

ANAIS DO III SEMINÁRIO
PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS:

PARA QUEM PESQUISAMOS? EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA?



Allan Rodrigues
Leidiane Macambira
Rodrigo Luiz de Jesus Santana
Daniel de Oliveira

ORGANIZADORES

Allan Rodrigues
Leidiane Macambira
Rodrigo Luiz de Jesus Santana
Daniel de Oliveira
ORGANIZADORES

**Anais do III Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais:
Para quem pesquisamos? Em defesa de uma Educação pública?**

1ª edição

Faculdade de Formação de Professores
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
São Gonçalo

2017

**Comissão organizadora do III Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais:
Para quem pesquisamos? Em defesa de uma Educação pública?**

Allan Rodrigues
Clarissa Moura Quintanilha
Isadora Marques
Leidiane Macambira
Milena Bittencourt
Renata Morais Lima
Rodrigo Santana
Ruttyê Silva de Abreu

**Organização do e-book Anais do III Seminário Processos Formativos e Desigualdades
Sociais: Para quem pesquisamos? Em defesa de uma Educação pública?**

Allan Rodrigues
Leidiane Macambira
Rodrigo Luiz de Jesus Santana
Daniel de Oliveira

Projeto gráfico do e-book

Daniel de Oliveira

ISBN: 978-85-5654-009-6

Faculdade de Formação de Professores
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
São Gonçalo, 2017

Agradecemos, em especial, a todas as professoras e professores, técnicos administrativos e funcionários terceirizados que nos apoiaram e nos inspiraram a produzir este seminário em tempos tão duros. Elxs, com braço forte, mantêm viva a nossa amada UERJ. Não somente a força, mas também o amor, a paixão e a delicadeza com que travam lutas, continuam nos inspirando a seguir em frente e persistir firmes na luta pela educação. Não há palavras suficientes para expressar nossa imensa gratidão e admiração por vocês que mantêm arduamente nossa universidade.

#UERJRESISTE

SUMÁRIO

Apresentação	
Processos formativos e desigualdades sociais: a luta pela universidade pública Allan Rodrigues, Leidiane Macambira e Rodrigo Santana	5
A educação rural como parte do projeto civilizatório nacional dos anos de 1920 a 1930 Cinthya Nunes	9
O sentido da formação universitária para estudantes cotistas egressos da educação de jovens e adultos: um caminho em discussão Cintya Roberta Oliveira dos Santos	21
Educação matemática em ambientes de recuperação da aprendizagem no 2º ciclo de ensino Cristiane Custódio de Souza Andrade	35
Narrativas de professor-pesquisador: investigando a própria prática docente a partir da experiência de produzir animações com crianças na escola Daniel de Oliveira	49
Programa Mais Infância: um olhar para a infância como categoria sócio-cultural numa perspectiva democrática Débora Assumpção dos S. Rodrigues	57
A mobilização de inéditos-viáveis pelos educadores do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré/RJ Diego Domingues	75
Sentidos de cidadania a partir do direito à educação infantil: com a palavra os familiares das crianças Fabiana Pessanha	89
Revisitando a educação profissional em mato grosso Flavia Geane dos Santos	103
A lei 10.639/03 e o preconceito com as religiões Afro-Brasileiras Geiziane Costa	107
Da arte de narrar e do intercâmbio de experiências: histórias de leitura e literatura Jacqueline Martins da Silva	117
Programa Mais Infância: o direito ao atendimento educacional na primeira infância no município de Niterói Jorgeane da Silva Mendes	129
Pré-vestibulares populares: desafios políticos ao currículo e ensino de Língua Inglesa Kesley Vieira Ramos	143
Encontrar(se) com pessoas que não veem (apenas) com o olhos: diferir(se) (entre) experiências, sentidos e efeitos Leidiane Macambira	157

Formação docente de Inglês para a Educação de Jovens e Adultos Letícia Miranda Medeiros	171
A arte cinematográfica e a potência do real: conversas sobre educação, cinema e geografia Marcelo Ferreira Machado	183
O financiamento do Programa Mais Educação no município de São Gonçalo Márcia Lucas de Oliveira	193
Notas sobre formação com professores no cotidiano: um início de conversa Neila Monteiro Espindola	205
Práticas docentes: por entre cognição e afeto Priscilla Castro dos S. da Costa	215
A organização do trabalho pedagógico do Centro de Referência de Educação Infantil do Colégio Pedro II - a bidocência como possibilidade de um olhar mais atento para as especificidades da criança pequena Renata Santos	229
Lugares de memórias e formação: a destacada educadora Estephania de Carvalho Rodrigo Luiz de Jesus Santana	231
A implementação da política pública para a Educação Infantil em Niterói: o programa “Mais Infância” e sua dimensão intersetorial Rosana Ribeiro	241
Por uma política nacional de Educação Infantil: os cadernos da COEDI (1994-1998) Simone P. Valiate Peres	251

APRESENTAÇÃO

PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS: A LUTA PELA UNIVERSIDADE PÚBLICA

*Allan Rodrigues¹
Leidiane Macambira²
Rodrigo Santana³*

A resistência política deve ser como postulado à resistência epistemológica [...] não existe justiça social global sem justiça cognitiva global. Isto significa que a tarefa crítica que se avinha não pode ficar limitada à geração de alternativas. Ela requer, de fato, um pensamento alternativo de alternativas. É preciso de um novo pensamento, um pensamento, um pensamento pós abissal (SANTOS & MENEZES, 2009: 41).

Nosso “III Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais - Para quem pesquisamos? Em defesa de uma educação pública?” marca os tempos de verão de fevereiro/2017 com movimentos de lutas, resistência e criação contra o ataque à universidade pública, principalmente, o que vem acontecendo com a nossa Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Estamos passando por momentos sombrios, e, respirando com as epistemologias alternativas, inventamos possibilidades para avigorar a resistência política a fim de reafirmar nosso posicionamento político e pedagógico. Assim, vivemos **estes** tempos fortalecidos pelas palavras do poeta Mario Quintana (2005): Todos esses que estão aí. Atravancando meu caminho, Eles passarão... (Nós) Eu passarinho. (**Grifo dos autores**).

Os textos aqui apresentados seguem na direção de propor inquietações para seguirmos pensando a educação nos tempos atuais. E, também, em contraproposta aos espíritos conservadores que se (re)instalam em nossas vidas e nas práticas sociais/educacionais que vão se desenhando em nossos territórios.

Tais inquietações é o ponto que nos une, é o ponto (in)comum, resistimos ao processo da inferiorização, da subalternização e da exclusão, como forma de eclodir outras formas de *pensarviver*.

¹ Mestre em Educação – Professor do Colégio de Aplicação da UFRJ. Membro da ANPED/GT-Currículo.

² Doutoranda em Educação (PPGEDU-UFF); Mestre em Educação (PPGEDU-FFP-UERJ); Pedagoga (FFP-UERJ). Contato: leidianesamacambira@gmail.com

³ Mestrando em Educação (PPGEDU-FFP-UERJ); Professor de Geografia (FFP-UERJ). Contato: rodrigasantanageografia@gmail.com

Uma questão que nos desafia diante do cenário de descaso do poder público com a falta de verbas e salários de técnicos, professores, bolsistas e terceirizados, que estamos passando na UERJ (Imagem 1), ou mais amplamente nesses momentos em que a Educação é fortemente atacada, indagamos: Que consciências políticas é preciso tomar para enfrentar esses ataques? Uma pergunta complexa, que obviamente nos exige uma resposta complexa. Ou talvez, mais que uma resposta, esta pergunta soe como combustível que nos permita continuar em movimento, resistindo e fazendo (re)existir a Universidade Pública, a educação pública, a vida pública. Talvez encontramos algumas pistas nos textos aqui pensados.



Imagem 1: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores – #UERJRESITE.

Acreditamos que a tomada de consciência não é um ponto a se chegar, mas um longo caminho a ser desenhado. E para começar esse caminhar, entendemos que é preciso estar junto, pensando juntos e criando juntos. Talvez, seja este ponto que as pesquisas, aqui desenvolvidas, refletem e refratam, a necessidade de se pensar com criticidade o campo da educação. Esses textos trazem, uma fagulha para pensar o campo da educação e resistência. Um ponto de encontro. Um resistir juntos! Assim, a tomada de consciência política, requer uma radicalização das políticas abissais (SANTOS, 2010), por isso, será necessária uma pedagogia da tomada de consciência e pós-abissal.

O III Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais ocorreu nos dias 01 e 02 de fevereiro de 2017 e revalida um caminhar na direção da tomada de consciência política na direção da formação de professores, na articulação com pós-graduação em educação e o com o campo da

pesquisa em educação. Fortalecendo os nossos sonhos e utopias praticados em nossos cotidianos, reafirmando que é preciso temer menos e praticar mais solidariedades e “justiças”. Entretanto, no decorrer desses dois dias aconteceu na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) um ato unificado com a presença de servidores públicos e cidadãos contra as ações do governo estadual do Rio de Janeiro.

Devido ao número expressivo de trabalhos inscritos e aceitos, deliberamos manter a programação do III Seminário, no dia primeiro de fevereiro de 2017, na Faculdade de Formação de Professores (FFP), com a programação já anunciada. Pois entendemos que a realização dessas atividades fortalecem a luta em defesa da UERJ e da educação pública.

Neste primeiro dia de seminário, pela manhã, conversamos com Prof^a Ms^a Stella Maris Moura de Macedo (CAp/UERJ) e Prof^o Dr^o Celso Sanches (UNIRIO) sob a pergunta que vem nos movimentando: Em defesa de uma educação pública? Suas falas nos fizeram pensar o importante papel que uma educação pública, gratuita e de qualidade tem. (Imagem 2). Em sua fala, evidenciamos um projeto de governo que visa não só o sucateamento da escola, mas também a desvalorização dos profissionais de educação. A palestra dialogou diretamente com o subtítulo do seminário “Para quem pesquisamos? Em defesa de uma educação pública?” revelando assim, as problematizações que buscamos realizar dentro da universidade e que, ao mesmo tempo, ultrapassam os muros dessa instituição e se tornam pertinentes no âmbito social, político e cultural.



Imagem 2: Palestra de abertura do III Seminário Interno.

Na parte da tarde, com a presença de aproximadamente 80 colegas - dentre eles alunos e egressos do programa - nos reunimos em rodas de conversa a fim de compartilhar o andamento

de nossas pesquisas. Um ato ético e político de dar a ver os trabalhos desenvolvidos dentro de uma instituição pública.

Ao considerarmos a participação política em atos coletivos, um dos fios que tramam nossa formação como professores e pesquisadores da-na escola pública, convidamos, para o dia dois de fevereiro de 2017, segundo dia de seminário, todos os participantes do evento para unirmos forças e estarmos juntos no ato da ALERJ em prol da militância pela educação pública, gratuita e de qualidade.

Todo esse trabalho só foi possível pela dimensão coletiva de luta que envolve nossa comunidade acadêmica. Encontramo-nos para compartilhar nossas inquietações de pesquisa - alunos do curso, egressos, professores do programa e professores de outras instituições - estávamos todos nos perguntando sobre nossas ações cotidianas na academia em defesa uma educação pública em um contexto social e político que investe para o seu sucateamento.

Os textos aqui reunidos partem de duas linhas de pesquisa presentes no Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos formativos e desigualdades Sociais (PPGEDU- FFP). A linha “Formação de professores, história, memória e práticas educativas” busca, entre outros objetivos, um movimento de reflexão sobre as políticas e práticas implementadas pelas instituições, de modo a promover as reflexões práticas e teóricas no campo da formação inicial e continuada de professores. Enquanto a linha “Políticas, Direitos e Desigualdades Sociais” compreende, entre outros objetivos, investigar as tensões entre os direitos e desigualdades na produção dos processos educativos escolares ou não-escolares. Contudo, nada impede que os textos aqui presentes transitem entre essas duas linhas ou demarquem bem cada uma delas, mas acima de tudo os textos fazem parte de um grito de resistência e a união da tomada de consciência política.

Como dito anteriormente, acreditamos que a luta se faz com presença. E, resistir a esta investida de sucateamento com um espaço político coletivo que nos provoque a pensar a educação e sua manutenção na esfera pública para a vida pública, foi o que mais nos impulsionou - alunos deste programa - a elaborar este seminário com intuito de fortalecer, mesmo ao meio de tantos atravessamentos, a luta pela educação.

Referências

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

QUINTANA, Mário. *Caderno H: Poesia completa*. Editora Nova Aguilar. p.257.

A EDUCAÇÃO RURAL COMO PARTE DO PROJETO CIVILLIZATÓRIO NACIONAL DOS ANOS DE 1920 A 1930

Cinthya Nunes¹
FFP/UERJ
cinthya.nunes14@gmail.com

Introduzindo a questão: a Tessitura do Olhar

O caminho da pesquisa se delineou pelo interesse que construí ao longo de minha trajetória acadêmica, do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) na qual estive desde 2013 voltada aos interesses da História da Educação como bolsista de Estágio Interno complementar e de Iniciação Científica no Núcleo Interdisciplinar de pesquisas em História da Educação e da Infância (NIPHEI), sob coordenação e orientação dos professores Dra. Sonia Camara e Dr. Jorge Antônio Rangel. Alguns temas assomaram insistentemente, como a história da formação de professores, a Liga Brasileira Contra a Tuberculose, o movimento da Escola Nova e de alguns intelectuais que atuaram na transformação social do Brasil nas primeiras décadas do século XX chamaram minha atenção. Por meio dos estudos tive a oportunidade de analisar *A Primeira Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (1924-1927)*² no meu trabalho monográfico do Curso de Pedagogia

Após ingressar no Programa de Pós-graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ) percebi com o decorrer dos encontros entre as disciplinas cursadas e o grupo de pesquisa que a escrita acadêmica é um processo que se constrói gradativamente, que é necessário investimento e dedicação do pesquisador. Imersa nesse processo não linear, a leitura do livro *Hora da estrela* de Clarice Lispector (1977), na qual a construção de uma narrativa da jovem chamada Macabéa, remete a ideia do sentimento de impotência da mulher que, por desacreditar de si enquanto sujeito, não percebeu as suas possibilidades e capacidades, deixando que qualquer um a fizesse sentir-se menos. A fez criar vários sentimentos de inferioridade que dificultavam cada vez mais sua compreensão de mundo, sobretudo, de leitura e escrita. O texto da Clarice Lispector se apresentou como possibilidade para pensar sobre os meus próprios bloqueios diante da escrita.

1 Mestranda em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais na Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ).

2 NUNES, Cinthya de Oliveira. *A Primeira Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (1924-1927)*. Monografia (graduação). Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo: 2015.

Ao notar que as dúvidas e incertezas fazem parte do processo de construção da pesquisa, debrucei-me sobre minhas questões e encontrei na *Revista Infância e Juventude*³, durante uma visita à Biblioteca Nacional um periódico educacional da década de 1930 que trazia várias publicações de professores e intelectuais representantes de instituições educativas, entre elas: a Associação Brasileira de Educação, durante o início da criação do primeiro Plano Nacional de Educação (1936) e da propagação de um projeto de educação rural, que se relacionava com o discurso nacionalista, de regeneração social pela educação e saúde.

A partir das leituras da *Revista Infância e Juventude*, das pesquisas referentes à educação e assistência da infância, na qual a preocupação com a formação das mentalidades se fazia presente tanto na educação das crianças quanto na formação dos professores, fiquei a pensar sobre a educação nos interiores do Brasil, no qual as variações de investimento estatal entre a cidade e o campo compactuavam para a existência de condições de educação e saúde de formas muito distintas, entre as zonas rurais e urbanas. A dificuldade de acesso à escolas, teatros, cinemas, postos de saúde e hospitais eram notáveis, devido a baixa concentração dos mesmos nestas localidades, fizeram do Serviço de Radiodifusão Educativa um forte integrador das classes populares com os saberes intelectuais e construção de hábitos saudáveis, pelo longo alcance de irradiação. Neste sentido, como o Serviço da Radiodifusão Educativa se constituiu como instrumentos de divulgação científica para a zona rural? Como o rádio possibilitava a integração entre os Brasis? Como a educação era propagada pela rádio? Qual era a concepção de comportamento saudáveis estimulados via Radiodifusão Educativa?

No contexto histórico da década de 1920 a 1940, a busca pela identidade nacional intensificou-se com a crescente urbanização e modernização do país. Educar o povo era uma forma de ascensão ao progresso, nas quais as práticas insalubres e anti-higiênicas que contribuíram para a proliferação de doenças passaram a ser controlados pelas ações de ordem privada e pública. Na qual, o movimento sanitarista das primeiras décadas do século XX, como as expedições de Oswaldo Cruz, o serviço de profilaxia rural, instituições assistências de proteção a saúde, nos ajudam a tecer os fios que sustentam o ideal regenerador que a educação assumia nos moldes nacionalistas de progresso. Nesta perspectiva, esta pesquisa investigará os meios de propagação da educação sanitária através do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Saúde Pública durante a gestão do seu primeiro diretor: o médico e educador Fernando Tude de Souza (1943 a 1956).

Para isso, faz-se necessário compreender a reforma sanitária no contexto histórico nacional,

³ Arquivo Fundação Getúlio Vargas (livros raros), *Revista Infância e Juventude* (1936-1937)

conforme Santos (2016), as expedições realizadas por Oswaldo Cruz, Arthur Neiva e Belisário Penna, durante 1907 a 1917, a Reforma de Carlos Chagas e a criação do Departamento Nacional da Saúde Pública em 1920 intensificaram ações do Estado no controle das doenças como lepra, tuberculose, sífilis, doença de Chagas, e a conscientização do povo quanto a higiene, demarcaram este período como Era Sanitária, na qual o trabalho desenvolvido neste departamento levantou a obra de prevenção e cuidado com saúde do povo. A criação de diretorias, inspetorias e serviços do departamento foram intensificadas com o Serviço de Propaganda de Educação Sanitária e Serviço de Profilaxia Rural que através dos periódicos, da rádio e do cinema propagavam os ideais sanitários na sociedade.

Nas ondas da Radiodifusão Educativa

Como forma de promoção dos seus ideais civilizatórios, intelectuais, educadores, médicos, filantropos e assistencialistas, utilizaram folhetins e Boletins Sanitários com distribuição a população, exibição de filmes educativos, transmissão de comportamentos preventivos contra doenças por meio da rádio Club e Rádio Sociedade durante a década de 1920 e 1930 formando um movimento que impulsionou a tomada de decisões do Estado quanto medidas sanitárias para a população. Após, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1931 dispuseram da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, doada por Roquette-Pinto em 1936 para divulgar seus ideais educativos que, ganharam força e forma com a ativação do Serviço de Radiodifusão Educativa na gestão do médico e educador Fernando Tude de Souza (1943), que ao continuar a campanha cívica de educação e cultura iniciada por Roquette-Pinto, propagou programas educativos através das transmissões do rádio, como afirma Rangel,

A convite do Ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema, Fernando Tude de Souza assumiu, em 1943, como Primeiro Diretor, o Serviço de Radiodifusão Educativa (o SRE), órgão do Ministério de Educação e Saúde Pública. Na direção do SRE, pontuou sua gestão pela necessidade de resgatar o projeto dos pioneiros da educação pelo rádio de 1923, tendo como projeto original os pressupostos teóricos que guiou a primeira estação de rádio do Brasil nascida na Academia Brasileira de Ciências que tinha como lema fundador: levar a educação e a cultura aonde a escola não chegava (2002, s.p.).

Nesse sentido, o Serviço de Rádio Educativa assumiu o caráter disseminador dos ideais pelos seus fundadores: Henrique Morize e Roquette-Pinto, que ao criarem a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923, demonstraram outra forma de ensinar e aprender, para além da escola. A partir da programação diversa que combinava cultura com ciência, o Serviço de Radiodifusão

Educativa assumiu papel importante na formação da mentalidade da intelectualidade e das massas, na qual suas transmissões davam oportunidade das camadas sociais do campo ao acesso a educação. Como no quadro a seguir,

Programação do Serviço de Radiodifusão

Programação Geral	Aulas Português, Francês Espanhol Ciências História Geografia	Cursos Matemática, Italiano Latim Palestras	Cultura Novelas seriadas Dramatizações Artes Concertos Musicais	Aos professores Cursos Palestras
Específica Rural	Conselho doméstico Trabalho agrícola	Puericultura	Literatura	

As programações eram distribuídas diariamente entre as aulas, cursos atividades culturais e artísticas para atendendo ao público de forma geral. Havia também os programas específicos transmitidos diariamente destinados à zona rural, tendo como base os conhecimentos domésticos e agrícolas, cursos de puericultura e literatura.

O projeto idealizado por Roquette -Pinto pensava o rádio como um instrumento educativo, a fim de irradiar as ciências, as artes, a higiene e a moral, integrando os diferentes povos pela educação. Com base nacionalista, Roquette- Pinto compreendia que o rádio era o caminho para educar à todos. Em busca da integração entre cidade e campo, massa e intelectuais, Roquette-Pinto foi um visionário do progresso. E, Fernando Tude seu seguidor, defendeu o serviço de radiodifusão com os mesmos ideais do seu idealizador, fundamentados pelos seus estudos sobre a obra de Euclides da Cunha organizou uma base sociológica de pensamento que diferente do conceito conservador, via na educação um meio de regenerar o povo das desigualdades sociais, políticas e culturais.

O projeto de educação pelo rádio a que Edgard Roquette-Pinto tinha como intenção procurar reconhecer no valor da ciência, da literatura e da arte as chaves interpretativas das adversidades culturais, políticas e sociais do país. Nesse sentido, o projeto roquetiano de educação pelo rádio repousava na missão de recuperar as vozes perdidas do homem do sertão e do agreste, promovendo não só um trabalho de conversão de almas e espíritos em favor da idéia do progresso civilizatório, como também e, sobretudo, a defesa do território nacional (RANGEL, 2002, p. 6).

Segundo seus estudos (Rangel, 2010, p. 94), a Rádio Sociedade foi fundada por um grupo de cientistas sem fins lucrativos ou governamentais, assinada por intelectuais que atuavam em diferentes movimentos sociais, na qual destaque Francisco Venâncio Filho e Edgar Sussekind, Tobias Moscoso, Amoroso Costa, Alberto Torres e Carlos Lacombe, que originou em uma rede de diversas áreas do conhecimento, na qual Roquette Pinto destacava-se pelas suas pesquisas sobre a radioeletricidade. De acordo com Massarani (1998 p. 54),

Os cientistas que se destacaram por sua atuação na divulgação e educação científica no país, na década de 20, tinham, em sua maioria, formação de médicos e engenheiros; alguns eram autodidatas, no que se refere a seus campos de pesquisa. Muitos deles eram de classe média alta, o que permitiu até mesmo que criassem a Rádio Sociedade, por meio de cotizações entre eles e ajudados pela circunstância de estarem inseridos em meios influentes. Pode-se dizer que esse grupo de elite constituiu um embrião da comunidade científica brasileira, que, em um movimento organizado, tentava criar condições para o desenvolvimento de pesquisa científica no país.

Sensibilizados pela inserção do país em uma conjuntura moderna de comunicação, a tecnologia radiofônica da rádio na América e na Europa, fundamentaram seu trabalho na construção da estação Rádio Sociedade, uma união entre educação e cultura internacional e nacional. Como nos indica Rangel (2010, p.94),

O projeto de educação popular pelo rádio via Rádio Sociedade do Rio de Janeiro trazia como proposta um leque diário de programas com atividades educativas que se estendiam desde os cursos de literaturas brasileira, francesa e inglesa, às aulas de esperanto, complementadas com as aulas de rádio-telegrafia e de telefonia. Eram proferidas aulas de silvicultura prática, lições de história natural, física, química, italiano, francês, inglês, português, geografia e até palestras seriadas. Teatro e música.

Após dificuldades financeiras, a Rádio Sociedade foi doada ao governo do Presidente Getúlio Vargas (1936), sob o comando de Gustavo Capanema a frente do Ministério da Educação e Saúde. Tornou-se o Serviço de rádio educativa, sob o propósito de levar a educação a cada lugar do país. Ao trilhar os caminhos do projeto iniciado por Roquette Pinto, o intelectual Fernando Tude assumiu o cargo de primeiro diretor do serviço de rádio educativa, programou neste serviço a educação popular que tinha como objetivo levar a modernidade científica a todos. Em carta o Ministro Gustavo Capanema enaltece a doação de Roquete Pinto,

‘Rio de Janeiro, 28 de agosto de 1936. Meu caro Prof. Roquette- Pinto. Tenho muita satisfação em comunicar-lhe que o Sr. Presidente Getúlio Vargas me autorizou a aceitar o oferecimento contido em sua carta de 1º deste mês, reiterado na de 14 também fluente, no sentido de propor o prezado amigo, em assembleia da Rádio Sociedade, a entrega dessa estação transmissora ao Ministério da Educação e Saúde Pública, que a confirmaria na sua feição educadora e converteria, mediante contrato os seus atuais empregados. Na

expectativa, pois, satisfatória seguimento do assunto e reiterando o ilustre amigo os meus agradecimentos pela sua alta preocupação de servir nos nossos interesses educacionais, subscreve-se cordialmente (a) Gustavo Capanema (MEC, 1946).

A referência de Capanema á frente do Ministério da Educação e Saúde demonstrou incentivo a ações do Estado quanto a identidade nacional através da educação e da cultura. Ainda em 1932 no Governo Provisório durante o ministério de Francisco Campos, os decretos n. 21.111 e 21.240 de acordo com Simon Schwartzman (2000), reconheceram que o Ministério deveria ter como função orientar o serviço de radiodifusão e cinema educativo que ocorriam no país. Apesar do Estado Novo (1934- 1945) ter um caráter demarcado por iniciativas de censura nos meios de comunicação, o trabalho exercido pelo Ministro Capanema durante esse período, consolidou ações que possibilitou o desenvolvimento do rádio e cinema educativo, organizado pelo Departamento de Propaganda, na gestão de Francisco Campos no Ministério de Educação com um caráter voltado a propaganda do governo Vargasista, no qual Capanema após assumir o ministério (1934) contrariou-se a tal atividade. Neste ano, Getúlio Vargas criou em conjunto com o Ministério da Justiça o Departamento de propaganda e difusão cultural, que assumiu tanto a difusão do rádio quanto do cinema educativo. Após estes acontecimentos, o Ministério da Educação e Saúde buscou argumentos que demonstraram a diferença e importância do cinema educativo e escolar, alcançando assim, a divisão das funções: ficaria a cargo do Departamento de Propaganda a publicidade sob a ordem do Ministério da Justiça e, a Difusão Cultural seria novamente organizada pelo Ministério de Educação.

As mudanças no cenário do Ministério após a doação da Rádio Sociedade não cessaram. Com a reforma do Ministério em 1937, institucionaliza-se o Serviço de Radiodifusão Educativa, que sofreu disputas de poder com o Ministério da Justiça, sob a gestão de Francisco Campos. Posteriormente, em 1939 com a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), sofreu mais problemas quanto a organização do rádio e do cinema. Esse panorama só mudou em 1942, após uma demonstração de Roquette Pinto (diretor do Instituto Nacional do Cinema Educativo), sobre o papel educativo do Serviço de Radiodifusão e do cinema educativo, ocasionado o início das atividades deste em 1943 com assunção de Fernando Tude de Souza.

Reformadores sociais, educadores, juristas, higienistas, médicos e filantropos congregaram esforços em torno da reconstrução do país aos moldes modernos. “Assim a educação, saúde e trabalho foram questões recorrentes nos discursos dos intelectuais, uma vez que eram identificados como os grandes, problemas de um país moderno e civilizado” (CAMARA, 2013, p. 90). Sob esta perspectiva o tratamento da saúde das massas assumia centralidade das ações acerca desse país que se almejava, a educação sanitária nos arredores rurais teve função de regeneração social por meio da divulgação científica que propagaram os ideais sanitários.

Com este fim, o Serviço de Radiodifusão Educativa pode levar a cada canto do território nacional além de artes, literatura, ciências físicas e sociais, a educação sanitária, questão que ainda assombrava o país com a decorrência de endemias, principalmente nas zonas rurais, onde o acesso a escola era dificultado pela distancia entre as habitações e a pouca quantidade de escolas e hospitais nos lugares afastados da cidade. O interior era demarcado pelo atraso social, configurado por uma gama de fatores que demarcavam o povo rural como classe inferior, a transmissão de programas educativos na rádio alargava o horizonte da escola, ao levar informação por ondas sonoras que alcançavam grandes extensões.

Alguns fios

Na tessitura desse olhar, a pesquisa se constrói gradativamente a partir das experiências do pesquisador, das relações, do seu lugar, que permeiam suas reflexões sobre as questões de pesquisa. Michel de Certeau (1982) argumenta que o estudo da História se constitui como disciplina, prática e escrita. Ao analisá-la como disciplina, Certeau defende que a produção histórica está inserida em um lugar social, na qual a instituição dá voz à pesquisa por meio de regras que podem legitimar e determinar desde a metodologia, até as fontes utilizadas. É necessário o conhecimento do campo para fundamentar as pesquisas, para não cairmos no erro de propor verdades. A pesquisa, portanto, esta inserida em um lugar, que define o que poderá ou não ser feito, é imprescindível ter consciência que o lugar da instituição e do individuo promove a construção do discurso do historiador.

Sobre a história como prática, Certeau (1982) analisa a necessidade da técnica para a realização da produção historiográfica. Na qual, o modo de operar com o objeto e a utilização das técnicas variam de acordo com o contexto cultural que cada sociedade pode ter. Ao referir a pratica do historiador o autor elucida que este trabalho da voz ao não dito, semelhando se a um trabalho de um operário que trabalha com um material transformando-o em algo. Ao manusear o objeto o historiador dar voz aos silenciamentos que podem trazer a cena nova interpretação acerca do passado. Neste caminho, esta pesquisa caracteriza-se pela forma que o historiador contempla a fonte, o olhar, as questões e os silêncios determinam a pesquisa. O modo como interrogamos a fonte que fundamenta a elaboração do texto histórico. Para ele, existe uma forma de escrever a história, como uma ordem cronológica que expressa um projeto bem definido, ainda que considere a pesquisa histórica um campo de múltiplas possibilidades, o olhar de cada pesquisador com o seu objeto desencadeia vários elementos para a pesquisa de forma única. O modo como perguntamos a fonte é um importante aspecto na pesquisa historiográfica, é preciso, portanto saber operar com as fontes (LOPES; GALVÃO 2001).

Assim, como parte de um processo de formação que não é solitário, ou neutro, desenvolvemos um trabalho atravessado por ideais que nos formou ao longo da vida, o conjunto das nossas experiências interferem nas pesquisas e no sentido que damos ao ato de pesquisar. Neste sentido Regina Leite Garcia (2001) nos ajuda a compreender a importância de nossos trabalhos para o campo educacional, sobretudo para a escola. Em tempos de políticas autoritárias que invadem o chão da escola no atropelamento de direitos construídos historicamente, como nossas pesquisas podem contribuir para a escola? Eis uma questão recorrente nesta construção inicial da dissertação: como o diálogo com o passado pode atribuir novos sentidos a contemporaneidade?

Eric Hobsbawn (1998) alude que estudar o passado não é um modelo pronto e acabado que nos ajuda a compreender o presente. Pelo contrário, esse sentido quem faz é o historiador, como interlocutor de fontes percebe que o passado foi construído, acerca de sujeitos inseridos em um determinado contexto em uma representação que produz silenciamentos e apagamentos acerca do passado, como um jogo de luz e sombras. Este processo é altamente seletivo, pois a medida que o pesquisador escolhe os fatos a serem recuperados pelo passado emerge apenas partes do contexto da trama. Desta forma, Hobsbawn nos ajuda a pensar sobre os aspectos do passado que iremos destacar (p. 26), no sentido de que a história tem o papel de compreender os fatos produzidos e não, justificá-los.

Ao eleger a produção da educação sanitária na educação da zona rural que circulou nas ondas da rádio, como forma de instruir as almas, levando a educação para todo o território nacional era uma forma de recuperar a identidade nacional. Os debates pedagógicos divulgados nos periódicos, conferências, congressos e seminários de educação, ajudam a reinterpretar as múltiplas vozes que militaram para a garantia do acesso à educação da população rural, caracterizada pela diversidade regional, étnica, e cultural do país. Neste sentido penso em problematizar a educação dos sertanejos, como parte de um projeto civilizatório que via na educação sanitária uma ponte para o progresso. Questões acerca do movimento sanitarista nas primeiras décadas do século XX nos levaram a refletir como a educação das zonas rurais colaborava com o projeto de nação que buscava o controle dos corpos através da educação. De que forma a educação atendia as camadas populares do campo? Qual a finalidade da educação rural? Ao pensar nessas relações iniciais, pretendemos problematizar qual o papel da rádio educativa na divulgação da ciência para o campo. Em um país demarcado pela sua diversidade, como a educação chegava aos diferentes brasis, se a escola não conseguia alcançar a todo o território nacional. Como a rádio se tornou um instrumento de educação sanitária?

A reflexão acerca desse passado, marcado pela homogeneização do ensino no Brasil, nos

convida a pensar sobre as questões que tencionaram o movimento de renovação educacional ao propor uma educação rural que se diferenciava da urbana, na medida de trazer para o campo uma educação voltada aos interesses locais. Porém essa linearidade se contrapõe ao percebermos que apesar do olhar atentas as necessidades do sertanejo, projetava-se uma educação mínima para que ele pudesse aprender práticas saudáveis, a fim de melhorar seu trabalho no campo, como forma de mantê-lo sob mesmo lugar.

A construção dessa escrita histórica demarcada por sujeitos, instituições, políticas e projetos irá caminhar por uma perspectiva que analisará a educação sanitária propagada no Serviço da Radiodifusão Educativa em um diálogo entre a história cultural e da microhistória, fundamentados pela obra de Certeau, Proust, Jacques Ravel, pensaremos o rádio como um instrumento de divulgação científica, que por meio dos suas programações específicas para a zona rural divulgará conhecimentos sobre agricultura, vida doméstica, cultura e puericultura em amplitude nacional. Corroborando assim, com o um projeto que via neste serviço instrumento fundamental para a formação do povo.

Referencias

INFÂNCIA E JUVENTUDE, Rio de Janeiro, 1936-1937.

BECKER, Jean Jacques. *A opinião pública*. In: René Rémond. (org.). 2 Ed. *Por uma história política*. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV, 2003.p. 185-211.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin, *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CARVALHO, Marta Maria C. de. *Molde Nacional e Fôrma cívica: higiene e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. SP. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 1986.

DE CARVALHO, Marta M. Chagas. *O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira*. Cadernos de Pesquisa, n. 71, p. 29-35, 2013.

CAMPOS, André Luiz Vieira de. *A república do sítio do picapau amarelo: uma leitura de Monteiro Lobato* – São Paulo: Martins Fontes, 1986.

CAMARA, Sônia. *Sob a Guarda da República. A infância menoriçada no Rio de Janeiro da década de 1920*. Rio de Janeiro: Quartet\ Faperj, 2010.

_____. *Reinventando a Escola: o ensino profissional feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930*. Rio de Janeiro: Quartet/ Faperj, 2013.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *I Conferência Nacional de Educação*, Brasília: 1997.

GARCIA, Regina Leite. Para que investigamos - Para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: _____. (Org.). *Para quem pesquisamos: Para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.

GESTEIRA, Joaquim Martagão. Relatório do Departamento Nacional da Criança, CEPDOC, 1951.

HOBBSAWN, Eric J. *Sobre a História*. São Paulo: Companhia de letras, 1998. LOBATO, Monteiro. *Mr Slang e o Problema Vital*. 11. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1964.

_____, Urupês. 37. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *História da Educação/ Eliane Marta Teixeira Lopes; Ana Maria de Oliveira Galvão*: Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu. A divulgação científica no Rio de Janeiro: algumas reflexões sobre a década de 20. *A divulgação científica no Rio de Janeiro: algumas reflexões sobre a década de 20*, v. 7, n. 3, 1998.

DE MENDONÇA, Sonia Regina. Conflitos Intraestatais e Políticas de Educação Agrícola no Brasil (1930-1950). *Tempos Históricos*, n. 10, p. 243-266, 2007.

MORAES, Deodato. Rumo ao Campo. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *I Conferência Nacional de Educação*, Brasília: 1997.

DE MENDONÇA, Sonia Regina. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). *Estudos Sociedade e Agricultura*, v. 1, 2013.

NICOLAU, Nathalia dos Santos. *Clubes agrícolas: um projeto de educação, trabalho e cooperação para jovens rurais (1942-1958)*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2016.

NUNES, Cinthya de O. Pelo progresso da nação: *A primeira Conferência Nacional de Educação 1927*. Monografia (graduação). Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo: 2015.

PENNA, Belisário. Por que se impõe a primazia da Educação Higiênica Escolar. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *I Conferência Nacional de Educação*, Brasília: 1997.

RAVEL, Jacques. *Microanálise e a construção do social*. In: RAVEL, Jacques (org.). *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV. 1998. p. 15-38.

RANGEL, Jorge Antonio. *O moderno Dom Quixote: A trajetória do intelectual educador Fernando Tude de Souza no campo educacional nas décadas de 30 a 50*. Dissertação (mestrado) da Universidade Federal Fluminense: Niterói, 1997.

SANTOS, Aracy. *A saúde do Brasil e como restaurá-la: Henrique Aufran e o serviço de propaganda e educação sanitária na cidade do Rio de Janeiro de 1920 à 1927*. Tese (doutorado) Universidade do Federal do Rio de Janeiro: RJ, 2016.

THIELEN, Eduardo Vilela; ALVES, Fernando Antonio Pires; BENCHIMOL, Jaime Larry; ALBUQUERQUE, Marli Brito; SANTOS, Ricardo Augusto dos; WELMAN, Wanda Latmanm. *A ciência a caminho da roça: imagens das expedições científicas da Fundação Oswaldo Cruz ao interior do Brasil entre 1911 a 1913*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1991.

O SENTIDO DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA ESTUDANTES COTISTAS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM CAMINHO EM DISCUSSÃO

Cintya Roberta Oliveira dos Santos
FFP/UERJ
cintyaoliver@yahoo.com.br

A construção da pesquisa e suas motivações

O interesse em pesquisar os sentidos da universidade pública para estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos, que ingressam pela política de cotas, tem como motivação o fato de exercer a função de assistente social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atuando na avaliação socioeconômica e no acompanhamento de estudantes cotistas desta instituição. No cotidiano do trabalho questionava sobre quem são estes estudantes que recorrem às cotas e concretizam aspirações de continuidade dos seus estudos, efetivando o direito à educação. Estas inquietações foram o ponto de partida para a necessidade de pesquisar e entender melhor qual o significado que a universidade tem para estes estudantes, no caso, os estudantes cotistas, que tiveram em suas trajetórias escolares a educação de Jovens e Adultos como a modalidade educacional de sua formação em nível médio.

Tendo como parâmetro a legalidade do direito à educação, a pesquisa começou a ser traçada, partindo de um levantamento bibliográfico das dissertações e teses que abordam as temáticas das cotas e de Educação de Jovens e Adultos nos bancos de teses e dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UERJ (PROPED) e da UFRJ (PPGE). Após a análise inicial foi constatado que tanto a temática das cotas como a Educação de Jovens e Adultos ainda são incipientes nos programas de pós-graduação Stricto Sensu, especificamente nos programas de educação. Ressaltando, que o objeto central desta pesquisa não foi abordado por nenhum trabalho científico registrado nos referidos bancos de teses e dissertações pesquisados.

Iniciamos então o trabalho de campo, buscando a base documental da nossa pesquisa, através de fontes institucionais que trabalham diretamente com a política de cotas da Universidade, sendo elas a Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas (CAIAC), o Programa de Iniciação Acadêmica (Proiniciar), o Departamento de Seleção Acadêmica (DSEA) e o Núcleo de

Informações e Estudos de Conjuntura (NIESC). Todos estes órgãos trabalham com informações que contribuem para o levantamento de perfil dos estudantes cotistas da UERJ. São dados fundamentais para chegarmos aos estudantes que são cotistas e egressos da Educação de Jovens e Adultos. E será através deste levantamento que construiremos o arcabouço do trabalho final em campo, que será realizar as entrevistas que terão por objetivo entender o sentido que a formação universitária tem para estes sujeitos, respeitando suas trajetórias escolares e realizando uma escuta humanizada na perspectiva de garantir que as narrativas sejam reverenciadas nas suas singularidades. Serão levantados questionamentos quanto às perspectivas criadas a partir do seu ingresso, o que pensam sobre a universidade e os embates que aparecem a partir desta nova realidade, com as perspectivas que pode ser de ordem econômica, mas também social, cultural e tudo mais que engloba a ampliação dos seus direitos de cidadania.

Contextualização do tema

Ações afirmativas: primeiras abordagens

Primeiramente, é preciso entender o que são as ações afirmativas e como a política de cotas foi inserida no acesso ao ensino superior no país. As ações afirmativas surgem a partir de uma ideia de teoria da justiça, do liberalismo igualitário defendida pelo filósofo americano John Rawls, que lança um livro chamado “Uma Teoria da Justiça” (1997) onde equipara a justiça com a equidade e discute a defesa do princípio da liberdade e da igualdade, segundo este pensamento são necessárias ações que possam minimizar as desigualdades socioeconômicas e educacionais. Essas ações seriam medidas compensatórias que foram denominadas como ações afirmativas, portanto, são medidas que buscam diminuir o impacto das desigualdades históricas a determinados grupos étnico-raciais (como negros e índios) e que possam garantir a igualdade de oportunidades compensando a discriminação vivenciada por estes grupos. E elas só são necessárias visto que os direitos sociais não são efetivamente garantidos universalmente. O sistema de cotas, uma das modalidades das ações afirmativas, surgiu a partir da necessidade de equalizar a oportunidade de acesso, entendendo que grupos historicamente discriminados não conseguem alcançar os mesmos patamares de acesso que os demais grupos sociais.

Nos Estados Unidos, primeiro país a inserir as políticas de ações afirmativas, estas surgiram inicialmente no âmbito do mercado de trabalho e foram incentivadas pelas instâncias da sociedade civil americana, principalmente do movimento negro. No Brasil, a questão da política de cotas está em evidência, principalmente nos últimos 15 anos, e constitui um dos pilares sobre a função social das universidades públicas na atualidade, pois responde a uma necessidade histórica na educação

brasileira em atender a um perfil de estudantes que antes não tinha perspectivas quanto ao ingresso na Universidade e coloca em prática a ampliação e a democratização do acesso ao ensino superior.

O governo tem desenvolvido, desde o início da década passada, diversas ações que buscam viabilizar esta ampliação. Porém, o que temos percebido é que a ampliação não significa a diminuição das desigualdades educacionais existentes. É preciso avaliar de que forma estas políticas estão sendo implementadas e quais os indicadores têm sido considerados para a implementação de tais políticas. Para além de ampliação do acesso, é necessário pensar em condições de permanência destes estudantes para que não haja uma pseudo garantia de direito à educação, pois não viabiliza a conclusão da formação devido as precárias condições de permanência em que se deparam os estudantes.

As políticas de cotas nas instituições de ensino superior no Brasil: o pioneirismo da UERJ

A Universidade é instituída como um espaço de reprodução das relações sociais, em que as correlações de forças são expressas, refletindo os projetos conflitantes da sociedade. A transmissão de conhecimento faz da Universidade um espaço privilegiado de troca de saberes e formação permanente. Segundo Darcy Ribeiro (RIBEIRO, 1975), a Universidade é uma instituição social fundamental, com ideologias e interesses, politizada e que tem a missão de nortear o desenvolvimento autônomo de sua nação. Ele defende que a Universidade deve ser responsável socialmente com a democracia, constituindo uma consciência nacional crítica na formação de intelectuais que contribuem no desenvolvimento autônomo do país.

Nesse sentido, a Universidade deveria exercer um papel fundamental na diminuição das desigualdades sociais. E uma das formas de se pensar este importante papel, é a estratégia de ampliar o seu acesso através de políticas que atuem no sentido de criar possibilidades de inserção à Universidade para todos que a ela não têm acesso.

Conforme contextualizado acima, a política de ação afirmativa foi criada inicialmente nos Estados Unidos, entre as décadas de 60/70, com o objetivo principal de diminuir as desigualdades sociais e econômicas entre negros e brancos. O movimento negro teve grande influência neste processo de conquista dos direitos sociais. Dentre as práticas assumidas na política de ação afirmativa está o sistema de cotas. No início dos anos 2000, começaram a surgir iniciativas de implementação de políticas de ação afirmativa, através do sistema de cotas, como meio de ingresso às Universidades brasileiras.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi pioneira na inserção das cotas para

o ingresso em seu vestibular, adotando o sistema de reserva de vagas através da lei estadual nº3524 de 28 de dezembro de 2000, que estabelecia 50% das vagas destinadas aos estudantes concluintes do ensino médio em escolas públicas. Em 4 de setembro de 2003 foi publicada a lei nº4151, que incluiu a necessidade de comprovação de carência socioeconômica para o ingresso nesta modalidade. Foi alterada a reserva de 50% para 45% do total das vagas oferecidas, distribuídos pelos seguintes grupos de cota: 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas. Em 17 de julho de 2007 foi publicada a lei nº5074, incluindo os filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. Em 11 de dezembro de 2008, foi aprovada a lei nº 5.346, instituindo por mais dez anos o sistema de cotas nas universidades estaduais. Essa lei manteve o percentual de 45% do total das vagas oferecidas, alterando apenas a distribuição desse percentual: 20% para os estudantes negros e indígenas, 20% para os estudantes oriundos da rede pública de ensino e 5% para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Logo após a iniciativa da UERJ, a Universidade de Brasília (UnB) implantou uma política de ações afirmativas para negros em seu vestibular de 2004, após vários debates e discussões no âmbito da Universidade. A UNB foi a primeira instituição brasileira em nível federal a implementar as cotas para negros e indígenas, após ampla discussão no interior da comunidade acadêmica entre professores, estudantes, movimentos sociais e a administração da Universidade, sendo aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, ainda em 2003 e tendo como resultado o Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial (CARVALHO; SEGATO, 2003).

A implementação do sistema de cotas nas instituições tem especificidades e pode ser definida de acordo com as regras específicas e regulamentos da instituição (estaduais e federais), tendo hoje variados modelos pelo Brasil. O que tem sido delineado amplamente é a reserva da parcela das vagas para aqueles candidatos que estudaram no ensino médio da rede pública de ensino. Em agosto de 2012 foi aprovada a Lei Federal nº 12.711, conhecida também como a Lei de Cotas. Por meio dela, as instituições de ensino superior federais teriam até agosto de 2016 para destinarem metade de suas vagas nos processos seletivos para estudantes oriundos de escolas públicas. A distribuição dessas vagas também leva em conta critérios raciais e sociais.

A política de cotas ou de ação afirmativa, como consideram alguns autores, faz parte da estratégia de expansão do ensino superior que o governo federal colocou em prática legalmente em 2012, após anos de pressões e lutas dos movimentos sociais organizados e da sociedade civil,

buscando repensar a educação como instrumento de inclusão de uma parte da população que até então não conseguia alcançar a formação universitária.

A inserção de estudantes oriundos da Educação de Jovens e Adultos em Universidades Públicas

As políticas governamentais de alfabetização de jovens e adultos têm sido submetidas, há anos, às necessidades do sistema capitalista, sem se preocupar em romper com a subordinação dos sujeitos dentro da ideologia capitalista.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação/1996 determinam que os municípios têm a responsabilidade pelo Ensino Fundamental, estabelecendo aos sistemas de ensino assegurar gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderem concluir seus estudos na idade regular, acesso à educação escolar, considerando as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Também é de responsabilidade desses sistemas de ensino, viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre os diversos setores das esferas públicas, levando em consideração toda a trajetória que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem traçado no Brasil, ressaltando a importância das campanhas e movimentos sociais que lutaram (e lutam) pelo direito à educação a todo cidadão, independentemente de sua idade, classe social, raça ou gênero, visando a eliminação do analfabetismo e formação de sujeitos conscientes de seus direitos. É necessário ter um olhar cuidadoso sobre essas modalidades de aparente inclusão que têm na formação de jovens e adultos, o que a autora Acácia Kuenzer (2005) denomina de “certificação vazia”, onde não há um compromisso com a qualidade da formação e sim com a preocupação da formação rápida, para a preparação para o mundo do trabalho e suas necessidades.

Consideramos importante reconhecer que as várias modalidades de formação de jovens e adultos estão contribuindo para que aumente o número de estudantes à formação superior, justificando os interesses dos jovens com diferentes propósitos, tais como: melhorar suas condições de vida; poder acompanhar a educação dos filhos na escola; arrumar um emprego melhor; serem mais respeitados socialmente, entre outros. Ou seja, a educação tem possibilitado aos indivíduos jovens e adultos retomarem suas trajetórias escolares, ressaltando o que alguns autores, como Bourdieu (2015) salientam, que a origem social influencia diretamente as escolhas e nas características do acesso ao ensino superior e tudo mais que perpassa o processo de formação. Deste modo, a Educação de Jovens e Adultos representa uma possibilidade que pode contribuir para efetivar um outro caminho possível na inserção social para diferentes finalidades.

Neste sentido, o problema da pesquisa é formulado a partir da tensão que envolve questionarmos a Educação de Jovens e Adultos como modalidade que extrapola a dimensão compensatória. Ao considerarmos a sua função reparadora, tal como é enfatizada nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), entendemos que a EJA desponta como política afirmativa sobre a qual o direito à educação é dilatado e nele se inscreve à expectativa de continuidade em nível da formação universitária. Em perspectiva histórica, tem se limitado o sentido da EJA relacionando à alfabetização e escolarização básica para a formação profissional. Ou seja, um caráter terminal de processo de escolarização de jovens e adultos das classes trabalhadoras. Nossa hipótese é de que os sujeitos da EJA têm desafiado esta lógica liberal e encontra nas políticas afirmativas, como as de cotas para a Universidade, atribuindo outros sentidos e expectativas em relação a sua formação

A pesquisa e sua construção teórico-metodológica

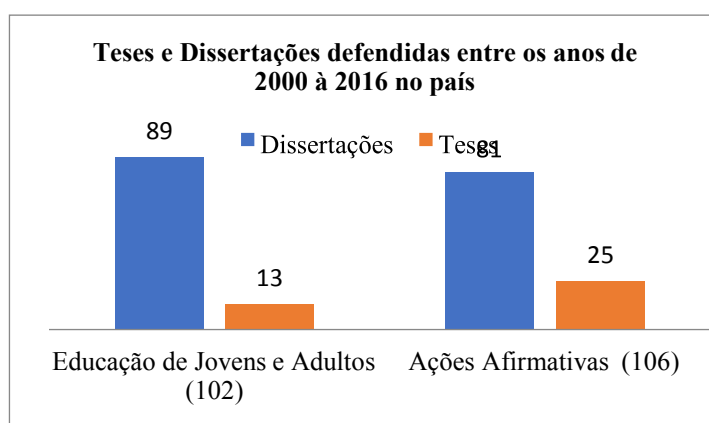
A metodologia adotada tem como base as orientações de Minayo quando fala da prática exercida na abordagem da realidade (MINAYO, 2015), onde realizamos na fase exploratória as definições em relação ao objeto que estamos pesquisando (estudantes cotistas de graduação e egressos da EJA) e o campo empírico (FFP/UERJ). Definimos assim, que a pesquisa será exploratória e que envolve levantamento bibliográfico, trabalho de campo com aplicação de questionários que apontem quem são efetivamente os estudantes cotistas egressos da EJA na FFP e entrevistas semiestruturadas com estes egressos, que nos levem a refletir sobre os sentidos que a universidade têm para estes estudantes e o impacto da formação universitária na vida destes.

Como parte do processo de construção da pesquisa sobre o objeto pesquisado, foi realizado um primeiro levantamento de dissertações e teses que discutem a temática à nível nacional e no estado do Rio de Janeiro, mais especificamente com duas instituições que têm Programas de Pós-Graduação em Educação no estado, sendo uma federal e outra estadual. O levantamento foi realizado nos bancos de teses da CAPES, no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e nas páginas dos Programas de Pós- Graduação em Educação da UERJ (PROPED) e da UFRJ (PPGE).

A nível nacional o que foi relevante neste levantamento inicial foi perceber que, apesar da temática de ação afirmativa/cotas estar em evidência nos últimos 4 anos (desde o ano em que a lei de cotas foi aprovada para os Institutos Federais de Educação Superior), a abordagem ainda é pouco significativa diante da quantidade de trabalhos defendidos. Em relação às dissertações e teses que abordam a temática de Educação de Jovens e Adultos, existe uma tendência em problematizar

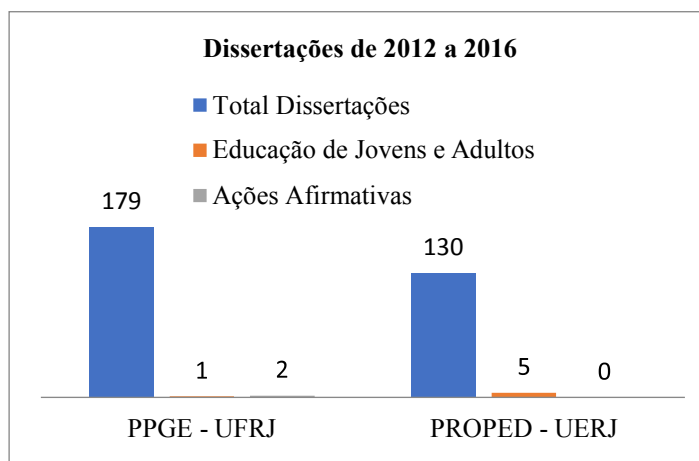
a questão na perspectiva das experiências bem-sucedidas sob a ótica dos profissionais atuantes nesta temática e as possibilidades de metodologias de aprendizado. Ainda é muito incipiente o número de trabalhos voltados para a discussão da política de educação voltada para jovens e adultos e o impacto deste ensino na vida dos sujeitos atendidos.

Apresentamos a seguir o levantamento de dissertações e teses defendidas entre os anos de 2000 a 2016 (até o final de abril), que apresentam a discussão dos temas em foco: ação afirmativa e Educação de Jovens e Adultos. Ressaltando que, dos 106 trabalhos defendidos que abordam as ações afirmativas, apenas 51 situam a discussão no âmbito do acesso ao ensino superior através das cotas.



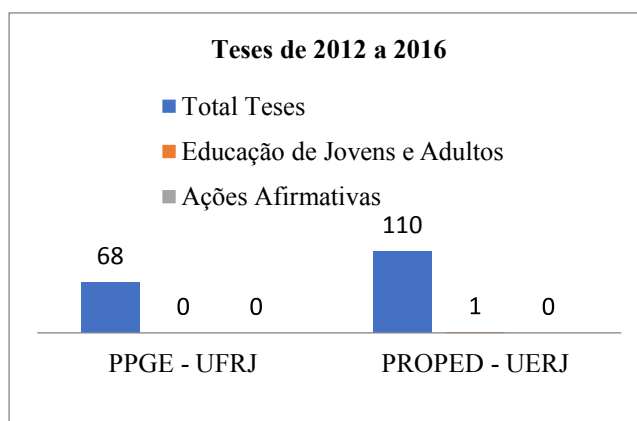
Fonte: Site Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

No levantamento bibliográfico das instituições do estado do Rio de Janeiro, foram escolhidos como parâmetro de pesquisa os programas de educação de mestrado e doutorado de duas importantes instituições do estado: Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (PROPED) e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ (PPGE). Neste levantamento foi observado que das 130 dissertações defendidas no PROPED entre os anos de 2012 e 2016 (até o mês de abril), apenas 05 abordaram questões da educação de jovens e adultos e não houve nenhuma dissertação que abordasse o tema de ações afirmativas no Programa. Já no PPGE, das 179 dissertações defendidas no mesmo período, apenas uma abordou a Educação de Jovens e Adultos e 02 dissertações discutiram a temática das ações afirmativas.



Fonte: site PROPED e PPGE

Em relações às teses defendidas entre os anos de 2012 e 2016, não houve nenhuma discussão sobre ambos os temas no PPGE, enquanto que no PROPED teve uma tese abordando Educação de Jovens e Adultos e nenhuma tese abordando ações afirmativas.



Fonte: site do PROPED e PPGE

Diante dos quadros expostos anteriormente pode-se perceber a incipiência da discussão quando verificamos, embora neste levantamento preliminar, que não foi encontrada nenhuma dissertação ou tese nos bancos de dados da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, nos trabalhos da ANPED e nem nos programas pesquisados, que tenham abordado a inserção de estudantes egressos da educação de jovens e adultos no ensino superior, através das políticas de ações afirmativas/cotas. Revelando, assim, a singularidade e relevância do trabalho a ser construído.

Após o levantamento bibliográfico inicial, passamos para o trabalho de campo, onde

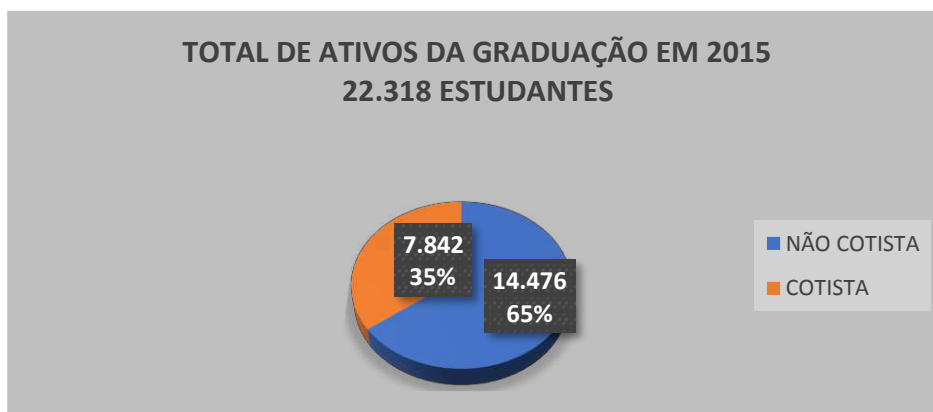
buscamos construir os procedimentos necessários para a investigação. Assim, visitamos os órgãos administrativos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sendo ela a instituição referenciada. O órgão responsável pela implementação das cotas na Universidade é a Coordenação de Articulação e Iniciação Acadêmicas (CAIAC) que é vinculada a Sub-Reitoria de Graduação e propõe políticas de articulação entre os diferentes graus de ensino ministrados dentro e fora da UERJ. Tem como principais ações: coordenar os programas de Iniciação Acadêmica, propondo, acompanhando e supervisionando atividades pedagógico-culturais que objetivem a inclusão do estudante; propor e supervisionar os programas voltados para superação das desigualdades frente ao conhecimento, além de ser responsável pelo Programa Proiniciar, criado para apoiar o estudante, na perspectiva de garantir sua permanência na Universidade e viabilizar o cumprimento da lei nº 5346/08, que regulamenta atualmente o sistema de cotas da UERJ. O Proiniciar oferece aos estudantes cotistas materiais pedagógicos, oficinas, atividades culturais, inserção em práticas acadêmicas, como projetos ligados ao ensino, a pesquisa e a extensão.

Apesar do Programa ser responsável pelo acompanhamento acadêmico dos estudantes cotistas, observamos que não existem documentos que apresentem informações em relação as trajetórias escolares ou mesmo apresente um relatório do perfil dos estudantes cotistas da Universidade. O único documento formulado, é um relatório anual de atividades, onde são fornecidos dados de ingresso, conclusão e evasão dos estudantes, porém, não existem nos registros do Programa nenhuma informação da situação socioeconômica destes estudantes. Fomos orientados a procurar o Departamento de Seleção Acadêmica (DSEA), que é o órgão responsável pelo ingresso dos estudantes através do vestibular e coordena a aplicação da reserva de vagas pelo sistema de cotas, determinando as condições necessárias para o ingresso por tal modalidade. A avaliação socioeconômica é realizada pela Comissão de Análise Socioeconômica e pela Comissão de Análise de Opção de Cota, sendo esta última subdividida por grupos de cotas, ambas subordinadas ao DSEA. Apesar deste Departamento organizar toda a estrutura do ingresso dos cotistas, no levantamento documental, percebemos que as informações do perfil destes estudantes estão desatualizadas, sendo o último documento que fornecem dados estatísticos das análises é datado de 2010. Porém, não existem informações que revelem se os estudantes concluíram o ensino médio de forma regular ou através da Educação de Jovens e Adultos, supletivos ou mesmo pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Procuramos a direção do DSEA, para buscar as fontes possíveis para a realização deste levantamento, mas fomos informados de que não seria possível obter esta informação uma vez que a única forma de comprovação da conclusão que o estudante apresenta é o diploma, que é inserido na pasta individual dele. Não existe em nenhum questionário de ingresso ou levantamento socioeconômico a pergunta que indique se o estudante é egresso da EJA ou de como foi realizada a sua formação em nível médio.

Por fim, procuramos o Núcleo de Informação e Estudos de Conjuntura da UERJ (NIESC), que tem por objetivo fazer a coleta, sistematização e interpretação de dados organizacionais e sociais, oferecendo uma análise conjuntural e de controle e gestão pública da Universidade. Este núcleo apresenta de forma permanente o anuário estatístico institucional, chamado de Data UERJ, onde são publicadas tabelas de dados, quadros estatísticos e relação de indicadores da estrutura, indicadores evolutivos em relação ao corpo discente e docente da instituição. Foi através deste núcleo que conseguimos informações pontuais sobre os cotistas, sendo utilizada a última publicação (Data UERJ 2016), que nos possibilitou o levantamento de um perfil mínimo para a análise dos estudantes cotistas da Universidade. Salientando que também neste material não foram encontradas informações quanto a estudantes egressos da EJA. Os dados que abordam a questão da escolaridade se limitam a dividir a categoria de estudantes egressos de escolas públicas ou privadas.

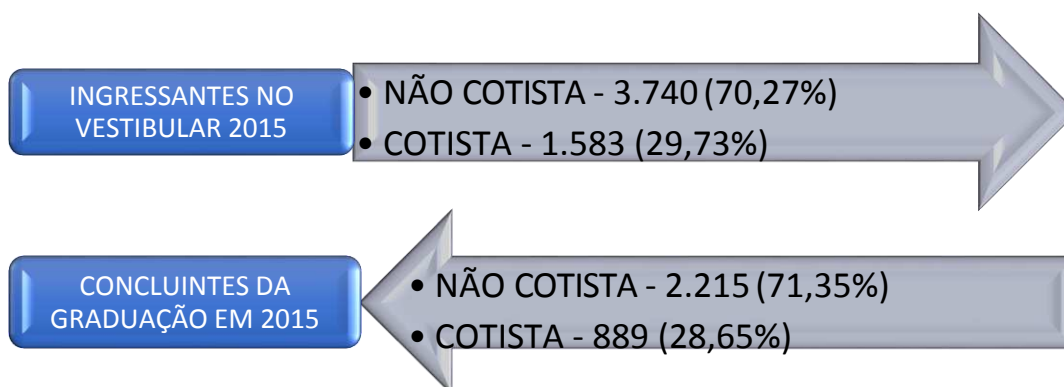
Segue abaixo os dados estatísticos fornecidos pelo Data UERJ do ano de 2016, que trazem os dados coletados sobre o ano anterior (2015) e que consideramos importante para embasar nossa análise de pesquisa.

Dados institucionais



Fonte: DataUERJ 2016

Tivemos como referência para o levantamento das informações em relação aos estudantes cotistas da UERJ o anuário estatístico da Data UERJ de 2016, que apresenta o perfil institucional do ano anterior. No gráfico acima apresentamos o total de estudantes que estavam ativos no ano de 2015 e os quantitativos de cotistas e não cotistas, demonstrando que o percentual de estudantes cotistas é inferior aos 45% que deveriam ser preenchidos pela Universidade.

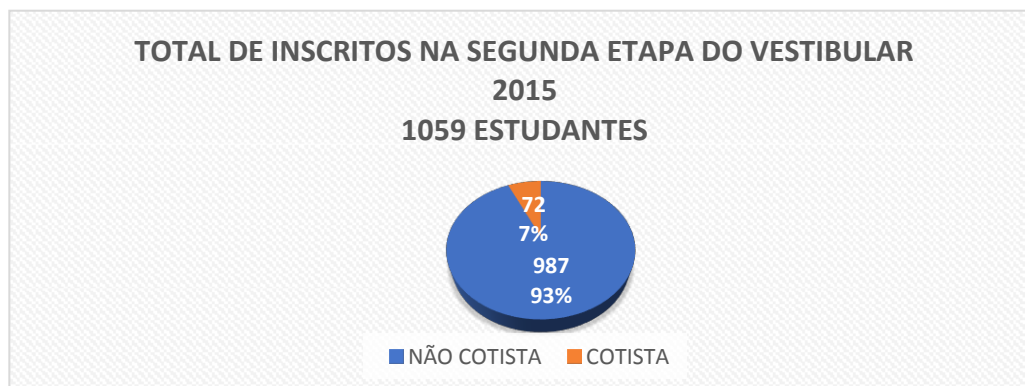


Fonte: DataUERJ 2016

Assim como no gráfico anterior, o que podemos observar no SmartArt acima é que, apesar da instituição determinar o percentual de 45% de reserva de vagas para estudantes cotistas, esta determinação não é contemplada quando verificamos o percentual de ingressantes de 2015. Não encontramos justificativas nos órgãos de avaliação que pudessem esclarecer tal situação e consideramos estes dados fundamentais para pensarmos nas questões que levam a esta realidade.

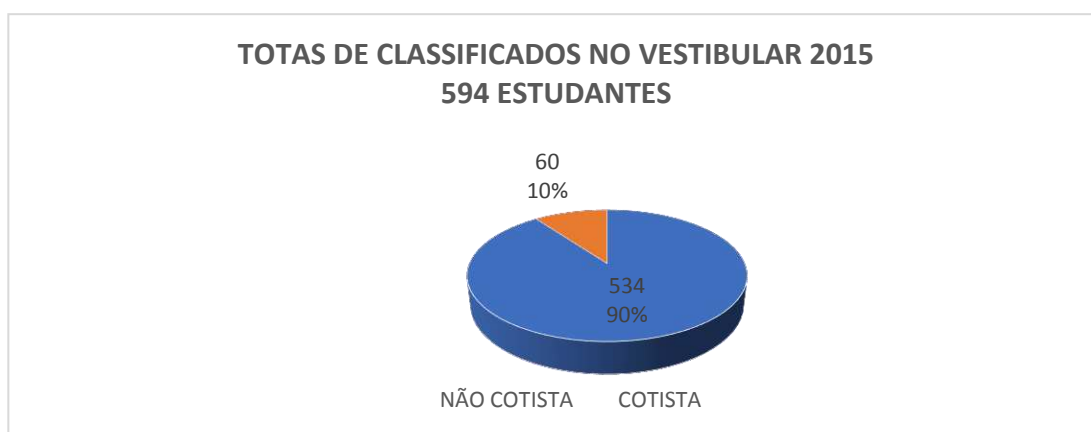
Dados da Faculdade de Formação de Professores – FFP

A Faculdade de Formação de Professores, campo da pesquisa, foi criada em 1973 e incorporada à UERJ em 1987, oferecendo atualmente 6 cursos de graduação de licenciatura plena, 9 cursos de pós-graduação lato sensu (especialização), 7 cursos de mestrado e 1 de doutorado. Na pesquisa apresentada abaixo nos limitaremos a abordar os dados dos estudantes da graduação da unidade, por serem estes o objeto da nossa pesquisa.



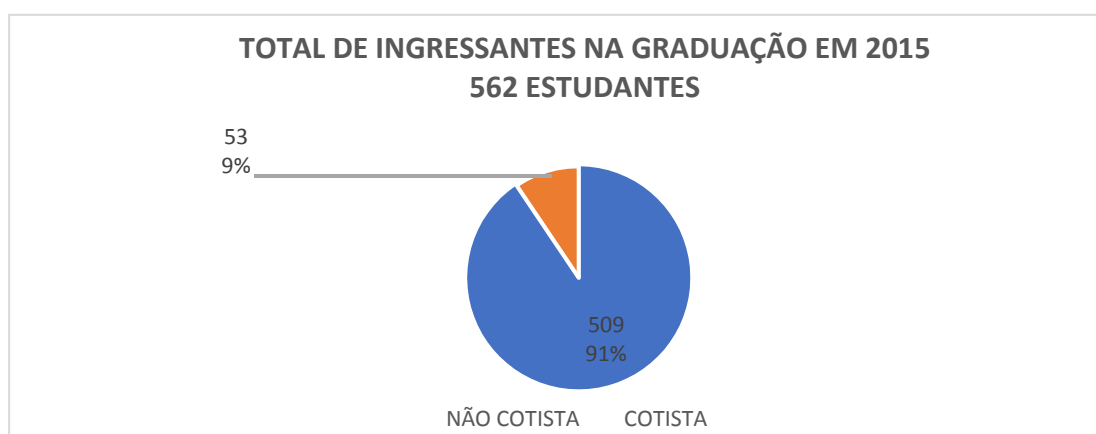
Fonte: Data UERJ 2016

Neste primeiro gráfico apresentamos o total de inscritos na segunda etapa do vestibular da UERJ em 2015 e que se dividiam nas modalidades de cotistas e não cotistas. Importante salientar o baixo percentual de estudantes que passaram para a segunda etapa optando pela cota. Essas informações são fundamentais para que, no curso da pesquisa, possamos refletir sobre as causas que levam a baixa incidência de estudantes que tentam o vestibular através das cotas.



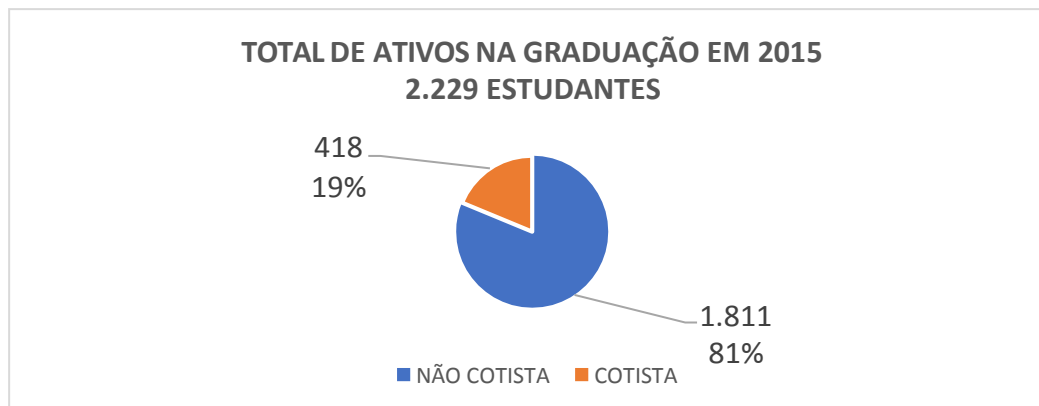
Fonte: Data UERJ 2016

Neste gráfico são considerados os estudantes que se classificaram nas duas etapas do vestibular 2015, também divididos nas duas modalidades: cotistas e não cotistas. Verificamos que apenas 10% dos estudantes classificados estavam buscando uma vaga na modalidade de cotas.



Fonte: Data UERJ 2016

Percebemos no gráfico acima que a Faculdade de Formação de Professores também preenche um número menor de cotistas do que é determinado em edital, apresentando apenas 9% de ingressantes cotistas no ano de 2015. O que chamou a atenção foi exatamente o percentual tão baixo de ingressantes cotistas na unidade. Conforme abordado acima, é fundamental investigar as questões que dificultam o ingresso de estudantes através das cotas.



Fonte: Data UERJ 2016

Acima apresentamos o quantitativo de ativos nos cursos de graduação da FFP. Divididos entre cotistas e não cotistas chegamos ao número de estudantes que serão chamados a responder um questionário buscando informações sobre suas trajetórias escolares, sendo estes o total de 418 estudantes que abrangem o percentual de 19% do total de ativos desta unidade. Ressaltamos que esta será a próxima etapa da pesquisa, a fim de levantarmos quem são e quantos são os estudantes ativos que concluíram o ensino médio através da EJA, objeto central da pesquisa.

Gostaríamos de esclarecer que a pesquisa ainda está em andamento e o próximo passo a ser seguido será a aplicação do questionário citado anteriormente e que, possivelmente, nos dará as informações necessárias sobre os egressos da EJA na instituição (se existem, quantos são, qual o perfil destes). Caso encontremos estudantes egressos da EJA, estes serão entrevistados para que possamos concluir nosso questionamento inicial da pesquisa, no sentido de entender o impacto e os sentidos sobre Universidade na vida destes estudantes. Ressaltando que, a negativa da existência destes sujeitos nesta unidade acadêmica, nos conduzirá a outras reflexões acerca do acesso ao ensino superior por este segmento.

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Tradução: Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. 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.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CARVALHO, J. J.; SEGATO, R. L. Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da UnB. Brasília, 2002, mimeo.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: Santos, Renato Emerson dos; Lobato, Fátima (Orgs.). Ações afirmativas: políticas públicas contras desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003. p. 15-57.

INEP. Censo da Educação Superior de 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. P. 77 – 96.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa Social – teoria, método e criatividade. 29. ed. – Petrópolis, RJ: vozes, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 117, p. 197- 217, nov. 2002.

RAWLS, John. Uma Teoria da Justiça. Trad. Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, Adelia M.; MATIAS, Glauber Rabelo. A Universidade necessária em Darcy Ribeiro: nota sobre um pensamento utópico. In: Ciências Sociais UNISINOS, volume 42, número 3, setembro/dezembro 2006.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3524, 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.

_____. Lei nº4151, de 04 de setembro de 2003. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas nas Universidades Públicas Estaduais e dá outras providências.

_____. Lei nº5074, de 17 de julho de 2007. Altera a Lei nº 4151 de 04 de setembro de 2003.

_____. Lei nº 5346, de 11 de dezembro de 2008. Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas Universidades Estaduais e dá outras providências.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM AMBIENTES DE RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO 2º CICLO DE ENSINO

Cristiane Custódio de Souza Andrade
UERJ/FFP
custodioandrade@uol.com.br

Introdução

A investigação que apresento parte de uma inquietação que foi sendo tecida ao longo dos anos nos quais atuei como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Niterói. Trago impressas na minha memória e entretecidas na minha trajetória profissional, as vozes ecoadas e os múltiplos olhares dos sujeitos que caminham no/pelo cotidiano da escola pública. Sujeitos que ainda trazem consigo percepções e concepções por vezes equivocadas - porém arraigadas - sobre a matemática vivenciada na escola.

Compreender que concepções de ensino da matemática orientaram as práticas pedagógicas dos profissionais que atuaram no âmbito do Projeto de Reforço Escolar, com alunos/as considerados com “lacunas em sua aprendizagem”, foi o desafio a que me propus nesta investigação. Para isso, desenvolvo neste trabalho, uma abordagem narrativa que, simultaneamente se apropria dos acontecimentos do *lócus* e investiga a “matemática dos anos iniciais” praticada pelos professores polivalentes no contexto do Projeto de Reforço Escolar para o segundo ciclo de ensino.

Considero que o Projeto de Reforço Escolar, enquanto ação política-pedagógica desenvolvida pela Rede Municipal de Educação de Niterói, prescrita pelo documento FME (2015), abrigava em seus pressupostos gerais e suas entrelinhas argumentativas 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 conteúdos 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 no mesmo turno e paralelamente às aulas regulares desenvolvidas pelos/as professores regentes de turma. 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. Desenvolviam atividades relacionadas aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática adequadas as características e ao ritmo individual de cada aluno.

Penso que a abordagem da matemática para os anos iniciais, comprometida com a qualidade do ensino e com o objetivo de promover “melhorias nas aprendizagens” dos/as alunos/as, deve comportar a dimensão humana, sócio histórica e cultural dos sujeitos envolvidos no processo do aprender e ensinar. Uma matemática que tem por finalidade oportunizar uma vida melhor - dentro ou fora da escola – sobretudo para os alunos. Neste sentido, opto pelo diálogo teórico-metodológico com D’Ambrósio (1996); Machado (1998); Nacarato, Mengali e Passos (2015); Carraher (1982), Skovsmose (2013) dentre outros.

As reflexões que tenho produzido através desta investigação me permitem perceber que não há como compreender a educação matemática desenvolvida pelos/as professores dos anos iniciais, com alunos/as das classes populares, dissociada das múltiplas questões que caracterizam e contextualizam o cotidiano das escolas públicas.

Dados iniciais produzidos a partir da efetividade do Projeto junto às unidades escolares

Considero importante destacar que as ações desenvolvidas pelos/as professores/as com os/as alunos/as indicados para o reforço escolar durante esta investigação foram configuradas consoante as prescrições contidas no documento FME (2015).

Assim, inicialmente, como forma de “diagnosticar” entre os alunos aqueles que participariam do projeto, foi disponibilizado para as escolas um modelo de avaliação quantitativa, denominada “avaliação diagnóstica”. Consistia na aplicação de uma prova contendo 7 questões abrangendo conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática de forma integrada.

Após a aplicação desta prova, as unidades escolares deveriam apurar os resultados dos seus alunos e enviar uma listagem para a Diretoria de 1º e 2º ciclos¹ da Rede contendo a indicação dos alunos que apresentaram “desempenho insatisfatório” frente às habilidades esperadas para o referido Ciclo de ensino.

Das 47 escolas da Rede Municipal de Niterói destinadas a atender o 1º e 2º ciclos de ensino, 44 ofereciam atendimento ao 2º ciclo de ensino, e destas, 4 escolheram não participar do Projeto Reforço Escolar, propondo atender aos alunos, considerados com dificuldades, em ações próprias da Unidade Escolar. Das 40 escolas que aderiram a proposta do Projeto e indicaram estudantes

¹ Instância administrativa junto à Secretaria Municipal de Educação, responsável pela organização e condução do referido Projeto.

para o reforço, em 3 delas não foi possível dar atendimento devido a indisponibilidade de profissionais. Desta forma, somente 37 escolas tiveram participação efetiva.

Ao todo, foram contabilizados 48 professores de reforço atendendo nas 37 escolas. Deste total de professores, 35 sujeitos foram selecionados para participarem desta investigação, quantitativo que corresponde a 72,91% do total de profissionais que atuaram no Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino. O critério de seleção deve-se a assiduidade dos profissionais aos Encontros quinzenais de formação continuada.

De um total de 5623 alunos constantes no 2º Ciclo de ensino, 1313 foram indicados com necessidade de reforço escolar, o que corresponde a 23,35% dos alunos. No entanto, deste quantitativo, somente 1189 alunos (21,14%) obtiveram atendimento com um professor de reforço no ano de 2015.

Investigando concepções de ensino da matemática através do que expressavam os/as professores/as sobre suas práticas no âmbito do Projeto de Reforço Escolar.

Durante o processo de investigação, vivi um misto de curiosidade e expectativa em relação aos sentidos atribuídos pelos/as professores/as à matemática praticada no âmbito do Projeto de Reforço Escolar. Que sentidos, os profissionais envolvidos no projeto, encontrariam para abordar a matemática em um contexto tão desafiador, visando “recuperar as aprendizagens” dos alunos/as considerados com baixo desempenho? A metodologia adotada para estudo consistiu em investigar concepções de ensino da matemática a partir do que os sujeitos expressavam sobre suas práticas em um questionário inicial, em relatórios escritos e entrevistas coletivas audiogravadas.

No contexto vivenciado, não tive por pretensão conhecer “concepções individuais sobre a matemática”. Por muitos motivos, considerei que tal investigação mostrava-se inócua no âmbito da pesquisa, em especial, porque:

- 1) Implicaria conhecer as trajetórias dos/as professores/as e suas experiências neste campo de conhecimento;
- 2) Concepções não são estáticas, isto quer dizer que estão sujeitas a alternâncias e permanências, de modo que filiar as práticas docentes a determinadas concepções “sobre a matemática” poderia ser impreciso, pois que dependente do contexto vivenciado.

A respeito deste último aspecto, Garnica (2008) assinala que

Nossa visão acerca de algo está radicada nas nossas percepções, no que sentimos do mundo, no que sentem do mundo as pessoas com as quais convivemos, de como elaboramos essas percepções e as tornamos operacionalizáveis para continuarmos vivendo e convivendo (vivendo com outros). Isso é próprio do que poderíamos chamar de 'processo de formação', ainda que tal processo não tenha um objetivo claro e definido previamente, pois também seus objetivos vão se alterando durante o processo, mantendo algumas características e revertendo outras que até então julgávamos estabelecidas (GARNICA, 2008, p. 499).

De acordo com as considerações do autor, concepções não se constituem unicamente a partir de percepções individuais, já que estão envolvidas na complexidade das relações entretecidas no mundo e com o mundo. A partir desta ideia, a opção tomada nesta investigação foi de não cair na tentação de apontar concepções, mas de tentar compreender o que diziam os/as professores/as sobre a experiência que vivenciaram como docentes do Projeto de Reforço Escolar no cotidiano das escolas.

Na análise do que diziam professores/as durante as entrevistas² sobre suas práticas com os alunos e alunas indicados para o Projeto de Reforço Escolar, muitos aspectos foram me chamando a atenção devido a recorrência com que eram evidenciados. Entre estes aspectos, destaco a importância que os sujeitos atribuíam ao processo de alfabetização, leitura e escrita dos/as alunos/as. Cerca de 88% dos sujeitos que realizaram o questionário inicial, cujas respostas referiam-se à primeira impressão sobre seus alunos, consideraram que parte dos alunos indicados para o Projeto de Reforço Escolar não havia consolidado o processo de alfabetização e, por isso, apresentavam “dificuldades” tanto na leitura, escrita e interpretação, quanto no desenvolvimento das atividades envolvendo conhecimentos matemáticos.

O perfil dos alunos do 4º ano (G1), demonstra uma maior dificuldade em relação à conceitos da alfabetização. Nos alunos de 5º ano (G2), as questões de interpretação têm se mostrado mais problemática nos conteúdos de português e matemática. (Andressa, trecho retirado das respostas ao questionário)

Identifiquei um grupo de alunos que não conseguem ler, nem escrever, com problemas comportamentais. Alunos em outros grupos com problemas na escrita, construção de textos e frases, interpretação de textos e problemas matemáticos... (Esther, trecho retirado das respostas ao questionário)

Tenho alunos do 4º ano que ainda lêem com dificuldade, algumas não compreendendo o que lêem [...] No grupo de 5º ano todos leem e compreendem, há a necessidade de trabalhar a construção do texto, organização de parágrafos, início meio e fim (identificação). Em matemática a construção de situações-problemas [...] (Nádia, trecho retirado das respostas ao questionário)

² Como forma de proteger a identidade dos sujeitos investigados, foi adotado nomes fictícios para os profissionais que participaram do Projeto de Reforço Escolar no ano de 2015.

As respostas dos/as professores/as traziam muita ênfase nos processos de alfabetização da língua materna e pouco detalhamento com relação ao conhecimento matemático. Esta constatação me fazia questionar as razões disso. A preocupação dos sujeitos com o processo de alfabetização dos alunos indicados para o Projeto de Reforço Escolar parecia sugerir que ler e escrever era considerado *pré-requisito* para aprender matemática.

Essa concepção continuou aparecendo nos relatórios apresentados pelos/as professores/as de Reforço Escolar e posteriormente nos depoimentos das entrevistas:

Trabalho em duas escolas, no [UE6] e [UE7]. No [UE6] foi pedido que eu trabalhasse só leitura e interpretação de texto, então trabalhei também com a linguagem matemática no texto, mas focando apenas leitura, interpretação e escrita. Na avaliação de diagnóstico que fizeram do reforço, disseram que não tinha necessidade em matemática (Bento, fala destacada da entrevista)

E eu tenho a aluna F. que no meio do projeto eu dispensei ela, pois não tinha necessidade de ficar lá. Boa, consegue ler, escrever um texto, não tem dificuldade na matemática, apesar de eu não trabalhar a matemática lá... A EAP pediu! Mas é isso... (Bento, fala destacada da entrevista)

Eu atendo um grupo de quarto ano e dois de quinto. Até aproximadamente o final do primeiro semestre, eu praticamente não trabalhava a matemática. Eu trabalhava mais língua portuguesa, a pedido até dos professores, né! (Andrea, fala destacada da entrevista)

Eu dei uma atenção maior pro português, do que a matemática, porque eles não sabiam nem escrever, não sabiam ler... então, eu dei um enfoque maior pro português, sinto que ficou faltando essa parte da matemática...(Ane, fala destacada da entrevista)

Trabalho muito a leitura para poder dar a matemática, porque se não souber ler, não vai saber matemática! (Renata, fala destacada da entrevista)

A recorrência de tal situação provocou reflexões importantes nesta investigação. Por um lado, o pressuposto de que o conhecimento da língua materna é importante para a compreensão do significado dos saberes matemáticos não é infundado, porém não determinístico, visto que muitas atividades com a matemática podem ser resolvidas com o uso da oralidade e com materiais concretos.

Por outro lado, segundo Machado (1998), desde os primeiros anos de escolaridade, a matemática e a língua materna constituem conhecimentos básicos nos currículos escolares, favorecendo compreender que entre ambos os sistemas de representação, alfabeto e números, há um certo paralelismo e interdependência. Neste sentido, o autor faz uma crítica ao modo como estes conhecimentos são abordados na escola.

[...] mesmo no tempo em que dizia que as pessoas iam à escola para aprender a 'ler, escrever e contar', o ensino de Matemática e o da Língua Materna nunca se articularam para uma ação conjunta, nunca explicitaram senão relações triviais de interdependência. É como se as duas disciplinas, apesar de longa convivência sob o mesmo teto – a escola – permanecessem estranhas uma à outra, cada uma tentando realizar sua tarefa isoladamente ou restringindo ao mínimo as possibilidades de interações intencionais (MACHADO, 1998, p. 15).

Para Machado, há muito tempo a matemática e a língua materna são conhecimentos apreendidos pelas pessoas para a compreensão da realidade. Para ele, portanto, causa estranheza continuarem sendo abordados pela escola com restritas interações. Para o autor, os estereótipos amplamente difundidos sobre a matemática como conhecimento “rígido”, “difícil”, “estático”, destinado a mentes privilegiadas, têm dificultando seu ensino e aprendizagem.

No prosseguimento da análise das falas, observei que os sujeitos, além de considerarem que a abordagem do conhecimento matemático se vinculava a leitura e escrita dos/as alunos/as, alguns/algumas professores/as compreendiam que o domínio de um conhecimento matemático constituía pré-requisito para o aprendizado de outro.

E tem professora do quarto ano, não quero falar de colega, mas ela quer que eu dê as coisas que ela tá dando. Ai eu falei: Olha, posso tentar te ajudar, mas não posso dar fração, porque eles não sabem nem o anterior a isso. A gente tem que começar do início, não adianta. Ele tem dificuldade na multiplicação, na adição, na subtração, na divisão, eu to trabalhando com raciocínio de problemas pra poder chegar aonde você quer. Então eu percebi que não é assim como ela fala, eles conseguem muita coisa, dentro do limite deles. (Andressa, fala destacada da entrevista)

Ai, você chega numa sala e a professora fala assim: “Ah, estou trabalhando porcentagem”, ai eu olho pra ela, e penso, né!? eles não sabem nem adição. O aluno que está no reforço é porque tem dificuldade na sala de aula. Não adianta querer pular etapas com aquele aluno. (Julia, fala destacada da entrevista)

Além do fato dos/as professores/as de Reforço Escolar expressarem não sentirem possuir autonomia na condução de suas aulas, já que os/as professores/as regentes costumavam “sugerir” o que estes deveriam abordar nas aulas de reforço, destaco nas falas das professoras *Andressa e Julia* outro aspecto: a concepção de ensino pautada na linearidade, hierarquização e precedência lógica dos conhecimentos matemáticos. Nesta concepção de ensino, aquilo que o aluno “ainda não sabe” se constitui como limitador para a atuação do/da professor/a. A linearidade aqui é compreendida como uma espécie de “currículo internalizado”, entendido como único caminho válido e verdadeiro, pois que inspirado na crença de que certos “conteúdos matemáticos” já deviam ter sido aprendidos. Para Garnica (2008),

[...] essa certeza quanto a necessidade de habilidades prévias e disponíveis para o desenvolvimento do currículo escolar implica, frequentemente, a utilização de uma metodologia na qual as aulas são predominantemente expositivas (GARNICA, 2008, p. 505).

As considerações do autor são pertinentes, e me deram pistas para compreender, através das falas, certas perspectivas que pareciam orientar as práticas pedagógicas com a matemática. Desta forma, além de identificar em algumas falas a existência de certos “pré-requisitos” para ensinar matemática, observei que muitos sujeitos relataram a utilização de aulas expositivas seguidas de algoritmos e cálculos repetitivos, priorizando uma metodologia baseada na transmissão, reprodução e memorização de conhecimentos.

Bem, no 5º ano A, tinha dias que eu ficava me perguntando: por que essa professora tá passando isso, gente? 25 expressões, quase 40 contas. E ela falava: “agora vocês levam para fazer no reforço. E eles desesperados, vinham até a mim: “Estela, pelo amor de Deus, me ajuda a resolver isso”!. E eu não podia falar que não. Porque eles depositavam a confiança em mim, naquele momento... e não começava com expressões fáceis, era com colchetes, chaves... Eu tinha vontade de sumir junto com eles! Aí, eu parava tudo, tentava amenizar aquele desespero... (Estela, fala destacada da entrevista)

Todas as turmas estão com dificuldade em matemática: alguns em divisão, alguns em subtração, alguns em multiplicação, então o forte da complicação é a matemática. Então eu perguntava assim: ‘35 vezes 3’, e eles respondiam: ‘Ah, eu não sei fazer!’ Jesus, como assim? Fiquei desesperada! Porque com a minha turma, eu comecei a dar a matemática, mas vendo as partes da divisão e fazendo perguntas, de acordo com as partes da divisão para eles montarem uma conta. Aí eles: ‘Tia, o que é isso?’ (Alda, fala destacada da entrevista)

Tem uns que adoram a matemática e números. Um dia dei tabuada. Todos eles fizeram tabuada de dois, mas eles queriam fazer assim: dois, dois, dois, dois... Ai eu disse: ‘Não, pode apagar!’ Tem que escrever assim: duas vezes um é igual a dois; duas vezes dois é igual a quatro. Tem que pensar! Então é muita repetição que você tem que fazer com essas crianças, você tem que repetir, repetição é o ideal. (Renata, fala destacada da entrevista)

Embora, segundo orientações e propostas para o Projeto, o trabalho pedagógico dos/as professores/as do Reforço Escolar deveria ser pautado em práticas diferenciadas das comumente utilizadas na sala de aula, segundo as falas dos sujeitos, nem sempre isto ocorria. Nos depoimentos de *Estela*, *Alda* e *Renata* havia evidências de que o “paradigma do exercício” e o uso da “memorização da tabuada” ainda permanecia vigente enquanto modo de ensino da matemática.

Segundo D’Ambrosio (1993), em geral “o professor ensina da maneira como lhe foi ensinado” (p.38), de modo que é possível identificar, na adoção do “paradigma do exercício” e da “memorização da tabuada”, uma concepção de ensino que tem se manifestado em decorrência das experiências escolares dos sujeitos. Nesta concepção, o conhecimento é tratado como “conteúdos” a serem “transmitidos” ao aluno, e cuja aprendizagem é medida pela capacidade de receber informações e armazená-las na memória. Neste sentido, há aqui uma identidade com a concepção de “educação bancária” há muito denunciada por Paulo Freire.

Para D'Ambrosio (1993), ainda é possível presenciar situações escolares nas quais a aula de matemática se realiza, predominantemente, pelo método expositivo. Nela, predominantemente o aluno copia para o seu caderno um grande número de algoritmos de forma repetitiva. A persistência em tais práticas contribui para a crença de que a matemática é aprendida através do acúmulo de fórmulas, regras e domínio dos algoritmos, para os quais pouco se questiona. Assim, “o aluno, acreditando e supervalorizando o poder da matemática formal perde qualquer autoconfiança em sua intuição matemática” (p.15), uma vez que, ao viver um papel passivo na aprendizagem, não expressa seus saberes, tendendo ao desinteresse pela aula.

D'Ambrosio (2007) entende que está equivocado o educador matemático que

[...] não percebe que há muito mais na sua missão de educador do que ensinar a fazer continhas ou a resolver equações e problemas absolutamente artificiais, mesmo que, muitas vezes, tenha a aparência de estar se referindo a fatos reais. (D'AMBROSIO, 2007, p.46)

O autor estabelece uma crítica às atividades repetitivas, mecânicas e que não exijam a participação ativa dos alunos, defendendo a organização de experiências escolares que proporcionem aos alunos a articulação da matemática aos saberes e fazeres próprios de sua cultura.

Nesta mesma linha, Carraher; Carraher e Schlimann (1982) observaram que é comum que o ensino da Matemática não leve em consideração a experiência que o aluno traz do seu cotidiano, perdendo-se, assim, a oportunidade de contextualizar e construir sentidos que favoreceriam seu aprendizado. Segundo os autores, o “fracasso escolar” pode ser produzido na escola quando esta, ao avaliar um aluno, desconsidera seus processos de construção de conhecimento. Embora este estudo se refira a década de 80, considero ainda importante para pensarmos o ensino e aprendizagem da matemática.

Outros autores também irão considerar que as situações cotidianas são ricas de possibilidades matemáticas (FIORENTINI e MIORIN, 2001; NACARATO, 2015; SÁ, 2010). Desta forma, ao manter diálogos com os alunos sobre suas experiências, é possível perceber oportunidades de ensino da matemática relacionada a contextos familiares, brinquedos, ambiente profissional dos pais, entre outros.

Diálogo como constitutivo do ensino

No questionário, respondido por 26 professores no início do Projeto de Reforço Escolar, havia uma questão cujo enunciado buscava conhecer o “ponto de partida” pensado pelos/as sujeitos para iniciar o trabalho pedagógico com os/as alunos/as indicados para o Projeto. Entre

muitas respostas, contendo atividades e diversas metodologias tanto para Matemática quanto para a Língua Portuguesa, identifiquei que 2 professores/as sugeriam um “diálogo com os alunos e alunas” como caminho pensado para iniciar o seu trabalho no Projeto de Reforço Escolar.

Inicialmente uma conversa informal com os alunos sobre a proposta do trabalho e posteriormente, uma verificação da aprendizagem para saber de onde partir – são as pistas que os alunos nos dão! (Lana, resposta a segunda questão do questionário inicial)

O primeiro momento foi de motivação desse aluno para esses encontros. Conversamos o “porque” de estarem ali, que iríamos trabalhar as dificuldades de cada um... (Nádia, resposta a segunda questão do questionário inicial)

As duas respostas apontavam o diálogo como etapa inicial do trabalho pedagógico, embora em diferentes perspectivas: *Lana* considerou que o diálogo lhe permitiria identificar “pistas” sobre o caminho que deveria seguir com seus alunos. *Nádia* considerou que o diálogo seria importante para explicar aos/as alunos/as porque foram indicados para o Projeto, além de tentar motivá-los a superar suas próprias “dificuldades”. Embora nas duas falas esteja implícita a preocupação em “conversar” com os alunos e alunas antes de efetivamente iniciarem o trabalho, não ficava evidente que as falas dos/as alunos/as igualmente seriam consideradas. Segundo Esteban (2001),

O ponto de partida é o diálogo que, criando espaço para que seja explicitada a pluralidade das vozes existente na vida escolar cotidiana, permita e estimule a reflexão, individual e coletiva, sobre o processo desenvolvido na sala de aula e a busca de formas coletivas de intervenção no sentido de ampliar a democratização do ensino (ESTEBAN, 2001, p. 32).

A autora identifica que o diálogo, compreendido como criador de espaços de escuta e de fala entre sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar, é ponto de partida para um processo de ensino e aprendizagem cujo pressuposto é a participação coletiva e a democratização do ensino. Neste sentido, possibilitar que os alunos e alunas tenham voz e sejam ouvidos é um caminho que precisa ser buscado como alternativa para romper com formas verticalizadas de ensino. Podemos lembrar também de Freire (1996), para quem a relação dialógica é constituída pela disponibilidade dos sujeitos em abrir-se ao mundo e aos outros.

A perspectiva do “diálogo”, que os/as professores/as se referiam no questionário, permaneceria sendo considerada como importante no processo ensino/aprendizagem? Se transformaria em base das ações didáticas no Projeto de Reforço? Que possibilidades de diálogo haveria na prática? Minha expectativa, enquanto pesquisadora, era de que a relação dialógica pudesse pautar os caminhos e ações do Projeto.

Na continuidade do trabalho com as/os professoras/es, durante os encontros de formação continuada, tive a percepção que diante de tantas tensões e limites do trabalho pedagógico no

âmbito do Projeto de Reforço Escolar, a relação dialógica com os alunos e alunas apresentava-se como possibilidade de desenvolvimento de uma prática pedagógica mais coerente com a realidade. Assim, por meio do diálogo, os/as professores/as descobriam aspectos inusitados de seus alunos:

Eu queria contar uma experiência que foi marcante pra mim, que nunca podia passar na minha cabeça... Isso é uma coisa tão simples, né! Tão boba, que só no reforço a situação ficou a mostra [...] Tem um lá que parece o James Jean, ele chegou e falou assim: “Tia, já sei porque eu não faço as coisas na sala de aula”. Ai eu falei: Por que? Ai ele: “Por que eu começo a escrever de lápis, ai me cansa, eu paro de escrever e começo a zoar”. Ai eu falei assim: Por que você não varia o tipo de lápis, ou lapiseira, ou usa a caneta? “Mas a professora disse que não pode usar caneta...” Ai eu falei: Mas é por isso que você não faz as atividades? E é mesmo! Ele sabe muito português e matemática [...] Ai contei pra professora que o aluno dela não escrevia por causa disso. Ela adorou! “Por que o L. nunca tinha me mostrado isso?” O aluno conversou, teve tempo de ser ouvido. (Diva, fala destacada da entrevista)

Por meio do diálogo, constrangimentos pareciam ser vencidos:

Tinha umas alunas que não estavam lendo porque não enxergavam. Deixavam os óculos em casa porque achavam feio e não gostavam. Ai mostrei que eu usava óculos, elas começaram a usar e começaram a ler. (Angélica, fala destacada da entrevista)

Através do diálogo, professores/as foram desafiados a repensar a sua prática:

Eu falei: faz uma frase! Ai ele: “minha pipa **aviou**”, Ai eu: Que isso! Você fez o mais difícil. Ai ele: “professora você não sabe soltar cafifa” (Renata, fala destacada da entrevista)

Pelo diálogo, se dispuseram a sair de sua “zona de conforto” e arriscar-se na “zona de risco”³, experienciando com seus alunos e alunas outras possibilidades em Educação Matemática:

[...] Ai distribui um valor para distribui para cada um e falei que a gente ia passear e fomos pagar a passagem, aí eles diminuíram o valor da passagem de todo mundo. Paramos em tal lugar, gastamos com pipoca, refrigerante... Ai eles foram somando, diminuindo. Ai eles davam sugestões: “Vamos pegar o bondinho”, custa quanto? Será que dá pra todo mundo. Somos nove, custa 30 reais, quanto vai dar? De cabeça eles iam fazendo rapidinho. No final, juntei de todo mundo, quanto sobrou no total? O que podemos fazer? Na aula seguinte, eles queriam fazer as coisas de novo. (Andressa, fala destacada na entrevista)

Segundo Nacarato, Mengali e Passos (2015), o ambiente para ensinar e aprender matemática deve ser pautado pelo diálogo, compreendido no sentido empregado por Freire (1987),

3 Noção apresentada por Nacarato, Mengali e Passos (2015) conforme apresentado por Borba e Penteadó (2001) e Penteadó (2004), onde “zona de conforto” se refere a uma prática pautada na previsibilidade, e na “zona de risco” o professor precisa estar preparado para os imprevistos postos pela ação educativa.

que o caracteriza como uma ação que “[...] 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” (p.79), mas estabelecida nas relações entre professores e alunos, na qual ambos possam ser ouvidos e expressarem seus pensamentos e reflexões. Uma comunicação caracterizada pelo respeito, onde ideias e saberes podem ser igualmente compartilhados.

A partir de uma perspectiva dialógica, tomada como “ponto de partida” no processo ensino/aprendizagem, é possível pensar num currículo de matemática não pautado somente em “conteúdos” a serem ensinados, mas também nas possibilidades de inclusão social e cultural para crianças e jovens. Esta é uma perspectiva defendida pelos autores (NACARATO, MENGALI & PASSOS, 2015; D’AMBROSIO, 1996, 2007; SKOVSMOSE, 2013; DE PAIVA e DE SÁ, 2011), que também compreendem que a matemática é um conhecimento historicamente construído e que, portanto, precisa estar disponível a todos. “Daí a necessidade de que ela seja inclusiva” (NACARATO, MENGALI & PASSOS, 2015, p. 34).

A professora *Andressa* vivenciou com seus alunos e alunas situações matemáticas que independiam do auxílio de livros didáticos e folhas com exercícios: materiais e recursos que, em geral, são pré-concebidos por agentes externos ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Na avaliação e reflexão sobre seu trabalho no Projeto de Reforço Escolar, a professora *Andressa* relata que buscou, a partir das condições de que dispunha no momento, pesquisar e confeccionar seus próprios modelos de aula, oportunizando para si mesma e para os estudantes, formas mais significativas de apreensão do conhecimento matemático, porque pautadas em dinâmicas mais criativas e dialógicas de ensino. Se é verdadeiro que a partir de uma aula experimental, situações novas podem acontecer, é possível que a prática de *Andressa* tenha proporcionado, tanto para si mesma quanto para seus alunos e alunas, outras possibilidades de apreensão do conhecimento matemático. Práticas de ensino desenvolvidas a partir da perspectiva inclusiva representam, segundo Nacarato, Mengali e Passos (2015), o rompimento com uma rotina pedagógica “mais ou menos padronizada” (p. 34), na qual o/a professor/professora expõe algumas ideias matemáticas por meio de alguns exemplos comumente extraídos de livro didáticos e, em seguida, os alunos resolvem extensa lista de exercícios repetitivos. As autoras destacam que, posteriormente, estes mesmos exercícios tendem a ser corrigidos a partir de uma concepção *absolutista* da matemática, na qual prevalece o certo e o errado, sem abertura para outras possibilidades de construção do conhecimento.

Algumas considerações...

Embora este trabalho se refira a um recorte da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Acadêmico, penso que traz elementos significativos para pensarmos nas concepções de ensino da matemática que tem orientado a prática pedagógica nos anos iniciais, sobretudo com alunos das classes populares, considerados em situações de “baixo desempenho” ou “fracasso escolar”, e por isso encaminhados para projetos ou contextos cuja pretensa proposta se respalda em “recuperar” ou “melhorar” as aprendizagens.

Durante a investigação, foi observado que alguns sujeitos expressaram significativa importância à consolidação dos processos de alfabetização, leitura e escrita dos/as alunos encaminhados para o reforço, sugerindo que tal conhecimento representava um pré-requisito para ensinar/aprender a matemática. Outros sujeitos, admitiam na organização do trabalho pedagógico, que alguns assuntos matemáticos eram pré-requisitos para aprender outros, priorizando a linearização ou sequência lógica de “conteúdos” a serem abordados.

A prática de exercícios que privilegiavam a reprodução de cálculos mecanizados e memorização da tabuada também foram observados no contexto investigado, assemelhando-se a algumas abordagens usualmente utilizadas nas salas de aulas, e que tem tornado a construção do conhecimento matemático enfadonho, descontextualizado e sem sentido, principalmente para os alunos.

Entretanto, também foi observado a ocorrência de práticas mais dialógicas de ensino e aprendizagem da matemática, sinalizando outras maneiras de ver, pensar e praticar a matemática no cotidiano escolar. Embora não se possa afirmar que a ocorrência do diálogo, enquanto opção metodológica, aponte para mudança nas concepções de ensino dos sujeitos investigados, penso que sinaliza rupturas, ainda que latentes, com modelos tradicionais de abordagem ao conhecimento matemático na escola.

Os resultados da pesquisa me permitiram perceber que a educação matemática nos anos iniciais, aprendida e ensinada em ambientes de recuperação das aprendizagens, pouco se diferencia da usualmente praticada pelos/as professores/as polivalentes em salas de aula regulares. Neste sentido, penso que a formação continuada, e permanente, dos profissionais envolvidos em tais contextos educacionais, pode contribuir para melhorar as práticas pedagógicas que visam a apreensão do conhecimento matemático de modo mais significativo, sobretudo para os/as alunos/as.

Referências

CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMAN, A. L. Na vida dez, na escola zero. Os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*, n. 42, p. 79-86, 1982. Disponível em: <publicacoes.fcc.org.br> Acesso em: 3 de mar. de 2015.

D'AMBROSIO, B. S. Formação de Professores de Matemática para o Século XXI: o grande desafio. *Pro-Posições*, Campinas, v. 4, n. 1/10, p. 35-41, mar. 1993.

D'AMBROSIO, U. *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DE PAIVA, A. M. S.; DE SÁ, I. P. Educação matemática crítica e práticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 55/2, 2011. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3869Severiano.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FIORENTINI, D.; MIORIN, M. A. (Orgs.). *Por trás da porta, que matemática acontece?* Campinas: CEMPEM, 2001.

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

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. *Documento com orientações básicas para a condução do trabalho junto ao Programa de Aceleração da Aprendizagem e o Projeto de Reforço Escolar 2015*, Niterói, 2015

GARNICA, A. V. M. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 3, set./dez. p. 495-510, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 8 de out de 2016.

MACHADO, N. J. *Matemática e língua materna: uma análise de uma impregnação mútua*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

NACARATTO, A. M; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. *A matemática dos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

SÁ, I. P. *A Magia da matemática: Atividades Investigativas, Curiosidades e Histórias da Matemática*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna. 3ª Ed. 2010

SKOVSMOSE, O. *Educação Matemática Crítica: A questão da democracia*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NARRATIVAS DE PROFESSOR-PESQUISADOR: INVESTIGANDO A PRÓPRIA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE PRODUZIR ANIMAÇÕES COM CRIANÇAS NA ESCOLA

Daniel de Oliveira¹
FFP-UERJ/ SMEEL RJ-CREJA
profoliveira.d@gmail.com

Como se iniciou essa pesquisa?

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado que produzi sob a orientação da professora doutora Mairce Araújo, pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ele apresenta em linhas gerais e de forma sintetizada as principais discussões e considerações da referida dissertação.

A proposta dessa pesquisa não partiu de um a priori, mas nasceu nas relações tecidas na vivência do cotidiano escolar. Relações essas que desafiaram, provocaram e desestabilizaram minhas certezas, requerendo alguma resposta para as perguntas que me foram mobilizando. Parte de experiências, minhas e das crianças, no cotidiano escolar das turmas de alfabetização em que lecionei em uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro onde, à época, fui professor.

Inicialmente, eu procurava investigar relações de autoria a partir da produção de animações produzidas com as crianças em uma turma de alfabetização. Entretanto, algumas questões postas pela banca de qualificação me convidaram a pensar em outras possibilidades. Havia uma pergunta que me ocupou de pensar por um longo tempo: questionava o meu memorial, o sentido de ele estar na dissertação, o que me levou a produzi-lo e encontrar nele alguma relevância para a pesquisa.

Revisitando o memorial, compreendi que minha pesquisa me conduzia a refletir sobre alguns aspectos da minha formação enquanto professor a partir de narrativas da minha vida e docência. Era uma forma de investigação que eu vinha aprendendo com o Grupo de Estudos e Formação de Leitores e Escritores – GEFEL e procurava praticá-la, assumindo a postura de *professor-pesquisador* (ESTEBAN e ZACCUR, 2002). Sobre essa forma de investigar eu aprendo mais no mestrado e me aprofundo nela.

Passei a investigar a minha própria prática docente produzindo reflexões sobre o meu próprio processo de formação de professor, de alfabetização, a partir de uma experiência que me

¹ Daniel de Oliveira, Mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Atualmente é professor orientador e coordenador do Programa de Educação de Jovens e Adultos por meio da Educação a Distância no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA).

ajudou a pensar sobre como vim construindo minhas concepções teórico-práticas na docência. A partir de um novo olhar, desloquei o foco da pesquisa para mim, me colocando no entrelugar de pesquisador e sujeito da pesquisa. Não me distanciei das práticas com o audiovisual, que eu intencionava desde o princípio desse trabalho, pois essa foi justamente a prática que investiguei enquanto *professor-pesquisador* (ESTEBAN e ZACCUR, 2002).

A metodologia e o campo

Eu precisava definir a metodologia de pesquisa e esse foi um desafio, dos grandes, na sua construção. Principalmente porque os dados não estavam postos para serem colhidos e interpretados. No contexto em que minha pesquisa estava se inscrevendo, fiz opção, e ao mesmo tempo fui escolhido, pela investigação da própria prática docente a partir das narrativas autobiográficas que defini como percurso metodológico.

Meu memorial foi o ponto de partida para a investigação a que se propôs minha pesquisa para a dissertação e foi se desdobrando nas narrativas sobre a prática docente. Perguntei-me o porquê dos memoriais, procurando fundamentos teóricos-epistemológicos que me ajudassem a sustentar minha opção. Depois de muito perambular, encontrei a pista que precisava. Os “memoriais são textos *autorreflexivos* e *autocríticos*”, “que funcionam como plataforma de lançamento à reflexão sobre si mesmo e sobre sua ação profissional” (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008, p. 136). Os memoriais e, portanto, as narrativas se tornaram para mim um instrumento de investigação, de reflexão e, por conseguinte, de produção de conhecimento.

Considere importante trazer para o texto da dissertação e para esse artigo a noção do que é um memorial, na perspectiva que o desenvolvi:

Um memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e idéias, a que geralmente chamamos ‘textos teóricos’) [...]. Num memorial de formação, o autor é ao mesmo tempo *escritor/narrador/personagem* da sua história. De modo geral, podemos dizer que trata-se de um texto em que os acontecimentos são narrados geralmente na primeira pessoa do singular, numa seqüência definida a partir das memórias e das escolhas do autor, para registrar a própria experiência e, como todo texto escrito, para produzir certos efeitos nos possíveis leitores. O texto encadeia acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida – nesse caso, nos aspectos que de alguma forma explicam, justificam ou ilustram o que está sendo contado (PRADO; SOLIGO, 2007).

Outra pista me foi dada por Bragança (2011), quando situa que “uma das contribuições da abordagem (auto)bio-gráfica, em contexto de formação de professores/as, coloca-se justamente

no sentido ontológico de construção de si, em um movimento de formação que articula memória, narração e reconstrução identitária” (BRAGANÇA, 2011, p. 163). Produzi uma escrita de vida que, inclusive, me fez reconhecer uma construção identitária de minha prática inscrita ao longo de minha história.

As narrativas sobre minha prática docente e meu memorial de vida-formação foram escritas, lidas, problematizadas e articuladas com teorias que dialogavam, em minha percepção, com as questões que eu levantei. Os autores, nessa nova perspectiva da minha pesquisa, não foram escolhidos antes de eu reler o texto que escrevi e discuti-lo nos encontros de orientação.

As revisitações das minhas memórias me surpreenderam, levando-me a entender algumas opções de vida, de formação acadêmica e de escolha pela forma como procurei desenvolver as minhas práticas docentes. De forma especial, as narrativas no memorial ajudaram-me a compreender como vim construindo uma aproximação com o tema mídia-educação, com o audiovisual e, mais especificamente, com o cinema de animação, elementos que atravessaram minha prática docente.

A escola onde eu vivi essa experiência é a mesma em que lecionei durante alguns anos, sempre atuando na alfabetização e faz parte das escolas da rede pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Prefiro não revelar o seu nome. É um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) ou, como popularmente conhecido, ainda hoje, “Brizolão”².

Esse CIEP, onde lecionei, está localizado à Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, próximo a uma comunidade desfavorecida socioeconomicamente. As pessoas que estudam nessa escola são, em sua maioria, oriundas dessa comunidade e adjacências. A localidade não possuía significativa oferta de aparelhos culturais e de lazer, e no bairro isso também é bastante restrito.

A escola oferecia desde a Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, contando ainda com a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite, através do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Seu espaço era bastante amplo e funcionava em regime de tempo integral. Regularmente, as crianças participavam das aulas com seus professores de turma e das aulas de Língua Estrangeira, Linguagens Artísticas, Educação Física e das Atividades da Sala de Leitura, essas lecionadas por outros professores.

Os projetos que eu pratiquei com o audiovisual, inclusive as animações, não estavam incluídos no projeto pedagógico da escola, mas foi realizado enquanto iniciativa própria minha

² Referência ao então Governador do estado do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, em cujos mandatos (1983-87 e 1991-94) foram implementados os CIEPs.

com as turmas em que lecionei. Isso não impossibilitou o trabalho, embora aumentasse os desafios vividos por mim com a turma, como por exemplo a questão do tempo. Fez bastante falta alguém na própria escola completamente inteirado do projeto, participando dele, com quem fosse possível trocar experiências.

Os dados da pesquisa foram produzidos, inicialmente, a partir da visitação das minhas memórias sobre minha história de vida-formação e sobre as experiências com a produção das animações com crianças, que narrei ao longo dessa pesquisa. Alguns escritos que eu possuía sobre aquelas experiências também ajudaram, pois quando comecei a escrever a dissertação já não lecionava mais nessas turmas onde produzimos os desenhos animados. Revisitei as animações produzidas em coautoria professor-alunos, disponibilizadas publicamente no blog da escola ou na página do Anima Escola e buscando ampliar as experiências, realizei uma oficina de animação com uma das turmas em que havia lecionado e estavam em vias de concluir o quinto ano de escolaridade.

A presente pesquisa não contou com as vozes das crianças na forma de entrevistas ou de narrativas suas. Isso se deu em vista de uma opção e de uma limitação. A opção por ter me decidido pela abordagem autobiográfica. O limite, pois quando fui solicitar a autorização da pesquisa junto à SME-RJ descobri que deveria fazer, antes, um outro procedimento, se quisesse incluir falas e imagens das crianças.

Quando há a participação dos estudantes e o envolvimento de gravação ou filmagem dos mesmos, com base na portaria E/DGED nº 41/ 2009, a SME-RJ determina que na formalização do pedido de autorização de pesquisas em suas escolas seja anexado um parecer de Comitê de Ética em Pesquisa. Esse parecer, por sua vez, precisa ser emitido por uma comissão, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/ 2012, o que dependia de uma solicitação junto à Plataforma Brasil, sistema do Ministério da Saúde.

Procurei saber como aquilo funcionava, visitei a plataforma, conversei com pessoas e me senti intimidado com toda a organização burocrática. Não possuía experiência nesses trâmites de pedido de autorização de pesquisa e senti alguns receios, infundados ou não. Minha preocupação única era ser conduzido a outros trâmites mais e que tais processos pudessem ser demasiadamente demorados, inviabilizando o cumprimento dos prazos do mestrado. A prudência inspirou minha decisão de não contar com a participação direta das crianças. Portanto, por esses motivos fiz opção de solicitar a autorização, e a obtive, para a pesquisa sem incluir imagens ou falas infantis, o que me dispensava da autorização do parecer do comitê de ética.

Mesmo reconhecendo a necessidade de proteção às crianças pequenas, eu indago se, em contrapartida, não estaria ocorrendo o seu silenciamento. Esse é um risco corrido quando se

delegou a terceiros uma ingerência para decidir dar a voz (e sob quais condições?) às crianças.

A (in) visibilidade histórica e a (in) visibilidade cívica têm como suporte, conforme temos vindo dizer, uma invisibilidade científica que, mais do que produzida por ausência de investigação sobre as crianças e a infância, é produzida pelo tipo dominante de produção de conhecimento (SARMENTO, 2007, p. 42).

Não poderiam as próprias decidir enquanto sujeitos, digamos que junto com seus familiares? Em que momento as crianças terão, não apenas reconhecidos, mas efetivamente legitimados o seu direito à expressarem-se?

Para a pesquisa que inicialmente eu pretendia fazer, dei início a uma revisão de literatura e cheguei a levá-la à qualificação. Procurei por pesquisas que abordassem a produção das animações com crianças ou outra atividade com animações, mas cujo foco se voltasse mais para as relações autorais. Almejava encontrar nos trabalhos dos professores e/ou pesquisadores que as produziram problematizações sobre as experiências vividas no cotidiano, os desafios, os limites, as conquistas, entre outras questões levantadas.

Fiz um levantamento no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES³, sobre a produção acadêmica de tese e dissertações do país. A busca se concentrou nas palavras-chaves “desenhos animados”, “animação” e “autoria”. Fiz alguns recortes delimitando como refinamento a área da Educação e os programas de mestrado e doutorado, limitando o período às produções desde 2010 até 2015, ano em que procedi com essa busca.

À época, não houve apontamento de resultado para as três palavras-chaves juntas, mas em separado, conservando-se os refinamentos aplicados, foram apontados dezenove registros. No entanto, nenhum desses registros tratava das temáticas que eu buscava na mesma perspectiva que eu ou ao menos próxima.

Ter me embrenhado pelo banco de teses da CAPES me permitiu ter uma noção panorâmica do que vem sendo produzido nas universidades brasileiras abordando os desenhos animados/ animações. No entanto, por não ter percebido um interlocutor para dialogar com minhas experiências, não trouxe para esse texto o levantamento detalhado da busca que fiz no banco de teses da CAPES.

³ A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – é uma Fundação do Ministério da Educação (MEC) que atua na coordenação, acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação Stricto Sensu no Brasil < <http://www.capes.gov.br/>>.

Espaços formativos na trajetória da prática docente e dessa pesquisa

Ao longo da pesquisa, trouxe reflexões sobre os espaços formativos que ajudam a constituir minha prática docente. Além dos cursos de graduação, pós-graduação e do mestrado, dei ênfase principalmente à sala de aula enquanto instância formativa, a um coletivo docente, o Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores (GEFEL) e aos grupos do Mestrado: de orientação e o grupo de pesquisa “Alfabetização, Memória e Formação de Professores (ALMEF).

A sala de aula se tornou um espaço formativo a partir de quando comecei a assumir uma postura *professor-pesquisador* (ESTEBAN e ZACCUR, 2002) no exercício da educação básica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas turmas de alfabetização.

As situações que emergiam, exigiam de mim algumas respostas ou, ao menos, o exercício da reflexão em busca de conhecer o outro e as situações que se apresentavam. A experiência com a produção de animações também exigiu que eu desenvolvesse meus conhecimentos sobre a técnica necessária. Eu possuía conhecimentos básicos e amadores, mas me lanço a pesquisas na internet e faço também um curso pelo Anima Escola em busca de aperfeiçoamento para orientar melhor a atividade com as crianças. O Anima Escola trata-se de um projeto do Anima Mundi⁴ que ofereceu o curso para professores em parceria com a prefeitura do Rio de Janeiro.

Sobre esse meu processo formativo, da pesquisa sobre a própria prática, como aprendi no/com o GEFEL, e aprofundo no mestrado, passava pelo ato de ser compartilhada e discutida no coletivo. Isso constituía uma singularidade que é o encontro do meu olhar com o olhar do outro sobre os *saberes-fazeres*⁵ docentes que eram investigados.

Outra aprendizagem que tenho no GEFEL e nos grupos do mestrado são as rodas de conversas. Eu as levei às salas de aula em que lecionei enquanto prática cotidiana. O que as crianças diziam nas rodas ajudava a constituir minha prática, pois as questões surgidas me colocavam em reflexão, pedia uma resposta, pediam que eu estudasse, que eu investigasse... Quando compartilhávamos nossas falas, as crianças e eu, tornávamos o ambiente da sala de aula propício à investigação, à produção do conhecimento por meio da reflexão coletiva, do levantamento de hipóteses.

A minha prática era formada também pela participação das crianças, porque precisava ser uma resposta às suas necessidades, às demandas do cotidiano, às questões levantadas que eu

4 Anima Mundi é o Festival Internacional de Animação do Brasil com o objetivo de difundir a animação e que possui algumas iniciativas nesse sentido como o Anima Escola.

5 A opção pela escrita junta, articulada, de *saber-fazer* segue o mesmo propósito de *ensino-aprendizagem*, *espaços-tempos*, *aprendemensinam* e *prácticateoriaprática*, entre outras. Com base em Garcia e Alves (2012), tal opção, buscando uma coerência entre conteúdo e forma, aponta a necessidade de superarmos dicotomias implícitas na forma original de cada termo.

precisava mediar e orientar e que demandavam de mim estudar, refletir e pesquisar.

Considerações finais

A pesquisa que fiz para a produção da minha Dissertação de Mestrado em Educação me trouxe muitas aprendizagens. Gostaria de ressaltar que a principal foi compreender o diálogo, nas rodas de conversas, enquanto instância formativa tanto da minha prática docente, como enquanto metodologia de trabalho com as crianças da turma.

Nas rodas, as crianças falavam do que pensavam e sentiam, me forneciam pistas de suas aprendizagens, o que era significativo para elas e sobre como aprendiam. Esses elementos era também constituintes da minha prática em constante formação.

Uma segunda aprendizagem que gostaria de ressaltar nesse texto está relacionada ao ambiente investigativo proporcionado pelas rodas de conversa. Esse percurso que me propus a seguir com as crianças na produção das animações, e em outras atividades em aula, me permitiram tirar conclusões que pretendo explorar e aprofundar. Ao final da pesquisa, observei que essa proposta foi bastante potente em vista de como as crianças se apropriaram da prática e desenvolveram sua habilidade de argumentar e de produzir reflexões sobre o que praticaram.

Referências

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8700/6352>>. Acesso em: 04 ago. 2014.

ESTEBAN, Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____ (orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARCIA, Regina Leite; 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.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. C. O. B.; SOLIGO, R. Memoriais de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: Editora da UFRN, 2008.

_____; SOLIGO, R. Memorial de formação – quando memórias narram a história da formação.

In: _____ (org.). **Porque escrever é fazer história** – revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: _____;
VASCONCELOS, Vera M. R. (orgs). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Martins, 2007.

PROGRAMA MAIS INFÂNCIA: UM OLHAR PARA A INFÂNCIA COMO CATEGORIA SÓCIO-CULTURAL NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

Débora Assumpção dos S. Rodrigues
UERJ/FFP
deboraassumpcaorj@gmail.com

Introdução

Este trabalho é fruto de questões que venho encontrado na minha trajetória como professora e pesquisadora na Educação Infantil. Tais questões me desafiaram a realizar uma pesquisa sobre as concepções de infância expressas através da implantação e implementação de uma política pública focalizada na Educação Infantil no município de Niterói – RJ, o Programa Mais Infância, compreendido através de uma abordagem sociológica. A pesquisa ainda em fase muito inicial é desenvolvida em uma UMEI na Região Oceânica de Niterói, inaugurada sob a égide do referido programa.

Na perspectiva da Sociologia da infância, as crianças tomam parte nos processos sociais (GOMES, 2015), e portanto, possuem voz e participam nos contextos onde estão inseridas de modos que por muitas vezes são negados pelos adultos. Apostando na perspectiva das crianças como produtoras de culturas e sujeitos sociais de direitos, vimos trabalhando com a concepção da infância como *devenir*, como nos convida Deleuze e Guattari (1997). As crianças são compreendidas como sujeitos que se colocam como resistentes às práticas de controle e dominação exercidas sobre elas.

À luz das contribuições de Sirota, Rosemberg e Gomes, propomos um recorte analítico sobre o referido Programa a partir do olhar para a criança como sujeito que é partícipe da sociedade e dos processos sociais cotidianos, e sob essa perspectiva investigar as possibilidades de construção de uma política pública para a educação infantil, através de uma etnografia da infância (GRAUE e WALSH, 2003) em que sejam criados dispositivos institucionais voltados, de fato, para as crianças como grupos sociais, favorecendo as interações e culturas das infâncias. Sendo a criança, em nossa concepção, o principal sujeito das políticas de Educação Infantil, sugiro um olhar para o Programa Mais Infância na perspectiva do protagonismo infantil, em busca de analisarmos na execução do referido programa.

A pesquisa acontece tendo como norte algumas questões do tipo: como as crianças têm sido pensadas no escopo do Programa? Como protagonistas ou meras coadjuvantes? Nesse sentido, serão trazidos para nossas reflexões os conceitos de Vontade Geral e Vontade Coletiva, de Rousseau e Gramsci, em diálogo com as vontades das crianças expressas na construção do projeto político pedagógico da UMEI, investigando as ações do poder público para que suas vontades sejam materializadas no projeto pedagógico em curso.

I- Breve inventário e justificativa da pesquisa

Em nossa memória mora o vivido e o sonhado. Sempre, na intimidade mais silenciosa, nosso real conversa com a fantasia. Não há memória pura. Estamos continuamente pensando que “foi assim”, mas poderia “ter sido assim”. Pela força da fantasia a cultura se renova e o mundo ganha em maleabilidade. A fantasia inaugura o novo no mundo (QUEIRÓS, 2015¹).

Paredes rabiscadas, portas que viravam quadros para escrever com giz, um quartinho vazio, simulando uma sala de aula, quase sempre lotado de crianças enfileiradas, brincando de alunos e professora...

Essas imagens me vêm à tona todas as vezes que revisito minha infância. Filhas de uma professora de língua portuguesa, crescemos eu e minha irmã em meio a provas, cadernos, livros e a uma correria sem fim. Para dar conta do suprimento das nossas necessidades e ajudar ao meu pai nas despesas, minha mãe se dividia, às vezes, em até três turnos diários de trabalho, e apesar desse grande acúmulo de tarefas, percebíamos que era muito estimada e querida por grande parte de seus alunos e que amava o que fazia.

Observando as atividades de nossa mãe e fazendo parte da rotina diária de uma mãe professora, eu e minha irmã costumávamos imitá-la em nossas brincadeiras (às vezes éramos mãe, outras vezes professoras). Nossas horas vagas eram preenchidas com brincadeiras de “escolinha”, onde uma era aluna e copiava os escritos no “quadro” (que era cada dia uma porta da casa) e a outra, a professora, que passava as tarefas, corrigia, chamava a atenção dos alunos, enfim, procurava imitar tudo o que fazia parte do nosso ideário de “rotina escolar”.

Tínhamos um espaço vazio em casa, onde num certo momento da nossa infância, Luigi Carlo Minelli, um professor italiano de desenho, tinha semanalmente um encontro conosco e com outras amigas, para nos ensinar técnicas de desenho e pintura. Minha mãe o conheceu através de

¹ QUEIROS, Bartolomeu Campos de. Para bem escrever. Disponível em: <<http://www.ecofuturo.org.br/wpcontent/uploads/2016/11/ef88be963eb05a9bb94387623d2d5e00a59b272d.pdf>>

uma outra amiga, de uma forma muito inesperada. Ele era um “caminhante errante” pela cidade, contava histórias diversas sobre fatos da sua vida e sua aparência e modo de viver se diferenciavam do nosso padrão de normalidade. Por isso, nossos momentos de aula tinham sempre a presença da minha mãe, que zelosa conosco, também interagiu nesses encontros por não se sentir totalmente segura por nos deixar sozinhas com o professor. Como todo bom artista e assim dizia Nise da Silveira²: Os loucos e os artistas mergulham nas mesmas águas...somente os artistas saem delas. Ele trouxe mais encantamento para aquele espaço, que já era a nossa sala de aula imaginária, cujas paredes já estavam repletas de escritos e rabiscos, transformando-a em um lugar ainda mais fecundo. Criávamos, desenhávamos, pintávamos, reafirmando aquele, como espaço de criação, escrita e arte.

Todo este estímulo levou-nos, a mim e minha irmã, ao Curso de Formação de Professores, no Instituto de Educação Clélia Nanci. Período onde a arte também esteve muito presente e se constituiu como marcante em minha história. No curso, pude explorar talentos para música e teatro e fiz amigas com as quais me relaciono até hoje.

Minha primeira experiência como docente foi aos dezessete anos de idade, na Educação Infantil, na época chamada de pré-escola. Recém-formada, tive a oportunidade de trabalhar com crianças de 5 anos em uma escola chamada Comunidade S8, em Marambaia, Itaboraí. A Comunidade S8 era uma entidade religiosa, voltada para a recuperação de dependentes químicos. Essa entidade mantinha uma escola de baixo custo para a comunidade local. A casa onde funcionava o trabalho com a Educação Infantil estava localizada em um sítio belíssimo e o método que adotado para o trabalho era chamado de “Método Natural”. Não posso me esquecer de um professor que tocava violão, compunha músicas lindas e fazia belíssimos trabalhos com as crianças pelo sítio. Era uma espécie de “animador cultural” e enriquecia algumas de nossas tardes, preenchendo com música e recreação. Eu era uma professora muito autoritária com minhas crianças, achava que precisava “domá-las”, manter o controle da situação, ter o “domínio” e, por algumas vezes, fui corrigida por essa forma de trabalhar. As crianças precisavam ser livres. Mostravam com suas ações e brincadeiras que era possível a aprendizagem sem tarefas castradoras. Cobrir pontinhos, pintar desenhos prontos não eram atividades que incentivavam às crianças a pensar, a descobrir... nessa efervescência, em meio ao trabalho com as crianças, pensando sobre o meu trabalho com elas, iniciei o meu contato com a perspectiva sócio

² Nise da Silveira, psiquiatra alagoana (1905-1999), enxergou a riqueza de seres humanos que estavam “no meio do caminho”. No meio do caminho entre o existir e a dignidade. No meio do caminho entre a loucura e a exclusão total. Entre o aceitável e o abominável. Essa mulher se rebelou contra a psiquiatria que aplicava violentos choques para “ajustar” pessoas e propôs um tratamento humanizado, que usava a arte para reabilitar os pacientes (VELLOSO, 2017).

construtivista. Uma forma de trabalho que eu tive a oportunidade de experimentar logo no meu primeiro ano de docência. Hoje trago marcas destas experiências tão ricas, mesmo que ocorridas há tanto tempo. Sou fruto dessas primeiras experiências.

Os momentos que me vêm à memória sobre minha infância sempre me remetem à Bartolomeu Campos de Queirós (1995), em sua obra *Por Parte de Pai*, onde narra sobre sua infância e as primeiras leituras da palavra escrita. Conta sobre a cumplicidade entre ele e o avô que tinha por hábito escrever as coisas nas paredes da casa. Em contato com essa escrita, ele cresceu e, na intimidade com seu avô foi aprendendo a ver o mundo.

Havia tanto mundo para ver, dava até preguiça... Uma coisa meu avô sabia fazer: olhar. Passava horas olhando o mundo... Ele não via só com os olhos. Via com o silêncio (QUEIRÓS, 1995, p.11).

Bartolomeu Campos de Queirós (1995) me inspirou a pensar sobre as aprendizagens das crianças de uma forma muito poética, desde o período da minha graduação, quando tive meu primeiro contato com sua obra. Neste período comecei a me questionar sobre as crianças que não aprendem a ler e a escrever, quando produzi, inspirada na obra de Patto (1987), a monografia sobre a produção do fracasso escolar. Queria entender o que havia por trás do discurso das professoras de crianças das classes populares que chegavam aos doze, treze anos de idade, que permaneciam por anos na escola e, no entanto, não aprendiam a ler e a escrever. Neste trabalho, procurei apresentar as observações que fazia da prática exercida em um CIEP no município de São Gonçalo, onde atuava como professora de crianças não alfabetizadas, crianças de diversas faixas etárias. Foi um período difícil para mim, pois não sabia como lidar com uma realidade tão dura e então, parti para a pesquisa ação, produzindo um texto da monografia a respeito da realidade que eu estava vivenciando.

Alguns anos após a graduação, ainda com muitas questões sobre a alfabetização de crianças, iniciei a Pós-graduação Lato Sensu na UFF em Alfabetização de crianças de classes populares.

Nesse período, estava iniciando minhas experiências na educação do município de Niterói, onde há 10 anos atuo como professora de Educação Infantil e hoje me encontro na condição de diretora. Como relatei acima, minhas primeiras experiências como professora já haviam sido na Educação Infantil, quando eu ainda era muito menina, recém-formada. Anos mais tarde, por cinco anos, tive uma pequena escola de Educação Infantil com minha mãe no município de São Gonçalo. Nesta escola, busquei realizar um trabalho que se assemelhasse ao que havia experimentado na Comunidade S8, adotando o método construtivista. Nessa escola, eu alfabetizava as crianças e os cinco anos em que funcionou foram muito ricos para a minha formação. Até hoje encontro famílias

que relatam sobre a fase agradável que foi para os seus filhos terem feito parte da “escola da abelhinha”, como era carinhosamente chamada. Minhas experiências com as crianças e infâncias, assim, foram se solidificando ao longo dos anos, e, atuar na Educação Infantil para mim não era algo novo, porém, a Educação Infantil pública se apresentava para mim com muitas particularidades desafiadoras.

Durante o período de experiência com a educação das crianças pequenas, dialogando com meus pares, fui desenvolvendo uma prática muito baseada no diálogo com minhas crianças e nessa prática, percebi o quão significativas são suas contribuições. Comecei a perceber que é possível uma educação pública de qualidade, que as crianças podem aprender apesar da estrutura precária oferecida pelos (des)governos.

Atuei a partir de 2006 em uma UMEI em Itaipu, Odete Rosa da Mota, a Unidade sofria com enchentes constantes. Corríamos com as crianças assim que começavam as chuvas, tínhamos que colocá-las sobre as mesas, ou transportá-las para uma única sala mais alta, de aproximadamente 8 mts² até conseguirmos ligar para todos os responsáveis a fim de que fossem buscá-las. E os familiares se despencavam de onde estavam para buscar as crianças, debaixo de muita chuva. Trabalhos, materiais, mobiliários e equipamentos perdidos... assim essa situação se arrastou até o ano de 2011. Havia sido convidada para atuar como diretora adjunta nesta Unidade no final de 2010, e participei da eleição com a então diretora da Unidade, que tentava a reeleição, aceitando mais um desafio que se colocava diante de mim, visto que a direção de uma Unidade pública não fazia parte dos meus planos, eu não sabia que teria capacidade para gerir uma instituição pública. Em 2011 iniciei minha atuação como diretora adjunta, em uma nova experiência, que muito me ensinou.

Nesta época, o governo federal destinou uma verba para que Niterói se reconstruísse após graves chuvas que ocasionaram a tragédia no Morro do Bumba. Dessa forma, parte dos recursos foi destinada para que a UMEI fosse demolida e reconstruída. Nos mudamos para um novo prédio para que iniciassem as obras da Unidade. Até o final de 2012 a UMEI funcionou no prédio adquirido pela prefeitura, onde anteriormente havia funcionado uma pequena creche, no mesmo bairro, porém em loteamento diferente. Em dezembro de 2012 retornou ao endereço de origem, nascendo ali, uma nova Unidade. A então, Secretária de Educação, Maria Inês Barbosa, anunciou aos pais que ali seria uma nova UMEI e que enviaria uma nova diretora para sua administração. Muitas crianças permaneceriam ali, por residirem naquele loteamento e alguns funcionários desejavam permanecer também, mas não aceitavam a ideia de uma nova direção, desconhecida por todos. Pediram naquele momento à secretária para que eu ficasse como diretora geral ali e fizeram um abaixo assinado, pedindo pela minha permanência naquela Unidade, que seria uma nova

Unidade de Educação Infantil. Contudo, o pedido não foi acatado, e uma nova diretora foi designada para exercer a função e eu retornei para o prédio original da UMEI Odete Rosa da Mota.

No ano seguinte, em 2013, uma nova gestão se inicia em Niterói. Rodrigo Neves toma posse e o professor Waldeck Carneiro assume a pasta da Educação. Ao tomarem conhecimento do desejo da comunidade, expresso através de um abaixo assinado, fui chamada à FME e convidada a assumir a direção da UMEI, pois, por questões de política, a gestora indicada pelo governo anterior não ficaria, mesmo que eu não aceitasse o convite. Como já desejava, aceitei o desafio de assumir a gestão da UMEI que passou a se chamar UMEI Prof^a. Áurea Trindade Pimentel de Menezes.

Meu desejo era iniciar um trabalho sensível, de escuta e de alteridade. Uma gestão de fato participativa, onde as decisões fossem tomadas no coletivo. Um enorme desafio, ser democrática quando o significado de democracia ainda não é amadurecido por todo um coletivo, quando as práticas mais comuns de gestão escolar são demonstradas através de tomadas de decisão verticais, e que escutar o outro, colocar-se no lugar do outro e mudar um percurso em função dessa escuta sensível é visto como fragilidade por muitos.

Ao longo desses três anos vimos fortalecendo o nosso trabalho estudando juntos sobre uma educação para a liberdade. Construimos projetos todos os anos que norteiam o nosso trabalho com as crianças. Durante este período realizamos festas literárias inspiradas na FLIP (Festa Literária Internacional de Paraty), em celebração à literatura infantil, que sempre foi o recurso norteador de todo o trabalho realizado.

Hoje, a minha paixão e meu encantamento pelas crianças da educação infantil me induzem a pesquisar sobre uma nova educação possível, onde as crianças tenham seus direitos atendidos na escola pública e que sejam participantes da construção desta escola.

Em 2013, ano em que assumi a direção da UMEI, foi lançado em Niterói o Programa Mais Infância. A UMEI foi inaugurada no lançamento do Programa, que visa a expansão da oferta para Educação Infantil. Diante disto, observando e vivenciando algumas ações e os olhares do governo para este Ciclo Educacional, me couberam algumas perguntas que me levam à pesquisa e que me encaminham para o mestrado acadêmico: Quais as concepções de infância se expressam na implementação do Programa? O Programa Mais Infância cria possibilidades de ampliação das participações infantis no contexto educacional? Quais os aspectos contribuem (ou não) para a reverberação das vozes infantis na construção de um projeto político pedagógico vivo e dinâmico?

A questão sobre o projeto político pedagógico se torna cada vez mais latente, visto que temos, desde 2014 temos realizado a escrita e reescrita do projeto e temos tido muitos

desafios para tal. Nosso espaço físico não comporta muitas ações que consideramos serem importantes para a formação da autonomia das crianças. Nossos horários são rígidos e impossibilitam mais liberdade, pois são necessários dividir espaços e horários por grupos de crianças, para que todos possam utilizar os espaços com conforto. Um entrave para a prática de interação que almejamos, dentre outras.

Utilizando a UMEI em que atuo como gestora como lócus da pesquisa e pensando sobre as (im)possibilidades de participação e interação infantis no contexto da educação das infâncias, busco um olhar para a criança como ser social, que interage, participa e influencia no seu meio, entre seus pares, como constatarem alguns autores com os quais tenho dialogado e ainda, como seres em potência, que resistem à segregação e à negação que sofrem no cotidiano, como devir, de acordo com Gilles Deleuze.

Meu intuito é perceber como as ações na UMEI têm sido pensadas e materializadas no escopo deste programa. Se de fato, a criança é o centro das ações nesta política ou se tratamos de mais uma política governamental. Mais do mesmo.

E dessa forma, minhas histórias de vida se fundem com minhas questões de pesquisa. Indo ao encontro do pensamento de Tavares, 2016, busco no mestrado me construir e reconstruir como intelectual público, através de uma prática formativa que não aparta o político e o pedagógico, o singular do comum, o reflexivo da ação político-pedagógica implicada. (TAVARES, 2016, p. 83).

Assim, em uma ação reflexiva, dialogando com teorias e com intelectuais que me ajudam, não a encontrar respostas, mas a fazer outras perguntas, desejo que através de meus estudos e experiências, essa pesquisa venha a contribuir de certa forma para a melhoria da qualidade e equidade no atendimento educacional às crianças pequenas das classes populares com as quais trabalho, aprendo e pelas quais milito. Que a minha prática pedagógica e política ao mesmo tempo que se transforme, seja transformadora.

II- Tema e questões da pesquisa

A Educação Infantil no município de Niterói, estado do Rio de Janeiro, apresentada no momento através de um programa denominado MAIS INFÂNCIA constituiu-se como o tema desta pesquisa. Esta política é focalizada na expansão da Educação Infantil pública na cidade, e é importante buscarmos compreender quais as concepções de infância têm se evidenciado através das práticas educativas com as crianças que se fazem possível nas estruturas das Unidades destinadas ao seu atendimento, tendo como aporte teórico autores que dialogam com a sociologia das infâncias.

Em um artigo publicado por Macedo, Rodrigues e Pereira (2014) no XI Colóquio sobre Questões Curriculares - Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais, intitulado “MAIS INFÂNCIA: Os caminhos trilhados para a educação infantil pública com qualidade social, no município de Niterói” (2014), consta que o MAIS INFÂNCIA não se resume em uma proposta de expansão da rede física, de modo quantitativo, mas pode ser definido como um programa de expansão e estruturação da rede já existente, tanto em termos estruturais, quanto pedagógicos (p.1616).

Desta forma, para além das diretrizes que visam a expansão física da rede, encontramos no documento algumas colocadas como:

[...] projeto arquitetônico que expresse a proposta político pedagógica da rede e a especificidade do atendimento, [...]promover, através de Conselhos Escola Comunidade (CEC), a participação de todos os segmentos da sociedade em amplo debate sobre a melhoria da qualidade de Educação Infantil no município (p.1616).

Diante do exposto, as perguntas colocadas ecoam para a elaboração deste plano de investigação sistemática: Quais as concepções de infância se expressam na implementação do Programa? O Programa Mais Infância cria possibilidades de ampliação das participações infantis no contexto educacional? Quais os aspectos contribuem (ou não) para a reverberação das vozes infantis na construção de um projeto político pedagógico vivo e dinâmico?

Procurarei pensar sobre as questões mencionadas acerca do Programa Mais Infância a partir de um olhar para a especificidade de uma Unidade Municipal de Educação Infantil na Região Oceânica de Niterói. Através da observação do equipamento construído para as crianças contempladas pelo Programa, trago algumas inquietações sobre o olhar que se tem demonstrado para essas crianças atendidas, para as infâncias, quando o Estado, a partir de políticas focalizadas busca construir unidades de Educação Infantil para o seu atendimento, o equipa com mobiliários e direciona profissionais para o trabalho cotidiano nesses equipamentos.

III- Fundamentação teórica e percursos metodológicos: um caminho em construção

Inicialmente, para que se possa problematizar o atendimento educacional oferecido às crianças através de políticas públicas, com vistas a um questionamento sobre direitos das crianças de 0 a 6 anos, a partir de uma apresentação dos pensamentos e pesquisas contemporâneos sobre infâncias e historicidade da Educação Infantil, buscarei dialogar com o sociólogo Manuel Sarmiento (2007), que trata com muita profundidade a questão da invisibilidade social produzida sobre as infâncias.

Para a realização de uma pesquisa sob o viés da Sociologia da Infância, que parte do olhar para os modos de socialização das crianças através de uma metodologia etnográfica, trarei a seguir algumas escolhas de autores para as reflexões que estão propostas, sem, contudo, a pretensão de apartar a teoria do método.

Proponho uma reflexão, tendo como referência intelectual autores que abordam temas como sociologia da infância (Sirota, 2001 e Gomes, 2015) e a etnografia na pesquisa com crianças (Graue e Walsh, 2003). Ao pensarmos as crianças como seres sociais, produtoras de conhecimento, participantes da sociedade em que vivem, não há como dissociar a ampliação da oferta de vagas em instituições educacionais próprias para esta categoria, das especificidades da sociologia da infância. De acordo com Mauss, 2010, quando refletimos sobre as questões sociológicas não podemos apartar destes pensamentos as crianças na vida social, desta forma, a escola constitui-se como um organismo vivo, de fatos sociais infantis que não podem ser negligenciados. Foi Mauss quem nos trouxe as primeiras reflexões sobre a sociologia da infância, nos instigando a estudar as relações que se dão nos meios infantis e a forma como as crianças aprendem e se organizam entre diferentes grupos geracionais.

Embora o sentido da palavra infância esteja historicamente carregado de negatividade, tendo como significado “aquele que não fala”, na perspectiva da sociologia das infâncias, as crianças tomam parte nos processos sociais (GOMES, 2015), e portanto, dizem e participam de modos que por muitas vezes são negados pelos adultos. Apostando em um olhar para as crianças como produtoras de culturas e sujeitos sociais de direitos, venho trabalhando com a concepção da infância como devir, como nos convida Deleuze e Guattari (1997), no sentido do sujeito que se coloca como resistente às práticas de controle e dominação exercidas sobre ele.

Contrariando os recentes estudos voltados para a Sociologia da Infância, ainda hoje nos deparamos com práticas que fortalecem o sentido de in-fans, quando percebemos o apagamento e a marginalização das expressões infantis, expressões estas que manifestam vontades, saberes, participação e intervenção das crianças nas relações com o outro. Buscamos, na implementação desta política, um olhar para a criança como sujeito que é parte e participante da sociedade, e sob esse viés, trazer algumas provocações para refletirmos sobre as possibilidades de construção de uma política pública para a educação infantil, através de uma etnografia da infância (GRAUE e WALSH, 2003), tendo em vista as complexidades culturais e sociais das crianças e as pluralidades infantis, onde está imersa a categoria geracional atendida pelo referido programa.

Sendo em minha concepção, a criança, o principal sujeito das políticas de Educação Infantil, sugiro um olhar para o Programa Mais Infância na perspectiva do protagonismo infantil, em busca de analisarmos na execução do referido programa as questões que já foram colocadas

somadas a outras: como as crianças têm sido pensadas no escopo do Programa? Como protagonistas ou meras coadjuvantes? Como sujeitos de Direitos? Como categoria geracional de segunda ordem? As primeiras aproximações realizadas na pesquisa parecem indicar o papel contraditório delegado às crianças nas políticas governamentais, cujos interesses parecem não estar centrados nas crianças e nos seus modos de ser, e que ainda não demonstram uma percepção da infância como categoria fundamental da sociedade.

Rosemberg (2007) nos fala sobre um período de tempo extremamente longo destinado à permanência da criança em uma instituição educacional. No caso das UMEIs do referido Programa, o tempo de permanência da criança é de 9 horas diárias, com rotinas inflexíveis e até mesmo duras para crianças desde a mais tenra idade, onde não se tem a participação das crianças na escolha das atividades cotidianas, pois tudo é ditado pelo adulto. O que é chamado de “combinados” entre os grupos divididos por faixas etárias, são registros de conversas onde a professora normalmente incita as crianças a definirem quais seriam as “regras” do convívio diário. Desta forma, grupos de crianças são colocadas nestas formas, aos cuidados de profissionais que precisam zelar para que o cuidado e a educação ocorram, e que seja possibilitada a troca neste processo humanizador que deve ser a educação.

[...] esquecemos que a criança pequena está vivendo sua humanidade hoje, sua cidadania hoje, ao mesmo tempo que constitui as bases para o futuro. Esquecemos que a curta duração da primeira infância diante de uma esperança de vida de 70 anos - 5,6 anos, 3 para os bebês - constitui a vida inteira de uma criança pequena, de um bebê. Permanecer oito horas numa creche ou numa pré-escola excessivamente quente, ou fria; sem espaços adequados para brincar; com adultos sobrecarregados; sem área externa para correr, sem estímulo para saciar a curiosidade, à espera das rotinas é um sofrimento para qualquer um. Se a infância é transitória na vida da pessoa, ela é duradoura para quem a vive e permanente como etapa da vida na sociedade (ROSEMBERG, 2007, p. 9).

É importante refletirmos sobre o que constrói a escola e sobre o papel das crianças nessa construção. Em minha pesquisa procurarei compreender de que maneira as Ciências Sociais foram se apropriando dos estudos da infância, da questão social da criança no contexto da escola pública e do olhar para a socialização das crianças, bem como o conceito de socialização colocado por Sirota, 2001, que trata neste documento, sobre a evolução do objeto e do olhar, ao tratar da sociologia da infância. E sob a perspectiva da criança na instituição educacional pública, me aproprio da pergunta colocada pela autora, como as políticas públicas constroem os modos de socialização da infância? Esta pergunta e as anteriormente colocadas produzem eco nesta investigação. Perguntas elementares, mas que, contudo, envolvem complexidades que carecem de maiores aproximações e observações do objeto estudado.

Pensando sobre os conceitos de Rousseau e Gramsci sobre Vontade Geral e Vontade Coletiva, respectivamente encontramos pontos de convergência com a natureza social das relações infantis e com o modo com que as crianças se organizam, interagem, exercem e elegem suas lideranças, revelam suas vontades e saberes. Buscando dialogar com esses conceitos, relacionando-os com as experiências vividas na UMEI, lócus da pesquisa, busco um pensar sobre em que medida tem sido possibilitada a participação das crianças na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Um documento identitário da Unidade Educacional destinado ao atendimento desta categoria geracional em tempo integral.

Essas questões ganham também adensamento em Boaventura de Sousa Santos (1987), quando este nos fala sobre a necessidade de voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade (p. 6).

Neste sentido, ressalta questões elementares formuladas por Rousseau que, como criança, as colocou e definitivamente foram capazes de desestabilizar os alicerces do pensamento científico que estava posto. O autor ainda coloca que, se nossas perguntas são simples, as respostas se-los-ão muito menos (p. 9).

Não reconheço no pensamento de Rousseau, expresso em suas obras Do Contrato Social (1999b) e Emílio ou da Educação (1973) manuais que nos orientam sobre nossas ações no campo de participação individual ou coletiva e que nos trarão soluções fáceis para as nossas questões. Creio serem princípios abstratos, e no caso de Emílio, ao contrário de muitas interpretações que não encontram nesta obra uma formação política ou de defesa de uma educação pública, Rousseau

[...] não se propõe a tratar de aplicações particulares, de formas específicas de educação, porém reflete sobre uma arte esquecida em seu tempo: a arte de formar os homens, por uma abordagem generalista pela qual se almeja a formação de um homem natural que vai, entretanto, viver no meio social (PAIVA, 2016).

Esta obra representaria um projeto de formação humana, desnaturalizando o homem de sua forma para que possa viver entre seus pares, e esta ação se daria através da educação. Não tenho, contudo, a pretensão de aprofundar o tema sob este viés de tamanha complexidade, porém, viso fazer algumas aproximações com os pensamentos dos autores.

Para Gramsci, através de Coutinho (2011), o papel da vontade é fundamental na construção de uma ordem social e política. O pensamento de Gramsci é assemelhado ao contratualismo de Rousseau, em Do Contrato Social. Segundo Coutinho, Gramsci fala sobre o papel do “moderno Príncipe”, expresso na construção da vontade coletiva nacional popular, ou seja de uma nova hegemonia (p. 47).

A vontade coletiva é constitutiva do ser social e se constitui em atividade política. Nesse sentido podemos pensar a Educação Infantil como práxis política. Vontade Coletiva é colocada por Gramsci como elemento da democracia.

A ausência de uma democracia real, de uma real vontade coletiva nacional e, portanto, em face dessa passividade dos indivíduos, [manifesta-se] a necessidade de um despotismo mais ou menos aberto da burocracia. A coletividade deve ser entendida como produto de uma elaboração de vontade e pensamento coletivos [...] (CC, v.2, p.232 in: COUTINHO, 2011.)

Se pensarmos em uma política pública para Educação Infantil que possibilita práticas democráticas na construção da identidade institucional a partir dos pensamentos e das vozes infantis, podemos perceber que os conceitos de vontade geral e coletiva convergem com as tais práticas, nesta perspectiva. A participação democrática é um importante ato no exercício da cidadania.

Participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo. É também um meio de resistir ao poder e à sua vontade de governar, e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder (MOSS, 2009, p. 419).

Um sentido mais imediato do conceito de vontade geral, seria a vontade do corpo político, o interesse ou o bem comum. O interesse geral e o interesse particular se coadunam e, portanto, o interesse particular não deve ser suprimido. É necessário que haja uma intercessão entre eles. Nessa direção, Moss (2009) coloca sobre a necessidade do envolvimento das crianças e adultos nas tomadas de decisões que os afetam como grupo ou indivíduos, em uma participação democrática que é um princípio basilar que configura o exercício da cidadania. Nesta concepção, as crianças podem resistir às formas opressoras que se demonstram no exercício hegemônico dos que estão no poder.

Ainda nesse sentido, no que se refere às ações das instâncias que exercem o poder de legislar sobre o povo, Gramsci conclui:

[...] nenhum legislador pode ser visto como indivíduo, salvo abstratamente e por comodidade de linguagem, porque, na realidade, expressa uma determinada vontade coletiva disposta a tornar efetiva sua “vontade”, que só é “vontade” porque a coletividade está disposta a dar-lhe efetividade; [...] portanto, qualquer indivíduo que prescindir de uma vontade coletiva e não procure criá-la, suscitá-la, ampliá-la, reforçá-la, organizá-la, é simplesmente um pretencioso, um profeta desarmado, um fogo-fátuo (CC, v. 3, p. 298-299 in: COUTINHO, 2011).

Desta forma, em Gramsci, é necessário que seja formada uma consciência sobre as questões das relações hegemônicas de poder, e em relação à Educação Infantil, é preciso dar às crianças ferramentas para que decidam sobre o que seria melhor para seus coletivos, já que tem sido exigido do poder público, a expansão deste atendimento.

O Conselho Escola Comunidade (CEC) é uma das ferramentas instituídas legalmente com vistas a tornar possível a gestão democrática da escola pública. Embora este Conselho, que é composto por grupos de pais, membros da comunidade e funcionários da Unidade, não privilegie a participação das crianças, consideramos que os coletivos infantis fazem parte dos segmentos sociais que possuem uma vontade geral na UMEI, partindo dos pensamentos dos autores acima colocados e, para tanto, suas vozes nos processos de elaboração do PPP são imprescindíveis.

Através das primeiras aproximações, creio que concluir ou esgotar essa discussão não será possível, visto que trabalhamos numa perspectiva de movimento, de observação, ação, onde a todo momento influenciemos e somos influenciados na prática da pesquisa. Ao observar as práticas que são (im)possibilitadas na UMEI em questão, ficam perguntas sobre quais condições podem ser criadas para que se favoreça a democracia na Educação Infantil. Questões que dependem de muitos fatores para serem respondidas em sua totalidade, questões tantas que talvez impossibilitem o encontro das respostas.

Penso na perspectiva da(s) infância(s), grafando-as no plural, pela pluralidade cultural ainda pouco desvendada, porque acredito ser necessário primeiro, nos interrogarmos sobre o conceito de infâncias e sobre como nos relacionamos com suas pluralidades, levando em consideração tudo o que nos atravessa ao nos fazermos tais perguntas. Esta categoria deve ser pensada também como terreno fértil, processo criativo e potente, uma minoria que, por se constituir como devir, no sentido filosófico de potência (Deleuze e Guattari, 1997) encontra meios de escapar e resistir ao controle social, como já dito anteriormente.

Na trajetória da pesquisa e de escrita da dissertação, em um primeiro momento, no capítulo intitulado, em princípio como Marcos legais para a educação infantil: A criança como sujeito de direitos, buscarei apresentar o Programa Mais Infância, localizando-o nas legislações federais e municipais da atualidade para a Educação Infantil e trazer algumas informações sobre como esta política se apresenta no município e de que forma tem sido implementada, problematizando sobre as políticas governamentais destinadas à educação das infâncias partindo das reflexões de Rosemberg (2007), que nos coloca questões importantes sobre a garantia do acesso e permanência das crianças na Educação Infantil.

Através do capítulo A Educação no município de Niterói-RJ: questões e tensões de uma conjuntura histórico-política percorri caminhos, traçando alguns pontos importantes para a compreensão mais aprofundada do Programa. Primeiramente, a cidade de Niterói é apresentada a partir de uma breve caracterização da conjuntura atual, enfatizando a Educação Infantil que, ao longo dos anos foi sendo repensada a partir de diferentes lógicas. Serão trazidas, ainda que de maneira sucinta, as mudanças que reorganizam o sistema em uma perspectiva de ciclos iniciadas na década de 90, e os impactos produzidos na Educação Infantil desde então. Ao apresentar a cidade, procurei fazer um breve panorama histórico de implantação de políticas para a Educação Básica considerando as ideologias presentes nas disputas pela gestão da cidade há mais de vinte anos. Ao problematizar a gestão política da cidade, e os campos partidários e políticos nos quais a cidade de Niterói vem sendo governada, busco sobretudo, ainda que de forma sucinta, problematizar a democratização da Educação Pública e sobre o conceito de inclusão degradada, trazido por José de Souza Martins (1997).

Trarei no capítulo provisoriamente intitulado de Política pública para educação infantil: O Programa MAIS INFÂNCIA em foco, algumas observações do cotidiano de uma Unidade Municipal de Educação Infantil que faz parte do Programa Mais Infância. Unidade inaugurada no ano de 2013, a partir de um prédio que havia sido adquirido pela prefeitura para o funcionamento de uma outra UMEI provisoriamente, durante um período de obras no ano de 2011, tendo sido desocupado no final do ano de 2012. Quando desocupado, o prédio cedeu lugar a esta nova Unidade de Educação Infantil que foi inaugurada na implantação do referido Programa, com capacidade de atendimento para 85 crianças.

Em minhas reflexões pretendo considerar se as experiências nesta UMEI, mesmo não abrangendo a totalidade das UMEIs inauguradas no Programa em questão, poderão nos possibilitar pensar sobre quais concepções de infância reverberam nas práticas com as crianças atendidas e, de como as configurações do espaço físico pensado para o funcionamento da Unidade, permitem as relações das crianças com o outro, como seres sociais que são.

Se a interação for a principal condição para entender a ordem social, então essa compreensão requer ter em consideração todos os membros e todos os grupos (MAYALL, 2000, In GOMES, 2015). No capítulo intitulado Um olhar para a infância como categoria cultural e social, busco a compreensão de que a Educação Infantil é o espaço que deve criar possibilidades para que a criança interaja com seus pares, professores e demais profissionais. A criança é um indivíduo social participativo que demonstra essas características quando comunica sobre seus gostos, preferências, conta fatos cotidianos, reproduz os acontecimentos ao seu redor, influencia as pessoas com as quais se relaciona. Podemos perceber que elas participam e influem na ordem

social. Sociedades e crianças possuem complexas particularidades, e é preciso descobrir formas de participação das crianças na sociedade, como indivíduos que transitam o espaço coletivo da escola e, portanto, tecem teias nos relacionamentos interpessoais. O caso específico da UMEI que se constitui como objeto desta pesquisa nos coloca alguns questionamentos importantes a este respeito. O espaço criado para a oferta de vagas para as crianças possibilita que elas estejam colocadas como sujeitos participativos da sociedade? Este espaço ofertado cria possibilidades de participação e integração das crianças com o outro e rompe com os obstáculos geracionais?

Observar as relações das crianças e seus códigos é algo bastante complexo. Os pesquisadores Graue e Walsh (2003) colocam que a distância física, social, cognitiva e política entre adulto e criança tornam essa relação muito diferente das relações entre adultos (p.10). Portanto, pensar uma política para as infâncias seria, em termos práticos, fazer valer as legislações que asseguram os direitos das crianças: ampliação da ofertas de vagas, prédios dentro das especificações técnicas necessárias ao seu funcionamento, modulações de número de crianças por grupos etários etc, sem contudo deixar de ter especial atenção para o comportamento das crianças no seu cotidiano, nas suas relações umas com as outras e com os adultos, visando à redução desta distância colocada entre as diferentes gerações. Através de estudo etnográfico com crianças podemos perceber que existem características que são especificamente infantis e desta forma precisamos pensar modos de intervenção nos seus mundos sem, contudo, negligenciar suas peculiaridades, suas perspectivas e modos de ver o mundo, além de suas vontades. A pesquisa etnográfica, como um dos braços metodológicos dos estudos antropológicos, é um método que se identifica com as proposições de minha pesquisa, que, ultrapassando a análise documental de uma política pública, objetiva perceber, olhar, compreender como se dão os fenômenos sociais e culturais no contexto da educação infantil, no qual está focalizada a política.

[...] ficam a saber (os investigadores) tudo sobre os contextos de atendimento da criança excepto o que representa para as crianças, e também para os adultos, permanecer ali dia após dia, semana após semana, abstendo-se de fazer quaisquer perguntas sobre o que significa para as crianças passarem a maior parte dos seus primeiros anos de vida em contextos de atendimento institucionais e sobre as implicações sociais que isso pode ter (GRAUE e WALSH, 2003, p. 12 grifos do autor).

Assim como na pesquisa antropológica, a preocupação explícita do antropólogo está permanentemente voltada para a o lugar que ocupa, de onde fala, para as responsabilidades éticas de sua cidadania (OLIVEIRA, 2000, p.52), minha preocupação é a de realizar uma pesquisa em ação, voltada para a realidade que vivencio, para as crianças com as quais tenho contato frequentemente, buscando um olhar atento para seus modos de ser e de fazer ali. Inquietações surgem sobre o que verdadeiramente interessa e atende aos anseios infantis em uma proposta de política pública para grupos infantis.

De acordo com o exposto acima acerca das escolhas metodológicas para a pesquisa, ressalto que esta pesquisa será participativa, visto que estarei imersa no ambiente e nos fazeres da UMEI onde se dará a pesquisa. Meu intuito é dialogar com as crianças, fazendo-me ouvir as suas vozes, o que têm a dizer sobre a escola em que estão inseridas.

Através do capítulo, por hora intitulado como O Projeto Político Pedagógico nas vozes das crianças: expressão de “vontade geral” e “vontade coletiva”, trago questões sobre a gestão democrática na educação infantil, que se expressa através da elaboração de um projeto político pedagógico vivo e dinâmico e que será um elemento fundamental para a pesquisa participativa. Como gestora da UMEI, encontro nesta pesquisa a oportunidade de refletir sobre a minha própria prática, de modo a reinventá-la. Utilizando como aporte teórico os pensamentos dos filósofos Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) e Antônio Gramsci (1891-1937) sobre conceitos de vontade geral³ e vontade coletiva⁴, e de Peter Moss (2009) que nos aponta possibilidades para práticas democráticas na Educação Infantil, propondo o desafio de reflexão sobre a construção coletiva política e social da identidade da escola contando com participações infantis, legitimando seus suas decisões e escolhas, unindo duas teorias ainda pouco pensadas em relação aos fatos infantis.

Para a (in)conclusão da pesquisa ficam os questionamentos que me movem: como uma política pública pode contribuir para a criação de uma outra educação, a educação para o devir-criança, voltada para processos de socialização infantis e para a democratização e participação das crianças? O programa Mais Infância tem propiciado e criado espaço para que as crianças sejam concebidas e valorizadas como centrais nesta política? Quais escolhas e quais renúncias são necessárias para que os coletivos infantis, como perspectiva de vontade geral e vontade coletiva possam ser compreendidos como coletivos de cidadãos competentes para a participação e tomada de decisão coletiva? Proponho uma continuidade a estas reflexões, no sentido de avançarmos na perspectiva de práticas infantis emancipadoras com vistas à construção de uma outra Educação Infantil, a educação para o devir-criança. Que não seja prescritiva ou modelar, mas que tome os diferentes sujeitos como partícipes e criadores de suas políticas, tanto no plano macro, como no plano micropolítico, no cotidiano das escolas das infância(s).

³ “Segundo Rousseau, cada cidadão, enquanto cidadão, participa da “Vontade Geral”, mas como indivíduo pode ter uma vontade privada contrária. O contrato social implica que se alguém recusa obedecer à “Vontade Geral”, deve ser obrigado a obedecer. Isto significa, nada menos, do que obrigá-lo a ser livre (ROUSSEAU, 1762 Apud: BRAGA, 2013).

⁴ “Esta ideia de uma „vontade social, coletiva“ que resulta dos contatos entre os homens e que tem um papel determinante na criação da realidade social, apesar de ser diretamente influenciada pelo neo-idealismo de Croce e principalmente de Gentile, parece muito com o contratualismo rousseauiano” (COUTINHO, 2009).

Referências

BRAGA, O. A Vontade Geral. Disponível em:
<<https://espectivas.wordpress.com/2013/02/10/a-vontade-geral/>> acesso em: 06 de janeiro de 2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. O conceito de vontade coletiva em Gramsci. Rev. katálysis vol.12 no.1 Florianópolis Jan./June 2009

_____. O conceito gramsciano de “vontade coletiva”. IN: SEMERARO, G.; OLIVEIRA, M. M.; SILVA, P. T.; NOGUEIRA, S. (Orgs). Gramsci e os movimentos populares. Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011, pp 45-52

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997

GOMES, Lisandra Ogg. Questões particulares da infância na complexidade social. In: REIS, Magali dos; GOMES, Lisandra Ogg. Infância: Sociologia e Sociedade. São Paulo: Edições Levana / Attar Editorial, 2015.

GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, Daniel J. A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

MACEDO, F. P. de; RODRIGUES, L. P. S.; PEREIRA, P. G. “MAIS INFÂNCIA: Os caminhos trilhados para a educação infantil pública com qualidade social, no município de Niterói” (2014). In: XI Colóquio sobre questões curriculares. Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais. Braga, Portugal: 2014, pp. 1609-1616.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. Revista Pro-Posições, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 237-244, set./dez. 2010.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: A educação infantil como prática democrática. PSICOLOGIA USP, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), 417-436

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo Editora UNESP, 2000

PAIVA, Wilson Alves de. Do Projeto Político Pedagógico de Rousseau. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n.º. 134, p.245-262, jan.-mar., 2016

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1987.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Por parte de pai. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, G. (org.). Educar na Infância: perspectivas histórico sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Do contrato social. Tradução de Lourdes Santos Machado. Introduções e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. v. 1. (Coleção Os Pensadores).

_____. Emílio ou da educação. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. Infância (In)visível. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. (Re)pensando o Vozes da Educação em São Gonçalo: desafios contemporâneos da formação de professores(as) em periferias urbanas. IN: TAVARES, M. T. G.; BRAGANÇA, I. F. de S. (Orgs). Vozes da Educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente. Niterói: Intertexto, 2016.

VELLOSO, Amanda Mont,Alvão. Quem foi Nise da Silveira, a mulher que revolucionou o tratamento da loucura no Brasil. Disponível em: <[http://www.huffpostbrasil.com/2016/04/19/quem-foi-nise-da-silveira-a-mulher-que-revolucionou-o-tratament a 21701186/](http://www.huffpostbrasil.com/2016/04/19/quem-foi-nise-da-silveira-a-mulher-que-revolucionou-o-tratament-a-21701186/)>. Acesso em: 02 mar. 2017.

A MOBILIZAÇÃO DE INÉDITOS-VIÁVEIS PELOS EDUCADORES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA MARÉ/RJ

Diego Domingues
UERJ-FFP
diegodomingues87@gmail.com

Introdução

Durante a atuação como alfabetizador de jovens e adultos no Complexo da Maré, através de um programa de extensão que participei durante a graduação em Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), uma questão que muito chamava a atenção e motivava certa ânsia de pesquisa era saber como os professores da Maré, mesmo com os constantes conflitos presenciados naquele espaço, mesmo com o descaso do poder público, enfim, mesmo com inúmeras adversidades cotidianas, ainda assim, desenvolviam suas práticas pedagógicas? O que os movia diariamente? Quais eram as estratégias dos professores para lidar com a violência cotidiana em que a escola se inseria? Os educadores conseguiam, em situação limite, organizar o trabalho pedagógico na perspectiva de produzir o que Freire (2013) chama de “inéditos-viáveis”? Ou, buscando sintetizar todos esses questionamentos em um só: Como professores inseridos em um ambiente de constante conflitos resistem ativamente, sendo propositivos e superando as barreiras impostas em seu cotidiano escolar?

As questões, inicialmente, eram essas. Lá estavam, mais ou menos formuladas, as inquietações. Acontece que, ingenuamente, acreditava que conseguiria desenvolver uma narrativa que desse conta de responder a todas essas questões de maneira objetiva e precisa. Ledo engano. Recortes são necessários, delimitar o campo de pesquisa é fundamental, portanto, trabalhar em um bairro com 30 escolas, que atendem 15 mil alunos e usar expressões de uma vaguidão imensa como os ‘professores’ era algo que precisava ser revisto. Nesse processo de lapidação das questões e do objetivo proposto, voltei-me apenas para uma escola específica: o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA-Maré).

Concatenar o acompanhamento de professores, especialmente de EJA, na Maré, relacionando com as dinâmicas de resistência propositiva que pretendia só ganhou corpo após a definição do CEJA como espaço de investigação, porque esta escola sintetizou todos os principais pontos que seriam pesquisados, tendo uma peculiaridade que a faz única em toda a cidade do Rio de Janeiro: é a única escola pública dedicada exclusivamente à Educação de Jovens e Adultos.

Esse texto, portanto, compõe pesquisa realizada com o intuito de responder as questões inicialmente propostas, representando parte da dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre 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 (UERJ-FFP), dissertação esta, de mesmo título deste texto, defendida em 21 de fevereiro de 2017.

Objetivos e metodologia

Um dos principais objetivos desta pesquisa foi analisar o papel central dos educadores do CEJA no desenvolvimento de inéditos-viáveis na Maré, dentre eles, através da mobilização do Fórum de Educação da Maré, enquanto espaço de resistência propositiva e de fortalecimento da comunidade na qual a escola está inserida.

No que concerne à abordagem metodológica, trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual foi realizado amplo levantamento documental de material institucional e jornalístico para compreender melhor o contexto histórico e social do local em que a pesquisa foi desenvolvida. Esta pesquisa contou também com trabalho de campo, que foi dividido em dois momentos: no primeiro, acompanhei semanalmente, durante o segundo semestre de 2015, aulas e atividades desenvolvidas no CEJA Maré; e, no segundo momento, participei das reuniões mensais do Fórum de Educação da Maré, realizadas fora dos horários escolares, aos sábados e abertas para toda a comunidade e não somente para o corpo escolar.

Nesse processo de acompanhamento, optou-se pela observação participante, uma vez que se compreendeu que tal abordagem ao ser realizada “através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (MINAYO, p. 60, 2001), permitiria uma maior afinidade entre o corpo escolar e o sujeito pesquisador. Desde os primeiros momentos da pesquisa, ao perceberam que quem estava pesquisando na escola era também um professor, que inclusive já havia lecionado naquele mesmo bairro para aquela mesma modalidade, a relação entre os sujeitos envolvidos tornou-se mais fácil de ser encaminhada. “A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.” (MINAYO, p. 60, 2001).

Entre as diversas ações acompanhadas, o recorte proposto para este trabalho irá destacar uma devido a sua significativa representatividade dos encaminhamentos pedagógicos da escola, trata-se do Fórum de Educação da Maré, encontro que reuniu não só sujeitos da escola, como

alunos e funcionários, mas também moradores e diversos outros profissionais envolvidos com as questões da educação na Maré.

Um pouco sobre o CEJA Maré

Localizado Rua Praia de Inhaúma, nº 200, o CEJA Maré foi inaugurado na manhã do dia 14 de setembro de 2012. Na solenidade foi informado que o principal objetivo daquele novo espaço seria elevar a escolaridade de adultos que buscam concluir o ensino fundamental e que, por algum motivo, interromperam seus estudos.

O projeto pedagógico que rege as atividades do CEJA segue as orientações dos parâmetros curriculares do PEJA da Rede Municipal de Ensino, conforme acontece em outras escolas que também trabalham com esta modalidade, embora não de modo exclusivo. O Plano de Ação do CEJA Maré enfatiza ainda a vinculação do Projeto Político Pedagógico da escola à Declaração dos Direitos Humanos, pois afirma compreender que “a Educação em Direitos Humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se desenvolve no processo de ensino-aprendizagem” (ONU, 2006). E prossegue:

A filosofia do CEJA Maré visa à construção de uma escola democrática objetivando desenvolver metodologias de ensino que assegurem a complementariedade de três aspectos fundamentais: aquisição dos saberes escolares de forma ativa por parte do grupo; articulação entre os saberes sistematizados e a experiência social dos estudantes; e a compreensão de que o conhecimento deve ser utilizado como instrumento de análise da realidade concreta, visando uma compreensão das relações objetivas entre os homens entre si e estes com o mundo. (CEJA Maré, 2016)

O trecho acima, por constar em um documento oficial da escola, também reforça, de maneira mais sistematizada, os principais pontos orientadores das práticas pedagógicas que permeiam o cotidiano do CEJA Maré. Quando, muitas vezes, ações escolares propositivas acabam invisibilizadas, ter, acompanhando essa prática, um registro norteador que expõe de maneira clara e objetiva o que se entende por uma educação crítica torna-se fundamental.

Tal explicitação ratifica o posicionamento de um corpo de profissionais atento às reais necessidades de uma escola que atende a classes populares e, mais do que isso, classes populares de uma modalidade historicamente secundarizada como a EJA.

Na dinâmica do ensino público no Rio de Janeiro é cada vez mais comum observar o esvaziamento do caráter intelectual do docente através do compartilhamento de suas responsabilidades com entidades exteriores à escola. Seja do planejamento pedagógico à avaliação dos alunos, a autonomia do professor está cada vez mais enfraquecida, graças à predominância de

apostilas, métodos, sistemas e exames externos que tabelam e classificam a ‘qualidade do ensino’, termo este tão em disputa nos dias atuais.

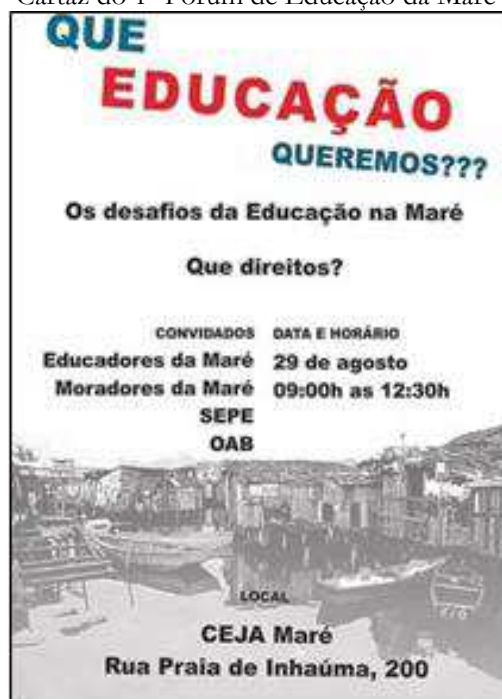
Neste contexto, o papel do professor que, apesar das amarras do sistema, consegue desenvolver um trabalho de qualidade com seus alunos, levando-os a estabelecer uma relação crítica com os conteúdos trabalhados, é cada vez mais importante. Aproveitamos, então, essa observação para, a seguir, comentar sobre uma das ações mais importantes desempenhadas por esses professores durante o período de acompanhamento desta pesquisa.

Acompanhamento o Fórum de Educação da Maré

O Fórum ocorreu na manhã de um sábado, dia 29 de agosto de 2015, no pátio do CEJA Maré. Devido às constantes operações da polícia militar que colocavam em risco a vida de diversos alunos e interrompiam aulas, às vezes, por semanas, além da frequente falta de diálogo da Coordenadoria Regional de Educação responsável pelo Complexo da Maré com os diretores das unidades escolares, um grupo de professores achou necessário estabelecer este espaço de discussão.

Um dos principais objetivos do Fórum era fortalecer os corpos escolares através da discussão sobre os desafios que estavam enfrentando e buscar caminhos, junto com a comunidade e demais membros interessados em discutir o tema, para superar as adversidades colocadas.

Cartaz do 1º Fórum de Educação da Maré



Fonte: Arquivo do CEJA Maré

Este encontro foi mobilizado pelos professores organizadores tanto em seus espaços escolares quanto pelas redes sociais. A primeira edição contou com a presença não só de alunos, professores e funcionários do CEJA Maré, como também ex-alunos, demais moradores do bairro, funcionários da Fiocruz, representante da Secretaria Municipal de Educação, representantes do Sindicato dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), professores e alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), instituição de ensino vizinha da Maré, além de outros interessados.

O movimento de organização dos professores-intelectuais junto à comunidade para articular, em pleno sábado de manhã, diversos sujeitos, moradores e não-moradores, em torno da discussão de um tema tão importante ilustra com clareza a potência da força de mobilização desses profissionais. Na foto abaixo, o aluno J.N. (em pé, de boné), 78 anos, morador da Maré e aluno do CEJA, expõe suas opiniões durante o encontro.

1º Encontro do Fórum de Educação da Maré



Fonte: Arquivo Pessoal

O fórum iniciou-se por volta de 9h30 tendo como primeiro tópico as recentes reduções de horários encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) para algumas escolas da Maré. A justificativa oficial, ventilada pela imprensa, foi de que, devido ao clima de insegurança que se instaurou na localidade, com operações policiais e confrontos ocorrendo durante os primeiros horários de entrada nas escolas, se fez necessário uma rápida medida para resguardar a segurança da comunidade escolar.

Além das operações policiais, que, infelizmente, já haviam se tornado comuns no cotidiano na localidade, um ponto que chamou a atenção dos presentes foi a informação de que tal redução

de horário foi pedida por um grupo de professores da Maré, mais especificamente onze professores representando 33 escolas do bairro, professores estes que, em parte, estavam no Fórum. O grupo aproveitou, então, para esclarecer melhor o que, de fato, havia ocorrido, pois, a princípio, um dos grandes dilemas que se colocou foi como pensar o direito deste aluno que, de um lado tem sua garantia aos estudos reduzida e, por outro, na não redução, tem a vida exposta ao perigo dos rotineiros conflitos.

O professor W., que pertencia ao grupo que foi à SME-RJ, iniciou sua fala esclarecendo como foi o diálogo que culminou na redução da carga horária.

A gente foi até a SME para pedir alguma saída, alguma medida, ver o que poderia ser feito. A gente ficou o dia inteiro lá, depois de muita discussão, conseguimos esta medida, muito paliativa, de redução do horário. A partir daí começamos a entender que precisamos nos organizar, pensar juntos, chamar outras escolas, chamar outros grupos, chamar quem tá interessado em contribuir e começar a pensar o que estamos querendo. É sair um pouco da queixa também, né? Porque, às vezes, a gente fica só se queixando e não sabe o que fazer, e acho que juntos a gente consegue pensar melhor.

Após esta fala, a professora M., vinculada à Fundação Oswaldo Cruz, questionou os encaminhamentos propostos pela SME-RJ “Acho importante fazer uma ressalva que essa redução significa tirar um direito do aluno”. Interpelando esta nova fala, uma segunda professora, desta vez pertencente ao grupo de representantes das escolas que tiveram o horário reduzido, compartilhou o testemunho de uma de suas colegas durante uma das operações policiais, ratificando que entende que a medida foi muito superficial, mas que também não descartava sua pertinência no sentido urgente de preservação.

Ela entrou pela Rua Teixeira, aparentemente tudo normal, em questão de minutos, quando olhou para trás, estava entrando a PM, o BOPE e helicóptero atirando de cima para baixo a esmo. Ela achou que fosse morrer, bateu nas portas, mas o comércio todo tava fechado, ela deitou no chão da Teixeira, colocou a mão nos ouvidos e esperava que a qualquer momento alguma bala fosse entrar nela, e tinha alunos também, uniformizados, juntos com ela, todos deitados no chão. Até que o dono de um açougue abriu a porta e eles entraram para se proteger.

Embora, o diálogo acima ilustre pontos divergentes defendidos pelos professores e professoras perante a decisão da SME-RJ, notamos que todos os discursos estão afinados com a mesma preocupação: como garantir o direito à educação para alunos da Maré diante da imprevisibilidade e violência, na qual muitas escolas estão inseridas.

Houve também o questionamento se houve diálogo entre a Coordenadoria Regional de Educação e as forças policiais, uma professora quis saber se a CRE fez algum encaminhamento para as autoridades sobre a não admissão de incursão em determinados horários críticos para a

escola. O professor responsável pela primeira fala respondeu essa questão:

Na última quinta-feira, a CRE convocou a gente para uma reunião em cima da hora com a pedagoga do BOPE, o sargento do batalhão 22 e outro sargento responsável pelas operações e pelas incursões na Maré e, no final, a sensação que deu é que todos estavam querendo fazer parecer que não estava acontecendo nada de mais. (Professor W.)

A falta de diálogo entre as instâncias públicas, com a ausência de comunicação mais consistente entre Secretaria de Segurança e Secretaria de Educação foi ratificada por demais membros do encontro que já haviam se deparado com igual problema em outras situações. Demonstrou-se o que, de certo modo, já estava posto nas entrelinhas, a comunidade escolar da Maré estava, na maior parte dos momentos de crise, abandonada à própria sorte.

É importante registrar esse movimento da Educação, porque na comunicação da Secretaria de Segurança, o que ouvimos é ‘o que esses professores querem? A saúde trabalha, a Comlurb trabalha, por que só esses professores estão reclamando?’ Será que é só a gente que ouve tiro?’ (Professora L.)

Ainda assim, aparentemente, a ida dos professores à SME provocou alguma reação, pois, após a decisão de redução da carga horária ter sido noticiada, a Maré ficou, pela primeira vez em muito tempo, durante duas semanas e meia sem nenhuma incursão policial, sem nenhum registro de tiro por parte dos profissionais de segurança.

As falas, organizadas em inscrições, foram se alternando entre professores e professoras relatando suas duras realidades e enfatizando como o fortalecimento docente se faz necessário para, além de ajudar a suportar as péssimas condições de trabalho impostas, elaborar outras maneiras possíveis de lutar por mudanças. Indo a Freire (2011), “a questão que se coloca, obviamente não é parar de lutar, mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar.”

Antes de avançarmos para outro tópico discutido no fórum, registramos a fala de um professor que sintetiza de maneira contumaz a tônica deste momento inicial do encontro.

Me preocupa muito o discurso do horário, do direito do aluno. A questão aqui é outra. O aluno perde o direito de intervalo e ninguém fala sobre isso, na minha escola na Vila Operária não tem intervalo, os alunos estudam direto até o horário de saída. Se é aula de qualidade, se não é, não importa, mas ele tem que estar dentro da escola, presos. Minha escola cansou de não ter aula por falta de água, falta de luz. Eu e outros professores uma vez tivemos que fechar a escola, porque a direção não podia fechar sem autorização da CRE. Estávamos há uma semana dando aula sem água e sem luz e não podia fechar porque se fecha chama a atenção dos pais, isso gera um incômodo. Minha escola já sofreu 15 assaltos no mesmo ano. E a escola continuava tendo aula normalmente. Ai a gente ligava para o Batalhão e o Batalhão dizia "fala com os meninos lá em cima". Principalmente para a região da Maré, o que mais vejo é que o jovem tem que estar na

escola, porque ali ele tá preso, não tá fazendo besteira na rua, não tá ocioso. Mas isso só serve pra gente, pra quem mora na favela, porque para quem mora em outros lugares, o ócio é produtivo. Então, acho que a principal questão aqui não é só horário de aula, é a qualidade. (Professor A.)

A falta de segurança permaneceu como tema central de onde saíram os principais pontos de discussão do encontro. Outra questão trazida pelos integrantes do Fórum foram as insuficiências do local de trabalho docente. Se a violência já não fosse o bastante para precarizar tal espaço, as condições nas quais as escolas se encontravam agravaram ainda mais a fragilidade do ambiente escolar.

Este tema foi iniciado através da fala de um professor de Manguinhos, que disse que o CIEP em que trabalha, além de todas as dificuldades estruturais, está atravessando um momento de intervenção da Coordenadoria Regional de Educação. Tal situação teria iniciado quando um grupo de professores, insatisfeitos com as condições da escola, se organizou e direcionou a culpa da situação para a direção, destituída do cargo, que passou a ser ocupado por representante da CRE

Para ilustrar o que seria essa situação de intervenção, o professor disse que um dia antes, houve uma operação em Manguinhos, à noite, ainda no horário escolar do PEJA. Mesmo com o tiroteio, os professores foram informados que deveriam continuar suas aulas, sem interrupções. As falas complementares abordam desde a aglutinação de alunos em uma só turma devido às que foram desfeitas até os momentos em que alunos precisaram deitar no chão pelo risco de bala perdida.

Hoje temos classes infantis batendo 30 alunos. Como é que você tem qualidade de educação numa classe infantil sem condições com 30 alunos? Na minha turma, tenho uma aluna especial que é surda. E quando eu vou atendê-la, eu tenho que largar a turma inteira e ficar só com ela, porque é uma necessidade que ela tem, eu ensino Libras pra ela também.

Eu teria direito a outro professor, mas se já tem turmas que foram dispensadas porque não tem professor, imagina se vão mandar um professor para me auxiliar? Mas tudo bem, né, ela é só uma aluna surda, uma moradora de favela e não pode ter acesso a essa qualidade de educação. Eu teria direito à redução de 10% da minha turma, mas semana passada chegou mais uma aluna e aí eu fui perguntar o porquê, já que eu tenho direito a redução da turma e disseram

‘a CRE mandou botar’. É tudo isso que precisamos discutir. Os alunos têm direitos (professora C.).

Um fato que salta aos olhos em todos os momentos em que pude observar a fala desses professores e professoras, seja durante as aulas; em atividades escolares coletivas; ou no pátio com diversos membros da comunidade local, é que não há, em nenhum momento, a exigência de privilégios com relação às outras categorias nem a percepção turva de que a categoria docente deveria ter benefícios. O que há, a todo tempo, é a firmeza na exigência de direitos garantidos pela

lei. Quantitativo específico de alunos por turma, ambiente e material adequado para o trabalho, segurança para a comunidade escolar, enfim, questões que numa sociedade em que a educação pública fosse tratada com seriedade já estariam superadas.

Os alunos e ex-alunos presentes também expuseram suas percepções sobre a conjuntura de falta de segurança local e como isso os afetava para além da questão escolar. Uma dessas falas foi de um dos alunos mais idosos do CEJA, que complementou a discussão com relatos e alguns questionamentos.

Eu quero falar com toda essa reunião de jovens aqui o que vocês estão achando da segurança? Eu não to achando nada! Ouro dia tava andando na Vila Olimpia e tive que deitar no chão, porque tava tendo operação na Nova Holanda e as balas vinham de lá pra cá, e se a bala perdida encontrasse o velho aqui eu ia lá pro Caju [referência à cemitério local]. Isso não é segurança não, senhor. Nosso governo tem que mandar uma segurança digna. (aluno J. N.)

A tomada da palavra por esse aluno merece destaque acentuado pois, em momento posterior, é esse aluno que vai verbalizar também que, para ele, sua cidadania só foi possível através da escolarização, mais especificamente pela alfabetização realizada no CEJA. Percebemos, com isso, como o não acesso à educação formal provoca nos alunos uma visão de si associada à falta, à deficiência e à nulidade perante os demais, pois, como Ana Maria Galvão e Maria Clara Di Pierro apontam em *O Preconceito contra o Analfabeto*, “os sucessivos constrangimentos e preconceitos de discriminação levam à corrosão de autoestima dos indivíduos, que acabam assumindo a identidade deteriorada e assimilando ao próprio discurso as metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas” (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p.24).

Eu nunca tive escola na vida e quero que todos vocês saibam, que hoje me sinto cidadão e agradeço primeiramente a Deus e depois ao professor José Luís que me ensinou a assinar meu nome. Eu que já sou baixinho no tamanho, na hora de receber o salário ainda tinha que botar o dedão. (aluno J. N.)

Ressalta-se, também, que o conhecimento escolar, com suas expectativas discentes, não pode ser dissociado, como não estava sendo, das reflexões críticas das quais os alunos eram estimulados a participar. Para este aluno, a alfabetização era pré-requisito para o exercício da cidadania e, além de garantir-lhe este direito, a escola também se tornara o espaço ideal para salientar que tal exercício ia muito além da mera ‘assinatura do nome’. O posicionamento espontâneo daquele aluno no Fórum e suas colocações demonstraram que essa percepção estava sendo construída com bastante consistência.

O Fórum, que inicialmente foi pensado para discutir os recentes problemas enfrentados devido ao aumento da violência na Maré, também acabou funcionando como um momento de comunhão para desabafo entre profissionais que se sentem cada vez mais solitários em seu cotidiano, carecendo de quem lhes ouvisse e entendesse. Entretanto, tal oportunidade não foi apenas vista como momento de catarse coletiva, aos poucos, também foram se desenhando medidas propositivas que pudessem ser tomadas para que tudo que foi discutido e pensado ali tivesse algum avanço.

Esse grupo aqui já é um grupo diferente do que estive na SME. É formado não só por servidores, mas também moradores, famílias, alunos e nós temos que fortalecer esse grupo. Pra mim, nós já estamos de parabéns, porque estamos amadurecendo discussões que antes eram feitas só entre professores e também não eram discussões muito profundas, porque a gente também não tem tempo. Mas essa troca aqui já é vitoriosa, e temos que aumentar mais essa rede, porque quando fomos bater lá no Estado, não vamos dar margem para perguntarem 'o que querem esses professores?', eles vão ter que perguntar 'o que esse povo, essa população quer fazer aqui?' Isso tem uma força e um peso que me deixa muito contente. (Professor B.)

Aproveitando esta última fala, podemos trazer o conceito gramsciano de intelectuais orgânicos e exemplificá-lo através da construção do Fórum de Educação da

Maré.

Para Gramsci, o intelectual a serviço da classe trabalhadora tem papel importante no processo da reprodução social, na medida em que ocupa espaço social de decisão prática e teórica, com função de elaborar uma nova cultura, que pode ser entendida também como contra-hegemonia. A possibilidade de se contrapor a hegemonia do grupo dominante requer do intelectual orgânico romper com a sua posição tradicional, e dessa forma, criar mecanismos capazes de relacionar política e hegemonia da classe trabalhadora, contrapondo-se com a classe dominante. (VIEIRA, 2008)

Inicialmente, as principais falas traziam a sensação de impotência, de cansaço, de impossibilidade para enxergar soluções e na descrença em mudanças significativas, ainda assim, na manhã daquele sábado, após uma semana intensa e desgastante para muitos, um conjunto de pessoas decidiu que se reunir e discutir coletivamente suas aflições profissionais poderia ser o princípio de alguma transformação.

O momento único proporcionado pelo fórum, através da articulação de professores que podemos, sem dúvida, chamar de intelectuais orgânicos da classe popular, permitiu, em primeiro lugar, que o que era incômodo na percepção individual ganhasse ainda mais destaque no coletivo e, que em segundo lugar, a emersão desses percebidos destacados possibilitassem que algo novo, portanto inédito, comesçassem a ser construído por todos. E, articulando, portanto, sob a ótica de Gramsci, essa construção coletiva com o que foi exposto acima, é justamente nesta percepção de

algo novo a ser produzido, na superação de condições, até então, lidas como irremediáveis que são produzidas fissuras em uma lógica dominante de compreender o mundo, produção esta que tem os professores, intelectuais orgânicos que são, como principais provocadores.

É o não esgotamento da luta de classes no terreno econômico que leva Gramsci a acreditar ser a emancipação das classes subalternas uma ação que, por ser 'politicamente apaixonada' exige a elevação da consciência de si mesmas sobre suas condições de subordinação intelectual, política e cultural em face da hegemonia da classe dominante. (ALVARENGA, 2010, p.69)

Discussão sobre segurança pública, sobre as condições de trabalho docente, fortalecimento da comunidade escolar, exercício de cidadania, berço para articular estratégias políticas de superação das adversidades evidenciadas; na primeira edição do Fórum de Educação da Maré coube tudo isso e um pouco mais. Buscamos nas últimas páginas, sintetizar toda a riqueza deste encontro e as possibilidades abertas pelo engajamento de seus idealizadores.

O Fórum de Educação da Maré continuou pelos meses seguintes de 2015 e permanece em ativa, com encontros não regulares, às vezes com mais participantes e outras menos, sempre discutindo tema pertinentes à comunidade e contando com a presença principalmente, mas não só, de professores do CEJA Maré.

Percebemos, ao final, que, para além daquele encontro realizado em meados de 2015, o fórum continuou rendendo frutos que, mesmo com a impossibilidade de mensurar seus impactos na vida dos cidadãos e cidadãs da Maré, contribuiram para o desenvolvimento de uma cidadania cada vez mais ativa e questionadora entre os que por ali passaram.

Conclusões provisórias

Aproveitando essas últimas páginas para pensar sobre as questões iniciais deste trabalho, podemos arriscar algumas respostas. Ao pensarmos 'o que move esse docente em sua prática diária?' observamos como principal motivador um vínculo muito estreito entre as questões enfrentadas pelos alunos e a vida dos professores. A onipresente falta de segurança, por exemplo, atravessa o cotidiano de todos eles, embora os motivos deste descaso estejam mais evidentes para os professores, que, por sua vez, acreditam que a mudança de tais condições passa, também, pela conscientização de seus alunos sobre as dinâmicas que regem o seu contexto social.

Ambos, professores e alunos, moradores do Rio de Janeiro, expostos a seus dilemas históricos, compartilham tanto decepções quanto esperanças, sendo que são essas últimas que alavancam a prática profissional em discussão. Longe de um exercício ingênuo e utópico, o que foi

percebido, é que professores não são motivados apenas por empatia, mas por estarem seguros, em meio a tantas inseguranças, de que suas ações são capazes de tornar a vida dos alunos melhor e que a cada nova aula, projeto, passeio ou debate coletivo estão contribuindo para o aprimoramento dos discursos e práticas cidadãs dos sujeitos envolvidos.

Seguindo para o questionamento ‘quais são as estratégias dos professores para lidar com a violência cotidiana em que a escola se insere?’, a resposta daqui pode ser um pouco compartilhada com a da questão anterior. Por acreditarem no poder transformador de suas ações e perceberam que o CEJA representa um marco de resistência propositiva na Maré, devido tanto à exclusividade de atendimento à modalidade EJA quando aos diversos aspectos aqui já expostos que a diferenciam da maioria das escolas da rede municipal, os professores acabam lidando com a violência cotidiana como mais um obstáculo a ser contornado e superado, do que uma barreira que impeça tomadas de decisões.

Durante o centro de estudos do dia 18 de novembro, por exemplo, enquanto a diretora retomava o Parecer 11/2000 e discutia alguns pontos deles com os professores, começou um tiroteio próximo à escola, neste momento, quase como que num reflexo, alguns professores pegaram seus celulares, enviaram mensagens de aviso para os demais colegas que ainda não haviam chegado e, em poucos minutos, a reunião seguiu. Por já compor parte da rotina da escola, seus profissionais desenvolveram maneiras de lidar com ela, dialogando com a comunidade e colocando a segurança dos alunos em primeiro lugar, mas, ratificamos, jamais utilizando tal situação como pretexto para imobilidade. A principal estratégia, então, percebida na superação dos atravessamentos que a violência local produz é o senso de coletividade presente a todo tempo entre os professores, seja presencialmente, na cooperação constante entre todos, seja não presencialmente, na comunicação e preocupação que se mantém para além dos muros da escola.

Pode parecer, até aqui, que a relação dos professores, por ser de respeito, cooperação e preocupação está isenta de divergências, o que não é verdade, e cabe salientar. Em pontuais momentos houve discordâncias sobre a ênfase das ações e as pautas que deveriam guiar a prática pedagógica da escola. Uma dessas divergências, a mais recente, foi sobre a responsabilidade da escola em promover discussões de temas mais abrangentes da política nacional nos últimos meses do ano letivo. Houve quem considerasse de extrema importância promover esses debates e houve quem analisasse que, no pouco tempo que dispunham, tais discussões pudessem interferir em outras atividades escolares já em processo.

As diferentes opiniões foram expostas e, às vezes, com mais veemência, debatidas. Recuperando o que já foi dito sobre a dinâmica professor-aluno, por a escola não ser apenas espaço de consenso, a emersão de certos atritos epistemológicos só demonstra que ali desenvolveu-se um

ambiente que favorece a exposição livre para pensamento e tomada de posição, ainda que tal posicionamento possa ir de encontro à opinião dos demais.

E, seguindo para o último questionamento, dentre os principais, “os educadores conseguem, em situação limite, organizar o trabalho pedagógico na perspectiva de produzir o que Freire (2013) chama de ‘inéditos-viáveis?’”, notamos que a organização e realização do Fórum de Educação da Maré foi a ação mais próxima do que Freire chamara de ‘inéditos viáveis’, tendo como referência essa construção de uma proposta de ação que emerge diante das adversidades que se materializam nas situações limite.

As mulheres e os homens como corpos conscientes sabem de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras, chama-se de "situações-limite". Quando a "situação-limite" é percebida, aqueles que a entenderam querem agir, desafiados que estão e se sentem a resolver, da melhor maneira possível, esses problemas da sociedade em que vivem. (...) Esses se dirigem, então, à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo.” (FREIRE, 1992)

Se não podemos afirmar que todos os objetivos propostos no primeiro encontro foram alcançados, uma vez que as mesmas questões sobre violência e descaso com a educação pública na localidade ainda permanecem, podemos dizer que ali foi produzido um novo canal de discussão, uma nova e autêntica ferramenta para lidar com os problemas cotidianos e que, ratificando o que já foi dito, possibilitou que os participantes exercitassem sua cidadania, encontrando na voz do outro eco para suas inquietações e fortalecendo suas identidades sociais vinculadas à Maré.

Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciabilidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. (FREIRE, 2011)

Concluo, então, reafirmando que não há a pretensão em estabelecer fórmulas absolutas de como definir as condições dos professores como intelectuais orgânicos, até porque tais fórmulas inexistem para a educação de qualquer modalidade, ou traçando modelos de como uma prática pedagógica verdadeiramente transformadora deveria ser encaminhada.

Entretanto, considero importante reafirmar a importância dessa pesquisa ao mapear as ações desenvolvidas pelos educadores do CEJA Maré na mobilização de inéditos-viáveis, tanto nas práticas desenvolvidas junto aos alunos no cotidiano escolar quanto junto à comunidade do bairro no qual a escola está inserida.

Como pudemos acompanhar, cada professor ou professora comprometido com a educação popular tece, no microcosmo de sua escola, de sua sala de aula, cotidianamente, as reinvenções necessárias para possibilitar a concretização de suas propostas pedagógicas e, na medida do (im)possível, avançar com seus alunos rumo a novos desafios. É esse comprometimento e a clareza de seu papel profissional que alimentam e dão esperanças àqueles que, muitas vezes, são levados a desacreditar em sua capacidade transformadora. E, ainda assim, continuam provando, a cada novo dia, a imensurável força de suas ações.

Referências

ALVARENGA, Marcia Soares de. Sentidos da cidadania: políticas de educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

CEJA Maré, Plano de Ação do CEJA Maré – 1ª trimestre, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Versão digital

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Versão digital.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2013. Versão digital.

DI PIERRO, Maria Clara e GALVÃO, Ana Maria de O. O preconceito contra o analfabeto. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez Editora, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001

VIEIRA, Emilia Peixoto. Gramsci e suas contribuições para a compreensão do trabalho docente in Trabalho & Educação - vol. 17, nº 1 - jan/abr, 2008

SENTIDOS DE CIDADANIA A PARTIR DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: COM A PALAVRA OS FAMILIARES DAS CRIANÇAS

Fabiana Pessanha
UERJ/FFP
pessanhafabi@gmail.com

Apresentação

O presente artigo traz parte de uma pesquisa acadêmica realizada no curso de mestrado em educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Formação de Professores (FFP), entre os anos de 2015 a 2017. Buscamos promover questionamentos sobre como o direito à Educação Infantil vem sendo construído pelas diferentes esferas que o compõem, havendo leis muito efetivas no plano discursivo, porém, ainda co-existindo com lacunas no plano de sua materialização.

Do ponto de vista da gestão pública para a garantia do direito à Educação Infantil, vemos um emaranhado de discontinuidades, muitas vezes, incompatíveis com as necessidades dos cidadãos que, efetivamente, lutam pela conquista desse direito. Quanto aos familiares das crianças das camadas populares, público indireto a quem o direito à Educação Infantil se destina, consideramos importante o desafio de dar-lhes visibilidade no processo de apropriação desse direito.

A presente pesquisa cujo tema sobre cidadania e direito à Educação Infantil, na perspectiva de escuta aos familiares das crianças, se coloca em contraposição a uma realidade ainda observada de lacunas na apropriação desse direito, seja no plano de condições desfavoráveis para essa oferta, seja no plano que se pretende universal, por vezes ambíguo, dos discursos jurídicos educacionais.

Como objetivo, buscamos investigar alguns sentidos de cidadania construídos pelos familiares das crianças a partir da garantia do direito à Educação Infantil aos filhos, pelo poder público municipal. Como questão central de investigação, a pesquisa buscou compreender os discursos dos familiares das crianças como uma palavra que amplia os sentidos sobre o direito à Educação Infantil, evidenciando as vozes desses sujeitos, possibilitando rupturas e alargamentos nos modelos discursivos hegemônicos.

A Escola Municipaliza da Ministro Luis Sparano é o *locus* no qual esta pesquisa foi realizada. Trata-se de uma escola pública estadual construída em 1968 e municipalizada em 2009, localizada na cidade de Maricá, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Considerada uma escola com características de pequeno porte, atende às crianças pequenas desde a década de 1980, oficialmente. Foi escolhida a turma das crianças de quatro anos, do turno da manhã. Nesse grupo, com um total de dezessete crianças matriculadas ao longo da pesquisa, tive acesso a doze de seus familiares, dos quais, todos aceitaram o convite aos diálogos que ocorreram no espaço escolar com cada um, individualmente.

Para efeitos de contextualização desta pesquisa no campo acadêmico, foi realizada uma breve consulta às publicações dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹ (CAPES). Na maioria dos estudos encontrados foi observado um viés legal e institucional, abrangendo as legislações, a escola e os aparatos de Estado de proteção à infância. No campo educacional, o maior contingente das pesquisas realizadas apresentou, como base de dados e como material empírico, a legislação, a instituição escolar, as ações e concepções docentes e os aspectos pedagógicos do cotidiano escolar. Na busca realizada, foi constatado que a instituição familiar, representada pelos familiares das crianças, vem sendo pouco explorada nas pesquisas em educação.

Nesse sentido, a presente pesquisa se justifica por sua contribuição aos estudos no campo da Educação Infantil, apoiada no diálogo com os familiares das crianças, ampliando nossa compreensão sobre os sentidos de cidadania que constroem a partir da garantia do direito à Educação Infantil aos filhos.

Como referencial teórico-metodológico, foi adotada a concepção da metodologia qualitativa de pesquisa, ancorada em uma reflexão teórico-crítica sobre os conhecimentos construídos em articulação com os familiares das crianças. Para tanto, os diálogos construídos na pesquisa, estiveram ancorados em uma perspectiva de ampliação e de troca de experiências. Os familiares das crianças demonstraram disposição para falar sobre suas proposições.

Na perspectiva teórico-metodológica adotada, procuramos seguir uma compreensão dialógica como princípio para uma "compreensão ativa" (BAKHTIN, 2014) da palavra dos familiares das crianças, interlocutores nesta pesquisa. Seguimos na tentativa de desconstrução dos sentidos únicos consolidados nos discursos monologizados da legislação educacional, trazendo os familiares das crianças como parceiros. Em companhia do autor, compreendemos que a consciência individual desses familiares reflete um contexto social marcado por determinantes

¹ A consulta por assunto ao portal dos Periódicos no *site*: www.capes.gov.br, em 02 de abril de 2016, foi realizada a partir de 03 (três) combinações de palavras: cidadania e educação infantil; cidadania e infância; família, cidadania e educação infantil. Na última combinação, na qual a palavra família foi inserida, foi possível perceber uma redução expressiva de trabalhos cadastrados no portal.

históricos e concretos que nos ajudam a compreender os modos pelos quais constroem sentidos para a escolaridade de seus filhos na Educação Infantil. Sobre a individualidade, por consequência, Bakhtin também a insere em um plano social.

O indivíduo [compreendido como o sujeito em sua individualidade] enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor de seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico. Esta é a razão por que o conteúdo do psiquismo "individual" é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores sociológicos (BAKHTIN, 2014, p. 59).

Eis um dos motivos que justifica o valor atribuído nesta pesquisa à palavra dos familiares das crianças. Apostamos em uma postura dialógica que os reconheça, efetivamente, como sujeitos de conhecimento e como parte integrante do contexto escolar. Nessa perspectiva de compreensão ativa, escutar pressupõe calar e, num movimento contínuo, falar com. Nas palavras de Bakhtin,

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo*, deve conter já o germe de uma resposta. [...] Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (2014, p. 136-137).

Propor uma reflexão sobre a relação entre cidadania e direito à Educação Infantil, na perspectiva dos familiares das crianças, nos intima ao desafio de conceber a palavra desses sujeitos como marco potente de busca de participação política. Para tanto, compreender ativamente suas palavras significa cotejar as inúmeras possibilidades de sentidos nelas existentes, orientando-nos a partir de suas lógicas e experiências. Dessa forma, temos a oportunidade de relativizar verdades, caminhando na contra-mão de ideologias padronizadas e hegemonicamente instituídas.

Ressaltamos que a parceria dos familiares foi de especial importância para a pesquisa. Procuramos viabilizar um princípio metodológico dialógico, em consonância com as concepções de Bakhtin (2014), rumo a uma pesquisa comprometida com a socialização de sentidos múltiplos, buscando confrontar verdades absolutas e autoritárias que objetivam hierarquizar e cristalizar as relações sociais. Dessa forma, esperamos ter contribuído para pesquisas no campo da Educação em defesa de uma escola mais justa e democrática.

A Escola - *lócus* da pesquisa

Eu procurei a escola aqui porque todo mundo me falava: "Meus filhos estudaram lá desde pequenos e a escola é muito boa". **Então eu fiz de tudo pra conseguir uma vaguinha aqui pros dois**, porque eu sou mãe de dois, dela [a filha de 5 anos] e do menorzinho do "Prezinho". (Jessica Baessa, 2016, 24 anos, grifo nosso).

Aí, eu acho esse colégio aqui legal. **Todo mundo fala muito bem**, entendeu? (Alexandra de Carvalho, 2016, 35 anos, grifo nosso)

A escola foi indicada pela menina que faz o transporte que falou: "Ah, **a escola é boa e ensina muito bem!** Então eu senti desejo e vim pra cá com ela [com a filha]. Ai coloquei ela aqui e to gostando (Terezinha Lúcia Vale, 2016, 39 anos, grifo nosso).

As palavras de Jéssica, de Alexandra e de Terezinha nos trazem algumas referências positivas sobre a escola presentes no imaginário local. Entretanto, o relato de outras mães expressam suas percepções sobre as lacunas ainda existentes nas atuais políticas para a infância, em especial, no que se refere à conquista de direitos. Direitos esses, ainda por se consolidar como, por exemplo, uma educação que garanta a qualidade das experiências a serem vivenciadas pelas crianças no espaço institucional.

A seguir, apresentamos a fala de Luciana, que denuncia as condições educacionais ainda desfavoráveis para a consolidação de uma efetiva cultura de cidadania infantil (SARMENTO, 2007). Podemos identificar a reivindicação dessa mãe por um projeto político-educacional que, de fato, contemple as crianças como sujeitos de direitos. Embora seja nítida sua preocupação em reiterar seu apreço pela instituição, manifesta alguns 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. Teve um "moço" ai que falou que ia mudar a escola. [...] que ia botar um refeitório. Aqui tá faltando também um refeitório pras criança[s] pros pequenininho. Tá faltando muita coisa. Bastante coisa (Luciana de Souza, 2016, 32 anos).

Luciana, acaba por reivindicar um espaço mais lúdico e apropriado às características específicas da idade de seu filho, atrelando essa revelação a algumas carências observadas, principalmente, em relação à estrutura física da escola. Demonstra ter clareza das deficiências identitárias do espaço educativo escolar que se revela incompatível e desfavorável aos interesses e necessidades de seu filho. Dessa forma, une sua voz às lutas contínuas por conquistas e garantias de direitos para as crianças da Educação Infantil.

A Escola Estadual Ministro Luis Sparano foi construída em 1968, pelo governo do Estado, e municipalizada no ano de 2009, tornando-se de responsabilidade da prefeitura do

município de Maricá, Estado do Rio de Janeiro. Após a municipalização, recebeu o nome de Escola Municipalizada Ministro Luis Sparano.

Curiosamente, no entanto, a escola ainda possui a mesma estrutura de quando fora construída. Atualmente, funciona com 4 (quatro) salas de aula, 1 (uma) sala para atividades curriculares diversificadas, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) despensa, 2 (dois) banheiros para alunos, 1 (um) banheiro para funcionários, 1 (uma) secretaria, 1 (um) almoxarifado e 2 (dois) espaços delimitados com divisórias internas, sendo um deles para a equipe técnico-administrativa e pedagógica e outro para arquivo inativo.

O atendimento às crianças pequenas foi autorizado, oficialmente, através da Portaria n. 3215/ECDAT, de 27 de julho de 1982, publicada no Diário Oficial de 29 de julho de 1982 que, em seu artigo 1º, resolve, "Autorizar a ESCOLA MUNICIPAL MINISTRO LUIS SPARANO, [...], a ministrar Educação Pré-Escolar [...]" (grifo do documento).

Atualmente, a escola possui, dentre outras turmas de Ensino fundamental, 2(duas) turmas de Educação Infantil (pré-escola), sendo 1(uma) turma de (Pré-II), no turno da manhã e 1(uma) turma de (Pré I), no turno da tarde. O total de matrículas da escola na Educação Infantil no ano de 2016, foi de 31(trinta e um) alunos, sendo 17(dezessete) no turno da manhã e 14(quatorze), no turno da tarde. O funcionamento é em horário parcial.

A escola atende às crianças pequenas, como já fora mencionado, há, no mínimo, uns 35 (trinta e cinco) anos. No entanto, até o presente momento, a estrutura física para atendimento a esse segmento ainda não se encontra de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, (MEC, 2006). Ainda existem aspectos de espaço físico e de equipamentos que permanecem em descumprimento aos padrões mínimos de qualidade estabelecidos para atendimento a essa faixa-etária, tão custosamente regulamentados através da militância por uma educação de qualidade para as crianças pequenas.

Perfil sócioeconômico das famílias

Apresentamos um panorama socioeconômico das famílias das crianças com as quais dialoguei nesta pesquisa. A maioria das informações foram fornecidas pelos próprios familiares, por ocasião de diálogos com os mesmos. Outras foram acrescentadas por meio das fichas de matrícula dos alunos, arquivadas na secretaria da unidade escolar. Destaco que a turma de Pré-II, escolhida para a realização desta pesquisa, apresentou, ao longo da realização da mesma, um total de 17 (dezessete) crianças matriculadas, das quais, consegui ter acesso a 12 de seus familiares, dentre eles, 10 mães, um pai e uma avó.

A maioria dos familiares com quem dialoguei, embora com histórico familiar de residência no bairro, realizou um movimento de saída para municípios vizinhos, principalmente Niterói e São Gonçalo e outras regiões do estado, como a região serrana e bairros da cidade do Rio de Janeiro, considerados de periferia, retornando para o Spar, bairro onde fica localizada a escola, há menos de 5 anos.

Muitos dos familiares entrevistados possuem seus pais e parentes morando na região e foram criados na localidade tendo saído, basicamente, por dificuldades financeiras de suas famílias, motivo que os fez deslocarem-se para outras cidades em busca de melhores condições de trabalho e moradia.

Outro dado relevante da pesquisa é que a maioria das mães das crianças, inclusive o pai com quem dialoguei, retornou às suas famílias de origem após o nascimento dos filhos, em especial, os de idade pré-escolar, elencados nesta pesquisa. Foi muito comum nas falas dos familiares o relato de que retornaram para o Spar para voltarem a morar próximos (a maioria no mesmo quintal) de suas famílias de origem, buscando apoio dos pais, demais membros da família e ou dos irmãos mais velhos.

O fator deslocamento que atinge as camadas populares merece especial atenção. Trago as contribuições de Martins (2009), ao nos apresentar seus estudos com grupos de familiares em regiões do Brasil nas quais as disputas por território ganham centralidade. O autor nos fala sobre famílias que vivem em contextos de deslocamento constante em busca de possibilidades de uma vida livre das ameaças do trabalho que lhes falta, do direito à moradia, à educação e à saúde que lhes são negados. Em companhia desse autor, aumentam as chances de nos aproximarmos das dificuldades vivenciadas por essas famílias

[...] habituadas a serem empurradas, até pela violência, como narram algumas [referindo-se às crianças], pelas estradas sem rumo e sem fim, em busca de um lugar para viver, lentamente e desde muito cedo aprendendo na poeira dos caminhos que são estrangeiras na própria terra (MARTINS, 2009, p. 107-108).

Dentre as várias características dos deslocamentos das famílias pobres, quase sempre, determinados pela expropriação e violação de seus direitos, também podemos nos aproximar de Lopes (2007), em alguns de seus estudos sobre o tema. As considerações do autor evidenciam o deslocamento como um aspecto significativo da cultura das famílias pobres e, por pertinência, embora suas pesquisas tenham sido realizadas com crianças em contextos específicos de exploração latifundiária, desloco-me em pensamento e reflito sobre a realidade dos familiares participantes desta pesquisa. A respeito do deslocamento, é o próprio autor quem nos fala,

O movimento sobre o espaço tem mais valor do que o espaço em si. [...] É o apoio de outros membros das famílias que acaba por definir a direção e a escolha dos lugares de mudanças. Muitas vezes é a existência de um parente em determinado bairro ou localidade da cidade (e em alguns casos de outras áreas urbanas) que serve como determinação na escolha da mudança (LOPES, 2007, p. 158).

Em diálogo com os familiares ouvimos um pouco sobre essa realidade. A fala de Jessica, destacada abaixo, é apenas uma dentre outras sobre as características desses deslocamentos,

Até uns 4 anos eu morava aqui, no Spar. É porque a gente vivia mudando. Há uns 10 (dez) anos é que meu pai tem casa própria. Antes disso a gente vivia de aluguel. Então a gente vivia mudando. Igual agora. Eu e meu esposo a gente não tem casa própria, então a gente vive mudando, por causa disso, até conseguir. Eu tenho parentes aqui só que é em Itapeba [outro bairro de Maricá]. Aí meu marido veio pra cá pra passear. Então ele falou: "Vou aproveitar e vou levar uns currículos". Ele botou os currículos e foi chamado pra vir começar a trabalhar na segunda-feira (Jessica Baessa, 2016, 24 anos).

No quesito deslocamento, Lopes (2007) afirma que a experiência vivida pelos sujeitos a partir das territorialidades esbarra no processo de construção de suas identidade. Nos diz o autor que, "a saída de um lugar carrega em si, na grande maioria das vezes, a marca da possibilidade de retorno e de fixação aos espaços simbolicamente reconhecidos como lugares de identidade [...] (p. 167-168). É o que nos mostra a história de Jessica Baessa, no trecho destacado acima.

Os dados referentes à naturalidade dos pais e mães dos alunos confirmam a informação sobre o movimento de deslocamento dessas famílias. A maioria (74%) são nascidos em municípios de várias regiões do estado (norte, noroeste, região dos lagos, região serrana e demais municípios da região metropolitana, vizinhos à Maricá, principalmente, Niterói e São Gonçalo). Apenas (26%) dos familiares é natural do município de Maricá. Foi constatado também, que nenhuma das 17 (dezessete) 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 dos pais e das mães das crianças, a maior parte possui o Ensino Fundamental incompleto, sendo 55% dos pais e 42% das mães, totalizando 97%. Há maior variação na escolaridade das mães, dentre as quais, uma delas disse nunca ter estudado e outra que informou nível superior incompleto. Em relação aos pais, a variação é menor, disposta em dois grupos com quantitativos mais homogêneos, sendo 55% com Ensino Fundamental incompleto e 45% que chegaram ao Ensino Médio. Pouco mais da metade dos pais das crianças, em torno de 56 %, encontra-se em uma faixa etária entre 20 (vinte) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Em relação às mães, esse quantitativo aumenta para 64%.

A grande maioria dos familiares das crianças trabalha na informalidade. Apenas 01(uma) mãe, 1(um) pai e 1(um) avô² trabalham em emprego formal. Do total das mães entrevistadas, quase a totalidade (92%) é do lar, embora algumas dessas mães tenham relatado que realizam variadas atividades para colaborar no orçamento financeiro de suas famílias.

A renda familiar, (92%) gira em torno de 1(um) a 2 (dois) salários mínimos³ para famílias que, em torno de 60%, possui entre 4 (quatro) a 5 (cinco) pessoas, e 20% destas, possui entre 6 (seis) e 7 (sete) pessoas.

Em relação ao benefício do Bolsa Família⁴, do total das informações que conseguimos, 4(quatro) famílias possuem e 7(sete) não possuem. Esse benefício do governo federal foi citado com variação de R\$ 65,00 a R\$ 273,00 reais, pelas 4(quatro) mães que se apresentaram como beneficiárias. Dados referentes ao Programa⁵ indicam que, dentre as 14 milhões de famílias beneficiárias do Bolsa Família, as mulheres administram 92% do programa, que são cadastrados, preferencialmente, no nome das mães.

De acordo com essa estatística, na pesquisa realizada, tivemos a palavra de Jessica Baessa sobre como se desdobra para colaborar com o apertado orçamento familiar: "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). O relato de Jessica vai ao encontro das informações de que os gastos são realizados pelas mães de família, em atendimento às necessidades de todos da casa. No caso de Jessica, o complemento do programa ajuda no pagamento das contas domésticas mensais.

Com a palavra, os familiares das crianças

Dialogamos com Rosemberg (1995), para melhor compreendermos as tendências e ambiguidades contemporâneas sobre a educação e criação dos filhos pequenos, em consonância com a palavra dos familiares das crianças. Segundo a autora, tanto as famílias pobres quanto as mais abastadas têm, cada vez mais, buscado o compartilhamento da educação dos filhos pequenos com instituições destinadas a esse fim, fato que, no Brasil, se tornou mais notável a partir da década de 80. Essa realidade implica em mudanças nas representações sociais sobre

² Trago a informação sobre este avô porque é com ele (e com a avó) que vive uma das crianças do grupo pesquisado.

³ O valor do salário mínimo no Brasil, no ano de 2016, era de R\$ 880,00 (oitocentos e oitenta) reais.

⁴ O Programa Bolsa Família foi instituído pelo Governo Federal, pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004 e alterado pelo Decreto nº 6.157 de 16 de julho de 2007. O programa é gerenciado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e beneficia famílias pobres (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extremamente pobres (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00). As "condicionalidades" estabelecidas pelo programa, são: a matrícula e o respeito à frequência mínima de 85% da carga horária escolar mensal de todas as crianças em idade escolar; o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil, da vacinação, bem como da vigilância alimentar e nutricional de crianças menores de sete anos; A prefeitura é responsável por manter atualizados os cadastros das famílias. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/>. Acessado em 30/12/2016.

⁵ Fonte: <http://www20.caixa.gov.br/>.

educação e infância. Em geral, "para as famílias brasileiras, a busca de equipamentos coletivos para o filho pequeno parece [...] responder a duas funções: complementaridade na guarda para os menores e antecipação da educação para os maiores (p. 179).

Sobre a última representação citada acima, esta pesquisa vai mostrar o quanto a vertente da escolarização na Educação Infantil ainda encontra-se fortemente presente nas expectativas dos familiares das crianças, sobretudo nos anos finais, no que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 denomina com: pré-escola. Neste artigo, trago algumas palavras dos familiares que nos dão indícios de suas expectativas sobre a escolarização na Educação Infantil como uma estratégia que deve ser realizada sem demora, na tentativa de garantia de um sucesso escolar.

Luciana e Alexandra expressam seus sonhos a partir da garantia do direito à Educação Infantil aos filhos, apesar do conjunto de fatores sociais adversos que enfrentam em seu dia a dia. A crença na Educação Infantil como primeira etapa de um percurso ininterrupto para a universidade, assim como para a profissionalização e ingresso promissor no mercado de trabalho, foi um aspecto expressivo nas falas dessas mães.

Eu falo pra eles que tem que estudar, crescer, fazer uma faculdade boa. Ele fala que quer ser advogado, o pequenininho. Ai eu falo: "Pra ser isso você tem que estudar muito!" Hoje em dia, a gente não consegue um serviço com carteira assinada, sem um estudo. Por isso que eu falo pra eles: "Se vocês quiser mesmo trabalhar quando crescer, vocês têm que estudar até o último dia e escolher uma profissão" (Luciana de Souza, 2016, 32 anos).

A escola é tudo. Ter uma base pra sua vida. Um melhor emprego. Tudo (Alexandra de Carvalho, 2016, 34 anos).

Em suas falas, Luciana e Alexandra anunciam suas lutas para que seus filhos tenham condições mais justas de disputarem no mercado de trabalho através dos conhecimentos formalizados pela educação escolar. Essas mães sabem que, de alguma forma, o ingresso e o sucesso escolar são condições que poderão favorecer melhores condições de vida para seus filhos. Nesse caso, associam um percurso de êxito escolar à conquista de empregos que possam lhes garantir dignidade do ponto de vista material e social.

Apesar dos enunciados dessas mães parecerem desconsiderar as adversidades sociais, políticas e econômicas que têm de enfrentar, podemos compreendê-los como uma denúncia a uma sociedade excludente que dificulta o acesso aos direitos de cidadania aos mais desfavorecidos. A garantia do ingresso escolar para os filhos parece significar, para essas mães, um processo de corrida contra o tempo, no sentido de garantir um caminho seguro para a realização do sonho de uma vida melhor. Essas mães valorizam, a partir de suas experiências de

vida, a educação escolar para a formação dos filhos, esforçando-se o quanto podem para garantir-lhes a escolaridade.

Os sentidos construídos para "a educação da criança pequena fora de casa pode significar, também, uma forma de combate à pobreza, na perspectiva do Estado e de salário complementar, na perspectiva da família" (ROSEMBERG, 1995, p. 176). A exemplo da escolarização como uma estratégia de combate à pobreza pelas políticas de Estado, temos os programas de governo atrelados à frequência escolar, como é o caso da política assistencial familiar do Programa Bolsa sobre a qual, a pesquisa nos revelou alguns dados.

O acesso à Educação Infantil, seja em tempo parcial, seja em tempo integral, colabora para o complemento da renda familiar e para a emancipação econômica dessas mulheres. A necessidade de trabalhar para suplementar a renda familiar é uma realidade vivenciada por elas o que nos mostra que, em tempos atuais, tem sido cada vez mais comum que as mulheres participem do orçamento financeiro de suas famílias. Também tem sido bastante significativa a parcela de mulheres que assumem, sozinhas, a criação dos filhos, sendo as chefes de sua famílias.

De acordo com o jornal Folha de São Paulo⁶, algumas estatísticas já confirmam que o número de lares providos por mulheres, inclusive aposentadas, é maior do que por homens. Dados do IBGE de 2014 nos mostram que quase 40% dos lares brasileiros possuem a mulher como referência da chefia da família. Na década entre 2004 à 2014, segundo a mesma fonte, o número de lares providos por mulheres aumentou em 67%. Esses dados nos dão indícios da movimentação do acesso e das condições diferenciadas entre homens e mulheres no mercado de trabalho, nesse período. Segundo a matéria, apesar do aumento do acesso e da formalização profissional das mulheres, estas, ainda permanecem com rendimentos inferiores em relação aos homens, com carga maior de trabalho nos afazeres domésticos, além de maior número de afazeres relacionados aos filhos.

A exemplo da escolarização como uma forma de salário complementar na perspectiva das famílias (ROSEMBERG, 1995), alguns discursos das mães nos apontam essa nuance. Neste caso, temos algumas falas em defesa do tempo de Educação Infantil integral como uma necessidade para o compartilhamento da educação das crianças. No que concerne à demanda das mães por inserção no mercado de trabalho, o horário escolar parcial é lamentado por algumas delas, que declaram desejo pelo horário integral. Terezinha fala sobre sua vida corrida e sobre seus desafios para poder trabalhar,

⁶ Reportagem disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/>. Acessado em: 23 de janeiro de 2017.

Eu queria que fosse integral. É mesmo pela nossa vida que é corrida, né? Trabalho, essas coisas pra gente que é difícil, entendeu? [...] pra eu trabalhar, eu não tenho ninguém quase pra ficar com ela [com a filha]. Aí, quer dizer, pra mim o horário integral seria ótimo! [...] Já dava tempo (Terezinha Lúcia Vale, 2016, 39 anos).

Danieli se apresenta como uma mulher que realiza uma atividade com um retorno financeiro para complementar a renda familiar, em paralelo aos afazeres domésticos e à tarefa do cuidado dos filhos.

Sobra um tempo pra eu poder ajeitar as coisas em casa mais rápido, né? Porque aí, ela [es]tando na escola [no turno da manhã] eu to despreocupada, que eu sei que ela tá na escola. Dá tempo de arrumar a casa, limpar o quintal. Porque também eu fico em casa, mas eu "marco" pra fora. Eu faço Ponto Cruz. Aí... cedo eu arrumo tudo pra, à tarde, eu ficar desocupada [para trabalhar fazendo seu Ponto Cruz]. Porque aí eu sei que ela tá brincando no quintal. Aí eu fico sentada vendo ela no quintal brincando e eu fazendo meus trabalhos. (Danieli Campos, 2016, 28 anos, grifo nosso).

No seguinte relato,

Ah, ficou bem pra mim. Mais fácil, né? 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 contra-mão pra mim (Alexandra de Carvalho, 2016, 34 anos).

Alexandra fala sobre os benefícios da matrícula escolar de seu filho, apesar de se tratar de uma escola que atende em tempo parcial, para conciliar sua rotina de trabalho como funcionária de uma confecção. Mediante à necessidade das mães de Educação Infantil em tempo integral, contextualizada pelo cenário contemporâneo em que um percentual significativo de mulheres vêm assumindo a chefia de suas famílias, tanto nas camadas populares quanto nas médias, cabe a reflexão sobre a urgência dessa oferta pelo poder público e, sobretudo, sobre a qualidade dessa educação oferecida às crianças.

Considerações Finais

Ressalto, para efeito das considerações finais aqui apresentadas, que o diálogo com os familiares das crianças possibilitou o alargamento de sentidos sobre cidadania a partir do direito à Educação Infantil. Buscamos apresentar os revezes nas falas dos familiares, que nos mostraram alguns aspectos nos quais as políticas para a Educação Infantil ainda são omissas. Em paralelo, os discursos dos familiares se constituíram como uma contra-palavra potente ao discurso oficial por

esse coletivo, que colaborou nesta pesquisa por um projeto político de participação na educação escolar de seus filhos.

Na sequência, destacamos a disponibilidade dos familiares na parceria nesta pesquisa. Tive uma percepção positiva de que desejavam falar o que pensam e esperam sobre a escolarização dos filhos, aspecto que foi demonstrado com ênfase por esse coletivo envolvido com a Educação Infantil, nos revelando força na busca por participação política. Nesse desejo de conquista e afirmação de cidadania, os familiares lutam pela escolarização de seus filhos, movidos pelo inconformismo expresso na busca cotidiana por melhores condições de vida. Destacamos como ação de resistência o esforço desses familiares para manterem suas crianças na escola, dando-lhes condições e atendendo suas demandas diárias, para que o acesso e permanência na mesma sejam possíveis.

Na busca por participação política, os familiares demonstraram força nas suas reivindicações em direção à construção de um projeto político-educacional que possa, efetivamente, contemplar as crianças como sujeitos de direitos. Nesse contexto, enfatizaram alguns aspectos potentes para a Educação Infantil como, por exemplo, o tempo de atendimento em horário integral como um elemento positivo, tanto para partilhar as possibilidades da educação das crianças, quanto como um elemento facilitador para as mães que trabalham fora de seus lares.

Os familiares nos mostraram que não abrem mão da participação ativa no processo educacional escolar dos filhos. Além de desejosos por participação política, são audaciosos em seus posicionamentos em defesa da escolarização de seus filhos. Ouvimos vários apontamentos, desde considerações pontuais, até questões mais densas como proposições curriculares, dentre outras. Ao se colocarem sobre as necessidades e desafios que a Educação Infantil ainda tem de enfrentar, este coletivo demonstrou sua compreensão sobre a escolarização dos filhos e, simultaneamente, seus modos de participação cidadã e política na regência deste fazer.

Referências

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/>. Acessado em: 26/01/17.

LOPES, J. J. M. Espaço, lugar e territórios de identidade: A invisibilidade das criança migrantes. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (orgs). **Infância (In)visível**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

MARTINS, J. S. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009.

ROSEMBERG, F. A criação de filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: DUARTE, L, F, D.; et al. (orgs). **Família em Processos Contemporâneos: Inovações Culturais na Sociedade Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995. (Coleção Seminários Especiais / Centro João XXIII)

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estatuto da Infância. In:_____.; VASCONCELLOS, V. M. R. de; (orgs.). **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

REVISITANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MATO GROSSO

Flavia Geane dos Santos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Flavia.geane@gmail.com

Introdução

Este trabalho é resultado parcial de uma pesquisa de mestrado em andamento que busca estudar a história de uma instituição escolar centenária que ministra formação profissional e é referência no cenário educacional no estado Mato Grosso.

Referimo-nos a Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT), atualmente a escola é conhecida como Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) Campus Octayde Jorge da Silva e completa 108 anos em 2017, formando profissionais capacitados para responder aos desafios e demandas do mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente se vem se tornando referência na educação profissional no estado.

E como uma das etapas que compõem essa pesquisa, revisitamos a história da educação federal profissional pública no estado de Mato Grosso colocando o atual IFMT em posição central nesse cenário. Para entender melhor esse percurso no estado focalizamos os trabalhos sobre a educação profissional pública e seus períodos marcantes pelos quais o estado atravessou.

Iniciamos nossa trajetória com a instalação de uma das dezenove Escolas de Aprendizes Artífices aqui em Mato Grosso (1909-1941), que em seguida foi transformada em Escola Industrial de Cuiabá (1942-1968), e depois elevada a Escola Técnica Federal de Mato Grosso (1968-2002), transformando-se em CEFET Mato Grosso (2002 a 2008), e em 2008 até a atualidade como Instituto Federal de Mato Grosso.

As informações aqui apresentadas mesclam os trabalhos da pesquisa Nádia Cuiabano Kunze que se dedicou a estudar a história da escola desde de sua gênese em 1909 até a sua denominação como Escola Industrial de Cuiabá até 1968 com as primeiras informações levantadas para a pesquisa de mestrado.

No levantamento dessa trajetória histórica, também utilizamos levantamento bibliográfico das produções existentes, entre livros, Teses e Dissertações por meio de pesquisas em sites buscadores e do site das bibliotecas virtuais dos programas de pós-graduação brasileiros que tratam do assunto.

Realizamos também a seleção, coleta, análise e indexação dos documentos existentes no fundo documental do arquivo da instituição, procurando assim possuir mais uma fonte na visita dessa história e as transformações ao longo de mais de um século de existência, adequando-se as novas transformações ora advinda do Governo ora emanada da sociedade, mais sempre em posição pioneira.

Educação profissional no Brasil e Mato Grosso

A educação profissional pode ser oferecida pelos estabelecimentos do chamado Sistema S (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR; Serviço de Apoio à Pequena e Microempresa – SEBRAE), instituições empresariais, sindicais, comunitárias e filantrópicas, escolas privadas, as municipais, as estaduais e pelas Escolas Técnicas Federais, sendo esta última a abordagem do trabalho.

O ensino federal profissional público no estado de Mato Grosso é ministrado pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) criado em 2008. Porém sua gênese remete a 1909 enquanto escola de Aprendizes Artífices, ao longo de sua existência centenária a instituição passou por diversas denominações que serão apresentadas a seguir.

A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1942)

Segunda a pesquisa de 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” que criou uma escola em cada capital, com intenção de oferecer o ensino básico, primário e gratuito aos filhos dos desfavorecidos da fortuna.

Essa modalidade de ensino com características e traços assistencialistas de acordo com sua legislação, de forma explícita nos textos, mostram que essa modalidade de ensino foi direcionada as “classes menos favorecidas”, para os “desvalidos da sorte”, para os “abandonados”, dentre outras denominações.

Kuenzer (1985), em seus trabalhos já havia observado uma diferenciação nos objetivos escolares das classes sócias no Brasil. Sendo para as classes mais favorecidas a educação geral, propedêutica, para que ao término dos estudos, ocupassem as posições de poder e direção do país em função do conhecimento adquirido. Enquanto que para os as classes mais pobres a educação profissional, que era um caminho para formação de mão-de-obra.

Além disso, a criação dessa rede teve intenção política de sedimentar a nova forma de governo vigente “República”, com o ideário de que através do oferecimento de educação para a população mais carente, considerada ociosa, evitaria a vadiagem, rebeliões e levantes contra o governo, afastando as ideias socialistas que surgiam naquela época no país.

Em relação a instalação de uma dessas escolas em Mato grosso, sua criação estaria voltada para contenção dos jovens desocupados. Evitando levantes de qualquer contra o governo, afastando as ideias socialistas que surgiam, naquela época, no país. Pois não havia, necessidade de formação de mão-de-obra, visto que, a economia regional na época era predominantemente agrícola. Essa ideia é corroborada por Cunha (1975) e de Kuenzer (1985) que acreditam que pela distância geográfica e uma indústria inexpressiva nas cidades, a finalidade de sua criação estaria voltada para contenção dos jovens desocupados. Esses se apresentavam como problema eminente à paz e à ordem.

Esses vestígios marcam a educação profissional no Brasil, na sua característica dualista e paternalista, resultado do processo de formação social do país. Influenciado pela colonização e dominação que influenciou as relações sociais e resultou em preconceito na maneira divisória do trabalho manual em oposição ao trabalho intelectual. Esses princípios contraditórios acompanhou a legislação educacional, que é resultado da sociedade e reflete as desigualdades e preconceitos existentes no país, e que são reproduzidos até os dias de hoje através do marco divisório entre educação profissional e a educação geral.

Sua instalação em Mato Grosso, como Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT) ocorreu em 1º de janeiro de 1910, em imóvel do estado, locado, pela falta de prédios do governo na região.

O diretor foi indicado pelo governo local e nomeado pelo presidente da república, sendo escolhido o bacharel em Letras João Pedro Gárdes, personalidade conhecida nos contextos políticos e educacionais do estado.

Para o regime escolar foi o externato, por não gerar muitas despesas, uma vez que os alunos estariam na escola apenas em período do dia, reduzindo gastos com alimentação, vestuário, dormitório, entre outros dos alunos.

A modalidade de ensino foi o ofício, gratuito e primário, voltado para a formação de trabalhadores, advinha da herança colonial que inseriu a ideia do ensino do trabalho

manual para os mais pobres e o ensino das letras aos seus filhos para direção dos rumos do país, herança da época da colonização, “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).

Dentre os cursos escolhidos para serem ofertados, foram selecionados os de alfaiataria, carpintaria, ferraria e sapataria, e algum tempo depois os de selaria e tipografia, justificados em razão da necessidade de mão-de-obra para comércio nas cidades de Mato Grosso que estavam em crescimento em meados do século XIX.

Os alunos que frequentavam a escola precisavam preencher alguns requisitos para estudarem na escola, como idade mínima de 10 anos e no máximo 13 anos, entrega de requerimento de matrícula, onde era necessário comprovar as informações com auxílio de atestado de autoridade competente, com exceção dos casos em que o diretor da escola conhecer pessoalmente as condições dos candidatos.

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).

Com a ascensão de Getúlio Vargas em 1930 ao governo do país, diversas providências econômicas são adotadas, como a política do café, o mercado interno, o capitalismo internacional, incentivo a industrialização (FAUSTO, 2015).

No ano de 1934, com a nomeação de Gustavo Capanema para o Ministério da Educação e Saúde Pública, a criação do Estado Novo, a modernização da industrial, demandaram reestruturações na educação profissional, resultando na expedição da lei nº 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. Toda a reformulação do ensino industrial e seus desdobramentos serão apresentado a seguir.

Terceira, transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais: Art. 37. A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Com essa nova denominação, as escolas iniciaram uma mudança do ensino de ofícios para o ensino industrial, decorrente da modernização da produção em avanço no país. A implantação desse novo tipo de ensino ocorreu apenas em 1941, através da Lei Orgânica do Ensino Industrial nº 4.073 de janeiro de 1942.

UMA NOVA FASE: O LICEU INDUSTRIAL DE MATO GROSSO (1942-1965)

Em Mato Grosso, a transformação da EAAMT em Liceu Industrial de Mato Grosso (LIMT) não foi imediata com a edição da lei, levando cinco anos para a sua mudança que ocorreu através da Circular nº 1.971, de 5 de setembro de 1941.

Internamente, as mudanças advindas da legislação se limitaram as formas de produção e compilação da formação humana e profissional. de Ofícios (manuais) para Industrial (maquinário) legislação, mantendo-se as estruturas atuais, inclusive os cursos, o espaço, os servidores, etc. A escola enquanto Liceu industrial de Cuiabá vigorou por apenas um ano, quando no ano seguinte, em 1942, com a Reforma Capanema, mais uma vez, as escolas da rede de educação profissional passaram por novas reestruturações, apresentadas em sequência.

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 reorganizou as escolas da rede federal de educação profissional. Em Técnicas e Industriais. Devido a sua localização regional, situada em região com pequena expressão industrial, sendo sua economia, em grande parte baseada na pecuária, com incidência de produção de açucareira, extração de borrada e ervateira.

Foi utilizado o mesmo local onde era o antigo LIMT, e mantido também o diretor Orlando Nigro. Que era um prédio arrendado até 1945, quando através do interventor Júlio Muller utilizando-se do Decreto-lei nº 643, de 19 de fevereiro de 1945, desapropriou o terreno, doando-o a escola, e iniciando a construção do prédio próprio, obra que foi finalizada apenas 1958.

Os alunos ainda mantinham as mesmas características da primeira configuração como EAA, formados 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 ginásio industrial.

A Escola Industrial de Cuiabá ministrará os seguintes 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 mestría: 1. Curso de mestría de serralheria. 2. Curso de mestría de marcenaria. 3. Curso de mestría de artes do couro. 4. Curso de mestría de alfaiataria. 5. Curso de mestría de tipografia e encadernação (KUNZE, 2011, p. 152, apud BRASIL, 1943).

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 teve seu ocaso em 1968, em decorrência de reestruturação interna advinda da estância superior para alcançar o patamar de Técnica, fatos que serão apresentados a seguir.

Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT): primeiros indícios

Desde o ano de 1963 em que a DEI fez diversas exigências para a elevação da escola para condição de Técnica, a Direção direcionou todos os esforços para cumpri-las. E com a visita do Supervisor das escolas industriais da DEI da quarta região, Rafael Vandolfo, em 31 de maio de 1968, para avaliar as novas condições da escola, que, em resumo, apontou que a escola possuía as condições necessárias para a promoção.

Como consequência da avaliação, foi expedida a Portaria nº 331, de 17 de junho de 1968, que alterava a Portaria nº 239, de 3 de setembro de 1965, estabelecendo a Escola Técnica Federal de Mato Grosso.

Nessa mesma Portaria, foram alteradas as denominações de mais oito escolas da rede. Sendo estas: Escola Técnica Federal de Alagoas; Escola Técnica Federal do Ceará; Escola Técnica Federal do Pará; Escola Técnica Federal da Paraíba; Escola Técnica Federal do Piauí; Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte e Escola Técnica Federal de Santa Catarina.

Essas transformações não ocorreram de forma aleatória, eram reflexos do contexto político ditatorial do país que elegeu a educação profissional como caminho para cumprir parte importante do projeto de modernização do país. Tornando a exigência da profissionalização urgente e necessária num período em que a indústria se consolida e o

próprio Estado cria suas empresas, estrategicamente direcionadas a induzir o desenvolvimento econômico do país.

Com a fixação de diversos acordos com agências internacionais que avaliaram a educação profissional, entre os anos de 1964 a 1968, são fixados vários convênios, no sentido de moldá-la à ideologia dos países de capitalismo mais avançado e que haviam conquistado a supremacia na economia mundial, a exemplo dos acordos “MEC-USAID”.

Essa política resultou em investimento para as Escolas Técnicas Federais que foram reaparelhadas, receberam investimentos financeiros e técnicas de orientação profissional, enquanto que as escolas estaduais e municipais não receberam tais reforços. Em 1968, foi regulamentada a profissão de técnico industrial e foi criado o programa para expansão e melhoria do Ensino Médio (PREMEM) através de decretos. Tais decretos sinalizaram os objetivos do Estado Ditatorial em orientar a política educacional para as metas de segurança e de desenvolvimento que se traduziam no controle, na repressão, e na promoção social (MACHADO, 1982).

Em Mato Grosso, a organização administrativa após a elevação da escola continuou a ser regido pela lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, mantendo sua vinculação ao Ministério da Educação e Cultura e personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. A expedição do Decreto nº 75.079, de 12 de dezembro de 1974, que extinguiu o conselho de representantes substituindo pelo conselho técnico-consultivo.

As estruturas físicas foram reaproveitadas da EIC, as reestruturações na escola focaram o funcionamento interno, administrativo e pedagógico, regidos pela DEI que de acordo com o livro de correspondência enviava quase que diariamente correspondências como: comunicados, convocações, resoluções, para a escola.

Sobre as instalações da escola são formadas pelo bloco principal, composto por três pavimentos com térreo e andares, alinhados perpendicularmente com o conjunto principal, além de outros blocos que comportam as oficinas, laboratórios, gráfica, etc.

Em 1971, e expedida a Lei 5692/71 (LDB) que reformula a educação nacional com o objetivo de adequá-la ao novo cenário do capitalismo, fundindo o ensino primário com o ginásial, que antes somavam 10 anos, para 8 anos obrigatórios. Tornando obrigatório o oferecimento da educação profissional por todas as escolas. Para Kuenzer (1988), a LDB de 1971 tentou resolver, através da escola, o antigo problema da dualidade estrutural do ensino e da divisão de classes, típico das sociedades capitalistas, evidentemente, sem lograr êxitos. Em

1982, ante a insatisfação geral com o modelo proposto, não houve mais como manter a convivência da educação técnica com a formação geral.

Após a expedição da LDB/71, internamente resultou por parte da escola o oferecimento do ensino com habilitação profissional nível de 2º grau, entendida como produto de um percurso de aprendizagens específicas para uma ocupação técnica. Formar profissionais de nível de 2º grau é aplicar os conhecimentos de nível superior, que compreendem supervisionar, controlar e executar os trabalhos técnicos especializados.

Essa habilitação de nível profissional traduz o momento político nacional que tinha objetivos de desenvolvimento econômico e industrial necessitando de profissionais habilitados para executar as tarefas pertinentes ao avanço tecnológico para o mercado de trabalho.

A ETFMT em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional passou a oferecer os seguintes cursos técnicos:

Estradas

Eletrotécnica

Edificações

Secretariado

Agrimensura

Eletrônica

Telecomunicações

Os cursos que de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC abarcam as áreas de infraestrutura, controle e processos industriais, informação e comunicação e gestão e negócios.

A tentativa de nova formulação de políticas públicas para a educação técnica, como resultado da transição democrática e a constatação da falência do projeto educacional do Estado era patente. Agora sob os auspícios da LDB de 1996, resolveu, em definitivo, separar educação técnica e profissional. Todavia, a educação profissional só ganhou o impulso estatal desejado com o advento da era Lula, com investimentos públicos na criação de diversas escolas técnicas em várias regiões do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresenta os primeiros resultados da coleta e análise de documentos realizada no arquivo do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva, que é uma das ações que compreendem o processo de amestramento do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A pesquisa de mestrado tem como objetivo realizar pesquisa historiográfica sobre a Escola Técnica Federal de Mato Grosso, que foi a única instituição pública à época que oferecia educação profissional na região de Cuiabá, na perspectiva da história da educação, além da instituição ser uma das que se transformaram em IFMT.

Resgatar a história da instituição pode nos fornecer elementos sobre sua cultura escolar, na condição de técnica, buscando compreender um pouco mais desse universo que compõe a educação profissional.

Fornecer também elementos para a área da História da Educação Profissional, que apesar de ser um tema bastante recorrente, os trabalhos na perspectiva histórica ainda possuem poucos trabalhos, em alguns casos, considerando apenas a legislação, sem uma profunda análise de seus impactos e reflexos nessas instituições.

Enfatizamos que nesse trabalho foi possível perceber a relevância que a escola possui no cenário educacional de Mato Grosso, sendo essa posição conquistada não com sorte, mas com esforço e dedicação daqueles que contribuíram na superação das novas configurações que cada momento se apresentavam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Legislação informatizada**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 10 de jun. 2016.

BRASIL. Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. **Legislação informatizada**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 5 maio, 2016.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Legislação informatizada**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm>. Acesso em: 12 maio, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Ministerial n.º 239, de 3 de setembro e 1965. Instruções normativas sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. **Diário Oficial [dos Estados Unidos do Brasil]**, Capital Federal [Rio de Janeiro], Secção I, parte I, p. 9370, 13 set. 1965.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Ministerial n.º 331, de 3 de setembro de 1965. Altera os itens n.º 1, 5, 11, 14, 15, 19, 21, 22 e 23, do inciso II da relação anexa a portaria ministerial n.º 239, de 3 de setembro de 1965, que passarão a ter a seguinte redação. **JMF/Enc. Arq. Arquivos-n.º 13 - serviço de documentação, abril/junho1968p. 210.**

BORIS, Fausto. **História concisa do Brasil**. 3. ed. atual. e ampl. São Paulo: Edusp, 2015.

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, São Paulo, n.14, p. 89-107, 2000.

KUENZER, ACÁCIA. **A Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1988.

KUNZE, Nádya Cuiabano. **A Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941)**. 1ª. ed. Cuiabá: CEFETMT, 2006. v. 1. 200p.

_____. **Escola Industrial de Cuiabá: gênese e organização (1942-1968)**. 2011. Tese (Doutorado)- Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2011.

MACHADO, Lucíola Regina de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1989.

A LEI 10.639/03 E O PRECONCEITO COM AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

Geiziane Costa
UERJ
geizianecosta@hotmail.com

A Lei 10.639, implementada em 2003, estabelece de forma obrigatória o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, amparada no art. 26ª da LDB, no ensino das escolas brasileiras. A proposta surgiu da necessidade de repensar questões ligadas à permanência de desigualdades sociais e ao preconceito, valorizando o pluralismo e as características da formação social brasileira, a fim de garantir a identidade e a alteridade das pessoas e dos grupos sociais.

O estudo de qualquer cultura envolve considerar os mais variados aspectos que a caracterizam. A religião, sem dúvida, é um dos mais fundamentais para a compreensão dos povos e de suas culturas. O preconceito, histórico e socialmente construído, que nega e destitui de valor as culturas de religiões africanas no Brasil é uma importante causa que dificulta o tratamento adequado das matérias e temáticas preconizadas pela Lei no currículo praticado pelos professores, em especial, por aqueles responsáveis pela disciplina de Religião.

Orientações religiosas mais conservadoras têm tratado a cultura afro-brasileira de maneira limitada, estereotipada e restrita, sob uma visão maniqueísta em que apenas cabe a atitude de demonização. É necessário rever as práticas de modo que o aspecto religioso possa ser compreendido como parte indivisível das culturas. Estudantes, praticantes e adeptos das religiões afro-brasileiras, como é comum acontecer na sociedade, também sofrem discriminação e preconceito dentro das escolas. Escondem sua opção religiosa pelo medo da rejeição, e por não terem garantida materialmente a liberdade religiosa como direito fundamental da pessoa humana e parte inalienável da formação de sua identidade para o alcance pleno de sua cidadania.

Em um dos recentes casos sobre intolerância, uma menina de onze anos foi apedrejada após sair de uma festa de Candomblé, no bairro de Vila da Penha, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Segundo relatos, a menina e seus familiares haviam sido insultados e agredidos por dois homens. Tal episódio antecedeu a pedrada que desencadeou inúmeras campanhas nas redes sociais, entre elas a “Eu visto branco, branco da paz, sou do Candomblé, e você?”.

Este acontecimento de intolerância religiosa, que aqui, utilizaremos o conceito de racismo religioso, marcado por tamanha barbárie, não foi o único a ganhar a minha atenção. Na escola onde

leciono, situada no bairro fronteiriço ao do ocorrido, a Penha, ao tratar do tema em sala de aula, um aluno da classe apontou o colega como membro do mesmo terreiro de Candomblé a que pertencia a vítima. Questionado a esse respeito, o estudante preferiu se calar, abaixou a cabeça e não tocou mais no assunto. Perguntei-me, então, sobre o motivo daquele silêncio, e pude perceber que o silêncio ia além de um momento. Era algo mais presente, duradouro e partilhado por outros alunos. Afinal, assumir-se participativo de um credo afro-brasileiro equivalia a referendar o estigma de “macumbeiro”, termo genérico em que candomblé e umbanda são compreendidos como um mesmo credo e utilizado de maneira pejorativa popularmente ainda que usado também por membros das religiões afro-brasileiras no sentido de afirmação de sua identidade, tal como o uso de expressões como negro que são ressignificadas pelos movimentos sociais em um processo complexo em que uma palavra, um termo assume múltiplos sentidos em razão dos espaços e sujeitos aos quais estão envolvidos.

Em virtude de acontecimentos como este, se faz ainda mais necessário discutir religião em sala de aula, não de maneira proselitista, mas de forma que a intolerância seja combatida e a diversidade seja respeitada.

No século XIX as perseguições e proibições de cultos as religiões afro-brasileiras, a principio, estavam ligadas ao não reconhecimento dessas como religião, fazendo com que os praticantes ocultasse “sinais que evidenciavam o pertencimento religioso” (PINHEIRO 2012, p. 72) em um país que possuía o catolicismo como religião oficial não possuindo liberdade religiosa até 1824, que com a primeira Constituição ratifica a religião oficial, mas permite outras religiões ainda que restritas ao culto doméstico.

Após a Proclamação da Republica em 1889, e a Constituição de 1891 é estabelecido a separação entre Estado e Igreja, ainda que esta separação não se dê de maneira plena em muitos setores, é garantido a todos os indivíduos exercerem publicamente seus cultos, contando que não contrariem a ordem pública e os bons costumes. Ora, em uma sociedade basicamente católica, os cultos afro-brasileiros não se enquadravam aos bons costumes, leia-se aí os costumes cristãos, continuando marginalizados socialmente ao ponto de serem condenados pelo Código Penal, de 1890, as “práticas definidas por espiritismo, curandeirismo e exercício ilegal da medicina” (PINHEIRO, 2012, p.74).

A Carta Magna de 1988 exalta a sociedade brasileira marcada pela diversidade de povos e isto se reflete na sua cultura e em sua relação com a religiosidade e com o sagrado, sendo esta uma característica marcante expressa no art. 216, quando a religiosidade ganha status cultural imaterial. Torna-se um patrimônio herdado pelos diferentes grupos que constituem a sociedade que independente da posição social e econômica, devem compreender e respeitar as diferentes matrizes

que constituem esse mosaico de fé, uma vez que a Constituição garante como direito e garantia fundamental a liberdade de crença: “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 1988. Art 5º- VI).

Entretanto, o direito a liberdade de crença vem sendo constantemente atacados. Mesmo não havendo uma repressão jurídica as religiões afro-brasileiras, entretanto a discriminação continua de maneira evidente na sociedade, em que recentemente, no ano de 2015, sua legitimidade foi questionada pelo juiz Eugenio Rosa de Araújo, titular da 17ª Vara Federal. Para este, os cultos afro-brasileiros não possuem traços que o qualificariam como religião, o que a sua visão, seriam fundamentadas em textos sagrados como, por exemplo, da Bíblia e do Alcorão, tal como estruturada em uma hierarquia monoteísta. O pensamento unicamente ocidental do assunto faz com que o juiz desconsidere tradições orais e politeístas.

Os casos de racismo religioso são mais comuns do que se pensa, em um Brasil que se diz de “todos os santos,” nem eles são capazes de escapar do preconceito que assola a população, ainda que passe, na maior parte do tempo, de maneira velada, episódios que ficaram conhecidos como “o chute na santa”, quando o pastor Sergio Von Helder da Igreja Universal do Reino de Deus chuta a imagem de Nossa Senhora Aparecida, no ano de 1995 que teve grande repercussão em todo o país, sendo hoje, alvo de processos jurídicos.

O problema do proselitismo de algumas religiões, a maioria cristã, seguido do aumento do número de protestantes, faz com que os cultos as religiões afro-brasileiras seja rechaçado e enxergado de maneira maniqueísta, em que o “mal” se faz presente, demonizando seu culto e seus seguidores, logo, aos “seguidores de Jesus” caberiam o combate a essas obras demoníacas.

Nas escolas, as crianças que têm valores culturais diferentes recebem como educação religiosa, na maioria das vezes, valores que não contemplam a diversidade religiosa e a riqueza das diferenças culturais. Entretanto esse conhecimento da diferença está ameaçado pelo combate e demonização que símbolos de herança africana no Brasil, como samba e instrumentos como o atabaque, são associados diretamente com a religião esvaziando sua raiz cultural, como o que Wagner Gonçalves da Silva aponta com dados que comprovam o esvaziamento do projeto desenvolvido por uma Organização não governamental – ONG, a fim de ensinar música *às crianças e jovem carentes moradores de comunidades*, no Rio de Janeiro (SILVA, 2015, p. 15).

A Lei 10.639/03 foi criada com o intuito de valorização da cultura afro-brasileira, abrindo espaço para discussão de temas como racismo, preconceito e intolerância, em que a abordagem religiosa faz parte desta cultura. Entretanto, é a religião um dos maiores impasses sofridos para a aplicação desta lei.

Muito se tem falado no termo tolerância e intolerância religiosa, mas independentemente do teor negativo e positivo de ambos, é necessário repensar seu significado. Quando digo, por exemplo, que pratico a tolerância religiosa, me coloco em uma posição superior, em que sou tão melhor que o outro que *até* tolero que ele seja como é. Entretanto, na atualidade, substituindo o termo em questão, o Movimento Negro tem optado em utilizar a expressão Racismo Religioso na tentativa de ser mais abrangente ao mesmo tempo que se torna fiel em seu significado.

É necessário ratificar também que, como pontua Ricardo Mariano (2015), discriminação e intolerância religiosa não são sinônimos, como pode-se pensar popularmente. Tolerância religiosa está ligada à liberdade de culto enquanto que discriminação religiosa está na “concessão de um tratamento desigual a um grupo religioso em detrimento dos demais” questionando a “neutralidade e a imparcialidade do Estado brasileiro em matéria religiosa” (MARIANO, 2015, p.124).

Somente pelo conhecimento e informação é que e o racismo religioso pode ser combatido por meio de algo que vai muito além de um diálogo, mas de uma conscientização articulada à prática.

Ainda que através da escola podemos ser instrumentos de combate ao preconceito, muitas das vezes, por ser parte de um corpo da sociedade, acaba-se por reproduzir essa mesma ordem. Sendo assim, cabe a reflexão de que por que se um aluno frequenta as aulas utilizando um crucifixo passa despercebido ao passo que se fosse uma guia se tornaria alvo de olhares uns curiosos e muitos outros preconceituosos? É necessário nos despir dos preconceitos que vão além dos discursos, mas daqueles arraigados no nosso cotidiano em que a liberdade religiosa possa ser compreendida como o “reconhecimento da diferença existente dentro de uma sociedade que é composta pela diversidade” (PINHEIRO, 2012, p. 81).

A Constituição de 1988 torna obrigatório o ensino da história dos povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro, destacando a contribuição europeia, indígena e negra, proposta está reforçada pela Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN.

Nos fins dos anos 1990, inicia-se uma preocupação com a reformulação das políticas educacionais relacionadas à memória afrodescendente como resposta às reivindicações feitas pelos movimentos sociais negros desde a década de 1970. Cabe ressaltar que já, em 1982, o Movimento Negro Unificado - MNU defendia e reivindicava a desmistificação da democracia racial brasileira tal como a introdução da História da África e do negro no Brasil como disciplina (RODRIGUES, 2006).

O Programa Nacional de Direitos Humanos, organizado pelo Ministério da Justiça em 1996, propôs uma série de medidas em benefício das populações negras no Brasil, como o incentivo

à elaboração de material didático enfatizando a história e o protagonismo da população afrodescendente na construção do País, buscando com isso o questionamento de estereótipos e, conseqüentemente, da discriminação recorrente na sociedade brasileira.

Entretanto, somente em 2001, com a participação do Brasil na Conferência de Durban, o país, através da assinatura de um documento, compromete-se em adotar políticas públicas de ações afirmativas com objetivo de inclusão da temática de forma mais efetiva nos currículos das escolas. O debate é fomentado no meio público, o que fica evidenciado, a princípio, pela política de cotas nas universidades, a partir de 2003, seguido pela aprovação da Lei 10.639, em 2003, em que se estabelece de forma obrigatória o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, amparada no art. 26^a da LDB, haja vista a importância desta matéria para a formação da sociedade brasileira (BRASIL, 1996).

Além desta Lei, podemos destacar também o Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de junho de 2004, e o Estatuto de Igualdade Racial, em 2009. Cabe ressaltar que, para a confecção dos pareceres e, posteriormente, da Lei, foi ouvido o Movimento Negro, através de questionário, a fim de responder às demandas da população afrodescendente como medida reparatória, uma vez que cabe ao Estado, conforme a Constituição, garantir a educação em prol da igualdade para a plena cidadania (BRASIL, 2004).

Em todos esses documentos, o ponto central do debate está na “relação entre cultura e identidade na formação do Brasil” (PINHEIRO, 2012, p. 66). Discutir a diferença, uma vez que esta estaria ligada a grupos distintos dentro de uma mesma sociedade, tendo uma dimensão política e importância em uma democracia, valorizando a identidade nas diferentes culturas.

A Lei 10.639, mesmo sendo modificada pela Lei 11.645/2008, continua sendo a referência pelo impacto e pela importância para o processo educativo, uma vez que ela possibilita aos jovens conhecerem um pouco mais da sua história, dos seus antepassados e de toda a riqueza cultural que ficou oculta por séculos de preconceito. Tal conhecimento pode ser ressignificado através do saber adquirido em prol da valorização da diversidade, com o objetivo de superação das desigualdades não só étnicas, mas principalmente sociais. Entretanto, cabe destacar que essa diversidade não está restrita a um só modo cultural de ser negro ou afro-brasileiro, tamanha variedade e concepções culturais existentes dentro de um mesmo povo.

Para compreender a necessidade e as razões da implementação da Lei 10.639 e demais pareceres, é necessário compreender a relação existente entre a sociedade e o preconceito. As práticas injuriosas contra a população negra são antigas, permeando diferentes áreas da sociedade.

Durante o Império, existiam leis restritivas no âmbito educacional, por intermédio do Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que proibia a admissão de escravos nas escolas públicas de todo o país, seguido pelo Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, determinando que os negros poderiam estudar apenas no período noturno, de modo a somar mais um entrave ao acesso a sua educação (BRASIL, 2004).

A Lei 10.639/03 é uma das conquistas da luta de vários movimentos, que pretende erradicar a violência contra os negros. Violência expressa na forma como eram tratados no passado e, que hoje ainda marca profundamente o presente das futuras gerações, crianças, jovens e adultos que estão nas escolas, principalmente as públicas [...].

Pretende-se, portanto, com a Lei 10.639/03 oferecer as escolas, sobretudo, do sistema público, suporte teórico para que os professores (as) possam desenvolver uma ação educativa voltada para formação de valores e posturas que contribuam para que os alunos (as) valorizem seu pertencimento étnico-racial (JÚNIOR. 201, p. 03).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs orientam para um tipo de processo ensino-aprendizagem que valorize os alunos como sujeitos ativos do processo de conhecimento, capazes de compreender conceitos fundamentais, como o de cidadania para, desta forma, constituírem-se como cidadãos plenos, com participação social e política. De maneira crítica, é necessário desenvolver e amadurecer suas reflexões com relação a diversos assuntos, entre eles a discriminação racial e religiosa, como proposto pela Lei 10.693. A obrigação do Estado em proteger as manifestações culturais populares, aqui, no caso, especialmente as indígenas e afro-brasileiras, perpassa basicamente a educação.

O currículo escolar, em geral, ainda aborda uma visão eurocêntrica que conta apenas um lado da história e, com isso, dicotomiza a história entre vencedores e vencidos, abordagem que já não dá conta de abarcar, por si só, toda a complexidade da realidade social brasileira. Os livros didáticos e paradidáticos tradicionalmente reproduzem de maneira linear datas e festas comemorativas. “Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirma o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial” (SILVA, 2015, p.102).

Somente após o advento da Escola dos Annales, as minorias têm tido espaço e voz e passaram a ser investigados, possibilitando, mais uma vez, a compreensão que não existe uma única versão verdadeira dos fatos, assim como nas implicações envolvidas quando se valoriza uma visão em detrimento de outra.

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 (MUNANGA, 2005).

O conhecimento das diversas culturas, em especial das que compõem as matrizes culturais da sociedade brasileira, deve ser o ponto de partida dos currículos, tal como o já proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a um povo miscigenado, de modo que um estudo segregado não proporciona um olhar plural. Desta maneira, fica a cargo do professor, na sua figura de mediador do processo ideológico (SANT'ANA, 2005), suprir as brechas deixadas pelo material didático e pela ineficácia das políticas educacionais. Entretanto, o professor não pode ser o único responsável pela mudança social ou pela conscientização e quebra do preconceito, posto que o livro didático, importante recurso pedagógico, também não é neutro, implicando em muitas das vezes na reprodução de conceitos colaboradores na difusão de preconceitos (ORÍ, 1996).

Todavia, deve-se levar em consideração o papel protagonizado pelo professor nesse processo. Muitos, por não terem tido uma formação baseada na valorização da diversidade, acabam reproduzindo inconscientemente, um discurso preconceituoso, presente também nos livros didáticos. Muitas vezes, apresenta-se a história de apenas um ponto de vista parcial, já que uma mesma história pode ser contada de várias formas. Uma vez que não existe uma verdade absoluta, e sim olhares, abordagens distintas, em que os fatos são selecionados de acordo com as teorias sustentadas pelo historiador/autor, cabe uma análise crítica por parte dos envolvidos: professores, alunos e a sociedade como um todo (CARRETERO, 1997).

A educação deve ser para a formação integral do educando e não limitada a reprodução de conteúdos, pois cabe a este através da informação, a construção da consciência crítica possibilitando a formação de cidadãos capazes de problematizar e questionar situações cotidianas. A educação é uma construção e uma instituição social e cabe a esta a transformação da sociedade.

A Lei 10.639 é de extrema importância para o processo educativo uma vez que ela possibilita aos jovens conhecerem um pouco mais da sua história, dos seus antepassados e de toda a riqueza cultural que ficou oculta por séculos de preconceito. Como ressalta Márcia Leitão Pinheiro, “as culturas afro-brasileiras são pensadas e integram o plano pedagógico com vistas ao empoderamento de afrodescendentes” (PINHEIRO, 2012, p. 81). Tal conhecimento pode ser ressignificado através do saber adquirido em prol da valorização da diversidade com o objetivo de superação das desigualdades não só étnicas, mas principalmente sociais.

A responsabilidade que nós, professores, temos ao escolher como abordar um determinado tema, reflete sempre sobre como os alunos compreenderão aquele conteúdo. É necessário que o debate suscitado seja de crescimento e de troca de opiniões, e não da imposição ou rejeição da história e da cultura de um povo. Somente desta forma, se ganha a consciência de que educar é

antes de tudo um ato político, como observou Paulo Freire. Suas obras trazem toda a riqueza cultural, pautada no conhecimento e respeito pela diversidade, promovendo o diálogo a partir das experiências vividas pelos próprios alunos. Com isso, será possível oferecer aos educandos uma reflexão sobre identidade e representatividade, reconhecendo a si mesmos e contribuindo para a sua alteridade e assim para a formação social e cultural brasileira.

A Reforma do Ensino Médio aprovada em 08 de fevereiro de 2017 pelo Senado, sancionada pela presidência, trará impactos diretamente na Lei 10.639/03. A lei que torna obrigatório o ensino da história e a cultura afro-brasileira e africana nas escolas e universidades é uma luta contra o epistemicídio histórico ao qual a população afrodescendente sofre até hoje em nosso país. Afetando a todos os brasileiros como um todo, uma vez que a história e cultura negra contribuiu de maneira formadora toda a sociedade brasileira. A perda de sua obrigatoriedade no currículo de História, Português, Literatura e Artes, põe em cheque todos os avanços já conquistados pelo Movimento Negro, representando um grande retrocesso na educação e sociedade como um todo, uma vez que todos perdem com a desvalorização da história e cultura daqueles que compõe o povo brasileiro.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em março de 2017.

BRASIL. Lei 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: setembro de 2016

BRASIL. Lei 10.639/2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em setembro de 2016

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em setembro de 2016

BRASIL. Resolução CNE/CP N.º 1, de 17 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> Acesso em: novembro de 2016

BRASIL. Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192 Acesso em março de 2017

CARRETERO, Mario. *Constituir e ensinar – As Ciências Sociais e a História*. POA: Artmed, 1997

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. RIBEIRO, Ana Paula Alves. (org). vol II – Editora Outras Letras, Rio de Janeiro: 2012

JUNIOR, José Nunes dos Santos. Os professores Evangélicos e a lei 10.639: impactos do pentecostalismo no campo educacional. Disponível em: www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/view/290/209. Acesso em: novembro 2016

MARIANO, Ricardo. Pentecostais em ação – A demonização dos cultos afro-brasileiros. In SILVA, Vagner Gonçalves. *Intolerância Religiosa – Impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na Escola. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/superando_%20racismo_escola_miolo.pdf. Acesso em: julho de 2016

PINHEIRO, Márcia Leitão. Educação, religião e pertencimento étnico-racial: experiências de católicos e protestantes. In *Diversidade e /sistema de Ensino Brasileiro*.

ORIA, Ricardo. O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/viewFile/5790/4798> Acesso em: setembro de 2016.

RODRIGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: Alguns apontamentos. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07> Acesso em: setembro de 2016.

SILVA, Vagner Gonçalves da Silva. (org.) *Intolerância Religiosa – Impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

DA ARTE DE NARRAR E DO INTERCÂMBIO DE EXPERIÊNCIAS: HISTÓRIAS DE LEITURA E LITERATURA

Jacqueline Martins da Silva
FFP-UERJ
jacqueflower@hotmail.com

Introdução

Este texto se constitui como parte de uma pesquisa de mestrado já finalizada em 2016 e se inscreve em um contexto educacional de uma cidade de médio porte da região sudeste do país. Apresentamos aqui os caminhos epistemológicos traçados durante a investigação e compartilhamos algumas das compreensões que a temática investigada nos possibilitou. Neste sentido, a definição do foco nas “histórias de leitura de professoras” foi uma rica escolha. A partir de uma *escuta sensível* (BARBIER, 1998) desenvolvida durante as situações de investigação, pudemos ouvir relatos de um grupo de cinco professoras que, ao rememorarem suas trajetórias como leitoras, nos ajudaram a pensar possibilidades de formação de leituras em múltiplos cenários e contextos: desde escolares, universitários ou mesmo familiares.

A importância desta investigação se encontra na compreensão de que as histórias de leitura das professoras entrevistadas podem se comunicar com outras histórias promovendo encontros e *compreensão empática* (BAKHTIN, 2011). O leitor, do lugar exotópico que ocupa em relação às histórias dos sujeitos investigados, pode identificar-se com as narrativas e, ao colocar-se no lugar dos sujeitos, pode voltar para o seu lugar de origem dando completude ao seu horizonte.

Assim, este trabalho se propõe a compartilhar aspectos singulares de uma investigação que crê, como Benjamin que “nada que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1994, p. 223).

1. Os caminhos da investigação

Na pesquisa de mestrado já concluída, e que inspira este trabalho, investigamos histórias de leitura de cinco professoras que atuaram com formação continuada de professores na Fundação Municipal de Educação de Niterói - município do Estado do Rio de Janeiro. No processo de investigação, buscamos compreender, por meio de relatos orais memorialísticos,

como as professoras/sujeitos da investigação foram constituindo ao longo de suas trajetórias, relações com a leitura e a literatura.

Para tal, ancoramo-nos na dimensão discursiva da linguagem (BAKHTIN, 2011; 2014). Para Bakhtin, a linguagem “está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2008, p. 209), sendo, portanto, prática social que comporta o verbal e o extraverbal. Dizendo de outra maneira, é resultante da interação humana, do diálogo entre o eu e o outro. Optar pelo caminho discursivo leva-nos a ter como foco os efeitos de sentido presente nos discursos dos sujeitos. Por isso, procurando refletir acerca dos movimentos de formação das professoras como leitoras, debruçamo-nos sobre os relatos orais, buscando compreendê-los na relação com outros sentidos já produzidos socialmente e sob o viés de que não há sentidos fixos, e sim, uma multiplicidade deles. Como unidades abertas para as diferentes possibilidades de leituras, os enunciados orais das professoras comportam outras significações, não sendo as palavras aqui explicitadas às únicas possíveis, mas as que também dialogam com as vozes dos sujeitos.

Esta opção teórico-metodológica nos levou à escolha da entrevista como instrumento metodológico, por entendermos a *entrevista* como um espaço dialógico de *entrefalas* e *contrapalavras* e não como relação em que há o predomínio de uma só voz. Afinal, se por um lado, na esfera comunicativa, cada interlocutor ocupa certo lugar social no qual se estabelecem relações hierárquicas e certos usos e discursos, por outro esse lugar não é fixo. Assim, nos atrevemos a seguir menos os cânones do que seria uma *entrevista* formal, enveredando-nos na busca por vivê-la pelo referencial dialógico em que “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites).” (BAKHTIN, 2011, p.410). Dessa maneira, assegurar os diálogos nas entrevistas constituiu-se em compromisso e esforço contínuo, no intuito de provocar contextos em que as palavras pudessem circular, os discursos fossem intercambiados e os sentidos postos em movimentos, não sendo, portanto, estáveis.

Por isso, a tessitura das narrativas produzidas constitui uma dentre as muitas composições possíveis, dada a parcialidade no que tange ao modo como podemos percebê-las, nos relacionar com elas, entendendo com Bakhtin (2014) que “a compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*.” (BAKHTIN, 2014, p. 137). Dito de outro modo, na tessitura dialógica que buscamos estabelecer, a tentativa de compreensão pode se dar de diversas formas: concordando, refletindo; discordando, refratando.

Reconhecemos que uma série de fatores pode interferir e influenciar as respostas, não sendo estas, portanto, representativas de uma verdade absoluta, mas das verdades que formam a cada um. Afinal, como aborda Bakhtin (2011), as condições de produção dos discursos, os seus

destinatários, o contexto das enunciações, podem determinar as palavras que são ditas no ato comunicativo, bem como seus significados.

Com base na crítica de Walter Benjamin à modernidade e à ideia de progresso que resulta no definhamento da arte de narrar e intercambiar experiências (BENJAMIN, 1994), buscamos, ao longo da pesquisa, resgatar as histórias e experiências de leitura, e também conceber o sujeito e suas práticas em sua totalidade e singularidade, como ser constitutivo de subjetividades e envolto em uma multiplicidade de espaços/tempos formativos. Esse modo de apreensão possibilita-nos pensar que somos constituintes de nossas próprias histórias e que algumas práticas relacionadas ao ato de ler, alguns posicionamentos dos sujeitos como leitores e os possíveis limites e potencialidades da leitura no processo de constituição pessoal e profissional são frutos de construções históricas e de relações produzidas individual e coletivamente.

Por isso, as narrativas ouvidas como parte da investigação podem ser compreendidas como histórias construídas de modo próprio, mas também coletivo com a presença e participação do outro. *Outro* que em Bakhtin (2014) encontramos como ser que se constitui nas relações e se constrói em colaboração com os outros. Nesse sentido, constituímos-nos nas interações e também na/pela linguagem. Linguagem que, a partir da concepção bakhtiniana, podemos compreendê-la como produção individual e conhecimento social, estando presente em todos os conhecimentos que o ser humano manifesta. Com base em Bakhtin, entendemos também que a linguagem tem dimensões dialógicas e ideológicas determinadas historicamente, por isso as palavras possuem intenções, sentidos. Deste modo, Kramer (2010) adverte, a partir das ideias de Bakhtin, que: “não dizemos meras palavras, mas contamos histórias, falamos de coisas boas ou más, agradáveis ou desagradáveis.” (KRAMER, 2010, p. 156).

Se descontinuidade marcar a história do ser humano, é a linguagem que, segundo Bakhtin, organiza, dá forma e direção à experiência. Portanto, a linguagem oportuniza o resgate do passado, com possibilidade de pensá-lo criticamente no presente e atribuir-lhe sentidos outros. Daí a importância da pesquisa que aqui compartilhamos, pois além de poder legitimar vozes docentes, pode também contribuir para expressar que os processos formativos são muitos e singulares.

Cabe considerar que para cada indivíduo há um contexto de vida e, conseqüentemente, múltiplos são os processos que podem corroborar para a formação desse sujeito-leitor. Estes processos podem acontecer em meio à complexidade e tensões vividas, na multiplicidade dos espaços/tempos e na tessitura das relações. Para este tecer não há receita, muito menos linearidade nas trajetórias percorridas. Por isso, alguns relatam experiências de formação leitora onde o pano de fundo é o seio familiar, podendo haver ou não uma figura incentivadora desse processo.

Outros apontam em suas narrativas a escola como lugar de encontro com a leitura, às vezes, mas nem sempre, um encontro prazeroso. Outros, ainda, dizem que se formam leitores vida afora.

Nas entrevistas, as professoras/sujeitos da pesquisa narraram sobre seus percursos, suas histórias e experiências de leitura, além da relação que elas têm desenvolvido com textos no cotidiano. Para compor este artigo, dada sua dimensão, optamos por compartilhar as narrativas nas quais as docentes contam sobre suas relações com o universo da leitura, das histórias e/ou dos livros.

2. Histórias de leitura: O que as professoras narram sobre suas relações com o universo da leitura, das histórias e/ou dos livros?

Em narrativas cheias de sentidos, sentimentos e emotivas recordações, cada docente a seu modo narrou momentos e experiências que permanecem dentro de si. Ouvir as histórias de leitura das quatro professoras permitiu-nos tentar entender os rastros, as marcas que a leitura e a literatura podem deixar em nossa trajetória. Nas entrevistas, as professoras/sujeitos da pesquisa narraram seus percursos, suas histórias e experiências de leitura.

Disse Maria¹:

Eu lembro, assim, da minha família. Não tive incentivo pra eu ler, mas eu lembro que, com 12 anos, eu lia livros que estavam além da minha faixa etária. E era assim, foi uma busca muito independente, porque eu não era estimulada. Eu, inclusive, lia escondido, porque minha mãe, quando via que eu estava acordada, mandava eu levantar pra ajudar a arrumar a casa, e eu ficava no quarto escondida lendo. E, à noite, quando eu lia minha irmã brigava comigo porque ela queria apagar a luz pra dormir. E eu estava lendo e aquilo era motivo de briga. Então, assim, isso vem muito de mim, essa busca.

No caso dessa professora, a relação com a leitura pode ser compreendida como aquela que se deu de forma clandestina, pois ela diz que lia escondido e dava-se, por vezes, em um contexto tenso e conflituoso com membros da família. Essa narrativa fez-nos recordar que “o leitor se constrói de forma complexa, nas práticas reais de leitura, com gestos, materiais impressos, desejo de ler, através do contato físico e íntimo com o livro.” (KRAMER, 1998, p. 24). Nesse sentido, inerente à fala de Maria, observamos que havia uma ânsia pela leitura, por poder sonhar com os livros mesmo pertencendo a uma família que, segundo o relato que faz, não tinha a leitura como prática, como prioridade. Esse relato nos possibilita problematizar discursos que defendem

¹ Por questões éticas e epistemológicas, optamos por utilizar neste trabalho nomes fictícios em lugar dos nomes reais.

a existência de relação biunívoca entre contexto social e/ou familiar e a formação de um sujeito-leitor. Nesse sentido, a narrativa de Maria abre precedente para questionarmos certas afirmações que atribuem ao meio social e/ou familiar a determinação no desenvolvimento do processo de formação de um indivíduo leitor.

Apesar da história de Maria não apresentar subsídios que nos ajudem a entender quais outros processos contribuíram para sua relação com a leitura, compreendemos que diferentes relações podem permear a construção de um indivíduo leitor. Kramer (1998) observa que “a entrada no mundo da leitura depende de relações simbólicas, sociais e econômicas; em outras palavras, refere-se à cultura popular, erudita e de massa; à família, escola e a outras instituições.” (KRAMER, 1998, p. 24). Em concordância com estas palavras, acreditamos que vários caminhos podem contribuir para uma pessoa se formar leitor e que não há uma só maneira de vivenciar a experiência formativa da leitura.

Lilian, outra professora entrevistada, nos conta:

Eu sonhava em trabalhar com livros. Então, desde cedo eu já fui me aproximando deles. Desde bem novinha, embora os meus pais não sejam leitores. Eles não foram os principais formadores que me conduziram nesse caminho da leitura e não foi nenhuma avó. Foi na escola mesmo que eu tive o contato com a leitura. E, a partir dali, eu fui trilhando os meus caminhos. Comecei com as histórias em quadrinhos, gibis, que eram algo acessível que eu tinha e a sala de leitura da minha escola sempre foi um refúgio pra mim, sempre tinha graça, era muito melhor eu estar acompanhada dos livros do que às vezes de pessoas, dos colegas. Os livros sempre foram meus companheiros. Então, desde nova, eu já tive esse sonhar através da literatura, desse imaginário, de ir vivendo mundos e reinos, cenários e personagens, através dos livros. Então, quando eu descobri os livros, eu mesma pegava o dinheirinho que eu tinha e ia à banca de jornal e comprava os gibis da turma da Mônica. Ia ao sebo e comprava só livros usados porque não tinha como comprar livros novos. E descobria bibliotecas e ia à sala de leitura da minha escola, pegava os livros emprestados e eu ia lendo.

A ideia de livros como companheiros, aliada ao desejo de trabalhar com eles, conduz a narrativa da professora e reascende pontos importantes. Uma questão que se coloca é o interesse e a aproximação ao mundo da leitura, da literatura e dos livros. Essa relação pode ocorrer por diferentes vias. Cada indivíduo pode construir ou desvendar o seu caminho, porém a escola pode e deve assumir o compromisso de possibilitar ao aluno espaços/tempos de relação com os diferentes textos que circulam socialmente e de posicionar-se frente à leitura.

Desse ponto de vista, como nota Lajolo (1997), “a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível.” (LAJOLO, 1997, p. 108). Em outras palavras, as ações da escola não podem ser escolhas que cerceiam as possibilidades de expressão do leitor. A escola como um dos lugares em potencial para formação do sujeito-leitor precisa romper com posicionamentos que obrigam, por exemplo, os alunos a lerem um mesmo livro, não respeitando a relação de prazer ou aversão que cada um pode estabelecer com aquilo que lê. Ao caminhar no sentido defendido por Lajolo, a escola poderá contribuir significativamente para a formação de leitores críticos, reflexivos e conscientes.

Quando Lilian diz que desde nova sonhava por meio da literatura e dos livros permite pensar, mais uma vez, a literatura como aquela que “amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo [...] ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo.” (TODOROV, 2009, p. 23-24). A Literatura como construção histórica, social e discursiva é diversa em gêneros e estilos, e pode permitir que encontremo-nos conosco e com o outro. Para Bartolomeu Campos de Queirós (2007), “o mundo é movido pelo afeto e pela fantasia. Tudo o que está a nossa volta um dia foi a fantasia de alguém. É a fantasia que cria o mundo.” (QUEIRÓS, 2007, p. 7). A literatura nos ajuda a conhecer o mundo imaginário e a compreender quem somos, pois rompe com a língua pragmática e oferece, mesmo que em forma de indagações, a língua que sonorize a vida. A relação com o livro e a literatura como alimento para imaginação e meio que produz conhecimento e prazer foi narrada por Nunes (1988):

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. De casa em casa, eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação (NUNES, 1988, p. 7).

Ao narrar sua ligação com o livro, Lygia Bojunga Nunes compartilha momentos em que brincou com os livros, tendo a oportunidade de imaginar, de adentrar nas histórias, assim como Lilian fazia. Essas histórias e experiências de leitura evocam acontecimentos da nossa trajetória existencial em que a leitura de histórias transformou nossa imaginação, alimentando-a com invenções, descobertas e suspiros. Recordar os dias e noites nos quais apreciamos as palavras de um bom livro, é um importante exercício.

Claudia, outra professora participante da pesquisa, compartilhou parte de sua história:

A minha mãe é que foi a minha formadora. A minha mãe tem pouca escolaridade, mas ela teve uma infância tão rica em termos dessa coisa da oralidade que eu acho que ela é mais leitora do que muitos leitores. Ela tem uma alma narrativa tão forte, que eu acho que veio desse mundo da oralidade. O tempo todo, a mãe dela contava aquelas histórias de assombração, daqueles “causos” do interior e o pai dela também que daí vinha trazendo até casos ligados à escravidão, porque o avô dele era escravo. Então, assim, uma coisa que era da tradição oral e que também tem do acontecimento. Então, minha mãe foi formada nesses “causos”. Quando a gente nasceu, ela acabou fazendo isso com a gente também. Assim, eu sei historinha de “Joãozinho e Maria” muito, muito mais legal do que qualquer “Joãozinho e Maria” que você possa ouvir (risos). O “Joãozinho e Maria” dela é riquíssimo. Antes de dormir, minha irmã e eu falávamos, que eu lembro até hoje: “conta, conta, conta”, e ela tinha que contar a história do “Joãozinho e Maria”. Quando ela achava que a gente já estava dormindo, começávamos a pedir outra: “conta, conta, conta”, e ela tinha que contar outra história. A minha mãe é muito boa contadora de história. Eu acho que esse universo narrativo veio dessas histórias. É um universo da oralidade que minha mãe nunca me deu um livro propriamente, assim porque a gente sempre ganhava os livros, mas eu acho que foi desse universo da oralidade e com esses livros que a gente foi ganhando que eu e minha irmã íamos lendo do nosso jeito e eu fui caminhando pra gostar.

Cada subjetividade vai sendo formada pelas histórias narradas e aquelas que foram ouvidas, sejam reais ou imaginárias. Benjamin nos ajuda a percebermos o passado como uma *experiência única* (BENJAMIN, 1994) e as narrativas como possibilidade para intercambiarmos experiências. Desse modo, o ato de ouvir e contar histórias pode propiciar reconhecimento, autoconhecimento ou até estranhamento. Partindo desse referencial, propomos diálogos com as histórias narradas, pois por ser constituída na e pela linguagem, não podemos prescindir delas.

Para Kramer, Jobim e Souza (1996) “todo processo de criação tem uma história singular em que se entrecruzam pessoas, eventos, diálogos.” (KRAMER, JOBIM e SOUZA, 1996, p. 147). Em relação ao relato de Claudia não poderia ser diferente. Na história narrada pela docente, podemos perceber um acontecimento único que favoreceu a existência de processos formativos e criativos e que foi tecido no encontro com outras pessoas, narrativas, conversas. A docente explicita uma forte presença das histórias orais em sua trajetória, já que havia quem preservasse a “arte de narrar” (BENJAMIN, 1994, p. 197). Aproveita, ainda, para declarar que a mãe foi sua formadora. Aquela que contribuiu para que se tornasse leitora, visto que narrava histórias da cultura popular. As pessoas que contam “causos”, como diria Galeano, “conta acontecidos. Os

acontecidos aconteceram alguma vez, ou quase aconteceram, ou não aconteceram nunca, mas tem uma coisa de bom: acontecem cada vez que são contados.” (GALENO, 2002, p. 38). Permeada por *acontecidos* a história de Claudia, de sua mãe, de uma geração, está sendo feita e refeita. Bakhtin (2011) afirma que:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. (BAKHTIN, 2011, p. 373).

A relação com o outro, com o mundo exterior e com as palavras contribuem para a construção da representação que vamos tendo de nós mesmos e, conseqüentemente, da consciência que em nós vai se formando. Essa percepção bakhtiniana ajuda-nos a compreender que Claudia evoca em sua narrativa a marcante presença da mãe como contadora de histórias orais e faz referência a ela como sua formadora, pois são referenciais que constituem a leitora Claudia e que vieram de fora, da boca de sua mãe etc. Todorov (2009) diz que “somos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente” (TODOROV, 2009, p. 24).

Por esse viés, podemos inferir que as interações com as narrativas orais, com um sujeito disposto a conservar a arte de se contar histórias e demais relações de leitura podem ter contribuído para a formação de Claudia como leitora, como apreciadora da oralidade no processo de constituição de leituras. Com isso, a narrativa da professora aponta para a direção que “a narrativa procede da tradição oral e a alimenta, retira seu conteúdo da experiência do narrador ou da relatada por outros, diferentemente do romance.” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Assim, vemos que as palavras da docente se referem às narrativas ouvidas como sendo, por vezes, fictícias e, por outras, fruto de um “acontecimento”, pois eram memórias de um passado vivido. Dessa maneira, aprende-se não só a história, mas com a história que está sendo narrada, pois “aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito.” (BENJAMIN, 1994, p. 11).

Ainda no contexto das narrativas sobre as relações com o universo da leitura, das histórias e/ou dos livros, Flávia também narrou suas memórias:

Eu sempre tive contato com as histórias, com narrativas orais. Minha avó como toda boa avó contava muitas histórias e minha mãe também, mesmo não tendo tanto estudo. Ela só estudou até o primeiro segmento do ensino fundamental. Mas essas narrativas eram muito

presentes. A valorização que os meus pais tinham, a importância da leitura, da literatura até de repente como uma questão de não ter tido acesso e reconhecer a importância de se esforçar para dar esse acesso. Eles sempre se esforçaram muito em fornecer esses livros, esses materiais. Eu lembro de uns disquinhos com histórias, gibis, assim nada muito dispendioso, mas sempre que eles podiam era nisso que eles investiam. Acho que meus brinquedos de infância eram livros, mas a questão da leitura, de alguém lendo eu não tive isso, tive as narrativas orais que também me ajudou muito a gostar de histórias, das fábulas, dos contos.

Outra entrevistada fala das narrativas orais como contribuição para o gosto que desenvolveu pelas histórias e livros. Mais uma vez, é citada a presença da mãe, de um ente familiar na figura do *narrador*, daquele que conserva a *arte de narrar*, como diria Benjamin. Para Abreu (2006), “não se encontrou, até hoje, nenhum povo que não contasse histórias ou que não cantasse, mas cada povo, ou cada grupo, tem um jeito próprio de fazer isso e uma maneira peculiar de apreciar essas produções.” (ABREU, 2006, p. 111). Como bem disse a autora, cada um do jeito que desejar pode ir resignificando, reescrevendo, compartilhando e apreciando suas histórias.

Enquanto Flávia relatou momentos nos quais ouvia histórias da avó e da mãe, falando sobre a existência de pais que se esforçavam para contribuir com a sua formação como leitora, Queirós (2007) faz um alerta: “Nós falamos para a criança ler, mas ela não tem livros em casa. Como se não bastasse, o pai, a mãe, os avós só assistem à televisão.” (QUEIRÓS, 2007, p. 8). Essa citação provoca-nos a discutir que para além do que o autor já sinaliza como situações que em nada favorecem a formação do sujeito-leitor, temos outras questões já denunciadas por Benjamin. Não se narram mais histórias, não há intercâmbios de experiências, não há mais tempo para conversas. As narrativas das professoras, em especial de Cláudia e Flávia, move-nos a repensar o tempo presente como aquele que tem nos empobrecido de experiências contáveis.

A narrativa desta professora parece estar ligada à ideia de que “cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando das rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento. O livro é passaporte, é bilhete de partida.” (QUEIRÓS, 1999, p. 23-24). As leituras realizadas podem ser passaportes para experiências únicas. Leituras que podem nos levar a inquietações que nos permitem pensar a vida, a história, o antes e o depois. Ainda nesse sentido, a literatura como “palavras que ajudam a viver melhor” (TODOROV, 2009, p.94) pode favorecer o encontro com o outro, enfim, com a alteridade, no sentido bakhtiniano. Encontro com aquilo que é diferente, contraditório, inquietante ou harmonioso; e é sobre esses encontros singulares que este texto se debruça.

Reafirmamos que as narrativas acima permitiram perceber que os processos formativos são diversos, pois a história não se constitui como “um processo essencialmente automático, percorrendo, irresistível, uma trajetória em flecha ou espiral.” (BENJAMIN, 1994, p. 229). Pelo contrário, as nossas histórias de leitura são construídas, tecidas de forma diferenciada e por diferentes fios e tonalidades.

Considerações finais

Não objetivamos trazer respostas irrefutáveis, mas, a partir das considerações por ora escritas, suscitar mais diálogos. Buscamos construir este texto com as narrativas, com a possibilidade de interações com o outro e, sobretudo, como produção coletiva de conhecimento, como oportunidade para criações e aproximações do campo acadêmico e os profissionais da educação.

O trabalho com as narrativas docentes permitiu-nos perceber que as experiências individuais ou coletivas, quando narradas, podem criar possibilidades de encontros e de diálogos com o outro e com outras experiências. As histórias de leitura, em geral, provocam identificação com o ouvinte ou leitor das narrativas, encontrando na relação com elas similaridades e contradições, mas, sobretudo, possibilitando (re)encontrar-se como sujeito e leitor. Também consideramos que cada história por mais singular e particular que seja, carrega um potencial formativo e, por isso, compartilhá-las pode simbolizar a reinvenção do outro e do mundo. É, ainda, caminhar na contramão do imediatismo cotidiano que tem nos levado ao empobrecimento de histórias e extinção da arte de narrar.

Os relatos das professoras levam à reflexão de que não é possível conferir linearidade aos múltiplos processos que podem contribuir para a formação do sujeito leitor. Nesse sentido, a relação com a leitura e a literatura na infância, com a família, na escola e nos vários espaços/tempos que habitamos são importantes e favoráveis, porém não são determinantes. Além disso, as histórias e experiências aqui explicitadas provocaram-nos a refletir sobre a construção do conhecimento na dimensão polissêmica, na centralidade dos sujeitos entrevistados e de suas trajetórias com a leitura e a literatura como potências (auto)formativas.

As reflexões e discussões acima suscitadas foram construídas partindo da ideia de ouvir e dialogar com diferentes vozes, por isso o propósito é que o leitor continue a dialogar com o texto “fazendo de sua palavra mais um elo de ligação com este texto maior que precisa ser escrito e reescrito na obra nossa de cada dia, transformando – pela linguagem, pela escritura – o tempo em história.” (KRAMER; JOBIM e SOUZA, 1996, 147).

Referências

ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In BARBOSA, Joaquim (Coord). *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p.168-199.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.1)

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S.(orgs.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*, nº 7, jan/fev/mar/abr. 1998, p. 19-41.

_____. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2010.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997. NUNES, L. B. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes*. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

QUEIRÓS, B. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 23-24.

_____. O professor deve ter 'hálito' de leitura. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.13, n.78, nov./dez. 2007, p. 5-9. Entrevista concedida a Juliana Ângelo Gonçalves, Rosângela Guerra e Silvana Costa.

SILVA, J. da. *Tecer e (re)bordar: histórias de leitura em narrativas docentes*. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

PROGRAMA MAIS INFÂNCIA: O DIREITO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE NITERÓI

Jorgeane da Silva Mendes
jorgeanedsmendes@yahoo.com.br
UERJ/FFP

I. Programa “Mais Infância” estratégia de expansão da Educação Infantil

A trajetória da Educação Infantil no Brasil vem se transformando a partir das reivindicações da sociedade produzidas em contextos de lutas e disputas de concepções para garantir novos contornos para o seu atendimento na legislação educacional.

A partir do final da década de 1980, surgiram em âmbito nacional políticas públicas de educação voltadas para a primeira infância, destacam-se entre elas a Constituição Federal (1988) que determinou a Educação Infantil um direito, rompendo com o caráter assistencialista na oferta deste segmento; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Recentemente, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, alterou a LDB 9.394/96, estabeleceu a obrigatoriedade da educação dos 4 anos até os 17 anos de idade, trazendo repercussões na área, em razão de determinar como obrigatória a matrícula das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola e conforme previsto, cabendo aos municípios a responsabilidade de levantar a demanda por vagas e providenciar seu atendimento. Dessa forma, a Educação Infantil foi incluída como etapa obrigatória da educação básica, com carga horária mínima anual de 800 horas e com frequência mínima de 60% do total de horas, colocando aos municípios a obrigatoriedade da oferta de vagas, para as crianças nesta faixa etária, no prazo de 2016. Em seguida, a LDB foi atualizada com a promulgação da Lei 796, de 4 de abril de 2013 que estende aos familiares a obrigatoriedade da efetuação da matrícula das crianças com 4 anos.

Sendo assim, como são traçadas novas possibilidades de oferta de vagas com a obrigatoriedade da Educação Infantil na etapa pré-escolar?

Na esteira desta determinação, a Prefeitura de Niterói para assumir o compromisso da obrigatoriedade de ofertas de vagas para a Educação Infantil estabeleceu metas e estratégias através do Programa “Mais Infância”, responsável pela expansão de 80% da Educação Infantil

com a criação de 3000 novas matrículas no prazo de 4 anos, pela implantação de 20 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI).

Neste sentido, em Niterói a partir de 2013 destacam-se grandes expectativas na realização do Programa “Mais Infância” que se instaurou no âmbito das escolas da rede e da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). Finalmente é reconhecida de forma plena a importância do atendimento para o desenvolvimento integral da criança? Finalmente as crianças pequenas são reconhecidas como sujeitos históricos, atores sociais, produtores de cultura e, portanto, sujeitos de direitos sociais?

É importante ressaltar que o surgimento do Programa “Mais Infância” em Niterói se deu no contexto da criação das políticas públicas no âmbito do governo federal para a Educação Infantil voltadas para ampliação do atendimento das crianças da faixa etária de 0 a 3 (creche) e universalização do atendimento das crianças da faixa etária de 4 e 5 (pré-escola) destacando-se: EC n° 59/09 e a Lei n° 12.796/2013 que alteram a LDB N° 9396/96 estabelecendo a obrigatoriedade da oferta da Educação Infantil (pré-escola).

Ainda no contexto nacional, podemos citar como pano de fundo para implementação do Programa a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Plano Nacional de Educação (PNE). A segunda edição da CONAE foi realizada em 2014 e teve como tema *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*, resultando em um documento final para a orientação do PNE. Entre as propostas estão dispostas a ampliação da oferta de Educação Infantil (pré-escola e creche).

O documento final da CONAE no Eixo IV – Qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem, dispõe em proposições e estratégias:

1. Fomentar, expandir e promover a qualidade da educação em todos os níveis, etapas e modalidades, por meio do/a:
 - 1.1. Universalização, até 2016, da educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, ampliando a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, 100% da demanda das crianças de até três anos, até o final da vigência deste PNE. (CONAE, 2014).

No Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) aprovado pela Lei n° 13.005 de 25 de junho de 2014, com vigência de 10 anos, são estabelecidos metas e estratégias com relação à universalização da Educação Infantil, etapa da pré-escola e a ampliação da oferta de creche.

Meta 1 universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE. Estratégia: 1.3 realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até três anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta; 1.7. articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública; 1.16. o Distrito Federal e os municípios, com a colaboração da União e dos estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento; 1.17. estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (PNE, 2014)

Sendo assim, nesta conjuntura nacional de elaboração e implementação de políticas públicas para a Educação Infantil o governo municipal de Niterói com o apoio financeiro do Governo Federal, através da distribuição de recursos dos Programas Brasil Carinhoso e ProInfância apresenta a iniciativa do Programa “Mais Infância” para o atendimento da obrigatoriedade da oferta de atendimento para a pré-escola com prazo até 2016, conforme previsto.

O Governo Federal para assegurar o direito a Educação dos estudantes de 4 a 17 anos passa a desenvolver políticas públicas no regime de colaboração, previsto constitucionalmente, entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Com o propósito de se constituir como uma forma de apoio financeiro para os municípios para a ampliação do acesso à Educação Infantil, são criados pelo Governo Federal o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil “ProInfância” e o programa “Brasil Carinhoso” que integra o “Plano Brasil sem Miséria”.

O ProInfância, formulado pelo MEC foi criado pelo Decreto nº 6.494, de 30 de junho 2008, como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tem por objetivo garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil públicas, especialmente em Regiões Metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária. (BRASIL, 2011).

O programa “Brasil Carinhoso” criado pela Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2012, prevê a antecipação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a municípios para obras de novas escolas e unidades de Educação Infantil (BRASIL, 2012).

Observando a efervescência dos últimos anos devido à visibilidade da Educação Infantil na agenda política do país e a reafirmação da importância do regime de colaboração entre os entes federados para o apoio técnico e financeiro para o cumprimento da universalização da Educação Infantil, uma questão que se coloca é quais os sentidos de direito a Educação Infantil pautam as políticas públicas colocadas em prática pelos municípios?

Historicamente as novas iniciativas do ponto de vista da legislação e das políticas públicas foram conquistadas através das reivindicações populares pela luta dos movimentos sociais em defesa do direito a Educação Infantil de qualidade.

Os aspectos constitutivos que envolveram historicamente os processos de elaboração da concepção do direito a Educação Infantil nos convencem que mesmo com o avanço da legalização efetivar a universalização da Educação Infantil ainda demanda outros tantos movimentos, nos quais, sejam envolvidos diversos sujeitos históricos.

Nesta esteira, a investigação do Programa “Mais Infância” é reafirmada no sentido de refletir os impactos da sua implantação, se ocorrem efetivamente avanços em relação ao acesso e qualidade da Educação Infantil no município de Niterói e perceber se o programa de fato tem se constituído como uma oportunidade de novas práticas políticas, sociais e pedagógicas.

Indagamos, ainda, em que medida a criação de políticas públicas focadas na ampliação do atendimento a Educação Infantil é induzida pelos mecanismos de redistribuição de recursos no âmbito do regime de colaboração entre os entes federados. As principais questões colocadas estão relacionadas no sentido de investigar se o Programa “Mais Infância” apresenta questões/ações que se aproximam ou se distanciam do que se produziu na história da Educação Infantil no âmbito nacional e em Niterói, sobretudo no que é pertinente à própria discussão sobre o direito à educação pública e de qualidade.

Sendo assim, o Programa “Mais Infância” está inserido na política nacional de expansão da Educação Infantil dentro do contexto histórico de ampliação de políticas sociais dos últimos quinze anos no Brasil. Portanto, o PMI tem sua origem no modelo de expansão da Educação Infantil que está relacionado tanto a determinado contexto histórico de desenvolvimento de políticas sociais bem as orientações de organismos internacionais.

O contexto do Programa “Mais Infância”

O lançamento do Programa “Mais Infância” ocorreu na data de 20 de março de 2013, no Teatro Popular Oscar Niemeyer, na cidade de Niterói, numa solenidade com a presença de várias autoridades, professores e diretores de escolas da Rede Municipal.

O Secretário Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia à época, no discurso de lançamento do programa “Mais Infância”, em março de 2013, disse que o Programa representa uma política pública impulsionada pelas determinações legais, principalmente, a Emenda Constitucional 59/2009 e também pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, além da demanda histórica da cidade por vagas na Educação Infantil.

O Secretário de Educação ainda pontuou...

O Mais Infância é um marco histórico na educação infantil do município. Ele vai cumprir um papel importante na organização das famílias, **especialmente para mulheres**. Um dos grandes desafios para a mulher trabalhadora é como organizar sua vida em relação às suas crianças. Por muitas vezes, os filhos ficam em situação de improvisação e deixam as mães intranquilas. Com um atendimento profissional, qualificado, um ambiente adequado, essas unidades de educação infantil vão dar tranquilidade às famílias, **especialmente as mulheres.**” (NITERÓI, 20/03/2013, grifos nossos)

Ainda por ocasião do lançamento do Programa Mais Infância, a Fundação Municipal de Educação de Niterói com o objetivo de apresentar informações sobre o mesmo, distribuiu um folder institucional. Em uma análise recente deste material, logo na primeira página me chama atenção a frase: *A Prefeitura de Niterói sabe o valor da educação. Por isso está investindo na área!*. E, assim provocada pela intensidade dessas afirmativas pergunto qual será o valor da educação para a Prefeitura em relação aos municípios? A opinião da população foi considerada na elaboração do Programa? De que naturezas são os investimentos feitos na área?

A Prefeitura informa a população, através do conteúdo interno do folder, os seguintes dados do Programa “Mais Infância”:

- Forma de Financiamento: apoio do Governo Federal, através da distribuição de recursos dos Programas *Brasil Carinhoso* e *ProInfância*;
- Objetivo Principal: assegurar uma política de efetiva garantia de direitos para a infância no município;
- Princípios: qualidade pedagógica; inclusão social; formação cidadã;
- Justificativa: integra os esforços do município para erradicação da pobreza;
- Ações do Programa: inauguração de 20 novas UMEI em tempo integral até 2016; expansão de 3.000 matrículas;
- Diretrizes da expansão: exame do mapa da oferta e a distribuição geográfica da população até 6 anos; contemplar 15 localidades;

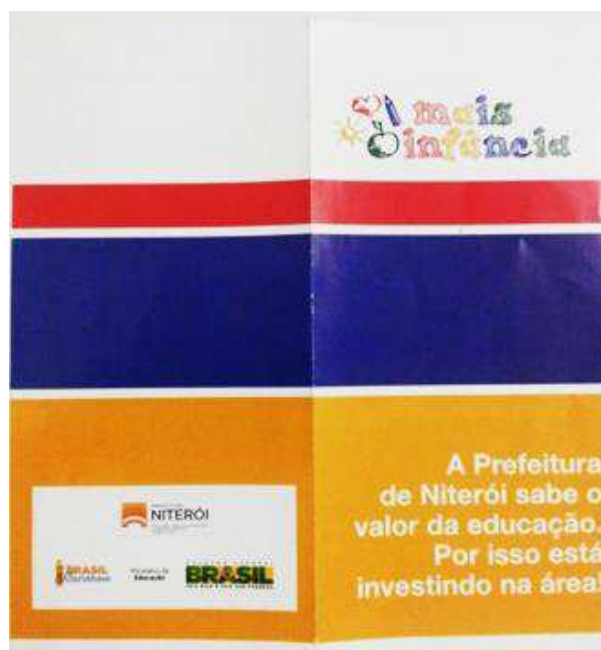


Figura 1- Folder Mais Infância frente/ Fonte: Fundação Municipal de Educação.

A contextualização do Programa foi feita pela diretoria da Educação Infantil do município à época, foram exibidos slides com informações sobre o processo de elaboração e as primeiras atividades que seriam desenvolvidas. De acordo com o a apresentação o Programa estava baseado nas seguintes determinações: Consolidação da Educação Infantil como um direito; Obrigatoriedade da oferta de educação infantil fixada pela EC 59/2009; Diretriz nacional de expansão da educação infantil como estratégia de combate à pobreza (Brasil Carinhoso e ProInfância); Histórica demanda local por vagas na Educação Infantil; Compromisso prioritário do Governo Rodrigo Neves: mais 20 unidades e mais 3.000 vagas até 2016. E tendo como objetivo ampliar os direitos da criança no município, através da expansão da rede municipal de Educação Infantil, com base nos princípios de respeito aos direitos da criança, qualidade pedagógica, inclusão social e formação cidadã.

Cumprir dizer, que inicialmente o nome do programa, “Mais Infância”, me causou um tipo de estranhamento que suscitou questões em relação ao sentido desta expressão. Como ter mais infância? Como dar mais infância? Mais infância pra quem? O que seria “pouca infância”? A infância pode ser mensurada? Como? Enfim, perguntas que buscavam compreender para que grupos sociais a política estava sendo pensado e como seus idealizadores entendiam a articulação grupos sociais e “pouca infância”? Em outras palavras, compreender que concepção de infância

embasa as ações do Programa Mais Infância começou a se colocar como um horizonte para a investigação.

Kuhlmann (2010) nos orienta que

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (p.30).

No ano de 2012, a Rede Municipal de Niterói oferecia atendimento para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses em 48 Unidades, das quais 26 eram UMEIs e 22 eram Creches comunitárias. O total de matrículas era de 5067, sendo 3581 em UMEI, 1486 em escolas de ensino fundamental. O total de matrículas em Creches Comunitárias era de 3313. (FME, nov.2012). Objetivando construir um panorama da oferta de Educação Infantil em Niterói antes e depois da política de expansão de 2013, tenho investigado informações sobre as ações realizadas pelo Programa Mais Infância e dados estatísticos sobre quantitativos de vagas, de matrículas e de UMEIs na FME, Diretoria de EI, IBGE e INEP.

Atendimento da Rede Municipal de Educação de Niterói

Atualmente a Rede Municipal de Educação de Niterói, segundo os dados estatísticos fornecidos pela Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais (AEPE), setor vinculado à Fundação Municipal de Educação de Niterói é composta por 112 (cento e doze) unidades de educação que são organizadas por polos segundo sua localização geográfica.

Atendimento na Rede Física Escolar:

- 41 unidades de Educação Infantil – UMEI: 6.519 crianças (incluídas as crianças da Educação Infantil, matriculados nas Unidades de Ensino Fundamental);
- 22 creches comunitárias – CC (conveniadas a Prefeitura): 2.073 crianças;
- 49 unidades escolares que atendem ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano): 19.260 estudantes;
- Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendida em 15 unidades de Ensino Fundamental: 807 estudantes;
- Total: 112 unidades escolares perfazendo o total de 28.659 estudantes;

(FONTE: Dados Estatísticos da FME de Novembro / 2016)

Ressalto que na fase atual da pesquisa os dados se encontram em processo de sistematização.

II. Uma trilha teórico-metodológica em construção

Nos últimos anos, no Brasil, constata-se o crescimento de estudos acadêmicos no campo das políticas públicas através de pesquisas do tipo “estado da arte”, do incremento da linha de políticas públicas nos programas de pós-graduação e dos estudos encomendados relativos ao tema. (SOUZA, 2003, CAMPOS, 2016). Contudo, igualmente cresce a discussão sobre a qualidade dessa produção científica. Dentre essas análises, Souza (2003), cientista política, destaca: *várias áreas do conhecimento, e não só a ciência política, vem realizando pesquisas sobre o que o governo faz, ou deixa de fazer* (p.15).

Podemos observar que a área da Educação Infantil também tem sinalizado a relevância dos estudos do campo das políticas públicas para a compreensão das questões educacionais através da ampliação de estudos e pesquisas de análise de políticas públicas e educacionais, principalmente, com o tema direito da criança pequena à Educação Infantil.

Sinalizados a relevância e o desafio da pesquisa no campo da política, tenho buscado definir o referencial teórico-metodológico de minha pesquisa “O Programa Mais Infância: o direito ao atendimento educacional na primeira infância no município de Niterói” e *concentrar esforços no sentido de identificar as variáveis que causam impactos sobre os resultados das políticas públicas*. (SOUZA, 2003, p.17).

Entendendo a relevância do aspecto metodológico nestes tipos de estudo, busco contribuir com as pesquisas no campo das políticas públicas para a educação infantil, colocando como foco em minha investigação as possíveis relações entre o Programa “Mais infância” e a diminuição das desigualdades sociais na cidade de Niterói, em função da expansão do atendimento à Educação Infantil.

O caminho metodológico que estou construindo teve como primeiros passos um levantamento e análise documental dos registros construídos durante o processo de elaboração e implementação do Programa Mais Infância, doravante identificado no texto pela sigla PMI.

Um primeiro inventário de tais documentações me permitiu listar: documentos institucionais, relatórios, dados estatísticos, ofícios, caderno de registro, publicações acadêmicas,

notícias em páginas institucionais na internet, o próprio Plano Municipal de Educação de Niterói 2015.

Outros procedimentos metodológicos que pretendem dar subsídios à investigação são ainda: revisão da literatura produzida sobre o tema da pesquisa e entrevistas semi-estruturadas com idealizadores e implementadores do programa e com os sujeitos da comunidade escolar para quem esta política pública foi destinada como professores, diretores de algumas UMEIS e familiares das crianças.

O levantamento documental está sendo realizado a partir dos registros listados anteriormente, os quais podem fornecer importantes elementos sobre a trajetória do Programa e, possivelmente, veicular concepções e sentidos, especialmente, em relação ao direito à Educação Infantil, que nortearam sua implementação.

No entanto, *o bom pesquisador deve lançar mão de todos os recursos disponíveis que possam auxiliar à compreensão do problema estudado.* (Goldenberg, 2004, p. 67). Para enriquecer a pesquisa considero a realização de entrevistas semiestruturadas um procedimento relevante para captar na voz dos idealizadores e gestores, representantes das escolas e familiares das crianças, os principais envolvidos no desenvolvimento do Programa, nuances que possivelmente escaparem na análise documental e que poderão contribuir para elucidar algumas questões trazidas pela pesquisa. Goldenberg (2004) afirma que *a entrevista ou questionário são instrumentos para conseguir respostas que o pesquisador não conseguiria com outros instrumentos* (p.90).

Para Minayo (2001) através da entrevista

[...] o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (p. 57).

Buscando construir uma fundamentação teórica para a pesquisa numa perspectiva crítico-social, até o momento, vimos nos debruçando no levantamento de fontes para a pesquisa, com objetivo de historicizar o processo de produção e implantação do PMI, além de contextualizar a trajetória da Educação Infantil no Município de Niterói.

Caminhos da Pesquisa

Considero o primeiro movimento investigativo para obter informações oficiais a respeito do Programa “Mais Infância” como uma fase inicial *que pode ser chamada de exploratória, lembra uma*

“paquera” de dois adolescentes. É o momento em que se tenta descobrir algo sobre o objeto de desejo (Goldenberg, 2004, p.72).

Dei prosseguimento a investigação sobre o Programa Mais Infância a partir da leitura exploratória do Plano Estratégico 2013-2033, intitulado *Niterói que Queremos*.

O documento *Niterói que Queremos* acrescenta as referências das primeiras informações sobre o Programa “Mais Infância”, cabe dizer que considero importante explicitar o processo de sua elaboração por ser este o único documento institucional que disponibiliza informações, ainda que mínimas, e necessárias sobre a política para a expansão da educação infantil municipal, além de considerar a possibilidade de que os elementos constitutivos desse processo possam suscitar importantes pontos de reflexão para a análise do contexto da elaboração da política em questão nesta pesquisa. Além disso, se configura no esforço teórico-metodológico de explicitar os processos que nos levarão a possíveis conclusões sobre o tema pesquisado, levando em conta que

Um dos problemas da pesquisa qualitativa é que os pesquisadores geralmente não apresentam os processos através dos quais suas conclusões foram alcançadas. O pesquisador deve tornar essas operações claras para aqueles que não participaram da pesquisa, através de uma descrição explícita e sistemática de todos os passos do processo, desde a seleção e definição dos problemas até os resultados finais pelos quais as conclusões foram alcançadas e fundamentadas (GOLDENBERG, p.48).

O Plano Estratégico de Desenvolvimento de Curto, Médio e Longo Prazos para a cidade de Niterói, visando os próximos 20 anos (2013-2033) é um documento denominado *Niterói que Queremos*, posteriormente identificado no texto como NQQ. Este documento é fruto de um projeto iniciado em junho de 2013, realizado pela Prefeitura, através da Secretaria de Planejamento, Modernização da Gestão e Controle – SEPLAG. Gomes e Reys (2015, p.4) historicizando a elaboração do projeto afirmam que *por meio de uma parceria estreita com o Movimento Brasil Competitivo – MBC¹ – foi possível garantir a participação maciça dos empresários da cidade, representados principalmente pela Associação Conselho Empresarial e Cidadania – ACEC*. Tal projeto foi desenvolvido em etapas e mobilizou a sociedade niteroiense para participar da elaboração do Plano Estratégico supracitado.

¹ O Movimento Brasil Competitivo (MBC) atua como um grande agente mobilizador entre os diferentes segmentos e setores do país na busca pela excelência em gestão e melhoria da competitividade brasileira. Criada em 2001, pelo esforço de seu idealizador, o empresário Jorge Gerdau Johannpeter, a instituição persegue o desafio de fomentar e implantar programas e projetos para o desenvolvimento socioeconômico nacional.” (<http://www.mbc.org.br/mbc/novo/index.php?option=conteudo&Itemid=20&Itemid=20>)

Para viabilizar a participação da população, foi criado o *Portal Niterói que Queremos* onde foi promovida uma pesquisa web de opinião sobre os principais problemas da cidade que teve a participação de 5774 mil pessoas.

Posteriormente, foi realizado um congresso regional com a participação de cerca de 1.000 munícipes, que teve por objetivos divulgar as questões apontadas pela pesquisa de opinião e traçar as diretrizes que iriam orientar *os esforços, políticas públicas e investimentos na cidade ao longo dos próximos 20 anos* (Niterói que Queremos 2014, p.13). Os alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental Municipal também foram envolvidos no debate a partir da promoção de um concurso de redação e desenho sobre o tema “Criando a Niterói do Amanhã”, provocado pela pergunta “Que Niterói você quer?”.

Segundo a Prefeitura, a partir de etapas do Projeto Niterói que Queremos, como a realização do diagnóstico dos principais indicadores econômicos e sociais da cidade dos últimos 20 anos (1993-2012) e a escuta pública da sociedade, as ações entendidas como prioritárias foram contempladas como política pública no documento NQQ através de metas e projetos estruturadores² divididos em sete áreas de resultado. O documento está condensado num livro de duzentas e noventa e cinco páginas que contém mapas, gráficos e ilustrações da cidade.

O lançamento do Plano Estratégico 2013-2033 *Niterói que Queremos* foi realizado como um grande evento no Teatro Municipal da Niterói.

O Programa “Mais Infância” compõe o Plano Estratégico de governo – *Niterói que Queremos* como um dos seus 32 projetos estruturadores, está inserido no que foi denominado como área de resultado *Niterói Escolarizada e Inovadora*, onde se destaca três desafios, dentre eles, *efetivar a cobertura do ensino, com foco na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I*, (Niterói que Queremos, 2014, p.18).

Em síntese, o Projeto Niterói que Queremos foi iniciado em junho de 2013, três meses após o lançamento do Programa “Mais Infância” e a chamada “carta navegação” que é o (documento *Niterói que Queremos*) compila o resultado do projeto. O Plano Estratégico *Niterói que Queremos* foi lançado pela Prefeitura em cerimônia realizada no Teatro Municipal de Niterói, no dia vinte um de novembro de 2014.

Inicialmente, a análise, por mim realizada desse documento, confirmou as primeiras informações do Programa “Mais Infância” que foram fornecidas pela FME,

² Os projetos estratégicos estruturadores são as 32 iniciativas que a Prefeitura de Niterói se compromete a entregar tendo o ano de 2016 como horizonte.

O Programa Mais Infância será responsável pela expansão de 80% da Educação Infantil com a criação de 3000 novas matrículas e, prevê no prazo de 4 anos a implantação de 20 UMEIs (Unidade Municipal de Educação Infantil) [...] O projeto será viabilizado financeiramente por meio de uma parceria com o Governo Federal, que vai investir na construção e custeio das novas UMEIs através do programa Brasil Carinhoso (Niterói que Queremos, 2014, p.150).

III. Próximos passos da pesquisa

Os próximos passos desta pesquisa pretendem, em primeiro lugar, a realização de entrevistas com os sujeitos envolvidos na implementação do Programa Mais Infância.

Pretendo fazer a elaboração de gráficos dos dados estatísticos obtidos para a ilustração da evolução da oferta de vagas da Educação Infantil no município a partir da expansão promovida pelo Programa Mais Infância.

Para efeitos de melhor compreensão das relações que ocorreram nos processos de expansão da Educação Infantil pretendo continuar as visitas na FME, coletar, consolidar e aprofundar os dados do Programa dando continuidade a obtenção de informações, para análise da expansão e melhor referenciá-la nesta pesquisa.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12317>, acesso em 21/11/2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. Lei Federal n.º 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em julho de 2016.

_____. Decreto n.º 6.494, de 30/06/2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Pro-Infância. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6494.htm

_____. Lei n.º 12.722, de 3/06/2012. (Brasil Carinhoso), 2012. Altera as Leis nos 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12722.htm

CAMPOS, Maria Malta Campos. *A Mulher, a Criança e Seus Direitos*. In: Caderno de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 106, p. 117-127, março 1999.

GOLDENBERG, Mirían. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa 8ª ed. qualitativa em Ciências Sociais / Mirian Goldenberg*. - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004. Inclui glossário.

GOMES e REYS. Andréa Mayer Gomes e Pedro da Silva Reys. *Niterói que queremos: uma estratégia inovadora de planejamento*.

<http://banco.consad.org.br/bitstream/123456789/1290/1/NITER%C3%93I%20QUE%20QUEREMOS%20UMA%20ESTRAT%C3%89GIA.pdf>

GRAEL, Axel. *A Niterói que queremos: Prefeitura lança plano estratégico para os próximos 20 anos*. Niterói, 21 nov 2014. Disponível em: <http://axelgrael.blogspot.com.br/2014/11/a-niteroi-que-queremos-prefeitura-lanca.html>

http://www.aequus.com.br/anuarios/fluminense_2014.pdf

KUHLMANN Jr. Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MEC/ SASE. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. *Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em:

http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf

_____. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, Mar. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 abril 2017.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>.

NITERÓI. Documentos Institucionais – Plano de Desenvolvimento Estratégico Niterói Que Queremos. 2014.

_____. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/AEPE. *Dados Estatísticos 2012*.

_____. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/AEPE. *Histórico da Rede Física Escolar Municipal de Niterói*, 2016.

_____. *Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo*. Niterói: FME, 1999.

Portal Niterói que Queremos. Disponível em: <http://www.niteroiquequeremos.com.br/>

Prefeitura lança Niterói que queremos.

http://www.niteroi.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2581:2014-09-18-20-35-05

SOUZA, Celina. “Estado do Campo” da Pesquisa em Políticas Públicas no Brasil. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 18, nº 51, pp.15-20, fev. 2003.

PRÉ-VESTIBULARES POPULARES: DESAFIOS POLÍTICOS AO CURRÍCULO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Kesley Vieira Ramos
UERJ/FFP
kesleyramos@gmail.com

A Colonialidade do Poder no Currículo e no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira

Nesta primeira etapa do trabalho, discutiremos, apoiados em autores como Grosfoguel (2008) e Castro-Gómez (2007), como o padrão colonial de poder na mundialização do capitalismo tem influenciado na sustentação de uma hierarquização lingüística e epistêmica. Com base nos autores, discutiremos como essa colonialidade de poder tem se refletido em tensões que permeiam o currículo e o ensino de língua estrangeira para estudantes brasileiros – que, em sua maioria, têm sido confinados dentro de uma experiência monolíngüística (MOITA LOPES, 1996) (enquanto, por exemplo, em alguns países da África e da América Latina existem jovens e adultos analfabetos, mas que, ao mesmo tempo, são bilíngües ou, até mesmo, políglotas).

De acordo com Grosfoguel (2008), o pós-modernismo reproduz, através dos discursos hegemônicos, uma determinada forma de *colonialidade do poder/conhecimento*. Segundo o autor, enquanto projeto epistemológico, o pós-modernismo encontra-se aprisionado no interior do cânone ocidental, reproduzindo, dentro dos seus domínios de pensamento e prática, uma determinada forma de colonialidade do poder/conhecimento.

Nessa compreensão, Grosfoguel (2008) propõe uma perspectiva epistêmica decolonial, como o resultado de um diálogo crítico entre projetos políticos/éticos/epistêmicos que apontem a um *mundo pluriversal*. Assim, a decolonização do conhecimento exigiria levar a sério as perspectivas/cosmologias/visões dos que pensam com e a partir de corpos e lugares subalternizados. O autor critica a análise do sistema-mundo e os estudos pós-coloniais/culturais que usam a colonialidade do poder como resposta ao dilema cultura *versus* economia, e, em seguida, enumera nove hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo (GROSFOGUEL, 2008, p.123). Para este estudo, interessa-nos as seguintes hierarquias apontadas pelo autor: 8) “uma hierarquia epistêmica” e a 9) “uma hierarquia lingüística”.

Segundo Grosfoguel (2008, p. 123) uma hierarquia epistêmica “privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais relativamente ao conhecimento e às cosmologias não-ocidentais”, e é

“institucionalizada no sistema universitário global”. Nesse sentido, na contramão dessa hierarquia, estaria a concepção de que não existe uma lógica única de conhecimento, mas, sim, diversas e heterogêneas lógicas que se enredam.

Em consonância com a hierarquia epistêmica, a hierarquia lingüística “privilegia a comunicação e a produção de conhecimento e de teorias” nas línguas de determinados povos, enquanto subalterniza e restringe outros a “produtores de folclore ou cultura”, desacreditados como produtores de “conhecimento/teoria”. Constata-se, assim, que o conhecimento e as próprias teorias do conhecimento se tornam dispositivos de poder, passíveis de manter ou alterar hierarquias nas estruturas sociais.

De acordo com Foucault (2010), aquilo que é considerado conhecimento é produzido e organizado por relações de poder. Segundo o autor, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 2010, p. 30). Dessa forma, Foucault (2010) destaca que o conhecimento tem uma história, a qual está vinculada a comportamentos, decisões e disputas.

Castro-Gómez (2007) explicita que, a partir de estudos pós-coloniais, muito tem sido discutido sobre a relação entre modernidade e colonialidade e como os atuais projetos mundiais de ciência, economia e política têm refletido relações coloniais de poder, estabelecidas desde o século XVI. Entretanto, autor sinaliza que nesses estudos predomina um tipo de *representação hierárquica do poder*.

Na mesma direção de Grosfoguel (2008), Castro-Gómez (2007, p. 155) questiona se o poder colonial seria, de fato, uma estrutura de larga duração da economia-mundo capitalista, que reflete sua lógica macro em todas as demais esferas da vida – tal como os estudos pós-coloniais sugerem. O autor argumenta que esta é uma perspectiva sobre poder sustentada por influência marxista e estruturalista, e explica ainda que essa *representação hierárquica* falha em pensar “a independência relativa do local frente aos imperativos do sistema (sobretudo, nos âmbitos que tem a ver com a produção autônoma de subjetividade)”.

Na perspectiva foucaultiana, tudo é política, mas toda política é, por sua vez, macropolítica e micropolítica. Toda sociedade e todo indivíduo estão atravessados por linhas de segmentaridade, que podem ser molares – referindo-se às macropolíticas – e moleculares – referindo-se às micropolíticas. Essas linhas, apesar de se distinguirem quanto a seus termos, relações, natureza e multiplicidade, não se constituem como dicotomias, mas como dualidades, visto que são inseparáveis e coexistem, passando uma pela outra. Apoiado nessa concepção, Castro-Gómez (2007) aponta a *teoria heterárquica do poder* de Foucault como resposta às teorias hierárquicas, a partir das quais se tem pensado o tema da colonialidade, e faz distinção entre ambas.

As teorias hierárquicas podem ser definidas como aquelas relações mais globais de poder que sustentam as menos globais. Desse modo, o global teria prioridade analítica, e os elementos pertencentes aos regimes semiglobais ou locais seriam vistos como dependentes ou subordinados a uma lógica superior.

Na direção contrária, em uma teoria heterárquica, a vida social é vista como composta de diferentes cadeias de poder, como lógicas distintas interconectadas. Entre esses diferentes regimes de poder existem disfunções, incomensurabilidades e assimetrias, de modo que não se é possível falar de uma determinação por parte dos regimes mais globais. De fato, em uma teoria heterárquica do poder é necessário considerar, em primeiro lugar, as *práticas de subjetivação*.

Este nível local, ou semiglobal, abarca as práticas que afetam a produção da subjetividade, as práticas autônomas em que os sujeitos produzem a si mesmos de forma diferencial - chamadas por Foucault de *tecnologias do eu* - mas também práticas em que os sujeitos são produzidos desde instâncias exteriores de normalização (por exemplo, a prisão, o hospital, a fábrica e a escola). Em outras palavras, nesse nível local, configuram-se a percepção, os afetos e a corporalidade dos atores sociais que incorporam as segmentações globais (CASTRO-GOMÉZ, 2007).

Castro-Goméz (2007) explica que Foucault, primeiramente, analisa as cadeias de poder em um nível molecular: a *microfísica do poder*; porém, sem que isso se dê a partir do desconhecimento da lógica dos regimes globais. A partir da teoria heterárquica é reconhecido, então, que os regimes globais não funcionam sem estarem atravessados por tecnologias tanto de regularização quanto de subjetivação. Nesse entendimento, as relações de poder não são geradas primeiramente nos regimes globais, mas sim nos locais. Os regimes mais complexos emergem sempre dos menos complexos e apropriam-se de relações de poder já constituídas previamente nos níveis microfísicos para incorporá-las a sua própria lógica – o que se torna um princípio do conceito de heterarquia.

Assim, as heterarquias são estruturas complexas nas quais não existe um nível básico que governe sobre os demais. Todos os níveis exercem algum grau de influência mútua em diferentes aspectos particulares, atendendo a conjunturas históricas específicas. O que significa que o grau de controle exercido pelo nível global sobre os níveis mais locais, embora seja hierárquico, nunca é absoluto e, no melhor dos casos, se mantém estável só através da violência (política, social, econômica e epistêmica).

Castro-Goméz (2007) sugere, portanto, que o sistema-mundo moderno/colonial não deve ser pensado como uma hierarquia, nem como uma rede de hierarquias, mas sim como uma heterarquia. Isto quer dizer, por um lado, que a *colonialidade do poder* não é unívoca e sim múltipla e, por outro lado, significa que o tema da *decolonalidade* não pode seguir orientando-nos a uma reflexão

exclusivamente macroestrutural, como se desse nível dependesse a descolonização de outros âmbitos da vida social. Por isso, segundo Castro-Gómez (2007), a melhor contribuição que deu Foucault à teoria pós-colonial pode ter sido mostrar que a descolonização não depende das revoluções molares - embora, não as exclua. Nessa mesma vertente, o indivíduo não deve ser visto como uma instância natural e preexistente, mas sim como produto de tecnologias de poder, às quais Foucault chama *disciplinas*.

Castro-Gómez (2007) explica que, na perspectiva foucaultiana, o poder é multidirecional e funciona sempre em cadeias, em redes. Além disso, existem vários níveis de exercício do poder. O que acontece é que Foucault prefere concentrar-se nos níveis mais baixos, na *microfísica do poder*, porém “reconhece que estes níveis baixos se vinculam em rede com níveis mais gerais que transformam, estendem e deslocam o exercício infinitesimal do poder” (CASTRO-GOMÉZ, 2007, p. 162). Foucault fala, assim, sobre uma nova tecnologia de poder que não exclui a disciplina do Molar, mas que a engloba e modifica parcialmente.

Nesse esteio, Foucault distingue três níveis de generalidade no exercício do poder: um nível microfísico, no qual operariam as tecnologias disciplinárias e de produção de sujeitos, bem como as *tecnologias do eu*, que buscam uma produção autônoma da subjetividade; um nível mesofísico, no qual se inscreve a governamentalidade do Estado moderno e seu controle sobre as populações através da biopolítica; e um nível macrofísico, no qual se localizam os dispositivos supraestatais de segurança que favorecem a “livre competência”, entre os Estados hegemônicos, pelos recursos naturais e humanos do planeta (CASTRO-GOMÉZ, 2007). Assim, em cada um dos três níveis de poder, a colonialidade do poder se manifesta de forma diferente. Portanto, Castro-Gómez (2007) conclui que falar de colonialidade não é o mesmo que falar de colonialismo, mas é, primordialmente, referir-se tanto aos dispositivos de regulação e normalização que operam a nível governamental quanto às tecnologias de resistência e decolonização que operam a nível molecular.

A partir do diálogo acima e entendendo o Currículo como dimensão política e epistêmica de poder (SILVA, 2011), buscaremos, no tópico a seguir, situar como currículo e o ensino de língua estrangeira têm se refletido como dispositivos de poder que articulam as micro, meso e macropolíticas.

A função do ensino de Língua Inglesa na sociedade da Colonialidade Global

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE) (BRASIL, 1988), ao aprender uma língua estrangeira, o estudante entra em contato com outra cultura e isso conduz ao processo de reflexão acerca do outro e de si próprio, de sua identidade.

Dessa forma, o ensino de inglês aparece como elemento extremamente importante na formação dos estudantes, ampliando a autopercepção e a criticidade do aluno como ser humano e cidadão.

Apesar disso, no decorrer do percurso escolar, a língua inglesa nem sempre é considerada um componente curricular tão importante quanto os demais. Por esse motivo, o ensino desse idioma tem apresentado uma carga horária reduzida no currículo das escolas brasileiras. Segundo Leffa (1999), os programas curriculares disponibilizam pouca carga horária para essa disciplina, comparada às cargas horárias previstas para língua portuguesa e matemática, por exemplo. De acordo com Moita Lopes (1996), entre os fatores que influenciam negativamente o ensino da língua inglesa para os estudantes de escolas públicas, subjazem os conceitos ideológicos sobre a falta de aptidão para o idioma devido ao descrédito de sucesso direcionado às classes oprimidas. Assim, como referido acima, o que se presencia nos currículos escolares é a pouca importância do Inglês, que enfatiza e acelera a marginalização dessas classes.

Dessa forma, o ensino de inglês requer, primeiramente, a explicitação de sua relevância, de seu *status*, na sociedade atual. Moita Lopes (1996) afirma que por ser considerada a língua mais falada no mundo - devido ao predomínio do capital da grande potência norte-americana – e pelo fato de grande parte dos discursos da atualidade estarem escritos (ou pelo menos traduzidos) em inglês, o ensino desse idioma deve ser valorizado, como forma de inserção à sociedade contemporânea: sociedade “semiotizada”, globalizada, da tecnologia e da informação. (MOITA LOPES, 2003, p.40). E, dessa maneira, esse ensino deve se apresentar como forma de acesso a discursos que têm circulado internacionalmente e que, imbuídos da ideologia das classes dominantes, reforçam ainda mais a heterogeneidade presente no processo da globalização.

Entendemos que a habilidade em língua inglesa, ainda que em caráter instrumental, é de forte relevância para a obtenção de privilégios no mundo acadêmico e no mercado de trabalho. Entretanto, consideramos que a língua inglesa não somente amplia a capacitação dos alunos e aumenta suas chances de lograr êxito na busca pelo ensino superior, mas também se traduz em inclusão social, sendo “língua de fronteira” (MOITA LOPES, 2008), pois, ao mesmo tempo, permite o acesso a ideias e valores disseminados e possibilita a construção de contra-discursos – o que consideramos aqui ser a relevância primordial do idioma na sociedade atual.

Nesse sentido, o ensino da língua é ferramenta de *empoderamento*. O acesso por parte dos grupos sociais considerados excluídos e marginalizados aos “discursos que têm movido o mundo” se apresenta como possibilidade e ponto de partida para a construção de contra-discursos, propiciando o imaginar de novas formas de identidades e práticas sociais que desviguem as desigualdades da presente estrutura social.

Assim, para Moita Lopes (2003), a educação torna-se o caminho para reversão/superação da desigualdade imanente ao capitalismo e, particularmente, presente na sociedade brasileira: sociedade “capitalista, estruturada em classe e marcada pela desigualdade social”. Essa educação encontra possibilidades a partir de um ensino “que se configure contra-ideológico à ideologia dominante e que se expresse como um contra-poder ao poder predominante” (REIS, 2012, pp. 296, 297), através de iniciativas político-pedagógicas que visem à afirmação do estudante como indivíduo social de saber e de poder.

Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998), a função do ensino de línguas estrangeiras está relacionada ao momento cultural vivido pelos estudantes. Como referido acima, a época atual é marcada pela globalização, que tem provocado muitos debates acerca das diferenças sócio-culturais e identitárias existentes entre os povos de todo o mundo e entre os cidadãos de um mesmo país.

Freire (1970) enfatiza a necessidade do ensino para jovens e adultos estar em consonância com a realidade vivida por esses estudantes, a fim de que tal processo seja um ato de conhecimento e ação cultural para as classes consideradas marginalizadas. Freire (1976) nos chama atenção para o caráter social da palavra, afirmando que assim como não é possível linguagem sem pensamento e linguagem- pensamento sem o mundo a que se referem, a palavra humana é mais que um mero vocábulo – é palavração (FREIRE, 1976, p. 49).

Ao considerar que o ensino de línguas envolve modos de se relacionar na esfera social, entendemos, a partir da concepção exposta acima, que o trabalho com linguagem ultrapassa o estudo de estruturas gramaticais e palavras isoladas. É importante que o ensino de línguas, quer de uma língua estrangeira ou da própria língua materna do aprendiz, esteja afastado de um ensino descontextualizado, dado principalmente por meio de exercícios que visem a língua unicamente em seu foco gramatical.

Assim, ressaltamos o que dizem as DCE (2008, p. 57):

Ao conceber a língua como discurso, conhecer e ser capaz de usar uma língua estrangeira permite aos sujeitos perceberem-se como integrantes da sociedade e participantes ativos do mundo. [...] o aluno/sujeito aprende também como atribuir significados para entender melhor a realidade a partir do confronto para a própria identidade. Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá sua identidade como agente social.

A partir da aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno pode ter fortalecida a autoconfiança para expressar a si mesmo, a sua cultura e as demandas de sua comunidade. Através de um ensino fundamentado em uma perspectiva emancipatória, o estudante brasileiro de língua

inglesa pode também ter fortalecida a habilidade do uso da própria língua materna na construção de discursos para o enfrentamento de seus desafios. A busca pela construção de entendimentos nessa perspectiva colabora para que os estudantes de classes populares – e também seus educadores – produzam sentidos nas aulas, na direção de conquistar a igualdade de condições e a democratização de direitos.

Pré-Vestibulares Populares como Movimentos Sociais de Educação no Brasil: as

Tensões do Currículo

Ao longo da História, os movimentos sociais se constituíram como dispositivos de participação coletiva e como disputa democrática. Em contexto social brasileiro, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelas experiências e lutas de trabalhadores.

A política brasileira, fundamentada na tentativa de conciliação de classes – acumulação de privilégios a favor de uma elite ao mesmo tempo em que se tenta compensar *desprivilegiados* – manteve, segundo Fernandes (2009), as relações arcaicas de poder, consolidando-se como *signo do poder de atraso*. Nesse quadro, as práticas desencadeadas por trabalhadores brasileiros, nos embates contra essa política, acarretaram na emergência de um novo sujeito social, coletivo e descentralizado, diferente do sujeito caracterizado pela individualidade burguesa da época.

Segundo Sader (1988), a movimentação dos operários, iniciada na região do ABC paulista, provocou o nascimento de novos atores no cenário político brasileiro. Entretanto, tal movimentação desenrolou-se às custas do enfrentamento de forte repressão, apesar de contar com o apoio de alguns setores da sociedade, como as pastorais da Igreja.

A partir do surgimento desses novos atores sociais (SADER, 1988), houve a transição para uma nova forma de sistema político. Trabalhadores brasileiros iniciaram um movimento de lutas por direitos - inaugurando, assim, em contexto brasileiro, o próprio direito à reivindicação. Essa movimentação despertou a sociedade brasileira para a revalorização das práticas presentes no cotidiano popular e, conseqüentemente, para a emergência de novas identidades coletivas.

Nesse cenário, o sujeito coletivo, até então excluído, ganhou visibilidade pública e alterou roteiros pré-estabelecidos, exprimindo a disposição coletiva de auto-afirmação. Foi aberto um novo espaço para a expressão política dos trabalhadores, distorcendo, conforme afirma Sader (1988), a “imagem da classe incapaz da ação autônoma”.

Dando continuidade a esse panorama, a década de 1990, se constituiu como um período em que a solidariedade e a participação social emergiram como valores de contraponto aos ditames

da ordem neoliberal. De acordo com Santos (2008), é nesse contexto que os pré-vestibulares populares vêm à tona como um movimento de tensionamento dentro do sistema educacional, na luta contra a elitização da universidade. Esse movimento difundiu-se por todo o Brasil, através da atuação de militantes do Movimento Negro – principalmente, por meio do núcleo organizacional da rede do Pré-Vestibular Comunitário para Negros e Carentes (PVNC), criado na Baixada Fluminense.

Santos (2008) explica que o Movimento dos Pré-Vestibulares, em sua essência, não lutava, exclusivamente, contra a elitização da universidade, mas também contra o racismo, nos campos religioso, partidário e educacional, além de lutar contra a própria exclusão social e a pobreza. Nesse esteio, a composição dos Pré-Vestibulares Populares deu-se de forma plural, pois alguns de seus militantes apresentavam experiências em movimentos com diferentes agendas, enquanto outros nunca antes haviam participado de qualquer movimento social. Santos (2008) destaca que o que convergia no Movimento era a superação do racismo através da luta por uma educação popular.

Entretanto, o trabalho voluntário, um preceito basilar de estrutura organizacional dos PVP's, tornou-se inviabilizador, na maioria dos "prés", de critérios para aceitar/receber um novo militante/colaborador. Tal preceito sustenta o caráter plural do Movimento, visto que a ele podem aderir militantes com diversas perspectivas ideológicas, mantendo, assim, “pactos ideológicos frouxos” e tornando o “pré” espaço de recomposição de identidades coletivas. Desse modo, dependendo de seu contexto, lócus e partícipes, os PVP's passaram a ter objetivos ideológicos que, prioritariamente, poderiam não estar vinculados à luta contra o racismo. Toda essa pluralidade atribuída ao Movimento passou a refletir-se, por sua vez, na construção dos projetos e nas práticas pedagógicas e metodologias de ensino dos/nos “prés”.

Santos (2008) afirma ainda que os desafios que permeiam os pré-vestibulares populares estão relacionados à tensão existente entre o preparo para o vestibular e uma formação crítica voltada para a autonomia das classes populares. Ao mesmo tempo, uma leitura possível sobre os PVP's é a de um movimento crítico à lacuna deixada pelo Estado com relação ao investimento para um ensino público de qualidade, que prepare os estudantes populares para o acesso e o êxito à/na universidade. Como consequência, outro desafio para os PVP's é o de se apropriar de um projeto pedagógico que vá além desse embate entre a “conscientização política e o treinamento para o Vestibular”. Santos (2008) explica que antes de se ter um projeto pedagógico, é importante que se tenha um projeto político de sociedade:

Mais do que a já difícil tarefa de construção de um projeto pedagógico, requer também uma definição global de um projeto político da sociedade, que oriente todos os momentos de construção do “pré”, envolvendo seleção de alunos e professores, padrões de relação entre os três segmentos (alunos, professores e coordenadores), etc. Dilemas políticos e desafios pedagógicos caminham, portanto, juntos na construção cotidiana dos cursos pré- vestibulares populares (SANTOS, 2008, p.189- 190).

Conforme alega o autor, o próprio vestibular, por ser um processo seletivo, se constitui como um mecanismo de exclusão social e escolar – o que ocorre pelo fato de a universidade exercer importante função na reprodução das hierarquias sociais. A universidade não apenas possibilita uma qualificação para o mercado de trabalho, interferindo nas classes de renda, como também permite o acesso e a intervenção a/nos saberes valorizados pela sociedade moderna.

Assim, Santos (2008, p. 198) aponta alguns desafios pedagógicos que obstaculizam a trajetória nos "prés" para superar “o mecanismo de produção e fortalecimento de desigualdades e hierarquias sociais que é o vestibular”: a) a heterogeneidade dos estudantes; b) a evasão; c) a diversidade dos formatos de construção dos vestibulares¹. Ademais, os estudantes populares necessitam ser preparados para as dificuldades que encontrarão na universidade, tais como mudanças de abordagens pedagógicas, visto que no ensino superior “se exige do aluno uma autonomia na busca e produção do conhecimento científico”. Desse modo, “muitas vezes aqueles conhecimentos que aprenderam e apreenderam para o vestibular são desconstruídos”, podendo haver um “choque pedagógico nos períodos iniciais da formação universitária”, quando os alunos têm de ““reaprender a aprender”” (SANTOS, 2008, p. 197) – o que também contribui para dificultar a permanência do aluno na universidade.

A partir do exposto acima, é possível compreender o espaço de um Pré- Vestibular Popular como espaço atravessado por desafios políticos e pedagógicos e, exatamente por assim ser, como espaço rico para a formação de educadores populares.

Como Arroyo (2012) explicita, há uma vinculação histórica entre os movimentos de educação popular e os próprios movimentos sociais. Dessa forma, o autor traz à tona a questão: “em que medida hoje os movimentos sociais reforçam ou até questionam e radicalizam os próprios conteúdos da educação popular?” (ARROYO, 2012). Segundo o autor, os sistemas educacionais brasileiros, diferentemente do que ocorreu em outras sociedades republicanas, não foram fruto da república; foram muito mais uma construção dos movimentos sociais, os quais se refletem na própria relação com o Currículo:

[O] movimento operário marcou profundamente as teorias educativas [...]. Trouxe o trabalho como princípio-matriz formador, humanizador. A diversidade de movimentos sociais acarreta novas resistências à opressão e à subordinação. Elas funcionam como matrizes formadoras, humanizadoras. Mostram-se sujeitos pedagógicos. Mostram e afirmam suas pedagogias do oprimido em ação (ARROYO, 2012, p. 30)

Nesse viés, o próprio movimento social é educador, pois existe uma pedagogia própria do movimento. De acordo com o referido autor, “os movimentos sociais redefinem as identidades dos educandos” (p. 31) e nos obrigam a repensar os currículos, de forma a superar olhares inferiorizantes sobre os coletivos populares, visto que, desde a colonização, percebe-se o bruto processo de destruição de suas identidades, suas culturas, seus saberes e seus valores.

É preciso, ainda, atentar para a realidade da exclusão que permeia o percurso escolar. Segundo Bourdieu (1997), a escola pode perpetuar um processo de exclusão, mesmo que “acolhendo em seu interior” aqueles a quem exclui, estabelecendo para eles níveis sociais mais ou menos desvalorizados e, dessa forma, substituindo uma *eliminação brutal* por uma *eliminação branda*, adiada para níveis superiores de escolaridade.

Bourdieu (1997) traça mudanças sofridas pela escola nos anos de 1950 e aborda a questão das contradições que permeiam a instituição escolar, reservando para poucos o acesso a bens exclusivos. Nas palavras do autor, essa contradição é aquela que tende a dar tudo a todos, “especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou até políticos, mas sob as categorias fictícias da aparência, do simulacro e do falso”.

A tentativa de conciliação de classes, que caracterizou a política brasileira (SANTOS, 1979), refletiu-se no sistema educacional, tornando a instituição escolar espaço de “ajustes imperceptíveis e muitas vezes inconscientes, das estruturas”. Tais ajustes e conciliações permitiram o “acesso de novas camadas sociais ao ensino secundário (ou até universitário), amenizando contradições da sociedade, na tentativa de se alcançar os “benefícios” de uma aparente democratização (1997). Dada dessa forma, as aproximações das diferentes classes sociais, acarretaram na manutenção de uma exclusão disfarçada.

Nessa lógica, ressalta Bourdieu (1997), a exclusão se dá de um modo mais *estigmatizante* e *total*. Estigmatizante, pois, aqueles que agora habitam o território escolar, se “fracassam”, são os únicos responsabilizados por esse fracasso, visto que passam a ser considerados como portadores das mesmas chances que os filhos da classe nobre. Total, porque, multiplica-se substancialmente o número de detentores de diploma – fato que, por sua vez, desvaloriza simbólica e economicamente o valor deste.

A essas práticas de exclusão *imperceptíveis*, Bourdieu (1997) dá o nome de “eliminação branda”, pois oferecem àqueles a quem exclui “a possibilidade de dissimular para si mesmos a verdade” (eis sua diferença da “eliminação brutal”). Nesse tipo de eliminação, o destino escolar é marcado cada vez mais cedo, enquanto suas consequências aparecem cada vez mais tardiamente, revelando as desilusões de uma escolaridade com fim em si mesma. A exclusão torna-se, então,

adiada para níveis superiores de escolaridade e, além disso, adiada para o próprio mercado profissional, frustrando e gerando a inferiorização daqueles a quem exclui. Nesse sentido, ser inserido, ainda que por um intervalo prolongado de tempo, em um ambiente privilegiado apenas reforça o sentimento de fracasso, tendo em vista que, nas palavras do autor, a própria Escola lembra que a vida verdadeira está fora dela (1997).

Assim, é importante que os estudantes dos Pré-Vestibulares Populares, inseridos no contexto dos movimentos sociais, disputem de forma consciente no campo das relações que irão produzir conhecimento e legitimar novas relações de poder, para que não levem adiante, sem convicção, uma escolaridade sem futuro.

Referências

ARROYO, M. “Formar educadores e educadoras de jovens e adultos.” In: SOARES, L. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011. 374p.

ARROYO, M. G. Os movimentos sociais reeducam a educação. In: ALVARENGA, M. S.; SANTOS, R. E. N.; NOBRE, D.; ALENTEJANO, P. R. R. (orgs). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores – outras questões, outros diálogos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas. In: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

BASTOS, M. D. F.; GOMES, M. F. C. M.; FERNANDES, L. L. O Pré-Vestibular Social: Desafios à busca da Inclusão Social. In: **Revista EAD em Foco** - nº 1 - vol.1 - Rio de Janeiro - abril/outubro 2010.

BOURDIEU, P. (dir.). **A Miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis. Editora Vozes. 1997.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira** - Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996

CASTRO-GOMÉZ, S. **Michel Foucault e a colonialidade do Poder**. Bogotá – Colombia: Tabula Rasa. Nº 6: 153-172, janeiro-junho, 2007.

CHAUÍ, M. “O que é política?” In: NOVAIS, A. **O esquecimento da política**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. **Professora-pesquisadora - uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, I. (org). **Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Tradução da autora. Coleção Letramento Educação e Sociedade. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

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

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom**. Harvard: Harvard Education Publishing Group, 1970.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais. Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São. Paulo; Editora Cortez. 2010. 638p. p. 455 – 491.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MOITA LOPES, L. P. **Fotografias da Linguística Aplicada no Campo de Línguas Estrangeiras no Brasil**. PUC-SP – LAEL. Revista de Documentações e Estudos em Linguística

Teórica e Aplicada – DELTA, São Paulo, v. 15, n. Especial, p. 419-435, PUC-SP, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4024.pdf>. Acesso em 2016.

_____. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos.** DELTA, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200006. Acesso em 2016.

_____. **Linguagem, Interação e Formação do Professor.** INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 301-371, jan./dez. 1994. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/334/338>>. Acesso em: 2016.

_____. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (orgs.) **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MULIK, K B. **O Ensino da Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos.** Paraná, 2011. Disponível em http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4654_2995.pdf. Acesso em 2016.

OLIVEIRA, D.A. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. In: **Linhas Críticas.** Brasília, vol. 11. n. 20. p. 27-40, 2005.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo.** Brasília: Paralelo 15; São Paulo Editora UNESP, 2 ed., 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba, PR: SEED, 2006.

REIS, R. H. dos. O discurso do projeto Paranoá de Alfabetização de Jovens e Adultos: O Alfabetizando e Alfabetizanda como sujeitos de poder, saber e amor. In: MAGALHÃES, I. (org.) **Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores.** Tradução da autora. Coleção Letramento Educação e Sociedade. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

REPOLÊS, M. C. P.; ARAÚJO, M. B. de. **Ressignificação do Ensino de Língua Inglesa em uma instituição de Educação de Jovens e Adultos**. Minas Gerais, 2008. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/667710.pdf. Acesso em 2016.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, B. S. **Uma cartografia simbólica das representações sociais: prolegômenos a uma concepção pós-moderna do direito**. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. Revista Crítica de Ciências Sociais. Nº 24. Março 1988.

SANTOS, M. A transição em Marcha. In:_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Editora Record, [2000]2011.

SANTOS, R. E. N. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. In: 2008. CARVALHO, J. C. et. al. (orgs). **Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008.

SANTOS, W. G. **Cidadania e Justiça - A política social na ordem brasileira**. Ed. Campos, 1979.

SIGNORINI, I. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. In: MAGALHÃES, I. (org). **Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Tradução da autora. Coleção Letramento Educação e Sociedade. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 158 p.

THOMPSON. **Os Românticos. A Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

ⁱ Aqui esse fator é citado como desafio, porém, atualmente, temos, no Estado do Rio de Janeiro, apenas o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – e o vestibular da UERJ, como exames para ingresso ao Ensino Superior Público.

ENCONTRAR(SE) COM PESSOAS QUE NÃO VEEM (APENAS) COM O OLHOS: DIFERIR(SE) (ENTRE) EXPERIÊNCIAS, SENTIDOS E EFEITOS

Leidiane Macambira¹
FFP-UERJ - CAPES
leidianesamacambira@gmail.com

No presente trabalho trazemos para a discussão algumas das experiências acontecidas durante a pesquisa de mestrado em educação intitulada por “Encontrar(se), (não)ver(se), diferir(se): platôs para pensar a educação de pessoas que não veem (apenas) com os olhos” pelo Programa de pós-graduação em educação: processos formativos e desigualdades sociais, orientada pela professora Dr^a Anelice Ribetto. Buscamos conhecer através de encontros com pessoas que não veem (apenas) com os olhos, suas experiências e os percursos de vida em relação ao mundo que vivemos, seus processos de deslocamento possíveis neste espaço institucional e os efeitos que produzem na própria invenção de outros espaços ao viver-resistir-(re)existir na composição de mundos (outros) possíveis de serem habitados.

O caminho se produz à medida que se caminha, que se movimenta.

O que dá esse movimento são os encontros.

Eles me deslocam, me inquietam...

Esta pesquisa seria outra sem suas perguntas, inquietações e deslocamentos.

Os quais não aconteceriam se não houvesse encontros.

Os encontros me fazem movimentar.

São linhas moventes!

(Diário, 13 de junho de 2016)

¹ Leidiane Macambira, doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (Com bolsa CAPES) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Atualmente atua como professora no curso de Educação em Direitos Humanos na Prefeitura Municipal de Maricá.

O método que comporta esta pesquisa é o da cartografia. Entendida aqui, com Kastrup, Passos e Escóssia (2014), como um modo de pesquisar em que os objetivos e desejos a priori não são engessados, pelo contrário, eles coemergem da relação do pesquisador com todos os campos de força que compõem a pesquisa. O cartógrafo acompanha os processos e constrói o caminho investigativo na medida em que for caminhando. *A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação* (Idem, 2014, pág. 18).

O cartógrafo [neste caso] está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias. Este é o critério de suas escolhas: descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os [outros] corpos (ROLNIK, 1989, p. 2).

Durante a pesquisa experimentamos diversas estruturas textuais e não textuais que nos possibilitaram da a ver, a ouvir e falar as experiências de cada encontro: diários de pesquisa... cartas... bilhetes... fotografias... fotocartografias... platôs... crônicas... aforismos... romance... paisagens sonoras... Utilizamos *tudo o que [nos] aproximava, o mais próximo e o mais distante* (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 17).

Deste modo, essa pesquisa foi cartografada. Em múltiplas linguagens, com diferentes linhas e intensidades, as quais se entrelaçavam e teciam entre crônicas tudo o que nos acontecia, tudo o que nos atravessava, nos deslocava e nos transformava (LARROSA, 2014). Longe de querer prescrever certezas e verdades, ocupamo-nos por cronicar nossas experiências. Inventar para dizer de outro plano, o da literatura. Pois *a experiência tem a ver com o não dizer, com o limite do dizer. Na experiência sempre existe algo de “não sei o que dizer”, por isso não pode se elaborar na linguagem disponível, na linguagem recebida, na linguagem do que já sabemos dizer* (LARROSA, 2014, p. 69).

Uma linguagem inventada... Não para que seja compreendida apenas na esfera do inteligível, mas para que aconteça e atravesse o território do sensível, dos afetos e afecções. *É um convite, não para explicar nem para compreender, mas para transcórrer e devir eternamente em sua escarpada geografia* (SKLIAR, 2011, p. 27).

Portanto, muitos foram os encontros que deram corpo e fizeram mover este caminho investigativo. Encontros com a academia... encontros com a docência... encontros com a pesquisa... encontros com modos (outros) de se fazer ciência... encontros com a arte... encontros com a cidade vivida de outras maneiras... encontros com pessoas que não veem (apenas) com os olhos...

Por que encontros? Onde eles aconteceram?

Um dos principais pontos de encontro foi o Instituto Benjamin Constant (IBC)². Mas, não foi o único lugar em que o encontro aconteceu. Esgarçamos as fronteiras físicas deste lugar de encontro. Ele atravessou as barreiras do físico e do tempo.

O encontro predispõe a presença de um outro. Um outro (LARROSA, 2014) que resiste às nossas vontades, aos nossos desejos, às nossas opiniões ou quaisquer outras formas de controle. Que na sua estranheiridade passa – sem pedir passagem – no entremeio deste plano de experiências.

O estrangeiro seria “aquele que ameaça o dogmatismo do logos” (DERRIDA, 2003, p. 6), que põe em cena “a guerra interna ao logos” (ibid., p. 9). “Como se o estrangeiro fosse, primeiramente, aquele que coloca a questão” e, ao mesmo tempo, “aquele a quem se endereça a primeira questão” (ibid., p. 5). (SIMONI; RICKES, 2008, p. 105)

O outro, um estrangeiro que chega sem sabermos ao certo de onde vem ou para onde vai... Irrompe as fronteiras enunciando movimentos que afirmam hospitalidade e coragem. Deslocando nossa tranquilidade, certezas, medos e paixões.

O acolhimento – a hospitalidade – vai por conta de sua capacidade de suportar a alteridade sem reduzi-la a um outro abordável e compreensível por seu sistema de significação. A coragem vai por conta da possibilidade de se mover em um terreno onde as bússolas norteadoras do caminho decantam do próprio percurso e não se situam no *a priori* garantidor de uma ilusória sensação de domínio. (SIMONI; RICKES, 2008, p. 101)

Talvez o encontro só seja possível devido a essa condição estrangeira... *É num estado de profunda ignorância que se vive, aqui e agora, na imanência de desafiadoras condições do sentir, do pensar, do agir... condições cujos blocos se recombina a cada lance dos corpos* (ORLANDI, 2014, p. 2).

Somos estrangeiros em terras desconhecidas... Desconhecidas porque não está nem aqui nem acolá, mas num entre... num plano de experiências que se mantém vivo pelo fluxo constante de agenciamentos no presente. Não estamos fixos num terreno, mas mantemo-nos flutuantes, reconfigurando nossos corpos a cada presente, a cada encontro. A pesquisa, um desenho inacabado, em constante movimento, sempre provisório e singular. Somos desconhecidos atraídos pelas nossas singularidades, movimentamo-nos por desejos e negociação de desejos.

² Situada no Rio de Janeiro, o IBC funciona como centro de referência dentro da política de inclusão das pessoas com deficiência visual. Oferecem serviços educacionais como a educação básica, cursos técnicos e profissionalizantes, reabilitação, além de atividades culturais e médicas oftalmológicas.

Encontro

Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, só uma longa preparação. Roubar é, ao contrário de plagiar, copiar ou imitar ou fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isto o que faz não algo mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias sempre “fora” e “entre”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 15)

O encontro é sempre um duplo-encontro, sempre “fora” e “entre”. Muitos desejos e expectativas eu carregava na bagagem ao me encontrar com Eli, Regina Célia, Joaquim, Amélia e Sandra, também pessoas que não veem (apenas) com os olhos e que fazem reabilitação no Instituto Benjamin Constant. Mas o que eu levava para este encontro não era o bastante para que ele acontecesse, tampouco o que eles traziam consigo nos foi suficiente. Nesta relação de alteridade (SKLIAR, 2011) o que sustenta nosso encontro é um *entre*.

Leidi,

O que podes passar enquanto acontece o encontro?

Coisas se dão...

Coisas se produzem...

E se idealizam...

FFP, setembro de 2016,

Rejane

Muitas coisas nos atravessam durante um encontro: pensamentos, pessoas, palavras, imagens, lugares, cheiros, lembranças... Portanto, o encontro não se resume à presença física entre duas ou mais pessoas, mas transita na fricção e no estranhamento dos corpos, na impossibilidade de se falarem em uma única língua... É essa dimensão intempestiva de um encontro em que produzimos acontecimentos.

Então, como narrar tais acontecimentos?

O que pode uma pesquisa em encontros?

Em que língua dizer dessas experiências?

Como dar lugar ao ruído sem a ele imputar um código capaz de transformá-lo em algo uníssono e harmônico, anestesiando o mal-estar que lhe concerne? Questões constantes do trabalho do pesquisador. (SIMONI; RICKES, 2008, p. 102)

É complexo o exercício de narrar cada encontro. Pois não se limitam, apenas, a fatos, e nem acontecem, tão somente, obedecendo a uma ordem cronológica progressiva. Interligam-se a muitos lugares e a dimensões temporais múltiplas, dando a ver o passado, o presente e o futuro como produções. Como se todas as coisas estivessem acontecendo pela intensidade da vida. (...) e isso tudo se passa sem que se saiba o que pode o corpo (...) a inesperada fulguração de afectos que tomam o corpo no aqui e agora, intensificações de um poder, sim, mas de um “poder de ser afetado” (ORLANDI, 2014, p. 2).

É no aqui e agora que o encontro acontece. O tempo da experiência, difícil de ser capturado. Talvez, o possível de ser feito, ou melhor, o possível que temos feito, seja a invenção deste plano experimental num outro plano, o das palavras, das crônicas. A cartografia, talvez, seja a transposição inventiva de um plano incapturável para outros planos, das palavras, da arte, da poesia...

Neste movimento, inventamos uma linha de fuga para narrar tais efeitos, um roubo criativo da literatura: as crônicas.

Neste sentido, podemos pensar a política da narratividade 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 acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político. (PASSOS; BARROS, 2014. p. 151)

Juntamente com esses autores, penso que somente transcrever os diálogos (tecnicamente) não daria a ver a dimensão política, ética e estética que apostamos na pesquisa: desnaturalizar os modos hegemônicos e reconhecidos de fazer ciência, inventando formas de narrar a experiência que deem passagem aos afetos, às afecções, às dimensões temporais (outras) de uma pesquisa. E neste movimento de resistência e (re)existência, começamos a transitar pela literatura. Começamos a cronicar.

Cronicar para inventar realidades... Para criar mundos...

Cronicar afetos e afecções...

Quantas histórias inventamos cotidianamente?

E nelas, quantas vidas?

Uma história para cada novo dia de vida...

Uma vida de cada vez...

Um dia de cada vez...

Como em Sberazade, o cruel rei ainda me atormenta examinando meu pescoço.

Pelas brechas, “em voz baixa, na penumbra do quarto, sem outra luz”, somente a claridade vinda pela fresta da porta...

Aqui, forjo minha vida, narro minhas histórias.

Pelo medo de esvair-me neste mundo de mulher-professora-pesquisadora, “nasce a maestria de narrar.”

(Diário de pesquisa)

Olha a minha amiga aí! Está vendo?

Manhã ensolarada... espero, no ponto, o ônibus passar. Fico à espera. De que o ônibus chegue logo. De que todos tragam o que pedi na última oficina. De uma troca de olhares. De um sorriso gratuito.

Fico à espera³...

O ônibus não passou... Recompus meus planos e reformulei um novo trajeto. Era chegada a hora da oficina e todos estavam lá, melhor dizendo, quase todos. Sr. Joaquim, Seu Eli e mais duas simpáticas senhoras – Amélia e Sandra – trazidas pelo colega. A entrada das duas me fez perceber que algo de interessante havia nestes encontros. Mais uma vez iniciei a oficina... Iniciando já pelo meio... Apresentei brevemente minha pesquisa para elas e pedi que se apresentassem. Timidamente falaram de si, disseram apenas seus nomes e justificaram não ter mais nada a falar...

“Tudo bem!”, pensei comigo... O que conheceríamos do outro com apenas o que ele diz de si?

³ Inspirada pelo livro *Fico à espera*. CALI, Davide; BLOCH, Serge. *Fico à espera*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

– Lembraram-se de trazer a fotografia e o texto que pedi?

O silêncio reinou.

– Me desculpe! Acabei esquecendo!!! – foi a lacônica resposta de Sr. Joaquim.

As fotografias não chegaram... Fiquei preocupada com o andar lento da oficina. Mais um dia e não consigo avançar! Mantive-me em silêncio para ver se mais alguém se pronunciava.

Sandra então me diz que trouxe uma fotografia, da época em que ela participava de uma oficina de fotografia lá mesmo no IBC.

Com meus olhos seguia todos os movimentos de suas mãos indo à bolsa, procurando pelo fundo... Tamanha era minha expectativa! Enfim, um que salvasse a oficina!



Imagem⁴

Esta foi a fotografia da fotografia apresentada por Sandra!

– Está vendo? – perguntou-me.

– Esta daí é minha amiga, ela está na praia de Botafogo.

A fotografia que ela me apresentava era (in)visível naquela foto, que para mim era apenas um cartão de aniversário!

– Sandra lhe deu a ver muito mais do que você esperava. *Dar a [ver], então, é dar as [imagens] sem dar ao mesmo tempo o que dizem as [imagens]. Ou, melhor, interrompendo todas as convenções que nos fazem dar a [ver] o que já temos como próprio, o que já sabemos [ver]* (LARROSA, 2004, p. 20).

⁴ Fotografia (in)visível de Sandra

Sem saber o que dizer, respondi: – Sim! Estou vendo!

Mas não conseguia enxergar a sua amiga! O que via sempre e repetidamente era aquele cartão de aniversário. Toda vez que olhava para a foto, via sempre o mesmo cartão.

Dom Juan [outro que entra em nossa conversa] falou que a [minha] razão [me] dizia o mesmo e, no entanto, eu presenciara [o cartão de aniversário] várias vezes (CASTAÑEDA, 1971, p. 294).

– Não é assim? – perguntei.

– É impossível ver a amiga de que fala! – disse eu.

– *Você está acorrentada* – exclamou Dom Juan. – *Está acorrentada a sua razão.*

Explicou que via [o cartão de aniversário] várias vezes (...) para eu parar de tentar entender. Num tom confidencial, disse-me que eu estava com tudo pronto e que, no entanto, minha mania sempre me cegava no final.

– *Não há nada para entender. Tal faculdade é apenas uma coisa muito pequena, muito pequena mesmo* – disse ele (CASTAÑEDA, 1971, p. 294).

Se eu pudesse me fotografar naquele exato instante em que olhava para a foto, teria talvez a mesma expressão do barbeiro de Nova York, o mesmo fotografado por Chinolope, no momento crucial em que o gângster Joe Anastasia fora assassinado. Por assim dizer, vale ressaltar que a foto foi a grande façanha de Chinolope, pois ele havia conseguido fotografar a morte, que não estava nem *no morto, nem no matador, mas na cara do barbeiro que a viu* (GALEANO, 2002, p. 16).

Estava na minha cara, a morte! Morreram as expectativas... os planos... as certezas... a oficina. Teria que fazer viver alguma coisa naquele momento, já que há muito vinha sendo dito por diversas formas que não era o que queriam. Necessitava negociar outros modos para seguirmos nos encontrando, para continuarmos convivendo...

Leidi,

Vêja como vc é ligada e sofre por não poder se deslocar: vc oferece uma imagem que é esta que vc narra... mas vc fala de fotografia. Tá presa, Leidi!

São Gonçalo, 26 de outubro de 2015.

Beso, Ane

Ane,

Li com muita atenção o seu bilhete, e por inúmeras vezes fiz o exercício de releitura.

Sim! Agora vejo como estou fortemente presa à imagem visual! Preciso aprender a não ver com meus olhos. Aliás, isso não é muito fácil, pois sou uma pessoa muito visual, não me lembro de nomes ou números, mas consigo guardar por anos a fisionomia de uma pessoa. Tamanha é essa minha forma de funcionamento.

Talvez, ela tenha crescido como uma célula cancerígena em mim, talvez meus olhos estejam matando meus outros sentidos... talvez a academia esteja matando minha sensibilidade... E como resistir a isso? Poderia eu arrancar meus olhos? Ou abandonar a academia?

Como resistir ainda tendo olhos e dentro da academia?

Muito obrigada por esse gesto atencioso! Continuarei relendo seu bilhete.

Grande abraço,

Leidiane Macambira

Maricá, 27 de outubro de 2015.

– Talvez a convivência não seja esse relacionamento harmônico que tanto perseguimos. *É que estamos demasiadamente habituados a pensar a conversa como um idílio, como esse intercâmbio equilibrado, pausado, severo, consciente, particularmente caracterizado pela harmonia das vozes, dos corpos e das mentes* – lembrou-me Skliar (2011, p. 29).

– Pode ser... Se não nos deixamos afetar pela presença do outro, não há convivência. O que fazia era perseguir incessantemente minha fixação por fotografias. Nem sequer perguntava-me pelo que o outro se interessava ou o que o motivava a continuar encontrando-se comigo.

– Talvez até este dia vocês estivessem apenas tendo monólogos... linguagens vazias... sem conversa, sem troca de olhares... *E quando digo que essa linguagem parece vazia, me refiro à sensação de que se limita a gerir adequadamente o que já se sabe, o que já se pensa, o que, de alguma forma, se pensa sozinho* – Larrosa direciona-me a palavra (2014, p. 63).

Outro personagem que aparece nesta conversa e me interpela com sua observação. E continua a me dizer...

– *Necessitamos de uma linguagem para a experiência, para poder elaborar (com outros) o sentido ou a falta de sentido de nossa experiência, a sua, a minha, a de cada um, a de qualquer um* (2014, p. 67).

A passear por um IBC desconhecido... sempre...

– Podemos, então, sair hoje para passear pelo IBC? Gostaria que vocês me apresentassem a instituição. – Foi a saída encontrada para manter o encontro.

Ou, talvez, o encontro tenha iniciado neste exato momento.

Quase todos toparam, com exceção de Amélia, que já precisava ir embora.

Sáímos então pelos corredores... Eu, Seu Eli, Sr. Joaquim e Sandra. Um com a mão no ombro do outro... a passos bem curtos... num ritmo bem demorado... Eu estava ao lado, controlando minha velocidade... Parecia que andávamos passo a passo e não mais meta a meta.

Com minha visão estabeleço metas visuais, como pequenos pontos de chegadas até concluir meu caminho. Com eles, não tinha metas, o que tinha eram passos... um atrás do outro...

– Como vocês fazem para se localizar nestes prédios? Quais as referências que vocês usam? – perguntei curiosa.

– Ué! A gente vai andando! Cego tem um GPS na cabeça!

Durante nosso passeio, conheci lugares dentro daquele espaço que por diversas vezes em visitas guiadas por funcionários da instituição não conhecia. Um dos que mais me chocou foi a “Casa das mães”. Segundo Seu Eli, é um dos espaços que ele mais frequenta. É como uma sala de espera para as mães que levam seus filhos para estudar, mas que, pela distância, têm que esperar lá, então ficam nesta casa das 8h às 15h de segunda a sexta.

A casa é pequena, mal iluminada, cheirava a umidade. Dentro das minhas concepções do que pode ser uma casa, não diria que aquele espaço poderia ser chamado de “Casa das mães”. Faltava muita coisa para ter o conforto de uma casa. Claro que dentro do que concebo ser uma casa.

Fiquei me perguntando pela estética colonial que geralmente via pelos corredores e salas da instituição. Seus móveis clássicos... a iluminação vinda pelas grandes janelas que dão caráter histórico e ostentam grandeza ao lugar... Tudo isso não encontrei na casa! Aliás, nem sabia que ela existia, das outras que visitara o IBC.

Continuamos nosso percurso, porém estava exausta! Tamanha era minha atenção naquele dia. Ter que ficar ligada em lombadas, em degraus, em carros que poderiam vir em nossa direção... Tudo isso solicitava de mim muita energia.

Na parte externa do instituto, após visitarmos o curso de massoterapia e o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) que funcionam dentro da instituição, seguimos caminhando pelo pátio.

Seu Eli vira-se para mim e diz:

– Olha! Tira foto! Viu o pássaro? Um bem-te-vi! Bem-te-vi... Bem-te-vi... (Cantarola imitando seu canto.)

– Não vi! Onde?

– Ali! Fotografe! – apontando a direção.

Mesmo não encontrando, fotografei. Pode ser que já tenha voado! Ou não! Talvez ainda esteja lá, escondido pelo que eu conseguia enxergar.

– Esta câmera que Eli usou me lembrou da câmera de Manoel de Barros –disse-me Filé, numa de nossas conversas durante a banca de qualificação.

Neste momento aquela poesia latejava em mim como se nunca a tivesse ouvido. Um zunido novo, embora já a conhecesse, era novo naquele momento.

Difícil fotografar o silêncio.
Entretanto tentei. Eu conto:
Madrugada a minha aldeia estava morta.
Não se ouvia um barulho, ninguém passava as casas.
Eu estava saindo de uma festa.
Eram quase quatro da manhã.
Ia um silêncio pela rua carregando um bêbado.
Preparei minha máquina.
O silêncio era um carregador?
Estava carregando um bêbado.
Fotografei esse carregador.
(BARROS, 2013, p. 351)

Como capturar a imagem de um bêbado sendo carregado pelo silêncio? Como capturar o perfume de uma flor? Como capturar a imagem do canto de um bem-te-vi? Como capturar a imagem da emoção que faz nascer uma lágrima?

Como capturar a imagem? Como capturar? Que imagem? Capturar?

Prender? Encapsular? Congelar um momento numa película? É possível?

Que câmera Manoel de Barros, Eli, Regina Célia, Joaquim, Amélia e Sandra usam? Que imagens são produzidas por ela? Haveria outras imagens? Outro suporte para elas?

– A câmera dele era a linguagem e com ela fotografou a imagem não visual, era a própria poesia. – Interpelando-me mais uma vez, Filé levanta uma série de questões travestidas de resposta.

– Talvez, assim também eu fizera, embora tenha guardado a fotografia visual da estrondosa árvore. Não a publiquei no texto da qualificação, pois achava que bastasse apenas esta crônica. Esta já é a imagem não visual daquele bem-te-vi.

A cegueira da cegueira.

Não vi que não via...

Considerações Finais...

E assim vimos tecendo crônicas *como uma posição que tomamos quando, em relação com o mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece* (PASSOS; BARROS, 2014. P. 151). Cronicar, como dispositivo para dar a ver as narrativas dessas experiências. Não para descrever e encerrar um pensamento, mas para diferir(se) nela... prolongar suas experiências, suas tensões, sentidos e efeitos.

Referências

BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2013.

CASTAÑEDA, Carlos. *Uma estranha realidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1971.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol. 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

GALEANO, Eduardo. *Mulheres*. Porto Alegre: L&PM, 2015.

_____. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. Dar a ler... Talvez. In: LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ORLANDI, Luiz B. L. Um gosto pelos encontros. São Paulo: 2014. Disponível em: <http://deleuze.tausendplateaus.de/wp-content/uploads/2014/10/Um-gosto-pelos-encontros-Artigo-de-Luiz-Orlandi1.pdf>. Acessado em: 5/4/2016.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf>. Acessado em: 13/6/2016.

SKLIAR, Carlos. Conversar e conviver com os desconhecidos. In: FONTOURA, Helena Amaral da (org.). *Políticas Públicas, Movimentos Sociais: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>.

SIMONI, Ana Carolina Rios; RICKES, Simone Moschen. Do (des)encontro como método. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 97-113, jul/dez 2008. ISSN 1645-1384 (on-line). Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/simoni-rickes.pdf>. Acessado em: 15/5/2016.

VASCONCELOS, José Antônio. O que é a desconstrução? *Revista de Filosofia*, Curitiba, vol. 15, n. 17, p. 73-78, jul/dez 2003. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=117&dd99=pdf>. Acessado em: 22/5/2016.

FORMAÇÃO DOCENTE DE INGLÊS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Letícia Miranda Medeiros
SEEDUC-RJ/ FFP-UERJ
letymime@yahoo.com.br

Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa qualitativa, ainda em construção, vinculada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e tem como objetivo refletir sobre os processos formativos de docentes de Inglês, egressos dessa faculdade, que trabalham com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A necessidade de pensar a prática pedagógica e o currículo de Língua Inglesa que se é aplicado na EJA é que originou um dos questionamentos da pesquisa com os egressos de Inglês da FFP/UERJ, a saber: de que maneira a FFP formou esses professores para trabalhar com o público da Educação de Jovens e Adultos?

Nessa parte da pesquisa, foi feita uma análise das disciplinas oferecidas aos estudantes de Letras-Português/Inglês, da FFP/UERJ, com o intuito de encontrar o tema Educação de Jovens e Adultos em alguma ementa do curso para, assim, averiguar quais são as contribuições da FFP para o trabalho com a EJA.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica que recebe adolescentes com mais de 15 anos, jovens, adultos e idosos que voltam à escola para obter certificação do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio. Esse público merece atenção especial dos professores, pois a sala de aula da EJA reúne diversos ‘mundos’ etários, de culturas e de experiências.

A análise de documentos oficiais como o Parecer n°. 11/2000 (BRASIL, 2000a) e a Resolução n°. 1/2000 (BRASIL, 2000b), que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, além das leituras de textos de Paulo Freire (1996) entre outros pensadores e pesquisadores da EJA, como Arroyo (2007; 2014) convergem todas para uma

prática docente dialógica, na qual os estudantes são vistos como sujeitos em formação e o currículo deve ser desenvolvido *com* esses indivíduos que carregam em si muitos conhecimentos e experiências que podem e devem ser compartilhados em sala de aula com seus pares e professores.

Além disso, Arroyo (2007) salienta que por conta da EJA ter um modo diferente de ensinar ela é vista como um das esferas mais politizadas, “o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo” (ARROYO, 2007, p.31). Ele ainda acrescenta que seus professores são muito mais que “mestres-ensinantes”, pois essa modalidade de ensino exige muito além do que simplesmente passar os conteúdos propostos no currículo.

Não é por acaso que a letra E de EJA não é de ensino, mas de educação de jovens e adultos. Ainda bem que a LDB manteve Educação de Jovens e Adultos, talvez porque, nessas idades e nessas trajetórias populares, as grandes interrogações vinham do campo dos valores, do sentido do bem e do mal, das possibilidades e limites da humanização que tão profundamente marcam suas trajetórias (ARROYO, 2007, p.38).

Como preconiza Miguel Arroyo, o ser docente não é algo estático e imaginar identidades docentes e discentes imutáveis é a negação da docência e do ser aluno, por isso “pensar em currículos e conhecimentos escolares permanentes é a negação da dinâmica do conhecimento e da sociedade.” (ARROYO, 2014, p.67). Ele ainda ressalta que o conhecimento se afirma e se enriquece na incerteza, na dúvida e na indagação, de modo que o currículo e a própria docência não podem ser pensados diferentes.

O curso de Letras-Português/Inglês da FFP/UERJ

A formação docente para atuar na educação básica acontece de diversas formas e seu marco introdutório está justamente na escolha do curso de licenciatura, rumo à profissionalização que é a graduação. Porém, o profissional da educação já vem sendo formado, mesmo antes da escolha e ingresso no curso universitário e da longa jornada de leituras oferecidas pelos professores das disciplinas obrigatórias e eletivas.

Como diz Nilda Alves (2010), o professor está em formação o tempo todo, ele já chega à universidade, com onze anos, no mínimo, de contato com situações de ensino e aprendizagem que foram internalizadas mediante o contato diário com seus professores durante o período de formação na educação básica. Portanto, algumas memórias dos tempos da escola que vêm à tona

precisam ser refletidas e, por vezes, devem ser desconstruídas para a futura atuação com alunos de outras gerações.

Betânia P. Medrado (2017) sugere que tornar-se professor é um constante analisar e avaliar para fazer ou não fazer, extrapolando com isso as prescrições e revela que tanto os pesquisadores quanto os formadores concordam que a graduação é um

espaço para o desenvolvimento não apenas de um pensar crítico, mas de um aprender (re)fazer. Esse viés formativo evidencia, por sua vez, a relevância de auxiliar alunos de graduação a revisitarem suas vivências iniciais; a aprenderem, sobretudo, a interpretar os desafios e dúvidas que surgem em suas primeiras experiências como professores. [...] vai além de uma reflexão sobre a prática, mas alinha-se a uma compreensão do ensino como uma atividade que pode ser reelaborada e avaliada por aquele(a) que a desempenha e, ao avaliá-la ou avaliar-se, aprende ao (re)fazer (MEDRADO, 2017, p.160).

Ao ingressar na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), disciplinas específicas e outras da área de Educação são oferecidas aos candidatos do curso de Letras-Português/Inglês, a saber:

Grade curricular de Letras – Português/Inglês (FFP/UERJ), ano 2016

1º período	
FFP01-09206	Língua Portuguesa I
FFP01-09561	Língua Inglesa I
FFP01-09219	Linguística I
FFP01-09208	Língua Latina I
FFP01-09209	Teoria Literária I
FFP04-09073	Filosofia da Educação
FFP01-09207	Técnicas de Comunicação e Expressão I

2º período	
FFP01-09212	Língua Portuguesa II
FFP01-09562	Língua Inglesa II
FFP01-09223	Linguística II
FFP01-09214	Língua Latina II
FFP01-09215	Teoria Literária II
FFP04-09074	Sociologia da Educação
FFP01-09563	Fonologia de Língua Inglesa

3º período	
FFP01-09218	Língua Portuguesa III
FFP01-09564	Língua Inglesa III
FFP01-09229	Linguística III
FFP04-09071	Psicologia da Educação
FFP01-09565	Metodologia do Ensino de Língua Inglesa
FFP01-09224	Literatura Brasileira I
FFP04-09072	Didática
FFP01-09225	Literatura Portuguesa I

4º período

FFP01-09222	Língua Portuguesa IV
FFP01-09566	Língua Inglesa IV
FFP01-09235	Linguística IV
FFP01-09567	Introdução ao Estudo das Literaturas de Língua Inglesa
FFP01-09568	Fund. e Práticas de Ensino de Língua Inglesa I
FFP01-09230	Literatura Brasileira II
FFP04-09076	Políticas Públicas e Educação
FFP01-09231	Literatura Portuguesa II

5º período

FFP01-09228	Língua Portuguesa V
FFP01-09569	Língua Inglesa V
FFP01-09570	Literatura Norte-Americana I
FFP01-09571	Literatura Inglesa I
FFP01-09572	Fundamentos e Práticas de Ensino em Língua Inglesa II
FFP01-09236	Literatura Brasileira III
FFP04-09075	Estágio Supervisionado I
FFP01-09226	Metodologia Ensino Língua Portuguesa e Literatura I

6º período

FFP01-09234	Língua Portuguesa VI
FFP01-09573	Língua Inglesa VI
FFP01-09574	Literatura Norte-Americana II
FFP01-09575	Literatura Inglesa II
FFP01-09577	Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa I
FFP01-09576	Fundamentos e Práticas de Ensino em Língua Inglesa III
FFP01-09233	Fundamentos Prática Ensino Língua Portuguesa e Literatura I
	Eletiva Universal

7º período

FFP01-09240	Língua Portuguesa VII
FFP01-09578	Língua Inglesa VII
FFP01-09579	Literatura Norte-Americana III
FFP01-09580	Literatura Inglesa III
FFP01-09581	Projeto de Monografia
FFP01-09582	Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa II
FFP01-09238	Fundamentos Prática Ensino Língua Portuguesa e Literatura II
FFP01-09583	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

8º período

FFP01-09585	Literaturas de Língua Inglesa
FFP01-09584	O Teatro de William Shakespeare
FFP01-09586	Monografia
FFP01-09587	Estágio Supervisionado em Língua Port. no Ensino Médio
	Estágio Supervisionado III
	Eletiva Universal

OBS.: O Currículo de Português/Inglês da FFP completa-se com 200 h de Atividades Acadêmico-científico-culturais.

Estágio Supervisionado III

FFP01-09588	Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa III
FFP01-09589	Estágio Supervisionado do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura III

Disponível em: <http://www.ementario.FFP/UERJ.br/cursos/letras_portugues_ingles_licenciatura_ffp.html>. Acesso em: 15 nov. 2016.

Grade curricular das disciplinas eletivas, oferecidas pelo Departamento de Educação, da FFP/UERJ, aos alunos das licenciaturas, em 2016

ELETIVAS		
FFP04-09087	Educação Física	[ementa]
FFP04-09080	Educação Popular	[ementa]
FFP04-09814	Psicomotricidade	
FFP04-09812	O Pedagogo e a Coordenação Pedagógica dos Processos de Formação	[ementa]
FFP04-11921	Educação Especial	[ementa]
FFP04-11920	LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	
FFP04-09811	Memória e História na Escola e na Formação Docente	[ementa]
FFP04-11972	Literatura Infante-Juvenil	
FFP04-09089	Relações Raciais e Educação	[ementa]
FFP04-09079	Alfabetização	[ementa]
FFP04-09807	Antropologia Social e Educação	[ementa]
FFP04-09810	Jogos Educativos	
9082	Curriculo, Cognição e Novas Tecnologias	[ementa]
9086	Informática e Educação	[ementa]
9084	Educação de Jovens e Adultos	[ementa]
9083	Arte e Educação	[ementa]
9813	Pesquisa e Educação: Questões Teóricas Metodológicas	[ementa]
9077	História da Educação	[ementa]
9085	Pesquisa em Educação	[ementa]
11303	Educação Escolar Indígena	[ementa]
9809	Educação e Identidade Racial	[ementa]
9805	A produção pedagógica no contexto da produção das relações sociais	[ementa]
9088	Educação e Direitos Humanos	[ementa]
9806	Alfabetização de Jovens e Adultos	[ementa]
9815	Curriculo, Escola e Conhecimento	[ementa]
9078	Gestão Escolar	[ementa]
9081	Relação Pedagógica, Contexto, Políticas Sociais	[ementa]
11972	Literatura Infante Juvenil	[ementa]

Disponível em: <<http://www.ffp.fpp/uerj.br/index.php/39-ensino/graduacao/educacao/68-disciplinas-educacao>>. Acesso em 15 nov. 2016

Na FFP/UERJ o curso de Letras-Português/Inglês tem como objetivo formar professores para atuar nas escolas de Ensinos Fundamental e Médio, lecionando as disciplinas Língua Portuguesa e Língua Inglesa. O curso tem duração mínima de 8 semestres e máxima de 14 períodos. Importante dizer que a prática pedagógica constitui atividade indispensável à conclusão do curso e também para obter o registro de professor oferecido pelo Ministério da Educação (MEC). Já certificado, o profissional que cursou Letras tem um leque de opções no mercado de trabalho: poderá trabalhar como professor em escolas públicas, privadas, cursos de Línguas e em

preparatórios para o vestibular, para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou para concursos públicos, além de ser tradutor, intérprete, escritor em editoras, fazer revisões de textos, dentre outras possibilidades. Na FFP/UERJ o curso de Letras foi reconhecido pela Portaria Ministerial nº 123, em 29 de março de 1983.¹

Na grade curricular atual de Letras-Inglês, da FFP/UERJ, é possível encontrar a obrigatoriedade do estudante de cursar duas matérias eletivas, uma no 6º. período e outra no 8º. período. Dentre o leque de opções da matriz oferecida como eletivas pelo Departamento de Educação, é possível perceber a presença da disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja ementa data do ano de 2005. Os objetivos dessa disciplina são: “analisar aspectos sociais, políticos e epistemológicos presentes nas diferentes concepções de educação de jovens e adultos”, além de proporcionar aos estudantes durante um período com 3 horas semanais uma “visão histórica, política e social da educação de jovens e adultos no contexto da educação popular. Os sujeitos das políticas públicas de EJA. O trabalho político-pedagógico no cotidiano da EJA”.

Como descrito na ementa, a disciplina Educação de Jovens e Adultos oferece um panorama geral dos aspectos históricos, políticos e sociais no contexto da educação brasileira, que são subsídios importantes para o futuro professor que deseja trabalhar com essa modalidade de ensino.

Ao analisar as ementas das disciplinas obrigatórias do curso de Letras-Português/Inglês, da FFP/UERJ, não foi possível encontrar o tema Educação de Jovens e Adultos especificado em nenhuma delas. No entanto, observa-se que na disciplina: “Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa III”, oferecida no 8º. período é possível encontrar em sua ementa os seguintes objetivos: “vivenciar práticas educacionais em salas de aula de Língua Inglesa em contextos diversos da escola de ensino fundamental e médio”, de forma que o aluno pode escolher estagiar em uma das seguintes opções:

- a) Ensino de inglês com fins específicos: empresas, escolas técnicas, cursos de pré-vestibular, etc;
- b) Ensino de inglês geral: escolas de idiomas, cursos de inglês na FFP para a comunidade, etc;
- c) Ensino de inglês para portadores de necessidades especiais;
- d) Ensino de inglês em outros contextos não mencionados, mas cuja oportunidade surja ao longo do desenvolvimento das atividades de estágio.

¹ Dados retirados do site da UERJ/FFP. Disponível em: < <http://www.ffp.uerj.br/index.php/24-departamentos/del-departamento-de-letas/74-graduacao-letas> >. Acesso em: 15 nov. 2016.

Portanto, apesar da EJA não estar especificada em nenhum dos itens acima, a prática docente do estagiário de Letras-Inglês em sala de aula dessa modalidade de ensino está contemplada no item D, porém, será de livre escolha do estudante, o local para fazer o estágio supervisionado de ensino de Inglês, que poderá ser ou não em turmas da EJA.

A importância do contato com o espaço futuro de trabalho, ainda na universidade, é relevante para formar educadores reflexivos, como diz Perrenoud, “em vez de ser apenas uma familiarização com a futura prática, a experiência poderia, desde a formação inicial, assumir a forma simultânea de uma prática real e reflexiva” (PERRENOUD, 2002, p. 104). Além disso, Abrucio (2016) salienta a importância do estágio para melhor atuação na prática, quando diz:

A atuação prática desde o momento formativo aparece em muitos estudos como essencial para criar melhores docentes, além de tornar a formação um processo contínuo ao longo da carreira. A permanente e melhor articulação institucional entre a formação inicial, a formação continuada e a vida escolar é vista hoje pelos estudiosos como peça-chave para melhorar os resultados dos professores (ABRUCIO, 2016, p. 26).

Assim, além de refletir, o professor da EJA precisa buscar meios de facilitar a aprendizagem de seu público que tem faixa etária heterogênea. Como foi possível perceber, o problema da formação de docentes para essa modalidade de ensino se instaura justamente na formação inicial, onde a disciplina de Educação de Jovens e Adultos é oferecida apenas como eletiva e cujo estágio é também optativo, ou seja, pouco se trata do ensino *com* os sujeitos da modalidade EJA na universidade.

Freire (1996) apontou décadas atrás que o público da EJA não deve ser encarado como objeto a ser trabalhado e moldado pelo professor. O estudante dessa modalidade deve ser tratado como sujeito e a esses alunos devem ser ministrados os conteúdos que sejam relevantes para suas vidas em um processo de diálogo. De fato, é possível perceber que nesse seguimento ambos (professor e alunos) são formados a partir da troca de experiência e de saberes. Souza, Aquino e Amorim (2016) fazem questão de lembrar que é necessário ainda hoje superar a pedagogia do conformismo para reconhecer que os sujeitos da EJA têm a capacidade de pensar a sociedade. Dessa feita, “urge práticas educativas na perspectiva de romper com o pensamento dominante que atribui ao coletivo popular uma natureza inferior, de anticidadão, de anti-humano, de forma a reconhecê-los como sujeitos inferiores” (SOUZA; AQUINO; AMORIM, 2016, p.253). Como lembra Miguel Arroyo, “o referente central da inovação curricular deverá ser os ‘sujeitos’ da prática pedagógica, os docentes e os jovens educandos” (ARROYO, 2014, p.58-59).

Então, como ressalta Medrado (2017) sobre a importância do contato na graduação com contextos reais de sala de aula, é imprescindível que o futuro professor esteja “acompanhando e colaborando com outros professores, investindo sua formação de um olhar investigativo acerca da escola (pública ou privada), buscando compreender suas tensões e conflitos ao mesmo tempo em que pensa em alternativas” (MEDRADO, 2017, p.175).

Partindo para o documento oficial e fazendo uma análise mais atenta da Resolução nº. 2/julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior, é possível encontrar a preocupação em oferecer um ensino mais holístico para os profissionais da educação. De acordo com o texto das Diretrizes, é de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior fazerem a integração das áreas do conhecimento e entre elas está a EJA, que pode ser oferecida como uma disciplina específica.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p.3).

Algo que convém destacar é que a Faculdade de Formação de Professores da UERJ já vem oferecendo a disciplina Educação de Jovens e Adultos, como eletiva, desde o ano de 2005, para as suas licenciaturas, ou seja, 10 anos antes da recomendação da diretriz acima citada que recomenda que as Instituições de Ensino Superior trabalhem o tema EJA com os seus alunos.

Referente ao campo das políticas públicas é possível observar grande progresso na área da Educação de Jovens e Adultos. Julião (2016) celebra os avanços da EJA, como a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000b), a criação dos fóruns de EJA, entre outras conquistas, pois essas têm considerado os sujeitos da EJA em sua diversidade. Porém, o autor destaca que no campo acadêmico ainda é urgente que as universidades reconheçam e invistam em pesquisas sobre a EJA e que incluam o tema nas grades curriculares das licenciaturas, não só na formação inicial, como também na continuada.

Ressalta-se que a Faculdade de Formação de Professores da UERJ sempre se preocupou com a formação voltada para a realidade fora dos muros da instituição, “seu projeto político-pedagógico apoia-se na vinculação técnico científico sobre a realidade educacional, social,

ambiental e cultural, sobretudo, no leste metropolitano do Rio de Janeiro.”² Diante disso, a leitura da obra de Freire e seu trabalho pioneiro de pedagogia crítica com adultos, textos constantemente visitados nas disciplinas de Educação, oferecidos pela FFP, pode ter feito com que os licenciados em Letras pudessem ter contato com o universo da docência com jovens e adultos. Assim, a lacuna do contato com a prática em turmas de EJA, na formação inicial, é amenizada pelas lembranças da leitura da vida e obra desse autor que marcou gerações por reinventar a educação e mostrar que é possível formar cidadãos e educar pra além do ensino sistematizado.

Algumas considerações

Em suma, os processos formativos de professores de Inglês acontecem a partir da reflexão de si, de suas memórias enquanto aluno(a) da educação básica, passa pela universidade e se estende por toda a carreira de professor. Quer seja na leitura de um livro ou ao assistir a um filme, quer seja no contato com os alunos e com os colegas de trabalho, o docente de Inglês vai se preparando para a aula seguinte, ciente de que o currículo, de forma alguma, é estanque, pois seus conteúdos emergem a partir da escuta atenta de seus alunos. Logo, propostas educativas e currículos dinâmicos passam a ser um desafio para o professor de Inglês da EJA na medida em que a diversidade do público presente em uma única sala de aula requer atualização, senso crítico, empatia e escuta atenta do professor.

Portanto, aqueles que trabalham com a EJA, pesquisadores e professores, argumentam e lutam para que essa modalidade de ensino seja um tema discutido com os licenciandos a fim de sensibilizá-los para as diferenças presentes em turmas da EJA e de oferecer aos futuros professores subsídios de conscientização da importância do ensino socialmente engajado, significativo e emancipatório, voltado para as transformações sociais. Como alerta Gadotti (2007), “para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade” (GADOTTI, p.69, 2007).

Enfim, a necessidade de pensar a prática pedagógica e o currículo que é desenvolvido com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos precisa ser alvo de preocupação não só dos atuais docentes da EJA, mas espera-se que esse tema esteja presente nas ementas de uma ou mais disciplinas dos cursos de graduação e de pós-graduação, não só na FFP/UERJ, assim como em todas as universidades que formam professores.

² Dado disponível em <http://www.ffp.uerj.br/index.php/about-us>. Acesso em: 22 nov. 2016.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz (coordenação). **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. Campinas, SP: **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, out.- dez. 2010, p. 1195 -1212. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/08.pdf> Acesso em: 13 nov. 2016.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-50.

_____. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (orgs.) **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p.53-73.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n. 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 10 maio 2000a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, CNE, 2000b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 1º. de julho de 2015.

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

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Campos dos Goytacazes, RJ: WTC Editora, 2007.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: questões sobre a diversidade. In: SILVA, Aída Maria Monteiro; COSTA, Graça Santos; LIMA, Isabel Maria Sampaio. (orgs.) **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, p. 175-189, 2016.

MEDRADO, Betânia Passos. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (orgs). **Projetos e práticas na formação de professores de Língua Inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017, p.159-179.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artimed, 2002.

SOUSA, Ana Helena Lima de; AQUINO, Maria Sacramento; AMORIM, Antonio. A concepção de educação para cidadania na educação de jovens e adultos: aspectos teóricos e práticos. **Revista Teias** v. 17 • n. 46 • (jul./set. - 2016): Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar, p. 251- 261. Disponível em: <A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.24945> | de Souza | Revista Teias>. Acesso em: 14 out. 2016.

A ARTE CINEMATOGRAFICA E A POTÊNCIA DO REAL: CONVERSAS SOBRE EDUCAÇÃO, CINEMA E GEOGRAFIA

Marcelo Ferreira Machado
UERJ-FFP
mar_chado@hotmail.com

Educação, cinema e Geografia

Nas minhas *praticasteorias*¹ no cotidiano escolar, sempre me utilizei dos artefatos culturais e tecnológicos como instrumento para alcançar meus objetivos. Mesmo lidando com as dificuldades de usar tecnologias no ensino público estadual do Rio de Janeiro, busco compreender melhor a potencialidade e a necessidade deste recurso para os alunos e o quanto o contato deles com essas ferramentas, é enriquecedor e fomentador do conhecimento e de crítica da sociedade contemporânea.

A utilização do cinema como artefato de estudo decorre da crença que essa arte trabalhe com elementos fundamentais para a geografia e a educação. Sendo ainda capaz de provocar deslocamentos e problematizações para discussão dentro da escola, mesmo com tanta dificuldade em despertar os interesses dos alunos. O descaso e baixa valorização das práticas docentes, configuram, muitas vezes, um cenário de desinteresse de ambas as partes (professores e alunos) mas que *nos/dos/com* o cotidiano sempre encontramos formas de resistência e ressignificações criadas por ações das partes envolvidas, inclusive com a falta de apoio e dificuldades impostas pelos setores públicos da área da educação.

No ambiente escolar, a geografia e o cinema, na contemporaneidade, podem se complementar e realizar um trabalho potencializador no processo de *aprendizagemensino*. O uso desse artefato cultural pode permitir uma eficiência nas provocações relativizadas, quando utilizados de forma sistêmica e analítica, respeitando a interesse dos alunos e o contexto em que estão inseridos. O cinema contribui para que as ações pedagógicas, realizadas pelo professor, ganhem uma maior notoriedade, pois anteriormente os alunos, muitas vezes, podiam visualizar o cinema apenas como uma forma de lazer, e ao ser apresentado de forma pedagógica, elucida aos jovens as diversas

¹ Este modo de escrever estes termos juntos e grafados – tais como os termos *aprenderensinar*, *praticateoriaprática*, *praticantespensantes*, *espaostempos*, 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 teve sua significação e importância, esse modo tem significado limites ao desenvolvimento de pesquisas nessa corrente de pensamento.

possibilidades que um filme pode ter na sociedade, inclusive de ser um produtor de discussões, conversas e teorias.

O papel do professor atualmente é muito mais complexo que imaginamos. A escola, hoje em dia, não é a única ou a principal fonte de conhecimento dos seus alunos.

A Globalização² e o adensamento e pluralismo das redes educativas transformou a dinâmica das informações e foi preciso a reinvenção dos professores no cotidiano escolar. Corroborando para o papel dos professores atualmente, que é o de organizar as informações, observado nas palavras de Kenski, no seu livro sobre Educação e Tecnologia:

[...] as informações vem de forma global e desconexas através de múltiplos apelos da sociedade tecnológica. A escola precisa aproveitar essa riqueza de recursos externos, não para reproduzi-los em sala de aula, mas para polarizar essas informações, orientar as discussões, preencher as lacunas do que ainda não foi apreendido, ensinar os alunos a estabelecer as distâncias críticas com o que é vinculado pelos meios de comunicação. (KENSKI, 2005, p. 143)

Na tentativa de colaborar para um maior entendimento da sociedade, a relação *discentesdocentes* se tornou mais intensa e de maior troca, pois muitas vezes, através da mídia³, das redes sociais, dos familiares ou de diversas formas, os alunos já levam para a escola um leque grande de informações, que precisam ser articuladas para se transformar em conhecimento.

O poder da imagem/paisagem para a Geografia

O uso da imagem para produção de conhecimento e teorias é muito antigo nas ciências geográficas, Ferraz (2002) faz uma leitura interessante e tem apontamentos importantes de Benjamin sobre o tema, assim temos que:

Desta forma, imagem tem um sentido mais amplo, contudo, como a partir de Walter Benjamin, para a geografia, essa imagem torna-se paisagem a partir do momento em que as imagens não se reduzem a si mesmas, não são meros fragmentos e elementos figurativos e superficiais das formas das coisas observadas, experimentadas ou imaginadas, mas quando estas passam a ser entendidas como produto humano, sendo fruto das relações, desejos e necessidades humanas que se espacializam, ou possuem alguma expressão espacial, espaço não necessariamente geometrizable, mas possuidor de certa lógica e processos explicativos e contextualizadores dessas imagens a partir do e com o ser humano em suas relações (FERRAZ, 2002, p. 26).

² Conjunto de transformações na ordem política, econômica e cultural, que especialmente está relacionada ao avanço e intensificação das redes mundiais, principalmente a de transporte e comunicação. Permitindo assim, uma diminuição das distâncias encontradas. No entanto, segundo Milton Santos, esse fenômeno se mostra bastante perverso no âmbito de que causa grande exclusão, de pessoas e regiões do globo terrestre, perante o processo.

³ Quando falamos sobre mídias, consiste no conjunto dos diversos meios de comunicação, com a finalidade de transmitir informações e conteúdos variados. O universo midiático abrange uma série de diferentes plataformas que agem como meios para disseminar as informações, como os jornais, revistas, a televisão, o rádio, a internet, e o cinema por exemplo.

Neste sentido, fica evidente que imagem e palavras, juntas são capazes de encandear um sentido nas práticas pedagógicas e endossar os argumentos de Deleuze (2011), de que “cinema é antes de tudo um dispositivo produtor de imagens, que é também capaz de detectar, desconstruir e superar os clichês como um estágio de impotência da imagem” (p. 12). Neves e Ferraz (2006) ainda ponderam que “repletas de signos as palavras e as imagens se tornaram tão complexas quanto à própria realidade que se pretende desvendar.” (p. 4)

O cinema teve seu início muito análogo ao da geografia, segundo os dois seguintes pensadores: Lacoste (1988), geógrafo francês do século XX, acreditava que a geografia, em primeiro lugar, servia para fazer guerra e Virilio, através de Guerón (2011) filósofo e arquiteto do século XX, descrevia: o nascimento do cinema como um desdobramento tecnológico dos aparelhos e dispositivos de guerra dos Estados Nacionais do capitalismo. [...] cinema como parte indissociável desses aparelhos, uma vez que é um instrumento de estímulo psicológico e sensorio motor da guerra (GUERÓN, 2011 p. 59)

Essa analogia, de certo modo, ocorre por ambos terem como principal investigação a imagem, no caso da geografia a paisagem, que é um conceito relevante nos estudos geográficos, como apresenta a definição de Ribeiro e Gomes (2013):

[...] acerca das relações entre as imagens e a geografia. Desde suas origens, o raciocínio geográfico esteve associado à produção de imagens, assumindo um verdadeiro imperativo gráfico. Neste sentido, parte da tradição geográfica concebe as imagens como instrumentos tanto de percepção como de compreensão do mundo, e não apenas como exemplos ou ilustrações (2011, p. 33).

A análise da paisagem é umas das concepções mais antigas da geografia, que perpetua até a contemporaneidade. As relações de poder e de dominação, os elementos culturais estabelecidos, as interferências antrópicas, os objetos em seus lugares, a configuração espacial, dentre outras características, são elementos essenciais à geografia, que perpassa do que uma paisagem/imagem transmite. A investigação e a produção de conhecimento envolvidas nas imagens compreendem um dos principais focos e campos da geografia contemporânea. A dissolução das ‘entrelinhas’ das paisagens/imagens, nos permite discussões e caminhos para entendermos qual processo foi percorrido para que se compreenda aquele produto final do que se vê/observa.

Deleuze (2011) afirma que o cinema é o engendramento de imagens, que sequencialmente apresentadas, criam uma ilusão ótica nos cérebros que gera o movimento. Bergson, estudado por Guerón, afirma:

[...] que o mecanismo de nosso pensamento é cinematográfico, vejamos então como é o mecanismo do cinema: fotogramas – e portanto fotografias – em intervalos equidistantes num porte de película – golpes estáticos no movimento do real – que iluminados e projetados um após o outro em movimento contínuo numa tela produzem ilusoriamente, com ajuda da persistência retiniana e da memória, um imagem-movimento, isto é, um objeto-imagem que é ele também uma parte de duração (2011).

Sendo assim, nesta pesquisa vamos relacionar que o cinema é uma arte/artefato que pode ser apropriado pela geografia para o estudo das imagens/paisagens. Capaz de ajudar na compreensão dos fenômenos e no desenvolvimento acerca dos estudos das imagens. Nesta linha, podemos apontar que o cinema é uma ferramenta de análise da geografia, onde a historicidade da ciência geográfica, que no início era descritiva e se redefiniu ao longo da sua trajetória, colabora para um embasamento teórico, conceitual e metodológico para a compreensão e a importância desse artefato.

A compreensão do filósofo francês vai além da análise das imagens, reflete sobre as implicações na sociedade e no cotidiano, Deleuze define o cinema como: [...] 'um autômato que na sua dimensão libertadora, como acreditaram alguns cineastas clássicos, provocaria, através de uma espécie de choque sensorial, o funcionamento do 'autômato espiritual' que nos constituiria. (GUERÓN, 2011, p. 63).

As imagens do cinema, como afirma o autor supracitado, pode provocar atravessamentos importantes nos espectadores, no nosso caso no alunado. Através das obras fílmicas é possível fomentar o pensamento e a reflexão desses temas, indicando como defende Deleuze um choque sensorial, provocando emoções, sentimentos e os mais variadas reações que nós, humanos, podemos sentir.

Neste cenário de congruências da geografia e do cinema, trabalhando respectivamente com paisagens e imagens, nos inspiramos a considerar que as imagens podem ser relevadas como paisagens para a geografia. Existindo uma resignificação e atuando como produto circunstancial datados de importantes fenômenos que nos propúnhamos discutir nessa dissertação.

O cinema como potência do real

Em um cenário onde acreditamos que a mídia tem um papel importante no processo formativo dos alunos/jovens, justificamos a importância da análise crítica do cinema – e outras mídias também - nas escolas de ensino médio e fundamental, para que através de rodas de conversas, provocações, discussões e práticas pedagógicas seja possível despertar e incentivar o senso crítico do alunado.

Guerón, de acordo com André Bazin afirma que: O cinema – a técnica cinema – surgiu como uma das últimas realizações de um objetivo perseguido desde o Renascimento de encontrar uma técnica para reproduzir perfeitamente real, algo que nos mostrasse este real tal qual ele é e sempre foi em si mesmo (2011, p.31).

Guerón (2011) afirma que para Deleuze, cinema e realidade não são duas instâncias distintas. O cinema é, na verdade, descrito como “uma possibilidade, uma potência do real” (p. 13). Trabalhando em cima da paisagem e das ações encadeadas por trás, que buscam retratar uma espetacularização do real, assim é possível discutir alguns temas necessários à *aprendizagem* dos alunos, sempre apontando as circunstâncias em que os obras fílmicas foram criados.

Concordando com Virilio de que o cinema é usado como ‘sujeição social’, que naquele contexto era usado como uma expansão das linhas de montagem da indústria fordista, ou seja, nas salas de cinema eram reproduzidos filmes que mantivessem uma ordem e o domínio da sociedade. Encontramos assim, as mais variadas formas da utilização desse artefato na sociedade, que caminhou, naquele período, como braço institucional de um sistema econômico: o capitalismo.

No entanto, o filósofo acreditava que a imagem cinematográfica era uma potência do pensamento. Entedia que a política e a ética compreendidas no cinema podiam atravessar a filosofia e a liberdade de criação dos autores/produtores dos filmes podiam criar um cenário favorável a esse desenvolvimento na sociedade: [...] identificando e potencializando as forças que atuam nesse sentido, ao mesmo tempo que identifica e desmonta esses poderes constituídos que, como contra-forças da vida, tentam afastá-la de se assumir completamente na sua dimensão autoinventiva (GUERÓN, 2011, p. 64).

E é justamente nesse diálogo entre cinema e sociedade, em tessitura de um pensamento mais crítico e libertador, que esse artefato tem importância para a educação, pois possibilita uma vista do real, potencializa os conceitos e relações, proporcionando um estudo da sociedade em variadas visões e contextualizações. Ademais, esse artefato cultural, tem a capacidade de tocar e atravessar os indivíduos, produzindo diferenciadas sensações, emoções ou reflexões sendo potencialmente um objeto de estudo para as ciências produtoras de *praticasteorias*, especialmente a educação.

O uso do ensino de geografia relacionado ao cinema, data do início do século passado, segundo Fioravante e Ferreira (2016) datada de 1901 quando Fox (2001, *apud* Fioravante e Ferreira, 2016, p. 24) afirma a primeira documentação da utilização de filmes nas aulas de geografia. As autoras ainda revelam a problematização de pontuar uma data para a invenção do cinema, quando surge quase que simultaneamente na Europa e nos Estados Unidos da América, no entanto a

invenção do cinematógrafo é um referencial importante, que atribui a invenção do cinema aos irmãos Lumière na França.

As primeiras cenas de filmes reproduzidas foram de instantâneo interesse pelos geógrafos, pois representavam o cotidiano dos centros urbanos no período e “(...) não eram narrativas estruturadas, mas breves registros de tomada única de cenas do dia a dia, como o famoso filme dos Lumières que mostra trabalhadores saindo da fábrica no final de um turno” (Turner, 1997, p. 37, *apud* Fioravante e Ferreira, 2016, p. 214). Assim, foram alvo de interesse de estudo e incorporadas ao estudo da geografia pela relação direta entre o real e a paisagem, eram imagens em movimento, que despertavam a necessidade de análise de *tempoespaços dos/nos/com* os cotidianos.

Segundo as autoras o interesse pelo cinema nas aulas de geografia, se tornou rapidamente maior que uso das imagens/fotografias, pois o advento do cinema trouxe “Diferenciações entre lugares, dinâmicas sociais e naturais eram registradas pela câmera e devido a impressão de movimento.” (FIORAVENTE e FERREIRA, 2016, p.) e com a inserção do som na década de 1920 contribuiu para um maior noção de realismo na arte cinematográfica.

Os filmes, especialmente os documentários, que visavam retratar o cotidiano com maior realidade, serviram como base legitimadora para o uso do cinema no ensino da geografia, especialmente no sentido de que apresentavam espaços mais distantes onde não era possível fazer trabalhos de campo, e serviam como fonte de análise para produção de conhecimento. Entretanto, como salientamos anteriormente, a produção da obra fílmica não é isenta de parcialidade, enquadramentos, tomadas, cortes de cena e diversos outros recursos podem ser utilizados para alterar essa “*representação do real*”, sendo retratado da maneira que os diretores⁴ decidirem.

Ainda sobre essa retratação do *real*, as autoras acreditam que:

[...] um dos maiores desafios da utilização de filmes no ensino de Geografia parece estar diretamente relacionado com a necessidade de criar nos estudantes a habilidade de pensar criticamente acerca das imagens as quais estão sendo expostos. Isso significa que, mais do que apresentar meramente tópicos educacionais, como a descrição objetiva de padrões, eventos e processos geográficos, filmes devem ser questionados e tal questionamento só é possível a partir do momento em que coloca-se em dúvida a premissa de que filmes são representações fiéis da realidade [...] (Fioravante e Ferreira, 2016, p. 219).

Nesta perspectiva, precisamos atentamente pensar sobre o que seria essa representação fiel e o que os encontros com os filósofos, especialmente Deleuze e Guattari, nos revela: que essa

⁴ Uso o termo “diretor”, mas compreendo que uma obra cinematográfica é coletiva, tendo importante interferência em diversos aspectos do filme o(a) roteirista, o(a) diretor(a) de fotografia, etc.

representação fiel da realidade é meramente ilusória e tal questionamento nos filmes é pertinente para um pensamento crítico construído com embasamento nas possíveis *verdades/realidades* que podem existir.

O geógrafo Gomes (2008) aborda em seu capítulo para o livro de Geografia Cultura, que existe um pensamento muito positivista de que filmes são as *janelas da realidade*, ao longo dessa caminhada foi o embasamento de diversos geógrafos com filmes, acreditando na premissa que de são uma aproximação do real. A segunda perspectiva do autor é de imagem não copiam a realidade, elas criam. Essa abordagem pode ser problemática, se levado ao extremo, onde o referencial é perdido e o produto passa a ser fruto da criação coletiva. A mais adequada para as representações cinematográficas ou, no caso as imagens do cinema, apontada por Gomes (2008), é de que o cinema cria realidades próprias, coerentes em sua própria estrutura narrativa. Significando que filmes criam suas próprias linguagens, sistemas e quadros próprios no qual são embutidos contextos específicos de lugares e grupos sociais.

Existe ainda, uma grande preocupação para que as obras fílmicas não sejam apresentadas como uma *janela da realidade*, mas ainda é muito comum o uso dos filmes como ferramenta ilustrativa nas aulas de geografia. A exibição acaba tendo um papel de reforço do currículo aplicado, buscando apenas endossar o conteúdo apresentado. No entanto, existem esforços neste campo e avanços alcançados, há uma recorrente produção crítica que perpassa o uso do cinema apenas ilustrativo e busca uma formação de criticidade mais aguçada, buscando compreender os agentes envolvidos tanto na produção quanto na reprodução dos filmes.

As autoras ainda discorrem sobre dois tipos de abordagens utilizadas sobre o ensino de geografia relacionado ao cinema, fazendo uma breve análise de como os geógrafos discutem os filmes no ensino da geografia, destacamos assim o trecho que apresenta essas visões:

A primeiras delas está baseada na ideia de que o Cinema é uma ferramenta capaz de criar representações do mundo real. Isso significa que os filmes podem ser considerados enquanto espelhos da realidade e, nesse sentido, podem apresentar aos estudantes locais que não seriam facilmente acessados.

A segunda posição, nascida a partir da negação incontestável da anterior, afirma que filmes são produtos diretos de convenções narrativas e, portanto, não tem como intenção inicial representar fielmente qualquer possível realidade que seja passível de documentação. Ao contrário, para os geógrafos que adotaram essa linha de pensamento, filmes não representam o mundo, eles criam mundos particulares e, para que seu uso seja o mais proveitoso possível, sua utilização deve, necessariamente, iniciar-se a partir do reconhecimento de tal premissa (FIORAVANTE e FERREIRA, 2016, p. 212-213).

Acreditamos que a palavra “representação” seja muito forte para descrever o cinema, voltamos assim a pedir a ajuda de Deleuze, que acredita que o real seja impossível de ser reproduzido, logo, concordamos com o filósofo quando acredita que cinema é uma “potência do real” e contribui para reflexões acerca dele e fomenta produções de teorias e críticas. Assim, essa pesquisa se aproxima muito mais da segunda opção de metodologia de ensino de geografia com uso do artefato cultural cinema, quando pensamos que o cinema é criador de um próprio universo, representa um ponto de vista, uma circunstância e o meio em que foi produzido. E a partir dessa premissa, de que existem interferências na criação das obras fílmicas e da dificuldade de representação do real, que analisamos as obras cinematográficas, que precisam ser considerados, inclusive, o contexto de sua criação, o desenvolvimento e os *espaçotempos*.

No entanto, não raro é a utilização dessa ferramenta em sala de aula, seja em qual das duas abordagens relacionadas, é muito comum o uso dos filmes para preencher e incrementar as aulas de geografia, porém, poucos são as publicações acerca dessa temática, Fioravante e Ferreira (2016) acreditam que isso: [...] revela, antes de tudo, a falta de atenção dos geógrafos na criação de discussões que busquem avaliar a potencialidade, os limites, bem como, os problemas que são intrínsecos ao emprego desse meio para fins pedagógicos (p. 213).

Para os *praticantespensantes* do cotidiano escolar, o uso desse artefato cultural é um valioso recurso pedagógico, presente há anos no ensino de geografia nos segmentos fundamental e médio, entretanto, nunca se pesquisou maciçamente a relevância para o processo de *aprendizagemensino* e quais as implicações no alunado que as obras fílmicas podem provocar. Ademais, outro aspecto relevante, são as obras cinematográficas, que se tiverem mais estudos acerca das variadas produções, temáticas e tipos, poderiam ser melhores utilizadas no seu uso no ensino de geografia.

Referências

ALVES, Nilda Guimarães. *Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente* : o caso do cinema suas imagens e sons. Financiamentos CNPq, FAPERJ e UERJ, 2012-2017. (Projeto de Pesquisa)

_____. Nós somos o que contamos: narrativas de si como prática de formação. In: MIGNOT, Ana Christina Venancio; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

_____. Sobre novos e velhos artefatos curriculares: suas relações com docentes, discentes e muitos outros. In: Carlos Eduardo Ferraço. (Org.). *Currículo e Educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires* – Rio de Janeiro: Rovellet, 2011 p. 71-84.

ALVES, Nilda (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, R. S. A formação de *docentesdiscente* atravessada pelas imagens de professores no cinema como questão curricular. 137f. Dissertação de Mestrado, UERJ – Faculdade de Educação/2014.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1- Artes de Fazer. / Michel de Certeau, Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed – Pretópolis, RJ : Vozes, 2014.

DAMASCENO, Verônica. Personagens conceituais e personagens estéticos em Gilles Deleuze. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência* – 3º quadrimestre de 2015 – Vol. 8 – nº 3 – pp.138-151

DELEUZE, Gilles e GATTARI, Félix. Personagens conceituais. In DELEUZE, Gilles e GATTARI, Félix. *O que é filosofia*. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992: 81-109

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FABRIS, Elí Hen. *Cinema e educação: um caminho metodológico*. Educação e Realidade, UFRGS 2008.

FERRAZ, Cláudio Benito. *O. Geografia e Paisagem: entre o olhar e o pensar*. 335f. Impresso. Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 2002.

FERRAZ, Cláudio Benito & NEVES, Alexandre Aldo. *Cinema e Geografia: a construção da Paisagem*. In: Colóquio Nacional do Núcleo de Estudos em Espaço e Representações (1.: 2006 : Curitiba,PR) Espaço e representações: construções teóricas do geográfico; Anais, Edição do NEER Geografia/UFPR, Curitiba, v. 1, n. 1, 2007. 1CD-ROOM.

FIORAVANTE, Karina Eugenia e FERREIRA, Lohanne Fernanda G. Ensino de Geografia e cinema: perspectivas teóricas, metodológicas e temáticas. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. (www.revistaedugeo.com.br) Campinas, v. 6, n. 12, p. 209-233, jul./dez., 2016

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. ato de ler

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Cenários para a geografia: sobre a espacialidade das imagens e suas significações. In: ROSENDAHL, Zeny. CORRÊA, Roberto Lobato. *Espaço e Cultura: pluralidade temática*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

GUERÓN, R. *Da imagem ao clichê, do clichê a imagem: Deleuze, cinema e pensamento*/Rodrigo Guerón. Rio de Janeiro : NAU Editoria, 2011.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática geral. São Paulo: Ática, 2006

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro Veiga (Org.). Didática: o ensino e suas relações. São Paulo: Papirus, 1996. p. 127-147.

LACOSTE, Yves. A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Editora Papirus, 1988. Tradução: Maria Cecília França

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, Revista Brasileira de Educação, publicação da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº 19. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/rbe/edicoes/numeros-anteriores>>.

RIBEIRO, L. & GOMES DA COSTA, P.C. – A produção de imagens para a pesquisa em geografia – Espaço e Cultura, UERJ, RJ, N. 33, P.27-42, JAN./JUN. DE 2013 <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/>

SOUSA DIAS. *Lógica do acontecimento* – Deleuze e a filosofia. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1995.

SÍTIOS DA INTERNET

Ministério da Educação: www.mec.gov.br

(<http://portl.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>) acessado em 19.03.2017

O FINANCIAMENTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO

Márcia Lucas de Oliveira
UERJ/FFP
marcia.marciocuesta@gmail.com

O Programa Mais Educação e seu financiamento no contexto do uso dos recursos públicos destinados à educação

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e regulamentado pelo Decreto n.º 7.083/10, e 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, coordenado, em sua primeira fase, pela Secadi /MEC (inicialmente Secad/MEC) e financiado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola do FNDE. Tem 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.

É preciso enfatizar que se trata 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 da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República. A análise da resolução n.º 21/2012 do FNDE, que estabelece regras para o programa Mais Educação e o programa Escola Aberta, deixa claro que estes programas foram instituídos também por considerar “necessidade de estimular a promoção de modelo de corresponsabilidade pela gestão do tempo educativo nos municípios mediante ação intersetorial das áreas sociais, sob a coordenação da escola, a fim de estruturar estratégias na busca do desenvolvimento sustentável” (FNDE, 2012).

Sua efetiva execução foi iniciada no ano de 2008 visando atender, em primeiro momento, as escolas estaduais e municipais localizadas em municípios com elevados índices de vulnerabilidade social e com baixo IDEB, após publicação de seu primeiro manual orientador pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Nesse manual constava o

conjunto de critérios para adesão nos quais o município precisava estar enquadrado: a assinatura do Compromisso Todos pela Educação; a regularidade junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); e 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 Inep.

Com fundamentação própria, este programa tem sido executado no Brasil, em inúmeros estados e municípios, com a finalidade de contribuir para a construção de uma escola de qualidade social. Por ser de abrangência nacional, é possível supor que o valor utilizado para a execução do Programa representa quantia vultosa para o governo federal pois conforme dados documentais enviados pelo FNDE apenas para a cidade de São Gonçalo, foram repassados entre os anos de 2010, 2011, e 2012 por meio do programa PDDE/ Educação Integral aproximadamente R\$ 6.000.000,00 (seis milhões de reais). Além disso, os entes federados também colaboram a título de contrapartida, pois o pagamento de coordenadores do programa, bem como pequenas despesas oriundas da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola (despesas com energia elétrica, água, e manutenção de equipamentos) são de responsabilidade de cada estado ou município que o executa.

O financiamento da educação básica

A discussão em torno do financiamento da educação envolve os diferentes entes federados e a esfera privada. A Constituição federal de 1988 estabelece que em seu artigo Art. 212 que: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”. A lei nº 9.394/96 em seu artigo 68 define que as fontes de recursos da educação, compreendem “a receita de impostos próprios dos entes federados, a receita de transferências constitucionais e outras transferências, receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; a receita de incentivos fiscais, e outros recursos previstos em lei”.

No que diz respeito à vinculação constitucional, Davies (2012) apresenta em seus estudos uma visão histórica por meio do qual nos mostra que em alguns períodos esta vinculação foi retirada dos textos constitucionais, o que trouxe graves problemas à educação pública. Segundo ele, a primeira Constituição Republicana em 1891 não dedicava nenhum artigo específico à educação.

Na Constituição de 1934 havia determinação da gratuidade do “ensino primário integral” de frequência obrigatória, e definia no artigo 156 que “ A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (DAVIES, 2012).

A Constituição de 1937, outorgada por Getúlio Vargas, não definiu vinculação constitucional de recursos para a Educação. Posteriormente a Constituição de 1946 retomou a vinculação de recursos para a educação prevista na Constituição de 1934, e inclusive com os mesmos percentuais, pois em seu artigo 169 definiu que “Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), estabeleceu em seu artigo 92, que “A União aplicará, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12%, no mínimo, de sua receita de impostos, e os Estados, Distrito Federal e os Municípios, 20% no mínimo”. Porém a Constituição de 1967, formulada sob a vigência do regime militar, instaurado em 1964, retirou a vinculação de receitas à educação, desconsiderando o que era previsto na Constituição de 1946. Posteriormente, a emenda nº 1 de 1969, restabeleceu a vinculação constitucional, desta vez definindo apenas para os municípios a vinculação orçamentária prefixada de 20% dos recursos em educação. Importante destacar que ficou mantido o subsídio à iniciativa privada. Em 1983, o senador João Calmon propôs a alteração desta situação por meio de proposta da Emenda Constitucional nº 24, que propunha o restabelecimento da vinculação de recursos por meio do qual a União deveria aplicar nunca menos que 13% e os estados, distrito federal e municípios, nunca menos que 25%. Esta emenda foi regulamentada em 1985 (DAVIES, 2012).

Em 05 de outubro de 1988, foi promulgada a Constituição Federal atual que, pela primeira vez, define constitucionalmente a “gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais, sem delimitar a gratuidade a um determinado nível, aborda o tema sobre o financiamento da educação em três de seus artigos. No artigo 212 foi estabelecido que, do total de impostos e transferências constitucionais, ao menos 18% seriam aplicados pela União, e 25%, pelos demais entes da Federação (Estados, Distrito Federal e Municípios) na manutenção e desenvolvimento do ensino (DAVIES, 2012).

Posteriormente a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, regulamentada pela Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, introduziu modificações no texto do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias criando o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), visando a universalização do Ensino Fundamental.

De acordo com Davies (2012), O FUNDEF, enquanto iniciativa do Governo Federal, tinha por objetivo a garantia de um padrão de qualidade do Ensino Fundamental, por meio da disponibilização de recursos com valores anuais pré-fixados pela união a serem investidos no Ensino Fundamental e na valorização do magistério, garantindo assim um padrão mínimo de qualidade para esta etapa da educação básica. Tratava-se, portanto, de um Fundo composto por, 15% de alguns impostos dos próprios estados e municípios (ICMS, FPE, FPM, IPI-exportação e compensação financeira da Lei Complementar 87/96). Além deste recurso, era previsto que sempre que os estados e municípios não conseguissem atingir o mínimo estabelecido anualmente haveria complementação da União.

Em 2006, a emenda constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006, alterou importantes aspectos da Emenda Constitucional nº 14/96, inclusive no que concerne à abrangência do FUNDEF, que passou da cobertura restrita ao ensino fundamental para cobertura ampla para toda a educação básica, criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) que se constitui em um fundo de natureza contábil, atuando no âmbito de cada estado, que capta parte dos recursos dos estados e municípios e redistribui, de acordo com o número de alunos matriculados por nível de ensino. A criação do FUNDEB, corrigiria erros do FUNDEF, que ao financiar apenas o Ensino Fundamental, não garantiu às demais etapas investimento necessário à ampliação de sua capacidade de oferta com qualidade. Além disto, o autor enfatiza que tanto o FUNDEF, quanto o FUNDEB trouxeram pouquíssimos recursos novos para os municípios (DAVIES, 2012).

Além dos recursos oriundos da vinculação constitucional acima citada, bem como da subvinculação prevista pelo FUNDEB, uma outra importante fonte de recursos para educação é o salário Educação que foi instituído por meio da Lei nº 4.440/1964. É uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltadas para educação básica pública. A base do salário-educação é a folha de contribuição da empresa para a previdência social. O valor atual dessa contribuição é de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas, a qualquer título, aos segurados empregados.

De acordo com a Lei nº 10.832 de 29 de dezembro de 2003, o montante da arrecadação do Salário-Educação, após a dedução de 1% (um por cento) em favor do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), calculado sobre o valor por ele arrecadado, é distribuído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi criado em 21 de novembro de 1968, é uma autarquia federal, que tem como principal função prover recursos e executar ações para o desenvolvimento da educação, procurando garantir um ensino de qualidade a todos os brasileiros.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o FNDE mantém os seguintes programas: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa de Transporte Escolar (PNATE); Programa Brasil Profissionalizado; Programa Formação Pela Escola; Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), Plano de Ações Articuladas (PAR). Dentre esses Programas destacamos o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) criado em 1995, que consiste na transferência direta de recursos às escolas públicas da educação básica das redes estaduais e municipais, bem como do Distrito Federal, com mais de 20 alunos e às escolas de educação especial mantidas por organizações não governamentais. O autor destaca que vários programas são mantidos pelo FNDE por meio do PDDE, como o Escola Aberta, o Escola Acessível e o Programa Mais Educação, este último, objeto deste estudo.

A minha trajetória e o Programa Mais Educação

Como educadora da rede pública de ensino há 17 anos, sempre me despertou interesse a elaboração e execução de Políticas Públicas de Educação em nosso País. Ao perceber que a rede pública municipal de São Gonçalo havia iniciado o processo de implantação do programa Mais Educação, a perspectiva de ampliar meus conhecimentos na área destas políticas se tornou mais presente em minha vida profissional. Entre os anos de 2010, 2011 e 2012, tive a oportunidade de contribuir para execução da política pública de Educação Integral em São Gonçalo, pois fui convidada pela Superintendente de Projetos deste período para coordenar o Programa Mais Educação em São Gonçalo.

Foi um período de intenso trabalho considerando que a execução pedagógica do programa exigia enorme dedicação e foco no cotidiano da implantação do mesmo. Este foco se concretizava em ações tais como: orientação aos gestores sobre o preenchimento do plano de atendimento, o esclarecimento de dúvidas sobre a execução do programa em seus múltiplos aspectos, visitas de supervisão *in loco* a fim de verificar a qualidade das oficinas oferecidas, elaboração de relatórios de gestão, orientação a respeito da utilização do espaço físico das escolas, entrevista e seleção de monitores, que deveriam ser preferencialmente estudantes universitários, bem como assumia a

responsabilidade sobre a gerência do programa no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC).

Posso afirmar que este período fortaleceu meus conhecimentos sobre políticas públicas e colaborou para meu aperfeiçoamento profissional. Porém, não foi possível ter um maior aprofundamento a respeito do controle do financiamento deste programa, tal como verificar de que forma eram utilizados os recursos referentes a custeio (aquisição de bens e materiais de consumo e à contratação de serviço) e capital (aquisição de equipamentos e material permanente), que resultem em reposição ou elevação patrimonial), quais os valores destinados a pagamentos dos monitores de cada escola, de que forma eram utilizados os recursos destinados à ampliação de espaço. Um assunto que me despertou interesse, porém não é o meu objeto de pesquisa, estava relacionado à verba de merenda destinada ao Programa, sob responsabilidade do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), enviado para o município, através do FNDE, via prefeitura. Não era possível fiscalizar se tais recursos financeiros, enviados para os alunos participantes do programa, eram de fato repassados para as escolas, pois estes eram incorporados às verbas regulares enviadas ao município. A verba deveria ser de R\$ 0,90 (noventa centavos) por aluno inscrito no programa, bem acima dos R\$ 0,30 (trinta centavos) regulares.

Diante disso, surgiu a seguinte questão de estudo: a utilização dos recursos financeiros do Programa Mais Educação transcorreu de acordo com as orientações prevista pelo FNDE? Os critérios de utilização dos recursos definidos pelo FNDE se adequavam à realidade das escolas? À vista disso, esta pesquisa tem como objeto de estudo a investigação do financiamento do Programa Mais Educação nos anos de 2010, 2011 e 2012 no município de São Gonçalo.

Objetivos:

Geral:

- Investigar a utilização dos recursos do Programa Mais Educação na cidade de São Gonçalo no estado do Rio de Janeiro, nos períodos de 2010, 2011 e 2012.

Específicos:

- Levantar os recursos utilizados por 10 escolas para o financiamento do Programa Mais Educação na cidade de São Gonçalo no estado do Rio de Janeiro, nos períodos de 2010, 2011 e 2012.

- Levantar dados sobre a escolha das oficinas pelas 10 escolas e os recursos materiais envolvidos.
- Discutir os critérios para a utilização dos recursos.

O Programa Mais Educação no município de São Gonçalo/RJ

O Município de São Gonçalo possui uma extensão territorial de 247.709 km², possui noventa e um bairros (sítio do município em <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/mapas.php>) oficiais (existem ainda 18 bairros reconhecidos pela população gonçalense) distribuídos entre 5 distritos. Sua população estimada no ano de 2015 através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística é de aproximadamente 1.038.081 pessoas, considerada a segunda cidade mais populosa do estado do Rio de Janeiro. Este município se enquadrou bem aos critérios iniciais de prioridade, sendo contemplado em 2008, com o Programa Mais Educação em 7 escolas. Logo estas escolas e as posteriores que fizeram a execução do programa no seu cotidiano, receberam recursos financeiros, depositados pelo FNDE nas contas das escolas, recursos com os quais deram concretude às ações planejadas.

Para a execução do programa, todos os sujeitos envolvidos tais como: estudantes universitários ou agentes comunitários recebiam ajuda de custos para desenvolver o trabalho como voluntários. Os coordenadores nas escolas, contrapartida da secretaria de educação, deveriam ser preferencialmente docentes de 40 horas. Os monitores que atendiam o Programa Mais Educação no Município de São Gonçalo, preferencialmente estudantes Universitários, eram entrevistados na Secretaria de Educação antes de serem encaminhados às escolas.

No ano de 2012, Maurício, Melo, e Gonçalves escreveram um artigo intitulado: *Programa Mais Educação: proposta nacional, implementação local*, onde relatam algumas particularidades do funcionamento do Programa Mais Educação no Município de São Gonçalo. Para isto, entrevistaram a coordenadora do Programa na Secretaria de Educação, que relatou de que forma o Programa era desenvolvido nas escolas e como era controlada a execução através de documentos cobrados aos coordenadores nas escolas, chamado de portfólio.

Durante a pesquisa puderam constatar, que as escolas faziam reuniões com os responsáveis dos alunos, pois nos documentos disponibilizados pela coordenação municipal constavam as atas das reuniões e frequência de alunos e monitores controlados pela escola, porém puderam constatar que a presença dos alunos em algumas escolas era quase total, mas em outras não, uma vez que os alunos não eram obrigados a participar do programa. Havia planejamento de cada oficina,

elaborada pelos monitores, fotos de atividades extracurriculares desenvolvidas dentro e fora da escola e passeios. Alguns portfólios constavam depoimentos de alunos, monitores e professores a respeito do Programa.

Em 2013, as pesquisadoras visitaram uma escola do Município de São Gonçalo, onde o Programa era executado e conversaram com a coordenadora na escola, que afirmou que o Programa acontecia com o 5º e 6º ano, onde eram selecionados alunos com dificuldades no turno regular, informados pelos professores. Informou também que não havia reuniões regulares entre os professores e monitores, ficando a cargo da coordenadora assistir as reuniões da escola e passar aos monitores as informações sobre o desempenho dos alunos que frequentavam o Programa, ressaltando que na maioria das vezes as articulações entre professores e monitores, se limitava a eventos festivos na escola. A coordenadora na escola relatou que a maior dificuldade encontrada era a questão estrutural e a falta de espaço dentro da escola para as oficinas oferecidas (MAURÍCIO, MELO & GONÇALVES, 2012).

No que se refere a prestação de contas, a mesma era uma exigência da coordenadora do Programa da Secretaria Municipal de Educação, no intuito de acompanhar, se no uso dos recursos adquiridos pelas escolas, era oficialmente seguido o Manual Operacional de Educação Integral, fornecido pelo MEC, seguido de orientações referente a compra de materiais de acordo com as oficinas escolhidas, sob responsabilidade da direção e coordenadores do programa nas escolas, pois, posteriormente, tais prestações contábeis, eram encaminhadas ao setor de prestações de contas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que após avaliação, eram despachadas ao FNDE, que após conferência, tornava aptas as escolas receberem novos recursos.

O município, ainda não consolidou nenhuma política própria, efetiva de ampliação do tempo escolar dos alunos de São Gonçalo. Mas através da Meta 6 do Plano Municipal de Educação (PME) validado pela Lei Municipal nº 658/2015, aponta o rumo a seguir através do cumprimento das estratégias elaboradas, devendo atingir a Meta de ampliação da jornada escolar e atendimento as escolas e alunos até 2025.

O estudo realizado permite perceber que o programa Mais Educação, nesta cidade ao integrar na sua execução a parceria com as universidades e membros da comunidade local fortaleceu a presença de membros da sociedade no cotidiano das escolas públicas; mas a análise dos documentos disponibilizados pela coordenação do período demonstra não ter havido nesta cidade a existência de comitê local de acompanhamento não só do desenvolvimento das ações, mas também da qualidade de sua execução.

Considerações finais

O programa Mais Educação, é um programa que compõe o leque de programas do PDE e tem por objetivo a ampliação da jornada escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, na perspectiva da educação integral. Este programa, financiado com recursos federais traz para as escolas e por consequência aos estados, municípios e distrito federal, recursos que devem ser utilizados para a ampliação da jornada escolar, que venha também garantir a formação dos alunos em seus múltiplos aspectos da dimensão humana.

Além disso, o programa necessariamente, leva a seus executores um novo conceito de espaço e tempo escolar, pois o espaço da escola, nem sempre é o suficiente para sua execução. A participação de atores que não compõem o quadro de funcionários públicos também impõe à escola a busca de novas parcerias com a comunidade local, o que fortalece os vínculos relacionais com esta comunidade.

Este programa financiado pelo FNDE, que repassa por meio do PDDE recursos para as escolas executarem suas ações, encontra no município contrapartida financeira, por meio do pagamento de seus coordenadores e despesas cotidianas a seu funcionamento oriundos do gasto de energia elétrica e demais pequenas despesas.

Diante do estudo realizado é possível supor que a cidade de São Gonçalo, executou o programa seguindo suas orientações metodológicas, mas não é possível afirmar quanto à avaliação de seus resultados, e da adequação ou não do uso de seus recursos às regras estabelecidas pelo FNDE, pois não foi possível perceber no âmbito desta cidade, controle social exercido pela sociedade civil por meio dos diversos movimentos sociais presentes em seu território, bem como não foi possível perceber a existência do comitê local do compromisso conforme estabelecido no decreto Todos Pela Educação, pois a ação deste comitê colaboraria para a fiscalização do uso dos recursos.

Referências

BRASIL. Constituição (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Brasília, DF: Senado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 07 de set. 2016.

_____. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Brasília, DF: Senado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 07 de set. 2016.

_____. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Brasília, DF: Senado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 08 de out. 2016.

_____. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Brasília, DF: Senado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 08 de out. 2016.

_____. Constituição (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 09 de out. 2016.

_____. Constituição (1967). Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. *Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm> . Acesso em: 21 de fev. 2016.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 de fev. 2016.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. *Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm >. Acesso em: 22 de fev. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 24, de 01 de dezembro de 1983. *Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc24-83.htm>. Acesso em: 22 de fev. 2016.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. *Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm> . Acesso em: 23 de fev. 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 de fev. 2016.

_____. Lei Complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996. *Dispõe sobre o imposto dos Estados e do Distrito Federal sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, e dá outras providências. (LEI KANDIR)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp87.htm>. Acesso em: 15 de fev. 2016.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 15 de fev. 2016.

_____. Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964. *Institui o Salário-Educação e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4440.htm>. Acesso em 20 de mar. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 de mar. 2016.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 21 de mar. 2016.

_____. Lei nº 10.832, de 29 de dezembro de 2003. *Altera o § 1º e o seu inciso II do art. 15 da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e o art. 2º da Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, que dispõem sobre o Salário-Educação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.832.htm>. Acesso em: 15 de abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 21, de junho de 2012*. Destina recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com os Programas Mais Educação e Escola Aberta. Brasília, jun. 2012.

_____. 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 de mar. 2016.

DAVIES, Nicholas. *O Financiamento da Educação Estatal no Brasil: novos ou velhos desafios?* Revista Educação On-line PUC-Rio, n° 10, p. 31-63, 2012. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20042/20042.PDFXXvmi=xnJwbOENMeMKNijVv3qIvkWiQTqSv4U4rFBEugrhuf3jxNf5QHNN2KGTf8MbdIgGoSkU9NdF3gZC4fHVWvj0h0TW9H9mpq3PjoLscZ8gg8SlnBhk8BkpCenMVx9mZddiCZMPZV6g40CrBTNjv8a9nxVk66I6jWoWWcNV8TccTPFvKsfgCpp0Zml6s4cM1BKZOxUWs8amxQSIj90VAqWzNiGgmS4ouPojokhRsrfrj9bDiczTDvtrPaId3NDxD2S2>> Acesso em: 20 de ag. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de & TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: Políticas, Estruturas e Organização*. 10ª Ed. – São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

MAURÍCIO, MELO & GONÇALVES (2012). *Programa Mais Educação: proposta nacional, implementação local*. Poder Local e Políticas Públicas para Educação em Periferias Urbanas do Estado do Rio de Janeiro/Marcia Soares de Alvarenga, Maria Tereza Goudard Tavares (orgs.), Rio de Janeiro, Faperj, 2015.

SÃO GONÇALO (Rio de Janeiro). Lei n° 658 de 09 de dezembro de 2015. Plano Municipal de Educação. Disponível em: < http://www.saogoncalo.rj.gov.br/diario/2015_12_09.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2016.

NOTAS SOBRE FORMAÇÃO COM PROFESSORES NO COTIDIANO: UM INÍCIO DE CONVERSA

Neila Monteiro Espindola
Colégio Pedro II/ PPGEDU FFP-UERJ
neilaespindola@gmail.com

Apresentação

Assumindo a potência do proposto por Anzaldúa (1999), busco neste trabalho realizar uma tessitura entre diferentes gêneros discursivos _ o narrativo e o artigo acadêmico_, para discutir o conceito de formação com professores numa pesquisa *nosdoscom*¹ os cotidianos escolares (OLIVEIRA, 2008) e para refletir sobre o papel do pesquisador nas escolas públicas.

Glória Anzaldúa (1999), professora-pesquisadora-militante, de seu entre-lugar de homossexual, feminista, marxista, mística, indígena, mexicana, recusando dicotomias e reconhecendo a complexidade e o movimento dos processos identitários, cria um novo estilo de escrita, a escrita *mestiza*, em que mistura diferentes gêneros, para reafirmar a necessidade de criação de novos tipos de teoria,

teorias que rompem as fronteiras com novos métodos de teorização, como a ficção e a poesia, por exemplo... é apenas mais difícil... em vez de vir pela cabeça com um conceito intelectual, vem pela porta de trás, com o sentimento, com a emoção, com a experiência. Mas se começa a refletir sobre esta experiência, volta-se à teoria. (GARCIA, 2011, p.37)

Alves (2002) parece concordar com Anzaldúa (1999), ao indicar a necessidade de uma outra escritura, que, para tentar expressar a complexidade dos processos e movimentos do cotidiano,

se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique talvez uma escrita/fala, uma fala/escrita ou uma fala/escrita/fala. (ALVES, 2002, p.30)

¹ A junção de palavras é utilizada por autores das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos para mostrar e criticar os limites das dicotomias criadas pela ciência moderna na análise da complexidade da vida.

Alves recorre, ainda, a Certeau (1994), para sugerir a narração da vida cotidiana, cujos conhecimentos são tratados como senso comum pela ciência moderna.

A proposta de utilizar narrativas aproxima-se da intenção das duas autoras, de tornar a escrita orgânica, não apartada da vida, mais acessível e capaz de abordar a complexidade do vivido.

Neste texto, então, a partir de trechos de uma narrativa autobiográfica acerca dos processos formativos vividos pela autora, conhecimentos advindos de pesquisas acadêmicas sobre narrativas, formação e pesquisa no cotidiano serão apresentadas e enredadas, ampliando o sentimento do mundo presente para a escrita (ALVES, 2002).

Cumprir destacar que este texto é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação em andamento, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Sob a orientação da Professora Alexandra Garcia, a pesquisa aborda como professores que vivem uma política pública de formação continuada se percebem afetados pelas experiências por que passam (Larrosa, 2004) e como as relacionam a seus percursos formativos e a suas práticas.

De onde falo, para quem falo e por que falo ou Uma Professora

*“Eu sou porque nós somos”
Ubuntu – filosofia africana*

Sou uma professora de escolas públicas, formada em escolas públicas.

Atuo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sempre buscando refletir sobre minhas redes de formação e sobre a qualidade do trabalho realizado coletivamente. Atuei nos sete anos iniciais da carreira na rede municipal do Rio de Janeiro e há vinte e dois anos trabalho no Colégio Pedro II, escola básica da rede federal também situada no Rio de Janeiro. Participo de várias redes que se movimentam pela escola: sou professora de Sala de Leitura, represento os professores no Conselho Superior da escola, atuo no sindicato e na associação de docentes, sou mãe de estudantes adolescentes da mesma escola. A cada dia, me percebo uma professora diferente, pelas tantas experiências que têm me afetado nos inúmeros encontros propiciados pela profissão, nestes e em outros *espaçotempos*.

Compartilho, com Alves (2010) a compreensão de que todos os seres humanos somos formados em múltiplas redes educativas, em complexas relações com os muitos outros (MATURANA, 1998) destas tantas redes. A autora identifica como redes que atuam de modo mais intenso em nossa formação, docente ou não:

a das *prácticasteorias* da formação acadêmica; a das *prácticasteorias* pedagógicas cotidianas; a das *prácticasteorias* das políticas de governo; a das *prácticasteorias* coletivas dos movimentos sociais; a das *prácticasteorias* das pesquisas em educação; a das *prácticasteorias* de produção e ‘usos’ de mídias; a das *prácticasteorias* de vivências nas cidades (no campo ou à beira das estradas)” (ALVES, 2010).

Assumo, portanto, que muitas outras redes, para além das que atravessam a escola, participaram e continuarão a participar de minha formação, compondo o contexto de onde falo e por que falo, ajudando a escolher para quem falo.

Destaco, ainda, uma potente rede em que me constituo: ser filha de uma professora alfabetizadora, grande referência em minha formação também profissional. Com minha mãe aprendi_ pelo que me dizia através de sua postura, de seu compromisso e de suas palavras _ a valorizar o ambiente escolar, seus saberes e sua função social. Lembro, durante minha infância, de quando ela levava alguns de seus alunos _ muito pobres_ para brincar e passear comigo e com meus irmãos no final de semana. Lembro de quando ela acordava muito cedo para preparar aulas ou corrigir provas. Lembro de quando buscava em vários jornais e revistas subsídios para suas aulas. Procurava oferecer novas experiências a seus alunos, estimulá-los, mostrando que outro tipo de vida lhes era possível e merecido. Com isso, aprendíamos todos (alunos e filhos), a respeitar, a acreditar no outro.

A escola e a vida estavam misturadas, sempre estiveram. O cotidiano escolar sempre teve sua potência valorizada.

Ainda sem perder de vista, nem dos demais sentidos (ALVES, 2002), a complexidade das experiências vividas, como propõe Morin (1996), trago para esta(e) narração-artigo fios puxados de conversas com autores de diferentes campos teóricos e recuso concepções lineares de tempo e de causalidade. Mesmo com aproximações e recusas explicitadas de início, corro os riscos de apresentar contradições, o que não chega a se tornar um problema para os que assumem o paradigma da complexidade, como os que se dão a pesquisar o cotidiano escolar, campo de pesquisa em que me inscrevo.

Com Chartier (2004), compreendo que falar de mim, nas partes autobiográficas destes escritos, é criar uma representação para os que vão ler ou para mim mesma. Acompanhada por Prado (2007), reitero que os critérios de seleção e sequenciação dos acontecimentos relevantes são sempre escolhas, a partir das experiências pessoais e de intenções, explícitas ou não; que as narrativas são polissêmicas e que dialogam com outras histórias de acordo com o contorno dado pelo narrador.

Outra potente rede na qual me reconheço enredada e sendo formada é a das *práticas políticas* coletivas dos movimentos sociais. Nas trocas realizadas ao viver os movimentos empreendidos na e pela Associação de Docentes do Colégio Pedro II, muito pude aprender com profissionais que me inspiravam e me inspiram, por demonstrarem, no dia a dia da escola e da vida, coerência entre o discurso e a prática, reconhecimento do outro como legítimo em suas opiniões e saberes (MATURANA, 1998), crença nas possibilidades de valorização e de transformação das escolas e na construção de uma outra sociedade, mais justa, menos desigual (GARCIA, R. L. 2011). Dentre elas, destaco Denise Sayde de Azevedo, Maria Cristina da Silva Galvão, Regina Coeli Moura de Macedo, Márcia Maretti, Silvana Bayma, Denise Rezende e Carolina Monteiro. Estas professoras encarnam, em diferentes medidas e cada uma à sua maneira, o compromisso de, como intelectuais que atuam na escola pública com o propósito de promoção da liberdade e do conhecimento, denunciarem qualquer tipo de discriminação, segregação e exclusão, atuando em defesa dos oprimidos, explorados, desrespeitados. (SAID, 1994, *apud* GARCIA, R. L. 2011). Aqui ressalto que, ainda que considere que todos nós ajamos como inventores de táticas e astúcias para burlar dispositivos de controle e regulação (FOUCAULT, *apud* ALVES, 2010), sejamos *praticantes* no sentido proposto por Certeau (1994), reconheço situações de vulnerabilidade econômica e social a que muitos dentre os *praticantes* estão sujeitos em determinados contextos.

No entre-lugar de professora-militante-pesquisadora, assumo, como uma professora entre tantas outras, o compromisso com a radicalização da democracia, pondo meus escritos, minhas falas e minhas pesquisas a serviço de um projeto emancipatório (GARCIA, R. L. 2011). Assim, deixo mais indícios do lugar de onde falo, de para quem falo e de por que motivos falo, também neste texto.

Pesquisar nosdoscum os cotidianos

Depois de vinte longos anos afastada da Universidade, mas não da Escola Básica, pude repensar a pesquisa, voltando a dialogar com professores universitários, com colegas de outras redes, de outros contextos, ao participar do Curso de Especialização Saberes e Práticas da Escola Básica, da UFRJ. Tive a possibilidade de rever conceitos, de reafirmar princípios, de construir novos sentidos para meu ser-fazer professora. Atuei, ainda, no Pacto de Alfabetização na Idade Certa, em 2013, vivendo o papel de formadora, deslocamento que me possibilitou reavaliar a formação docente e seus processos.

Atualmente, ao participar do curso de Mestrado, relembro algumas perguntas que me acompanharam durante algum tempo e que podem estar presentes ainda para muitos: “Por que

pesquisar o cotidiano? O que a vida de todos os dias pode mostrar de “útil” à pesquisa científica, particularmente na área da educação?” (OLIVEIRA,2008, p.49)

Acompanhando o argumento da autora, de que as questões que nos preocupam estão na vida cotidiana e ideias e princípios genéricos e generalizantes não dão conta de respondê-las, percebo a necessidade de procedimentos de pesquisa diferentes dos herdados da ciência moderna. Situações reais da vida, em função de seus aspectos singulares e diversos, demandam metodologias melhor adequadas à sua complexidade, a seus “elementos singulares, histórica, cultural e socialmente construídos” (OLIVEIRA, 2008, p.50).

Pesquisando os cotidianos, nos cotidianos, aprendemos com nossos parceiros de pesquisa, incorporamos às nossas “variáveis” elementos da vida de todos que, se não servem para a construção de um modelo explicativo das ações pedagógicas empreendidas por eles, nos ajudam a ingressar na rede de valores, crenças e conhecimentos que nele interferem.

Com esse modo de fazer pesquisa, avançamos na compreensão das realidades específicas, em toda sua complexidade. Buscar as diferentes variáveis envolvidas nessas realidades, como cada uma contribui para a composição de uma situação, pressupõe assumirmos que o que produzimos em determinado contexto, no que se refere a conhecimentos, valores e sentidos, não pode ser repetido em contextos diferentes.

Seria possível acreditarmos que uma proposta de formação continuada, por exemplo, fosse vivida por grupos diferentes de professores, em condições diversas, em diferentes contextos, da mesma maneira?

O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna e que se tornou hegemônico, tanto nas ciências naturais quanto nas sociais, é pautado por princípios epistemológicos e regras metodológicas que nos levam a acreditar que se não é possível que assim seja, assim deveria ser.

Dito de outra forma, o paradigma dominante de ciência (SANTOS, 2011), tem como pressupostos as ideias de ordem e de estabilidade do mundo, de que o passado se repete no futuro. Pressupõe, através do racionalismo cartesiano, que o mundo se torna cognoscível através da decomposição dos elementos que o constituem e não da relação entre eles, como propõe Oliveira (2008). As leis da ciência moderna, além disso, estão assentes em dicotomias, como natureza/ser humano, natureza/cultura, ser humano/animal e repousam num conceito de causalidade que “privilegia o *como funciona* das coisas, em detrimento de *qual o agente* ou *qual o fim* das coisas” (SANTOS, 2011, p.30).

No campo da educação, as dicotomias certo/errado, fracasso/sucesso, professor/pesquisador, ciências naturais/ciências humanas, fácil/difícil se fazem presentes, fundamentando propostas, discursos e estudos. A própria organização de conhecimentos em disciplinas pressupõe que para melhor entender a realidade precisamos dividi-la.

As pesquisas *nos doscom* os cotidianos, buscando uma melhor compreensão das realidades, intentam mergulhar com todos os sentidos, bebendo em diferentes fontes e utilizando diferentes linguagens para comunicar o vivido nas pesquisas (ALVES, 2002).

Alves sugere que, para “comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados, é indispensável uma nova maneira de escrever” (ALVES, 2002, p.15-16) a que chama de narrar a vida e literaturizar a ciência, recorrendo a Certeau (1994) para desenvolver a ideia:

Para explicar a relação da teoria com os procedimentos dos quais é feito e com aqueles que aborda, oferece-se uma ‘possibilidade’: um discurso em histórias. A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias e ‘relatos’. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema. Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes(‘análises de casos’, ‘histórias de vida’ ou de grupos etc.) ou como seu contraponto(fragmentos citados, entrevistas, ‘ditos’ etc.) (...)Não seria necessário reconhecer a legitimidade ‘científica’ supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso uma função necessária, e supondo que ‘uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas’, como a sua condição ao mesmo tempo que sua produção? (CERTEAU,1994, P.152-153)

A fim de pesquisar mergulhando no cotidiano, para narrá-lo, um potente instrumento parece ser o diálogo como compreendido por Bakhtin (1997), já que

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 1997. p112)

Paulo Freire reafirma o papel do diálogo:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p.42)

Outro fator relevante a ser considerado é a validade e a legitimidade atribuídas aos saberes e valores presentes no cotidiano, frequentemente negligenciados por sua irrelevância política ou, o que é mais grave, por serem transformados em irrelevantes social e politicamente. Considerando a complexidade dos processos sociais e a necessária pluralidade e complementaridade de teorias (GARCIA, 2011) e adotando o novo paradigma, de uma ciência pós-moderna, estabelecido por Boaventura Santos (1995), assumo que

Não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam. [...] Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovem. (p.328)

A pesquisa de que este texto é parte integrante assume, pois, o compromisso político, epistemológico e metodológico de, reconhecendo a ordinaryidade dos fenômenos humanos, tematizar as narrativas dos professores, protagonistas da pesquisa, realçando seus saberes, reconhecendo que com eles novos saberes podem ser criados.

Mas, voltando às perguntas de Oliveira que inauguram esta seção, se as pesquisas *nosdoscom* os cotidianos tematizam realidades específicas, e o que delas resulta não pode ser generalizado, qual seria seu valor para a pesquisa em educação? Um inventário de possibilidades de ação, ou de *prácticasteoriaspráticas*, não seria o bastante para os criadores de cultura no campo da educação construir pontes e inventarem, a partir de suas questões coletivas e locais, novos *modos de ser e de fazer*?

Aprendendoensinando dentrofora das escolas, numa formação com professores

Reafirmo, desta vez com Garcia e Sussekind (2011), que

os processos de formação se desenham na trajetória e pela ação dos sujeitos em múltiplos contextos com os quais se tecem experiências e sentidos para se fazer professor e fazer as escolas cotidianamente. Esses são processos políticos e culturais que se delineiam em disputas, negociações e invenções desses sujeitos em seus complexos cotidianos gazeteiros de astúcias e oportunidades, que por sua inegável posição ativa preferimos chamar, com Certeau (1994), de *praticantes*. (Garcia e Sussekind, 2011, p.12)

Estamos, pois, nos formando cotidianamente, em todas as redes em que estamos enredados, nas diferentes relações que estabelecemos nelas e com elas. Os conhecimentos, sentidos e valores que produzimos, porque em nós encarnados, nos acompanham em nossas diversas

inserções e ações cotidianas, nos diferentes *espaçotempos* vividos. Como afirma Alves, *aprendemosensinamos* em todos os momentos, *dentrofora* das escolas:

É necessário considerar, ainda, pela existência dessas tantas formas de articulação dos vários contextos, que precisamos compreender que os muros das escolas são meras criações imaginárias, mas não indicam o que existe, no que se refere às relações entre as múltiplas e diversas redes educativas e as escolas: precisamos compreender que vivemos todos dentrofora das escolas e que o que é aprendidoensinado nas tantas redes de conhecimentos e significações em que vivemos entra em todos os contextos, porque encarnado em nós. (ALVES, 2010)

Alves propõe que as professoras busquemos, nas *políticaspráticas* de formação acadêmica, os processos de articulação entre os diversos contextos envolvidos. Reafirma, ainda, que “esses processos são variados, exigindo que se dê espaçotempo, nas análises e críticas que precisamos desenvolver, às falas de todos os “praticantes” que neles estão envolvidos.” (ALVES, 2010, p.1197). É o que intento fazer, ao discutir, no projeto de pesquisa em andamento, o que dizem as professoras sobre seus encontros de formação no contexto do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

Pedindo licença para entrar na escola (FERRAÇO, 2003), a pesquisa que aqui se apresenta reconhece a inexistência da realidade como algo dado *a priori*, considerando-a como construída subjetivamente no narrado, no relatado, no interpretado, no inventado. Buscará ser mais uma a trazer para as conversas das pesquisas acadêmicas, as conversas realizadas com as professoras acerca de sua formação. Procurará contribuir para enviar para o abismo a linha abissal que invisibiliza os saberes das práticas escolares cotidianas, em favor de uma nova epistemologia pós-colonialista. Mais uma a realçar a tessitura de relações democráticas nas escolas. Como? Com muita conversa...

Referências

ANZALDÚA, Glória. Toward a Mestiza Rhetoric: Glória Anzaldúa on Composition and Postcoloniality. In: OLSON, Gary A.; WORSHAM, Lynn. **Race, Rhetoric, and the Postcolonial**. New York: State University of New York: 1999.p.43-78.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho _ o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP&A, 2002.

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out. Dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis, Vozes, 1994, [Tradução: Ephraim Ferreira Alves].

CHARTIER, Roger. **Leituras e Leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: UNESP, 2004.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim, IN: GARCIA, R.L. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003

FREIRE, Paulo. **A Educação como Prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GARCIA, Alexandra; SUSSEKIND, Maria Luiza. Pesquisas em formação: professores caçadores de nós mesmos nos cotidianos das universidades-escolas. In: GARCIA, Alexandra; SUSSEKIND, Maria Luiza (Org.). **Universidade-escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis: DP e Alii; Faperj, 2011.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos _ para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto; GARCIA, Regina Leite. **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan. /abr. 2003.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

_____. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP&Alii. 2008.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.). Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____, B. S. Por uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: _____. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São. Paulo: Editora Cortez, 2004.

_____, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRÁTICAS DOCENTES: POR ENTRE COGNIÇÃO E AFETO

Priscilla Castro dos S. da Costa
FFP/UERJ
priscilla.castro01@hotmail.com

Introdução

O propósito deste trabalho é analisar práticas docentes, levando em consideração a estreita relação entre cognição e afecção. Para isto, partimos do pressuposto que afetividade e cognição caminham juntas e não separadas, são como teoria e prática que não são rivais, mas, duas faces importantes que aliadas influenciam nas práticas docentes. Por isso indagamos: como colocar em análise os afetos emergentes das práticas docentes e seus efeitos na constituição da subjetividade de estudantes e professores? Como os afetos que emergem das práticas docentes colaboram na constituição de nossa subjetividade? Ocorre que os mais avançados estudos objetivos, teorias científicas são produzidos por seres humanos, logo, primeiramente há produção na subjetividade. Ninguém se constitui como pessoa sozinho, há sempre uma frondosa ramificação de relações interpessoais, temporais, leituras, práticas, objetos, dentre outros aspectos, pelos quais construímos nossos territórios de conhecimento, experiência e existência.

Percebendo que o que pretendemos abordar sobre a questão dos afetos se vê atravessada por alguns autores, na filosofia de Nietzsche que aponta para a naturalização deles, o filósofo busca compreender a vida como uma instauração de afetos, esta naturalização se evidencia numa relação encontrada com tanta frequência como dicotômica entre razão e emoção. O conhecimento não é de natureza diferente dos afetos, não são opostos, não há como dissociá-los. Nessa perspectiva, logo pretendemos colocar em análise as relações entre afeto e cognição na construção do conhecimento.

Podemos observar na filosofia de Nietzsche um diálogo com a filosofia Spinosana. Se não há conhecimento desinteressado, que tipo de afetos nos impulsionam a gerar transformação? Que afetos produzem ações transformadoras e quais bloqueiam? Somos afetados por outros corpos, outras ideias. Desta forma, quanto mais um corpo é capaz de sofrer afecções, mais potente ele é. Potência em Spinoza é agir em toda sua essência transformando afetos tristes em afetos alegres. Para ele conhecimento é o mais potente dos afetos e não há nada mais poderoso

que conhecê-los. Fazer bom uso dos afetos fortalece o *conatus*¹, aumentando assim nossa confiança = capacidade de agir.

Para tanto, como a vida se faz pesquisa e vice-versa, analisaremos como as experiências vividas servem para dar corpo ao que futuramente comporá com a pesquisa de mestrado em andamento, tomando como eixos de análise e de intervenção as experiências discentes e docentes tecidas ao longo da formação.

Desta forma, pensar como a construção do professor se dá entre o eu discente, docente e pesquisas, de modo a narrar o meio vivido procurando mostrar como o ser discente reverbera nos professores que somos hoje e como tais práticas reportam a modos outros de se fazer e de estar na sala de aula e como estes encontros se constituem e afetam.

Por entre cognição e afetos pensamos colocar em análise as práticas docentes pela via da experiência. Para tanto, tomamos como princípio a ligação estreita entre cognição e afeto percorrendo caminhos para tomar tais práticas educativas como disparadores de produção de subjetividade. Neste contexto, há intercessores que nos ajudam a pensar, como: Nietzsche (1998), Rancière (2013), Deleuze e Guattari (1995, 2004, 2010), bem como outros autores que têm se debruçado sobre suas obras.

Traçando, tecendo, construindo e desconstruindo, deste modo propor um processo de cognição desejante e inventivo para percorrer os movimentos de estar/ser na escola, problematizando a constituição do sujeito face cognição e afeto.

Discente, docente e pesquisa: tessituras de saberes e encontros²

A aposta deste capítulo se desenha pelo meio, em devir, como afirmam Deleuze e Guattari (1995) Bom, foi isso que fiz quando propus a abraçar a causa dos afetos, me pus a pensar que lugares e situações na trajetória acadêmica/escolar afetam de forma a problematizar a relação entre os afetos na construção do conhecimento cognitivo e seus reflexos na minha prática docente hoje.

Por estar inserida na realidade da educação pública vejo que desde muito cedo tive contato com questões que evidenciavam a situação da desigualdade social e que de alguma forma me afetou já naquela época. Questões que já naquele tempo me propiciaram um deslocamento, me ajudaram na composição de quem sou e mostraram um caminho a percorrer. Lembro-me

¹ Conatus é um conceito da filosofia de Spinoza que significa esforço. Nietzsche o conceitua como vontade de potência, vontade de/para agir. Esse conceito também influenciou pensadores como Deleuze e Bergson.

² Em alguns momentos do texto assume - se a primeira pessoa do singular como modo de tecer encontros entre o experienciado.

com muita força da minha primeira escola na cidade de Paranaguá - PR, onde fiz os dois primeiros anos do ensino fundamental, lá éramos muitos e alguns muito diferentes dos outros na mesma sala. Aquela pequena parte da sociedade já me desconcertava e mesmo com pouca idade me questionava sobre o que se passava ali.

Os anos foram passando, outras escolas frequentei, outros encontros, outras experiências. À medida que o tempo passava percebo hoje que a escola não é composta só da educação formal, há também aquilo que não aprendemos nos livros didáticos e sim nos corredores, com outros iguais e tão diferentes de nós, com vitórias e derrotas, com questionamentos e alegrias e tudo ali naquele espaço tão nosso, onde as experiências se entrelaçam.

Na escola acontece de tudo. Nesse espaço onde a vida grita em todos os sentidos. Usar da hipocrisia não querendo ver o que acontece, e achar que isso não faz parte da educação é algo que beira o absurdo. Na escola há meninos e meninas que sofrem e sentem e se alegram e vivem. Há quem engravide aos quinze, a quem tenha o pai assassinado pelo tráfico de drogas, há quem esteja envolvido com o tráfico, a quem não conheça a mãe ou o pai, há quem abortou por medo, há também aquele que passou as férias na Disney ou na baixada fluminense, há o que trabalha nas férias, o que ajuda os pais a tomar conta dos irmãos e irmãs, há aquele que rouba, há aquele que não. O amigo, o que faz intriga, há o que ouve funk, o que curte rock, o que perdeu o avô, o que foi espancado pelo pai, o que vai pra balada, o que vai à igreja e o que não pode sair, o que janta a mesa com os pais e o que não tem o que comer. Há muitos modos de aprender e de ensinar...Na escola pública que é o lugar da onde falo, afinal estudei e trabalho nela e por ela, há afetos dos mais variados. Não há como separar vida e pesquisa, cognição e afeto, visto que somos afetados pelo meio e também afetamos. Não há como fechar os olhos e as sensações para o que nos rodeia dentro e fora da escola. Presenciei de perto e vivi muita coisa, muitos desabafos, muitas alegrias, muitos aprendizados com os aprendizados dos outros. O outro ali tão eu e vice-versa.

Me ponho a pensar hoje, implicada na atividade docente, em como não negligenciar tanta dor e alegria? Como trazer o viver para a aula? Como fazer da aula um movimento vivo e intenso? Problematizar, inclusive, como nós professores podemos propor aulas que afirmem nos estudantes a instância de desejo (Rancière, 2013), fazendo com que o conhecimento seja instância de escolha antes de tudo? Como, então, propor uma prática que afete nossos estudantes?

Nesse sentido, professores e estudantes inventam a si mesmos o tempo todo num constante movimento de devir outros. A relação com o outro é que move este trabalho e pensando nisso minha aposta está em através das práticas que emergem em sala de aula, fazer o

aprendizado continuar movendo em mim para fazer mover no outro, pois só aquilo que afeta nos aguça a desejar mais. Fazer derivar através da experiência, forjando em outros por meio do gesto, da palavra, do olhar, do ritmo, da informação, a vontade que leva a criação. Partindo do que afirma (Deleuze, 1998), “uma aula quer dizer momento de inspiração senão não quer dizer nada. [...] uma aula é emoção. E tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção não há nada, não há interesse algum”.

Se tem um verbo que encarna a experiência esse verbo é aventurar. Aventurar em outros lugares, outras pessoas, outras palavras, outras experiências. É fazer um mergulho num aparente absurdo que muitos não ousam fazê-lo. Experiência esta que é encontro e tem a ver com formação e transformação do sujeito. Experiência está que encontramos em Larrosa (2011) como algo exterior a nós, não há experiência sem que haja o exterior, a estranheza. A experiência em educação se dá a partir do que é outro, podendo ser esse outro, alguém, algo ou algum acontecimento que é exterior a mim.

A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade (Larrosa, 2011, p.5).

Abriu-se para esta experiência que é um encontro, se deixar afetar sem saber do porvir. A experiência para ser experiência tem que ser outra coisa que não eu. É preciso que haja radicalmente outro, alheio a mim, ao meu querer, a minha vontade. Como em Larrosa (2011), a experiência acontece em mim, “o lugar da experiência sou eu”, logo, pelo “princípio de subjetividade” não há duas experiências iguais mesmo que o acontecimento seja o mesmo. O acontecimento nos afeta e nós por sua vez somos afetados por ele de forma singular, subjetiva. O eu-outro só é possível, pelo fato de que é preciso primeiramente se desfazer de nossos saberes, abdicar de quem se é (e no nosso caso como professores e professoras abdicar da qualidade daquele que apenas ensina), para que haja um deslocamento (Dias, 2011) e com isso um encontro com o outro.

Onde será que o conhecimento encontra com a vida? Essas e outras questões perpassam o nosso cotidiano escolar de forma que nossos meninos e meninas veem pouca ou nenhuma ligação com as coisas fora da escola. A escola está pautada num modelo que se arrasta por anos a fio e que faz pouco sentido nos dias de hoje, um ambiente que foi projetado para uma era industrial não atende mais aos desafios contemporâneos. Esse modelo ultrapassado, que faz o

pensamento se fragmentar acaba por nos afastar da única coisa que realmente importa e nos afeta: a vida. Como pondera Maturana e Varela (2002), viver é conhecer.

Ainda temos uma escola como fábrica segmentada e fragmentada. Como queremos que a escola seja atrativa se o próprio organismo educacional faz com que estudantes venham para a escola como se fosse uma punição? A começar pelo espaço físico que se assemelha a uma prisão, com muros altos, sinais sonoros que também parecem coisa de fábrica, fazendo com que todos que nela estejam inseridos a sintam como se fossem produtos seriados. A nomenclatura também é algo que faz a ideia de prisão/reformatório ficar latente: nosso currículo é chamado de grade, avaliação é chamada de prova, o sinal sonoro nos alarma e faz trocarmos mais que rapidamente de atividade, os recreios são vigiados como se todos fossem detentos prestes a cometer algum delito. A escola nos forma pra que, afinal? Ela tem nos afetado de que forma?

É preciso, portanto partir da reflexão acerca de nossa própria prática: aquela velha mania de subordinar o entendimento do estudante ao nosso e que conseqüentemente, logo se vê como inferior. Podemos notar que há, talvez, um apego em nos mantermos nesta lógica mantenedora. Porém a chave para problematizar tais questionamentos está na própria formação docente, em se aventurar na possibilidade de formar a si *com* o outro. Abrindo mão da aplicação de métodos, que identifica o outro como aquele que não vai ser nunca da forma como idealizada, aquela formação que anula as surpresas, que faz o apagamento do outro. É necessário, primeiro, tensionar a ordem pedagógica que reitera a desigualdade das inteligências (Rancière 2013), promovendo assim um deslocamento, um movimento de sair da superfície das intensidades para acontecimentalizar um conjunto singular de práticas que façam emergir um processo de saber e de conhecer.

Então, podemos dizer que é por meio da busca que se emancipa a si mesmo, já que por meio da política do não esforço, não há aguçamento da curiosidade. Professor não é aquele que ensina, mas aquele que cria um plano comum de aprendizagem, na construção constante de práticas que reverberam o desejo do aprendente em sua busca constante pelo conhecimento. Logo, quando se tem um professor que apenas explica, aquele que não faz segundo Nietzsche (IN MARTINS, 2000), do conhecimento uma paixão, não ajuda a forjar em seus estudantes a vontade de buscar conhecimento por si mesmo, pois tudo estará facilitado, tendo ao alcance das mãos alguém que te traz o pronto, a cópia, freando assim, de certa forma os processos de subjetivação que poderiam aflorar.

Na educação, em nossas práticas pedagógicas temos que ter em mente que não existe o pronto, o estático, de forma a se dar ao desconhecido, no sentido de abrir - se para a experiência que toca a carne, que desloca, pois o conhecimento dá sentido à vida e vice versa. Quando penso

na capacidade que os encontros têm de produzir em nós afetos de todos os tipos me remeto automaticamente à escola, a vida que pulsa em nossos poros, aquilo que nos passa, como somos de fato tocados por tantas diversas experiências e como isso refletirá no modo como estamos na escola. Então, como propor práticas docentes que possam fazer emergir a dimensão afetiva e cognitiva da vida que busque de fato entender o estudante como um ser humano capaz de sentir e não apenas ser mais um em escala numérica. Como fazer nossos estudantes serem afetados pelos conhecimentos escolares?

Há um eterno aprender e desaprender através da experiência. Por intermédio de Larrosa (2011), vemos que experiência é reflexiva, num movimento de ida-e-volta, que acontece em mim e que produz efeitos em mim, que sendo subjetiva afeta a cada sujeito de forma singular e que esse processo produz em cada um transformação. O sujeito é portanto, processo, produto e efeito da experiência que lhe atravessa. Podemos perceber esse movimento em nossa própria prática docente. Lembro-me dos meus anos iniciais como docente onde ainda muito carregada das noções de uma formação que valoriza o processo de representação, uma formação não libertadora, que preza muitas vezes pelo princípio do embrutecimento (RANCIÈRE, 2013), me vi fazendo e aplicando os mesmos planos de aulas para todas as turmas do 8º ano que eram as turmas as quais trabalhava na época, na ilusão de que sendo todas as turmas do mesmo ano, aprenderiam o mesmo conteúdo da mesma forma. Que engano! Logo ao entrar na primeira turma percebia que aquilo que eu havia preparado com tanto afincamento e que no papel parecia dar tão certo, na prática tinha outro sentido, afetava de outra forma. Imediatamente percebia que o plano que eu havia preparado para a turma 1 não dava certo, mas que para a para a turma 2 funcionava muito bem. No entanto para mais surpresas e desafios que uma aventura comporta, na turma 3 eu precisava reinventar todo o processo e que na turma 4 era preciso se desfazer de toda teoria, muitas vezes até do conteúdo programado para a aula e fazer quaisquer outra coisa que não estivesse no roteiro. Então, eu ia percebendo através da prática que se precisava atuar, como um professor - artista que se reinventa permanentemente (KASTRUP, 2005) pensar as aulas de forma inventiva, então, munida da novidade que cada turma apresentava, o modo de aprendizagem para cada uma delas ia surgindo do movimento de entender que as práticas de aprendizagem devem expulsar em nós os fantasmas do modelo de representação (KASTRUP, 2005), fazendo assim das práticas concretas um constante processo de aprendizagem.

Temos forças que nos movem e podemos perceber no cotidiano fatos semelhantes de prática e experimentação e de como seus efeitos ficam na carne. Quais experiências nos afetam? Como professora de Inglês, venho percebendo em meus estudantes, um número crescente de alunos e alunas que vem se tornando autodidatas devido ao maior contato com novas tecnologias

e com as mídias sociais, o que facilita o contato com línguas estrangeiras, já que, como (RANCIÈRE, 2013) ressalta, buscamos conhecimento através de nossa própria vontade, segundo ele a vontade é que leva o ser humano a aprender. Porque só aprendemos aquilo que nos toca, afetivamente, humanamente, aquilo que nos move.

Estes deslocamentos provocados pela afetação da busca pelo próprio conhecimento é um convite para um novo encontro com nossos estudantes, e deste modo pensar a formação inventiva como propõe (DIAS, 2012) como um território de encontros que favorecem a construção de subjetividades podendo, desta maneira, reavivar o nosso projeto em devir, de nos autoformarmos como docentes. Podemos, talvez, ensaiar caminhos, percebendo que “a vontade é a potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha.” (RANCIÈRE, 2010, p. 83)

Pensando em nossa formação, autoformação, invenção, paro por instantes e lembro da minha época como discente, meu contato inicial com outro idioma, uma vontade de entender o que minhas bandas prediletas diziam, da vontade de me comunicar com outras culturas. De que será que falavam minhas canções favoritas? E desta forma, a vontade se fez presente primeiramente antes de todo o resto. Este poderia ser um episódio corriqueiro de qualquer jovem que tem sede para buscar, vontade de realmente aprender, que dá consistência ao desejo. Poderia ser uma proposta de nossos estudantes em uma aula de inglês ainda nos dias de hoje, porém é preciso estar aberto a novos modos de busca pelo conhecimento que nos afetam e vão dando novas nuances à nossa prática. Se buscarmos em nossas memórias, por sorte, nos lembraremos de ter ao longo de nossos caminhos, mestres que prezavam pelo princípio da emancipação, aqueles que de forma inventiva nos tocaram com suas práticas que nos fizeram usufruir das riquezas de um pensar sustentado em uma formação de si, por si mesmo.

Por entre cognição e afetos

A busca por compreender a relação existente entre afeto e conhecimento, e, por conseguinte afetividade e cognição, nos leva em primeira instância a debruçar-nos sobre o pensamento filosófico de Nietzsche. Neste sentido, importa-nos apresentar, sem a pretensão de esgotar o tema, algumas perspectivas de seu pensamento.

Nos alimentando da obra de Nietzsche em seu livro Genealogia da Moral, o filósofo nos mostra o caminho de comunicação entre afeto e conhecimento:

Existe apenas uma visão perspectiva, apenas um ‘conhecer’ perspectivo; e quanto mais afetos permitirmos falar sobre uma coisa, quanto mais olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’ dela, nossa ‘objetividade’. Mas eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? - não seria castrar o intelecto?... (2ª Dissertação, § 12)

Cabe ressaltar que na filosofia de Nietzsche, é que para ele o conhecimento das coisas somente se dá quando as conhecemos em relação a nós mesmos e ao mundo, como parte e expressão da substância que nos é imanente. Na medida em que a mente experiencia todas as coisas como necessárias, ela tem um maior poder sobre seus afetos. Ao mesmo tempo em que, conhecendo nossos afetos tornamo-nos potentes para transformá-los. (MARTINS, 2000).

Percebemos então um grande equívoco que nos é contemporâneo (mas que nasceu na modernidade), é tentar separar o homem em blocos: profissional, pessoal, social. A alegria (nossa força motriz segundo Nietzsche) é uma consequência do conhecimento intuitivo de nossos afetos, no que este leva - nos a aumentar nossa potência de agir. Deste modo, “os afetos estão no devir presente, de modo que é preciso afetarmos-nos junto com nosso conhecimento, assim como conhecer junto a nossos afetos; e não ‘raciocinarmos por sobre eles, numa separação de sujeito e objeto’”. (MARTINS, 2000)

Assim sendo, Nietzsche propõe que conhecimento só é o mais potente dos afetos se permite a metamorfose efetiva dos nossos afetos presentes em afetos ativos e, no entanto, conhecer nossos afetos é tornar presente, vivo, fazer movimentar - se através do movimento da vida, do devir conhecimento que estabelecemos com e no mundo no qual nos constituímos.

Partindo dessa perspectiva busco uma política contra a não exclusão dos afetos da atividade cognitiva da mesma forma que “o poeta não explica sua poesia: ele deixa um traço que poderá ser lido por outro” (SKLIAR, 2014) assim, também deve ser o professor que busca transformar o já sabido desaprendendo para que outros possam aprender/desaprender, apropriando-se do que faz sentido para a existência de cada um. Pensando uma formação que abarque uma instauração de afetos é essencial que haja a produção de deslocamentos que, embora causem um desconforto inicial são necessários para que possam dessa forma favorecer a construção de novas subjetividades.

Analisando o que dizem outros filósofos, vemos que Para Deleuze e Guattari, a ação é um processo de criação que é guiado pelo poder dos afectos que por sua vez transmuta em palavras, gestos, novas ações e expressões. Uma vez que estes afectos conseguem tocar, acabam por assim dizer “contaminar” o seu entorno de forma positiva ou não. O que importa aqui, é que o desejo é instância de transformação da subjetividade e de seu campo relacional. Em Deleuze e

Guattari, vemos os conceitos de afectos e perceptos onde perceptos são um conjunto de sensações e percepções que vão além daquele que as sente. Não há perceptos sem afectos. Os afectos são os devires, ou seja, os deslocamentos pelos quais atravessamos. (DELEUZE E GUATTARI, 2004)

Segundo Deleuze (2010) quanto mais amplo seus modos de agir, quanto mais complexos forem os movimentos, maior serão suas afecções. Por ser complexo, um corpo é capaz de muitas coisas e é capaz de ser afetado de muitas formas também. Logo, somos capazes de mudar a perspectiva da nossa relação com o que nos afeta, desta forma transformar impotência em potência, paixão em ação, passividade em atividade, tristeza em alegria ou ainda ignorância em conhecimento.

Os filósofos nos mostram que “O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010), haja vista que o homem é ele próprio um bloco de sensações por ser ele mesmo um conjunto de afectos e perceptos. Para eles os afectos são precisamente estes devires não humanos do homem, não há como os conservar sem nos transformarmos nele, somos paisagem, através do perceptos vamos nos tornando outros, somos sensações. Não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, há um eterno compor com. Tudo é devir.

Quando pensamos na prática educativa, percebemos a importância de entender a filosofia de Deleuze e Guattari, a fim de procurar experimentar e vivenciá-la em nosso cotidiano. Corazza (2012), em seu artigo, Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação, demonstra a beleza atribuída por Deleuze a uma aula, ao dizer que uma aula deveria ser ensaiada como no teatro, pois ela depende de inspiração, sem a qual sua existência não faz sentido.

Conhecer é criar, é produzir a realidade, tanto no mundo conhecido como daquele que conhece. A relação cognoscente (objetiva e subjetiva) de acordo com Maturana e Varela (2002) propõe serem efeitos e não condição da atividade cognitiva. O que antes era pensado como condição da possibilidade da cognição é agora entendida como produto de sua própria atividade. Nesta perspectiva a cognição se apresenta tanto como processo como produto. Processos e resultados cognitivos como vertentes que não se separam. Os autores procuram destacar o processo de conhecimento em sua dimensão temporal e que implica em transformação permanente.

A cognição segundo os autores é atravessada por fatores extra cognitivos como as novas tecnologias, as forças do coletivo, a arte, as políticas de aprendizagem, nas forças de toda natureza estão os afectos e com isso são fortemente imbricados com a produção da subjetividade.

Assim, cognição como processo de invenção de si é o que afirma a cognição como representação de um mundo pré-existente. Desta forma, a cognição representacional e cognição inventiva são duas forças de estar e sentir e viver no mundo e de estabelecer com estas ligações.

Apesar do cunho de subjetividade as políticas da cognição são resultados de uma prática concreta. O conhecer envolve uma posição em relação ao mundo, uma atitude, um ethos. É um problema político (o cognitivismo) por se tratar justamente de uma atitude, uma atitude habitual onde o processo de cognição se torna naturalizado. (KASTRUP, 2008).

O (s) modo (s) como um sujeito compreende o mundo e concebe a si mesmo neste mundo é o que Kastrup descreve como políticas cognitivas, ou seja, os modos de ser através do processo de conhecer. Partindo desse princípio de conceber a si mesmo Kastrup sinaliza que os biólogos “Maturana e Varela propõem o entendimento dos seres vivos em constante produção de si, em incessante engendramento de sua própria estrutura” (KASTRUP, 2008, P. 47) o que chamam de autopoiese.

Como a ideia de autopoiese numa dimensão filosófica, abarca o fato de que há vida no vivo e que esse processo não se encerra com a morte como na dimensão científica, Maturana e Varela preocupam - se com os efeitos da autocriação sobre o plano do ser vivo, ou seja, como isso implica para dar consistência a uma concepção de subjetividade onde a vida não comparece como encarnação da matéria orgânica no ser vivo, mas como criação marcada pelo inacabamento, numa perspectiva criacionista.

Analisando a perspectiva criacionista percebemos que muitas vezes a escola ainda é um local onde testes, provas e todo tipo de avaliações são mais importantes que o processo de construção de conhecimento. Este fato não leva à aprendizagem significativa. Nosso mundo contemporâneo não sustenta mais um modo de ensinar e aprender arcaicos, as demandas atuais exigem, modos outros de se fazer escola, de estar em sala de aula. É preciso estar atento. Os tempos mudam, e com ele seus atores. Um exemplo disso é que nossos adolescentes mal veem televisão. Ao levar um questionamento acerca de seus programas favoritos, me dei conta de que em média 20% da turma listou algum programa de televisão como favorito, a turma em sua maioria citou programas que circulam na internet, em canais como *Youtube* ou na plataforma *Netflix*. Eles estão mais interativos, porém muitas vezes nós professores não estamos sabendo lidar e aproveitar o momento para a invenção de problemas.

Sob esta perspectiva assume - se o risco de acontecer, conforme Gallo (1990) de sermos professores num ambiente em que outrora tínhamos a certeza de sermos conhecedores de tudo o que possa acontecer, assumimos agora o lugar de estar constantemente sob o risco do novo, do

que não é previsto, é preciso assumir a perda do controle totalitário de antes, é preciso deixar que estas transformações nos penetrem, de forma que perder o controle, ser perturbado por atos de novos sujeitos gerem conflitos e questionamentos em nós, conhecer o desconhecido para então pautado em uma política inventiva fazer emergir problemas que nos levem a busca de modos outros de conhecer a si, ao outro e ao mundo.

A cognição inventiva forja o sujeito em sua singularidade, não como algo findo ou previamente instituído, nem externo, mas como processo de desenvolvimento. As estruturas sociais permitem aprender dos outros e com os outros. O (des) envolver - se exige apropriação intrínseca de instrumentos e signos em um contexto de relação e interação pessoal.

A partir do exposto, se faz importante compreender que o ambiente mais importante no desenvolvimento pessoal é o ambiente humano e não o físico ou ainda o material. O mundo em seu constante movimento requer desenvolvimento contínuo e com isso para a escola, um processo de educação que contribua para a constituição de sujeitos inventivos que sejam capazes de auto produzir - se através de objetos, estímulos físicos, com o comportamento do outro, com a interação com o outro, com o ambiente e com o meio, onde numerosas são as oportunidades oferecidas para estabelecer relações interpessoais e pessoais que engendrem cognição e afeto. Estes processos de constantes problematizações são o que conferem autonomia que resulta num processo de invenção de si e do mundo.

O ato cognitivo faz emergir questões relevantes antes não percebidas por outros processos que abafam nosso estar de fato na educação. Pois é a partir da experiência que os sujeitos se constituem. Se considerarmos o grau de desenvolvimento cerebral, a flexibilidade, a abertura a novas aprendizagens e a capacidade de adaptação ao meio são características que mais se sobressaem em se tratando de desenvolvimento. Essas afirmações são coerentes com uma concepção de desenvolvimento constante como processo essencialmente flexível que caracteriza nosso equipamento biológico como espécie. É possível afirmar que tais proposições como políticas são o que condicionam nosso modo de ser e nos posicionarmos diante de nos mesmos e do mundo. Como em Maturana e Varela, (2002) embora saibamos que muitos são os processos que constituem nosso conhecer, é absurdo tentar separar o que fazemos, o que somos da nossa experiência do mundo.

Entrando no âmbito escolar, são as políticas cognitivas engendradas com os modos muitos de afeto que encaminham os modos de ensinar, aprender e se relacionar. E é por meio de tais relações que tais políticas ocorrem de um determinado modo para cada sujeito. Desejo deste modo a partir das experiências, conhecer práticas efetivas que possam fazer surgir novas

experiências que abram para um novo caminhar e assim construir novos caminhos “o aprendizado jamais é concluído e cada sessão abre para um novo aprendizado” (KASTRUP 2008 p. 170).

E como vida-e-pesquisa se faz de experiências vivenciadas o estudo das políticas da cognição tem me levado à reflexão quanto ao modo que professores mais precisamente de Língua Inglesa, tem integrado e co-engendrado cognição e afeto em suas práticas visto que “o presente nos coloca num campo movente, ele nos coloca em contato com o movimento de transformação das formas constituídas” (KASTRUP, 2008 p. 94).

Pensando nisso busco através do presente estudo estender minha ação de modo a ajudar a tecer meios contra a submissão da forma subjetiva do pensar, instaurando a subjetividade como política cognitiva. Aspiro assim, poder propor uma nova possibilidade de olhar para o que se faz, convidando ao desassossego e a não resistência como modos de enfrentar os vazios para que a subjetivação e as afecções possam tramar a construção de novos trabalhos.

Referências

CORAZZA, Sandra Mara. **Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação.** Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/download/5298/3225> Acessado em: 7 de novembro de 2016.

DELEUZE, Gilles. **Abecedário de Gilles Deleuze.** Entrevista concedida a Claire Parnet. 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Conversações.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1.** São Paulo: Ed. 34, 1995.

DIAS, Rosimeri de O. **Formação inventiva de professores.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

GALLO, Sílvio. **Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco.** Dissertação de mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, 1990.

KASTRUP, Virginia. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre** Educ. Soc. , Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005

KASTRUP, Viginia. **Políticas de Cognição**. Porto Alegre: Sulinas, 2008.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011

MARTINS, André. **Nietzsche, Espinosa, o acaso e os afetos - encontros entre o trágico e o conhecimento intuitivo**. Disponível: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/nietzsche-espinosa-o-acaso-e-os-afetos-andre-martins.pdf> Acessado em novembro de 2016.

MATURANA, H. R; VARELA. F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2002

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução Lílian Valle 3a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a Linguagem: educar**; tradução Giane Lessa. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO PEDRO II - A BIDOCÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE UM OLHAR MAIS ATENTO PARA AS ESPECIFICIDADES DA CRIANÇA PEQUENA

Renata Santos
UERJ/FFP
renata.m.s.santos3@gmail.com

Introdução

Ao longo da minha caminhada pedagógica na Educação Infantil me deparo com alguns questionamentos sobre a quantidade de professora por turma e a formação dos profissionais que atuam com a primeira infância. Estas inquietações me acompanham desde quando eu era professora da Prefeitura do Rio de Janeiro e regia, sozinha, uma turma de Educação Infantil, na modalidade pré-escola, com 25 crianças.

Aualmente, sou professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II (CPII), a qual apresenta uma estrutura pedagógica em que cada turma é regida por dois professores simultaneamente – o que caracteriza a bidocência.

Pensar sobre a bidocência na Educação Infantil como um objeto de investigação foi ampliando para mim um leque de questões que não estavam colocadas anteriormente. Uma delas é a definição do conceito de bidocência. Tal termo já era usado na Educação Infantil do CPII quando cheguei lá, para referir à organização docente na qual duas professoras estão presentes na mesma turma ao mesmo tempo.

Ampliando o olhar para o entorno, identifiquei outras instituições de Educação Infantil, no município do Rio de Janeiro, tais como a Escola de Educação Infantil da UFRJ, e as três instituições de Educação Infantil vinculadas à FAETEC e a Creche Fiocruz, que também adotam a bidocência numa lógica parecida, porém não igual, com a da Educação Infantil no CPII, ou seja, uma forma de organização do trabalho pedagógico, que tem duas professoras com a mesma qualificação e posição na carreira docente, atuando em dupla com uma mesma turma de crianças.

Conversando sobre a experiência com meus pares, em vários espaços, encontrei ainda outras modalidades, tais como a bidocência constituída por uma auxiliar e uma professora ou, em outros casos, uma estagiária e uma professora. Embora, tenha ouvido depoimentos de auxiliares

docentes que, mesmo estando nesta condição, se reconheciam numa posição de horizontalidade, como docentes e não como auxiliares, entendendo que tal perspectiva mantém a lógica da hierarquização e do parcelamento do trabalho pedagógico. Quando se contrata uma pessoa para ser auxiliar e a outra para ser a professora, já está implícito nas atribuições e no salário de cada cargo a lógica hierárquica.

Mesmo que a auxiliar tenha uma maior experiência docente e, também, maior afinidade com as crianças do que a própria professora, isso é muito comum no cotidiano, politicamente já está definido ali quem é que responde pela turma, quem é que vai atender os responsáveis, quem preenche o diário, quem tem garantido o horário de planejamento. Na convivência, as professoras e auxiliares podem construir uma parceria onde as duas atuam como bidocentes, mas, a própria rotina da escola e algumas responsabilidades atribuídas somente à professora acabam contribuindo para a hierarquização de tarefas.

Embora reconheça a relevância de se investigar os limites e as possibilidades da bidocência em diferentes modalidades na Educação Infantil, optei na pesquisa por focar meu olhar na modalidade de bidocência que tenho vivenciado na Educação Infantil do CPEI, formada por duas professoras, na qual, ambas são responsáveis pelo planejamento, pela avaliação e pela atuação pedagógica com as crianças. Nesta organização docente, considera-se que a higiene, a alimentação, a proteção, a seleção de livros e materiais, a organização e o encaminhamento das experiências com as crianças, todas são ações pedagógicas que envolvem educação e cuidado de forma indissociada e para isso necessitam de profissionais com formação especializada.

Tais princípios, contudo, não tem nos isentado de questões sobre a organização do trabalho pedagógico envolvendo a bidocência. A afirmação dos pesquisadores sobre o co-ensino ou docência compartilhada, ou outras possíveis denominações que a bidocência têm recebido no campo acadêmico, anunciam algumas dessas questões: a organização de co-ensino é considerada difícil, pois os dois adultos devem adaptar-se constantemente a fim de trabalharem juntos (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 1999, p.163).

Assim, sendo sujeitos socioculturais, portadoras de uma historicidade, visões de mundo, sentimentos, desejos, projetos, lógicas e comportamentos singulares, que fomentam um permanente processo de negociação, interlocução e mediação entre pares, nem sempre as duplas de professoras conseguem se afinar quanto à concepção e a prática do trabalho pedagógico em parceria.

Outra questão a ser destacada, em relação a organização do trabalho em duplas de docentes na turma de educação infantil, que acontece tanto no CPEI, bem como em outras instituições públicas, que trabalham com essa modalidade de bidocência, diz respeito às diferenças

quanto ao regime de trabalho: mesmo quando contam com um número suficiente de professores efetivos para atender as demandas da instituição, tais espaços, costumam contar também com professores de contratos temporários. E, geralmente, as duplas são formadas entre uma professora efetiva e uma contratada. Diante de questões que permeiam a insegurança provocada por um regime de trabalho que não garante a estabilidade da profissional, cabe a pergunta: Será que as professoras contratadas, sutilmente, não se colocam numa posição de auxiliar, talvez por insegurança de dividir a turma com professoras que já estão na instituição há mais tempo? Será que essas professoras se sentem à vontade nas reuniões e planejamento ou nos centros de estudos para manifestar suas dúvidas, seus questionamentos e até defender suas propostas? Em contrapartida, será que as professoras efetivas, numa tentativa de acolher as novatas, acabam se auto-intitulando modelos a ser seguidos?

Na prática, a bidocência vem se constituindo na Educação Infantil do CPEI, principalmente, através do diálogo entre os pares. Este diálogo é contínuo e ocorre durante a ação com as crianças, nos momentos de planejamento, reuniões de formação continuada e produção de relatórios, ampliando o olhar de cada professor sobre o grupo e sobre cada criança. A interação entre pares, o espaço de troca e interlocução tem possibilitado um planejamento mais consistente, intencional.

Mas, vale perguntar: Até que ponto a bidocência na Educação Infantil pode contribuir para contemplar melhor, tanto a singularidade de cada criança, quanto o papel do grupo na formação dos sujeitos? Até que ponto a bidocência pode contribuir para ampliar o binômio cuidado-educação, considerando as especificidades da criança pequena? Que limites e possibilidades se colocam na construção do trabalho pedagógico na Educação Infantil, baseado na bidocência?

Por dentro da Educação Infantil do Colégio Pedro II

Desafiado a implementar a Educação Infantil no CPEI, um grupo de profissionais foi selecionado para pesquisar diferentes propostas educacionais que pudessem inspirar a criação de um projeto pedagógico de qualidade. Após visitas e discussões realizadas com as secretarias de educação de algumas cidades do Brasil e estudos sobre as escolas de Educação Infantil em Reggio Emilia, na Itália, o projeto foi inaugurado em 2012, no Campus Realengo, compreendendo a Educação Infantil como a etapa fundamental da formação humana.

Em 2016, as duas diretoras adjuntas e uma professora do Centro de Referência em Educação Infantil-Realengo (CREIR)¹ fizeram o curso de Aprofundamento em Educação Infantil em Reggio Emilia, a qual é reconhecida como uma referência no mundo por seu modelo filosófico e pedagógico. A prática adotada nas escolas do norte da Itália valoriza as relações, criança-

criança e criança-adultos, a parceria com as famílias e a continuidade na formação docente. Segundo Faria (2009, p.149-150):

Módena e Bolonha (e, claro, Reggio Emilia) foram as cidades mais progressistas da Itália não só pela criação de escolas municipais, mas também pela formação docente. [...] Em 1972, Modena foi também a primeira a exigir dois professores em cada turma em escolas urbanas; eles deveriam passar no mínimo quatro horas diárias juntos na mesma turma. Essa exigência melhorou a qualidade dessas escolas de diversas maneiras. Em primeiro lugar, reduziu a proporção criança-professor, de forma que cada um podia receber mais atenção individualizada. Em segundo lugar, encorajou a cooperação entre professores para associarem seus diversos talentos no planejamento de currículo e projetos escolares inovadores.

O CREIR também aposta nessa redução da proporção criança-professora visando um olhar mais individualizado para o sujeito no grupo. Assim, valorizamos a pedagogia da escuta, defendida pelas escolas do norte da Itália, na qual a tarefa principal das professoras é a escuta e o reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança.

De acordo com Faria (2009, p.173) a Itália é a “pioneira em uma pedagogia da Educação Infantil onde a professora não dá aula, mas organiza o espaço e tempo para as crianças construírem as culturas infantis.”

A partir do trabalho no CREIR a expressão *dar aula* passou a me soar mal. Ir ao encontro das crianças, organizar junto com elas o planejamento diário, me possibilitou questionar tal prática como aula. Certamente, eu tinha (e ainda tenho) um planejamento prévio. Porém, muito flexível e com várias possibilidades de caminhos. Mas, apesar disso, uma cultura pedagógica, em mim entranhada, ainda faz referir-me, inúmeras vezes, aos meus encontros com as crianças como “aula de...”. Contradições da prática pedagógica e/ou indício das dificuldades de mudança das mentalidades no campo do fazer docente? Mas, do hábito de denominar a sala onde acontece nossos encontros como *sala de aula*, já consegui me livrar. Um pequeno passo, que a reflexão sobre a prática permitiu-me conquistar.

Refletir sobre o conteúdo semântico da expressão *dar aula*, colocando-o em confronto com a prática da professora de Educação Infantil, nos ajuda a pensar que uma pedagogia para a infância deve ser centrada na experiência infantil.

Fazendo um correlato entre o que Corsaro (apud FARIA, 2009, p.173) aponta como “quatro pontos principais da estrutura da *scuola dell’infanzia*: foco na criança, não é cognitivista, foco na formação continuada, e forte relação escola/comunidade, passando pela família.”, entendo que, nos três anos, que marcam a sua existência de maneira autônoma, o CREIR tem tentado se aproximar dos modelos de Educação Infantil do norte da Itália. Porém, diante do contexto

sócio-histórico-cultural no qual está inserido, jamais seremos uma cópia fiel das escolas italianas. Não é esse o propósito, nem a pretensão, pois entendemos que toda realidade é única e singular. Contudo, queremos trazer para o CREIR a filosofia de que as instituições para as crianças pequenas é um lugar de vida.

Os indícios de que buscamos uma proposta pedagógica diferenciada, a nosso ver, estão por toda parte na escola. As diversas temáticas que estão atravessando o cotidiano das crianças são expostas nas paredes e tetos mostrando os diferentes trabalhos de cada turma. Trabalhos, estes, confeccionados pelas próprias crianças, distanciando-se assim, de um modelo estereotipado, ainda presente em escolas de Educação Infantil, que se caracteriza por desenhos prontos ou produções com pouca interferência das crianças.

A variedade de temas abordados na escola é fruto dos projetos de trabalho que cada turma desenvolve de acordo com seu interesse. Preocupando-se com a participação crítica da criança, o CREIR vem construindo um trabalho focado no interesse delas, possibilitando-as a serem autoras do seu próprio conhecimento, tornando a aprendizagem mais lúdica e com significado para os seus participantes, seja professora ou criança. Assim, cada turma desta instituição tem seu próprio projeto de trabalho, com temas que emergem da curiosidade e do foco de cada grupo.

Para desenvolver um projeto de trabalho da turma é necessário que as professoras valorizem a oralidade das crianças e observe as variadas formas de se expressar. Esse movimento é decorrente de um processo educacional voltado para a autoria das ações, que ao focar na criança possibilita enxergar suas diferentes formas de participar utilizando suas múltiplas linguagens.

Comparando a minha prática docente anterior ao CPEI, na qual atuava sozinha na turma de Educação Infantil, com minha prática atual na qual tenho outra professora atuando ao mesmo tempo comigo, percebo que consigo ouvir muito mais as crianças, inclusive aquelas mais tímidas que poderiam ser pensadas como espectadora.

Os projetos no CREIR retratam a criança como sujeito da sua própria fala, deixando para trás aquela concepção de criança pensada como alguém que se limita a reproduzir o que vê em seu meio social. Assim, o diálogo torna-se uma mola propulsora da construção cognitiva e atua fortemente no processo educativo. Mas, para isso, esse diálogo precisa ser uma troca de ideias e não uma imposição da fala do adulto sobre a fala da criança.

Dessa maneira, o diálogo nas rodas de conversa permite emergir questões geradoras que podem desencadear num projeto de trabalho. Assim, a roda de conversa se configura num

instrumento fundamental na rotina da Educação Infantil que propicia um momento ativo de comunicação e de troca.

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.

Assim, na perspectiva de que a narrativa traz uma experiência e possibilita o compartilhamento da mesma, o CREIR traz uma compreensão de roda que valoriza o diálogo e que atribui às crianças o papel de narradoras.

Um episódio vivido em 2016, com a turma 32 (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. Mas, como viu que estávamos num momento muito interessante, se juntou à nossa roda, trazendo uma música bem assustadora. A seguir fomos para a sala de música e Wasti, dando continuidade ao clima, 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 assusta, 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, estimular a criança a colocar-se como narradora, são objetivos com os quais a bidocência tem muito a contribuir.

Na prática, é comum acontecer de uma professora fazer a mediação com a criança que está falando e aquelas que estão atentas a ela, enquanto a outra professora vai buscando as crianças mais dispersas, trazendo-as de volta para a conversa, porém, sem menosprezar o motivo que as levaram a se dispersarem. Dessa maneira, a fala da criança na roda não é interrompida para chamar a atenção dos outros. E, as outras não são advertidas, mas são ouvidas pela professora que foi em busca de saber qual o outro assunto que está despertando mais interesse. Talvez, esta professora, ao voltar para a roda com as crianças que estavam com outro foco, intervenha na conversa fazendo relação entre o assunto da roda e o assunto que estava surgindo em paralelo com as crianças que pareciam estar dispersas. Ou, abra uma nova roda com o novo assunto. Ou, entenda que já passou o tempo de conversar para essas crianças e que elas já estão em outro momento. Enfim, na minha experiência de trabalhar em bidocência, pude perceber que ter duas professoras na roda de conversa pode ampliar a possibilidade de acolher quem está disperso, de encorajar a quem é mais tímido a falar, a perceber um outro interesse que surge, de repente, numa dupla ou num trio enquanto a maioria continua num mesmo assunto.

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.

Jobim e Souza (2009) recorre a Bakhtin para abordar as interações dialógicas:

Para esse autor, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade da vida. Melhor dizendo, a unidade do mundo, na concepção de Bakhtin, é polifônica. (JOBIM E SOUZA, 2009, p.103-104)

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. Mas, é importante caracterizar que prezamos pelo diálogo em todas as atividades do CREIR, não se limitando aos momentos da roda de conversa. Assim, a instituição aposta em trabalhos diversificados onde é valorizado o diálogo através da interação em minigrupos.

O trabalho diversificado, na perspectiva que temos trabalhado, consiste na disposição de cantos com propostas variadas que acontecem ao mesmo tempo dentro da própria sala. E, a criança fica livre para escolher aonde quer ir. A organização da sala em cantos proporciona a participação das crianças em atividades que atendam a seus interesses. Porém, não estou defendendo que a criança faça apenas o que ela quer. Para isso, investe-se em cada canto, tornando-o atrativo e desafiante. Como afirma Claparède (apud Dias, 1998, p.73) “Nosso objetivo não é que a criança faça tudo o que quer, e sim que queira tudo o que faz”. Defendendo a autoria das crianças quanto à criação e à escolha dos cantos e quanto às resoluções dos conflitos que surgem em minigrupos, não acredito que o ideal seja uma professora para cada canto. Porém, ter uma professora para uma atividade mais centrada e outro para interagir nos demais cantos significa ter alguém mais próximo daquela criança que precisa de um auxílio a mais para se entrosar no grupo; significa poder desenhar junto com a criança que se sente insegura para traçar no papel a sua imaginação; significa brincar junto de quem se isola; significa ajudar a criança a assinar suas produções; significa ajudar a quem ainda tem dificuldade de encontrar sua pasta a guardar seus trabalhos no lugar certo. Enfim, ter duas professoras no momento dos cantos diversificados ajuda à criança a conquistar sua autonomia.

No ano de 2016, com a mesma turma 32 citada anteriormente, uma criança trouxe um kit médico de brinquedo para brincar na escola. Mas, o kit de plástico era muito frágil e logo quebrou com tantas crianças mexendo. As crianças, então, pensaram em construir um canto de médico e listaram (eles falavam e eu escrevia) o que precisava ter no canto. Pedimos a colaboração dos responsáveis, e assim, recebemos doação de aparelho de pressão e termômetro que não funcionavam mais, jalecos, toucas, máscaras, curativos, ataduras, esparadrapos, seringas, algodão, caixas de remédio e etc. Mas, apesar de serem autores e também atores dessa brincadeira, ainda não tinham a autonomia para organizar os materiais. Desse jeito, estavam usando todos os materiais ao mesmo tempo, desperdiçando os que eram descartáveis e a desorganização atrapalhava o faz de conta. Assim, era necessário ter uma professora brincando com o grupo do canto do médico, não no sentido de impor uma maneira única de brincar, mas no sentido de ajudá-las a se organizarem na brincadeira. E, enquanto uma professora estava nesse novo canto que estava em construção na turma, a outra professora podia estar passeando pelos outros espaços da sala, provendo os materiais necessários para que não deixassem de ser atrativos diante de um canto novo.

A fim de garantir a interação e o diálogo entre os pares, o CREIR também aposta em atividades livres, que não são dirigidas pelas professoras. Essas atividades acontecem diariamente, na maioria das vezes, no pátio, onde tem um brinquedão, uma casinha, um gramado e uma quadra. Além disso, no pátio, as crianças brincam com triciclos, bambolês, bola e fantasias.

Os momentos livres também ocorrem dentro da sala ou no solário, mas, por causa da oferta de brinquedos e de um espaço propício para explorar os movimentos corporais, as crianças preferem o pátio.

Nestes momentos, na maioria das vezes, as professoras apenas observam as brincadeiras das crianças, intervindo somente quando solicitadas para ajudar a resolver algum conflito ou quando percebe que alguém vai se machucar. Porém, é muito comum as crianças nos convidarem para brincar com elas. Eu, por exemplo, brinco com frequência de futebol, onde elas me dão o papel de goleira.

Recorrendo mais uma vez à minha experiência anterior à bidocência, lembro-me que foram poucas as vezes que brinquei com minhas crianças pelo simples prazer de me divertir. Tal fato, talvez não fosse tão frequente devido à demanda de afazeres que eu tinha que resolver enquanto elas brincavam, como por exemplo: olhar agenda, preencher diário, preparar alguma atividade dirigida, escolher um livro para a roda de leitura, etc. Essas demandas também me atrapalhavam a observar a interação entre os pares que ocorriam nestes momentos mais descontraídos.

Participando deste momento livre das crianças com a bidocência, tendo a oportunidade de brincar com as crianças ou de apenas observá-las enquanto brincam, pude perceber quantas revelações sobre seus medos, seus sonhos e sobre suas realidades são feitas nas brincadeiras. Também pude perceber como se descontrolam quando têm que rever regras que elas mesmas criaram e como se comportam diante da resolução de conflitos.

Assim, a partir da minha vivência, vejo que a bidocência possibilita aos professores estar mais próximo das crianças tanto nos momentos dirigidos quanto nos momentos livres. Isso propicia um melhor conhecimento sobre cada criança o que implica num relatório de observação mais detalhado e justo, distanciando-se do risco de rotular as crianças por suas ações.

O relatório individual sobre a criança e o portfólio individual são instrumentos que sistematizam, hoje, a avaliação das crianças no CREIR.

Considerando a proposta de construção deste trabalho pedagógico, centrada na premissa do prazer de aprender, e ainda o papel social da Educação Infantil, o Projeto de Implementação da Primeira Etapa da Educação Básica no Colégio Pedro II (2012, p.31) diz que: A avaliação preza pelos seguintes princípios: valorização das experiências culturais das crianças, desenvolvimento da autonomia, promoção das crianças e de suas aprendizagens, inclusão, diálogo e preservação da autoestima favorável ao crescimento.

Nessa perspectiva, não cabe uma avaliação que vise a padronização e quantificação de saberes, e sim a valorização de conquistas e descobertas.

A bidocência vem ao encontro dessa avaliação formativa à medida que possibilita o olhar mais próximo e cuidadoso para cada criança e traz dois pontos de vista sobre a mesma criança. Dessa forma, o relatório sobre o desenvolvimento de cada criança é escrito a quatro mãos e nele contém os avanços e os desafios da criança diante das ações propostas em grupo, minigrupos e individualmente.

Assim, em minha experiência de bidocência, percebo que a possibilidade de dois ou mais pontos de vista sobre uma mesma criança, assim como, a possibilidade de estar mais presente nas ações com os minigrupos ou individual, diminuiu o risco de uma criança ser rotulada, pouco atendida em suas necessidades e até mesmo excluída.

Buscando respostas sobre o porquê da bidocência na educação Infantil, percebo que esta organização docente promove uma oportunidade de diálogo, de formação continuada e de inclusão das diferenças em qualquer segmento da educação, pois as crianças e adultos de qualquer idade precisam ser cuidados². Porém, na Educação Infantil, a bidocência se destaca, pelas necessidades específicas desta faixa etária na qual estão construindo sua autonomia para o cuidado consigo mesmo e com o outro.

Referências

BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar - A Ética do Humano - Compaixão pela Terra*. Editora Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1999.

BRASIL. *Lei 11.892* de 28 de dezembro de 2008.

_____. *Lei 12.677* de 25 de junho de 2012.

_____. *Portaria nº 1.291*, de 30 de dezembro de 2013:

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil*; Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 3.

COLÉGIO PEDRO II. *Projeto de Implementação da Primeira Etapa (3 a 5 anos) Da Educação Básica no Colégio Pedro II*. 2012.

EDWARDS, Caroline; GANDINI, L; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emile*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Um Estadunidense na Itália*. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LUGARES DE MEMÓRIAS E FORMAÇÃO: A DESTACADA EDUCADORA

ESTEPHANIA DE CARVALHO

Rodrigo Luiz de Jesus Santana
UERJ-FFP/ FAPERJ
rodrigasantanageografia@gmail.com

Introdução

O atual trabalho apresenta de forma preliminar um esforço de estudar mais a fundo a vida e obra da educadora Maria Estephania Mello de Carvalho juntamente com a produção da dissertação de mestrado cujo título é “Lugares de Memórias, Narrativas e Formação: História de Vida da Destacada Educadora Estephania de Carvalho em São Gonçalo”, vinculada ao Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ que, nesse contexto, com alguns grupos de pesquisa olham para a cidade de São Gonçalo com muita atenção e expectativas.

São Gonçalo vive um momento importante no qual existe um grande esforço para dar visibilidade e ressignificar histórias dos sujeitos e lugares da cidade. O Grupo de pesquisa Polifonia, coordenado pela Prof^a Dr^a Inês Bragança, também tem essa atenção para com a cidade. É nesse ambiente extremamente produtivo e (trans)formador que dirigimos nossos esforços para ressignificar lampejos da história e sinalizar suas potencialidades como um lugar onde se produz conhecimento, formação, histórias e saberes.

No caso deste trabalho através da história de vida de Estephania de Carvalho, apontamos algumas contribuições da professora para tornar acessível a educação, principalmente às crianças pobres, influenciando e inspirando gerações com o seu trabalho e dedicação.

Delimitar uma pesquisa e construir uma escrita sobre aprendizados e experiências que nos atravessam, não é uma tarefa fácil. Exige muito esforço do pesquisador e compromisso em fazer um estudo que dialogue bem com outros autores e que tenha uma metodologia pertinente com os objetivos propostos. Com isso, mostramos aqui os caminhos trilhados para a ressignificar a história de vida da educadora Estephania de Carvalho e ressaltamos que não existe fórmula pronta para esse tipo de abordagem, mas existe sim, um compromisso de fazer um trabalho sério que contribua para uma outra história local de São Gonçalo.

Contextualizando a pesquisa – Caminhos Trilhados

O trecho a seguir, retirado do meu diário de itinerância, reflete meu sentimento e compromisso ao trabalhar com a abordagem (auto)biográfica. Como proposto por Barbier (2002) o diário de itinerância é uma ferramenta onde contamos o dia a dia de uma pesquisa e, assim, refletimos sobre o que vivemos. Não é uma tarefa simples, mas ao retomar a leitura do diário me faz perceber que muito foi aprendido ao longo dos anos aumentando cada vez mais minha motivação para seguir em frente com esse trabalho dissertativo.

Muito me atravessa: pensamentos, questões, indagações, aprendizados. E nunca sou o mesmo que fui há 5 minutos. Mais do que trabalhar com a abordagem (auto)biográfica, vivemos a abordagem (auto)biográfica. Sentimos vida e paixão através das narrativas e histórias de vida. Ouvir é mais do que aprender, é dar voz a quem quer ser escutado, é viver também a experiência do outro, é ter sensibilidade e se importar com o próximo. O trabalho exige compromisso e uma metodologia séria, mas ao mesmo tempo exige que a gente perceba que a pesquisa possui vida própria e assim possamos colher as boas surpresas que aparecem no caminho. É um trabalho que a cada dia nos ensina a ser mais humanos, e a beleza que existe nisso, ninguém pode negar (SANTANA, 2016, p.4).

Durante minha graduação em Geografia na UERJ-FFP participei do grupo de pesquisa *Vozes da Educação*, em 2009 e 2010 no qual tive minha primeira aproximação com a abordagem em questão. Desde então, desenvolvi um interesse pela área e, assim, convidado pela Prof^a Dr^a Inês Ferreira de Souza Bragança participei da pesquisa *Formação de Professores e Docência em São Gonçalo: Narrativas, Memórias e Saberes*, de 2010 à 2012. No fim da graduação apresentei uma monografia cujo título é: *“Instituto de Educação Clélia Nanci: lugar de memórias e de construção identitária dos estudantes do Curso Normal”*. Já ano de 2014 e 2015, pensando em dar continuidade à minha formação, me reaproximo da pesquisa *“Narrativas (auto)biografias como dispositivos formação de professores/as: concepções e práticas em diálogo”* vinculada ao grupo de pesquisa *Polifonia* também coordenada Prof^a Dr^a Inês Bragança. Por fim, em 2016, me torno mestrando do Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ e bolsista da FAPERJ.

Todo esse percurso reafirma um grande interesse e aproximação com área, e fortalece o desejo de contribuir na construção da história da educação gonçalense. Uma história múltipla, com diversas vozes e pontos de vista. Subjetiva, mas significativa para os envolvidos e para aqueles que têm interesse de ir além da história oficial.

Abrimos aqui, espaço para contextualizar também a cidade de onde falamos. Muitos veem a cidade de São Gonçalo como um lugar de cor cinza e muita desorganização, outros veem a cidade como um lugar com potencialidades e muita vida. Acima de tudo a cidade é um lugar de

histórias e possibilidades. Histórias múltiplas que ajudam a criar uma identidade do gonçalense e possibilidades infinitas que partem do esforço daqueles que querem tornar a cidade sempre um lugar melhor. Somente entendendo a cidade em questão e buscando mergulhar nas suas cores, sons, cheiros e histórias, podemos sentir que os lugares possuem vida própria, eles pulsam histórias, vivências, anseios, caos e tranquilidade. O lugar, conceito também abordado pela Geografia, sempre está repleto de significado íntimo e afetivo. É no lugar que criamos raízes e fazemos laços. Trabalhar um pouco da história da cidade de São Gonçalo é uma tentativa de fazer, você leitor, compartilhar esses laços ou pelo menos entender que todos os lugares são potentes de vida e que são importantes para quem vive neles.

São Gonçalo foi emancipado à categoria de cidade de forma definitiva no dia 27 de novembro de 1929. É uma cidade situada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, tendo proximidade com a capital do estado e com a cidade de Niterói, mantém uma constante dinâmica entre esses lugares. O aniversário da cidade é comemorado dia 22 de setembro. Possui mais de um milhão de habitantes e já foi um grande centro industrial da região (GUIÃO, 1968).

Por ter nascido em São Gonçalo e me formado aqui, sinto a necessidade de valorizar meu lugar, trabalhando com os *destacados educadores*, que contribuíram para a formação da educação gonçalense. Com isso, durante a revisão de literatura para a escrita da dissertação de mestrado, me foi indicado a autora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, que dialoga muito com os objetivos que quero alcançar. A autora explicita o termo *destacados educadores* no contexto do estado do Rio Grande do Sul e do Brasil de forma geral. Portanto, os *destacados educadores* são “os educadores cujas Histórias de Vida foram construídas foram selecionados por terem se sobressaído como pessoas que realmente influenciaram comunidades e gerações, escrevendo a História da Educação rio-grandense” (ABRAHÃO, 2004a p.22).

Escolher os *destacados educadores* gonçalenses ocorreu de forma muito gradativa e natural, e mesmo na ocasião não utilizando esse termo específico, ouvimos pessoas, procuramos pistas em sites, jornais e livros com a temática de pessoas que dedicaram parte da sua vida a educação e transformaram outras histórias de vida na cidade. Sendo assim conseguimos destacar vários nomes possíveis de estudo. Porém foi a partir do olhar para os *lugares de memória* da cidade e seu mapeamento, que foi decidido, estudar a história de vida da educadora Maria Estephania de Carvalho.

Lembramos aqui de Benjamin (2006) que via na cidade a potência de reflexão. Sendo assim, ao cartografar a cidade em busca de educadores que receberam homenagens nomeando praças, ruas e escolas, vimos a pertinência de entender quem são esses sujeitos e suas

contribuições, juntamente com as indicações anteriormente dadas. Ter um patrimônio público com o seu nome, nem sempre torna o educador mais famoso, ou até mesmo mais conhecido, muito das histórias desses sujeitos vem se perdendo com o tempo, sendo assim, não fugimos da premissa de que um *destacado educador* não precisa ser famoso (VANGELISTA, 2008 *apud* ABRAHÃO, 2008, p.8). Mas consideramos que nada impede que ele seja. No caso da Professora Estephania de Carvalho – a *destacada educadora* que escolhemos como foco para a dissertação – dá seu nome a principal praça da cidade e a um colégio municipal.

Esse cruzamento de dados e informações são potencializados ao trazer a tona o conceito de *lugares de memória* de Nora (1993). Para entendermos melhor, este conceito é importante para nossa pesquisa, pois a definição dos *destacados educadores* que trabalhamos está relacionada com as homenagens que receberam em vida, ou após ela, ao nomearem praças, escolas, ruas e outros. Com isso percebemos que os lugares da cidade promovem lembranças, nos quais as experiências do passado possam vir à tona e possamos aprender com elas e por fim ajuda a revelar nossos *destacados educadores*:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não existe memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter os aniversários, organizar as celebrações, pronunciar as honras fúnebres, estabelecer contratos, porque estas operações não são naturais [...]. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento de história, mas que lhe são devolvidos [...] (NORA, 1993, p. 13).

Pretendemos então buscar pistas e indícios nos *lugares de memória* (NORA, 1993) que receberam o nome da *destacada educadora* em questão, como forma de homenagem, assim como buscar lugares relacionados a mesma. Pierre Nora (1993) acredita na força que o lugar tem para “guardar” uma memória. Assim como ele, vemos na força dos *lugares de memórias*, por isso estudaremos as praças, escolas, ruas, bibliotecas e etc que possam revelar um pouco mais sobre a *destacada educadora* que iremos estudar. Investigando assim como esses ambientes são potentes ao revelar, através das narrativas (BENJAMIN, 1994), a história de vida da Esthephania de carvalho. Dialogando esse estudo com documentos oficiais, notícias de jornal e literatura cujo referencial teórico é pertinente a questões aqui apresentadas.

Por fim, entendemos que a metodologia vai sendo desenhada aos poucos durante a pesquisa. Como podemos ver no trecho escrito por Bragança (2012):

Ao falar assim dos caminhos trilhados, encontramos-nos com um movimento que não estava previamente dado, mas foi sendo construído ao caminhar. E, assim, fomos buscando, ao longo da pesquisa, sensibilidade para com o processo que foi se desdobrando, com o desenvolvimento concreto da pesquisa e do caminhar: eram várias possibilidades que foram sendo materializadas, efetivamente, ao longo da pesquisa (BRAGANÇA, 2012, p. 140).

Conforme Bragança, acreditamos que o caminho percorrido por uma pesquisa possui vida própria, com as vivências e o cotidiano vamos nos adaptando e criando desdobramentos metodológicos, trilhas para caminhar. Isso não significa que traçar objetivos e experimentar um método consolidado não seja importante, significa que não podemos comprometer nossa pesquisa ao ignorar as novas possibilidades que nos são apresentadas ao longo do percurso.

Estephania de Carvalho - Vida e Obra

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.

Quando se trata da história gonçalense, duas fontes de pesquisa se sobressaem, O Jornal O São Gonçalo, e o MEMOR, área destinada a história gonçalense presente na biblioteca do Instituto Cultural Brasil Estados Unidos (ICBEU).

A primeira fonte consultada não foi possível conseguir muito material, pois a consulta no Jornal O São Gonçalo ainda é realizada de forma manual e seu acervo se encontra um pouco desorganizado. Já no MEMOR foi mais fácil. A organização da biblioteca era eficiente e foram encontrados muitos livros que falavam da história de São Gonçalo assim como de seus

educadores. Os funcionários do MEMOR, muito interessados no trabalho, ofereceram como presente o livro “Estephania de Carvalho, vida e obra” (SILVA, 1991), incentivando ainda mais a continuação dos caminhos até então trilhados. A obra em questão é fonte importante para nossos estudos junto com a obra “Da escola Júlio Lima ao Colégio Municipal Estephania de Carvalho” (SILVA, 1986).

Nestas obras o autor Salvador Mata e Silva nos apresenta uma educadora corajosa, forte, determinada e muito dedicada com a educação. Com um tom bem saudosista, não de forma negativa. Porém devemos sinalizar que nossa *destacada educadora* não é infalível. Mesmo ficando claro os grandes feitos dela, nem sempre podemos acreditar que a vida de uma pessoa é feita apenas de sucesso, e aos poucos vamos percebendo problemas e tristezas vividas pela educadora. Sendo assim, compartilhamos, mais uma vez, com Abrahão (2004b) que os destacados educadores são pessoas como qualquer outra.

Quando nos referimos a destacados educadores, fazemo-lo conscientes de que esses profissionais, embora tenham se destacado positivamente — razão pela qual foram indicados para participar da pesquisa — não foram pessoas infalíveis. Não deixamos de ter presente que nossos destacados educadores foram/são, antes de tudo, seres humanos e, portanto, longe de se constituírem em —super-homens! e —supermulheres. Não obstante as Histórias de Vida estejam realçando as positivities antes do que as debilidades desses educadores, o constructo das respectivas histórias não perde em consistência, em virtude de que, embora não sendo infalíveis, eles foram por nós escolhidos, intencionalmente, justamente porque apresentam características muito especiais que os colocaram na lembrança das pessoas com essa feição tão positiva, —quase heroical (ABRAHÃO, 2004b, p.14).

Sendo assim é preciso entender que, acima de tudo, esses educadores não são infalíveis, são seres humanos com trajetórias e histórias únicas, passando longe de serem “super-homens” ou “super-mulheres”. Como podemos ver no prefácio do livro “Educadores sul-rio-grandenses: muita vida nas histórias de vida:

As professoras e os professores aqui reunidos, com suas vidas operosas e humildes — no sentido nobre da palavra— não são famosos, são destacados, porque eles se sobressaíram “como professores que realmente influenciaram comunidades e gerações”. E influenciarão o leitor, o qual, chegando ao final do livro, terá só uma lâstima: não ter assistido aquelas aulas (VANGELISTA, 2008 *apud* ABRAHÃO, 2008, p.8).

Neste caso, como os *destacados educadores* não precisam ser necessariamente famosos, a indicação deles e a escolha de aprofundamento em suas histórias de vida se dão através de consenso e indicação de pessoas que com eles conviveram “colegas, ex-alunos, alunos, chefes,

parentes, amigos” (ABRAHÃO, 2008, p. 10). A não necessidade de ser famoso para ser um *destacado educador* é importante, pois nem sempre aqueles que contribuíram de fato para alguma área, são reconhecidos até hoje pelos seus feitos. Observamos que muitos que são conhecidos pelas suas realizações têm seus nomes apagados pela poeira do tempo. Trabalhar com histórias de vida faz enxergarmos esses destaques 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. Com pai advogado e político, e irmãos médicos, jornalistas, banqueiros, professores e também advogados, sempre se mostrou muito atenta 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 a 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 ginásial 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 bom passado do colégio ressoem até hoje.

Na obra “O município de São Gonçalo e sua história” da autora Maria Nelma Carvalho Braga (1998), aparece uma pequena biografia sobre nossa *destacada educadora*, assim como um breve histórico do Colégio São Gonçalo, onde é reafirmado mais uma vez a excelência de seu ensino: “com ensino de primeira qualidade, na época, nele estudaram nomes que mais tarde foram destaque na política, educação e saúde; enfim, em todos os setores que só engrandecem uma cidade e que é o orgulho de todos que a amam” (BRAGA, 1998, p. 121).

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.

Além do viés político a professora sempre foi muito preocupada com a questão social “quantas e quantas mães devem a ela a oportunidade feliz de uma bolsa de estudos! Quantos devem a ela, e apenas a ela a felicidade de um Curso Concluído” (SILVA, 1986 p.50) e por esses e outros motivos ficou conhecida como a mãe do aluno pobre, por proporcionar acesso a educação aos alunos que não tinham condições de pagar por uma escola de qualidade.

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.

No centenário de Estephania, em 1985, foram realizadas pela cidade várias homenagens a educadora como missas, notícias de jornais, festejos nas escolas, entre outras homenagens, que mostram a preocupação e carinho em manter a memória da professora viva.

Estephania de Carvalho e os Lugares de Memórias

Como já mencionado ao longo do texto um dos conceito articuladores de nossos estudos é o de *lugar de memória* (NORA, 1993), usamos a palavra memória no plural pois acreditamos que várias memórias são potencializadas nesses lugares e assim através deles que conseguimos identificar, além de outros fatores, o destaque que a educadora Estephania de Carvalho recebeu ao longo dos anos. Conseguimos mapear a cidade e descobrir dois *lugares de memória* essenciais para nosso estudo: A praça Estephania de Carvalho e o Colégio Municipal Estephania de Carvalho. Esses dois lugares receberam o nome da nossa *destacada educadora* após sua morte, como forma de homenagem para manter seus feitos acesos além dos tempos.

A Praça Maria Estephania Mello de Carvalho, recebeu esse nome pelo esforço dos vereadores em homenagear a professora. Antes chamada praça Cinco de Julho, a principal praça da cidade é mais conhecida como Zé Garoto, nome do bairro que ela se localiza. Nela se encontra um busto em homenagem a educadora, que fica bem próximo do colégio São Gonçalo, que por curiosidade está voltada sua frente para a direção da escola. A praça atualmente se encontra muito bem preservada, e é espaço de encontros, passeios e peças culturais.

O Colégio Municipal Estephania de Carvalho também foi uma homenagem proporcionada prefeito da cidade e apoiada pela população, após a morte da educadora. A então escola Júlio Lima foi doada para a prefeitura da cidade, que fundou assim, em 29 de setembro de 1974, o COMEC (como a escola é conhecida popularmente). Hoje funciona com mais de 3 mil alunos matriculados no bairro do Laranjal.

Existe pouca produção sobre esses dois *lugares de memórias*, sendo assim é necessário um mergulho mais profundo em seus cotidianos e buscar outras fontes sobre esses lugares. Na internet, por exemplo, encontramos muito conteúdo superficial e saudosista sobre a nossa *destacada educadora*. Contudo, não buscamos uma história única e oficial, mas uma história plural, repleta de significados e formação, que são legitimados pela questão que somos sujeitos sociais, na qual uma história de vida não acontece isolada e sozinha, ela tem referencial e contextualização no cotidiano e representa um recorte de realidade.

Por fim, através dessas histórias de vida entrelaçadas, este ensaio busca ser pertinente no campo da educação, pois pretende ajudar na construção de uma história gonçalense esquecida, na qual seus sujeitos são muito mais que nomes de ruas e praças, são sujeitos-memória que contribuíram para a educação da cidade e motivam até hoje outros educadores. Acredito na proposta desse trabalho como meio de reescrever uma história gonçalense vencedora, onde sujeitos educadores transformaram vidas direta e indiretamente através da educação. Trazer a luz

a *destacada educadora* Estephania de Carvalho é direcionar nosso olhar a uma professora que fez história e que contribuiu fortemente para a implementação de uma educação de qualidade a todos.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Educadores sul-rio-grandenses: muita vida nas histórias de vida.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **História e histórias de vida. Destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense,** 2ªed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

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.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Plano Editora, 2002.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.** In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Passagens.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006.

BRAGA, Maria Nelma Carvalho. **O município de São Gonçalo e sua História.** São Gonçalo, Falcão, 1998 (2ª edição).

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de Vida e Formação de Professores – Diálogos entre Brasil e Portugal.** Rio de Janeiro, EdUERJ, 2012.

GUIÃO, H.T. **História de São Gonçalo.** RJ, Educação RJ, 1968.

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.

SANTANA, R. L. J. **Diário de Pesquisa-Ação.** 2016.

SILVA, Salvador Mata e. **Da Escola Júlio Lima ao Colégio Municipal Estephania de Carvalho.** RJ, Gráfica Ímpar, 1986.

_____. **Estefhânia de Carvalho: vida e obra.** Niterói, Clube de leitura Cromos, 1991.

A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM NITERÓI: O PROGRAMA “MAIS INFÂNCIA” E SUA DIMENSÃO INTERSETORIAL

Rosana Ribeiro
UERJ – FFP - Mestrado em Educação
rosana.ribe@gmail.com

Questões de estudo e fundamentação teórica

O primeiro desafio em meu percurso, enfrentado com a ajuda da professora orientadora, foi buscar alguns elementos conceituais relativos ao campo da avaliação/análise das políticas sociais, tendo em vista tentar compreender a complexidade que o reveste. Concordando com José Roberto Rus Perez, 2010, de que continua existindo a distinção das fases da *policy* (agenda, formulação, implementação e avaliação), buscarei mostrar a relevância dos estudos que analisam as políticas educacionais, campo que combina diversos conflitos e interesses com uma política orçamentária importante. E para além de diferenciar “avaliação” e “análise”, tenho sido provocada pelos autores com os quais busco interlocução a entender a política em seus significados.

Perez (2010) explica que os estudos teóricos sobre metodologias de análise de políticas públicas se dão a partir de alguns modelos teoricamente consistentes e que a fase de implementação tem sido considerada como uma subdisciplina da ciência política e administração pública.

A expansão de pesquisas de avaliação de políticas ocorreu principalmente nos Estados Unidos, a partir dos anos de 1960, quando se consolidavam programas de combate à pobreza. Do ponto de vista metodológico, alguns teóricos citados por Perez traçaram características básicas para pelo menos três gerações de estudos de implementação. A primeira geração (1970-1975) colocou foco na identificação dos obstáculos à implementação das políticas. A segunda geração (1975-1980) identificou os sucessos e fracassos de implementação das políticas, tendo desenvolvido modelos de análise para arrolar o conjunto de fatores contribuintes para estes sucessos ou fracassos dos objetivos da política. Duas abordagens se destacaram nestes estudos: a denominada *top-down* (Sebastier & Maznanian, 1980, por exemplo, citado em Perez, 2010), centrada nas variáveis formuladas a partir da decisão política da autoridade governamental central; e a chamada *bottom-up* (LIPSKY, 1971 e 1980, apud PEREZ, 2010), cujo enfoque centra-se nos atores envolvidos na prestação de serviços locais, tendo como um de seus pressupostos básicos o processo de

descentralização. Algumas disputas ocorreram no campo de análise do processo da política, numa tentativa de síntese dos modelos *top-down* e *botton-up* e outros paradigmas da implementação de políticas surgiram. No final dos anos 1990, ainda seguiu-se o debate com a participação de diversos pesquisadores numa busca pela teoria da implementação de políticas.

No Brasil, Perez ressalta que a pesquisa de avaliação da implementação de políticas era bastante incipiente, e apenas nos anos de 1980 desenvolveu-se por aqui ainda que de forma desigual entre as distintas políticas. Especialmente ao tomar a área educacional, a literatura apontava para uma distância da escola, o que restringia as avaliações à etapa de diagnóstico e de propostas educacionais, poucas vezes apontando para o processo de implementação das políticas sociais.

Contudo, Perez destaca que:

Desde então, a literatura especializada tem chamado a atenção para as contribuições proporcionadas por este tipo de pesquisa: 1) visam corrigir o curso das ações, fornecendo subsídios aos implementadores durante o curso da política, em razão de suas características de *policy oriented*; 2) buscam ampliar a efetividade do processo de decisão dos programas públicos; 3) contribuem para ampliar a *accountability* dos programas; 4) ampliam a integração dos corpos administrativo, político e comunidade, fundamentais para a mudança do desempenho educacional (PEREZ, 2010: 1183).

No Brasil, a avaliação de políticas, programas e projetos sociais e educacionais vem ganhando lugar na agenda governamental no início dos anos de 1990 (PEREZ, 2010). Alguns fatores contribuíram para que isto ocorresse, dentre eles, “*a consolidação democrática, o ajuste econômico e conseqüente redução dos recursos para a área social, as maiores exigências impostas pelos órgãos financiadores, especialmente internacionais, em relação ao controle de gastos e resultados, etc.*” (Perez, 2010:1183). A gestão pública passa a ser envolvida por uma racionalização técnica que inclui a observância dos critérios de eficácia, efetividade e eficiência na utilização dos recursos financeiros e uma preocupação com a *accountability*.

Também busco as contribuições de Ivanete Bochetti (2009) para explicar que as Políticas Sociais são, ao mesmo tempo, iniciativas do Estado e decorrência da luta e pressão da classe trabalhadora, não se constituindo apenas em espaços de confrontação de tomadas de decisão, mas também enquanto elementos de um processo mais complexo e contraditório de regulação política e econômica das relações sociais. Assim, as análises e avaliações de políticas sociais devem se “*situar na compreensão do significado do papel do Estado e das classes sociais na construção dos direitos e da democracia*” (BOSCHETTI, 2009, p.5).

Quanto ao programa “Mais Infância”, percebo a necessidade de identificar os distintos grupos da sociedade envolvidos no processo político da política pública para a Educação Infantil e de considerar as formas de relação e interação existentes entre os grupos, ou melhor, percebendo se tais interações ocorreram ou não. Tentando trazer tais contribuições teóricas e analíticas para meu próprio percurso, entendo que precisarei buscar as dimensões dentro das quais a política pública para a Educação Infantil em Niterói se move e como os conflitos e consensos acontecem.

Não tenho como propósito confrontar os discursos dos atores em busca de uma Verdade. Penso que, do lugar de pesquisadora, precisarei investigar a produção dos sentidos dados à política pública, aproximando e afastando o olhar para tentar entender o contexto. Concordando com Arretche (2002):

[...] é grande a distância entre os objetivos e o desenho de programas, tal como concebidos por seus formuladores originais, e a tradução de tais concepções em intervenções públicas, tal como elas atingem a gama diversa de seus beneficiários e provedores.

E esta distância não diz respeito a fatores de ordem moral ou ética que possam ser atribuídos a interesses escusos de formuladores e implementadores. Na verdade, esta distância é uma contingência da implementação, que pode ser, em grande parte explicada pelas decisões tomadas por uma cadeia de implementadores, no contexto econômico, político e institucional em que operam (ROSSI & FREEMAN, 1993; MITINICK & BACKOFF; MLADENKA, 1994).

Assim, para superar uma concepção ingênua da avaliação de políticas públicas, que conduziria necessariamente o avaliador a concluir pelo fracasso do programa sob análise, é prudente, sábio e necessário admitir que a implementação *modifica* as políticas públicas (ARRETICHE, 2002:45).

Ao me lançar no desafio entender o desenho da política de Educação Infantil no município de Niterói a partir da implementação do programa “Mais Infância”, deparo-me com as seguintes perguntas: como a Educação Infantil e demais Políticas Públicas voltadas para a Infância se constituem historicamente em nosso país? Como se desenha a proposta do “Mais Infância” enquanto política pública voltada para a expansão de matrículas na rede municipal de Niterói em seu esforço para “*erradicar a pobreza, promover a inclusão social, etc*”? Como a perspectiva intersetorial das políticas públicas contribui para o atendimento às necessidades da população? O Programa Mais infância vem ou não dialogando com os documentos e as políticas educacionais específicas para a Educação infantil no País?

Dando continuidade ao meu percurso teórico na escrita dissertativa, trago a pesquisadora Sonia Miriam Draibe (2001) para explicar sobre a “Avaliação de implementação” enquanto uma metodologia de trabalho em políticas públicas que propõe uma “*imagem sobre as avaliações de processos*”:

As políticas ou programas têm vida. Nascem, crescem, transformam-se, reformam-se. Eventualmente estagnam, às vezes morrem. Percorrem, então, um ciclo vital, um processo de desenvolvimento, de maturação e, alguns deles de envelhecimento ou decrepitude. É este ciclo (ou alguns de seus movimentos) que constitui o objeto das avaliações de processos.

As políticas e os programas têm, em contrapartida, carne e osso, melhor, têm corpo e alma. São decididas e elaboradas por pessoas, são dirigidas às pessoas ou ao seu *habitat*, são gerenciadas e implementadas por pessoas e, quando isso ocorre, são avaliadas também por pessoas. Ora, as pessoas ou os grupos de pessoas que animam as políticas, fazem-no segundo seus valores, seus interesses, suas opções, suas perspectivas, que não são consensuais, nem muito menos unânimes, como sabemos. Ao contrário, o campo onde florescem as políticas e programas pode ser pensado como um campo de força, de embates, de conflitos, que se sucedem e se “resolvem” ao longo do tempo (DRAIBE, 2001:26).

Neste movimento de compreensão de tal realidade, busco também as contribuições de Ivanete Bochetti (2009) para explicar que as Políticas Sociais são, ao mesmo tempo, iniciativas do Estado e decorrência da luta e pressão da classe trabalhadora, não se constituindo apenas em espaços de confrontação de tomadas de decisão, mas também enquanto elementos de um processo mais complexo e contraditório de regulação política e econômica das relações sociais. Assim, as análises e avaliações de políticas sociais devem se “*situar na compreensão do significado do papel do Estado e das classes sociais na construção dos direitos e da democracia*” (BOSCHETTI, 2009: 5).

As políticas sociais são parte estrutural de um todo, e por isso as contradições presentes nos processos sociais são inerentes ao campo de análise; todo fenômeno social deve ser compreendido em sua múltipla causalidade, bem como em sua múltipla funcionalidade. Assim entendida, a análise das políticas sociais deve tentar superar enfoques unilaterais e restritos, propondo-se a discutir sobre a “*(im)possibilidade de justiça social e equidade no capitalismo*” e avançando no sentido de demonstrar os parcos e limitados impactos de programas específicos em situações delimitadas histórica e socialmente (BOSCHETTI, 2009)

A natureza do capitalismo, o papel do Estado na regulamentação e implementação das políticas sociais, o papel das classes sociais, o grau de autonomia do Estado na política econômica, dentre outros, não são simplesmente elementos que se constituem como tópicos ou indicadores de análise; mais do que isto, devem permear as avaliações de políticas sociais, permitindo ao avaliador atribuir-lhes sentido e significado.

Ivanete Boschetti (2009) apresenta alguns aspectos que favorecem a análise e avaliação das políticas sociais na direção apontada anteriormente, mesmo que saibamos o quanto é difícil construir indicadores para medir aspectos valorativos como equidade, descentralização, participação social. Por isto mesmo, a autora não pretende esgotar a variedade de possibilidades a ser explorada neste processo, contudo aponta-as como um possível caminho.

Sobre o primeiro aspecto, configuração e abrangência dos direitos e benefícios, explica que os indicadores podem ser: a natureza e tipo dos direitos e benefícios previstos, sua abrangência, os critérios de acesso e permanência, as formas e mecanismo de articulação com outras políticas sociais, etc. Quanto ao aspecto dois, configuração do financiamento e gasto, os indicadores serão fontes de financiamento, direção dos gastos, magnitude dos gastos, etc. O terceiro aspecto, gestão e controle social democrático, tem-se como indicadores: a relação entre as esferas governamentais, a relação entre Estado e organizações não-governamentais, a participação e o controle social democrático.

A autora conclui um de seus textos explicando que a compreensão do sentido e significados desses aspectos e indicadores serão profundamente determinados pelas referências teóricas que sustentam a análise do avaliador, pois “... o método (*caminho*) de análise e avaliação é um instrumento teórico que deve ser inserido no arcabouço teórico que lhe dá sentido e direção.” (BOSCHETTI, 2009: 17).

Michael Quinn Patton (2002) é mais um autor que contribui com os pesquisadores que pretendem analisar a política pública. Ele desenvolve sua argumentação a partir da ideia de que “*the democratic evaluator*” (o avaliador democrático) reconhece e apóia o pluralismo, buscando representar a ampla gama de interesses em curso ao elaborar uma avaliação. Desta maneira, precisa seguir métodos e técnicas de avaliação que sejam acessíveis a não-especialistas, ou seja, aos cidadãos em geral. Para o autor, a avaliação também contribui para garantir ao eleitorado uma escolha informada e se Avaliar significa “atribuir valor”, a avaliação auxilia a fortalecer e alargar o valor da Democracia.

É possível novamente articular as idéias e questões aqui expostas com meu tema de pesquisa: considerando a importância de estudar a política pública de Educação Infantil, em consonância com o que nos traz Boschetti e Patton, é de fundamental importância a formação para o aprendizado sobre processos de avaliação, onde avaliadores e usuários aprofundem diálogos públicos e deliberações acerca dos dados apresentados nos documentos e relatórios. Este aspecto leva à transparência. De modo geral, as avaliações têm sido feitas **para** as pessoas ao invés de serem feitas **com** as pessoas (PATTON, 2002).

É certo que ainda buscarei outros autores e referenciais teóricos para me auxiliarem no entendimento sobre a Política Pública, suas determinações no atual contexto político, econômico e social e as especificidades da Educação Infantil, enquanto área que representa “uma síntese de múltiplas determinações”.

Metodologia

O objeto que pretendo investigar abarca um universo de significados de ações e relações humanas, não perceptível apenas por equações e estatísticas; por isto, adotarei o método Qualitativo de pesquisa por entender que este me permitirá dar conta de maneira mais totalizante e profunda da realidade que me proponho a pesquisar.

Isto não significa admitir que haja oposição entre dados quantitativos e qualitativos; eles se complementam, pois os elementos da realidade social interagem dinamicamente e cada método constitui o objeto de estudo de uma maneira particular. Contudo, por pretender entender as relações construídas em torno das Políticas Públicas para a Educação Infantil em Niterói, articulando a interioridade deste fenômeno com a exterioridade e totalidade social, optarei pelo método Qualitativo, considerando que o fenômeno social tem que ser entendido nas suas determinações, diferenciações e transformações dadas pelos Sujeitos Sociais.

A concepção de Avaliação de políticas públicas adotada nesta proposta de pesquisa entende a *“avaliação como um processo sistemático de análise de atividade(s), fato(s) ou coisa(s) que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento.”* (BELLONI, 2007, p.25). Ou seja, trata-se de movimento que envolverá múltiplas observações, compreendendo o objeto de maneira articulada com o contexto sócio-político-econômico da política avaliada. Não se trata apenas de comparar o previsto (objetivos e metas) com o realizado (resultados), mas sim compreender o programa “Mais Infância” em suas dimensões.

Pretendo utilizar como técnica de coleta de dados a Análise Documental, a entrevista semi-estruturada com profissionais da Fundação Municipal de Educação de Niterói e a revisão da bibliografia referente ao tema.

Tentarei organizar e analisar os dados, situando a fala dos atores sociais em seu contexto para melhor ser compreendida. Destacando que não há consenso no processo de produção de conhecimento e que a Ciência se constrói numa relação dinâmica entre a Teoria (razão) e Prática (experiência) rumo ao *“concreto pensado”*, buscarei:

- Ordenar os dados, mapeando aqueles obtidos no trabalho de campo, através de transcrição de entrevistas com profissionais, releitura do material e organização dos relatos;
- Classificar os dados, entendendo que estes não existem por si só, mas são construídos a partir do questionamento que se faz sobre eles, tendo por base uma fundamentação teórica. Assim, os conceitos específicos de análise do fenômeno (Educação, Educação Infantil,

Políticas Públicas, Intersetorialidade e outros) serão explicitados através de leitura e revisão bibliográfica, estabelecendo-se interrogações que objetivam identificar o que surge de novo e relevante;

- Estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões com base nos objetivos, promovendo relações entre o concreto e o abstrato, o geral, o particular e o singular.

Ainda no que se refere à metodologia, recorro a Oliveira (2000) para auxiliar na abordagem sobre a *questão ética* na pesquisa. Ao comentar o conceito de etnodesenvolvimento elaborado por Rodolfo Stavenhagen, Oliveira argumenta que a *eticidade* implícita neste conceito o reporta à importância de se considerar, no desenvolvimento do trabalho do antropólogo, as especificidades dos “povos do Terceiro Mundo” diante do progresso e da modernização. E, especialmente, que o desenvolvimento promovido a partir dos estudos seja “*um desenvolvimento participante, jamais tecnocrático, abrindo-se à participação das populações em todas as etapas de planejamento, execução e avaliação*” (OLIVEIRA, 2000, p.48). Neste sentido, é nosso desejo que a pesquisa aqui proposta enfatize o caráter participante da população alvo do programa, bem como o compromisso com a devolutiva das reflexões elaboradas, visando contribuir para o campo das políticas públicas e de Educação Infantil.

E por se tratar de um estudo intimamente relacionado ao meu fazer profissional, “*A preocupação, explícita ou não, desse antropólogo está, por isso mesmo, permanentemente voltada para o lugar que ocupa, de onde fala, para as responsabilidades éticas de sua cidadania...*” (OLIVEIRA, 2000, p.52)

A minha tentativa ao longo deste texto, ainda muito provisória e inicial, foi de fazer um levantamento preliminar sobre os principais elementos conceituais e metodológicos que penso que podem me auxiliar a elaborar uma avaliação/análise da política pública para a Educação Infantil no município de Niterói. Também procurei apresentar as reflexões elaboradas até aqui, em diálogo com os teóricos elencados e que poderão me dar subsídios para a compreensão da complexidade que reveste o campo das políticas públicas, especialmente em sua perspectiva analítica/avaliativa.

Concluo provisoriamente os apontamentos aqui trazidos, reconhecendo que os estudos feitos reforçaram a ideia de que o pesquisador não pode restringir-se ao aspecto formal, ao enunciado da política; precisa avançar no sentido de entendê-la como sendo o resultado de disputa de poderes e saberes, numa sociedade profundamente desigual e concentradora de renda como a brasileira. Cabe-nos, tendo explorado as possibilidades de entendimento da política, potencializar e ampliar a participação e compreensão dos seus processos por parte dos diferentes sujeitos

envolvidos na construção da ação política governamental, buscando-se a consolidação da democracia e o alargamento do acesso aos direitos sociais básicos, dentre eles, o direito à Educação Infantil pública de qualidade em Niterói.

Referências

ALVARENGA, M. S.; TAVARES, M.T.G. “Relações entre poder local e políticas educacionais em contextos de periferias urbanas.” In: *Poder local e políticas públicas para a educação em contextos de periferias urbanas*. Rio de Janeiro: Ed. Quartet/ FAPERJ, 2015.(pp.55-80)

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais* (Barreira, M.C.R.N. & Carvalho, M.C.B) São Paulo: IEE/PUC, 2001, p. 45-57.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor; SOUSA, Luzia C. de. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. 4ªed.- São Paulo, Cortez, 2007 – Coleção Questões da Nossa Época; v. 75

BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In CFESS. *Serviço Social, direitos sociais e competências profissionais*. CFESS, ABEPSS, Brasília(2009). Disponível em www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf

BUENO, Cristiane A. R; FIGUEIREDO, Irene M. Z. *A relação entre educação e desenvolvimento para o banco mundial: a ênfase na “satisfação das necessidades básicas” para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas para educação infantil*”. Texto apresentado no IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – 2012, p.1-15. Disponível em <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1024/128>. Acesso em 13/04/16

CARNEIRO, Fernanda. Avaliação de Políticas Públicas: por um procedimento integrado ao ciclo da gestão. In: *Perspectivas em Políticas Públicas*, Belo Horizonte, vol. VI, n. 11, p. 93-129, jan/jun 2013

DRAIBE, S.M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: Barreira M.C.R.N., Carvalho M.C.B. (org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP 2001, p. 15-42

FALEIROs,V. de P. *O que é Política Social*. São Paulo, SP, Brasiliense, 1991 (Coleção Primeiros Passos, vol.168)

MACEDO, H.F.F. “Qualidade da Educação: o sentido Neoliberal e Social em disputa”. In: *Processos Formativos e Desigualdades Sociais: a produção do PPGedu no II Seminário de Estudos e Pesquisas*. Faculdade de Formação de Professores (FFP)/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). 204. P. 52-61.

MARQUES, E.C. As políticas públicas na ciência política. In: E. Marques; Faria, C.A.P. (org.). *A política pública como campo multidisciplinar*. Rio de Janeiro-São Paulo: FIOCRUZ-UNESP, 2013, p. 23-46

NITERÓI. Documentos Institucionais – *Plano de Desenvolvimento Estratégico Niterói Que Queremos*. 2014.

OLIVEIRA, R.C.de. O movimento dos conceitos na antropologia. In: *O trabalho do antropólogo*. 2 ed., Brasília, Paralelo 15, São Paulo, Editora UNESP, 2000. Cap 2, p. 37-52

PATTON, M.Q. A vision of evaluation that strengths democracy. *Evaluation*, 2002; 8 (1), p. 125-139 (traduzido)

PEREZ, J.R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas,v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 07/10/2016

SANTOS, W.G. *Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira*. 3ªedição, Rio de Janeiro, Campus, 1994.

SILVA, M.A. “Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações”. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, maio/ago.2009 (pp. 216-226). Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 09/10/2015

Site <http://www.fnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso>. Acesso em 26/03/2016

Site:<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>. Acesso em 01/04/2016

SOUZA, Rosimary G. de; MONERATT, Giselle L. *Política social e intersetorialidade: consensos teóricos e desafios práticos*. SER Social, Brasília, v. 12, p. 200-220, jan./jun. 2009

TAVARES, M.T.G. “Movimentos Sociais e a luta por creches no Rio de Janeiro: a experiência das creches comunitárias em São Gonçalo.” 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis (pp.1-18)

VIEIRA, E. “A política e as bases do direito educacional”. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001(pp. 9-29). Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v21n55/5538.pdf>. Acesso em 11/10/2015

POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OS CADERNOS DA COEDI (1994-1998)

Simone P. Valiate Peres
UERJ/FFP
simonevaliate@gmail.com

A Coordenação Geral de Educação Infantil - COEDI

A Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI foi o órgão responsável por suscitar uma Política Nacional para a Educação Infantil, com maior visibilidade a partir da década de 1990. Ao intentarmos travar uma reflexão no que tange a constituição da Educação Infantil enquanto política de atendimento às crianças pequenas é importante considerarmos os embates entre assistência e educação, privado e público, creche e pré-escola. O que foi configurando-se nos anos de 1970 e tomando maior vulto nos anos de 1980 é uma tendência de que a pré-escola também assumisse o caráter de cuidados e que a creche, por sua vez, incorporasse o cunho educacional.

De acordo com Carvalho (2006), em estudos sobre o Programa Nacional da Educação Pré-Escolar, nos afirma que o Ministério da Educação e Cultura somente em 1981 criou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Este tinha a finalidade de estabelecer uma linha de orientação para as instituições de ensino deste nível, uma vez que toda a Legislação anterior à Constituição Federal de 1967 e à Emenda Constitucional de nº 1 de 1969 não faziam menção a educação para as crianças pequenas.

A educação destinada às crianças pequenas não fugiu à emergência de se discutir e estabelecer, em caráter oficial, uma política de regularização desse atendimento inicialmente para a pré-escola e, posteriormente para a creche. Foi a partir dos anos de 1980 que se intensificam os debates sobre a função das instituições de atendimento educacional às crianças. Iniciou-se daí um processo de se pensar a necessidade de um projeto pedagógico para essa educação em resposta às práticas de cunho assistencialista impregna nas instituições educacionais. No ano de 1988, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), começou a se estruturar em função de uma demanda mais densa em termos de atendimento educacional às crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade.

Neste sentido, o MEC defendia uma concepção de desenvolvimento infantil e as características que deveriam assumir a educação das crianças pequenas sob um ponto de vista próprio. A partir daí começou a organizar a educação pré-escolar enquanto política pública, lançando luz sob alguns aspectos, a saber: necessidade de atenção aos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do sujeito; grande contingente infantil vivendo em condições precárias de vida e desenvolvimento; a interferência negativa da privação sobre a vida e desenvolvimento das crianças e real possibilidade de minimizar os impactos dos problemas que acometiam as crianças dentro da faixa do pré-escolar (Brasil, 1981, p. 5-6).

Nos meandros da década de 1990, o MEC através da COEDI vai iniciar um movimento de discussão a respeito dos rumos da educação das crianças pequenas nas creches e pré-escolas no Estado Nacional. A Coordenação vai se inserir nesse contexto como promotora de programas em relação à educação das crianças pequenas. Nesta perspectiva, a atuação da COEDI estava sendo importante para a promoção da educação para as crianças abaixo dos seis anos. Como foco de atenção e discussão, a Educação Infantil fomentava a movimentação dos intelectuais defensores dessa causa. Em torno desse ideal vários setores se uniram, como: os movimentos populares, representantes de conselhos da condição feminina, comunidade acadêmica e profissionais atuantes nos programas pré-escolares. O objetivo era pressionar a Assembleia Constituinte para que incorporasse suas demandas à Carta Constitucional que estava sendo preparada (Haddad, 1991).

Especialmente entre os anos de 1993 e 1998, foram realizados uma série de encontros, seminários, simpósios e conferências, com a participação de vários pesquisadores, profissionais da educação infantil e técnicos de diversas secretarias de educação do país, o que resultou na elaboração dos *Cadernos da COEDI*. De acordo com Cerisara (2001), o material proposto atendia às necessidades dos profissionais que atuavam nas instituições e, portanto, era considerado como o melhor material para a área da Educação Infantil. Ainda conforme Cerisara (2002), essas propostas se apresentavam como uma alternativa para consolidar uma Política Nacional para a Educação Infantil.

O discurso o qual passa a incorporar as crianças enquanto sujeitos de direitos, foi ganhando força e espaço no cenário nacional. Nesse contexto a COEDI, ao possibilitar o canal de debates, abre espaço para que diversas propostas fossem elaboradas, refletindo diferentes concepções e perspectivas sobre a educação para a infância, instalando-se assim um processo de avaliação e discussão constante.

O Processo de Elaboração dos *Cadernos da COEDI*

O Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil (Brasil, 1975), primeiro documento oficial a dimensionar o tamanho das questões que envolviam a educação destinada às crianças pequenas, indicava que 3,51% das então 21 milhões de crianças de 0 a 6 anos frequentavam creches e pré-escolas, incluindo-se a rede privada. De acordo com o IBGE (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, 1995-2001), a população evoluiu para 22.070.946 crianças brasileiras de 0 a 6 anos, das quais 31,2% frequentavam creches, pré-escolas ou escolas (Kramer, 2006). Neste sentido, de acordo com dados governamentais,

A Educação Infantil, destinada às crianças de zero a seis anos e entendida como primeira etapa da educação básica, vem ocupando espaço crescente na consciência dos dirigentes dos órgãos de Governo e da Sociedade Civil. O Ministério da Educação e do Desporto, traduzindo esta consciência, propôs, em 1993, a Política de Educação Infantil que vem sendo amplamente discutida em todo o País (BRASÍLIA, 1994).

Conforme os preceitos de descentralização político-administrativa e da participação da sociedade na formulação de políticas públicas com que os anos de 1980 ficaram demarcados, o MEC, a partir de outubro de 1993, iniciou a discussão de uma Política Nacional de Educação Infantil. Desta forma, o MEC, através da Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais/Coordenação Geral de Educação Infantil e pela Comissão Nacional de Educação Infantil, coordenada pela SEF, promoveram o I Simpósio Nacional de Educação Infantil ocorrido em Brasília de 08 a 12 de agosto de 1994.

O I Simpósio Nacional de Educação Infantil teve por objetivos: analisar a situação do atendimento educacional à criança de 0 a 6 anos; divulgar a Política de Educação Infantil e consolidar parcerias com entidades governamentais e não-governamentais, visando a sua implementação; e, definir as propostas da área da Educação Infantil a serem apresentadas à Conferência Nacional de Educação para Todos.

A partir desses eventos, a COEDI através de sua equipe, organizou os *Cadernos* entre os anos de 1994-1998. No que diz respeito a sua atuação, de acordo com Cerisara (2002), as propostas dos *Cadernos* foram caracterizadas nessa ordem: A Educação Infantil no Brasil, em observância a situação apresentada no ano de 1994, e a política de formação do profissional de Educação Infantil também de 1994; o Estabelecimento de critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que objetivasse respeitar os direitos fundamentais das crianças, em 1995; Proposta pedagógica e curricular para a Educação Infantil, a fim de se obter um diagnóstico e, por consequência, a

construção de uma metodologia de análise, em 1996; e, por fim, Recursos de caráter teórico para a elaboração das Diretrizes e Normas para a Educação Infantil, em 1998.

Os *Cadernos* da COEDI apontavam uma ampla discussão para a Educação Infantil. Estes, através de suas proposições demonstravam uma base sólida para a elaboração de um documento que pudesse ser tomado como um único referencial, se configurando, assim, como Política para a Educação Infantil. A COEDI, convicta no princípio de que caberia ao MEC incorporar o papel de articular as políticas educacionais, assumiu como estratégia a organização dos diversos encontros que deram origem à produção dos documentos; ou seja, dos *Cadernos*. Os *Cadernos* congregavam preceitos que levavam em conta discussões sobre a Educação Infantil que apontavam para reflexões, questionamentos, debates e elaboração de questões e procedimentos relativos às creches e pré-escolas não somente no que concerne à educação, mas acerca de outras questões como o contexto social, familiar, cultural e econômico aos quais as crianças fazem parte.

Em conformidade com Cerisara (2002), a COEDI, ao organizar os *Cadernos*, objetivou atender as especificidades das crianças em seus direitos fundamentais e a formação dos profissionais, avançando, de fato, no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil. Quanto aos cadernos, assim se manifesta a autora:

[...] a produção na área, no período de 1993-1998, coordenada pela COEDI, atendia perfeitamente aos anseios das pessoas que atuam nas instituições e era o que havia de melhor em termos de definição para a área neste momento histórico (CERISARA, 2007, p.44).

O impulso de defesa da creche e da pré-escola como direito vai, assim, se intensificando nos anos de 1990. E os *Cadernos* que ficaram conhecidos por “carinhas”, as quais eram a marca de suas capas (Brasil. MEC. SEF. COEDI, 1994, 1995, 1996), se tornaram referência para a Educação Infantil tanto no que se refere ao fazer pedagógico dos profissionais, instituições e sistemas de ensino, como material de estudo para os pesquisadores do campo.

Em nossa compreensão, esse conjunto de documentos e ações marca o início de uma Política Nacional para a Educação Infantil, que se caracterizou por seu caráter democrático de consulta às redes de ensino e aos pesquisadores da área. Tais produções, no cenário da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, retomam a discussão em relação às dicotomias referentes à função social desta etapa educativa, ampliando a discussão em torno da expansão do atendimento numa matriz de qualidade. Não obstante, como objetivo a COEDI também primava pelo fortalecimento da concepção de Educação Infantil e da melhoria da qualidade no atendimento considerando como pressuposto o investimento em formação,

financiamento, divulgação de estudos na área e incentivo para elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares em instituições específicas para a infância em creches e pré-escolas.

A política Nacional de Educação Infantil (1994), por meio de consultoria a educadores eminentes na área como Euclides Redin (USP), Fúlvia Rosemberg (USP) e Vital Didonet (MEC, Omep), fundamenta-se nos princípios constitucionais e reitera que a Educação Infantil deveria ser oferecida em complementação à ação da família, cumprindo duas funções indissociáveis: cuidar e educar. E, estabelecidas as Diretrizes Gerais, o documento ainda nomeou as Diretrizes Pedagógicas e as para uma Política de Recursos Humanos, essas como desdobramento das primeiras.

A preocupação da Comissão que vinha discutindo a Política para a Educação Infantil, no entanto, era por em pauta as ações prioritárias para a promoção da formação e valorização dos profissionais da área da Educação Infantil. A definição de uma política para este fim foi considerada primordial para a implementação da Política de Educação Infantil. Segundo os dados estatísticos quanto à formação dos profissionais em 1990, “os professores da educação pré-escolar eram, em sua maioria (56,6%), formados na habilitação magistério de segundo grau e um percentual menor (17%) tinham curso superior” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 13). A questão da qualidade da formação oferecida também era motivo de análise; uma vez que a formação do professor da educação básica, e nela a habilitação para a pré-escola, deixava muito a desejar em nosso país. Dada a complexidade das questões, o Encontro foi realizado com a participação ampla da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro em Minas Gerais (IRHJP), pesquisadores e especialistas da área de Educação Infantil.

Os demais textos que se seguem vão abordar de modo geral o que deve ser garantido como currículo da Educação Infantil e as demais questões que enredam a formação profissional daqueles que trabalham com esse campo, deixando demarcado como fundamental a articulação das políticas de formação com o avanço na carreira profissional; ou seja, melhoria de salários e formações permanentes.

Quanto aos critérios para políticas e programas de creche, sinalizamos o que diz respeito ao reconhecimento de que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos. Nesta perspectiva, o documento enfatiza que é preciso possibilitar às crianças o contato com as diferentes produções culturais de que a humanidade é portadora; acesso aos meios adequados para a promoção do desenvolvimento global das crianças; a não submissão a um modelo escolar rígido; privilegia o incentivo à brincadeira, ao uso de material diversificado e livros.

A partir de nossas observações percebemos que os pressupostos do documento basearam-se em três áreas de conhecimento e ação: dados sistematizados e não sistematizados

sobre a realidade vivida no cotidiano da maioria das creches brasileiras que atendem a criança pequena pobre; o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família, que vem trazendo contribuições importantes para o entendimento do significado das interações e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural; discussões nacionais e a e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil.

Os textos apresentam discussão profícua e, segundo a equipe de elaboração, a construção da metodologia de análise foi um processo coletivo e muito dinâmico. Esse fato foi atribuído a opção da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) ter primado por uma equipe de trabalho composta por diferentes atores: técnicos, especialistas, consultores com diferentes inserções na área de Educação Infantil; isso resultou numa pluralidade teórico-metodológica muito positiva para a produção das análises.

A análise dos *Cadernos* nos permite identificar o que definem em termos de objetivos imediatos a serem alcançados: a expansão de vagas para a criança de zero a seis anos; o fortalecimento da concepção de educação infantil e a melhoria da qualidade no atendimento a partir de ações de formação; financiamento e divulgação de estudos na área como fundamento e incentivo para elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares nas instituições e aponta o desenvolvimento de propostas curriculares específicas para a infância em creches e pré-escolas como um dos aspectos definidores de qualidade do atendimento oferecido pelas instituições.

Quanto as suas Diretrizes Gerais, manifesta orientações das ações pedagógicas envolvendo o desenvolvimento e construção do conhecimento pela criança na interação com o adulto e com outras crianças em oportunidades que sejam desafiadoras e, que por isso, possibilitam a elaboração de hipóteses, enfrentamento de problemas e a exploração do meio ambiente; bem como a percepção da diversidade cultural, a valorização do trabalho cooperativo e a expressão do brincar – tudo isso considerando as particularidades do desenvolvimento de cada criança. Nos trechos abaixo é possível identificar algumas passagens em que está explícita a concepção de criança encontrada nos *Cadernos*:

Nas diretrizes pedagógicas que aqui são explicitadas, a criança é concebida como um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas ‘um vir a ser’. Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p. 16).

[...] situa a criança no seu contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no contexto das interações que estabelecem com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres

à sua volta, construindo, através dessas mediações, sua identidade, seus conhecimentos, sua percepção de mundo (CAMPOS, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 34).

[...] a criança como cidadã, com plenos direitos de participar de ambientes estimuladores para seu desenvolvimento e de construir significações e formas cada vez complexas de sentir e pensar (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996 p. 13).

O conceito de criança gira em torno da concepção de sujeito cognoscente, ativo, afetivo, singular, histórico, cidadão, identitário. A criança é entendida como sujeito do conhecimento e como ser social, com diferentes histórias de vida, contextos sociais, culturais, etc. Dessa forma, nos permite inferir que há preocupação em ressaltar a heterogeneidade infantil, considerando as muitas infâncias existentes pelo Brasil a fora. Neste sentido, através das concepções presentes nos *Cadernos* inferimos que estas trazem em seu bojo um entendimento de criança cidadã, portadora de direitos, sujeito social, histórico, cultural, plural, em desenvolvimento. Não diferente, encontraremos a definição de Educação como um trabalho humano, processual, produto das relações sociais e historicamente produzido (Kramer, 1994). Nessa perspectiva, analisamos que o conhecimento, sob essa ótica, permite contemplar outras ordens de saberes. A Educação Infantil proposta, em nosso entendimento, prima em considerar as especificidades da infância e das crianças e se distancia das práticas identificadas como “escolarizantes”.

As concepções presentes evidenciam que o trabalho proposto pelos *Cadernos* possibilita uma leitura de contexto em que percebemos um intenso movimento de afirmação da definição de uma Política Nacional para a Educação Infantil. Até aqui podemos ver as concepções de criança, infância e de Educação Infantil assentadas em um arcabouço histórico-social, de elaboração humana e a compreensão da construção/provisoriedade do saber. Um processo dinâmico que busca demarcar as características da criança enquanto sujeito que está sendo na vivência com o mundo que a rodeia. Há que se observar ainda, que o tempo da infância é uma construção social, cultural, a qual vem demandando necessidades específicas de acordo com cada contexto vivido pelas crianças.

A Educação Infantil proposta nos *Cadernos* está atrelada à produção do conhecimento e a criança como sujeito que é capaz de se apropriar desse conhecimento, que não é qualquer conhecimento – este se relaciona completamente ao contexto sócio-históricos dos envolvidos no processo educativo. Apresenta como objetivos o não distanciamento entre as ações cuidar-educar e fortalecer o vínculo entre as mesmas, entendendo que a ação de cuidar não é sinônimo de assistência e nem educar é de escolarização. Desta forma, o processo de construção do conhecimento não é isolado e nem se fecha em si mesmo. A construção é coletiva, nas relações

com a elaboração individual de cada sujeito; prioriza o diálogo e a troca de informações considerando a influência das histórias de vida de cada um.

Nos *Cadernos* fica estabelecido o brincar como atividade lúdica que proporciona meios de aprendizado à criança. Quanto à atividade do brincar Vygotsky (1989) já havia depreendido de suas investigações que as características ou elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras. Contrapondo-se à concepção da brincadeira como fonte de prazer para a criança ou como instinto natural, indicava a importância de se descobrir quais as necessidades que a criança satisfaz na brincadeira.

Compondo-se com essa tendência, os *Cadernos* apresentam a preocupação em investigar a situação da educação infantil no país no que tange as propostas/currículos e indicar adequações em relação à programação educativa desenvolvida com as crianças. Desse modo, analisamos que o esse trabalho só foi possível devido às concepções e princípios que o grupo demonstra em relação à criança, à infância e à Educação Infantil.

Sem a perspectiva de enfrentamento da criança como sujeito social, cultural, humano, em desenvolvimento.

Julgamos que os *Cadernos* deixaram demarcados de maneira incisiva o compromisso e a seriedade com que vinham trabalhando o grupo envolvido com esse campo e sua intenção de firmar uma política educacional para as crianças pequenas. De acordo com nossas análises, consideramos que o movimento de produção dos *Cadernos* da COEDI veio demonstrando, num crescente, todos os pontos importantes para se estabelecer uma política para a Educação Infantil condizente com as necessidades relativas à qualidade da educação que eram oferecidas nas instituições de educação infantil verificadas desde o final da década de 1970.

Considerações Finais

Frente a esse contexto, buscamos enfatizar o trabalho da COEDI na produção de seus *Cadernos* para a política da Educação Infantil o Brasil. Em torno desse ideal vimos que tais documentos foram sendo produzidos com a participação e união de professores, movimentos sociais, universidades, conselhos estaduais e municipais e órgãos do governo. Esse trabalho vinha sendo gestado em todo o território nacional e seus integrantes discutiam e apresentavam suas necessidades e singularidades, demonstrando a diversidade encontrada em um país com regiões e culturas distintas e, portanto, carente de uma Política para a infância e a educação que pautasse em seus princípios as características apresentadas pelos professores participantes envolvidos com a proposta (Cerisara, 1999).

Os *Cadernos da COEDI* representam a condição da Educação Infantil em todas as regiões brasileiras, é uma referência nacional por ser representativo da realidade das crianças brasileiras. Por estes o lugar da criança é um lugar social, e ela com papel político a exercer no espaço educativo, na vida, que a legitima enquanto sujeito em construção.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. *Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar*. 1979.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de educação Infantil. *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

_____. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998.

_____. *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos fundamentais das Crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. *O programa nacional da educação pré-escolar*. Universidade federal do Pará, 2006.

CERISARA, A.B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas - Vol. 23, n. 80, set., 2002.

_____. *A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações*. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2007.

HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.

KRAMER, S. *Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: Questões teóricas e polêmicas*. In: KRAMER, Sônia (Org.). *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. *Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil*. In: Bazílio, Luiz Cavaliere; Kramer, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.