação Infantil, especialmente a creche, é uma recém-chegada ao sistema educacional (FERNANDES; CAMPOS, 2015, p. 152).

Dentre as poucas publicações sobre a gestão da educação infantil, destacam-se a pesquisa coordenada pela professora Sonia Kramer: *Formação dos profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. Concepções, políticas e modos de implementação*; e a tese de doutoramento de Marta Fresneda Tomé: *A educação infantil foi para a escola, e agora? Ensaio sobre uma teoria para a gestão institucional da educação infantil*. A pesquisa *Formação dos profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. Concepções, políticas e modos de implementação* - desenvolvida entre os anos de 1999 e 2004 pelo Grupo de Pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura (Infoc) - “com o intuito de compreender a gestão da educação infantil e seus problemas no que se refere às políticas de formação de profissionais de educação infantil” (KRAMER; NUNES, 2007, p. 425), além das publicações coletivas *Formação de profissionais de educação infantil: relatório de pesquisa* (KRAMER et al., 2001) e *Profissionais de educação infantil: gestão e formação* (KRAMER, 2005), deu origem a diversos artigos. Em *Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil*, Kramer e Nunes (2007, p. 452) afirmam que:

Na creche, na pré-escola ou na escola, na Secretaria ou nos espaços e tempos de formação, o cotidiano é cheio de miudezas, sutilezas, tarefas em que os problemas são tão variados que seria impossível listar aqui. Os profissionais são afetados por problemas práticos que por vezes tornam o trabalho quase inviável. A gestão exige cuidados e mobiliza afetos. O desafio é continuar a tomar providências em relação aos pequenos problemas e não descuidar do clima geral, do sentimento de confiança e da responsabilidade de posição de liderança na instituição ou nas políticas, seja na supervisão, na direção ou na coordenação, seja na atuação direta com as crianças.

Ter cuidado e mobilizar afetos. Habilidades imprescindíveis às professoras e aos professores que trabalham diretamente com as crianças pequenas, mas também às professoras e aos professores que trabalham na organização da escola. E, muito além de técnicas de administração, apontam que:

A reflexão coletiva, a rememoração, e a reconciliação são componentes necessários nesse trabalho que, por ser humano, envolve tantos matizes do saber e do sentir. É preciso observar a si mesmo, observar o grupo de trabalho de formação, pensando na diversidade que marca todos os grupos humanos, mas pensando também o quanto eles têm em comum. Na gestão, as diferentes histórias se encontram e é possível construir uma trajetória comum (KRAMER; NUNES, 2007, p. 452).

A gestão da educação infantil exige saber, mas também exige sentir. Saber e sentir que a escola é um lugar de encontro, e que cada pessoa levará para esse encontro a sua própria história vivida. Saber e sentir que as histórias serão diversas, e que precisam conviver em reciprocidade. Saber e sentir que atender às demandas burocráticas é necessário, mas a construção de uma história comum é primordial.

Na tese *A educação infantil foi para a escola, e agora? Ensaio sobre uma teoria para a gestão institucional da educação infantil*, Tomé nos apresenta um texto repleto de dados e análises documentais provenientes da “revisão do pensamento legal e científico em administração escolar e educação infantil publicado no período de 1999 até 2009” (TOMÉ, 2011, p. 255). Além de levantar alguns pontos sobre a própria disputa do campo da gestão escolar - que ora é entendida como uma organização democrática da escola, ora como um procedimento empresarial que visa alcançar resultados de desempenho - a autora ressalta que:

O pensamento científico em educação infantil, após a integração de suas instituições à educação básica, caminhou no sentido de afirmar a especificidade do trabalho de creche e pré-escolas, que mesmo agora sendo nomeadas legalmente como escolas, não têm a organização do trabalho semelhante à dos demais níveis da educação básica (TOMÉ, 2011, p. 168).

Apesar da defesa para que as especificidades do trabalho realizado com as crianças pequenas sejam preservadas e garantidas, Tomé observa que as instituições de educação infantil, ao ingressarem na educação, passaram a adotar procedimentos típicos das escolas de ensino fundamental que não condizem com suas necessidades de organização e funcionamento. Sendo assim, a autora defende que “a gestão da escola de educação infantil deve caracterizar-se pela centralidade que a criança pequena deveria ocupar tanto na proposta pedagógica como na prática educacional e administrativa da instituição” (TOMÉ, 2011, p. 196).

Numa escola de educação infantil, a criança se mantém no centro das decisões e escolhas em todos os aspectos de funcionamento, organizacionais ou pedagógicos. As pessoas responsáveis pela gestão, mesmo estando cercadas por outros adultos para cuidar das inúmeras tarefas institucionais, precisam manter a atenção voltada para as crianças, que continuarão sendo a razão de suas ações, escolhas e decisões.

Através da revisão de literatura, encontrei algumas possibilidades para encaminhar meu trabalho na gestão, já que a minha história de professora recheada pelos saberes docentes construídos junto às crianças, poderia me oferecer boas lições para assumir o desafio que tinha pela frente. Entretanto, não havia encontrado uma boa pergunta que pudesse impulsionar uma pesquisa, e era preciso continuar a busca. As palavras da professora Debora Diniz às suas orientandas e aos seus orientandos, me trouxeram alento:

A leitura será sua atividade mais básica de pesquisa. [...] Ler é escolher, muito mais do que deixar se dominar pelo que cruzar pelo seu caminho. [...] Sim, você terá que diminuir o ritmo da revisão de literatura para escrever, mas jamais abandonará a leitura. [...] A leitura nos inspira, permite desvendar segredos nos dados de campo, estimula os dedos para a escrita (DINIZ, 2012, p. 51).

Mas, além de ler, era preciso começar a escrever; e há quem defenda, que a pesquisa deve começar pela escrita:

Não se trata de preparar-se para o escrever. É ele o ato inaugural, começo dos começos. Para engatar a sério uma conversa, é preciso, como quem não quer nada, puxar por ela sem muita pressa em chegar no assunto determinado. Para proveitosamente saber o que ler é preciso saber onde o escrever chegou e por onde pretende andar caminhos que se fazem andando. Depois, assunto puxa assunto, conversa puxa conversa, escrever puxa leituras que puxam o reescrever (MARQUES, 2011, p. 11-12).

Coadunando com Marques, a professora Jacqueline Morais - coordenadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (Gpale) - solicita aos estudantes que ingressam no grupo, como primeiro exercício de escrita, um memorial de formação. Como participante do Gpale, me vi diante do difícil exercício da escrita de si. E como não é “possível tudo tirar do fundo de si próprio” (FOUCAULT, 1992, p. 4), a leitura e escrita se tornaram feitos complementares: do escrever, surgia a necessidade de saber mais sobre um tema ou um conceito, e então recorria à leitura. E ao ler, relações entre palavras e novas compreensões surgiam, e me possibilitavam maior fluidez à escrita.

Entretanto, a escrita de um memorial de formação implica em revisitar o passado, em ter lembranças ou ir em busca delas (RICOEUR, 2016). Narrar a sua própria história através da memória, mas que apesar de singular e única, não é uma história isolada, está ligada a um tempo, a uma sociedade e às histórias de outros sujeitos. Portanto em um memorial de formação:

A narrativa é aqui entendida em tríplice dimensão: como fenômeno, isto é, o próprio ato de narrar-se, a narrativa em si; como método de investigação, visto que se caracteriza como uma forma peculiar de intercâmbio que constitui todo processo de investigação, o qual consiste em “fazer surgir” histórias de vida em planos históricos ricos de significados; como processo de resignificação do vivido, portanto (auto) educativo e transformador do sujeito que se narra [...] (ABRAHÃO, 2008, p.156).

E tomando o texto do memorial de formação como material investigativo, volto a atenção para as pessoas que aparecem na narrativa do meu percurso de formação. Percebo que algumas eu sequer lembro seus nomes, mas em momentos pontuais me ofereceram preciosos conselhos, e outras como as minhas avós, cuja presença foi constante e primordial, ou seja, que contribuíram para minha formação de formas e intensidades diferentes

Leio o parágrafo sobre a professora que me alfabetizou e imagino como seria bom contar-lhe que me tornei professora. Sigo imaginando, mas desta vez, se uma das crianças das quais eu fui professora, se tornou ou se tornará professora algum dia, e noto que as crianças com as quais me encontrei cotidianamente nas escolas de educação infantil ao longo de todos esses anos, não estão no texto. A sensação de desconforto me invade. Não compreendia como as crianças não estavam lá, se estão tão presentes em mim.

Por vezes, quando alguém me oferece uma bala, Breno com quatro anos, emerge na minha memória: - “Roberta, abre a boca e fecha os olhos!” Eu, gulosa e feliz com a possibilidade de comer um doce, obedeço. Enquanto mastigava uma jujuba repleta de areia, recebi um abraço e uma confissão ao pé do ouvido: - “Achei duas. Uma eu comi, a outra eu guardei para você!”

O tempo passou, mas as crianças com quem me encontrei ao longo desses anos de trajetória docente, continuam se fazendo presentes na minha vida, com suas palavras ditas, suas brincadeiras preferidas, suas maneiras próprias de compreender o mundo, seus rostos suados pela corrida no pátio ou molhados por lágrimas de frustração ou dor: Nicole, Lucas, Maria Vitória, Bruno, Kelvin, João Pedro, outro João Pedro, Rodrigo, Stephany, Esthephanny, Estefani, Bernardo, Alana, as gêmeas idênticas Maria Luiza e Luiza Maria, Danilo, Daniel, Marcelinho, Airton, Wesley, Gustavo, Pietro, Pierre, Joana, e no meio de tantos nomes, me lembro da Alice:

Alice continuou crescendo, cada vez mais. Daí a pouco, teve de se ajoelhar no chão. Em um minuto, já não havia mais espaço nem para isso, e ela resolveu experimentar outra posição, se recostando no assoalho, com o cotovelo encostado na porta e o outro braço curvado por cima da cabeça. Mas continuou crescendo. Em mais uma tentativa, botou um braço para fora e enfiou um pé pela chaminé da lareira dizendo: - Bom, agora não posso fazer mais nada, aconteça o que acontecer. Mas o que será de mim? (CARROLL, 2010, p. 41).

Tal como a Alice da novela de Lewis Carrol, que não coube na casa do coelho, as crianças não couberam no texto do meu memorial de formação. Não pelos seus pequenos corpos que crescem, mas não tão repentinamente. Não couberam, pois preferem transitar por atalhos, percorrer túneis, escapar por desvios, brincar com as sombras, atravessar outros caminhos para descobrir outras passagens. Andar por um texto, parágrafo após parágrafo, não parece ser interessante ou desafiador.

No entanto, se o memorial de formação enquanto método de investigação pode fazer surgir outros significados, a ausência das crianças com as quais me encontrei diariamente ao longo dos anos de exercício docente, também poderia ser entendida como um indício do que eu queria descobrir, do que eu gostaria de compreender melhor: como as crianças participaram da minha formação docente?

Sendo um problema de pesquisa “uma versão do seu não saber ou não compreender, algo que o pesquisador acha que ele e seus leitores deveriam saber ou entender melhor” (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2005, p. 69) - com o objetivo de compreender como as crianças podem contribuir com a formação de suas professoras e seus professores quando se encontram na educação infantil - a pesquisa “As crianças e a formação docente: a educação infantil como lugar de encontro” começa a ser delineada.

Considerando a educação infantil como lugar de encontro entre adultos – familiares, professoras e demais profissionais da educação – e crianças, a pesquisa pretende se debruçar sobre cenas do cotidiano onde crianças e suas professoras e seus professores se encontram.

Situando-se na intercessão dos campos de estudos da *Formação de Professoras* e da *Educação de Crianças de zero a seis anos*, apoia-se nos conceitos de desenvolvimento profissional de García (1999), de encontro intergeracional de Sarmiento (2016) e de alteridade e dialogismo de Bakhtin (2011).

Trata-se de uma pesquisa narrativa de abordagem (auto) biográfica, pois exercícios de rememoração são tomados como empiria, e assim como na literatura, a memória também pode ocupar o lugar de orientação, nos ligar às nossas referências, ser fonte para uma pesquisa acadêmica.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/ refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRRN, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Ática, 2010.

DIAS, José Augusto. **O magistério secundário e a função de diretor. São Paulo, 1967. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo**. São Paulo, 1967.

DINIZ, Debora. **Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa**. Brasília, D.F.: Letras Livres, 2012.

FERNANDEZ, Fabiana Silva. CAMPOS, Maria Malta. Gestão da Educação Infantil: um balanço de literatura. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.31, n.01, p. 139-167, jan-mar. 2015.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Ed., 1999.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo da vida dos professores. In: NÓVOA, Antonio.(Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Ed., 2013.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2014.

_____ et al. 2000. **Formação de profissionais de educação infantil: concepções, políticas e modos de implementação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Relatório de Pesquisa CNPq/Faperj, 2001.

_____; NUNES, Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2005.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MUNHOZ, Patrícia. **A influência da Segunda Guerra Mundial na produção literária de Saint-Exupéry**. Assis, 2014. 197f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita. São Paulo, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **Terra dos homens**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SARMENTO, Teresa. Infâncias e crianças em narrativas de educadoras da infância. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016.

TOMÉ, Marta Fresneda. **A educação infantil foi para a escola, e agora?** Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil. Marília, 2011. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2011.

ZELLER, Renné. **A vida secreta de Saint-Exupéry: a parábola do Pequeno Príncipe**. São Paulo: Madras, 2006.

A POSSIBILIDADE DE UMA EXPERIÊNCIA BILÍNGUE - LIBRAS/ LÍNGUA PORTUGUESA

Robson de Souza

A possibilidade de uma experiência bilíngue, não se difere da possibilidade de outras experiências, se iguala na condição da necessidade de ser vivida pelo sujeito da experiência.

Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera (LARROSA 2016, p. 28).

Render-se à possibilidade de ser bilíngue Libras/língua portuguesa é deixar-se apoderar por outra língua, mas não apenas por outra língua, deixar-se apoderar também por outra modalidade, a gestual visual. Uma vez que se rende a essa outra língua e por ela é tocado, alcançado e transformado os sentidos que impregnam as palavras passam a impregnar os sinais, e o sujeito da experiência bilíngue passa a ser mais do que palavra, ele se torna também sinal.

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (LARROSA, 2016, p. 17).

Portanto, para que haja a conversão das palavras em sinais na forma de pensar das pessoas que querem viver a experiência de serem bilíngues Libras/língua portuguesa, prescinde de que o modo de viver desse vivente, que é o homem, se dê nos sinais e como sinais. Neste sentido, as pessoas que já sabem língua portuguesa, ainda que só o que aprenderam a falar, a utilizam para alcançar o sentido dos sinais da Libras e estabelecer comunicação com pessoas que sabem a língua sinalizada.

A este vivente que sinaliza o que se dá não é, também, uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta é uma nova tecitura de si mesmo que o ressignifica, não há mais como voltar atrás, não há como vislumbrar o mundo sem ser bilíngue Libras/língua portuguesa após deixar-se apoderar por essa outra língua, por essa outra realidade, por essa outra forma de ser no mundo e de ver o mundo e, com essa outra forma de ver, uma outra forma de se relacionar.

Não há como vivenciar uma experiência bilíngue aprisionados a uma perspectiva monolíngue. Para além do reconhecimento oficial a Libras, entendida como língua de instrução em classes e escolas bilíngues, precisa ser valorizada a sua estrutura, a modalidade produtiva, a forma de registro e, a partir dessas características, ser ensinada como língua. O que proporcionará maior entendimento e desenvolvimento no aprendizado da segunda língua, por meio de comparações de estrutura e de funcionamento nas duas línguas.

Recomenda-se que ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (L1), que, no caso em discussão, é a LIBRAS. É nessa Língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto mesmo que geral (BRASIL, 2002, p. 21).

De acordo com essa recomendação a condução do aprendiz surdo à língua do ouvinte deve se dar em função da língua materna (L1), no caso Libras. Crê-se, portanto que o caminho de ensino da Libras para ouvintes fosse, semelhantemente, conduzido da mesma forma. Outra recomendação para o ensino de português para surdos é de oferecer procedimentos com os quais seja possível “reconhecer e entender a organização sintática, o léxico, identificar o gênero e o tipo de texto, bem como perceber os implícitos, as ironias, as relações estabelecidas intra, inter e extratexto”(BRASIL, 2002, p. 21) o que ajuda a tornar a leitura produtiva, além de ser necessária a atenção para questões macroestruturais, questões textuais e discursivas - tipo, gênero, pragmática e semântica, e microestruturais, questões gramaticais e lexicais.

E é justamente por se ligar a sujeitos que a experiência é sempre singular, que a experiência é sempre subjetiva. Isto, de certa forma, lança os sujeitos sempre em meio as muitas experiências que os cercam e que se entrelaçam com suas experiências. Essa tecitura experiencial se tornará cada vez mais potente frente a abertura dos sujeitos para, dentro de suas singularidades, promoverem e viverem experiências em grupos. Cientes disto, que se ressalta como única, subjetiva e singular, mesmo que se relate a possibilidade de experiência bilingue, não há a intenção de capturar ou de generalizar a experiência frente a educação de surdos como única. Mas de salientar as tensões que permitam imagens refletidas ou visualizadas, em espelhos ou refletidas para espectadores que diante delas possam ter despertadas memórias e modos de fazer e de pensar. Tais modos começam dentro das famílias que recebem filhos surdos e, que em função disto, passam a buscar por uma realidade diferente daquela para a qual se prepararam.

“Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LAROSSA, 2016 p. 32). Desta forma, se pensarmos na surdez como um acontecimento, só poderemos pensar nela como experiência se formos surdos, e mesmo assim, cada surdo viverá sua experiência. No entanto, ser pai ou mãe de surdo também se funda no acontecimento surdez e, se vivida essa paternidade ou maternidade considerando a surdez como diferença se vive a experiência de ser pai ou mãe de surdo, ou, se negada a diferença em busca de um padrão normatizador e se fecha para ela.

O modo como nos posicionamos frente aos acontecimentos tem a ver, também, em como ele acontece, e em nós se converte em experiência ou, acontece e nós apenas tomamos conhecimento. A diferença entre o acontecimento surdez na ótica das pessoas surdas, dos pais de surdos, dos professores de surdos, dos pesquisadores sobre surdez, etc, é vista sempre de modo muito pessoal e mostra, de maneira singular, que “o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (LAROSSA, 2016, p. 32). É o que nos compõe, e é a partir dessa composição que emitimos nosso discurso. Ainda em relação ao acontecimento Larrosa (2016, p. 32) diz:

Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

Fato é que as tramas discursivas, construtoras das formas de ver e de pensar a surdez nos coloca sempre diante de binômios: surdo x ouvinte - gestos x oralização. Segundo Lopes (2011, p. 7) “A surdez é uma grande invenção. Não estou me referindo a surdez como materialidade inscrita em um corpo, mas a surdez como construção de um olhar sobre aquele que não ouve.” Ainda a este respeito Lopes reforça a ideia de construção cultural da surdez em distintos campos discursivos, sem comparações das narrativas produzidas em tais campos - clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos etc.

O recorte de maior ênfase é o da Educação. Segundo Lopes (2011, p. 8):

a surdez como deficiência que marca um corpo determinando sua aprendizagem é inventada através do referente ouvinte, das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas que fundaram um campo de saber capaz de 'dar conta' de todos aqueles que não se enquadram em um perfil idealizado de normalidade.

Pensar, portanto, família e escola como o *locus* de efervescência do conflito diante do desconhecido, do desviante do padrão historicamente estabelecido e da necessidade de respostas clínicas de nomeação das causas e graus de surdez, como se estas respostas dessem conta e delineassem o caminho familiar e pedagógico a seguir no ato de educar, é pensar a adequação do desconhecido, no caso a pessoa surda, ao conhecido como perfeito e hegemônico: o ouvinte. E é a partir do conhecido que se enquadra o desconhecido.

Obviamente que não há a intenção de negar a surdez no corpo surdo, “porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez” (LOPES, 2011, p. 9). O exercício de mudança de perspectiva diante da significação da surdez e do ser surdo também é o exercício de ver a história da educação de surdos no Brasil sob a ótica do outro: o surdo, cuja presença ou a participação nas narrativas históricas se dá, na maioria das vezes, pelo discurso majoritariamente ouvinte.

É comum os surdos dizerem que não têm acesso às informações, a maioria tem familiares ouvintes e só tem contato com outros surdos quando chegam às escolas. Neste sentido, a escola não é apenas o segundo círculo social a ser frequentado pelos surdos, pode ser também seu primeiro ambiente de interação linguística, é ali que os surdos encontram o círculo de comunicação e expressão, a relação com a língua não é como a dos ouvintes, sem barreiras de comunicação desde os primeiros anos de vida, cuja apropriação de conceitos no espaço escolar se dará com base no que recebeu de informações em seu convívio familiar até então.

O que é apresentado no novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2005) evidencia a necessidade de as pessoas surdas serem atendidas em suas especificidades na Meta 4:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005

Visionar o acesso e a permanência em uma educação bilíngue de qualidade passa pelo desejo de ofertar, desde a creche e a educação infantil, classes bilíngues Libras/Língua portuguesa. Olhar para esta composição de acesso diferenciado a informação pela singularidade linguística, remete a necessidade de ofertar metodologia e material didático específico de modo a proporcionar desde a ludicidade requerida na educação infantil até a complexidade informativa do ensino médio.

Entender que esta constituição de ensino não significa adaptar o que é destinado para ouvintes e sim, elaborar o que seja diretamente destinado para surdos, não por ser educação especial, mas por ser educação bilíngue, cuja diferença se dá apenas pela língua de instrução, Libras e o aprendido da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua.

Se a linguagem nos permite entrar em um campo social de produção de verdades e de representações, ela também nos permite inventar as próprias coisas; nesse caso específico, inventar a surdez de muitas formas, dependendo das relações em que estamos mergulhados (LOPES, 2011, p. 16).

A produção de verdades e de representações dos surdos sobre a surdez e as coisas próprias de pessoas surdas passam pelo uso de sua língua natural: A Libras. Cabe à escola bilíngue ou às classes bilíngues promover e ofertar o aprendizado da Língua natural das pessoas surdas na modalidade sinalizada e utilizá-la como língua de instrução junto ao alunado surdo, de modo que eles sejam capazes de produzirem suas verdades e suas representações, o que é próprio do surdo e possam reinventar a surdez. Não é a sugestão de ruptura ou de oposição aos ouvintes. Pensa-se na escola bilíngue e nas classes bilíngues como o espaço de interação entre surdos e ouvintes sinalizantes, professores bilíngues, professores de Libras, Professores de português na modalidade escrita para pessoas surdas e intérpretes de Libras.

“As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30). Quadros enfatiza que as línguas de sinais são línguas naturais e não um problema do surdo ou uma patologia da linguagem. É uma Língua como as demais e que atende aos critérios linguísticos, “no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças”(QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

Os estudos de Stokoe tiveram início na década de 1960 e, a partir dele, considerado o precursor nos estudos das línguas de sinais, muitas outras pesquisas foram feitas com foco linguístico. A tarefa de estudar as línguas de sinais em suas estruturas lexicais, gramaticais, sintáticas e pragmáticas nos impulsiona a pensar sobre o que aprendemos e ensinamos em Libras e, também, como aprendemos e como ensinamos Libras. Segundo Goldfield (1997, p. 28):

O Oralismo dominou em todo o mundo até a década de sessenta, ano em que William Stokoe publicou o artigo “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, demonstrando que a ASL é uma Língua com todas as características das línguas orais.

Entender a Libras como língua e reconhecer que ela possui todas as características das demais línguas, ainda que orais, não exclui o fato de atentar para sua diferença principal em relação às línguas orais, a diferença de modalidade. “O primeiro passo na compreensão da ASL e de como ela contrasta com outras línguas é entender a distinção língua modalidade” (WILCOX; WILCOX, 2005 p. 31) as diferenças de modalidade as quais os surdos são submetidos nas classes bilíngues ou nas escolas bilíngues são: modalidade sinalizada, falada e escrita. São canais de produção das línguas.

Socialmente estamos muito mais acostumados com a língua na modalidade falada, isto é, com a oralidade da língua portuguesa. Quando assumimos a tarefa de escrever, materializar o que falamos, utilizamos um sistema alfabético que representa os sons de nossa fala, mas mesmo assim, o resultado desejado na modalidade escrita, como modalidade produtiva, sempre é diferente daquele que se apresentaria se fosse apenas falado. “a escrita é uma representação secundária da fala, isto é, uma representação da representação. Ela não ocorre naturalmente, da mesma forma como a fala faz” (WILCOX; WILCOX, 2005 p. 32).

Mas e a modalidade sinalizada? Não é incomum as pessoas acreditarem que a sinalização funcione da mesma forma que a escrita, ou seja, a representação da fala. Não é o que acontece, as línguas sinalizadas têm origem natural própria e não possuem relação com as línguas faladas. Quando se utiliza a modalidade sinalizada para representar uma língua falada se utiliza, também, a estrutura gramatical da língua representada resultando em sistemas chamados de códigos manuais ou, como diz a comunidade surda brasileira, português sinalizado.

Os surdos são contra a utilização do português sinalizado e em parte ele pode ser confundido com a prática da comunicação total, quando se utilizava todos os recursos para efetivar a comunicação, fala, gestos, pontos fonéticos ao falar e outros, ou do bimodalismo, utilização simultânea entre fala e sinalização. A oposição radical por parte dos surdos em relação a Libras e os códigos

manuais também acontece em relação a ASL e os códigos manuais. Isso se dá pelo fato de os surdos acreditarem que ao aprender um código manual o aprendiz pode ter comprometido seu aprendizado da língua sinalizada a ponto de ser incapacitado a aprender a língua sinalizada. Segundo Wilcox e Wilcox (2005, p. 59)

nós diríamos que a melhor forma de assegurar que os códigos manuais do inglês não sejam equivocadamente utilizados pelas pessoas ouvintes é expondo-os aos estudantes, e não ignorando sua existência. Em parte, essa é uma decisão pragmática, simplesmente. Os estudantes terão acesso a informações sobre os códigos manuais do inglês mesmo que não os ensinemos; livros contendo vocabulário em diversos códigos manuais para o inglês estão disponíveis na maior parte das livrarias. Nós preferimos que a exploração, a reflexão e as dúvidas sobre esse assunto ocorram nas salas de aula.

Talvez, entender as formas de comunicação que surgem nas fronteiras, no contato de um formato intermediário possa ser melhor analisado e, se for o caso, utilizado de forma didática e proveitosa. No entanto, não há muitas referências sobre essa prática ou aplicabilidade. O que se pode perceber é que tanto os surdos quanto os ouvintes passam por um tipo de interlíngua quando vivenciam o aprendizado de uma segunda língua, no caso dos surdos a modalidade escrita da língua portuguesa e no caso dos ouvintes a modalidade sinalizada da Libras.

Fato é que os surdos são recebidos nas escolas por professores ouvintes, e estes são aprendizes de Libras como segunda língua. Para os ouvintes conhecer um código manual, sua existência e a diferença entre ele e a língua de sinais, na condição de alunos, é proveitoso e muito melhor que aconteça sim, na sala de aula. Mas, o risco está quando esse aluno, aprendiz de Libras como segunda língua, sai da condição de aluno e se coloca na condição de professor. Para Quadros:

E são estes professores que usam a língua de sinais com as crianças surdas no contexto educacional. Faz-se necessário reconhecer que a língua de sinais é uma segunda língua para eles e, portanto, requer anos de estudo e prática para ser bem compreendida e produzida. Não basta ter um vocabulário enorme de uma língua, a pessoa precisa “entrar” na língua, “viver” a língua para poder ensinar por meio dela. Como isso está em processo, normalmente os professores que trabalham com surdos são modelos de sistemas de interlíngua (QUADROS; SCMIEDT, 2006, p. 9).

Podemos afirmar que em relação as línguas envolvidas no processo formativo de pessoas sinalizantes e bilíngues em Libras/Língua portuguesa, que há ponderações importantes a se fazer acerca da proficiência adquirida por parte dos ouvintes como pré-requisito para uma oferta educacional adequada. Quadros ressalta que “no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo” (QUADROS, 2006, p. 33). Se os professores ouvintes são modelos de sistemas de interlíngua é porque estão trilhando o caminho oposto ao do aluno surdo, mas ainda não alcançaram a língua alvo.

A questão identitária é tão forte quanto a questão linguística para a comunidade surda. Na verdade as duas questões se fundem e se condensam a partir de uma briga política de reconhecimento da diferença surda com base em sua língua de comunicação e expressão e, portanto, de instrução nas escolas bilíngues ou nas classes bilíngues. No entanto, parece ser cada vez mais notória a necessidade de se reforçar um novo enfoque ao discurso identitário. Não para desconsiderar as discussões sobre o tema, mas para, talvez, alertar para a possibilidade de estarmos situando a questão identidade numa captura do outro. Para Lopes (2011, p. 22):

Compreender a diferença como simples diferença sem fixá-la em identidades nem minimizá-la na diversidade, pressupõe, no caso dos surdos, não mais se eles são ou não diferentes dos ouvintes, se eles são ou não diferentes de outros grupos culturais (étnicos, religiosos, etc.) . No entanto, continuar pensando a diferença como marca identitária parece ainda ser importante para o fortalecimento político da comunidade surda. Ainda é preciso, em muitos espaços, incluindo aí os próprios espaços acadêmicos, manter a diferença como identidade.

Na proposta de Lopes (2011) as formas de identificação e as narrativas sobre surdez devem se diferenciar por meio de uma nova forma de inscrevê-la, sem desconsiderar sua materialidade no corpo surdo, mas considerando as significações que a compõem, dependendo do enfoque que a conceitualize. Neste sentido, se a conceitualização da surdez se dá com base no campo clínico e medicalizante enfatiza-se a falta com base apenas no não ouvir. Mas, quando a diferença não exclui essa inscrição no corpo surdo e se situa no âmbito da cultura se diferencia surdez de falta de audição.

Sendo a Libras a língua de instrução utilizada nas classes bilíngues, seria necessário considerar o ensino desta língua, de modo a desenvolver a competência dos alunos e não apenas de promover o desempenho. “O conhecimento para a linguagem é chamado de “competência”, que se diferencia do uso da língua em si, chamado de desempenho” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 20-21). A escola deveria receber os alunos sinalizantes com profissionais sinalizantes capazes de ensinar as estruturas de funcionamento da língua de sinais utilizando materiais em Libras, por tratar-se de um público usuário de uma língua diferente da língua portuguesa.

Esta concepção em relação ao sujeito surdo pode fazer pensar e repensar em sua condição dentro de seu país. Ora, uma pessoa que utiliza uma língua dentro de uma sociedade majoritariamente falante de outra língua pode ser comparada a um estrangeiro? Entretanto, o estrangeiro é uma pessoa proveniente de outra nação e os surdos não deixam de ser brasileiros e continuam compartilhando valores, costumes e crenças como cidadãos de uma única pátria: o Brasil.

O uso da Língua Brasileira de Sinais pode ser visto, preconceituosamente, por ela se diferir do português falado em sua forma produtiva. O ato de sinalizar, configurado como ato comunicativo, ao invés do ato de oralizar é visto pela maioria das pessoas, como um recurso comunicativo equivalente a deficiência que o tornou necessário. Esta percepção aliada a não existência de um ensino equivalente das duas línguas nos espaços educacionais gera a sensação de inferioridade da Libras.

Outro aspecto que gera a sensação de inferioridade às línguas sinalizadas é o fato de as pessoas afirmarem que as línguas de sinais não possuem alguns elementos, no caso da Libras afirmam que ela não tem preposição, por exemplo. Quando na verdade o que se deveria entender é que línguas diferentes possuem constituições diferenciadas nas sentenças. Se compararmos línguas orais teremos particularidades e diferenças nelas como por exemplo a inversão de posição de substantivo e de adjetivo em inglês e em português.

No afã de atender os requisitos pretendidos por uma cultura grafocêntrica, baseada na produção da língua oficial do país, “A língua de Sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português se mantém no papel principal» (FERNANDES, 2005, p. 31). De alguma forma há uma certa carga corretiva da surdez por meio do alcance na produtividade na modalidade escrita da língua portuguesa, como se essa aquisição fosse o objetivo da escola bilíngue.

O principal preconceito, portanto, ainda se expressa pelo pouco reconhecimento do espaço que a Libras deveria ocupar e que não ocupa. Como se a prática de ler e de escrever em português caracterizassem o requisito principal para a inclusão, sendo superior ao efetivo exercício crítico proporcionado pela utilização potente de um discurso na língua natural dos alunos, discurso este que poderia ser materializado e discutido em versões filmadas em Libras para, depois, converter-se em proposta textual em português escrito. Ou, no caso de ouvintes, a produção textual em Libras com base nos textos em português.

Estar diante da possibilidade de uma experiência bilingue, principalmente nos espaços escolares, requer dos sujeitos “atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição” (LA-ROSSA 2016, p. 68) Não para fazer a experiência, mas para sofrê-la. Colocar-se do lado da paixão e atentar para a sua singularidade, um ponto de vista que considera o percurso histórico, mas que valoriza, acima de tudo, os sujeitos implicados na busca de melhores formas relacionais a partir da incorporação das incertezas. Talvez a paixão seja a melhor forma de superar o preconceito e de dar espaço para a experiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dez de 2005**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, dez 2005.

_____. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Secretaria de Educação Especial. Brasília, D.F., 2002.

FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos surdos I** – [Petrópolis,] : Arara Azul, 2006.

_____; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para surdos**. Brasília, D.F.: MEC/SEESP, 2006.

WILCOX, P.P; WILCOX, S. **Aprender a ver**: o ensino da língua de sinais americana como segunda língua. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul. 2005.

CONSTRUÇÃO DE “ESPAÇOSTEMPOS” DE PESQUISA-FORMAÇÃO NO COLÉGIO MUNICIPAL ESTEPHANIA DE CARVALHO: ENTRELACANDO NARRATIVAS, EXPERIÊNCIAS E (TRANS)FORMAÇÕES

Rodrigo Luiz de Jesus Santana
Inês Ferreira de Souza Bragança

CONTEXTUALIZANDO

Este trabalho trata-se de um desdobramento da dissertação intitulada “Pesquisa-formação no Colégio Municipal Estephania de Carvalho: entrelaçando narrativas, experiências e (trans)formações”, inserido no Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

Buscamos, por meio da realização de seis oficinas pedagógicas, oferecidas a dois grupos de alunos do Ensino Fundamental II do Colégio Municipal Estephânia de Carvalho (COMEC), promover “espaçostempos” de troca de experiências e ressignificar coletivamente, no processo da pesquisa-formação, a história da escola e a história de vida de sua patrona, a destacada educadora Maria Estephania Mello de Carvalho, ao mesmo tempo que perspectivamos valorizar as histórias dos/as alunos/as e do lugar.

Partimos do pressuposto político-conceitual de que a universidade constitui a tríade indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, e esta última possibilita um potente diálogo entre a universidade e a escola básica. O caráter de extensão, dentro da proposta dissertativa, se deu na ótica da pesquisa-formação, pois pensar a escola também como lugar de produção de conhecimento e pesquisa, é ressignificar o seu papel e construir saberes juntos. Além disso, é um modo de constituir atravessamentos, de forma colaborativa, na construção do conhecimento entre universidade e escola.

Promover a circularidade de saberes de forma indissociada entre esses dois “espaçostempos” contribui para uma pesquisa em educação mais resistente, significativa e transformadora de realidades. Dialogando com Paulo Freire e sua obra “Pedagogia do Oprimido”, vemos a concepção da pedagogia libertadora, como revolucionária, através do diálogo e da formação partilhada em grupo. Por fim, buscamos por meio do desenvolvimento das oficinas, a circularidade entre palavra dada e da escuta atenta, ressignificar as histórias de vida dos/as alunos/as, do lugar, da escola, da Estephania de Carvalho, indo além da educação bancária, como sinalizado por Freire (2005, p. 78)

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. ... O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária” [grifos do autor], que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação.

CAMINHOS, PISTAS E INDÍCIOS

O cenário onde se desenvolveu a pesquisa trata-se do COMEC, escola pública, localizada no bairro do Laranjal, região periférica de São Gonçalo, município do estado do Rio de Janeiro. A revisão de literatura foi importante para colocar esse colégio como centro de nossas pesquisas. Ao

pesquisar livros, sites e fontes documentais, como notícias de jornais e leis, o nome da educadora Estephania de Carvalho apareceu diversas vezes, e além de nomear a principal praça da cidade, a professora nomeia esse colégio municipal. Sendo assim, entrelaçar a vida da Estephania de Carvalho junto a vida dos estudantes que estudam na escola que leva seu nome, indicou muitas potências.

Ginszburg (1991) revela a importância de olhar o universo micro, de modo que assim possamos encontrar particularidades significativas que ajudem a ler o contexto. Ele ressalta a atitude metodológica do detetive no propósito de investigar e decifrar pistas e singularidades de forma meticulosa, ação que por fim pode ajudar a resolver a trama em seu todo, bem diferente do historiador que procura os contextos epistemológicos e sociais mais abrangentes. Ginszburg pesquisa um tipo de ciência que não veja apenas a construção de estruturas globais, mas ao mesmo tempo alerta:

Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (GINZBURG, 1991, p. 177).

Nesse sentido, ao pesquisarmos o Colégio Municipal Estephania de Carvalho, buscamos ver no micro os sinais e indícios de uma realidade além de sua totalidade. Queremos penetrar nas brechas, experimentando um sentido de pesquisa que só se revela nessa dimensão. Um conhecimento que não é absoluto, descartável, trata-se de um conhecimento emergente, algo que se diluiria em uma ótica globalizante.

A pesquisa-formação é uma escolha metodológica que dialoga diretamente com as questões desse trabalho e serve para deslocar o pesquisador também para o centro dos estudos, nesse sentido queremos ultrapassar a visão da neutralidade do trabalho científico. Esse tipo de pesquisa incorpora o entendimento de investigação da qual cada passo é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p. 113). O envolvimento com os alunos\as dentro do COMEC, as conversas de corredor e o mergulho e ação no cotidiano transformaram diretamente e indiretamente a escola e o pesquisador.

Ao compartilhar o sentido de pesquisa-formação com Josso (2004), acreditamos que o espaço de pesquisa pode gerar formação para todas as partes envolvidas. A beleza da pesquisa-formação é significativa para quem está pesquisando e para quem contribui com a pesquisa, não se trata de um local frio, no qual o pesquisador neutro e distante observa e analisa. Na pesquisa-formação o pesquisador se envolve com o ambiente de estudo e faz um mergulho profundo nos desafios que vai encontrando. Ele está aberto a arriscar, à entrega e à coragem de ver além do que é mostrado. O pesquisador, acima de tudo, percebe seu tema de estudo como fundamental para a sua proposta, tratando-o com extrema importância e humanidade.

Esta ruptura epistemológica abre espaço para o papel de um pesquisador que “acompanha” todo o processo de pesquisa. É nessa imagem do *acompanhamento* que Pineau (2006) e Josso (2004) fazem muitas reflexões sobre o movimento de uma pesquisa que forma a todos os envolvidos, incluindo o pesquisador.

É importante lembrar que não buscamos uma releitura da biografia da Estephania ou até mesmo recontar a história de São Gonçalo sem problematizá-la. Esse acervo bibliográfico e os três momentos vividos na delimitação da pesquisa nos ajudaram a construir o desenvolvimento da pesquisa-formação no COMEC, a fim de que pudéssemos entrar no campo com informações e conhecimentos que seriam trabalhados ao longo dos encontros e oficinas.

QUEM FOI ESTEPHANIA DE CARVALHO?

Nóvoa (1995) nos mostra que, não é possível separar o eu profissional do eu pessoal, sendo estes dois âmbitos indissociáveis ao estudarmos as histórias de vida docente e a construção identitária do professor/a. Pensar o/a professor/a como sujeito que produz saberes e conhecimento e não só um transmissor de informações, é pensar o docente como protagonista e mediador de sua própria história. Esse protagonismo, de forma alguma pretende colocar o professor/a em um pedestal no qual sua figura é inalcançável ou recoberta pela aura da perfeição. É sim um esforço de perceber o/a professor/a como alguém que produz saberes e tecem teias e linhas com outros sujeitos, criando, assim, um emaranhado de fios que se voltam para o protagonismo do/a professor/a no contexto social.

Para entender melhor a história de vida de Estephania de Carvalho, foram analisadas diversas obras e páginas virtuais que contribuem para entender melhor a vida da “destacada educadora” em questão. Cabe ressaltar que o objetivo aqui desenvolvido não é criar uma nova biografia sobre a educadora, mas sim buscar ressaltar sua atuação na área da educação e através dessa análise dar potência a novas formações e aprendizados.

Conforme Abrahão (2008) trabalhar com histórias de vida faz enxergarmos esses destacados como pessoas de verdade, indo além de uma história oficial contada pela maioria, valorizando assim seus feitos. Humanizar os destacados educadores traz uma nova perspectiva sobre a história desses sujeitos. Sendo assim a autora reforça a ideia na seguinte nota de rodapé da obra:

O termo “destacado”, como já explicado, não significa heroísmo ou fama. Nossos destacados personagens foram indicados por pessoas que com eles conviveram - colegas, ex-alunos, alunos, chefes, parentes, amigos – juntamente porque marcaram a vida dessas pessoas indelevelmente, de modo o mais positivo (e, por isso, foram intencionalmente escolhidos como nossos personagens de pesquisa). Não que dizer, no entanto, que sejam infalíveis, ou que sejam famosos. Muitos, a quase maioria, são conhecidos somente no restrito meio em que atuaram/atuam (ABRAHÃO, 2008, p. 33).

A “destacada educadora” Estephania de Carvalho, nasceu no município de Cantagalo, Rio de janeiro, no dia 7 de junho de 1885. Sempre se mostrou muito atendida em diversas áreas, mas foi desde pequena que a docência lhe chamou a atenção. No Colégio Sion de Petrópolis e posteriormente no Colégio Pedro II, Maria Estephania de Mello, completou seus estudos e passou a ministrar aulas com o título de “professora leiga” até 1920. Se casou neste mesmo ano, aos 35 anos de idade, com Sr. Zeno Bellido de Carvalho, recebendo seu sobrenome.

Dedicando-se à família e morando em Niterói, cidade vizinha de São Gonçalo, abandonou o magistério até o falecimento de sua única filha, aos dois anos de idade. Esse momento difícil só foi superado por Estephania de Carvalho ao voltar a se dedicar ao ensino. Fundando assim, em sua própria residência, um curso primário e mais tarde o Colégio Carvalho, também em Niterói.

Após a venda do Colégio Carvalho, Estephania, junto com sua amiga professora Antinéa, se inscrevem para comandar o Colégio São Gonçalo, com ensino ginasial recém criado pelo prefeito Nelson Monteiro em 1941. Mais tarde a professora fundou o primeiro curso normal da cidade, também no Colégio São Gonçalo.

Ainda sem muitas atividades culturais e educativas na cidade, Estephania teve a iniciativa de comemorar o aniversário da cidade no dia 22 de setembro (Data Magna do Município), comemoração que ocorre até os dias de hoje. Muitas atividades culturais surgiram da iniciativa da professora. “O Ginásio São Gonçalo, passa a ser o grande barco cultural Gonçalense, e a professora Estephânia de Carvalho, o seu grande comandante” (SILVA, 1991, p. 35).

Infelizmente o Colégio São Gonçalo, atualmente se encontra fechado. Devido uma má administração e a conjuntura que a educação do país passa, o colégio decretou falência. Por se localizar

em um ponto alto e de destaque no centro da cidade qualquer um que observar percebe o colégio ainda fechado e abandonado. Porém, isso não impede que os ecos do passado do colégio ressoem até hoje.

Mesmo não exercendo nenhum cargo político, Estephania de Carvalho teve voz política. Sua opinião era sempre muito bem ouvida pelos governantes da sua época, que buscavam na professora conselhos sobre educação. “Durante toda sua vida em São Gonçalo, procurava participar de todos os eventos educacionais, culturais, sociais e políticos do município”. (SILVA, 1991, p. 42) Foi vice-presidente do centro de Puericultura em 1952 e 1953 e ainda é patrona da cadeira de nº 5 da academia gonçalense de Letras, Artes e Ciências.

Estephania de Carvalho faleceu no dia 2 de março de 1958, aos 72 anos de idade. Em seu atestado de óbito consta como caso da morte Leucemia. E mesmo depois de tanto tempo seu nome ainda é lembrado por muitos quando o assunto é educação gonçalense, pois viveu intensamente o cotidiano da educação e contribuiu de diversas formas para a valorização, não só da educação local, mas da cidade como um todo.

AS OFICINAS DAS MEMÓRIAS

As oficinas propostas durante os encontros com os alunos e alunas do COMEC se mostraram como possibilidades potentes de escuta de suas experiências e histórias de vida. Cada oficina teve sempre um objetivo inicial a ser atingido, esse, entretanto, muitas vezes foi reconstruído, extrapolado. As aprendizagens foram construídas a cada etapa das atividades, o que foi também percebido pelos os alunos/as envolvidos/as, em um percurso coletivo de produção e reflexão que se fez no trabalho.

Em um panorama geral acreditamos na concepção de que oficina é o “lugar onde se exerce um ofício”, bem como um “lugar onde se verificam grandes transformações” (FERREIRA, 1999); e foi com esse objetivo que propusemos os encontros em forma de oficina, para constituir espaços privilegiados e de oportunidade: “Na definição dicionarizada, encontramos a oficina como lugar, espaço-tempo de trabalho, de transformação. A oficina pedagógica retoma e recria esse sentido, se afirma como lugar de encontro, de diálogo, de trabalho e formação” (BRAGANÇA; PERES; SANTANA, 2014, p. 116).

Interessante ressaltar a importância da troca de experiências dentro das oficinas, nesse sentido, a opção por trabalhar com as histórias de vida implica na percepção de que “ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA; FINGER 1988, p. 116). Com isso, o processo vivido é transformador para todos os envolvidos.

Na preparação, para começar a inserção efetiva na escola, planejamos de modo que as oficinas pudessem apresentar conceitos e saberes relacionados aos seguintes objetivos: contextualização da pesquisa; valorização dos alunos e da escola; estudo e produção da história da escola; estudo e produção da biografia da Estephania de Carvalho; entrelaçamento das histórias de vida dos alunos para uma produção significativa e contextualizada. Cada um dos objetivos foi definido como de extrema importância para que, de forma gradual, os alunos fossem inseridos nas oficinas, produzissem e se formassem.

Dentro da escola, ao desenvolver as oficinas, os participantes sempre se mostraram motivados a darem o seu melhor, claro, uns mais do que os outros, mas em todo momento existia uma vontade de contribuir. Também foi realizado todo um trabalho de conscientização, revelando que a pesquisa dependia muito da participação de todos. Assim, foram realizadas 6 oficinas, durante 8 encontros; primeiro com a turma 704, depois com um grupo misto, alunos e alunas de diversos anos do ensino fundamental II, ressaltando-se o fato de que, de forma voluntária, contribuíram com a pesquisa. Nesse segundo grupo, os encontros foram realizados na troca de turno, entre manhã e tarde, com isso os alunos não tiveram suas aulas prejudicadas pelas oficinas.

Ainda sobre o horário das oficinas no grupo misto, a princípio foi combinado que elas aconteceriam ao meio-dia, contudo, muitos alunos/as estavam deixando de almoçar para participar da pesquisa e, muitos deles, só tinham aquela refeição durante todo o dia. A fim de não privar os alunos de algo tão importante quanto a sua alimentação, os encontros passaram a ser realizados de 11h30min da manhã até ao meio-dia e meia. A entrada do turno da tarde ocorreria às 13 horas.

ENTENDENDO AS PRODUÇÕES E TROCAS DE EXPERIÊNCIAS

Na presente pesquisa, definimos um caminho metodológico de inserção no cotidiano do lugar pesquisado e, ao mesmo tempo, a promoção de espaços para construção de conhecimento e formação. Quando dizemos formação, não se trata de uma formação tradicional na qual o conhecimento é transmitido, mas sim uma formação construída, na qual os sujeitos escolares formam e são formados a todo tempo, em partilha.

A abordagem (auto)biográfica concede “uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23). Assim, podemos afirmar que o ser humano é o grande centro dessa pesquisa, levando em conta a sua bagagem cultural, social, identitária e existencial, até porque compreendemos o processo de (auto)biografar-se como algo que gera autoformação. Ainda para Nóvoa e Finger esta abordagem revela-se como um “instrumento de investigação, mas também e, sobretudo, como um instrumento de formação” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23).

Para refletir sobre os conhecimentos produzidos no movimento de pesquisa-formação, tomaremos como referência a perspectiva da tematização, tal como propõe Fontoura (2011), que busca qualidade no tratamento de dados da pesquisa qualitativa:

Trazer as reflexões de uma pesquisadora preocupada com a construção da pesquisa qualitativa e com estratégias de interpretação e análise de dados coletados, de modo a garantir a qualidade da pesquisa em educação que busca outra forma de olhar que não a que valoriza quantidades de pessoas ou de respostas como referência de análise. A pesquisa qualitativa na contemporaneidade pode se constituir um caminho promissor para que nos engajemos em processos que busquem a transformação social, na medida em que não mais submissos a modelos de outras ciências, possamos apostar na nossa própria forma de fazer e relatar pesquisas que tragam alternativas viáveis e coerentes (FONTOURA, 2011, p.62-63).

Ressaltamos que para compor a reflexão sobre as narrativas vividas também usamos o estudo cênico abordado por Marinas (2007). Trata-se de uma metodologia que entende a narrativa como uma articulação de cenas, que ganham significado na própria narração pela ótica de uma versão de si: “a compreensão cênica implica entender o relato não como uma história linear, acumulativa, mas como um repertório de cenas” (MARINAS, 2007, p.118). Dessa forma, a pesquisa se complementa elencando cada uma das três cenas principais presentes nessa abordagem:

A primeira é a que reúne na escuta, o narrador e o entrevistador. [...] As cenas 2 são as que formam parte da vida cotidiana de quem narra, suas posições como emissor e receptor atravessam de volta a cena 1 na medida em que ela se atualiza. Nesse jogo entre as cenas 1 e 2 se dá a possibilidade de passar a emergência das cenas reprimidas ou esquecidas (3) (MARINAS, 2007, p.119).

Abraão (2011, p.169) contribui na discussão da compreensão cênica, argumentando que esta “privilegia, ao invés da estrutura amostral de uma história segundo o sentido originário dos textos ou dos elementos de profundidade de seus sentidos ocultos”, afirmando ainda que “o enten-

dimento de que a origem e o sentido profundo dos textos é algo que construímos *pari passu*, diuturnamente”.

Todas as oficinas tiveram os áudios transcritos, o seu conteúdo estudado, assim como as produções das oficinas e o diário de itinerância do pesquisador. Após acrescentarmos núcleos de sentido a cada material estudado, eles foram agrupados em temas. Dessa forma, os estudos de cenas serão concentrados da seguinte forma: valorização das histórias de vida dos alunos; valorização da escola; ressignificação coletiva da história da escola; ressignificação coletiva da vida de Estephania de Carvalho e percepções/impressões sobre as oficinas.

A reflexão sobre cada cena e tema favoreceu a análise das fontes narrativas orais e escritas, em diálogo com autores que acompanham a pesquisa. Assim, a compreensão cênica e a tematização se encontram na mesma. Vale ressaltar que consideramos matéria-prima todo o material produzido nas oficinas.

CONTINUANDO A AÇÃO

Trabalhar com histórias de vida e abordagem (auto)biográfica é sempre uma tentativa de quebrar com o tempo cronológico; é desacelerar e refletir sobre nossas escolhas e atuação (LAROSSA, 2002). Com todos os encontros, mais as seis oficinas desenvolvidas, fomos contando várias histórias sob diversas óticas e percepções. Com todos os encontros, além das seis oficinas desenvolvidas, fomos contando várias histórias sob as óticas e percepções mais diversas. Conhecemos melhor o perfil dos alunos que foram parceiros dessa oficina, assim como suas histórias de vida. Buscamos ressignificar a história da escola e a história de vida da Estephania de Carvalho, contextualizados no presente.

O processo da pesquisa-formação nos possibilitou uma troca sensível de saberes, no qual o objetivo era simplesmente ensinar-aprender, por meio da palavra dada e escuta atenta. Todos os envolvidos foram formados e formaram ao mesmo tempo, claro, cada um com sua intensidade e aspectos diferentes. Prezar essa diversidade no desenvolvimento de cada um, faz da pesquisa-formação uma dimensão que precisa ser cada vez mais trabalhada dentro da escola, com a intenção de promover e produzir saberes contextualizados e pertinentes para a comunidade escolar.

O foco na “destacada educadora” Estephania de Carvalho possibilitou entrelaçar a sua história de vida e suas heranças, com a história de vida dos alunos e da própria história da escola. Entender o porquê do nome de alguém ter sido dado a um colégio municipal, sendo referência também da principal praça da cidade – uma forma de buscar respostas (no próprio local) para nossa história.

As produções – sejam elas depoimentos, narrativas, desenhos ou escritos – foram analisadas e problematizadas de forma que conseguíssemos enxergar significados e experiências nessas fontes. Tanto a tematização quanto a compreensão cênica, aliadas nesse processo, possibilitaram uma leitura sensível e bem estruturada da realidade do COMEC, reconstruindo coletivamente a história da escola e da Estephania.

Fica o desejo de realizar mais, de fazer mais. Perceber na figura da Estephania uma mulher que contribuiu, ao seu modo, para a educação da cidade, nos inspirando também a escrever a história da cidade. Desejamos que esse trabalho possibilite e amplie discussões e reflexões, contribuindo para (trans)formar o mundo e as pessoas que vivem nele.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa** (... e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. (Org.). **Educadores sul-rio-grandenses: muita vida nas histórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. **Destacados educadores brasileiros:** suas histórias, nossa história. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

BRAGA, Maria Nelma Carvalho. **O município de São Gonçalo e a sua história.** 2. ed.. São Gonçalo: Falcão, 1998.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores:** diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

_____; PEREZ, Juliana Godói de Miranda; SANTANA, Rodrigo Luiz de Jesus. Formação de professores: narrativas, memórias e saberes. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. **Experiências na formação de professores:** memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. 312p.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

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

FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização. In: _____. **Formação de professores e diversidades culturais:** múltiplos olhares em pesquisa. 1.ed. Niterói: Intertexto, 2011. p. 61-82.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais:** morfologia e história. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas, S.P., n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral:** palavra dada. Editorial Síntesis, 2007.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História.** São Paulo, 1993.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

_____; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NUNES, Clarice. **Docência e pesquisa em educação na visão de Haydée Figueiredo.** Rio de Janeiro: Litteris, 2010.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educ. Pesqui.**, v. 32, n. 2, p. 329-34., ago. 2006.

SILVA, Salvador Mata e. **Da Escola Júlio Lima ao Colégio Municipal Estephania de Carvalho.** Rio de Janeiro: Gráfica Ímpar, 1986.

_____. **Estephania de Carvalho:** vida e obra. Niterói: Clube de Literatura Cromos, 1991.

O TEMPO EM QUESTÃO: DE SALVADOR A MARICÁ, CAMINHOS E PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Rodrigo de Moura Santos

Para entendermos o processo que desencadeou as primeiras discussões acerca da educação integral no Brasil, é preciso compreender a conjuntura social que se apresentava no final do século XIX e início do século XX. Neste período o Brasil passava por mudanças políticas, econômicas e sociais impulsionados pela luta dos movimentos sociais, formado pela classe operária, contra a burguesia urbana e rural.

De acordo com Gomes (2007, p. 27-28),

[...] dentro de todo esse processo, a concentração regional de renda foi uma marca do desenvolvimento capitalista no Brasil. O processo acelerado de urbanização, de diversificação da economia e a formação de uma classe operária, ainda que reduzida numericamente, foram características marcantes principalmente da região Sudeste. Outro aspecto a ser salientado do desenvolvimento dependente e desigual relaciona-se umbilicalmente com a subordinação econômica [...]. Os abismos sociais e econômicos constituíram-se em uma outra característica marcante do desenvolvimento da economia brasileira, fato que o surgimento das fábricas não alterou. A burguesia rural e urbana consolidava-se, política e economicamente, enquanto o proletariado sobrevivia em condições miseráveis.

O processo acelerado de urbanização e a alta concentração de renda por parte da burguesia foram as principais causas do acentuado crescimento das desigualdades sociais. A luta da classe operária era também por uma instrução integral, através de uma escola igualitária, uma vez que este direito estava reservado apenas à classe burguesa.

De acordo com Coelho,

Nesse período, a educação integral no contexto das demandas da classe operária surgiu como possibilidade de formação completa para as camadas desprovidas de acesso à educação primária, valorizando, além do saber formal, a ação prática, ou seja, a junção entre trabalho intelectual e trabalho manual. Para os anarquistas, essa educação é efetivada pelas mais variadas formas e expressões da arte, bem como uma espécie de deleite estético, além dos aspectos relacionados à saúde física e instrução profissional, ocasionando a base da educação integral nos moldes anarquistas (COELHO, 2009, p. 83)

A consolidação da educação integral enquanto experiência de educação no Brasil só se deu em 1950, com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, construída por Anísio Teixeira. Esta foi a primeira escola-parque, implantada em Salvador, que seria um divisor de águas na educação brasileira. Na visão de Anísio, este modelo marca a criação de uma escola que deixaria de ser para poucos e passaria a ser para todos, que se tornaria a instituição conscientemente planejada para educar.

Para Anísio,

[...] o mal do brasileiro era a falta de escolas, mas era também a própria escola existente. Mais grave do que a negligência em abrir escolas, é julgar que o programa escolar se limite à simples "alfabetização". A escola deve ensinar a criança a "viver melhor", proporcionando padrões mais razoáveis de vida familiar e

social, promovendo o progresso individual e criando hábitos de leitura, estudo e meditação (TEIXEIRA,1959 apud CARBELHO, 2014, p. 367).

A Escola Parque, na visão de Anísio, tinha como característica principal o fato desta ser um ambiente criador. De acordo com Almeida (2001, p. 128) este projeto foi pensado “[...] com uma dinâmica e uma estrutura que lembravam uma universidade mirim, a ser desdobrada em outros locais da cidade de Salvador e do interior da Bahia, para acompanhar o processo de urbanização e a incipiente industrialização que se instalava”.

Na inauguração da escola, Anísio retrata qual era o seu ideal para a educação:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA 1959 apud CARBELHO, 2014, p. 369).

Para Nunes (2009, p. 130) o que diferencia a proposta de Anísio Teixeira “[...] é sua concepção de que a educação é um direito civil que está na base da autonomia de sujeitos históricos individuais e coletivos”.

Anísio sofreu duras críticas, principalmente no que diz respeito ao alto custo de construção do Centro Educacional. Sobre o fato, ele argumentava que “[...] é custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência” (TEIXEIRA 1959 apud ESQUINSANI, 2010, p. 259).

Anísio esteve à frente do INEP (1951 -1964), tendo a possibilidade de expandir sua experiência, inclusive através da criação do Centro Brasileiro de Estudos Pedagógicos, CBPE, tendo como um de seus interlocutores o professor Darcy Ribeiro.

“Populista, sonhador, louco, debochado, polêmico, delirante, autoritário, criativo, desbocado... Quase tudo se disse de Darcy Ribeiro. Ferinas ou elogiosas, suspeitas ou invejosas, as definições só não ultrapassaram o número de cargos pelos quais desfilou ao longo de quase 50 anos de vida pública”. Assim era a reportagem do jornal O GLOBO, publicada no dia 18 de fevereiro de 1997, sobre a morte de um dos mais notáveis intelectuais brasileiros.

Muitos foram os adjetivos utilizados pelo jornal, de forma depreciativa, que não destacou a figura de antropólogo, educador, político, escritor, vice-governador, senador, um homem de múltiplas faces, este era Darcy Ribeiro, um apaixonado pelo seu país, que via a educação como a chave para a redenção brasileira, seria através dela que o país se desenvolveria. Nas suas palavras: “Não se iluda comigo, leitor. Além de antropólogo, sou homem de fé e de partido. Faço política e faço ciência movido por razões éticas e por um profundo patriotismo. Não procure, aqui, análises isentas.”(RIBEIRO, 1995, p.17).

De acordo com Maurício,

Para que o Brasil pudesse cumprir este seu destino e dar certo, como Darcy dizia, a educação era indispensável. Encarnou com orgulho a “pele” de educador, durante quatro décadas, para ele sua ocupação principal. Dizia que a tarefa da escola é introduzir a criança na cultura da cidade, valorizando sua vivência; ela deve servir de ponte entre o conhecimento prático que a criança pobre já adquiriu e o conhecimento formal que é exigido pela sociedade letrada. Afirmava que

a ilusão principal de nossa escola era que ela promovia os melhores alunos. De fato, ela apenas peneirava o que recebia da sociedade já devidamente diferenciado. Ao tratar da mesma maneira crianças socialmente desiguais, a escola privilegia o aluno já privilegiado e discrimina crianças que renderiam muito mais se fossem tratadas a partir de suas próprias características (MAURÍCIO, 2017, p. 17).

Para Darcy, seria através da escola pública, de tempo integral, feita para todos, que poderíamos minimizar erros históricos, dando condições para que as crianças das classes populares pudessem se iniciar nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade. Seria, segundo ele, uma forma do povo, da classe proletariada, ter acesso aos mesmos benefícios que antes eram apenas de acesso das elites.

Ao ser eleito vice-governador do Estado do Rio de Janeiro (1983-1987), Darcy Ribeiro criou sua experiência de educação integral com a construção dos CIEPS. Para Darcy Ribeiro, a educação escolar integral precisava acabar com a desonestidade da escola de dois e três turnos, marca das políticas que não eram feitas para as camadas populares. Darcy acreditava que a escola de turnos se tratava de um modelo que demonstrava a pouca importância dada pelo Estado à educação das classes populares, o horário reduzido, em sua visão, não dava conta de atender às necessidades dos alunos.

Segundo Maurício (2007, p. 1-2),

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram construídos no Estado e no Município do Rio de Janeiro pelo Programa Especial de Educação (I PEE, de 83 a 86, e II PEE, de 91 a 94) com objetivo de implantar um programa de educação pública em tempo integral. Essa proposta de escola baseou-se no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro (1986) de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade enferma de desigualdade e de descaso por sua população. Como solução propôs uma escola de horário integral, como a que é oferecida nos países desenvolvidos, que pudesse evitar que a criança proveniente de famílias de baixa renda fosse condenada ao abandono das ruas ou à falta de assistência em lares em que são chamadas a assumir funções de adulto para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância suprimida.

Foram criados cerca de 200 CIEPs no primeiro Programa Especial de Educação (gestão 1983/1986). Já na segunda fase, o 2º PEE (gestão 1991/1994), foram cerca de 400 CIEPs, entre recuperados e novos), a meta, que foi ultrapassada em 1994, era a construção de 500 CIEPs.

Muitas foram as críticas veiculadas pela mídia, que contribuíram para um desmonte que levou a algumas definições como “escola de pobre”, “escola que não deu certo”, “escola cara”. O que não se pode negar é que o CIEP constitui a maior experiência de política pública de investimento na educação integral de que até então já se teve notícias no Brasil.

Após as experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, tivemos diversas experiências, seja a nível municipal, estadual ou federal, que propunham a ampliação da jornada escolar, principalmente após a publicação da LDB 9394/96, que, em seu artigo 12º, aponta como dever dos estabelecimentos de ensino com as famílias e a comunidade, criar processos de integração da sociedade com a escola. Já os artigos 34º e 86º trazem como agenda que o ensino fundamental seja oferecido em tempo integral de forma progressiva.

Destacamos também os Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 (2001) e 2014-2024 (2014) que apontam a ampliação da jornada escolar, como um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem e qualidade da educação. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) sancionado pela Presidência da República em 25 de junho de 2014 por meio da Lei nº 13.005/2014, traz um avanço para a Edu-

cação Integral, tornando essa modalidade da educação uma meta a ser atingida em todo o país. O PNE II prevê, na meta de número 6, a oferta de educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas e o atendimento de ao menos 25% dos estudantes de educação básica do Brasil. Prevê também na meta de número 1, sobre a educação infantil, o estímulo a uma educação infantil em tempo integral para todas as crianças de até cinco anos, como já é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Uma das recentes experiências em educação integral que podemos apontar é a da cidade de Maricá, localizada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Nas eleições municipais do ano de 2008, o então candidato a prefeito, Washington Quaquá, trazia em seu plano de governo 13 metas, dentre elas a implantação das escolas de tempo integral, chamadas de EPT – Escola Popular Transformadora.

Com a vitória de Quaquá, o professor Marcos Ribeiro assume a Secretaria de Educação tendo como primeiro desafio implantar a educação integral em tempo integral na Rede Pública Municipal de Ensino. A primeira ideia concretizada, a nível administrativo, foi a criação de uma subsecretaria denominada Subsecretaria da Cidade Educadora, que tinha como objetivo implantar uma proposta de educação integral que não se utilizasse apenas do espaço das escolas, mas também dos espaços externos. Para além desta subsecretaria, foi criada uma comissão que discutiria a educação integral em suas várias possibilidades, mais centradas nitidamente em duas linhas: a dos que defendiam que as escolas deveriam ser estruturadas para ofertar a educação integral em seu espaço e o grupo que defendia o uso dos aparelhos do entorno para o desenvolvimento de atividades diversas que fariam parte do currículo escolar.

O município iniciara sua primeira experiência em educação integral no ano de 2009 com a implantação do programa Mais Educação, em cinco unidades escolares. Para dar cumprimento ao proposto no PNE 2001-2011, o governo federal cria em 2007, por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, o Programa Mais Educação (PME). O referido programa faz parte de uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação, criado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que instituiu o plano de metas Compromisso Todos Pela Educação. O Mais Educação tinha como objetivo principal contribuir para a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, mediante a articulação de ações, projetos e programas da União com propostas e práticas curriculares das redes públicas de ensino básico. Propunha-se a apoiar a ampliação dos tempos e espaços educativos e a extensão do ambiente escolar mediante realização de atividades nas unidades escolares ou em outros ambientes socioculturais no contra turno.

Paralelo à implantação do Mais Educação, ainda em 2009, começa a se configurar a proposta da Escola Popular Transformadora, com intuito de início em 2010. O chamado EPT pautava-se na premissa de construção de um projeto pedagógico próprio para oferta da educação integral em tempo integral, além da construção de um prédio criado pelo escritório do Arquiteto e Urbanista Oscar Niemeyer. Dois fatores foram decisivos nesse processo: o tempo e os recursos financeiros. Chegou-se à conclusão de que a construção da estrutura proposta pelo escritório demandaria mais de um ano, logo não teria possibilidade de início em 2010, além da necessidade de um alto investimento que na época a Prefeitura não possuía. Optou-se então por manter a ideia do EPT, entretanto, o mesmo deveria ser implantado num espaço já existente, que sofreria adaptações para receber os alunos em tempo integral.

Foi escolhida uma chácara, no bairro de Itaipuaçu, composta por três prédios, com um amplo espaço de pátio, que foi adaptado e recebeu o nome de EPT da Mata Atlântica. Esta unidade escolar trabalhava com alunos de três a nove anos, num total de 480 alunos, que participavam de atividades dentro e fora da escola. Foi a única unidade que recebeu este nome “EPT”, ficando em horário integral até 2011. Dada a grande demanda por vagas, tendo em vista o processo de municipalização de Maricá, a unidade passou a atender em dois turnos, sendo renomeada como “Escola Municipal da Mata Atlântica no ano de 2012”.

No ano de 2012, na gestão da professora Marta Quinan à frente da Secretaria de Educação, foi publicada a Resolução 006 de 09 de novembro de 2012, que criava o Programa Municipal de Edu-

cação Integral em Tempo Integral, conhecido como PROMETI. A resolução estabelecia as normas de funcionamento das Unidades Escolares que passariam a ofertar educação integral em tempo integral, em dois modelos distintos, mas com carga-horária idêntica: mínimo de 9 horas diárias.

O primeiro modelo contempla as unidades escolares que ofertavam o tempo integral utilizando apenas os seus espaços internos. Já o segundo modelo contempla as Unidades Escolares que utilizariam os espaços externos e internos. O PROMETI encontra-se em vigor até os dias atuais, tendo contemplado em seu primeiro ano seis Unidades Escolares e chegando ao número de 21 no ano de 2018, já na gestão da Secretária Adriana Luiza da Costa.

O PROMETI atende ao Ensino Fundamental I e II, tendo sua maior concentração no fundamental I (1º ao 5º ano), tendo apenas duas escolas com oferta do Fundamental II. Além do EPT e do PROMETI, destacam-se também a educação infantil, que possui uma estruturação própria que não está dentro do PROMETI. Contempla, hoje, treze Unidades Escolares, que ofertam apenas Educação Infantil em tempo integral, baseando o trabalho pedagógico nas salas temáticas.

Destacam-se também as Unidades regidas pela Instrução Normativa 001 de 2013, que propunha o turno estendido, compreendido como educação em tempo integral, pois atende a oferta de no mínimo sete horas diárias conforme estabelecido pela Lei do FUNDEB (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007). A opção pelo turno estendido se deu pela junção entre atividades desenvolvidas com recursos do município e aquelas desenvolvidas através do Mais Educação. No ano de 2013, sob a gestão da professora Marta Quinan, o município atendia a quarenta e cinco Unidades Escolares com jornada ampliada de sete horas. Após o golpe de estado sofrido pela presidenta Dilma, no ano de 2016, o Mais Educação deixa de ser uma política prioritária e sofre cortes de 70% em seu orçamento. Traduzindo em números, o município de Maricá que chegou a atender 45 Unidades Escolares com o Programa, passou a ter apenas cinco. O poder executivo, na figura do prefeito Fabiano Horta, juntamente com a Secretária de Educação Adriana Costa, assumiu as atividades de turno estendido através de recursos próprios da Prefeitura, de modo que os projetos que vinham sendo desenvolvidos em parceria com o Mais Educação não parassem.

Florestan Fernandes afirmava que a escola não educava para a cidadania. Segundo ele, a estrutura de poder no Brasil era arcaica e mantida pela classe dominante, que barrava a consciência crítica do povo. Entretanto, a mesma sociedade que cria esta estrutura de dominador e dominado, também cria a sua reação. O movimento de criação de políticas públicas, sérias, em educação integral em tempo integral, é sem dúvida uma forma de reação, pela qual podemos lutar contra a lógica capitalista que a todo custo tenta ceifar as chances do proletariado de se libertar das correntes que os prendem e tomarem consciência de si, como cidadãos de direitos, críticos e atuantes da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. B. A Escola Parque da Liberdade, Bahia. In: MONARCHA, C. (Org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **DOU**, Brasília, DF, 25 abr. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Lei nº. 11.494, 20 jun. 2007. **DOU**, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

_____. Ministério da Educação. **O PNE 2001-2010: metas e estratégias**. 2001. Disponível em: < http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2001_2010.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano Nacional de Educação 2014-2024**. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: jul.2018.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, 24 abr. 2007. **DOU**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

CARBELHO, Sandra Regina Cassol. **Escola Parque**: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. 2014. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, D.F., v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. **O PT e a educação**: a participação dos intelectuais católicos na gestão Luiza Erundina (1989-1992). 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, S.P.: 2007.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Darcy**: múltiplo para ser único. 2017. Disponível em: <http://www.tijolaco.com.br/blog/darcy-um/>. Acesso em: jul.2018.

_____. **Representações do jornal O Globo sobre os CIEPs**. 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-2730-Int.pdf>. Acesso em : jul. 2018.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, D.F.v. 22, n. 80, p. 121- 134, abr. 2009.

O GLOBO. **Cieps 21 anos**. Rio de Janeiro: 28 de maio a 4 de junho de 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

_____. **O povo brasileiro**: a evolução e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, abr./jun. 1967.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR MEIO DO REGIME SEMIPRESENCIAL NO CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS DE NITERÓI (1976-1986)

Rosa Maria Garcia Monaco

PRIMEIROS PASSOS

Este trabalho representa parte do esforço empenhado para a obtenção do grau de Mestre em Educação (2017) na instituição Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ, sob o título: *O Centro de Estudos Supletivos de Niterói: uma proposta para a educação de jovens e adultos (1976-1986)*. O campo compreendido foi o da História da Educação, com a temática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas décadas de 1970 e 1980. O estudo aborda a criação e o funcionamento, em seu primeiro decênio de existência, de um dos Centros de Estudos Supletivos (CES), os quais foram fruto da política pública educacional para os jovens e adultos, à época chamado de ensino supletivo, durante o governo militar (1964-1985).

O projeto CES foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio do Departamento de Ensino Supletivo (DSU), órgão que existiu entre os anos de 1973-1979. Segundo Mafra (1980, p. 19), a primeira experiência CES testada no país foi em Natal, Rio Grande do Norte, seguida de Goiânia, Goiás, ambos em 1974. O primeiro Centro de Estudos do Estado do Rio de Janeiro foi inaugurado na cidade de Niterói em 1976, o qual se tornou alvo da nossa investigação. A intenção da política pública educacional nas décadas de 1970 e 1980, época esta do governo militar no país, era a de alcançar o maior número de pessoas jovens e adultas a concluir o 1º e 2º Grau de ensino (Lei nº 5.692/71, CAP. IV, ART. 25).

O recorte temporal da pesquisa se relacionou com o período em que o CES de Niterói oferecia somente o ensino de suplência do segundo ciclo do 1º Grau (5ª a 8ª série). Por isso, o estudo teve início em 1976 e o marco final se deu no ano de 1986, já que este ano demarcou o último em que houve apenas o ensino de suplência do 1º Grau na instituição. A partir do ano de 1986, o ensino de suplência do 2º Grau foi implementado, o que fez alterar o perfil da instituição com o aumento no número de alunos e de professores, entre outros aspectos. O período histórico pelo qual tecemos a pesquisa (1976-1986) se referiu aos anos de recessão, censura e violência, sofridos pelo povo brasileiro no período do governo militar, aliados a uma conturbada política pública de educação.

Serviu-nos de fonte documental, o acervo de livros de registros do CES de Niterói: os primeiros livros de Matrículas, de Concluintes e de Atas de Reuniões, assim como 230 fichas de alunos. Estas fichas com denominações de fichas cadastrais, de inscrição e de empréstimo de módulos, lamentavelmente, formaram um montante bem inferior ao total do número de alunos matriculados para o período pesquisado de 1976-1986, que foi o de 6.007 alunos (LIVRO DE MATRÍCULAS, 1976-1986). Segundo a atual diretora do CES de Niterói, a Professora Verônica Lutterback, a dispersão das fichas ao longo dos quarenta anos de existência do CES de Niterói deveu-se por causa das várias mudanças de endereço da instituição. A normatização e os documentos oficiais da educação brasileira e estadual para os Centros de Estudos Supletivos também foram alvo de consulta.

Algumas perguntas nortearam o caminho trilhado nas investigações, a partir da questão central: compreender acerca da criação e funcionamento do Centro de Estudos Supletivos de Niterói e o seu significado para o público alvo que a ele se destinava. Com o intuito de tencionar a temática proposta, interessou-nos fazer o caminho metodológico por meio da micro-história de Jacques Revel (1998; 2010), com o intuito de compor a reflexão em construção. A análise do particular (micro) através da instituição pesquisada, permitiu uma compreensão do geral (macro), ou seja, da política pública para o ensino supletivo no período em questão. Para Revel (2010, p. 439) “[...] a abordagem micro-analítica tornou possível uma releitura dos fenômenos maiores, muito além de um terreno de observação particular”.

Ao imprimir a concepção de Revel (1998; 2010) no estudo, o Centro de Estudos de Niterói ficou posicionado no lugar de um particular que continha aspectos do geral. Logo, dialogar com o que já fora produzido e trazer à luz o que não fora contemplado, só foi realizável através das fontes históricas selecionadas para este fim. Ao longo da pesquisa, tentamos trazer proposições que pudessem responder, mesmo que parcialmente, às indagações iniciais e as que foram surgindo no meio do processo. Corroborando com um novo ângulo de análise, Hobsbawm (1998) nos ajudou a pensar através da história vista de baixo, sobre a criação e o funcionamento do Centro de Estudos de Niterói, que se aproximava da história de gente comum. Pensando como Hobsbawm (1998), o encaixe das informações advindas das fontes manuseadas trouxe o entendimento do quebra-cabeça que se consolidou ao longo da empreitada.

No discurso dos militares e de seus conselheiros ventilava a ideia de que a educação, e somente a educação, seria a responsável para o país conseguir dividir a riqueza concentrada na classe privilegiada, sem outras mudanças estruturais no país. Entretanto, seria somente a educação que precisava sofrer transformações? Os anos conhecidos como o “Milagre Brasileiro” (1969-1973) trouxeram para o país o incentivo às exportações de produtos industriais e agrícolas e também o investimento de capital estrangeiro, atraindo fortes investimentos de grandes empresas. O momento econômico do país era favorável, uma vez que, “em 1973, os ingressos de capital tinham alcançado nível anual de 4,3 bilhões de dólares, quase o dobro do nível de 1971 e mais de três vezes o de 1970” (FAUSTO, 1994, p. 485).

Neste íterim, em 1971, a Lei nº 5.692 responsável pela reforma educacional do 1º e 2º Grau e da educação de adultos, tinha como objetivo elevar o nível educacional no país e aproveitar este público escolarizado nas fábricas e nas indústrias. Shiroma *et al* (2000, p. 33) analisaram que o regime governamental subordinou a educação a uma concepção econômica e fadou, em muito, a condução das políticas públicas educacionais para todos os níveis de ensino à influência internacional, principalmente aos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *Agency for International Development* (AID) dos Estados Unidos da América (EUA), os acordos MEC-USAID.

CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS, MARCHE!

O Centro de Estudos Supletivos de Niterói por ter sido criado em meio ao governo militar e sob influências estrangeiras, expressava características pertencentes ao contexto no qual estava inserido. A começar pela dinâmica dos CES sem turmas coletivas regulares, que nos levou a refletir quanto à intencionalidade da promoção do método individualizado, ou dito, personalizado. Havia aulas, cursos e reuniões socializantes em grupos que ao aluno era facultativo. Sem aulas presenciais obrigatórias, a estratégia das orientações individualizadas não favorecia o contato coletivo, nem entre os alunos e nem com os professores, os quais nos CES se chamavam “orientadores de aprendizagem”. Supõe-se que o método individualizado possa ter sido proposto por causa do que fora observado por Cunha (1991, p. 38): todos os professores ou candidatos ao magistério no momento do governo militar eram considerados suspeitos de subversão, até que mostrassem ou provassem o contrário.

O atendimento nos Centros de Estudos era diferenciado, haja visto que não havia intervalo programado entre as aulas, pois, não havia horário fixo para o aluno estar ou frequentar o mesmo, nem tão pouco havia troca de turma entre os orientadores de aprendizagem. Também não fazia parte do planejamento de criação do CES a sala de professores, já que estes ficavam em cabines individuais esperando para atender ao aluno (MAFRA, 1980), além de não haver intervalo programado para recreio ou lanche. Os conteúdos programáticos eram estudados através de módulos de ensino sequenciais, separadamente por disciplina. Cada módulo gerava uma avaliação chamada de teste de aprendizagem. Para o teste ser realizado o aluno necessitava, obrigatoriamente, da autorização escrita do orientador de aprendizagem daquela disciplina estudada pelo mesmo.

Para este regime onde o aluno estudava o módulo em casa, e tirava suas dúvidas e realizava os testes de aprendizagem *in lócus*, deu-se o nome de ensino semipresencial, pertencente à

modalidade da Educação à Distância (EAD). O projeto CES foi propiciado pela Lei de Reforma Educacional ao abrir o leque de opção no formato dos cursos – estrutura, duração e regime escolar – e no uso de novos meios educacionais tecnológicos (Lei nº 5.692/71, CAP. IV, ART. 25). Isso ocorreu porque no início da década de 1970, o MEC anunciava o quantitativo de vinte e um milhões de jovens e adultos, vistos como “clientela” potencial para o ingresso no ensino supletivo [grifo do original] (MAFRA, 1980, p. 10). O autor considerou que o elevado número de alunos *in potencial* acrescido aos problemas estruturais, como falta de verbas e de professores treinados ao trabalho com o público adulto, serviu como justificativa para a criação dos CES pelo Ministério de Educação e Cultura.

Analisando o aumento das propostas de educação para o 1º Grau após a Lei nº 5.692/71, pudemos reconhecer, segundo Alves (2011, p. 90), que a Educação à Distância foi a mais eclética das modalidades de educação, uma vez que abarcou pessoas com dificuldades variadas em suas rotinas de vida, conforme constatou a autora:

Esta modalidade de educação é conceituada por diversos autores e cada um destes enfatiza alguma característica especial no seu conceito. A ênfase de cada autor, os diversos acontecimentos históricos e as variadas instituições, [...] mostram que a Educação a Distância oferece oportunidades que pelo modelo presencial seria difícil ou impossível de atingir, pois possui uma ampla abrangência e grandiosa magnitude não somente no nosso país, mas em todo o mundo (ALVES, 2011, p. 91).

A ampla abrangência dos alunos à educação no Centro de Estudos Supletivos de Niterói tornou-se compreensível dada à natureza do método com flexibilidade de horário e de ritmo de estudos. Contudo, ao nosso ver, carece ainda de reflexão, a EAD ter sido considerada um caminho amplo e abrangente para os alunos finalizarem com êxito o processo educacional nas décadas abordadas (1970 e 1980). Para termos uma ideia, dos 100% dos alunos que ingressaram no CES de Niterói (1976-1986) para realizarem as séries de 5ª à 8ª, somente 9,8% concluíram. Em valores absolutos, dos 6.007 matriculados no decênio, somente 589 alunos obtiveram êxito no ensino em xequê. O baixo índice de diplomação no 1º Grau não era exclusivo do CES de Niterói. Este problema era recorrente ao ensino supletivo em geral, haja visto o número dos inscritos e os que concluíram o 1º Grau no *Projeto Minerva* (1970-1980): em torno de 77% dos inscritos não conseguiram obter o diploma (ANDRELO *et al*, 2009, p. 86).

Em estudo realizado por Patto (1990, p. 107) sobre exclusão social, levantou-se que cerca de dois terços das crianças brasileiras entre 7 e 14 anos ou não tiveram acesso aos bancos escolares ou passaram pela escola e não permaneceram, ou frequentaram a escola e se tornaram repetentes. A autora entendeu que se tratava de uma incapacidade crônica da escola em garantir o direito à educação a todas as crianças, jovens e adultos brasileiros, independentemente de cor, de sexo e de classe social. Segundo Patto, na década de 1990 para cada 1.000 alunos matriculados no ensino de 1º Grau apenas 100 alunos completavam, “muitas vezes aos trancos e barrancos” (PATTO, 1990, p. 108). A autora concentrou-se em estudar as histórias das explicações que justificavam o fracasso escolar das crianças das classes populares, baseando-se em estudos e indagações como:

[...] por que essas pessoas não alcançam os melhores lugares na sociedade norte-americana? [...] Porque negros e minorias latinas são portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias, tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos (PATTO, 1990, p. 108).

Podemos interpretar que esses aspectos responsabilizavam exclusivamente os alunos e seus familiares pelas suas causas de dificuldades escolares, o que representava um engodo. Estereó-

tipos sociais e preconceitos acabaram penetrando em nosso meio, constituindo o senso-comum para responder a tal dificuldade da exclusão social. Nada distante do que pode ter ocorrido no Centro de Estudos Supletivos de Niterói (1976-1986). Ainda sobre a mesma discussão, os estudos de Bourdieu (2001) apontaram que não havia mudança na condição do aluno que superava os obstáculos e se beneficiava pelo alargamento no acesso ao sistema de ensino. Como por exemplo, o acesso do aluno ao CES ou a outro qualquer tipo de escola não lhe garantia elevação em sua condição social. O que acontecia, baseado na análise do autor, é que os alunos continuavam “excluídos no interior” do sistema, o qual concentrava o conhecimento e a cultura:

Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante, e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram “sua chance” e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior de postos no mercado de trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica que o fracasso escolar seja vivido, cada vez mais acentuadamente, como uma catástrofe, até nos meios populares) (BOURDIEU, 2001, p. 221).

Neste caso, as condições sociais do aluno se mantinham inalteradas, apesar do seu esforço, assim também como os mecanismos de desigualdade que se mantinham os mesmos, segundo o autor. Havia, com isso, uma ilusão por parte dos alunos menos favorecidos, quando contavam com a escola como fator de mudança. Para Bourdieu (2001), o diploma sofria desvalorização, ou não, quando sua pertença estava diretamente ligada a um aluno de família menos ou mais abastada, respectivamente. Para estes, o certificado os levava à conquista de posições sociais com êxito, diferentemente do que acontecia com os filhos das famílias mais humildes, já que seus diplomas se apresentavam de forma depreciada para a situação social à qual ansiavam.

Após a década de 1970, Sucupira (1984) interpretou sobre o alargamento das oportunidades metodológicas e tecnológicas na educação supletiva, como uma tendência advinda das discussões ocorridas nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), a qual explicava tal projeção ocorrer no país. Sucupira (1984, p. 85) analisou a educação permanente como a característica mais marcante na educação de adultos no final do século XX, com a perspectiva da formação continuada e integrada ao sistema global. Para a educação que urgia ser renovada sem cessar ao longo da vida, exigia a invenção e a elaboração de outras formas de ação educativa. Afinal, considerou Sucupira (1984, p. 86), que o novo milênio se aproximara com outras tecnologias educacionais sendo utilizadas. A dinâmica de mundo se transformava a cada dia.

Sucupira (1984) reconhecia que a educação permanente, aquela que se renovava e que era contínua, deveria ser como “a ideia-força de todo projeto educativo” [grifo do original] e as formas escolares tradicionais eram insuficientes para a realização de todas as tarefas da educação no mundo moderno. As indicações de formas e de métodos sugeridas pelas conferências internacionais e aderidas pelo sistema brasileiro de educação deveriam estar acompanhadas em condição *sine qua non* por estudos na direção de aprimorar a qualidade da educação. Do contrário, haveria o risco de inviabilizar todo o esforço por propostas metodológica ou tecnológica.

Na filosofia da proposta dos Centros de Estudos Supletivos constava a finalidade de desenvolver a educação permanente e a autodidaxia junto aos alunos (MAFRA, 1980). Para entendermos como isso funcionava na prática, o estudo desenvolvido por Castro (1989) partiu de sua percepção da qual os orientadores de aprendizagem, em sua grande maioria, não conheciam em profundidade a proposta do sistema CES. Significava dizer que os sujeitos imbricados no processo

educacional, na condição de professores, ao final da década de 1980, ainda não tinham internalizado a proposta da educação permanente e da autodidaxia nos Centros de Estudos Supletivos (CASTRO, 1989).

Elucubramos de que a filosofia da educação permanente preconizada em nível mundial fosse tão distante da realidade dos professores do ensino supletivo, que até para reconhecer a essência da educação permanente pudesse se tornar complexo. No intuito de fazer os orientadores de aprendizagem reconhecerem as premissas dos Centros de Estudos Supletivos, foi sugerida a ministração de cursos e treinamento para os mesmos, visando uma postura profissional mais dinâmica com maior competência para atuar no sistema (CASTRO, 1989, p. 18). “Não se trata, então, de atribuir novos encargos aos educadores já sobrecarregados por tarefas específicas, mas concentrar-lhes a função no que é essencial, isto é, ensinar a aprender, e da maneira mais rápida possível” [grifos do original] (FURTER, 1979, p. 73 apud CASTRO, 1989, p. 41).

Independente do sistema de ensino e da faixa etária, ao professor lhe era feito o convite de desenvolver junto ao aluno o ensinar a aprender. Os subsídios para que a educação fosse permanente seriam ensinados ao aluno que levaria este estilo de vida ao longo de sua vida. Ao orientador de aprendizagem no Centro de Estudos Supletivos, a proposta era para que ao invés de ser um mero tirador de dúvidas para o aluno, que pudesse ir além: ensiná-lo a aprender. O caráter individualizado condizia com o desenvolvimento da habilidade do aprendizado feito sem mestre e da busca individual do saber, ambas as definições apontando para a autodidaxia.

O método adotado no Centro de Estudos pode ser comparado com a forma de educação que Pinto (1993) abordou como uma forma superior de educação de adultos: seria uma forma particular de responsabilidade da ação entre os homens, como um diálogo entre dois homens, na verdade entre dois educadores. Levando-se em conta que ninguém sabia tudo, conforme analisou Pinto (1993), a condição de troca entre as orientações individuais professor-aluno se tornavam possíveis. Este formato de atendimento beneficiava o aluno mais inibido e que por causa disso pudesse apresentar mais dificuldades em se comunicar com o professor diante dos colegas em classes coletivas.

Pela análise de Pinto (1993), tudo que havia dentro do ambiente escolar poderia levar à transmissão escolar dos conhecimentos: o conteúdo da educação não se restringia apenas a matéria do ensino, mas também faziam parte do conteúdo da educação “o professor, o aluno, ambos com todas as suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros e materiais didáticos, as condições locais da escola, etc.” (PINTO, 1993, p. 42). O conteúdo que era “variável” (grifo do original), de acordo com a combinação dos elementos constituintes, acabava formando um processo individual que não tinha um volume estático e não se repetia, só se realizava parcialmente em cada ato educativo, pois cada aluno absorvia diferentemente a mesma matéria de ensino distribuída em comum, analisava o autor. Essas ideias ventilavam no cenário internacional e refletiam no formato da nossa educação, com chances de verificar-se no ensino do Centro de Estudos Supletivos de Niterói.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o público que buscava o CES de Niterói o fazia atraído pelo regime semipresencial com liberdade nos horários e na frequência, por realizar o curso no seu próprio ritmo. Em virtude disso, o CES de Niterói pode ter sido visto como inclusivo, quando se tratava de alunos com ocupações especiais, como por exemplo, trabalhadores plantonistas ou sob o regime de escalas, militares, embarcados, mães e donas de casa sem terem com quem deixar seus filhos. Em média, 63,4% dos alunos que concluíram, da 5ª à 8ª série, o fizeram em até dois anos de permanência no CES de Niterói (LIVRO DE CONCLUINTEES 1976-1986). Os objetivos pós-certificação variavam como, por exemplo, buscar o mercado de trabalho, cursar o 3º Grau ou um curso técnico, realização pessoal, etc. Analiticamente, o que o Centro de Estudos de Niterói oferecia tinha um significado inclusivo para os que saíam certificados de lá.

Entretanto, no período de dez anos (1976-1986) os que não usufruíram diretamente da conclusão do 1º Grau de ensino no CES de Niterói foi o percentual de 90,2% dos matriculados. Para esses tantos alunos o CES de Niterói não foi inclusivo, porque eles não conseguiram atingir o objetivo final. Em meio ao montante, imaginamos que uma parte concluiu nos anos subsequentes, outra tenha conseguido aprovação nos exames supletivos disponibilizados pela União e alguns alunos ainda tenham trocado o método semipresencial pelas classes noturnas. Mesmo assim, o índice dos que não concluíram continuaria bastante desfavorável.

O ensino supletivo ficou estigmatizado com a perspectiva de aceleração. Ponderamos, como causa deste fato, a demanda do mercado de trabalho no período, impulsionando para este fim a política pública para educação supletiva. Quanto mais rápido o certificado nas mãos dos adultos, mais rápida a entrada nas fábricas e indústrias, e mais riquezas produzidas. Conforme a proposta dos Centros de Estudos Supletivos fora fruto do governo militar, estes apresentavam em suas características, marcas do regime da época. Não nos parece que a educação supletiva brasileira nas décadas de 1970 e 1980 tivesse sido pensada para ser inclusiva no quesito qualidade da educação, mas sim na direção do mercado de trabalho.

Este movimento visava certificar cidadãos que pudessem contribuir efetivamente na linha de produção do país para os cargos com exigência de escolaridade. Outras condições sociais e econômicas desfavoráveis da qual os alunos eram vitimizados, também se apresentavam como fatores excludentes do sistema escolar. Um desses fatores era o número insuficiente de escolas noturnas de adultos para a conclusão do ensino de 1º Grau. Por causa disso, os candidatos interessados na diplomação teriam que, necessariamente, ingressar em outro tipo de escola. Suspeita-se que o CES possa ter significado mais uma escolha cabível à falta de outras opções viáveis, do que, propriamente, representar o interesse voluntário de participar do regime semipresencial, haja visto o índice de incompletude do curso.

No entanto, querer ter nos Centros de Estudos Supletivos a solução para todo o ensino supletivo, também não nos pareceu convincente. Conforme viemos costurando nossas discussões, o CES de Niterói serviu para uma categoria de alunos especiais que se adaptavam ao método individualizado. Porém, fazer do Centro a “Salvação da Pátria”, já extrapolava qualquer discurso. O almejado para uma sociedade desenvolvida seria a boa qualidade na educação básica, profissional, superior e permanente para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos de qualquer idade e em qualquer estágio da escolarização. Entretanto, como não trabalhamos com o ideal, mas sim com o real na perspectiva do que foi possível na educação pública do estado no governo militar, apresentamos a proposta do Centro de Estudos Supletivos de Niterói como algo possível do que fora oferecido à época.

REFERÊNCIAS

- Fontes Primárias:

Ficha cadastral

Ficha de inscrição

Ficha de empréstimo de módulos

Livro de Atas de Reuniões (1976-1979)

Livro de Concluintes do ensino do 1º Grau (1979-1993)

Livro de Matrículas do ensino do 1º Grau (1976-1986)

- Livros, normatização e documentos:

ALVES, Lucineia. Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v 10, p. 83-92, 2011.

ANDRELO, Roseane *et al.* A utilização do rádio na Educação à Distância (EAD): o Projeto Minerva e o movimento de educação de base. In: JORNADA Científica de Comunicação Social. A pesquisa em Comunicação: tendências e desafios, 1, São Paulo, 2009. **Anais**. São Paulo: Universidade Sagrado Coração, 2009.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do Interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 217-227.

BRASIL, Lei nº 5.692 de 11/08/1971. **Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em set. 2015.

CASTRO, Carmen Lucia Lavaquial Veloso de. **Avaliação de competência e necessidade de Treinamento para a função de Orientador de Aprendizagem**: o caso do Centro de Estudos Supletivos do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro – (CES-IERJ). 1989. Dissertação (Mestrado)–Escola Brasileira de Administração Pública. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a Educação Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, S.P., v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1994.

HOBBSAWM, Eric J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MAFRA, Mario Sérgio. **Conhecendo um Centro de Estudos Supletivos**. 2. ed. Brasília, D.F.: MEC/SEPS, 1980.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 65, p. 72-77, maio. 1990.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1993.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: _____, Jacques (Org.). **Jogos de escalas**: a experiência da micro-análise. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 251-262.

_____. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 45, 2010.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: D&P, 2000.

SUCUPIRA, Newton. O conceito de Educação de Adultos. In: SOUZA, Paulo Nathanael P. de; SILVA, Eurides Brito (Org.). **Educação**: escola – trabalho. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1984, p. 85-108.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ALGUNS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Rosana Ribeiro

INTRODUÇÃO

Este texto é fruto das reflexões iniciadas na pesquisa de mestrado realizada no Programa “Processos Formativos e Desigualdades Sociais” (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores – UERJ/FFP) e concluída em 2018. A pesquisa realizada teve como foco a política pública para a Educação Infantil no município de Niterói implementada a partir de 2013, através do Programa “Mais Infância” e minha investigação objetivou analisar tal política, buscando perceber como a mesma se produziu/produz enquanto uma Política Pública na área de Educação para a Infância niteroiense, analisando as principais concepções e ações envolvidas na sua implementação.

Minha trajetória acadêmica e profissional me conduziu a tal temática e as descobertas e lacunas decorrentes desse estudo me mobilizaram para prosseguir pesquisando a expansão da Educação Infantil, uma das políticas públicas voltadas para a criança na faixa etária de 0-5 anos de idade, agora por meio do Doutorado, no programa “Políticas Públicas e Formação Humana”, da UERJ.

Como objetivo geral para a continuidade da pesquisa, visamos contribuir para a análise de políticas públicas educacionais, especialmente aquelas voltadas para a expansão da Educação Infantil no âmbito da municipalidade. Quanto aos objetivos específicos, nossa intenção é: identificar as políticas indutoras da expansão da Educação Infantil em nível federal; mapear as principais características da expansão da Educação Infantil no Brasil e as relações com as ações desenvolvidas na esfera municipal; refletir sobre as particularidades da expansão da Educação Infantil em municípios do leste fluminense; identificar as ressonâncias que as políticas de expansão produziram no direito da criança pequena à educação - nos municípios investigados nos últimos anos.

INDICAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA A ABORDAGEM DO TEMA

As principais questões que penso em problematizar no estudo derivam da análise da implementação do programa “Mais Infância” em Niterói (RJ). Muitos aspectos relacionados à política pública de Educação Infantil foram compreendidos durante a elaboração da pesquisa de mestrado e me remeteram a ampliar o olhar para outros municípios do Estado do Rio de Janeiro. A tentativa agora será a de investigar em que medida as políticas indutoras da expansão da Educação Infantil em nível federal repercutem e/ou são operacionalizadas em municípios do leste fluminense.

De forma preliminar (e não definitiva), optamos pelos municípios vizinhos a Niterói, entendendo que as ações desenvolvidas ali acabam por reverberar, de forma positiva ou negativa, pelo entorno. “Modelos” e “padrões” de ação são adotados em alguns municípios, com base na experiência percebida pelos profissionais que circulam entre eles. A partir da experiência de vida em regiões metropolitanas, nas quais a proximidade e reciprocidade induzem à procura por intercâmbios de serviços, além da busca por melhores condições de vida e de salário, muitos profissionais se vinculam a duas redes municipais de ensino ou trabalham em uma cidade e residem em outra. Assim, as experiências se entrecruzam, os relatos sobre a política pública de expansão se atravessam; há um movimento importante de comparação, buscando-se semelhanças e diferenças entre as maneiras de implementar a política de expansão da Educação Infantil e uma avaliação informal sobre em que medida determinados “modelos” favorecem ou não a qualidade da educação destinada às crianças da Educação Infantil. Por isso, em princípio, delimitamos por desenvolver a pesquisa

nos municípios de Niterói (Programa “Mais Infância”), São Gonçalo (Programa “Proinfância”), Itaboraí e Maricá (Programa “Proinfância”).

Foi possível identificar nos documentos oficiais de nível municipal analisados na pesquisa de mestrado que a Educação Infantil é compreendida como área de importância estratégica para o “desenvolvimento futuro das crianças”, sendo o investimento nesta área imprescindível para o sucesso escolar, pois “crianças que frequentaram a pré-escola têm maiores chances de concluir os Ensinos Fundamental, Médio e Superior e também apresentam desempenho melhor nas avaliações de proficiência” (NITERÓI, 2014, p. 140).

Tais concepções levam-nos a refletir sobre o que Campos (2011) chama de “identidade da educação infantil”. Ao considerar a institucionalização das crianças como primeira etapa da Educação Básica, ela explica que, no Brasil e em grande parte da América Latina, é registrada a expansão das matrículas, aspecto potencializado pela adoção da obrigatoriedade nas faixas etárias anteriores ao ingresso na escola de Ensino Fundamental. Para a autora, a interação de fatores como: o reconhecimento dos direitos sociais das crianças, os avanços de pesquisas sobre a importância da educação nesta fase da vida, as reivindicações das mulheres e da classe trabalhadora, através dos movimentos sociais, são aspectos que contribuem para a formação de um novo cenário e para a necessidade de se consolidar a “identidade da educação infantil” como primeira etapa da Educação Básica. No entanto, “apesar da farta produção acadêmica e mesmo da legislação educacional apontando sua especificidade, esse processo continua a ser desafiado não apenas pela tradição, mas pela lógica produtivista e mercantil do presente” (CAMPOS, 2011, p. 218-219).

Considero que Campos (2011), além de atualizar e problematizar, faz avançar o debate sobre o acesso, objetivos e expansão da Educação Infantil, ao propor não apenas a reflexão sobre esta etapa enquanto “compensatória” e/ou “preparatória” para o Ensino Fundamental, mas demonstrando que sua identidade é permanentemente tensionada pelas diversas dimensões que se apresentam no campo teórico-prático: a relação (dicotômica para alguns, indispensável para outros) entre o educar e o cuidar; as relações entre as instituições educacionais e as famílias; a vinculação entre as políticas de educação e assistência (programa Brasil Carinhoso, por exemplo); a relação com o Ensino Fundamental, dentre outras.

Compreende-se aqui a Educação Infantil como Direito da Criança, como primeira etapa da educação básica, assegurada por diversos dispositivos legais. Entende-se que este segmento possui uma finalidade pedagógica, que é o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade, como preconiza o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). A criança, nesta perspectiva, deve ser considerada sujeito histórico e de direitos, tomada como centro do planejamento curricular. Tais planejamentos, e, por que não dizer, também as políticas públicas implementadas para a Educação Infantil, precisam considerar as especificidades da área que, ao mesmo tempo, a diferencia e expressa a sua finalidade. Sua especificidade está na natureza dos processos educativos desenvolvidos com e para as crianças pequenas; as dimensões educar e cuidar são indissociáveis e se constituem enquanto “núcleos estruturantes” das propostas curriculares e das práticas dos professores (CAMPOS, 2011).

As concepções acima elencadas têm orientado políticas de Educação Infantil, expressas principalmente através de documentos mandatórios como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Contudo, observa-se que os processos de produção de conhecimento, os movimentos sociais e a produção de políticas públicas se relacionam e produzem influências e consensos, mas também disputas, que vão modelando o que Campos designa como “identidade” da Educação Infantil.

Ainda dialogando com Campos (2011), observa-se o destaque dado, no campo das políticas sociais e econômicas, a discursos contrários aos apontados acima e que enfatizam a importância da educação na “primeira infância” como estratégia para “diminuir a pobreza” e romper com seu “ciclo geracional”: “Observa-se uma repolitização da pobreza infantil, tratando-a como decorrente

de aspectos culturais, numa operação discursiva que oculta os determinantes estruturais” (CAMPOS, 2011, p. 218). Ou seja, o debate sobre a importância e a função da Educação Infantil é retomado sob o argumento de que a educação “precoce” das crianças pobres “é um meio mais eficaz para romper o ciclo da pobreza e melhorar a performance dos sistemas educacionais” (CAMPOS, 2011, p. 221).

Importante destacar que, nesta direção, o governo federal vem promovendo “políticas indutoras” para a expansão da Educação Infantil, estabelecendo metas e destinando recursos, utilizando-se das premissas estabelecidas pelo federalismo e descentralização político-administrativa dos municípios.

Nesta perspectiva, sendo os programas de expansão um desdobramento no nível local de uma política do governo federal, cabe a busca de articulação entre os “micro e macroprocessos” em sua implementação. Além disso, os efeitos que perpassam sua organização, como o próprio tempo para a implementação, as adesões, resistências, modificações necessárias a partir da proposta inicial, são elementos que auxiliam na análise sobre as condições de implementação da política educacional voltada para a criança pequena em municípios do leste fluminense.

Por política pública indutora entende-se o apoio prestado pela União, através de programas e projetos, aos demais entes federados, com vistas ao alcance de determinados objetivos (NUNES, 2015). Tal apoio possibilita a criação de novas agendas e compromissos, considerando-se a realidade local. Devido a tais características é que as estratégias sinalizadas no estudo sobre a implementação do programa “Mais Infância” nos levam a constatar que a prefeitura de Niterói atende a alguns objetivos traçados no nível federal no que se refere ao atendimento à criança pequena, objetivando principalmente a expansão de instituições de Educação Infantil.

Embora não haja uma referência direta nos documentos municipais quanto à fonte de financiamento das obras, pode-se afirmar que o Programa “Mais Infância” possui correspondência, no nível federal, com o “Plano de Metas Todos pela Educação” (PMTE), estabelecido pelo Decreto nº 6.094/2007, que trata da “conjugação dos esforços da União, Estados, DF e municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da Educação Básica” (Art.1º).

O PMTE/2007 esclarece que o apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas – PAR, que é definido como “o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (Art. 9º). Desta forma, o PAR passa a ser a base para o termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o MEC e o ente da federação apoiado, com as despesas decorrentes correndo à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao MEC pelo Governo Federal” (NUNES, 2015, p. 20-21).

Além do PAR, identifica-se também, no nível federal, o “Proinfância” e “Brasil Carinhoso” como políticas indutoras para a expansão da Educação Infantil. Sobre o Proinfância:

O governo federal criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), por considerar que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação.

O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação.

Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública. [...]

Entre 2007 e 2014, o Programa investiu na construção de 2.543 escolas, por meio de convênios e a partir de 2011, com sua inclusão no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC2), outras 6.185 unidades de educação infantil foram apoiadas com recursos federais, totalizando 8.728 novas unidades em todo o país.

O Programa repassa também recursos para equipar as unidades de educação infantil em fase final de construção, com itens padronizados e adequados seu funcionamento (Site: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>. Acesso em 01/04/2016).

O Programa “Brasil Carinhoso” está voltado para a primeira infância e uma de suas vertentes é a ampliação de matrículas de crianças entre 0 e 48 meses, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) em creches públicas ou conveniadas. O apoio financeiro é transferido automaticamente aos municípios que informaram no Censo Escolar do ano anterior a quantidade de matrículas de crianças de 0 a 48 meses, membros de famílias beneficiárias do Bolsa Família em creches públicas ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público. Consiste:

na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento, para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso>>. Acesso em 26 mar. 2016.

O município de Niterói não aderiu ao Proinfância por questões administrativas. Mas, segundo folheto de propaganda do “Mais Infância”, houve financiamento decorrente do “Brasil Carinhoso”, o que, mais uma vez, reafirma o programa municipal de expansão da Educação Infantil como uma forma de atender, no nível local, às prerrogativas dos programas federais.

A universalização da pré-escola também é uma das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Ou seja, universalizar, até 2016, a Educação Infantil na etapa pré-escolar (4 e 5 anos de idade) e ampliar a oferta em creches (0 a 3 anos) provoca iniciativas que visam ampliar as vagas neste segmento. Segundo Araujo (2016), é possível identificar, por todo o país, a expansão da oferta da Educação Infantil:

Este fato, expresso em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, de 2014, evidencia o crescimento nas taxas de atendimento, em especial, às crianças na faixa de 4 a 5 anos. Segundo a pesquisa, 82,7% dos indivíduos nessa faixa etária (4,556 milhões de crianças) estavam frequentando a pré-escola em 2014, e 81,4% (4,514 milhões) em 2013 (IBGE/2015) (ARAÚJO, 2016, p. 49).

A autora atribui esta expansão a alguns fatores como: mudanças demográficas, avanço da urbanização, presença mais expressiva das mulheres no mercado de trabalho, luta dos movimentos sociais pela garantia dos direitos das crianças à educação, progressivo abandono de concepções assistencialistas. Enfatiza que houve avanço no que se refere às preocupações relacionadas ao

combate à pobreza e à proteção de crianças desamparadas que necessitavam de tutela estatal, para a concepção desta etapa escolar como fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico das crianças. Concepção esta alicerçada em um novo quadro normativo, resultado de lutas e reivindicações de educadores, que estabeleceu como um dever do estado e direito das crianças o atendimento educacional (ARAÚJO, 2016, p. 49).

Como um marco histórico deste processo, Araujo cita a aprovação da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Emenda Constitucional nº59, que determinou a obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos de idade a partir de 2016. E ainda o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) que estabelece na Meta 1 a universalização, até 2016, da Educação Infantil na pré-escola e ampliação da oferta de Educação Infantil em creches, explicando que, para o poder público, “fica a tarefa de congregar esforços e dar conta da ampliação da matrícula, garantindo o direito das crianças desta faixa etária” (ARAUJO, 2016, p. 50).

Com vigência para o período de 2014 a 2024, o Plano Nacional de Educação, segundo Araujo (2016), se insere em um esforço participativo que reuniu representantes de diversos segmentos e instituições da sociedade, sendo discutido em várias audiências públicas organizadas pela câmara e pelo senado nacional.

O PNE, instrumento de planejamento, estabeleceu diretrizes e metas que devem orientar a educação nacional nos próximos 10 anos. Segundo a Emenda Constitucional nº59/2009 (art. 214), o PNE tem como objetivo articular o sistema nacional de educação, em regime de colaboração, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas (ARAUJO, 2016, p. 55).

No projeto em tela, investigaremos como os demais municípios do leste fluminense buscaram pensar suas ações dentro do programa Proinfância, a fim de dialogar com o PNE e com os incentivos do governo federal para realização da expansão da Educação Infantil.

De acordo com Campos (2011), estudos realizados em diversos países da América Latina levam à constatação de que, se por um lado, o crescimento de matrículas nessa etapa educativa representa a institucionalização da educação das crianças de quatro a cinco anos de idade nos sistemas formais de ensino, por outro, e ao mesmo tempo, as concepções que orientam tais programas são enfáticas ao defender os efeitos positivos da “educação inicial no combate à pobreza”. Argumentam que a educação das crianças pequenas cria um “círculo virtuoso”, pois aumenta as oportunidades educativas, o que permite, futuramente, uma melhor inserção no mercado de trabalho. Tais concepções dão mais destaque ao caráter economicista do acesso e das políticas e menos à perspectiva de universalização do Direito à Educação.

Com a mesma relevância argumentativa, as políticas e programas voltados para esta faixa etária na Educação orientam-se pela concepção de “atenção integral” e se referenciam em conhecimentos da neurociência e da psicologia cognitiva: como período determinante do desenvolvimento humano, os primeiros anos de vida seriam essenciais para que as conexões neuronais ocorram de maneira satisfatória.

No Brasil, discursos como este também fundamentam iniciativas governamentais voltadas para a educação das crianças:

Por exemplo, apoiada em pesquisas referenciadas na neurociência, na psicologia cognitiva e na economia, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) vem apresentando um conjunto de proposições para a formulação de políticas voltadas para a educação da “primeira infância”. Seus argumentos ressaltam que “investir na infância” é não apenas um meio eficaz para combater a pobreza, como também para a formação do capital humano, futuro do qual o Brasil depende para inserir-se de modo competitivo nas economias globalizadas (CAMPOS, 2011, p. 222).

Embora saibamos que esta etapa de desenvolvimento é de fundamental importância para a vida das pessoas, os pressupostos que orientam tais proposições não são consenso mesmo

entre os pesquisadores da neurociência. Rutter (apud CAMPOS, 2011) explica que o crescimento do cérebro continua pela vida adulta e que as experiências vivenciadas mais tarde também têm consequências para o desenvolvimento humano. Ou seja, as conexões e sinapses neuronais ocorrem, sim, na infância, mas também na adolescência e na vida adulta. Assim, existem diferenças individuais no tempo e efeitos provocados pelas experiências dos adultos na estrutura cerebral durante toda a nossa vida.

Não se trata de contestar a importância das experiências na Educação Infantil para o sucesso escolar futuro e nem mesmo de desprezar as relações entre educação e desenvolvimento das crianças. Contudo, admitir que existem relações entre as condições de vida, a educação e o desenvolvimento cerebral não pode ser o único argumento para que se estabeleçam políticas públicas voltadas para esta faixa etária. O que queremos dizer é que é reducionista justificar programas em Educação apenas pela via da neurociência. Este determinismo da idade infantil, trazendo efeitos para o resto da vida, acaba sendo balizado pela ciência, quando se sabe que o desenvolvimento humano prossegue por toda a vida.

O que também precisa justificar programas voltados à Educação Infantil é a afirmação da criança como sujeito de direitos, é o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, o que é fruto tanto das lutas dos movimentos sociais quanto das mudanças nas concepções sobre as crianças e suas infâncias. Segundo Campos (2011, p. 224),

[...] causam preocupação iniciativas [...] que, apoiadas em concepções que associam os estudos da neurociência com as análises economicistas, abrem a possibilidade para a promoção de modalidades “flexíveis” e “alternativas” no âmbito da educação infantil, como solução para os municípios responderem ao seguinte problema: aumentar o atendimento das crianças de zero a três anos, com custos reduzidos, uma vez que a prioridade será o atendimento da pré-escola, tornada obrigatória. Usa-se como justificativa para essas proposições a necessidade de “customizar” as políticas sociais, o que, em linguagem comum, significa “fazer mais com menos”, ou seja, trata-se de uma estratégia para a redução dos gastos públicos com as políticas sociais, num período em que a política macroeconômica avança em austeridade fiscal.

Seja no Proinfância, programa diretamente ligado ao governo federal visando a construção de creches e pré-escolas, no “Mais Infância” (Programa do município de Niterói) ou em outros programas municipais, a gestão local, municipal, é quem acaba “customizando” e definindo os contornos da política de expansão da Educação Infantil. Admitir isto é importante para o reconhecimento de que a implementação da política pode variar de acordo com seus diferentes formatos, com a natureza das agências que a implementam, com a interrelação entre os níveis de governo e também com as questões relativas ao seu contexto de aplicação, reações, adesões, dissensos, conflitos. Compreender estes aspectos gerais e específicos da expansão da Educação Infantil em municípios do leste fluminense é o desafio que estou disposta a enfrentar através da pesquisa de doutorado.

A ampliação do estudo e da pesquisa permitirá a análise de dados que poderão desvelar até que ponto as políticas de expansão da Educação Infantil são apenas respostas à indução de políticas advindas do poder central ou se vão também na direção dos anseios e demandas dos movimentos que lutam pela ampliação do direito à Educação Infantil.

(IN)CONCLUSÕES

O presente texto pretendeu apresentar a relevância e as possíveis contribuições para o campo da pesquisa em Educação de estudos dedicados à implementação de políticas públicas de Educação Infantil, especialmente aquelas voltadas para a expansão de matrículas para as crianças de 0

a 5 anos de idade em instituições públicas municipais de ensino. Teremos como objetivo da pesquisa em tela contribuir para a análise das políticas educacionais, no campo da Educação Infantil, percebendo como os programas de expansão, desenvolvidos em nível municipal, vêm sendo um desdobramento de políticas induzidas pelo governo federal, mas que ganham contornos próprios no nível local. Além disso, os efeitos que perpassam a organização da política de expansão, como as adesões, resistências, modificações necessárias a partir da proposta inicial, são elementos que auxiliam na análise sobre as condições de implementação da política educacional voltada para a criança pequena. A partir dos elementos levantados na pesquisa de mestrado, buscarei entender a política em geral e a política educacional em particular, tentando perceber as principais características dos programas voltados para a expansão da Educação Infantil em municípios do leste fluminense (RJ).

REFERÊNCIAS

ARAUJO, F.M.de B. **Universalização da pré-escola: avanços e desafios na implementação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) no município de Niterói.** In: *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. Vol. 13, nº33 (2016). Disponível em <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/issue/view/135/showToc>. Acesso em 11/03/2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e das comunidades, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1.

_____, LDBEN. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em < www.planalto.gov.br >.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.

CAMPOS, R. F. **Educação Infantil – Políticas e Identidade.** In: *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n.9, jul./dez. 2011, p. 217-228. Disponível em <http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/05/educacao-infantil.pdf>. Acesso em 18/11/2017

PREFEITURA Municipal de Niterói. **Documentos Institucionais:** Plano de Desenvolvimento Estratégico Niterói Que Queremos. 2014.

NUNES, M. F. **Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos.** Relatório de Pesquisa, EIPP (Educação Infantil e Políticas Públicas), Rio de Janeiro, 2015, 132pp.

Site <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>. Acesso em 01/04/2016

Site <http://www.fnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso>. Acesso em 26/03/2016

ACHADOUROS E INFÂNCIAS: AS CRIANÇAS, SEUS DESENHOS E SUAS VOZES

Ruttyê Abreu

[...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias.
Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal,
Lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira.
Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro
Lá estará um guri tentando agarrar o rabo de uma lagartixa.
Sou hoje, um caçador de achadouros da infância
Manoel de Barros, 2007.

Envolvida pela escrita poética de Manoel de Barros questiono: quando estamos imersos no cotidiano escolar, onde estariam os “achadouros da infância”? Como identificá-los? Estariam pelos murais da escola, produzidos pelas crianças e professoras? Estariam pelas paredes que pedem pelo rabisco ousado, escondido? Estariam pelo chão em forma de pontas de lápis, borrachas perdidas, pedaços de papéis? Estariam na criança brincante que resiste e insiste com tantas peraltices? Repito para mim mesma: como? Como identificar as múltiplas linguagens infantis? Como ser uma professora que se importa com a infância e como encontrar os achadouros? Seriam deixados para que alguém os visse? Seriam deixados para que alguém os encontrasse?

Manoel de Barros inspira-me! E seus escritos me contagiaram diversas vezes... A criança que Manoel narra, me envolve... são palavras que abraçam sem tocar, que provocam reflexões tristes e alegres. Sobre a descrição da sua infância sinto-me quase que uma criança a brincar no mesmo quintal... nas minhas lembranças piso descalça sobre o quintal de terra vermelha, tamanho envolvimento me faz sentir que os “achadouros” de Manoel também são meus. Já os revirei várias vezes, à procura da infância que me forjou no que sou hoje... aquela menina, que mora no final da década de 1970, me faz resistir e sonhar. E penso nesta pesquisa, nesta investigação, que é por ela que me tornei professora da infância. Foi por aquela menina, que ainda existe em mim, que aprendi: a infância é algo pra gente cuidar... cuidar, olhar, sentir e estudar. Estudar a infância brasileira, as crianças que temos conosco, na família, na vizinhança, nas salas de aula. Ouvir suas gargalhadas, seus gritos de euforia e também seu choro.

Em muitas tardes convividas com as crianças pequenas encontrei sentido naquilo que há de mais simples e mais rebuscado: seus desenhos. Recebo-os, guardo-os, vejo e reparo. Com Saragamo, em seu *Ensaio sobre a Cegueira*, aprendi que “se podes olhar vê, se pode ver, repara”. Assim, “vejo e reparo” os desenhos das crianças em busca de encorajar-me e inspirar-me a estudar, no processo de tornar-me uma professora que pesquisa “com” a infância.

Nos traços e nas cores dos desenhos infantis vou sendo desafiada por significados e linguagens que suscitam novas compreensões sobre o que é ser criança nessa sociedade. À medida que avanço nesse caminho, vou percebendo os detalhes que deixei passar. É preciso voltar e voltar sempre que for preciso e se deixar encontrar pelos achadouros que podem estar escondidos.

Este texto que apresento é um recorte da pesquisa desenvolvida no Programa Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais – Faculdade de Formação de Professores, FFP/UERJ em 2015. Nesta busca e investigação, encontrei alguns percalços, dúvidas e incertezas. Algumas tentativas, ou melhor, várias... alguns acertos, felizes acertos!

Nem todas as perguntas encontram respostas, esta foi uma grande aprendizagem de pesquisadora iniciante que ainda sou e uma grande contribuição obtida no diálogo com meus pares: professoras que estão comigo em nosso grupo de pesquisa (ALMEF e REDEALE) e estão na escola, consolidam vozes amigas que me ajudam a tecer nesta escrita, novas formas de olhar e escutar.

São professoras graduandas e pós-graduadas, que tendo o que dizer, se abrem ao diálogo narrando suas práticas, seus feitos, erros e acertos, fazendo da pesquisa um espaço contínuo de

formação. Uma troca valiosa que ensina mutuamente, tanto as graduandas que ensaiam seus primeiros passos na escola e trazem consigo a vontade e a coragem do fazer, quanto as professoras na pós-graduação que possuem uma grande bagagem, ambas vão mesclando suas reflexões e fortalecendo o fazer docente, que passa a ter um pouco de si e muito do outro, somando vozes e mostrando assim, que há muitas formas de ouvir e de ressignificar.

AS VOZES NOS DESENHOS DAS CRIANÇAS PEQUENAS: ENCONTROS COM OS “ACHADOUROS”

Iniciei em 2014 como professora de uma turma de educação infantil, uma escola localizada na periferia de São Gonçalo, bairro Laranjal. A escola, apesar de privada, atendia e atende um público das camadas populares, famílias que habitam o bairro e que, devido à falta de vagas oferecidas pela rede municipal, pagam com muito esforço pelo ensino oferecido. Existe também uma relação de confiança com a escola que existe no bairro desde a década de 80, portanto as famílias moradoras há mais tempo se conhecem entre si e conhecem a direção da escola.

Recém-formada iniciei meu trabalho com uma turma composta por crianças que possuíam entre 3 a 5 anos. Do ponto de vista da legislação as crianças de 0 a 3 anos são da creche municipal e as de 4 a 5 anos da Pré-Escola, em nossa escola a classificação da turma era Maternal e Pré1, uma classificação comum encontrada nas escolas da infância da rede particular que vão desde o berçário até o Pré II, fase em que as crianças atingem os 6 anos de idade para iniciarem a alfabetização, considerado o primeiro ano do Ensino Fundamental. Era portanto, uma turma mista.

Ao som de músicas como as do grupo “Palavra Cantada”, (prática que adotei ao perceber em uma das tardes que as crianças gostavam de desenhar ouvindo uma música) as crianças iniciavam muitas vezes sua produção do desenho completamente imersas, porém não alheias ao seu redor. Escolhiam e discutiam sobre as cores, o tipo de material que mais gostavam de utilizar (giz de cera, lápis de cor, canetinhas coloridas, tintas...) e experimentavam outros recursos que ainda não conheciam.

O momento do desenho as absorvia e de tempos em tempos mostravam suas conquistas e descobertas umas às outras. Perguntavam se o colega ao lado estava gostando de ver sua produção e, ao mesmo tempo, indagavam sobre o trabalho dos coleguinhas mais próximos. Uma certa atmosfera pairava no ar, enquanto as crianças estavam envolvidas na produção criativa, minha presença ali, parecia não incomodar. Será que existe no ato de desenhar alguns acontecimentos ou características que podem aproximar as crianças uma das outras? As crianças mostram suas produções, compartilham materiais, mostram suas descobertas e comentam sobre o que fizeram. Durante o desenrolar da produção e do diálogo descobrem afinidades sobre gostarem da mesma cor, sobre a forma que utilizam a folha: “Acho melhor em pé! Não, melhor deitada!” Discordâncias e concordâncias que provocam risinhos e comunhão de estarem produzindo todos juntos, mesmo que de forma singular.

Como em nossa sala existiam crianças em diferentes idades, a relação, construída no contato diário, favorecia aprendizagens que iam sendo percebidas, em relação às menores; entre as menores, as falas se tornavam mais compreensíveis, corriam e pulavam com mais desenvoltura. As crianças maiores também apresentavam mudanças, sentiam-se como responsáveis pelos coleguinhas pequenos e gostavam de intervir ajudando nos pequenos detalhes diários que tínhamos como fechar uma tampa de pote de tinta, recolher os materiais que por vezes espalhavam pela sala, segurar a tesourinha, cuidar para que o giz de cera não caísse no chão, não comer o giz de cera, entre outros... situações em que os pequenos conflitos foram se diluindo gradativamente, e que, provocavam em mim muito prazer em aprender com as crianças e prazer em perceber suas afinidades umas com as outras, surgindo assim, uma amizade sincera e leal... O ato de desenhar contribuía, assim no decorrer dos meses, para aprimorar a relação entre pares das crianças umas com as outras e das crianças comigo. Mesmo não sendo um dos pares das crianças, dado o meu

papel de adulta e de professora no grupo, estive o tempo todo “entre” e “com” elas dividindo e participando dos diversos momentos e situações que se desenrolavam no cotidiano escolar.

Com intuito de debruçar-me melhor sobre a temática, levantei algumas reflexões que pudessem contribuir com a investigação em curso.

Em suas diversas elaborações teóricas, Vigotsky (1999) fala sobre o psiquismo humano e sobre a arte em seu livro *Psicologia da Arte*. Para este teórico, a arte está intrinsecamente relacionada à vida e às relações sociais. Uma obra de arte é fruto da criação e também produto sócio-cultural. “A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essências sejam individuais. [...] o social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções” (VIGOTSKY, 1999, p. 315).

Pensando com e a partir de Vigotsky (1999), reflito que se é preciso afetar-se para fazer algo que seja considerado arte, esta relação também está para o desenho, tanto quanto as demais linguagens simbólicas. Sendo assim, é preciso desde a educação infantil que as crianças sejam incentivadas a produzir arte, em uma atmosfera que se sintam convidadas a experimentar diversas linguagens simbólicas. Em outras palavras, é preciso criar um clima no cotidiano, que possa contribuir para fazer emergir o que Vecchi (1999, p. 130), descreve como função do atelier, no contexto da pré-escola italiana: “[...] oferecer um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como: pintura, desenho, e trabalhos com argila – em todas as linguagens simbólicas”.

Por outro lado, porém, para que as criações das crianças sejam reconhecidas em sua dimensão artística, é necessário que o olhar daquele que a cerca e a observa - a professora, seus pares, o adulto - esteja irrigado de criação. É preciso colocar-se e deslocar-se, assim, despretensiosamente, ao dispor daquele que cria. Perspectiva essa que possibilita compreender “como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação” (VECCHI, 1995, p. 130).

Para nós adultos, é difícil compreender como as crianças fazem relações entre o pensamento e a linguagem, como sintetizam de forma tão dinâmica tudo aquilo que vivenciam e experimentam, traduzindo em falas que demonstram sabedoria, e mais ainda, compreender que o desenho pode contar algo que a fala ainda não consegue.

Algumas questões começaram a surgir: o que desenham crianças de 3, 4 e 5 anos espontaneamente ou quando são orientadas para desenharem? O que o desenho pode nos dizer sobre suas visões de mundo e pensamentos? O que podem nos dizer sobre o processo de produção e apropriação da cultura, vivido pelas crianças em seu cotidiano?

Autoras como Gobbi e Leite (1999) provocam e questionam sobre a forma como olhamos o desenho infantil e procuram valorizar a produção das crianças pequenas como verdadeiras produções autorais, como forma de expressão e como linguagem. Neste sentido, observam a criança como sujeito de sua própria aquisição de conhecimento e aprendizagem e destacam o desafio que é debruçar-se sobre os desenhos das crianças de zero a seis anos, como reflexão de pesquisa, na medida em que muito pouco ainda se produziu sobre a temática. Possivelmente, ainda marcada por uma concepção de infância como um ser em “devir”, parece que, também nos meios acadêmicos, as crianças bem pequenas se mantêm como “aquelas que não falam, não andam, não lêem, não escrevem... não desenharam?” (GOBBI; LEITE, 1999, p.1).

Staccioli (2014) em seu texto: *Os traços invisíveis nos desenhos das crianças* destaca a ousadia e a originalidade do desenho das crianças pequenas que buscam através deles expressar seus pensamentos e emoções, tarefa extremamente desafiante para o adultos:

Sabemos de maneira implícita que não podemos dizer completamente o que gostaríamos de comunicar, conscientes de que o modo com o qual percebemos, pensamos, elaboramos determinado evento é, de qualquer forma, incommunicável, mas que, ao mesmo tempo, esse vento quer ser explicitado... trata-se de uma operação altamente produtiva seja no plano cognitivo, seja como

tomada de consciência do próprio ser no mundo. Por isso podem parecer tão inesperados e interessantes os desenhos das crianças pequenas (entre 2 a 5 anos), que tentam – muitas vezes pela primeira vez – desenhar os próprios pensamentos, suas próprias emoções [...] (STACCIOLI, 2014, p. 97).

Compreender como a criança faz a apropriação e a recriação da cultura desenhando seus pensamentos se torna uma questão valiosa nesta pesquisa, pois nem sempre os pequenos contam aquilo que pensam, nem sempre revelam. Foi assim que Leticia chegou à nossa sala de aula, uma criança que dificilmente se expressava, porém como afirma Staccioli, Leticia tinha e tem seus próprios pensamentos. A pergunta que emerge é que, se todas as crianças pensam, como poderiam representá-los graficamente? Segundo o autor, “os pensamentos podem ser representados porque existem na mente. Os pensamentos também são imagens mentais que podem se traduzir em sinais. E todas as crianças pensam. Mesmo as menores. Todas as crianças pensam, mas não todas estão dispostas a comunicar seus pensamentos, através do desenho ou com outros meios. [...] (STACCIOLI, 2014, p. 99).

Se todas as crianças pensam como Staccioli revela, o que pensam as crianças de três anos com quem tive contato? Como compreender uma fala que ainda não se definiu e como compreender traços que ainda se apresentam confusos ao olhar adulto? Uma constatação aprendida com este autor é de que nós mesmos, adultos, temos dificuldade de representar os pensamentos e que os desenhos das crianças nos surpreendem por apresentar o visível e o invisível aos nossos olhos doutrinados e maturados. Estamos acostumados a compreender os desenhos como uma representação figurativa ao objeto real: uma cadeira, uma casa, um cachorro... porém o que não nos perguntamos é como seria a representação dos pensamentos? Vou mais além quando imagino uma representação dos sentimentos, como desenhar o amor? A raiva? A alegria? Seria da forma comum à que estamos habituados? Desenhariamos dois bonecos de mãos dadas para representar a amizade, por exemplo? E essa forma seria a única possível e correta? O que contam os traços invisíveis nos desenhos das crianças? Traços que podem estar visíveis aos olhos infantis e invisíveis aos olhos adultos? O que acontece quando as crianças não se sentem encorajadas a produzirem da forma que sabem, sozinhas, o seu desenho?

[...] quanto mais o visível for desenhado de forma realista e explicativa, mais o desenho é apreciado e valorizado. As consequências desta forma de agir é conhecida por todos: uma vez compreendida que a solicitação de um uso tão distorcido de seu modo de pensar por imagens não é contemplada, as crianças param de desenhar, e os adultos também (STACCIOLI, 2014, p. 98).

As reflexões obtidas com o texto até aqui questionam sobre como temos educado o nosso olhar para o desenho? Em que momento deixamos de desenhar, em que momento abandonamos a criança que todos temos internamente? Quando recebemos um desenho desprendemos a ele tempo para observar os detalhes contidos? Temos interesse em interrogar o autor da obra, para buscarmos entender e saber sobre o sentimento e o que fora desenhado?

Em uma de nossas tardes ouço as crianças na mesa conversando enquanto produzem seus desenhos:

- *Credo Marquinho o que você tá fazendo?*
- *Tôoo tazeno o meu desenho ué!*
- *Isso não é um desenho, não. É um rabisco!*
- *Páia! É desenho sim! (franze a testa emburrado)*
- *Tia Ruttyê, olha aqui o que o Marcos está fazendo! Fala pra ele que isso não é desenho!*
- Aproximei da mesinha e fiquei ao lado do pequeno e disse:*
- *Marcos o que você está fazendo?*

- Um desenho, óia Tia Utiê, é o Piter Pakí!
- Hã? Fiquei confusa e o outro coleguinha me socorre.
- Tia, ele tá fazeno o Homem Aranha!
- Hááá bomm!!
- Então! (digo em tom de voz firme) Se o Marcos diz que é desenho, é desenho! Cada um faz da forma e do jeito que quiser ok?
- Tá, mas eu não acho que é desenho. (Caderno de Campo, maio de 2015)

Nesse diálogo a criança de quatro anos interroga a menor que possui três. Desacostumada a observar crianças mais novas desenhando, a criança mais velha estranha o feito dizendo que é um rabisco e não se convence que o rabisco também é um desenho. O valioso nesse processo vivido é o fato de que a criança menor se lembra do que fez mesmo dias depois quando questionada sobre seu desenho. Não apenas se lembra como reconta toda a história e como foi feito.

Alguns desenhos apresentam certas peculiaridades que chamaria de características únicas e individuais de cada criança. Alguns vão sendo acrescidos aos poucos de características, paisagens que compõem a cena contada, representações de meninos e meninas com olhos, boca e nariz, braços com mãos, pernas com pés e sapatos. Detalhes que a princípio as crianças menores produzem apenas uma forma oval e afirmam ser um personagem ou eles próprios.

Há ainda crianças que, mesmo maiores, em alguns dias, desenhavam de forma semelhante aos menores de três anos, acrescentando poucas informações como o desenho de Isac, eis abaixo o nosso diálogo:

Passei pelas mesinhas e percebi que Isac fazia com o giz de cera verde um formato oval no canto superior esquerdo da folha, mais tarde já com os sucos na sala pronta para chamá-los a entregarem seus desenhos, as mãos, vejo que Isac pegou o giz de cera verde e completou toda a folha, ocultando o formato oval que tinha feito anteriormente, fiquei curiosa:

- Isac conta pra tia, o que você fez neste desenho?
- Ué, cê não tá vendo? Fiz um jogador de futebol!
- Hummm, (continuí confusa) mas por quê você pintou tudo de verde assim?
- Por causa que ele tá jogando na grama!
- Ahhh, entendi. Mas olhando assim não consigo ver ele, você pode passar esse giz laranja sobre o jogador pra ajudar a tia Rutyê a ver?
- Tá aqui tiaaa! E pegando o giz refaz o primeiro formato oval verde por onde ele começou o desenho (Caderno de Campo, abril de 2015).



Desenho do Jogador no campo de futebol - Arquivo

Naquele instante percebi como o meu olhar formatado me impediu de compreender o desenho feito pela criança. Gobbi (2009) diz sobre a necessidade de mudarmos nosso olhar quando se trata da produção infantil:

Lembro ainda que tal metodologia implica a mudança de olhar. Aquele que olha, que frui, que observa os desenhos necessita de um tempo maior do que o despendido comumente aos desenhos, às demais produções infantis e às próprias crianças, um tempo da reflexão, do diálogo da socialização do que fora visto, do que fora compreendido acerca disto entre os adultos, entre esses e as crianças e entre essas e as outras com as quais convive num espaço que não escolarize ou didatize o desenho (GOBBI, 2009, p. 81).

Os minutos que atrasaram a merenda foram valiosos para pausar, sentar e desenrolar um diálogo onde o pequeno pudesse explicar o seu desenho, a sua intencionalidade. Para a criança estava tão óbvio! Minha incapacidade de ver trouxe um divertimento para ele e pude concluir que fazia todo sentido.

Muitas vezes o adulto interfere na produção do desenho infantil, apenas pelo fato de não compreender o que está sendo produzido, ou não se interessar pela fala da criança que explica o que foi feito.

Afirmo novamente que importa nesta pesquisa averiguar que o desenho por si é uma forma de expressar, uma forma de interlocução, não desejo investigar uma possibilidade de diagnóstico, porém é necessário afirmar que o desenho infantil apresenta muitos sentimentos, nem sempre a professora é capaz de lidar com eles. Uma situação que não tive resposta ocorreu em uma de nossas tardes:

Hoje propus que as crianças fizessem um desenho para presentear quem quisessem em casa. Muitas crianças ficam com avós, tias, vizinhas... pois as mães trabalham no horário diurno, a questão familiar de C. sempre me traz uma curiosidade, quem cuida dele é a vizinha que também tem um filho na escola. Ele está sempre limpo e cuidado e mostra-se como uma criança muito carente. Chamei uma criança de cada vez para registrar atrás do desenho a narrativa sobre a produção:

- *Cauã pode vir!*

- *Tia, o que você quer?*

- *Você quer contar o que você fez para a tia escrever aqui atrás?*

- *Quero. Olha esse aqui sou eu e essa casa que fica longe é do meu pai.*

- *Você vai dar esse desenho pro seu pai então?*

- *Vou. Eu sinto muita saudade dele, porque quase não vou lá. Minha mãe fala que ele não quer me ver, é verdade tia?*

- *Claro que não! Como ele poderia? Um garoto tão fofo como você? Vem cá que vou dar um beijo na sua bochecha!!* (Diário de Campo, junho de 2015).

Revedo essa anotação penso em quantas vezes a professora se sente impotente diante da revelação de uma criança? Essa revelação aconteceu por intermédio do desenho, uma produção que continha sentimentos de insegurança afetiva, falta da presença paterna... naquele dia minha saída foi brincar para tentar amenizar um choro que estava estampado no rosto da criança e provavelmente, no meu. Mais tarde Cauã quis produzir um desenho pra sua mãe, que, segundo ele, ficaria chateada se não levasse nada para ela.

Ser aceita pelas crianças como caminho metodológico para pesquisa *com* elas e não *sobre* elas traz muitos desafios, pois as diferenças nas características do adulto para a criança são nítidas quanto à estatura e possibilidades comunicativas e cognitivas. Outras diferenças, contudo, no viés do olhar epistemológico sobre as crianças, são menos visíveis e reconhecidas como desafios, como, por exemplo, a pressuposição de que a criança é um ser em “devir”, aquele que ainda não

é algo, este é o olhar do adulto. Entretanto, à parte desse olhar sobre elas, as crianças se relacionam com adultos de forma operativa, colocando suas lógicas, avaliações, concepções de mundo.

Para Corsaro (1978), a pesquisa etnográfica com a criança começa na ruptura desta barreira que impede algumas vezes que o pesquisador seja aceito pelo grupo infantil. É possível e desejável alcançar uma participação plena no grupo, embora diferenças como o tamanho torne essa possibilidade limitada e periférica, portanto, no momento em que passa a ser aceito pelo grupo de crianças passa a fazer atividades com elas, mas continua a ser adulto e elas, as crianças, sabem disto.

Deste ponto mencionado pelo autor, encontro uma implicação com relação ao meu propósito, pois diferente do autor, o grupo pesquisado por mim são crianças de uma sala em que fui professora e não visitante, contudo partilhamos do mesmo desejo: o de relacionarmos e sermos aceitos pelo grupo. Iniciamos o ano juntas, mas mesmo para aquelas que eu já conhecera no ano anterior, tornar-me aceita nas brincadeiras e ao mesmo tempo ser reconhecida como professora parecia um grande desafio.

Assim como o pesquisador relata um momento específico que marca a sua aceitação e passa a transitar no grupo das crianças, também eu, do meu lugar de pesquisa, procurei em diversos momentos uma maior intimidade com minha turma. Um fato curioso ocorreu nas semanas iniciais de aula, um dia em que decidi sentar com os pequenos nos agrupamentos em que estavam no horário da merenda:

Hoje senti vontade de sentar com as crianças para merendarmos juntas. Minha intenção foi ficar mais perto das crianças e não queria comer sozinha, decidi puxar uma das cadeirinhas e acomodar-me naquele pequeno assento. Então André me interroga:

- *Tia, o que você tá fazendo?*

- *Vou sentar aqui, do seu lado, posso?*

- *Hummmm mas por quê?*

- *Pra merendar com vocês uai! Vocês vão merendar agora não vão?*

- *É André! A tia vai comer sozinha? Diz a Manuella.*

- *Ah! Ela quer ficar com a gente.* Responde ele. Confirmei apenas balançando a cabeça (Caderno de Campo, fevereiro de 2014).

O registro retirado do meu caderno de campo, posteriormente me provocou as reflexões. Não sei ao certo se buscava a aceitação mencionada por Corsaro, ou se apenas desejava sentar com as crianças e fazer do momento da merenda minutos de conversa e relaxamento. Os anseios eram de aproximação com a minha turma e naquela tarde ocorreu o inevitável: A partilha das frutas que levava e pedaços de sanduíche, bem como a obrigação de provar qualquer coisa que elas levassem. Momentos que se fizeram rotineiros e que eram cobrados pelas crianças caso demorasse organizando algum material.

Para estar entre e com as crianças é preciso criar uma relação ou possuir uma característica, um gosto em comum, que atribua identificação entre os envolvidos. As brincadeiras, atividades de roda de conversa, auxiliam neste processo, pois as conversas sobre as coisas mais simples vão acontecendo, trazendo à tona aquilo que as crianças mais apreciam e este compartilhar, aumenta a cumplicidade.

Neste processo vou ao encontro deste autor concordando que a diferença de fazer pesquisa “com” e não “sobre” as crianças, está em assumir o seu protagonismo e a sua autoria como sujeitos da pesquisa. Outras vozes infantis têm cruzado meu caminho, vozes que estão no e com o cotidiano, que revelam potencialidades e afetam a minha prática de maneira prazerosa e formativa. Minha busca pelos “achadouros” tem me formado e transformado em uma professora que se importa e procura sentir essa relação do-discente ampliando a minha escuta e o meu olhar, provocando pensamentos e reflexões sobre como construir uma prática de sentidos e a pensar a educação infantil, a partir dos sujeitos concretos que ali estão presentes: As crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.
- CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo, v. 1, n.1, 1978.
- GOBBI, Márcia A. Desenho infantil e oralidade: instrumento para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.)... [et al]: **Por uma cultura da infância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 69-87.
- GOBBI, M.; LEITE, M. **O desenho da criança pequena**: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a Educação. 1999. Disponível em <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Marcia%20Gobbi%20-%20DESENHO%20INFANTIL.pdf>. Acesso em: jun. 2016.
- SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- STACCIOLI, G. Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 95-135.
- VECCHI, Vea. **O papel do atelerista**. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VIGOTSKY, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TESES DOCENTES: ASSOCIANDO O PENSAR E O FAZER NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Sandro Tiago S. Figueira

INTRODUÇÃO

A realidade educacional brasileira possui características muito diversas e encontrar caminhos efetivos de ensino-aprendizagem adequados a essa diversidade tem sido um dos grandes desafios do campo da formação de professores. Apostamos, nesta perspectiva, na formação de professores iniciantes, com vistas à produção de conhecimentos que se estabeleça entre os professores, entre estes e os estudantes, englobando as dimensões pessoal, profissional e cultural da profissão.

Destacamos em nossa pesquisa a entrada na carreira, período em que o professor é concebido como iniciante, confrontando-se com a realidade escolar enquanto um profissional que deve responder às exigências contextuais e assumir as responsabilidades de suas ações. Não há um período de tempo específico para a duração da iniciação da carreira; no entanto, Huberman (2000) faz uma indicação, sinalizando algo entre um a três anos. Podemos entender que a aprendizagem da docência no início de carreira se efetiva no entrelaçamento das tensões com a situação real da prática pedagógica. No entanto, torna-se necessária a presença de um certo equilíbrio, para que o docente não se sinta limitado pelas dificuldades existentes, dificultando ou impedindo a efetivação de novas práticas.

Temos identificado também nos estudos sobre a formação de professores uma sinalização aos professores dos anos iniciais, especificando o ensino de Ciências (ALMEIDA; NARDI, 2013; BIZZO, 2009a; HAMBURGER, 2007; KRASILCHIK, 2004). Isso se deve, sobretudo ao fato de que o conhecimento científico oferecido aos docentes desse nível de ensino ainda é insuficiente.

A partir dessas considerações, inferimos sobre a importância do (com)partilhar reflexões sobre as ações docentes junto aos professores que iniciam na profissão, discutindo e iluminando os fatores que perpassam o cotidiano profissional e pessoal. Reflexões que integrem os professores com seus conhecimentos tecidos nos enlacs do dia a dia escolar, com seus sons, suas imagens, sentires e devires.

Defendemos, nesse sentido, perspectivas de formação que extrapolem paradigmas que separam sujeito e objeto, isolando sujeitos e instituições de seu caráter de produtores de conhecimentos. Queremos enfatizar a necessidade de conceber, nos processos formativos, os professores em sua totalidade, como aqueles que pensam, elaboram e (re)elaboram conhecimentos em sua ação pedagógica cotidiana e, nessa direção, desconstruir a visão que reduz esses profissionais a apenas executores.

Com o intuito de congregarmos o todo que constitui o ser docente, propomos em nossa pesquisa de doutoramento um esforço de especificação semântica e teórica que denominamos de teses docentes. Elaboramos o termo teses docentes conjugando nosso olhar investigativo que reconhece o professor como portador de conhecimentos fundamentados em suas práticas, com os olhares teóricos que assumem o conhecimento enquanto uma ação efetiva no domínio de existência do ser vivo (MATURANA; VARELA, 1995) construído de forma singular no exercício da docência (GATTI, 2013; VAILLANT, 2006, 2015; ZEICHNER, 2008).

Procurando o significado da palavra tese no dicionário *online* Aulete Digital, identificamos especificações desta como proposição que se enuncia, expõe ou sustenta sobre qualquer princípio de arte ou ciência. Partindo dessa fonte vocabular acolhemos o termo tese enquanto proposições mobilizadas pelos professores para criar, inferir e compreender suas ações pedagógicas. Essas proposições pautam-se em uma relação indissociável entre o conhecimento e as práticas concretas de sala de aula.

Gatti (2013) explica que práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, no entanto, a herança da Ciência positivada quebra essa relação dialética em estruturas não comunicantes dividindo entre polos os conhecimentos da Ciência do conhecimento pedagógico-educacional. A autora destaca que um dos caminhos para superarmos a desconsideração dos atos de ensinar se refere à construção de conhecimentos sobre modos possíveis de trabalhar a educação implicados na relação entre pensamento e ações concretas situadas nas salas de aulas. Vemos nesse destaque uma sustentação para as teses docentes, pois entendemos que o professor ao efetuar conversações sobre sua prática, associa pensamento e ação situados no contexto, descortinando conhecimentos validados em seu agir, atravessados por indicações teóricas e constituída por significados.

Encontramos também nos estudos de Zeichner (1993, 2008, 2010) sinalizações que corroboram com a nossa perspectiva, de que os professores ao pensarem sobre seu próprio fazer elaboram teses referentes à própria ação de ensinar e aprender. Para este autor, a produção de conhecimento sobre ensino-aprendizagem não é propriedade exclusiva das universidades, pois os professores têm teorias que podem contribuir com uma base de conhecimentos para o ensino. Reforça o autor que “a melhoria escolar não pode depender só dos conhecimentos produzidos nas universidades” (ZEICHNER, 1993, p. 16). Esta proposição sublinha a necessidade de reconhecer professores como produtores de teorizações acerca do seu próprio trabalho e faz frente à rejeição das abordagens que concebem esses profissionais como reprodutores acríticos. O autor explica ainda que “a diferença entre teoria e prática é, antes de mais nada, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática” (ZEICHNER, 1993, p. 93).

Assumimos que os processos de ensinar e aprender Ciências podem potencializar-se ao entrelaçarem os conhecimentos resultantes de pesquisas com os conhecimentos construídos pelo professor no dia a dia laboral. Acreditamos que o desprezo de um ou de outro conhecimento diminui a possibilidade de efetivar qualidade nas práticas educativas. Assim sendo, defendemos nosso ângulo de entendimento, de que os professores ao exercitarem a docência produzem conhecimentos e geram mundos possibilitadores de aprendizagens.

DO CAMINHO INVESTIGATIVO ÀS TESES DOCENTES: MOVIMENTOS E PROCESSOS

Nossa pesquisa inscrita no âmbito qualitativo e baseada na perspectiva da amostragem de rede de informantes (DUARTE, 2002), contextualiza-se na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ). Surge no enlace de experiências, numa tessitura que envolveu as questões derivadas do cotidiano escolar com o intuito de clarificar e tensionar a tríade formação-aprendizagem-desenvolvimento profissional de professores iniciantes relacionada ao ensino de Ciências.

A opção metodológica pelo processo de amostragem baseada na perspectiva da rede de informantes deve-se, sobretudo à dificuldade de inserção do pesquisador no campo de pesquisa, uma vez que durante o desenvolvimento da investigação houve uma reconfiguração do quadro de gestores da SMERJ responsáveis pela formação de professores. O acesso à atual gestão foi impossibilitado pela burocracia institucional-organizacional mesmo portando a

autorização de pesquisa da Secretaria de Educação e do parecer aprovado do Comitê de Ética.

Nesse sentido, a perspectiva de rede de informantes (DUARTE, 2002) surge como traçado metodológica às investigações que enfrentam dificuldades de acesso ao grupo social pesquisado, como também no enfrentamento de resistência de inserção ao meio profissional.

Em nossa pesquisa elegemos como instrumentos para obtenção dos dados a entrevista semiestruturada e um questionário com questões abertas. A entrevista, composta por cinco perguntas, buscou evidenciar as dinâmicas de apoio aos professores iniciantes, as estratégias pedagógicas em Ciências e as percepções sobre o processo de aprendizagem da docência. O questionário, constituído por doze perguntas, foi estruturado em duas partes, a primeira focalizando aspectos acadêmicos e a segunda envolvendo o trabalho pedagógico e ações didáticas realizadas nas turmas em que lecionaram.

Para analisar os dados empíricos obtidos pela entrevista semiestruturada e questionários, elegemos o processo de tematização elaborado por Fontoura (2011), um processo de análise qualitativa direcionado às pesquisas que obtêm dados a partir de entrevistas, depoimentos orais e materiais escritos. Esta perspectiva traça um caminho de sistematização do material empírico que possibilita um melhor aproveitamento dos achados contextualizados nas situações em que os discursos foram produzidos.

Enquanto nomenclatura de análise, identificamos os sujeitos informantes como Tutor Informante (TI) os professores indicados por nossa tutora Ego Informante (EI). Na seção seguinte evidenciaremos as vozes dos professores com suas concepções e conhecimentos sobre ensinar e aprender Ciências.

O QUE REVELAM AS ENTREVISTAS E OS QUESTIONÁRIOS?

Para o desenvolvimento empírico da pesquisa buscamos obter falares entrelaçados com o pensar de seis professores, que foram tutores de professores iniciantes, sobre a aprendizagem docente e ensino de Ciências com o objetivo de evidenciar modos de favorecer o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

A tutoria, no contexto da formação de professores iniciantes, tem se constituído uma alternativa para a superação da deserção dos professores em início de carreira e ao mesmo tempo propiciar aos novos membros um meio adequado para construção de seus saberes. Dos desdobramentos oriundos da percepção da necessidade de retenção e qualidade de atuação docente, destacamos o Sistema de Tutoria, um programa de acompanhamento de professores iniciantes na rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Implantado no segundo semestre de 2012, como parte da política de valorização dos professores desta rede e pelo reconhecimento da necessidade melhoria das práticas educacionais nas unidades escolares, surgiu com a missão de orientar pedagogicamente os novos docentes admitidos nos concursos.

O ensino de Ciências esteve presente nas entrevistas através de visões variadas sobre modos de desencadear aprendizagens. Os sujeitos informantes destacaram estratégias de pesquisa e manuseio do concreto (EI), diálogos entre as áreas do currículo (TI1), utilização das etapas do fazer científico (TI2), experimentação e aplicação dos conhecimentos científicos na vida dos alunos (TI5).

Maturana (2001) entende a Ciência como um domínio cognitivo pautado por explicações científicas e “com a dinâmica de constituição de sistemas configurados pelo observador ou pela comunidade do observador” (MATURANA, 2001, p. 57). Podemos apreender que processos de ensino-aprendizagem que coordenam ações de pesquisar ou manusear elementos do real possibilitam a conjunção de reflexões e explicações que partem do observador, em nosso caso o aluno, com as facetas relacionadas à produção de conhecimento em Ciências.

O trabalho interdisciplinar foi enfatizado pelo sujeito informante TI 1 como aspecto necessário ao ensino de Ciências, uma vez que além de favorecer a troca entre os profissionais, promove a

ligação e o diálogo dos assuntos científicos. Para Bizzo (2012), a aproximação conceitual, favorecida pela interdisciplinaridade, evidencia o reconhecimento da pluralidade de vertentes teóricas existentes potencializando o sucesso do ato educativo.

Krasilchik e Marandino (2007) explicam que o ensino de Ciências passou de uma fase de apresentação da Ciência como neutra para uma visão interdisciplinar. Essa mudança resultou da percepção da característica comum do ensinar como “servir o cidadão para participar e usufruir das oportunidades, das responsabilidades e dos desafios do cotidiano” (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007, p. 8). Preocupados em proporcionar aos alunos essa participação responsável no cotidiano, encontramos os sujeitos informantes TI 2 e TI 4 que revelaram em suas respostas um reconhecimento quanto à utilização das etapas do fazer científico em sala de aula articulada à realidade dos alunos.

Apresentaremos respostas oriundas dos questionários com questões abertas enquanto meio para relacionarmos a formação e o trabalho docente de nossos sujeitos informantes, clarificando pensares acerca do processo de ensino-aprendizagem articulado com estratégias para o ensino de Ciências.

Indagamos nossos sujeitos informantes sobre as dinâmicas de suas aulas com intuito de evidenciar o pensar-fazer integrado ao trabalho pedagógico. Identificamos o núcleo de sentido “contextualizar e significar para aprender”, pois se depreendem das dinâmicas pedagógicas citadas práticas docentes que propõem aos alunos a construção de conhecimento a partir de experiências e pesquisas num movimento de potencialização da leitura do mundo (EI1). As unidades de significado corroboram com nossa percepção, pois a participação dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem (TI1), apoiados por recursos didáticos diversos que despertem curiosidade e entusiasmo (TI3), evidencia uma busca, por parte dos professores, de estratégias de ensino que tomem a contextualização como forma de significar aprendizagens.

Para Pierro (2013), a contextualização e a significação das práticas pedagógicas constituem uma das grandes responsabilidades da escola, uma vez que são postos em interação os conteúdos curriculares com aspectos da vida e da coletividade, propiciando não somente compreensões, mas também um pensar acerca da participação no mundo.

O trabalho com recursos didáticos que despertassem uma participação ativa dos alunos pode ser percebido nas respostas dos nossos sujeitos informantes; no entanto, conforme Bizzo (2009) ressalta, ao selecionar o melhor material, os professores devem perceber se estes constituem apoio realmente efetivo, isto é, se estão adequados à realidade dos alunos fornecendo informações satisfatórias. Perguntamos aos sujeitos informantes a visão deles de um trabalho que pudesse favorecer a construção de conhecimentos em Ciências. Das suas respostas identificamos o núcleo de sentido “Ensino de Ciências dialógico com a realidade”, evidenciando a importância de um trabalho pedagógico que valorize o cotidiano dos alunos (EI1), relacionando o estudo formal com a realidade (TI1), pautados por diálogos, debates, pesquisas e observações propiciando a emergência da teoria a partir da prática (TI5).

Nossos sujeitos informantes expressaram em seus escritos que para favorecer a construção de conhecimentos em Ciências precisamos trazê-la para o cotidiano dos alunos articulando os conteúdos com a realidade. Krasilchik e Marandino (2007) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que evidenciar o quão a Ciência está presente em nossa vida diária conjugado com a necessária postura crítica e analítica dos cidadãos frente ao conhecimento científico se constitui uma de nossas responsabilidades enquanto docentes atentos ao desenvolvimento da área.

ENSINAR E APRENDER CIÊNCIAS: O QUE DIZEM AS TESES DOCENTES?

O movimento analítico empreendido com os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas indicou que a nossa existência, seja no âmbito pessoal ou profissional, é tecida num mundo criado com um legítimo outro e que as compreensões necessárias ao ensino de Ciências e às práticas

dos professores iniciantes são desencadeadas num processo de dar-se conta. Tomando essas indicações e relacionando ao objetivo que moveu a pesquisa, pensar um processo formativo baseado em tutoria, apresentamos nesta seção a triangulação do material analisado na qual articulamos os passos percorridos evidenciando as teses docentes expressas por nossos sujeitos informantes.

Para Minayo et al (2005), a triangulação refere-se à expressão dinâmica da investigação, integrando a análise das estruturas, dos processos e dos resultados em direção à compreensão das relações envolvidas, descortinando, segundo Fontoura (2011, p.73) “uma reconstrução intencional e deliberada a partir do olhar do pesquisador somado aos olhares teóricos utilizados”. Buscamos, no processo de triangulação, o sentido vivificado nas maneiras de pensar e construir práticas geradoras de aprendizagem, combinando as reflexões dos sujeitos informantes originadas nos questionários e entrevistas com os núcleos de sentido estabelecidos em cada análise, clarificando as teses docentes ali assentadas.

Definimos as teses docentes como estruturas reflexivas utilizadas pelos professores para verbalizar e interpretar sua atuação pedagógica. Um exame fruto da relação dialética entre individual e coletivo visando à construção de alternativas de enfrentamento às situações didáticas colocadas pelo cotidiano escolar. As teses docentes constituem em si, um conhecimento próprio do fazer.

Para clarificarmos as teses docentes, a partir do processo de triangulação, percorremos as seguintes etapas: primeiramente retomamos as análises dos questionários e entrevistas buscando nas unidades de significado ideias-chave que descortinassem compreensões sobre nosso objeto de estudo, aprendizagem docente em contexto de tutoria, e sua articulação com o referencial teórico que adotamos.

Triangulando as análises empíricas da pesquisa em tela, emergiu a categoria temática direcionando teses docentes para a *Implicação dialógica e integrada no ensino de Ciências*. Esta categoria temática compõe-se de teses que ecoam um reconhecimento ao ensino de Ciências imbricado com a realidade dos alunos, centrando suas proposições na promoção de práticas que evidenciem a Ciência no cotidiano dos alunos por meio de múltiplas metodologias. Sinalizam a importância de *relacionar o ensino formal com a realidade (E1)*, que *levem a motivação com espaço para diálogos e debates (T15)*, *ligando os assuntos científicos (T11)* e utilizando *as etapas científicas no dia a dia da sala de aula*.

Dessa forma, ir além da absorção de informação buscando modos de despertar conceitos intuitivos a partir de atividades que invoquem ideias e explicações pessoais, pressupõe admitir que “grupos de alunos de origens culturais diferentes podem ter visões diversas do mundo, conhecimentos que reflitam experiências formais e informais diferentes e que, portanto, os currículos deverão atender e superar essas diferenças” (KRASILCHIK, 1988, p. 59). A nosso ver, esse entendimento confere um valor às experiências formais e informais dos alunos, assumindo que suas realidades tomam vida e sentido em processos explicativos.

Identificamos que os sujeitos informantes ao resgatarem, em memória, o fluir do conviver na tutoria, expressaram suas falas em forma de teses docentes, isto é, revelaram estruturas reflexivas aliando fazer e pensar. Mostraram que teorizam na medida em que se confrontam com suas expectativas e resultados transversalizando conhecimentos e práticas.

Assim, vimos que as teses docentes tomam vida no espaço relacional, conjugando ação e conversa num domínio existencial que traz consigo a confiança em si e o respeito por si visando fluxos de colaboração. Uma confiança que promove aberturas porque acolhe sentires e devires tanto pelas circunstâncias quanto por colegas de profissão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. P. M.; NARDI, R. Relações entre pesquisa em ensino de Ciências e formação de professores: algumas representações. **Educ.Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 335-349, abr./jun. 2013.

BIZZO, N. M. V. **Ciências: fácil ou difícil?** 1.ed. São Paulo: Editora Biruta, 2009.

_____. **Pensamento científico: a natureza da ciência no ensino fundamental.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p.139-154, mar. 2002.

FONTOURA H. A. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA H. A (Org.) **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa.** Niterói: Intertexto, 2011.

HAMBURGER, E. W. Apontamentos sobre o ensino de Ciências nas séries escolares iniciais. **Estud. Avançados, São Paulo**, v. 21, n. 60, p.93-104, ago. 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Vida de professores.** 2 ed. Porto, Portugal: Porto Ed, 2000, p. 31-61.

GATTI, B. A. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI et al. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, D.F., Unesco, 2011.

GARCIA, M. C. **Políticas de inserción en la docencia: de Eslabón Perdido a Puente para el Desarrollo Profesional docente.** PREAL, documento n.52, 2011.

KRASILCHIK, M. Ensino de ciências e a formação do cidadão. **Em Aberto**, Brasília, D.F.. INEP, v. 7, n. 40, p. 55-60, out./dez. 1988.

_____; MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e cidadania.** São Paulo: Moderna, 2007.

MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Organização e tradução Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Palas Athena, 1995.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4. ed. São Paulo, 1996.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R.; CONSTANTINO, P.; SANTOS, N. C. **Métodos, técnicas e relações em triangulação.** In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. Avaliação por triangulação de métodos. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

PIERRO, G. M. S. **Arquitetura docente: construções e universos na formação de professores.** Niterói: Intertexto, 2013.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista Educación**, Madrid, nº 340, p. 117-140, 2006.

_____. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: GATTI et al. **Por uma revolução na formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Edu. Soc.**, Campinas, S.P., v. 29, n.103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

_____. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

DUAS PROFESSORAS PESQUISADORAS ENTRE OS CAMINHOS DA ESCOLA, DA FAMÍLIA E DA UNIVERSIDADE

Sara Busquet
Líbia Busquet

O QUE NOS MOVE?

O presente texto se desdobra dos encontros na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), com o Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, coordenado pela Prof^a Dr^a Anelice Ribetto. Nesta rede problematizamos a produção da normalidade como política presente no campo da pedagogia e que ainda contribui para a exclusão de pessoas que se afastam da norma de padronização. Em contrapartida, colocamos em questão formas com que a pedagogia tem narrado o outro: desde um discurso profundamente medicalizado ou marcadamente judicializado. O relato de experiência em questão tem como objetivo ensaiar uma narrativa para revelar o encontro ético com outros, nos dispondo a problematizar nossas escritas de diários de pesquisa enquanto duas professoras pesquisadoras na Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) em Niterói (Rio de Janeiro): as experiências da gestora da escola e as experiências de uma professora mediadora da mesma unidade escolar.

Pensando o que nos move, pensamos sobre como é composto o texto: por linhas que atravessam a vida de duas professoras pesquisadoras: família, escola e universidade. A primeira linha que atravessa nossas vidas é a familiar. Somos mãe e filha que por entre as linhas da vida se encontram também no meio de trabalho e na Universidade.

Duas professoras da EMPF: Líbia está atualmente como diretora geral da escola e Sara teve um contrato temporário com a Fundação Municipal de Educação de Niterói como Professora de Apoio Educacional Especializado durante dois anos e meio na mesma escola.

Me movo antes de saber que me movo, mas como? E antes de iniciar minha vida acadêmica na graduação, me movo. Minha relação com meu campo atual de trabalho e estudo começa antes da minha entrada na faculdade. Sou filha de professora de escola pública. Desde antes de me entender como pessoa minha mãe já trabalhava em escola pública. Toda pessoa que cursa Pedagogia (ou qualquer outro curso na graduação) já passou pela escola e tem lembranças dela, entretanto as relações e as experiências que tive são do lugar de uma estudante, filha de professora (BUSQUET, 2016, p. 13).

Outra linha que costura nossas vidas é a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Somos estudantes do Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais na turma de 2018. Líbia integra o Grupo de pesquisa Coletivo Oficinas de formação inventiva de professores coordenado pela Professora Doutora Rosimeri de Oliveira Dias. Sara é membro do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, coordenado pela Professora Doutora Anelice Ribetto, e é Bolsista de Mestrado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Conversamos com Jorge Larrosa (2002) com seu conceito de experiência para pensarmos com nossos relatos as experiências que nos atravessaram. De acordo com o autor, a experiência é aquilo que nos passa, nos toca, nos atravessa e assim nos transforma. Outro autor com quem conversamos é Carlos Skliar (2015) que nos ajuda a pensar sobre as relações entre nós na escola. Segundo Skliar (2015), é preciso que estejamos abertos e sensíveis para estarmos juntos para que nos permitamos habitar um encontro ético com o outro. Abrir-se para o outro implica abrir-se para

a experiência com o outro. O objetivo deste texto é narrar as experiências que ambas professoras pesquisadoras viveram, juntas ou não, nesses territórios.

Utilizamos o Método da Cartografia, como proposto por Deleuze e Guattari (1995). Segundo Barros e Kastrup (2009), a cartografia tem como finalidade desenhar a rede de forças à qual o objetivo ou fenômeno em questão se encontra conectado. Utilizamos o dispositivo do diário de pesquisa das duas professoras, sem a pretensão de definir um conhecimento específico, mas para narrar e problematizarmos o que nos acontece, sendo assim “o texto diarista enuncia sua própria produção, liberando-se da pretensão do conhecimento definitivo sobre o objeto” (BARROS E PASSOS, 2009, p. 175). Dispositivo entendido com o conceito proposto por Deleuze (1990): os dispositivos são máquinas de fazer ver e de fazer falar. Nesse sentido, a aposta é cartografar a Escola Municipal Paulo Freire e o que há no entre que se passa a Educação Inclusiva na escola.

AS EXPERIÊNCIAS

A rede de educação do município de Niterói começou a ter sua proposta de Educação Inclusiva desenvolvida mais sistematicamente a partir do ano de 2005, quando do relatório da Formação Continuada da Rede Municipal de Educação de Niterói, realizada em 23/02/2005, onde surgiu o documento “Os 13 pontos”, logo em seguida foi implementado o Plano Plurianual da Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói, para o quadriênio 2006-2009. E nesse plano estava contemplada também a implementação da política da educação especial na rede municipal, bem como o acompanhamento por parte das equipes da FME.

Na rede municipal de educação de Niterói, começou a ser desenvolvido o projeto de turmas bilíngues de 1º ao 5º ano de escolaridade, no ano de 2004, na EMPF, quando a FME contratou os primeiros instrutores surdos, afim de acompanhar o trabalho desenvolvido nas turmas bilíngues da escola.

Segundo a Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói (FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI, 2015), grupos bilíngues, de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, são turmas que tem um professor regente bilíngue e são acompanhadas por professor de Libras (Língua Brasileira de Sinais) que tem a função de ensinar Libras para alunos e profissionais da Unidade de Educação. Portanto, em um pioneirismo, a EMPF foi protagonista no início do ensino bilíngue na rede pública municipal de educação de Niterói. Buscamos narrar como se dá nossas implicações com a Educação Inclusiva, cada uma em um momento de suas vidas, para começarmos as análises de nossas experiências:

No ano de 2006 cheguei a EMPF para atuar na coordenação de turno pela manhã e, posteriormente, também no turno da tarde. Fui recebida de maneira cortês pelo grupo de profissionais, porém, ao me deparar com alunos com diversas deficiências sofri um impacto e era difícil lidar com a situação. Trago na memória como foi difícil para uma pessoa como eu, cuja geração profissional e social não conviveu no espaço escolar com pessoas com deficiências.

A coordenação na EMPF, devido ao espaço muito amplo dos pátios, usava e usa o recurso do microfone. Logo nos primeiros dias cometi o que considero uma gafe, que me fez atentar para a necessidade de buscar modos de comunicação com esses alunos com alguma deficiência. Estava fazendo a chamada para que as turmas fossem para suas salas e, ao olhar numa direção, percebi que um pequeno grupo de alunos permaneceu no pátio. Insisti na chamada. Não subiram e nem se mexeram.

Então, após nova tentativa, em alto e bom som disse ao microfone: “você não está ouvindo que eu estou chamando?”. Neste momento uma colega correu até a coordenação e me disse sorrindo: “mas eles não estão ouvindo, são surdos. Alunos da colega que está de código 16 (uma falta mensal abonada) e que ficarão comigo hoje”. Fiquei desconcertada, perguntei a colega como pedir desculpas e fiz o sinal para o grupo de alunos.

Neste dia, durante o percurso de retorno à minha residência, além do choro, várias questões me fizeram companhia no exercício de pensamento. Percebi que, com a convivência diária necessitaria construir pontes e procurar compreender alguns sinais usados pelos surdos, além de procurar estreitar a comunicação com os profissionais da Sala de Recursos Multifuncional (SRMF), a fim de conhecer algumas das condições de nossos alunos, para melhor conversar com estes no nosso fazer pedagógico diário (Diário de Pesquisa de Líbia, maio de 2018)

Conversamos com Jorge Larrosa (2002) com seu conceito de experiência para tecer com o que Líbia experienciou. Larrosa (2014, p. 10) nos diz que a experiência não é uma realidade ou uma coisa ou um fato. Dizemos, com o autor, a experiência é algo que nos acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar...e nos transforma. A experiência de Líbia com os alunos surdos começou a transformar seu olhar para educação inclusiva em sua prática enquanto educadora.

Sara, durante o curso de Pedagogia, cursou a disciplina obrigatória de Educação Especial durante o quarto período. Essa disciplina foi um dos intercessores para a monografia de conclusão de curso de Sara. Pensamos o conceito de intercessores com Deleuze (1992, p. 156),

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores.

Em um dos dias dessa disciplina, a turma fez uma visita a Escola Municipal Paulo Freire para conhecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os grupos bilíngues (aulas em Libras, como primeira língua, com o aprendizado do Português, como segunda língua, para sujeitos surdos, como já dito acima) de lá. O AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). No final da visita, Sara teve a oportunidade de conversar com um rapaz diagnosticado com surdocegueira através de Libras tátil. Essa conversa deslocou, desestabilizou, moveu para a escrita e pesquisa de monografia de Sara:

Naquele dia, no final da manhã, resolvi que iria conversar com ele. Pensei que juntos iríamos nos entender e fui! Falei com a professora de apoio dele que queria conversar com ele e ela foi me ensinando: faz o sinal nas mãos dele e espera ele responder. A professora me apresentou a ele, disse meu nome, meu sinal e disse que eu era filha da diretora, falou também que eu queria conversar com ele. Ele repetiu meu nome, meu sinal e disse que eu era filha da diretora. Comecei então a falar com ele “Oi! Tudo bem?” e ele repetia o que eu falava. “Você estudou hoje? Você gosta de estudar?” e ele repetia os sinais que eu fazia... Depois de duas tentativas, ele me respondeu! Disse “Eu gosto de estudar muito!” e meus olhos brilharam. Fomos seguindo nossa conversa! (BUSQUET, 2016, p. 23)

A conversa com esse rapaz foi uma experiência que atravessou Sara de tal forma que até hoje a move a pesquisar na Educação Inclusiva. Experiência pensada, novamente com o conceito de Larrosa (2002).

Após quatro anos como coordenadora de turno na EMPF Líbia pediu afastamento da função. Líbia assumiu então dois grupos de referência (manhã/ tarde) com alunos com distorção de série e idade.

Nessa nova função, no grupo da tarde, pude ser professora da Suellen, que foi diagnosticada com encefalopatia crônica da infância. Junto com a professora de apoio especializado, Alessandra Marques, estabeleci um plano diferenciado de atividades, adaptando exercícios. A aluna ao término do ano letivo reconhecia o próprio nome completo, algumas palavras e participava ativamente das atividades e exercícios coletivos durante as aulas. O período em que estive a frente desses dois grupos de referência foi fundamental para o meu exercício de olhar e fazer pensar no modo como me relacionar com alunos com deficiências. Esse exercício de fazer pensar sobre cada um desses alunos me trouxe uma nova maneira de enxergar a educação inclusiva. E me fez refletir sobre uma das nossas dificuldades em lidar com o tema: a formação dos profissionais que atuavam nas escolas, que não abordava o tema em questão, na maioria das instituições formadoras dos profissionais da educação, até pouco tempo (Diário de pesquisa de Líbia, maio de 2018).

Segundo Skliar (2015), a Educação Especial não está ligada a ensinar a pessoa com alguma deficiência a viver: É possível ensinar a viver? (DERRIDA, 2004, apud SKLIAR, 2015, p. 28). Não se trata de ensinar como a Suellen deve se portar na sociedade ou na escola. Educação Inclusiva não se trata apenas de colocar as pessoas com deficiência na escola regular, mas sim de educar a qualquer um, como diz Skliar (2015). Não se trata de “colocar” uma pessoa diagnosticada com deficiência na escola regular, mas que esse ambiente seja potencializador do sujeito para a sua vida (BUSQUET, 2016, p. 36).

Inclusão não significa ensinar a viver apesar do “outro”, incluir o “outro”. Vai além do heroísmo de “incluir” e “suportar” a minoria (SKLIAR, 2015). É preciso que estejamos disponíveis a experiências e estejamos abertos à existência dos outros (BUSQUET, 2016, p. 36).

No ano de 2016 Sara é contratada pela FME, após processo seletivo, para atuar como Professora de Apoio Educacional Especializado na EMPF. Conforme a Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói (2015), o professor de apoio planeja e realiza aulas, mesmo na ausência do aluno com deficiência, trabalhando com os alunos os conhecimentos propostos no projeto pedagógico, de acordo com as diretrizes curriculares em vigor e atua em conjunto com o professor regente, visando atender ao aluno com deficiência no desempenho das atividades de vida diária. Sara conheceu, como professora de apoio, um rapaz chamado Lucas, diagnosticado com Encefalopatia Crônica da Infância. Líbia neste ano está como gestora da escola, na direção geral.

A pesquisa de Sara é efeito das questões, inquietações e das reflexões da prática enquanto professora de apoio em uma escola pública e das pesquisas realizadas durante a graduação. Sara registrava, através de um diário de pesquisa e trabalho, as experiências (LARROSA, 2002) que atravessavam o trabalho com Lucas:

Um gesto. Um olhar. Esse texto se inicia assim. Estávamos eu e Lucas fazendo uma atividade no computador. Ele estava mexendo no programa Word e escrevendo. Enquanto fazíamos a atividade, Lucas começou a olhar pra si. Me chamando a atenção para ele. Começo a perguntar o que está acontecendo. ‘O que foi, Lucas? Quer alguma coisa? O que? Quer parar de fazer a atividade? Quer bala? A música parou de tocar? Que foi?’ Não, não, não... Só me dizia não. E num estalo pergunto: Quer fazer xixi? Sim! Quer ir ao banheiro? Não! Lucas não queria ir ao banheiro comigo, pois sou mulher e sou quase da idade dele. Depois de muito conversarmos, consegui convencer Lucas ir ao banheiro com um professor de apoio homem. ‘Não conseguimos’, disse Josenildo. Entrei no banheiro para ver se conseguia ajudar em algo. Vejo Lucas deitado na maca que tem no banheiro. Na verdade, um trocador de fraldas bem grande. Deitado. Fora da cadeira. Estou trabalhando com ele desde março. Nunca havia visto Lucas fora da cadeira de rodas. Era ele. Sem a cadeira. Ele. Seu corpo deitado. Lucas. Ele. Como isso? Impacto. Deslocamento. Aflição. Eles não conseguiram, pois Lucas é muito pesado e grande. Tem 20 anos.

Corpo de um homem de 20 anos. Josenildo não teve força para segurá-lo. Depois de muito pensarmos juntos, conseguimos resolver a situação. Acredito que não seja necessário aqui de escrever sobre como resolvemos isso. O fato é que Lucas nunca havia ido ao banheiro em oito anos estudando nessa escola. Nunca. Será que já havia pedido? Será que alguém já havia o escutado? (Diário de pesquisa de Sara, setembro de 2016).

Esse dia fez Sara pensar muito sobre sua prática como professora de apoio... Será que ele já havia pedido e ela não o escutou? Será que não o entendeu? Ela tem parado e observado seu aluno? Como, em meio a esse cotidiano tão veloz, não deixar que as coisas escapem por entre nossos dedos? Tem se disponibilizado para trabalhar com Lucas? Escreve tanto sobre o conceito de experiência de Larrosa (2002), tem se permitido experimentar? Buscamos no autor pistas para pensar o dia a dia da mediação escolar: parar! Observar!

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 19).

Muitas outras questões surgem no cotidiano como professora de apoio. É possível se preparar? É possível se preparar para todas as urgências que aparecem no dia a dia? É possível estarmos preparadas com todo o conhecimento para trabalhar como professora?

No ano de 2017, nós duas, mãe e filha decidimos tentar ingressar o Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais na FFP/UERJ para a turma de 2018. E fomos aprovadas! Com o objetivo de continuarmos nossa formação enquanto professoras pesquisadoras dentro, cada uma, dos seus campos de pesquisa.

CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Não poderíamos fechar este texto sem expor um fato atual marcante no campo da Educação Especial: a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é de 2008. Dez anos se passaram desde sua criação que na época envolveu movimentos sociais e a voz das pessoas ligadas a esse campo. Dez anos depois, sem discussão alguma e reafirmando a falta de democracia da crise pela qual se passa a sociedade e também a educação brasileira, o Ministério da Educação do Brasil traz em seu site oficial uma nova proposta para a Política com o nome de “Política Nacional de Educação Especial”, tirando a perspectiva da Educação Inclusiva de seu nome. Tal retirada pode ser percebida como “a manutenção deste sistema cada vez mais irracional” (FRIGOTTO, 2017, p. 19), manutenção da desigualdade social e educacional pelas quais, mesmo com avanços nas políticas públicas, as pessoas com deficiência e os profissionais do campo da Educação Especial enfrentam. Como podemos perceber em Frigotto (2017, p. 19):

Sendo o capitalismo uma sociedade de classe e frações de classe, na ganância pelo lucro, estabelece-se uma luta entre e intransigências e a história nos mostra que tem se resolvido por guerras, revoluções e golpes. Por outra parte, trata-se de uma sociedade que tem em sua estrutura a crise como o seu motor. Uma crise cada vez mais profunda e que o seu enfrentamento se efetiva por destruição de meios de produção e de forças produtivas, em particular eliminando direitos da classe trabalhadora.

Apenas uma parte tirada, mas há muito o que se pensar sobre esse gesto. A retirada da perspectiva da Educação Inclusiva implica em anos de retrocesso do nosso campo e das políticas e leis do mesmo. Implica também em anos de retrocesso da luta das pessoas com deficiência e das demais pessoas envolvidas nessa causa. Uma anulação dos direitos das pessoas com deficiência e com isso, também da classe trabalhadora.

Pensando em nossas experiências enquanto professoras pesquisadoras entre os movimentos da Educação Inclusiva na Escola Municipal Paulo Freire, trazemos Skliar (2015) e Larrosa (2014) para a conversa. Segundo Skliar (2015, p. 27), não podemos estar juntos sem sermos afetados e afetarmos mutuamente. Precisamos, segundo Larrosa (2014, p. 71), de uma língua para a conversa.... Não para o debate, discussão ou diálogo.... Uma língua para resistir, para chamarmos de nossa.... Nesse sentido, a aposta deste texto foi de forjar conversas entre nós para que possamos problematizar o que vivemos, pesquisamos e nos tem atravessado no dia a dia da escola para que juntos possamos reverberar ações e pensamentos éticos e políticos nos campos em que atuamos, em nossas vidas.

REFERÊNCIAS

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. Porto Alegre: Sulina, 2012. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, D.F: MEC/SEESP, 2008.

BUSQUET, Sara. **Diariando a experiência educativa com uma pessoa com surdocegueira em uma escola regular da rede municipal de Niterói**. 2016. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anelice Ribetto. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)– Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016..

DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. ¿. Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161.

_____; GUATARRI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v.1.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: _____ (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. **Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói**. Niterói, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan/fev/mar/abr 2002.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1 ed.; 2 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev. - mai 2015).

A POTÊNCIA DO ENCONTRO NOS ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAP-UFRJ

Simone Alencastre Rodrigues

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade que me tornam mais pessoa, mais humano, mais completo. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
Cristina Pizzimenti,
Sou feita de retalhos

Como no poema que inicio este artigo estou em constante (trans)formação, como uma colcha de retalhos, uma constante bricolagem, que vai se formando a partir de novos retalhos de cores e formas diferentes e que, como em uma rede, vai crescendo e enriquecendo pela diversidade.

O texto produzido para este livro traz algumas reflexões iniciais sobre a pesquisa que está sendo desenvolvida para a minha dissertação. Nessa investigação procuro desvelar as contribuições dos estágios do curso de Pedagogia, realizados no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para a formação docente. Estou no CAP há 13 anos e durante esse período, me vejo constantemente, junto com os licenciandos, em situação de aprendizagem e percebo que nessa troca formo e sou formada pelas inquietações e reflexões dos alunos de graduação e pela potência dos encontros que surgem nos estágios.

Sou professora do ensino básico há 25 anos. Iniciei a docência em turmas de educação infantil e depois dei aulas para o primeiro ano do ensino fundamental, na rede particular e na rede municipal do Rio de Janeiro. Em 2005 fui aprovada no Colégio de Aplicação da UFRJ e além de ministrar aulas para as turmas do ensino fundamental I, estreei uma nova e desafiante experiência: receber licenciandos da Pedagogia da Faculdade de Educação.

A partir dos encontros com a licenciatura fortaleci o entendimento de que a formação se dá continuamente, ou seja, ela é um processo que começa com o nascimento e se tece por toda a vida dos sujeitos, pois em todos os contatos com escolas – como estudantes ou como professores – estamos em formação e assim novas formas de encaminhamentos passaram a fazer parte da minha orientação às licenciandas, procurando possibilitar a participação deles com o cotidiano da sala de aula, validando sempre os conhecimentos que já dispõem, mesmo sem estarem ainda em sala de aula como docentes.

A partir das narrativas e das minhas recordações sobre os encontros com a licenciatura nestes 13 anos de Colégio de Aplicação pretendo contribuir para pensar como os encontros, entre professores e estagiários, podem ampliar as possibilidades de formação inicial de professores em um processo de formação horizontal onde todos os envolvidos tenham participação na formação e na produção dos currículos.

Esse texto estrutura-se em três partes: Primeiro situo brevemente o espaço escolar de onde as experiências narradas são vividas e sua relação com a licenciatura, em seguida trago a colaboração das narrativas de algumas licenciandas que fizeram estágios nas minhas turmas de primeiro no ano de 2009 e por fim como conclusão, trago algumas reflexões, percepções e sentidos sobre os encontros que emergem nos cotidianos desses momentos narrados no texto.

EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS

Através do relato de duas licenciandas que fizeram estágio de pedagogia nas séries iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, nas turmas que eu era regente, busco pistas de quais seriam os principais aspectos produzidos na relação entre os alunos da graduação e os professores do ensino básico que ampliam as possibilidades de troca de saberes nos encontros que acontecem nos/com os estágios nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse texto utilizarei a palavra licenciandas para falar sobre os estagiários, como uma opção política, pois entre os 31 estagiários que passaram pela minha sala de aula ao longo do meu trabalho, apenas 3 eram homens.

As reflexões aqui compartilhadas se dão sob a perspectiva dos estudos “nos/dos/com os cotidianos” (ALVES, 2003), onde proponho uma costura entre memórias e narrativas, que fazem parte da minha história de formação e das licenciandas. Neste texto faço um “mergulho” nos cotidianos dos estágios do CAP na busca de perceber como, quando e em quais momentos o estágio parece se tornar formativo no CAP-UFRJ. Nessa perspectiva, nós os estudiosos do cotidiano compreendemos que é preciso ir além de só olhar e observar o que se quer estudar é preciso

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns, exige que seja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2008, p. 18).

A partir das narrativas “vidaspartilhada”, pelas licenciandas, busco subverter a ideia de que o conhecimento se aprende “de fora para dentro”, neste caso, do professor do ensino básico para o estagiário ou do professor da universidade para o professor da escola básica, valorizando assim, os diferentes saberes que trazemos em nossa história de vida e que nos constitui como formadoras e futuros professores.

Sobre as palavras “vidas e partilhada” escritas juntas no parágrafo acima, cabe explicar que aprendi com os estudiosos do cotidiano a juntar palavras com a intenção de inventar novos significados: “princípio da juntabilidade” que concede sentido e significado diferentes dos usuais, quando de sua separação (ALVES, 2001).

Para me ajudar a pensar os estágios na perspectiva das marcas que são deixadas nos estágios de formação, busco em Larrosa, 2002, compreender o conceito de experiência. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). É com esse conceito de experiência que procuro compreender e desvelar os estágios como espaços de experiência, tanto para os futuros professores, quanto para os professores das turmas que estão envolvidos nos estágios.

As experiências narradas pelos estagiários que são alinhavadas nesse texto, pretendem colaborar para tornar visível, o que pensam e sentem os licenciandos, quais “marcas” (GARCIA, 2011) o estágio produziu. Assim podemos pensar outros modos de praticar políticas de formação de professores de modo integrado com a universidade e a escola básica a fim de produzir uma argumentação que evidencie a contribuição dos encontros entre os estagiários e os professores como importante processo formativo.

Essa possibilidade de formação segue na direção da defesa da educação básica pública e de qualidade, especialmente nos momentos atuais, em que as políticas de formação em cadeia e do mercantilismo se impõem com mais força nas formações de professores em massa, não considerando o cotidiano escolar como espaço de formação e produção de currículos.

O “espaçotempo” onde se passam as narrativas e de onde trago minhas dúvidas e questionamentos é o Colégio de Aplicação da UFRJ, que tem como justificativa para sua concepção, ser o campo preferencial de estágio para as licenciaturas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, conforme texto retirado do site oficial do colégio: “Os Colégios de Aplicação foram concebidos a partir de duas premissas centrais: a de se constituírem em campo de estágio obrigatório para os licenciandos das Faculdades de Filosofia e o de oportunizarem a experimentação de novas práticas pedagógicas” (CAp-UFRJ, 2018).

Cabe ressaltar que hoje o Colégio de Aplicação se constitui como uma Escola de Formação de Professores de Educação Básica. Nas discussões em plenárias no colégio e em outros espaços na UFRJ, percebo que cada dia cresce a inquietude do corpo docente com a palavra “aplicação” tendo em vista o trabalho de formação realizado pela escola atualmente. A palavra “experimentação” tem ganhado cada vez mais força diante da participação da escola na formação de professores tanto na UFRJ como através dos projetos de pesquisa e extensão que vêm contribuindo para pensar coletivamente a produção de materiais didáticos, metodologias, práticas pedagógicas e, sobretudo formação de professores. O CAp-UFRJ tem um corpo docente formado, em sua maioria, por doutores e mestres, com 61 projetos de pesquisa e extensão que possibilitam pensar a educação básica de um lugar muito próprio. Esses dados foram fornecidos pela Direção de Licenciatura e Pesquisa e Extensão no início do ano de 2018.

Para além das características do trabalho com formação realizado pelo CAp-UFRJ, acredito, como uma pesquisadora do cotidiano, que a formação se dá num processo dialógico e que ocorre em vários campos e momentos, mas especialmente nas salas de aulas das escolas, não sendo possível conceber as escolas básicas como um espaço apenas de aplicação ou observação e sim um espaço rico para as trocas e produção de sentidos e currículos nas práticas diárias entre os envolvidos nos processos de formação.

Na carga horária dos professores do Colégio de Aplicação, está incluído um tempo de trabalho semanal para o encontro individual, ou em grupos de até três licenciandos, em que a co-orientação do estágio é compreendida como função do professor do Colégio de Aplicação.

AS NARRATIVAS

Fiz a opção de utilizar “as narrativas de formação como movimento de investigação-formação” (SOUZA, 2006, p. 23) por entender ser uma estratégia fecunda para os estudos do cotidiano escolar e das práticas dos sujeitos em processo de formação.

Começo com Cláudia, que fez estágio no CAp nas séries iniciais e no SOE (Serviço de Orientação Educacional)

Minha experiência enquanto licencianda do Colégio de Aplicação da UFRJ se deu em dois momentos. O primeiro foi em 2009, quando estagiei no 1º ano do Ensino Fundamental (alfabetização), momento que guardo com muito carinho, pois foi meu primeiro campo de estágio, e o segundo em 2012, no Setor de Orientação Educacional – SOE, já tendo passado pela experiência de estagiar em outros espaços. Em ambos os momentos tive a oportunidade de vivenciar experiências bastante produtivas em minha formação acadêmica, principalmente, pelo acolhimento que recebi nas duas oportunidades, o que fez toda diferença.

O estágio na turma de 1º ano me marcou muito, não apenas pelo fato de ter sido a primeira experiência, mas especialmente, pelo acolhimento que recebi da professora regente desde o primeiro dia de estágio, mostrando-se sempre disposta a partilhar as experiências, sendo voz, mas também sabendo ouvir o que levávamos de conhecimento. Foram momentos de grande aprendizado, de trocas intensas, preocupações em pensar a melhor estratégia para alfabetizar as crianças até o final do ano, algumas necessitando de uma atenção maior, tudo isso discutido não apenas no cotidiano da sala de aula, mas também nos

encontros de planejamento os quais tive a oportunidade participar e que me enriqueceram grandemente. Depois dessa experiência passei por outros campos de estágio em outras instituições, e nem sempre tive o mesmo acolhimento, foram poucas as oportunidades. Lembro-me de uma escola de formação para o magistério, na qual não tínhamos acesso à sala dos professores, nem para tirar dúvidas, tudo era resolvido da porta para fora. Essa experiência foi sem dúvida um referencial para que eu retornasse ao CAP, especificamente ao SOE, cumprindo o estágio de gestão. A experiência de estagiar no SOE também foi bastante gratificante. Ter oportunidade de entender o espaço escolar fora da sala de aula, e com todas as complexidades que o envolve foi essencial na minha formação, e sem dúvida esse aprendizado só se deu pelo acolhimento que foi dispensado. Acredito que o processo de ensino-aprendizagem perpassa pela afetividade, e isso eu recebi em ambas as oportunidades de estágio vivenciadas no CAP.” Recentemente, voltei ao CAP, na condição de mãe de aluno, agora ex-aluno, e sempre que retorno e passo pelos corredores, as emoções e memórias afetivas se afloram, mais ainda quando vejo crescidos, aqueles alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental, hoje pelas contas no Ensino Médio, que não fazem ideia de quanto marcaram a minha história.

Cláudia traz algumas pistas sobre os “espaçotempo” dos estágios. Sinaliza o momento em que mergulha nos cotidianos da escola e não apenas na sala de aula, compreendendo a complexidade da escola. O aspecto da afetividade e do acolhimento é muito recorrente na narrativa o que pressupõe a importância do estar junto, dos encontros entre os sujeitos da escola. Quando diz sobre a importância de participar dos planejamentos e pensar outras possibilidades de pensar maneiras diferentes de alfabetizar, nos dá pistas de que esses encontros são possibilidades que os estágios trazem de deslocamentos possíveis através do diálogo e do encontro. Garcia e Rodrigues indicam que:

Os espaços dos estágios podem, ainda, configurar-se como importantes espaços de deslocamentos de sentidos desencantados, culturalmente produzidos, sobre a escola e a docência. Esses deslocamentos também se fazem por outras possíveis práticas na formação que favoreçam formas mais horizontais e colaborativas de aproximação e diálogo com as escolas e professores (GARCIA; RODRIGUES, 2017, p. 106).

São essas formas mais horizontais que se percebe na narrativa de Cláudia quando escreve: “[...] mostrando-se sempre disposta a partilhar as experiências, sendo voz, mas também sabendo ouvir o que levávamos de conhecimento”, entendo que os diálogos possibilitados através dos encontros, provoca deslocamentos que podem contribuir para a formação desses futuros professores e também do professor da sala de aula, que a partir dos questionamentos, das sugestões e observações das licenciandas pode se sentir provocado a novas práticas, a outras possibilidades de pensar, ensinar e agir nas práticas cotidianas. Percebi e percebo a força do contato com as licenciandas, estando disponível para ouvi-las e refletir sobre o que trazem de novo, o que percebem nesse ambiente escola e na sala de aula. O que também nos remete a concepção da valorização dos diferentes saberes que trazemos em nossa história de vida. As epistemologias do Sul propostas por Santos (2010) nos encorajam a pensar *outras novas* formas de conhecer/saber alternativas à dominação que subalterniza, coloniza e invalida formas de conhecimentos que não se enquadram nos padrões estabelecidos/reconhecidos pela Ciência Moderna. Elas procuram não desperdiçar experiências e oportunizam um diálogo horizontal entre conhecimentos, denominado por ele como justiça cognitiva, que seria alcançada através da ecologia de saberes, que reconhece e valida a diversidade epistemológica procurando conter o desperdício dos saberes silenciados, uma forma de relacionar-se não hierárquico e não linear.

Para dar continuidade às minhas inquietudes e buscar conhecer um pouco mais do que pensam, recordam e das marcas que os estágios no CAP deixaram, trago aqui a narrativa de Amanda

que recorreu às anotações que ainda tem do período que fez estágio no CAp para compor sua narrativa de formação:

Fiz o estágio no CAp da UFRJ no primeiro semestre de 2009. Foi meu último período de estágio obrigatório e o que mais gostei de fazer, pois o CAp atua como um laboratório de prática de processo ensino-aprendizagem. Foi o estágio que fiz com mais alegria e empolgação dos aprendizados práticos.

Resgatando hoje meus registros que fiz na época, fiquei com a sensação de que deveria ter recolhido mais informações sobre o cotidiano e a rotina da turma da Simone.

Como sempre tive interesse em atuar na área da alfabetização, este estágio foi muito importante e saí com a sensação de que precisava de um tempo maior sobre essa fase na prática, para além da teoria, associando as duas coisas.

Ao final de cada dia, tinha um tempo para conversar com a professora da turma sobre sua prática, mas infelizmente não tenho registros escritos desses momentos. O que tenho é a rotina diária com a turma e alguns desses desdobramentos. Percebo que a associação do momento das aulas com a orientação eram mais formativos.

Amanda sentiu a necessidade de recorrer aos seus registros do tempo em que fez os estágios, talvez porque essas anotações a ajudem a novas ressignificações, aproximando-a para o contexto histórico e cultural da época conforme Souza (2007, p. 63) coloca sobre

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura.

Amanda nos conta na sua narrativa que gostaria de ter tido mais tempo na escola para fazer relação da prática com a teoria. O que parece ir de encontro com as idéias desenvolvidas por Nóvoa (2017), quando pensa sobre o “espaçotempo” da formação de professores.

O eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. Esta afirmação, simples, tem grandes consequências na forma de organizar os programas de formação de professores (NÓVOA, 2017, p.1133).

FIOS DAS MEMÓRIAS

Através das duas narrativas sigo em busca de desvelar, ou buscar pistas que possam apontar em quais momentos os estágios no CAp tem se mostrado capazes de produzir marcas na formação dos sujeitos envolvidos nesse cotidiano, com tantas complexidades, como o cotidiano das escolas e em especial aqui nesse estudo, a formação de professores.

No entanto, compreendo que no complexo caminho da formação tudo que nos atravessa deixa em nós marcas. Nos encontros entre a licenciatura e os professores existe uma forte possibilidade de produção de conhecimentos e saberes sobre as práticas da sala de aula, conhecimentos sobre os indivíduos, a sociedade e a profissão docente, e percebo que o caminho pode ser através das narrativas produzidas sobre a formação.

Enquanto participo da formação também me formo cotidianamente com as reflexões e com a possibilidade de fazer uma formação com as licenciandas e não para elas. Sobre o que foi escrito nas narrativas aqui compartilhadas, reflito sobre a possibilidade de haver mais proximidade e inserção na sala de aula para/com as licenciandas.

A ideia de uma formação com mais envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, durante o qual o diálogo, os questionamentos e as novas ideias são levadas em consideração e o aluno da licenciatura consegue perceber-se como parte do cotidiano da aula parece apontar, na percepção dessas licenciandas, que é na possibilidade de estágio com significado e encontros a oportunidade de construção de novas práticas, currículos e saberes.

REFERÊNCIAS

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

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p.1-8, dez. 2003.

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.; ALVES, N. **Pesquisa no/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP e Alii, 2008.

BARROS, L. P.; PASSOS, E. P. Diáride de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

CAP-UFRJ. Histórico. Disponível em: <http://cap.ufrj.br/index.php/sobrecap/historico>. Acesso: ago. 2018.

GARCIA, A. Esboços e composições cotidianas: currículos, políticas e matizes na formação de professores In: GARCIA, A; SUSSEKIND, M. L. **Universidade-Escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis : De Petrus et alii, 2011.

_____; RODRIGUES, A. “Mais amor, por favor!” In: OLIVEIRA, I.; REIS,G. **Pesquisas com formação de professores: rodas de conversa e narrativas de experiências**. Petrópolis: DP e Alii, 2017.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.19, p. 20-28, 2002.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a posição docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em: ago. 2018.

PIZZIMENTI, C. Sou feita de retalhos. In. VIEZZER, M.; MOREIRA, T. **Vocação de semente: a história de uma facilitadora da inteligência coletiva**. São Paulo: Brasil Sustentável Editora, 2013.

SANTOS, B. S. Para além do ensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SOUZA, E.C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, E.C. (Auto)biografias, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD.; HE-TKOWSKI, TM.(Org.). **Memórias e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em : ago. 2018.

OS ENCONTROS COMO POTENCIALIDADES – PRODUZINDO AS PRÁTICAS CURRICULARES E FORMATIVAS DOCENTES

Tânia da Costa Gouvêa

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por propósito apresentar e discutir um dos movimentos que vem se delineando na minha pesquisa de mestrado de modo a compreender, enquanto questão, os percursos que os sujeitos dessa pesquisa engendram na produção de “saberes-fazer” a partir de diálogos travados e de narrativas que ocorrem em encontros regulares no cotidiano da escola. Os sujeitos dessa pesquisa são as professoras da E. Municipal Lucilândia, localizada no município de Silva Jardim, interior do estado do Rio de Janeiro e eu, enquanto orientadora pedagógica dessa escola.

A pesquisa tem por objetivo evidenciar a produção de “saberes-fazer” docentes a partir de encontros dialógicos e narrativos como potente prática instituinte, visando compreender como os encontros e os diálogos que neles surgem podem contribuir nos processos formativos e de produção curricular a partir do chão da escola.

Ao propor evidenciar o que se produz no cotidiano das escolas por meio dos encontros, busca-se reconhecer outros sujeitos, espaços e saberes como produtores de conhecimento, promovendo justiça cognitiva (SANTOS, 2010). Assim, neste trabalho, tenho por perspectiva compreender, enquanto movimento de pesquisa, o lugar dos encontros na constituição de um comum como forma de operar a produção curricular e formativa docentes.

O percurso metodológico da minha pesquisa filia-se a abordagem político-epistemológica das pesquisas “nos-dos-com” os cotidianos, trazendo como rotas de investigação os próprios encontros com seus diálogos e narrativas por onde transitam experiências, valores, saberes e fazeres dos sujeitos, interligando os campos da formação, currículo e linguagem. Ao ser norteadora por essa abordagem político-epistemológica que busca desinvisibilizar a complexidade cotidiana, passo a compreender que essa complexidade traduz-se em “horizontes de possibilidades” (SANTOS, 2008, p. 13), produtora de fluxos e afecções. Esse modo operante da pesquisa com os cotidianos nos exige mergulhar nesse contexto com “sentimento de mundo” (ALVES, 2015, p. 135) para poder senti-lo e a partir daí, compreendê-lo.

A fim de desenvolver a discussão proposta quanto aos movimentos da pesquisa, trago trechos de alguns diálogos entre os sujeitos, na mesma proporção em que dialogo com alguns referenciais teóricos, tendo como principais intercessores, além das professoras com as quais os encontros se realizam, (BAKHTIN, 2011; CARVALHO, 2009; 2015; Espinosa apud CHAUÍ, 1995; GARCIA, 2015; NEGRI, 2016; SANTOS, 2010), operando nesse diálogo com noções e conceitos-chave, tais como: encontro, comum, alteridade, singularidade-multidão e conatus.

ENCONTROS DIALÓGICOS – MOVIMENTOS COTIDIANOS E INDÍCIOS PARA PENSAR A PESQUISA COM A DOCÊNCIA

[...]

- Gente eu me lembro do nosso projeto das eleições, do projeto sobre Vinicius de Moraes, Luiz Gonzaga... lembram?! (professora Charlene)
- Lembro! As crianças viajaram! Foi maravilhoso! (professora Suely)
- As pessoas diziam que o projeto norteador não se adequava a educação infantil. Mas aí eu dizia, existe possibilidade sim. Vamos pensar que a gente consegue... e aí todos pensam juntos e surge alguma coisa... era muito gostoso ver! E aí eu falava: “- Gente, aqui está o nosso projeto! (OP)

- A escola vivia a temática, a temática era o nosso coração! A intriga deles (alunos) é a partir de mim, eu sou o ponto inicial e eles vão me dando retorno. (professora Charlene)
[...]

O diálogo acima, expresso em um dos nossos encontros, que tinha por objetivo a elaboração do projeto semestral, traduz algumas recordações de produções curriculares coletivas anteriores protagonizadas na nossa escola e que nos afetaram de maneira singular. Ele surgiu após a solicitação de possíveis sugestões de temáticas identificadas nas práticas cotidianas das professoras para elaboração do projeto semestral, quando, ao perceber o desânimo das docentes, as indaguei sobre o que estava acontecendo. Estas permaneceram inicialmente em seus lugares sem manifestar qualquer expressão de alegria ou intencionalidade na elaboração do projeto, o que não era comum. O fato é que, já algum tempo, eu vinha percebendo certa desmotivação na produção da escola onde trabalho como orientadora pedagógica, local da minha pesquisa. Situação confirmada neste encontro mensal, previsto em nossa rotina de trabalho. O desânimo apresentado por elas e por mim vem refletindo cotidianamente o nosso estado de espírito, criando fissuras na tessitura de nossas relações como comunidade de afetos (CARVALHO, 2009). Essa constatação gerou certos questionamentos em mim. Afinal, não era esse o perfil do grupo com o qual eu estava acostumada a trabalhar, muito menos era essa a postura que eu estava acostumada a apresentar. No entanto, os atravessamentos pelos quais a escola e seus sujeitos vinham passando, tanto a nível profissional, quanto pessoal, estavam nos afetando de tal modo que já não conseguíamos mais expressar o ânimo de outrora, expresso no diálogo acima.

Na tentativa de compreender que efeitos esse contexto poderia produzir sobre o processo formativo docente e de produção curricular dos sujeitos dessa pesquisa, a nível singular e coletivo, como indícios investigativos (SANTOS, 2010), comecei a me indagar sobre os atravessamentos que nos afetavam. Que atravessamentos são estes? Como são produzidos? Quais saberes podem ser operados a partir deles? O que pode ser deslocado ou transformado? Identifiquei como um desses atravessamentos a dificuldade que estávamos tendo em manter nossos encontros, conforme expressa a fala da professora Suely:

- O que está me preocupando é que não temos material, massinhas compramos, o que temos são folhas e caixa de giz. Já não temos estímulos e o próprio estímulo de fazer nosso trabalho em conjunto está sendo dizimado. Isto está me preocupando porque a gente está vendo que cada dia isso está aumentando. Eu estou preocupada porque estou desmotivada com o trabalho da diversificada.
[...]

A probabilidade de realização destes encontros com a frequência que tínhamos anteriormente já não era mais praticável. O sistema municipal havia mudado sua proposta inicial de implementação da Lei Federal nº 11.738/2008¹ em virtude de condições estruturais e financeiras da rede. A princípio, podíamos nos encontrar semanalmente sem prejuízo de tempo/aula às crianças, já que tínhamos um quantitativo de professores da diversificada² que pudessem atender a demanda

1 Lei Federal nº 11.738/2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica. O parágrafo 4º do artigo 2º fixa a composição da jornada de trabalho.

2 As disposições sobre diversificada e horário de planejamento encontram-se previstas no Plano Municipal de Educação (PME), no Plano de Cargos e Salários dos profissionais do Magistério do Município de Silva Jardim e no Regimento Escolar. As mesmas eram previstas enquanto parte diversificada do currículo (Matriz), ao ser destinada aos horários de planejamento foi ressignificada passando a ser compreendida por atividades diversas.

da escola. A proposta da diversificada seria a de que outros(as) professores(as), responsáveis por campos temáticos, substituíssem os(as) professores(as) regentes das turmas para que os(as) mesmos(as) pudessem realizar suas atividades de planejamento previstas em lei, coletiva e individualmente. O tempo destinado ao planejamento semanal na escola apresentava caráter coletivo, o que permitia potencializar nossos encontros. Atualmente, eles ocorrem de forma individualizada ou, no máximo, em dupla. Os encontros coletivos passaram a ocorrer uma vez por mês e isto quando conseguimos de fato que eles aconteçam, devido a outros atravessamentos que muitas vezes o interceptam.

Considerando a impossibilidade de realizar nossos encontros com a frequência necessária como uma possível pista investigativa para o desânimo generalizado em nosso grupo, identificada na enunciação feita nos diálogos entre os sujeitos da pesquisa, busco expressar o movimento construído na referida pesquisa para se pensar os encontros e, a partir destes, os diálogos e as narrativas como potentes práticas instituintes de produção curricular e formativa.

Ao pensar este atravessamento como pista investigativa, opero com a sociologia das ausências e das emergências (SANTOS, 2010) como procedimentos de investigação desse cotidiano complexo, com o intuito de não desperdiçar as experiências do grupo e de considerar outros saberes (afetos-afecções) negados pela ciência moderna como forma de produção. Segundo Santos, a sociologia das ausências é um procedimento de investigação capaz de

demonstrar o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não sendo existente, isto é, como alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2002, p. 246).

Essa definição do que seja a sociologia das ausências corrobora com as reflexões aqui desenvolvidas quando propõe recuperar os afetamentos, pensamentos e experiências das professoras por meio dos diálogos nos encontros como forma de produção de saberes e perceber estes encontros dialógicos como lugar de produção ou de reconhecimento. Ao pensar os encontros e os diálogos nos encontros como “espaçotempo” de produção e reconhecimento de outros saberes ou de transformação dos saberes já existentes, traz-se as perspectivas de pluralidade e democracia, nas quais a sociologia das emergências se apoia. Segundo Santos

a sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através de actividades de cuidado (SANTOS, 2002, p. 254).

Com a sociologia das emergências penso encontros, diálogos e narrativas como possibilidades em se operar com outros saberes, no caso as experiências cotidianas e os afetamentos por elas produzidos, como modo de produzir novas-outras experiências e saberes que nos (re)conduzam a um comum que seja coletivo e singular ao mesmo tempo.

Sendo assim, parto da própria noção de encontro (GARCIA, 2015) para pensar como a possibilidade ou impossibilidade de realizá-lo pode nos afetar e os possíveis efeitos que esta ação pode provocar no processo formativo e na produção de nossas práticas curriculares cotidianas. Segundo Garcia, encontro é:

um espaçotempo privilegiado e singular para pensarmos sobre os processos formativos e nossa forma de pesquisá-los. [...] [provoca] desestabilizações e deslocamentos nos sentidos de docência, escola e currículo. [...] Cria espaços para a produção de outros-novos saberes pautados no reconhecimento dos saberes presentes nas práticas docentes e na produção do conhecimento em rede (ALVES, 2008). ...o encontro favorece o fortalecimento político dos professores e das escolas em uma produção mais solidárias dos saberes com os quais os professores produzem os currículos e as escolas cotidianamente (GARCIA, 2015, p. 3-4).

Parto dessa noção para metodologicamente pensar sobre o lugar do encontro em nosso processo formativo e de produção curricular, ao mesmo tempo em que este se constitui como parte desse processo à medida que mobiliza interações dialógicas marcadas por relações de alteridade e intersubjetividade. Em Bakhtin, alteridade e intersubjetividade são princípios estruturados pelos conceitos de enunciação e dialogicidade baseados na ideia de que a origem do dizer do sujeito é o outro (BAKHTIN, 2011).

Ao mobilizar tais interações, os encontros possibilitam trocas operando com os atos de sentir, pensar e dizer que potencializam as ações docentes, conforme identificamos logo abaixo:

O que vocês querem no trabalho de vocês? Um trabalho funciona para vocês a partir do que? Aonde vocês encontram vida nele?... (OP)
- Ah!! Tem que me dar prazer! (professora Suely)
- Tem que fazer sentido para mim e meu aluno. (professora Charlene)
- Então isso vai ter corpo quando fizer sentido para vocês? (OP)
- Sim. Tenho que me interessar por aquilo que está ali. (professora Charlene)

Esse diálogo expressa não só os afetamentos produzidos, como evidencia a operação que o sujeito produz ao construir seu pensamento por meio da linguagem e das afecções. Ao relacionar todos os trechos dialógicos como um processo de construção coletiva do pensamento por meio do encontro, as professoras e eu, enquanto orientadora pedagógica do grupo, fomos atribuindo coletivamente, a partir de nossas singularidades, um sentido para o nosso *fazersaber*. Esse sentido sinaliza que tanto os pensamentos quanto os afetamentos produzidos possam ser originados a partir do desejo de um comum (CARVALHO, 2009) do grupo, enquanto comunidade de afetos (CARVALHO, 2009) - desejo por conhecer, sentir, pensar e produzir a vida em comunidade.

Em outras palavras, penso que o comum se constitui a partir de um encontro (CARVALHO, 2015) entre singularidades e que este mobiliza “forças e fluxos de saberes e fazeres” (CARVALHO, 2015, p. 81) coletivamente por onde pulsa a vida. Segundo Carvalho (2009, p. 73, 74)

a noção de comum corresponde à de amor, não no sentido romântico ou erótico, mas o amor como força ontológica, de modo que o conhecer é para ele o resultado da união do afeto e do intelecto nas relações. [...] As noções comuns não são assim nomeadas por serem comuns a todos os espíritos, mas porque representam algo de comum aos corpos [...] são idéias gerais.

Essa noção de comum corrobora com a noção de encontro como potência capaz de transformar as composições entre saberes, linguagem e afetos em ações humanas manifestas no corpo ou na alma segundo Espinosa (CHAUÍ, 1995), fortalecendo o caráter político dos encontros dialógicos das escolas. Esse caráter político corresponde à natureza formativa dos encontros, afirmando-os como prática instituinte (GARCIA, 2015) ao mesmo tempo em que o considera como “espaçotempo” de afirmação dos sujeitos da docência. Essa potência por onde os sujeitos afirmam sua existência e resistência é produzida pelo “comunismo do desejo” (CARVALHO, 2015, p. 79), por onde eles se realizam singular e coletivamente.

A potência do encontro de se compor a partir do comum é proporcional a capacidade que os sujeitos têm de penetrar nesse processo relacional do encontro afetando e sendo afetado pelo outro. Essa compreensão nos conduz ao conceito de *conatus* espinosiano que se traduz como essência do corpo e alma, em outras palavras *conatus* é

uma força interna positiva ou afirmativa, intrinsecamente indestrutível, pois nenhum ser busca a autodestruição. [...] [sendo] essencialmente vida... não entra a morte... No corpo, o *conatus* se chama apetite; na alma, desejo. [...] Assim dizer que somos apetite corporal e desejo psíquico é dizer que as afecções do corpo são afetos da alma... [ou seja] as afecções do corpo são imagens que, na alma, se realizam como ideias afetivas ou sentimentos. Assim, a relação originária da alma com o corpo e de ambos com o mundo é a relação afetiva (CHAUI, 1995, p. 63-64).

Portanto, os encontros, no sentido espinosiano de *conatus*, mobilizam afetos e pensamentos como ações capazes de afetar o outro quando se está em interação. As formas de afetamentos produzidos (pensar e sentir) realçam o caráter de alteridade das interações, pois evidencia a existência do outro na produção da subjetividade. O que se produz nesses afetamentos (sentidos, consciência e existência), seja no corpo ou na alma, traduz a potência dos encontros (aumento ou diminuição do agir humano) como redes de conhecimento (ALVES, 2015) ou comunidades de afetos (CARVALHO, 2009).

Isto significa dizer que a potência dos encontros não é a possibilidade de haver consenso como muitos pressupõem, mas a produção do comum por meio do qual o coletivo não anula aquilo que é singular, pois se compõe dele – “a multidão não existe fora da diferença das singularidades e da radicalidade da expressão ser humano” (NEGRI, 2016, p. 195).

Quando a professora diz “... Já não temos estímulos e o próprio estímulo de fazer nosso trabalho em conjunto está sendo dizimado...” ela mostra um saber, o saber de onde a vida é produzida. Ela quer se fazer multidão no encontro com os tantos outros que lhes são diferentes, mas que como ela quer produzir a própria existência – o comum quando se faz multidão, como podemos identificar nas palavras de Negri (2005, p. 2 apud CARVALHO, 2009, p. 72):

Quando se define o homem como indivíduo, quando o consideramos como fonte autônoma de direitos e propriedades, o tornamos só. Mas o próprio não existe, a não ser em relação com o outro (NEGRI, 2003a, p. 170 apud CARVALHO, 2009, p. 72). A multidão é o reconhecimento do outro: a singularidade é o homem que vive na relação com o outro, que se define na relação com o outro. Sem o outro ele não existe em si mesmo.

A necessidade intrínseca humana de estar em interação, compondo uma comunidade, ligada por relações de afetos e pensamentos, que definem sua existência singular e coletiva, fazendo-se multidão, como podemos observar na citação acima, nos permite pensar os encontros e os processos dialógicos dos encontros como potencialidades “para o enfrentamento de condições adversas [e]... ajudam a pensar com os currículos as produções que fogem aos sentidos imobilizantes e desencantados” (GARCIA; RODRIGUES, 2017, p. 131) da profissão docente.

Situação que vejo emergir como resistência quando professoras tentam, ainda que precariamente, em virtude de situações adversas, manterem-se em interação, sejam no recreio das crianças, na hora da merenda, no horário do almoço, na chegada ou na saída dos turnos. Lá estão elas... promovendo trocas, produzindo afetos e pensamentos traduzidos na fala “...às vezes eu a vendo trabalhar me empolgo com as coisas. O ano passado só fiz coisas por causa dela” (profa. Charlene se referindo a parceria com outra professora).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando o exposto, penso que ao apontar o lugar dos encontros e dos diálogos nos encontros como práticas instituintes de produção curricular e formativa docentes em que se assiste a ideia da formação e da produção curricular ser operada por processos cotidianos não instituídos e pelos próprios sujeitos da docência em interação a partir de um comum que afirma não só sua existência, mas que a produção dessa própria existência pressupõe a existência de um outro que lhe é diferente, vejo inúmeras possibilidades de que esse “espaçotempo” seja lugar de transgressão, resistência, reconhecimento e afirmação de saberes, sujeitos e de espaços outros de produção que divirjam de concepções modernas hegemônicas sobre quem, como e onde se produz conhecimento (SANTOS, 1988).

São inúmeros os atravessamentos pelos quais a escola e os sujeitos da docência, em seu fazer, se defrontam cotidianamente gerando desgastes, desânimos, sensações de impotência que muitas vezes nos imobilizam e negam nossas existências singulares e coletivas e potencialidades autorais quanto ao fazer que nos é próprio. Tentam cotidianamente nos extorquir a pulsão pela vida quando buscam nos desapropriar da nossa inventividade, colonizando nossos pensamentos (SANTOS, 2010), monitorando nosso “fazer” (CARVALHO, 2015), negando outros saberes e inviabilizando encontros potenciais que surjam a partir da produção do comum por onde a comunidade e a singularidade se reconheçam e se afirmem politicamente.

A necessidade humana de estar com o outro e de com ele produzir pensamentos, ações, consciência, saberes que emergem daquilo que faz a vida pulsar enquanto alegria, amor e desejo nos remetem a importância de se resistir a esses atravessamentos efetivando os encontros e as experiências que neles e com eles surgem por meio dos diálogos e narrativas como forma outra de saber e produzir a vida.

Ao afirmar os encontros como possibilidade de produção, seja de saberes, de sujeitos, de práticas curriculares, de experiências, de existência ou resistência a partir do chão da escola, se desenha o sentido emancipatório (GARCIA; RODRIGUES, 2017) destes e do que ele produz, nos movimentos que provocam por meio dos diálogos e narrativas, como “usinas de força para desestabilizar os discursos demeritórios e desmobilizadores sobre as escolas e a docência” (GARCIA; RODRIGUES, 2017, p. 124) e na contramão dos inúmeros atravessamentos que nos desanimam e, muitas vezes, nos imobilizam, gerando desejo de agir e produzir singular e coletivamente a vida.

Entender que a complexidade do cotidiano se compõe de pensamentos hegemônicos, mas também de formas outras de pensar e produzir enquanto pulsão de vida em forma de resistência e existência e conceber que os afetos mobilizam o desejo de agir nas formas de pensar, produzir e se constituir como ser e como coletivo em relações dialógicas e de alteridade ampliam o sentido político dos encontros quando se pensa formação e currículo a partir de “uma causa comum e reconhecer no outro a afinidade com essa causa comum” (GARCIA; RODRIGUES, 2017, p. 128).

São esses os anseios das professoras quando desejam partilhar suas experiências em encontros com seus pares. Querem compartilhar, querem produzir, querem se reconhecer no outro, na diferença com este outro, querem sentir a pulsão pela vida correr em suas veias, querem ser autoras do seu fazer e do seu próprio pensar, mas não isoladamente e sim, como comunidade sustentada por relações de afeto produtoras do agir nas formas de pensar, sentir, dizer e produzir a existência coletiva nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Nilda Alves**: praticantepensante de cotidianos. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

_____. O “comunismo do desejo” no currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Igua-temi; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, Kezia Rodrigues (Org.) **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. 1 ed. Petrópolis: De Petrus: NUPEC/UFES, 2015.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 1995.

GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. 2015. Trabalho apresentado no GT 13 Educação Fundamental. **Anais da 37ª Reunião Científica da Anped**. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 4497. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-4497.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2018. 2015.

GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Allan. Dos encontros nos currículos – esculturas singulares e cotidianas de fazeressaberes. 2017. **Caderno de Pesquisa em Educação**, Vitória, nº. 45, p. 121-136, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19028>>. Acesso em 01 ago. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.738/2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica. Brasília, D.F., 2008.

NEGRI, Antonio. Multidão e singularidade no desenvolvimento do pensamento político de Espinosa. In: **Espinosa subversivo e outros escritos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**. São Paulo: USP, v.2 n.2, 1988. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8489/10040>>. Acesso em 15 abr. 2018

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 80, p. 11-43, 2008.

_____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Coimbra/Portugal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, p. 237-280, 2002. Disponível em: <<https://rccs.revues.org/1285>>. Acesso em 10 jan. 2018.

OS DESAFIOS COTIDIANOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: RESISTÊNCIA DE UM CAMPO FRENTE AO DESMONTE INSTAURADO

Thais da Costa Motta

“PENSARFAZER” A FORMAÇÃO CONTINUADA NO COTIDIANO: INQUIETAÇÕES DE UMA “PESQUISA FORMAÇÃO”

Tendo como objetivo principal, investigar que contribuições as diferentes perspectivas da formação continuada trazem para a formação das professoras das pequenas infâncias, sejam elas “instituídas”, oferecidas pelas Secretarias de Educação e/ou Universidades e ainda, as “instituintes”, produzidas nas relações, no cotidiano; principalmente a que acontece a partir dos deslocamentos produzidos pelas crianças à formação de suas professoras, quando são escutadas por elas; venho desenvolvendo no mestrado acadêmico, a “pesquisa formação”: “A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí”.

A “pesquisa formação” iniciou-se em 2017 e estabeleceu como metodologia o oferecimento do Curso de Extensão – Das artes de fazer às artes de dizer na Educação Infantil, parceria entre os grupos de pesquisas, Polifonia (UERJ-FFP) e GEPEC (UNICAMP) com a Secretaria Municipal de Educação (SEME), no município onde como professora, supervisora educacional e formadora das/os professoras/es da Rede Pública Municipal de Ensino. Neste sentido, investigo as narrativas pedagógicas produzidas pelas professoras, escritas em diários de itinerância, dispositivo metodológico proposto no curso. Diálogos estabelecidos entre as professoras e as crianças, no cotidiano, consideradas por elas, como uma experiência formadora. Ao narrar por escrito esta experiência, acionam-se uma dimensão reflexiva sobre a prática – a práxis –, pois está atravessada por um esforço consciente em pensar sobre a própria formação ao “metarrefletir” sobre o “pensar fazer”.

Deste modo, ao ter de saída a ideia de que a formação acontece no interior dos sujeitos, fundamento a “pesquisa formação” nas atuais concepções de formação de professoras/es, que reconhecem a pessoa da/o professora/or e no caso específico desta pesquisa: o reconhecimento da pessoa-criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). A criança que contribui diretamente na formação de suas professoras, quando são escutadas sensivelmente por elas. Isso porque, sempre tive um grande incômodo com discursos no campo da formação docente essencialmente “culpabilizadores”, que responsabilizam fundamentalmente as/os professoras/es pelos problemas da Educação, sem escutá-las/os e compreendê-las/os sobre uma dimensão que lhes é própria: a sua formação docente. É por esta razão, que o objetivo da pesquisa em andamento está atrelado tanto às minhas inquietações enquanto professora-supervisora-formadora, quanto ao movimento que a SEME dedicou-se a realizar no ano de 2017, ao pensar o Programa de Formação Continuada, indutor de políticas públicas municipais de formação em serviço, fazendo cumprir as estratégias emanadas do Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 2.556/2015.

No ano de 2017, nós, chamados de assessores técnicos, “formadores” da SEME, responsáveis por acompanhar alguns dos processos de formação continuada dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino, entre eles, os planejamentos coletivos nas escolas e as formações trimestrais e/ou permanentes, temos nos reunido em grupo de trabalho, intitulado GT de Formação Continuada. O GT se reúne com o objetivo de pensar um Programa indutor de políticas públicas municipais de formação em serviço para fazer cumprir as estratégias emanadas do PME, mais especificamente a meta 15, que se refere à formação docente.

Dentre os muitos debates realizados no GT, os atuais estudos teóricos sobre formação de professoras/es, têm nos provocado a (re)pensar as concepções sobre formação continuada, bem como as enunciações constituídas historicamente pelas políticas nacionais de formação e valoriza-

ção docente, demarcadas pela LDBEN nº 9.394/96 e atualmente determinadas pelo PNE, Lei nº 13.005/2014, pela Resolução CNE nº 02/2015 e pelo Decreto nº 8.752/2016. Um desafio que se coloca não apenas por um desejo pessoal, mas por mudança uma epistemológica na maneira de pensar a formação de adultos.

SENTIDOS POLISSÊMICOS DA FORMAÇÃO: PERCURSOS POLÍTICOS DE RECONHECIMENTO DA PESSOA DA/O PROFESSORA/OR

Pensar os percursos de formação das professoras que transitam entre as proposições instituídas (cursos e/ou formações oferecidas pelas instituições oficialmente responsáveis por elas) e as suas (re)significações instituintes criadas a contrapelo pelo coletivo de docentes, nos convida a caminhar por uma discussão política e filosófica deste campo. A LDBEN, nº 9.394/96, é um marco substancial no que se refere à macropolítica de formação de professores no Brasil, pois veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a esta formação. Através dela, avanços significativos foram conseguidos, a saber, o Plano Nacional de Educação de 2001, uma vez que se atribuiu uma centralidade à valorização docente, entendida a partir de uma ampla política que incorpora a tríade, formação profissional inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada. O que fomentou uma série de outras legislações, “mesmo que em patamares incipientes” (SHEIBE, 2010, p. 987), que objetivaram consolidar tal política. Entre elas, destaca-se a Lei do Piso, nº 11.738/2008, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/ 2014, a Resolução CNE nº 02/2015 e o Decreto 8.752/2016. A penúltima define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Já a última dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

O conjunto de políticas de formação produzidas após a década de 1990, apontam para um sentido de fazer das Universidades o *locus* formador e orientador da formação das/os professoras/es, de acordo com a bandeira de luta reivindicada pelos docentes, pois defendiam

a insistência na construção do docente como um intelectual, com autonomia para entender as bases políticas que sustentam seu trabalho e para enfrentar uma das características fundamentais da prática educativa: sua ambiguidade, seus conflitos de valores e a permanente necessidade de reinterpretar as situações para elucidar o moralmente correto, mais do que o eficaz. (SHEIBE, 2010, p. 988)

Para tal, era profundamente necessárias mudanças nas concepções formativas tanto no que diz respeito à formação inicial, quanto à formação continuada e principalmente atrelada à valorização social e econômica da profissão da/o professora/or.

Especificamente com relação à formação continuada era essencial buscar a superação das lógicas que as fundamentava até então e que propunham cursos aligeirados e sem conexão com o Projeto Político Pedagógico da escola e com o seu cotidiano enquanto *espaçotempo* privilegiado de formação. Ao longo destas últimas duas décadas, as Políticas de Formação de Professoras/es vinham ampliando sua percepção quanto a isto. Ao tomar por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada – Resolução CNE nº 02/2015, compreendemos por formação continuada dos profissionais do magistério:

as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a

busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015)

Deste modo, a formação continuada consiste em um conjunto de proposições que objetivam dar continuidade a formação ao longo da vida e da carreira docente. De acordo com Gatti (2008, p.57), a expressão congrega uma polissemia de processos oferecidos após a formação inicial que compreenda:

[...] qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeos ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

Essa polissemia de sentidos advém da palavra *formação*, que ao ser relacionada ao campo da formação profissional diz respeito tanto a um processo institucional como um movimento pessoal em seus desdobramentos: inicial e continuado. A formação continuada é dividida em duas principais vertentes: formação em serviço e formação permanente. A formação em serviço, oferecida dentro do horário de trabalho e a formação permanente, refere-se ao “movimento formador intencional ou não que se dá na prática social, ao longo de toda a vida, inclusive antes da opção pela docência e ingresso na formação inicial” (BRAGANÇA; PEREZ, 2016, p. 1165).

VIGILÂNCIA “EPSITÊMICO-POLÍTICO-IDEOLÓGICA” DA FORMAÇÃO: RESISTÊNCIA DE UM CAMPO FRENTE AO DESMONTE INSTAURADO

Diante deste contexto duramente conquistado, cabe especial atenção a recente proposição da Política Nacional de Formação de Professores anunciada no dia 18 de outubro do ano de 2017, pelo Ministério da Educação, estabelecendo como fundamento uma Base Nacional de Formação Docente, que está em processo de elaboração com previsão de imposição do documento para o ano de 2018. Denomino como ação impositiva, pois este tem sido o sentido arbitrário com as quais as políticas do atual governo têm se constituído nos últimos tempos, sem nenhuma discussão com as instituições responsáveis pela formação das/os professoras/es, bem como com as/os próprias/os professoras/es, sobre o tema. O atual governo tem instaurado uma lógica de estado mínimo e desmonte das políticas públicas socialmente conquistadas que garantiam os direitos dos trabalhadores e cidadãos, acentuando sobremaneira um colapso nos serviços públicos como saúde, educação e segurança pública, entre outros. E sobre esta lógica que tem sido produzida as atuais armadilhas políticas, entre elas, os ideais concernentes à recém colocada política de formação de professores, de modo impositivo e completamente contrário as perspectivas democráticas de formação docente, construídas até então.

Segundo o manifesto de repúdio assinados em 2017, pelas entidades educacionais ABdC, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, CEDES, FINEDUCA, FORUMDIR, a Política Nacional de Formação de Professores vem se materializando como um conjunto de medidas, que claramente diminuirá a qualidade do ensino representando um grave retrocesso frente aos importantes avanços no campo da formação de professores iniciados há quase trinta anos, retornando a um passado tecnicista e precarizante no que se refere, entre outras questões, à compreensão da docência e de sua

formação, como por exemplo, os desdobramentos oriundos após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, que tem por centralidade atribuir o sentido de qualidade à ideia reducionista de “competência” de estudantes e professoras/es.

Diante do atual cenário, nunca foi tão necessário reafirmarmos a/o professora/or como autora/or, criadora/or de um saber próprio sobre as práticas educativas, uma epistemologia da prática. Pois os avanços que tivemos até então, devem-se sobretudo às contribuições que as investigações que reconhecem a pessoa da/o professora/or tiveram ao construir novos sentidos à pesquisa qualitativa em educação. Onde a noção de experiência passa a ser valorizada como uma dimensão importante para o conhecimento profissional, complementar aos conhecimentos adquiridos de maneira acadêmica e teórica, fundamental para pensarmos a perspectiva da formação continuada.

Sendo a formação das professoras da Educação Infantil o centro da minha problemática investigativa, entendendo que diante deste cenário tão preocupante, o contexto da formação e da valorização das professoras das infâncias é particularmente sensível. Isto porque, na recente história da Educação Infantil brasileira a formação das professoras das infâncias nem mesmo era considerada como importante. Realidade justificada por uma concepção de que para “cuidar” dos pequenos não era necessário formação. Bastava apenas gostar de crianças. O esvaziamento da importância da educação para as infâncias e a redução na esfera apenas do cuidado, retirou dos sujeitos que trabalham com a educação dos pequenos, o sentido de sua profissão docente. Nesta lógica, a dimensão educativa do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil fica reduzida a ideia de que para crianças pequenas, serve uma política pequena (CAMPOS, 2012), logo, uma formação pequena também.

No entanto, esta concepção tem sido amplamente contestada. Sobre isto, Rocha (1999) sinaliza que o trabalho com as crianças pequenas implica uma multiplicidade de aspectos, saberes e experiências específicas que evidenciam a centralidade de se discutir sobre a importância da formação docente das professoras das pequenas infâncias.

A desvalorização da professora da Educação Infantil, porém, não está atrelada única e exclusivamente à dimensão de sua precária formação. Esta seria uma justificativa simplificadora e ingênua. Na verdade, ao realizarmos uma análise um pouco mais aprofundada das perspectivas sócio históricas, percebemos que a precarização da formação das professoras advém, dentre os múltiplos fatores, a questões ligadas à predominância da mulher na docência.

De acordo com Louro (2004), o processo de escolarização brasileira iniciou por meio da ação docente masculina, mas em pouco tempo se estruturou, principalmente nas séries iniciais, através do trabalho pedagógico feminino. O fato das mulheres terem assumido esse papel em virtude da migração masculina para outras atividades econômicas mais valorizadas, se configurou um cenário propício em nossa sociedade de base patriarcal para ligar a docência à doação, ao amor e a vocação. O que serviu de justificativa, inclusive, para que o trabalho da professora não fosse valorizado financeiramente como deveria. Neste sentido, a feminização do magistério, encontrou terreno ideal para o objetivo político de uma não valorização (social e remuneratória) da profissão, influenciando sobretudo a uma não constituição dos processos identitários das professoras em sua profissionalidade.

Ao focalizarmos o contexto onde a pesquisa se desenvolve, o município de Itaboraí, percebemos que o coletivo de docentes da Educação Infantil é em sua grande maioria formado por mulheres. Conforme os dados fornecidos pela Divisão de Matrícula e Estatística da SEME, a Rede Municipal de Ensino é composta por cerca de 400 profissionais que atuam nas 313 turmas da Educação Infantil, sendo 83 turmas de creche e 230 turmas da pré-escola. As turmas da creche 2 e 3 anos são mediadas por professoras e agentes educativas de creche.

Segundo informações da Secretaria Municipal de Administração (SEMAD) em 2018, apontam que a rede municipal de ensino possui em seu quadro efetivo os seguintes profissionais:

| | |
|--|--------------|
| PROFESSORES COORDENADORES PEDAGÓGICOS | 126 |
| PROFESSORES ORIENTADORES EDUCACIONAIS | 73 |
| DOCENTES I (6º AO 9º ANO) | 690 |
| DOCENTES II (1º AO 5º ANO) | 1.085 |
| DOCENTES II ED. INFANTIL | 233 |
| DOCENTES II PROF. ESP. EM EDUCAÇÃO ESPECIAL | 58 |
| PROFESSORES SUPERVISORES EDUCACIONAIS | 27 |
| AGENTES EDUCATIVOS DE CRECHE | 82 |
| AGENTES ADMINISTRATIVO ESCOLAR | 95 |
| PSICÓLOGOS | 40 |
| TRADUTORES DE LIBRAS | 6 |

De acordo com a tabela acima, há na Rede Municipal 233 (duzentos e trinta e três) professoras/os estatutárias/os para o cargo de Docentes II – Educação Infantil. Deste total, apenas 02 (dois) são do sexo masculino. Já com relação ao cargo de agente educativo de creche, são 82 (oitenta e dois) profissionais, todas do sexo feminino. Ambos os cargos são oriundos do último concurso público realizado em 2011 e com formação mínima em nível médio normal.

A fazermos um paralelo entre os dados da Secretaria de Administração (SEMAD) com os dados fornecidos pela Divisão de Matrícula e Estatística da SEME referente ao número de turmas da Educação Infantil em 2018, percebemos que boa parte destas turmas está sob a mediação de professoras contratadas. De acordo com informações da SEMAD, a rede municipal teve uma diminuição dos profissionais efetivos, devido a aposentadorias, licenças sem vencimento e exonerações. Tal situação gerou uma demanda de profissionais e, para suprir tal carência, o município tem aberto processos seletivos para contratação temporária destes profissionais.

A falta de concursos públicos na maioria dos municípios brasileiros advém de lógicas atreladas ao projeto de estado mínimo e desmonte dos direitos socialmente garantidos, retirando dos profissionais da educação, o direito de construir a sua profissionalização atrelada à valorização docente em seus diferentes aspectos: salário, carreira e formação. A negação deste direito tem ampliado as proposições de contratação de professores mediante os processos de seleção simplificados. Isto impacta sensivelmente a qualidade do trabalho realizado no cotidiano das escolas, por diversas razões, entre elas, a fragilidade da formação inicial e a descontinuidade com formação continuada provocada pela rotatividade destes profissionais; que passam a compor os quadros de docentes das Unidades Escolares, a partir da assinatura de contratos por períodos reduzidos de atuação. Por esta razão, todo o esforço e investimento em formação em serviço destes profissionais, bem como a necessária constituição de laços identitários com a escola, com o Projeto Político Pedagógico e com as comunidades, ficam comprometidos. Um ciclo vicioso que tem intensificado os mecanismos de proletarização da docência.

Vigilantes às formas pelas quais as estratégias (CERTEAU, 2014) reducionistas se engendram nas “políticaspráticas e práticaspolíticas” cotidianas da escola, principalmente, no que se à educação das crianças pequenas; e por entender a complexidade de questões que estão atravessadas nesta situação, é que estabeleço esta “pesquisaformação” como um modo de resistência “políticoideológica” sobre os sentidos da formação das/os professoras/es e as questões a ela atreladas: formação profissional inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada, tão duramente conquistados nos últimos anos e que vêm sendo tão profundamente atacados por uma reforma retroativa às políticas neoliberais, privatistas e conservadoras do Estado. Neste contexto, movimentos a contrapelo, táticos (CERTEAU, 2014), (re)existentes e (contra)reformadores, são fundamentalmente necessários.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA. Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

_____; PEREZ. J.G.M. Formação continuada em escolas de tempo integral: narrativas de professoras. **Educação & Realidade**, Porto alegre, v. 41, n. 4, p. 1161-1182, out/dez.2016.

BRASIL, MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9.394/96. 2017; Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1999. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. P. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de jan. de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 10 jan. 2001,

BRASIL. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. P. 1.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. P. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 26 de jun. 2015. P. 1. gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. . Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica nº 9/ 2009. **Estudo sobre a Lei do Piso Salarial**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º. de julho de 2015. Brasília, DF, 2015.

CAMPOS, Roselane Fátima. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n. 37 jan/abr, 2008.

_____; JÚNIOR, C.A.S; PAGOTTO, M.D.S; NICOLETTI, M.G (Org.). **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. I ed.São Paulo: Editora Unespe, 2013.

ITABORAÍ. **Plano Municipal de Educação**. Lei nº 2.556 de 22 de junho de 2015. Disponível em [www. http://pme.itaborai.rj.gov.br](http://pme.itaborai.rj.gov.br).

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. – São Paulo : Contexto, 2004.

NÓVOA, António. (Org). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educação, 2009. p. 25-46.

_____. **Nada substitui um bom professor**: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. 2012 pp. 199-210.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado. Construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed; 2007. p. 13-36.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, S.P., 1999.

SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica**: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. Educ. Soc., Campinas, S.P., v. 31 n.112, p. 981 -1000, jul. –set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

UTILIZAÇÃO DO JOGO WAR COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA

Thiago Soares e Silva

INTRODUÇÃO

Em minha trajetória como professor e também como pesquisador venho trabalhando no desenvolvimento de jogos educacionais e de recursos que auxiliem na compreensão do conteúdo por parte dos alunos, tendo sempre no horizonte a possibilidade de tornar a aula algo mais prazeroso e menos monótono. Foi assim que desenvolvemos e utilizamos em escolas da rede municipal de São Gonçalo - RJ jogos eletrônicos e de tabuleiros nos anos de 2014 e 2015 através da pesquisa do grupo de estudos da UERJ denominado Construindo pontes entre a universidade e a escola básica em São Gonçalo. Ao atendermos as demandas das professoras destas escolas, percebemos que a utilização dos jogos pelos estudantes despertou interesse renovado pelas disciplinas. Estas atividades tiveram impacto na vida da escola, gerando curiosidade acerca dos conteúdos trabalhados na escola por parte dos alunos.

Desta forma, as atividades tiveram repercussões nas semanas seguintes e tornaram-se momentos de aprendizado possibilitando ainda maior compreensão dos conteúdos subsequentes. Freire e Goda (2008) nos dão razão ao afirmarem em seu trabalho de análise de oficina de jogos que o jogo encanta as crianças, chama sua atenção, resolvendo um grave problema escolar da falta de atenção dos alunos durante as aulas, funcionando como um importante motor das aulas e gerando grande motivação nos estudantes. Novamente citamos os autores para explicar a necessidade de trazer estas motivações para a sala de aula: "Nunca tantas crianças estiveram matriculadas nas escolas brasileiras; apesar disso, suas dificuldades para aprender os conteúdos escolares continuam, em boa parte das escolas brasileiras, insuperáveis." (FREIRE; GODA, 2008, p. 111)

Os jogos possuem este poder tanto motivacional quanto de tornar o conteúdo interessante. Ainda na busca por reforçar a necessidade de propostas didáticas que se preocupem em variar a aula, trazemos à tona Anísio Teixeira (1969) que há décadas atrás já apontava o arcaísmo da escola brasileira. O autor alegava que os métodos de memorização de conteúdos da escola brasileira haviam sido herdados da escola da idade média, chamando de arcaicas as formas de exposição meramente oral e de reprodução verbal de verbetes e nomenclaturas, finalizando com alunos que tomam notas para depois as utilizarem nos exames. Fechamos este argumento com a passagem.

Esta pedagogia podia perfeitamente funcionar numa escola da Idade Média. A sua filosofia do conhecimento é de que o conhecimento é um corpo de informações sistematizadas sobre as coisas, que se aprendem, compreendendo-as e decorando-as para a reprodução nos exames[...] (TEIXEIRA, 1968, p.47).

Libâneo (2001) também trata deste assunto de inadequação da escola aos interesses dos alunos. Entre diversos problemas apontados pelo autor, ele também assinala que a escola de hoje não pode limitar-se a passar informações sobre as matérias e transmitir o conhecimento do livro didático. O autor coloca que o professor hoje tem o papel insubstituível de provimento das condições cognitivas e afetivas que ajudarão, construindo estratégias, descobrir saídas, inventar procedimentos, auxiliando o aluno a atribuir significados a qualquer informação que possa adquirir nas aulas. Cavalcanti (1998) também sugere respostas para estes entraves no ensino escolar relatados até aqui afirmando que um passo a mais na superação do formalismo da escola poderia

proporcionar ao professor formas mais eficazes de sua atividade docente e impulsionaria suas competências de prover ajuda pedagógica aos alunos na construção de um raciocínio próprio escapando de uma mera transmissão de conteúdo dos livros didáticos. Em seu livro que trata do ensino da Geografia escolar, a autora afirma que “O ensino da Geografia, assim, não deve se pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à “memória” dos alunos, sem real interesse por parte destes)” (CAVALCANTI, 1998, p. 20).

Seguimos com a autora na linha de uma Didática Crítico-Social, onde “o ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria de ensino no qual devem estar articulados seus componentes fundamentais: objetivos, conteúdos e métodos de ensino” (CAVALCANTI, 1998, p. 25), reforçando ainda que é na escolha de métodos de ensino adequados que se pode chegar aos resultados almejados. Nesta perspectiva metodológica, ensinar é uma intervenção intencional nos processos intelectuais e afetivos do aluno buscando uma relação entre o processo e os objetos de conhecimento. O professor num processo de ensino/aprendizagem conduz o aluno ante o objeto de estudo para que este possa construir seu conhecimento.

Para finalizar a justificativa de utilizar estes recursos em sua aula convocamos aqui Larrosa (2002), pois o mesmo trata em seu artigo de como a escola está demasiadamente limitada a informação. O autor propõe que sobra pouco espaço para a experiência, que seria o movimento realmente transformador e capaz de aprendizado significativo. Concordamos com esta visão da escola e do aprendizado e acreditamos que estas experiências de jogos podem contribuir muito no aprendizado e na experiência formativa dos estudantes.

No entanto, ao longo das pesquisas e das práticas ficou nítido também que a elaboração deste material era muito trabalhosa e demandava diversas horas que os professores dificilmente tinham disponíveis. Surgiu deste impasse a ideia de utilização do jogo *War* como recurso educacional para o ensino na Geografia. Ele solucionava o problema da necessidade de elaboração de regras de um jogo (que se verifica um desafio enorme quando nos dispomos a fazer, demandando diversos testes já que o jogo não pode ser nem fácil ou difícil demais, sob risco de perder o interesse do jogador) e de confecção de material que muitas vezes demanda um conhecimento técnico que o professor não tem.

Podemos reforçar aqui também a importância do ensino da cartografia para a geografia escolar. Segundo Castellar (2001, p.121) a cartografia é essencial para a construção da cidadania do aluno, pois o permite compreender os conteúdos e conceitos geográficos através de uma linguagem própria que traduz abstrações em algo mais concreto. O entendimento da autora vem ao encontro da nossa proposta pois ela trata em seu artigo da importância de encontrar propostas metodológicas diversas para o ensino da cartografia, tendo em vista a importância atribuída ao tema pela autora.

O JOGO

O jogo *War* consiste em um tabuleiro representando o mapa *mundi* adaptado, pois alguns países foram subtraídos para melhor andamento do jogo. Antes do jogo começar são sorteadas cartas com objetivos que podem variar desde conquistar continentes, territórios ou atacar um adversário. Estes movimentos de ataque são efetuados através da utilização de dados. Durante o jogo são utilizados o raciocínio lógico, o raciocínio matemático, entre diversos outros.

Veja abaixo o tabuleiro:



Como pode ser verificado, o tabuleiro apresenta o mapa mundial com algumas discrepâncias de habitualmente exibido aos alunos nos livros didáticos. Estas modificações são o fato de nem todos países estarem presentes (Na própria América do Sul faltam alguns como Colômbia e Chile por exemplo) e até mesmo regiões inteiras. No que diz respeito ao continente americano ele está representado pela regionalização geográfica que leva em consideração a posição dos países. No entanto, por esta regionalização o continente é dividido em três, a América do Norte, América Central e América do Sul. Neste caso, a América Central foi suprimida e não há referências a ela. Outro caso de destaque é a completa ausência de referências as regiões polares.

Outras observações que podemos fazer deste mapa é que ele exibe os continentes em diferentes cores e apresenta uma legenda nos cantos inferior esquerdo e superior direito. Estas legendas são usadas ao longo do jogo para referência e pode auxiliar o aluno a acostumar-se com a localização dos continentes de uma maneira lúdica.

Uma outra característica a ser observada é a projeção cartográfica. O mapa do tabuleiro utiliza-se de uma projeção cartográfica cilíndrica, onde podemos observar deformações maiores nos polos, com destaque para a Groelândia que é representada muito maior do que sua área real. Estes detalhes serão discutidos mais à frente no artigo e serão apontadas opções para que sejam trabalhados de forma que haja benefícios pedagógicos.

Por estas características acreditamos que cabe aqui conceituar este mapa que está exibido no tabuleiro. Primeiramente vamos refletir sobre o que é um mapa.

Para os cartógrafos, o mapa é uma representação da superfície da Terra, conservando com estas relações matematicamente definidas de redução, localização e de projeção no plano. Sobre um mapa-base, assim obtido, pode-se representar uma série de informações, escolhidas por interesses ou necessidades das mais diversas ordens: política, econômica, militar, científica, educacional etc. (ALMEIDA, 2009, p. 42).

No entanto, existem ainda diferenciações entre os mapas. Dentre as categorias acreditamos que o tabuleiro do jogo descrito encaixa-se em mapas gerais ou genéricos, de acordo com a des-

criação de Paulo Roberto Fitz, ao afirmar que estes tipos de mapas “não possuem uma finalidade específica, servindo basicamente para efeitos ilustrativos. São, em geral, desprovidos de grande precisão” (FITZ, 2008, p. 28).

Acreditamos que a melhor forma de nos referir a ele é portanto como um mapa genérico e que é importante dotar os alunos desta percepção e desta análise crítica.

A EXPERIÊNCIA

A utilização do jogo vem sendo feita já há três anos seguidos, sempre no início do ano como forma de verificação de conhecimentos prévios dos alunos e também de apresentar novos conteúdos de maneira menos maçantes. Ocorreu com alunos de sétimo, oitavo e nono ano do ensino fundamental e em turmas de pré-vestibular. A aceitação e aproveitamento do recurso, no entanto, não foi uniforme.

Como o objetivo era tornar o jogo um recurso didático, sempre iniciamos a jogada fazendo alguns apontamentos para os alunos: Os continentes representados, adicionando regras novas como obrigatoriamente informar que quer atacar de qual país, em qual direção e em qual continente está. Por exemplo, atacar desde a América do Sul, partindo do Brasil em direção Oeste. Deste modo é possível já trabalhar três informações importantes que serão referenciadas durante todo o ano letivo. Descreverei abaixo notas sobre a experiência com as diferentes séries.

7º ANO

Para as turmas de sétimo ano antecipo que sentiram enorme dificuldade de conter a excitação do jogo para o entendimento das regras. Isto não necessariamente é um grande problema pois os alunos acabam inventando regras próprias e o jogo pode acontecer sem maiores incômodos. No entanto, a maior questão é que o conteúdo de Geografia para estes anos costuma ater-se apenas ao Brasil. Climas, vegetações, paisagens brasileiras, migrações. Portanto, o caráter “mundial” do jogo faz pouco sentido. No entanto, pode-se apontar questões como posição geográfica no Brasil perante outros países, as dimensões e os limites físicos brasileiros. Em todo caso, o contato com o mapa mundial, o reconhecimento dos continentes e a visualização das fronteiras abre possibilidades para o ano seguinte. Ao longo da experiência foi possível notar que mesmo após longos meses os alunos ainda se lembravam da atividade e, portanto, era fácil fazer referências a ela mesmo no ano letivo seguinte, facilitando compreensão de conteúdo.

8º ANO

A partir do oitavo ano o jogo começa a encaixar perfeitamente nos conteúdos da Geografia escolar e serve como ótima apresentação do mapa *mundi*. Nos anos que viemos utilizando este recurso era muito comum que alunos de todas as séries não tivessem conhecimentos sobre o que eram continentes ou onde ficavam. Este fenômeno é principalmente recorrente nas turmas de oitavo ano, já que ainda tiveram poucas interações com o mapa *mundi* dentro da matéria de Geografia. O jogo supre bem esta questão pois muitos dos objetivos são conquistar continentes específicos ou observar como o adversário está encaminhando suas conquistas. Foi bastante recorrente os comentários comparando o tamanho dos continentes e as distâncias entre eles.

9º ANO

O nono ano é a série que trabalhará mais focalmente a globalização. Seja por o conteúdo estar especificamente nesta série ou por ter sido trabalhado no oitavo ano, mas será revisitado agora

com o aluno com mais conhecimento e maturidade. O jogo teve uma ótima aceitação e compreensão por parte dos alunos, acreditamos, por ter mais consciência do espaço mundial. Neste ano seria possível aumentar a dificuldade acrescentando situações geopolíticas específicas como reproduzir a Segunda Guerra Mundial por exemplo.

POSSIBILIDADES

A utilização deste jogo pode ser ainda mais impactante como didática se alguns recursos extras forem adicionados. Sugiro aqui algumas possibilidades:

- Simular situações específicas, conforme já supracitado. Esta atividade pode ainda ser feita em conjunto com a disciplina de História favorecendo a interdisciplinaridade. Esta situação pode ser alcançada ao colocar os exércitos nos países que participaram dos eventos e em quantidade de tropas proporcionais ao ocorrido.
- Requisitar aos alunos que criem cartas com perguntas do conteúdo. Estas cartas tornam-se bônus durante o jogo. É preciso cuidado e atenção nesta parte para não transformar o jogo em algo excessivamente didático perdendo a sua diversão. A experiência de substituir os dados pelas cartas de perguntas acarretou exatamente nisto. A sugestão que podemos fornecer é que a carta funcione como um *plus*. Por exemplo, após a rodada, caso o jogador queira ganhar algumas tropas extras ele pode tentar responder a pergunta das cartas ou que a carta seja usada para não sofrer penalidades. Existem muitas possibilidades.
- Simular mapas mais específicos como Oriente Médio ou América Latina para reproduzir situações mais interessantes ao conteúdo.
- Confeccionar mapas locais (Dos Estados ou do Brasil) e buscar a utilização das mesmas regras. O professor pode indicar pesquisas aos alunos para que definam a “recompensa” de cada área baseadas em aspectos econômicos, sociais ou de biodiversidade.
- O professor pode exibir para os alunos diferentes projeções cartográficas e compará-las ao jogo do tabuleiro permitindo que os alunos formulem hipóteses como: Por que foi escolhida uma em detrimento de outra ou qual o tipo utilizado.
- Realizar uma “busca” por países que não estão presentes no jogo ao confrontar o tabuleiro com outro mapa *mundi*.
- Discutir a inexistência da América Central no jogo aproveitando para aprofundar uma discussão sobre a razão de certas áreas do planeta merecerem mais destaque acadêmicos e midiáticos do que outros.
- Formular hipóteses juntamente com os alunos sobre motivos para a ausência das regiões polares.

LIMITES

O tabuleiro não é fiel ao desenho geopolítico atual, faltando alguns países e até mesmo com regiões no lugar de Estados-nações inteiros. As regras não são tão simples, acontecendo a situação de que às vezes alguns alunos se julgam incapazes de compreender. Esta situação se repetiu algumas vezes, porém destaco aqui um caráter mais de baixa autoestima do que de dificuldade do jogo. Uma última dificuldade a ser apontada é que a partida tem grande duração, sendo necessário no mínimo dois tempos de aula.

CONCLUSÃO

Este artigo não concluirá apontando porcentagens de melhoria das notas dos alunos nos exames ou quantos deles apresentaram melhoria no aprendizado. Estamos apontando aqui um caminho e uma reflexão sobre como a utilização de recursos simples e de jogos podem colaborar no processo de ensino-aprendizagem. Justifico esta decisão citando “Considera-se a abordagem qualitativa da pesquisa educacional a mais apropriada para a formação do professor de Geografia e para subsidiar a sua prática escolar” (SOUZA, 2017, p. 44). No entanto, os benefícios e possibilidades do uso deste recurso são inúmeros e foram descritos durante o artigo. Finalizamos concordando que “Uma das exigências da escola é que a criança aprenda os conteúdos escolares, ou seja, o saber formal, cientificizado. Sabemos também que a criança vem de um ambiente lúdico e informal [...] Porém, na maioria das vezes, a escola não oferece a possibilidade de intermediação entre o conhecimento informal adquirido no universo cultural da criança e o conhecimento formal da escola” (FREIRE; GODA, 2008, p.128), e ressaltando que esta experiência vêm a colaborar justamente na perspectiva de tentar criar esta ponte entre o lúdico e o conhecimento escolar formal.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Angela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed.. Campinas, S.P.: Papirus Editora, 1998.
- CASTELLAR, Sonia Vanzella. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar”. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 121-135.
- FITZ, Paulo Roberto. **Cartografia básica**. 1. ed.. São Paulo: Editora Oficina de Textos, 2008.
- FREIRE, João Batista; GODA, Ciro. Fabricando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.14 n. 1, p. 111–134, jan./abril. 2008.
- LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. rev. e ampl ed. **Coleção Cultura, sociedade, educação**, 1968.
- SOUZA, Vanilton Camilo de. A pesquisa mediando a formação de professores no processo de aprendizagem em geografia. **Revista de pedagogia crítica Paulo Freire**, Santiago do Chile, n. 12, p. 39-46, 2017.